



**Laura Champallier et Lina Moignau**

**L'acceptation de la différence en milieu scolaire – l'exemple de la trisomie 21 en maternelle**

---

CHAMPALLIER Laura et MOIGNAU Lina. *L'acceptation de la différence en milieu scolaire – l'exemple de la trisomie 21 en maternelle*, sous la direction de Julien ACCARD. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2022. Mémoire soutenu le 23/06/2022.

---



Document diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université JEAN MOULIN LYON 3 – INSTITUT NATIONAL SUPERIEUR DU  
PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION, ACADEMIE DE LYON



Lyon 1 **INSPÉ** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Lyon



## **L'acceptation de la différence en milieu scolaire**

### ***L'exemple de la trisomie 21 en maternelle***

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de  
l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)

Mention 1<sup>er</sup> degré : professorat des écoles

Par :

**CHAMPALLIER Laura**  
**MOIGNAU Lina**

**Sous la direction de Monsieur ACCARD Julien**

**Examineurs :**

**GIGNOUX Anne-Claire**

**ACCARD Julien**

**Année 2021-2022**

**N° d'étudiant : 6201199 – 3207222**

## **Résumé :**

Ce mémoire traite de la différence, en particulier celle du handicap en milieu scolaire ordinaire et de la manière dont elle est vue et acceptée par les élèves. Nous avons observé une réticence de la part des élèves pour aller vers l'élève en situation de handicap porteuse de trisomie 21 accueillie dans la classe d'une de nous, et il nous a semblé important d'y remédier. En effet, il est pour nous important de permettre à l'élève en situation de handicap, d'être acceptée et incluse dans la vie de la classe au même titre que ses camarades.

Même si nous nous attendions à ce que les élèves soient plus durs et repoussants avec elle, ils remarquaient quelques formes d' « injustices » selon eux (présence d'une aide, droit de se lever, quitter les activités, aller jouer sur un temps de travail, etc.).

Nous avons donc décidé de mettre en place des discussions - débats pour comprendre et prendre en compte la pensée des élèves. Cela nous a ensuite menées vers l'intervention d'une association pour parler et expliquer la trisomie 21 puis la création d'une séance adaptée à tous sans différenciation.

## **Remerciements :**

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre responsable de mémoire Julien Accard pour nous avoir aiguillées, soutenues et accompagnées durant l'écriture de ce mémoire. Il a su nous suivre en étant à l'écoute et en répondant à nos interrogations tout au long de ces derniers mois. Il nous a également permis de nous recentrer et de nous guider lorsque nous doutions de l'orientation de notre écrit. Tout cela en nous faisant grandir et nous amenant vers des questionnements pertinents et intéressants.

Nous souhaitons par ailleurs remercier la Professeure des Ecoles Maître Formatrice de Laura, Marielle Dangas, qui s'est de bon cœur proposée pour participer à notre jury de soutenance de mémoire, et qui s'est également montrée disponible et à l'écoute.

Merci également à Patricia Loiseau, directrice de l'école au sein de laquelle Laura a travaillé cette année, qui a accueillie Lina avec gentillesse et qui nous a permis de mettre en place notre dispositif expérimental et de le tester au sein de l'une de ses classes.

Nous avons une pensée pour notre référent de filière Mehdi Badakhch qui tout au long de notre formation nous a épaulées, a répondu à nos questionnements en se rendant extrêmement disponible, bienveillant et compréhensif. Durant ces deux années, il s'est montré particulièrement à notre écoute et s'est soucié du bon déroulement de notre formation tant au niveau psychologique que organisationnel. Merci à lui.

Nous aimerions par ailleurs remercier Madame Gignoux, responsable de mémoire qui a organisé et supervisé à merveille le déroulement et l'accompagnement de nos suivis de mémoire. Elle s'est montrée elle aussi disponible et nous a proposé divers cours théoriques sur lesquels nous pouvions nous appuyer pour cet écrit.

Nous souhaitons remercier les équipes des écoles qui nous ont accueillies, que ce soit lors de nos stages ou de la pratique de nos fonctions. Par leur bienveillance, leurs conseils, les réponses apportées à nos questions, ainsi que la confiance qu'ils ont spontanément témoignée, nous avons aisément trouvé notre place dans les écoles et nous avons pu vivre pleinement notre année. Sans cette

manière d'agir, nos intégrations dans les écoles auraient été plus difficiles et moins agréables pour nous.

Nous en profitons pour remercier les parents et les enfants que nous avons eu la chance d'accompagner. Nous les remercions pour la confiance qu'ils ont placée en nous, qui a été source de motivation quotidienne. Merci pour tous les moments partagés qui resteront inoubliables et qui ont été source d'apprentissage et d'expériences enrichissantes.

Nous voulons aussi remercier nos promotions, et plus particulièrement nos amis qui ont été auprès de nous pendant ces deux années. Nous avons pu tisser des liens forts et ressentir un réel soutien en leur présence. Les échanges sur nos valeurs éducatives, particulièrement durant la phase d'écriture de nos mémoires, ont été très enrichissants.

Pour finir, nous tenons à remercier nos proches, familles et amis, qui nous ont apporté leur soutien quotidien, se sont intéressés à nos parcours et se sont investis. Ils nous ont permis de prendre du temps pour décompresser durant la phase d'écriture du mémoire ainsi que d'autres divers dossiers, période qui fut dense et éprouvante pour nous.

Tous ces soutiens additionnés autour de nous, ont constitué de bonnes conditions pour la réussite de notre année. Merci.

# SOMMAIRE

Introduction.....	P7
<b>I - Cadre théorique.....</b>	<b>P10</b>
A) <u>La différence</u> .....	P10
B) <u>Le handicap</u> .....	P12
1- définition	P12
2- les évolutions sociétales et législatives	P13
3- zoom sur la trisomie	P17
C) <u>De l'intégration à l'inclusion</u> .....	P19
1- définition et évolution des termes	P19
2- le rôle du professeur des écoles dans l'inclusion	P24
3- faire accepter la différence aux élèves	P27
D) <u>Un enfant porteur de trisomie en classe ordinaire</u> .....	P30
1- le développement d'un enfant sans handicap VS avec	P30
1.1 développement cognitif et psychomoteur	P30
1.1.a les étapes de référence pour l'enfant	P30
1.1.b les impacts de la trisomie sur les développements cognitif, affectif et psychomoteur chez l'enfant	P32
-D'un point de vue affectif	P32
-D'un point de vue psychomoteur	P33
-D'un point de vue cognitif	P33
1.2 le développement social	P34
1.2.a les étapes de référence pour l'enfant	P35
- <i>Les interactions sociales</i>	P35
- <i>La socialisation</i>	P36
1.2.b les difficultés sociales de l'enfant porteur de trisomie	P39
- <i>Socialisation primaire</i>	P39
- <i>Les interactions sociales du jeune enfant trisomique</i>	P39
- <i>Les groupes de pairs, groupes d'appartenance, comportements acceptables</i>	P40
- <i>Le regard des autres sur la différence</i>	P43
<b>II - Dispositif expérimental.....</b>	<b>P46</b>
A) <u>Description de la situation</u>	P46
B) <u>Mise en place du dispositif expérimental</u>	P46
C) <u>Premier échange</u>	P48
D) <u>Intervention d'une association</u>	P51
E) <u>Deuxième échange</u>	P53
F) <u>Séance inclusive</u>	P58

**III - Discussion et limites du procédé expérimental .....P62**

**Conclusion .....P65**

Bibliographie .....

Sitographie .....

Annexes .....

## **Introduction**

Durant la seconde moitié du XXe siècle et suite à l'évolution de la société, tous les acteurs de l'école se mobilisent autour d'un même projet « L'Ecole pour Tous » et plus précisément, celle de la réussite pour tous.

La différence est un terme bien vaste, qui nécessite des précisions de notre part. En effet, la différence peut être une diversité ethnique, une manière de parler, une couleur de peau, des difficultés d'apprentissage, une déficience, un handicap ou bien d'autres choses. Les enfants dès leur plus jeune âge, entre autres pour construire leur identité, vont se comparer aux autres et plus particulièrement à leurs pairs. Ainsi, ils perçoivent la différence par la leur. Ils se questionnent sur le fait qu'ils ne sont pas pareils, qu'ils sont plus petits que leurs camarades, ou plus grands, qu'ils ont des cheveux texturés, ou lisses, qu'ils ont des yeux clairs, une peau foncée, ou qu'ils n'ont pas de difficulté à parler ou à apprendre, contrairement par exemple à un(e) de leurs camarades. Cette différence peut faire peur, peut installer de l'incompréhension, des questionnements, du rejet, etc. Ainsi, nous sommes persuadées qu'un travail sur les stéréotypes est nécessaire car dès le plus jeune âge, les enfants peuvent en avoir déjà assimilés et il est important qu'ils comprennent d'où leur viennent ces idées, et pourquoi.

Il est également important que les élèves aient leur propre raisonnement et leur propre manière de penser. Cependant, nous pensons qu'il est nécessaire d'intervenir et de les aiguiller sur la construction de leur vision de la différence et d'accompagner leur réflexion.

Pour s'intéresser au domaine du handicap, l'inclusion, c'est plus de 400 000 élèves en situation de handicap scolarisés en 2021, et 125 000 Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap favorisant le dialogue et les parcours des élèves en situation de handicap au sein des groupes scolaires.

Cependant malgré ces évolutions (et d'autres que nous verrons par la suite) nous avons, chacune, eu l'occasion de travailler en classe avec des élèves en situation de handicap et nous avons repéré certaines difficultés sociales manifestées de leur part, comme de la part de leurs pairs. Nous nous sommes alors beaucoup



questionnées sur le rôle que nous avons, que nous pouvions tenir face à ces problématiques. Nous nous sommes également interrogées sur l'impact que nos actions pouvaient avoir vis-à-vis du ressenti et du vécu des élèves en situation de handicap, comme des élèves dits "valides" face à ce handicap pour le reste de leur vie. Nous nous sommes également demandées quelles pouvaient être les barrières dans la socialisation des élèves en situation de handicap, à quoi pouvaient-elles être dues, et comment agir au mieux sur celles-ci pour les éliminer.

Tous ces questionnements ont formé pour nous un fil conducteur nous menant à poser comme problématique principale : « **comment faire accepter la différence en milieu ordinaire à l'école maternelle - l'exemple de la trisomie 21** ».

Pour cibler notre étude et notre action sur la différence, nous avons choisi de nous intéresser au handicap et de faire un zoom particulièrement sur la trisomie 21 car Laura accueille au sein de sa classe de petite section de maternelle, une élève porteuse de cette maladie.

Le handicap est aujourd'hui, grâce à de nombreuses lois et évolutions des mentalités, plus connu et reconnu dans la société. Les avancées portées sur l'inclusion permettent une meilleure connaissance de certains handicaps mais d'autres sont encore peu ou mal connus. Nous pensons qu'il est important d'intervenir dès le plus jeune âge auprès de nos élèves, pour démarrer des discussions, des réflexions, les amener à se questionner sur leurs visions de la différence, et de limiter au plus tôt l'apparition d'éventuels stéréotypes ou préjugés. En effet, il nous semble essentiel d'éduquer les élèves, à accepter la différence, et même à l'inclure.

Pour aborder ce sujet de l'explication de la différence aux élèves, et particulièrement du handicap avec la trisomie 21, nous allons dans une première partie, aborder le cadre théorique. Dans cette première partie nous verrons des généralités sur la différence. Nous verrons également des généralités sur le handicap avec les définitions et les évolutions sociétales et législatives et nous allons faire un zoom sur la trisomie. Nous aborderons par ailleurs le changement du

terme « intégration » pour « inclusion » avec la définition et l'évolution des termes, ainsi que le rôle du professeur des écoles dans l'inclusion. Puis nous verrons le cas d'un enfant porteur de trisomie 21 en classe, en comparant les difficultés et les différents développements d'un enfant en situation de handicap avec celui d'un enfant sans handicap.

Dans une seconde partie nous aborderons le dispositif expérimental que nous avons souhaité et mis en place suite à nos observations et nos constats.

Dans une dernière partie, nous discuterons de ce procédé expérimental et nous en verrons les limites.

## **I. Cadre théorique**

### **A- La différence**

Nous pouvons définir la différence comme l'ensemble des caractères physiques, intellectuels ou culturels qui nous distinguent d'autrui. Effectivement, chaque personne est différente de par son physique, sa façon de vivre, de penser ou encore ses capacités intellectuelles et physiques.

Dans certains cas et pour certaines personnes, ces différences, qui sont pourtant enrichissantes, entraînent des stigmatisations et des discriminations. La discrimination, fait illégal et sanctionné, est un traitement défavorable qui sépare un groupe humain d'un autre à cause d'une différence. Une discrimination peut être basée sur un état de santé et peut entraîner des inégalités comme l'accès à l'éducation.

L'école est un lieu de vie dans lequel des êtres humains de cultures différentes qui ne partagent pas les mêmes valeurs ou les mêmes façons de penser doivent passer une grande partie de leur temps ensemble. En effet, lorsque les enfants rentrent à l'école, ils sortent de leur cocon familial et sont confrontés à des personnes différentes d'eux. Ainsi, c'est un très bon lieu pour apprendre à respecter les différences des autres, que ce soit des différences de culture, des différences de vie mais aussi des différences physiques ou mentales pour cause de handicap par exemple.

C'est pour cela qu'en tant qu'enseignant, l'éducation à la diversité doit prendre une place importante dans nos classes, nous devons faire progresser l'ouverture d'esprit et la réflexion de nos élèves pour permettre à tous de se sentir bien à l'école et, plus tard, dans la société.

Il est important de mettre cela en place le plus tôt possible. Bien sûr les parents ont un rôle à jouer dans l'éducation à la diversité, et nous, dans notre rôle d'enseignant, devons commencer ce travail dès la maternelle.

D'ailleurs pour aborder l'acceptation de la différence avec nos élèves il peut être intéressant de commencer à leur présenter les lois qui évoquent l'égalité, la discrimination et le respect d'autrui.

En effet, de nombreuses lois existent pour lutter contre les discriminations et pour garantir l'égalité entre tous les êtres humains. Même si ces lois ne permettent pas de faire totalement disparaître les discriminations et les inégalités, elles permettent de les réduire.

Si nous prenons l'article 23 de la Convention relative aux droits de l'enfant on relève que "Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité"<sup>1</sup>. Ainsi, on comprend qu'un enfant porteur de handicap peut bénéficier d'aménagements, de soins spéciaux ou encore d'une aide adaptée dans le but d'avoir accès à l'éducation au même titre que les enfants de son âge pour lui permettre d'être intégré socialement et de devenir le plus autonome possible.

La loi du 11 février 2005 pose le principe selon lequel « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »<sup>2</sup>.

D'après l'article 1er de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme "Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune."<sup>3</sup> Même si on parle d'égalité il ne faut pas oublier le principe d'équité, en effet nous ne devons pas oublier que nous sommes tous différents et qu'il est important de comprendre les différences pour être réellement en posture d'équité face aux autres.

---

<sup>1</sup> Convention internationale relative aux droits des enfants - article 23, 1989

<sup>2</sup> loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées - article L. 114

<sup>3</sup> Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen - article 1, 1789

## **B- Le handicap**

### **1 - Définition**

Selon la définition de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) dans le rapport mondial de 2011, « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises ».

D'après un rapport du 10 novembre 2021 de l'UNICEF, le nombre d'enfants en situation de handicap dans le monde est d'environ 240 millions.

Toujours selon l'OMS, il existe une classification des handicaps.

- Le handicap moteur se caractérise par une capacité limitée pour un individu de se déplacer, d'effectuer des gestes ou de bouger certains membres.

Des exemples : paralysies, amputations.

- Le handicap sensoriel fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels, on distingue alors le handicap visuel qui sous-entend une déficience de la fonction visuelle et le handicap auditif qui désigne une perte partielle ou totale de l'audition.

- Le handicap psychique se caractérise par l'atteinte d'une pathologie mentale entraînant des troubles mentaux, affectifs et émotionnels.

Des exemples : la schizophrénie, les maladies bipolaires.

- Le handicap mental se définit par une déficience des fonctions mentales et intellectuelles et entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation amenant à des soucis d'expression et de communication.

Des exemples : Trisomie 21, autisme.

- Les maladies invalidantes sont les maladies qui, en affectant l'organisme, peuvent générer un handicap et évoluer dans le temps.

Des exemples : les maladies respiratoires, infectieuses ou digestives.

## **2 - Les évolutions sociétales et législatives**

### **- Les évolutions sociétales**

Nous allons dans cette première partie aborder le handicap dans la société, et son évolution dans le temps car nous pensons que pour appréhender ce handicap, il est nécessaire de comprendre comment la vision la concernant, s'est construite dans l'histoire.

D'après COMMEND (2001), durant l'Antiquité, la déficience avait un aspect divin. En effet, la pensée commune disait que la personne en situation de handicap avait été punie par les dieux suite à une faute commise. Ainsi, des rituels de mise à mort étaient fréquemment exercés sur les personnes en situation de handicap pour les offrir aux Dieux.

A partir du Moyen-Âge l'Eglise essaye autant qu'elle le peut, de protéger les personnes en situation de handicap contre les mauvais traitements, les moqueries ainsi que la misère et l'ignorance. En effet, jusqu'au XVIIIème siècle, certains handicaps comme par exemple la cécité, conséquence de maladies infectieuses, manque d'hygiène, de malnutrition ou encore conséquence des mauvaises conditions de travail, était sujette à de nombreuses pièces de théâtre burlesques dans lesquelles, pour faire rire, les déficients visuels jouaient le rôle de mendiants ou bouffons.

Le siècle des Lumières va faire évoluer cette pensée. Le XVIIIème prône un nouveau courant de pensées en mettant le respect de l'humanité en avant. En effet, les philosophes des Lumières vont essayer de changer les mentalités concernant le handicap, comme le grand philosophe Diderot qui publia des essais dans le but de démontrer l'égalité des esprits à condition qu'on leur consacre assez d'instruction et d'éducation.

Au XIXème siècle, les enfants déficients des familles pauvres passent leurs journées inactifs, aucune autonomie n'est laissée à l'enfant qui est assisté pour toutes ses actions quotidiennes car on le croit incapable de comprendre et

d'apprendre ; on ne lui parle pas. Lorsqu'elle devient adulte, la personne erre généralement dans les rues afin de faire la manche pour la famille. À la fin de ce siècle on va aller vers "une obligation nationale de l'intégration des personnes handicapées".

Avant la loi Ferry de 1881, peu d'enfants pouvaient bénéficier de l'accès à l'enseignement car la scolarisation n'était pas obligatoire. Ainsi, l'enfant ayant des difficultés n'était pas ou peu scolarisé car il était impensable de trouver « l'idiot du village » à l'école, et les « enfants dégénérés »<sup>4</sup> étaient cachés dans les familles ou les asiles.

Suite à l'instauration de cette loi, les enfants en situation de handicap sont donc scolarisés, mais les décideurs politiques n'ont pas réfléchi plus profondément aux conditions et aux différences. Ainsi, le manque d'aménagement des contenus éducatifs, les pratiques pédagogiques formaient un frein à la démocratisation de l'enseignement.

En 1882, Désiré Magloire Bourneville, médecin aliéniste déclenche les premières interventions auprès des pouvoirs publics pour la création de classes spéciales. Celles-ci permettent d'éviter l'hospitalisation de certains enfants.

Après de nombreuses années, d'après ROCA, deux catégories d'élèves vont se créer en fonction du « critère d'éducabilité »<sup>5</sup>: les anormaux médicaux et les anormaux d'école. Le terme « anormaux » désigne « les arriérés, (...) les instables (...), les débiles ».

Au XXème siècle, les personnes en situation de handicap sont considérées comme inadaptées à la société. En effet, BLOCK-LAINE. F (1967) définit les personnes inadaptées à la société comme des enfants, adolescents et adultes qui éprouvent des difficultés (de différentes gravités et pour différentes causes) à agir comme les autres. Ces personnes étant de plus en plus nombreuses et de plus en plus variées, posent problèmes à la société bien que celle-ci en prenne de plus en plus conscience au fil du temps.

BLOCK-LAINE. F explique par ailleurs, qu'ils sont considérés comme "handicapés" dans l'acception du mot car ils subissent des troubles qui constituent

<sup>4</sup> De la ségrégation à l'intégration - l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975 - Jacqueline ROCA, page 15.

<sup>5</sup> De la ségrégation à l'intégration - l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975 - Jacqueline ROCA, page 16.

pour eux des “handicaps” à cause de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale. Ces “handicaps” causés sont des faiblesses et des servitudes par rapport à ce qui est considéré comme la “normale”, la moyenne des capacités et des chances.

Pour ce qui est de l'évolution des termes, la loi de 2005 a suscité des revendications car elle employait dès son titre, les mots « personnes handicapées » malgré les revendications des personnes en situation de handicap ainsi que des milieux associatifs prônant l'utilisation des termes « personnes en situation de handicap ».

Depuis le XXIème siècle, de nombreuses lois et recommandations, utilisent le terme « inclusion » à la place d'« intégration » mettant en avant l'envie de rendre possible la société pour tous, plutôt qu'une nécessité pour la personne en situation de handicap, de s'adapter à la société.

#### **- Les évolutions législatives**

De par le grand nombre de lois sur le sujet du handicap, nous avons procédé à un tri, ne sélectionnant que celles qui d'après nous sont en lien avec le sujet de notre mémoire.

La Loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publics. Un des points abordés est l'accès des personnes en situation de handicap aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie. Un second point abordé par cette loi en faveur des personnes handicapées, est l'obligation éducative pour les enfants et adolescents en situation de handicap.

Le 9 décembre 1975 l'Assemblée générale des Nations unies adopte une déclaration des droits des personnes handicapées pour développer leurs aptitudes dans des domaines d'activités plus divers ainsi que de promouvoir leur intégration à vie sociale.



L'article L114 de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, prône l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Son dispositif parle de prévention, d'accès aux soins, de recherche contre la maladie, définit les ressources, encourage l'accessibilité et l'accueil des personnes handicapées. Mais malgré cette loi, en 2020, encore beaucoup d'enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés par manque de formation, de locaux, par peur parfois.

Par ailleurs, cette loi de 2005 instaure pour l'enfant en situation de handicap, l'obligation d'une prise en charge scolaire, éducative ou thérapeutique, se faisant en établissement de référence : médico-social ou en établissement spécialisé ou ordinaire.

De plus, une prestation de compensation est mise en place pour compléter les autres prestations sociales et couvrir l'ensemble des besoins de la personne en situation de handicap. La loi de 2005 prévoit par ailleurs la création de Maisons Départementales des Personnes Handicapées afin de proposer « un accès unique aux droits et prestations [...], à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services. Cette loi prévoit également de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille » et « mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, et de sensibilisation de tous les citoyens au handicap ».

Pour finir, la loi permet une création de commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, prenant les décisions exécutoires pour les différentes allocations, l'orientation scolaire, professionnelle et institutionnelle.

De plus, la politique française s'inscrit dans l'action de l'Union européenne et de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées de 2008, reconnaissant que « les enfants handicapés doivent jouir pleinement de tous les droits de l'Homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants ».

En 2013, la loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la république, stipule que le service de l'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de l'ensemble des enfants sans distinction.

La circulaire n° 2014-099 de juillet 2014 prévoyait pour l'année scolaire 2014-2015, des modules de formations dans le domaine de l'adaptation scolaire des élèves en situation de handicap. Ces modules de formation portaient sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré, la fonction de coordonnateur en Ulis, l'enseignement de la langue des signes française et le langage parlé complété, la scolarisation des élèves présentant des troubles envahissants du développement, ou des apprentissages. Par ailleurs, cette circulaire re-précise les modalités concernant le nouveau dispositif des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap.

En février 2020, lors de la 5<sup>ème</sup> conférence nationale du handicap, le gouvernement fixe 12 engagements dont le premier est l'école inclusive. Un livret numérique de parcours inclusif regroupe les adaptations nécessaires. A partir de fin 2020, les nouveaux enseignants sont formés à l'accompagnement de personnes en situation de handicap afin de prendre en compte leurs besoins.

### **3 - Zoom sur la trisomie 21**

La découverte de la trisomie 21 débute en 1866, lorsque John Langdon Down, médecin britannique, travaille dans un hébergement pour personnes en situation de handicap, et constate diverses similitudes entre beaucoup de ses patients (visage aplati, joues arrondies, yeux en amande et plus écartés, etc.). Suite à ces observations, J.Langdon Down étudie ainsi cette maladie, et la nomme « mongolisme ».

A cette époque, contrairement à la majorité des médecins qui pensaient que les personnes avec un handicap mental étaient incapables d'apprendre, J.Langdon Down était lui persuadé qu'en agissant sur les moyens, chaque individu pourrait se développer et évoluer.

Suite à cela Jérôme Lejeune, médecin et professeur de génétique, avec Raymond Turpin et Marthe Gautier également médecin et professeur de génétique vont découvrir l'anomalie chromosomique qui est responsable de la trisomie 21. C'est alors que pour la première fois, un rapport entre un retard mental et une anomalie chromosomique est établi. C'est en octobre 1958 que Jérôme Lejeune

annonce officiellement lors d'un séminaire de génétique au Canada, la découverte de la trisomie 21.

La trisomie 21 est également connue sous le nom de syndrome de Down, elle est provoquée par une anomalie génétique. En effet, 46 chromosomes composent le patrimoine génétique humain dont 2 chromosomes 21 et celui des personnes atteintes du syndrome de Down est composé de 47 chromosomes dont 3 chromosomes 21. C'est l'anomalie chromosomique la plus commune. Selon Eurocat, entre 20 000 et 24 000 personnes nées entre 1980 et 2015 sont porteuses de trisomie 21 en France.

Intéressons-nous aux conséquences de ce syndrome pour essayer de comprendre les difficultés que peut avoir un enfant porteur de trisomie 21.

Ses conséquences sont multiples et peuvent varier selon les personnes. Tout d'abord nous pouvons aborder la présence de signes physiques visibles qui vont être une différence pour un élève porteur de cette maladie par rapport à ses camarades. En effet, les personnes atteintes de trisomie 21 ont des caractéristiques physiques particulières: un visage rond, des yeux en amandes, un nez avec racine aplatie ou encore des mains et des pieds plutôt petits. Ce sont des caractéristiques qui se remarquent assez facilement et qui peuvent être source de stigmatisation et donc de moquerie chez les enfants.

Il existe également des conséquences mentales. Ces personnes sont atteintes d'une déficience intellectuelle, et l'acquisition du langage et de la parole se fait avec retard. En grandissant, certains gardent des troubles de l'élocution importants.

De plus, les enfants porteurs de trisomie 21 ont un retard au développement psychomoteur. En effet, ils présentent généralement un tonus musculaire faible (hypotonie), ce qui va avoir des répercussions sur les acquisitions psychomotrices. Dès le plus jeune âge et avant l'acquisition de la marche, lors de l'apprentissage du redressement, de la coordination bimanuelle, oculo-manuelle, l'équilibre, l'écriture, etc, des retards importants peuvent se manifester.

Au regard de ces différences vis-à-vis des autres élèves, d'après le programme d'enseignement de l'école maternelle, dans la partie « L'école maternelle

: un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. 1.3. une école qui tient compte du développement de l'enfant »<sup>6</sup>, il est précisé que peu importe l'avancée du développement de l'élève, l'école doit s'y adapter et agir « selon des rythmes très variables ». Ainsi, « au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun, les différences entre les enfants [...] »<sup>7</sup>. C'est ce qui se nomme l'inclusion.

## **C - De l'intégration à l'inclusion**

### **1. Définition et évolution des termes**

D'après le rapport du 10 novembre 2021 de l'UNICEF, 49 % des enfants en situation de handicap dans le monde sont plus susceptibles de ne jamais avoir été scolarisés. Cependant, pour ceux qui le sont, quelles en sont les conditions?

D'après Jean-Yves Le Capitaine, « l'inclusion n'est pas un plus d'intégration »<sup>8</sup>. En effet, le changement de paradigme entre l'école intégrative et l'école inclusive, marque une réelle évolution, un gros changement dans la manière de voir l'école pour les enfants en situation de handicap. Ce n'est pas uniquement une école améliorée, mais un ensemble de changements d'organisation et de vision.

Avant les écoles intégratives, les enfants en situation de handicap étaient tous dans des écoles spécialisées, que le handicap soit psychique, mental ou même physique, peu importe si les capacités d'apprentissage, de concentration, d'écoute et d'accumulation de savoirs-faires et de connaissances étaient similaires aux enfants dits « valides » ou non. L'école intégrative est venue entre les années 1975 et 2005, bousculer ces normes pour ouvrir le droit à la singularité, la différences, et bannir l'exclusion sous le prétexte de la différence. L'école intégrative reposait sur le fait de faire varier la norme pour inclure et accueillir des singularités. Cependant, ces personnes avaient des droits et des aides différents, ils étaient intégrés dans la société, mais formaient tout de même une sorte de « ghetto ». Les élèves étaient intégrés, mais des exercices différents leurs étaient donnés, ils étaient parfois dans

<sup>6</sup> Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

<sup>7</sup> Ibid

<sup>8</sup> Le Capitaine, J-Y, L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds, article, EMPAN, 2013 (n°89)

un coin de la classe, parfois dans des classes spécialisées mais dans les écoles ordinaires, etc. L'enfant devait par ailleurs s'adapter à l'école, il devait avoir droit à des dispositions, bénéficier de compensations, de réadaptations lui permettant d'être comme « valide ». Ainsi, les élèves étaient intégrés et accueillis avec la réserve d'une capacité de l'école à s'assimiler, sans s'accommoder et de la capacité de l'élève à accéder aux normes de l'école, faites pour une population sans handicap. Les familles et les associations de personnes handicapées revendiquaient pendant ces années un changement dans la scolarisation de ces personnes car le fait de les scolariser en milieu spécialisé les empêchait « d'aboutir à une insertion sociale et professionnelle réussie »<sup>9</sup>.

L'UNESCO (cité par HALINEN. I et JARVINEN. R, 2008) définit l'inclusion comme un « processus qui répond aux différents besoins de tous les apprenants, en augmentant la participation dans l'éducation, la formation, la culture et la communauté, tout en évitant la ségrégation et l'aliénation dans les écoles et dans l'ensemble de la société »<sup>10</sup>. D'après GOSSOT (2007), « la réussite de l'inclusion dépend de la qualité de l'adaptation de l'environnement aux besoins particuliers de l'enfant, et de la qualité des interactions qu'il établit avec les pairs »<sup>11</sup>.

Pour ce qui est de l'école inclusive, qui est apparue suite à la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation à la citoyenneté des personnes handicapées, elle vient mettre comme point principal, la place de toutes les personnes dans la société peu importe leurs caractéristiques mais également le droit à l'éducation pour tous les enfants et à la compensation du handicap. Ainsi, cette nouvelle manière de penser, place l'ensemble des êtres humains dans la normalité en droit quelle que soit l'écart de la personne avec la pseudo-normalité (couleur de peau, sexe, déficiences ou capacités, etc.). Ainsi, tous les lieux construits pour les hommes, les personnes blanches de peau, ou les valides, doivent être dès 2005, accessibles à tous, sans exception. Ici, contrairement à l'école intégrative, c'est l'école qui va s'adapter à l'élève pour prendre en compte l'élargissement de la

---

<sup>9</sup> Le français aujourd'hui numéro 152 : « scolariser pour intégrer. Les situations de handicap page 9.

<sup>10</sup> HALINEN. I et JARVINEN. R. Vers une éducation inclusive : le cas de la Finlande. Perspectives, 2008, n°38, pages 77 à 97.

<sup>11</sup> GOSSOT. Dépasser le singulier. ERES, 2007, pages 274 à 278.

définition de la norme, et non l'élève qui s'adapte à l'école. Pour permettre la meilleure inclusion, la loi de 2005 prévoit la mise en place de projets d'école et de projets d'établissement contenant un volet sur l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, prenant en compte les aménagements et adaptations nécessaires ainsi que les projets personnalisés de scolarisation.

Chez le jeune enfant, l'instance principale permettant la socialisation secondaire est l'école, qui permet le lien et la rencontre avec les pairs. Comme le prévoit la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, toute personne en situation de handicap doit pouvoir accéder à un établissement ou à un accompagnement scolaire, éducatif ou thérapeutique. De plus, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), impose que « le service public de l'éducation reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »<sup>12</sup>.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle dans la partie « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous - une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »<sup>13</sup>, précise que l'école, et plus particulièrement la classe et le groupe, sont une communauté d'apprentissage qui participe à l'intégration des bases de la construction de la citoyenneté de l'élève. L'accueil et l'inclusion des élèves en situation de handicap participent à cette acquisition des principes de la vie en société ainsi que sur la construction d'un regard positif de la différence. De plus, le programme appuie la nécessité que l'ensemble des adultes de l'école, veillent au traitement équitable et de l'égalité entre tous, en toute circonstances.

HALINEN et JARVINEN (2008), proposent des conditions à l'inclusion scolaire. Pour eux, sa réussite nécessite que l'ensemble des enfants soient scolarisés, que les valeurs pour l'inclusion soient établies officiellement afin que la

---

<sup>12</sup> Code de l'éducation - article L111-1, 2021

<sup>13</sup> Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

société entière les partage, que tout acteur dans la scolarité soit volontaire et opérationnel, et enfin, que les enseignants utilisent des approches positives et aient de solides compétences.

Pour scolariser un enfant en situation de handicap, il est nécessaire dans un premier temps, de constituer un dossier qui va lui permettre de favoriser sa scolarisation et répondre au mieux à ses besoins éducatifs particuliers.

Les différents types de scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap, sont les Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS), et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI). Les CLIS, présentes dans les écoles primaires, accueillent les enfants en fonction des problématiques. Les UPI sont présents dans le second degré sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant spécialisé et d'un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap. Ces classes ont été créées afin d'organiser la scolarité adaptée des élèves ne pouvant être accueillis en classe ordinaire.

Par la suite, un Projet Individuel d'Accompagnement (P.I.A.), est obligatoire selon la circulaire n°99-181 du 10 novembre 1999. Elle a été abrogée par la circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003 portant sur l'accueil en collectivité des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période. Le décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap définit également le projet d'accueil individualisé. Ce projet est élaboré à partir d'informations partagées par les familles, ainsi que les observations de l'équipe éducative, l'équipe médicale de l'enfant, et tout autre intervenant. Il établit des propositions concrètes d'actions définissant l'accompagnement social, médico-social et professionnel de l'enfant, et forme ainsi un outil de coordination permettant de répondre aux besoins et attentes de l'enfant et de sa famille. Le projet est réajusté suite à des évaluations annuelles en fonction de l'atteinte des objectifs.

GAURIER et MICHEL (2010), expliquent qu'« une école ouverte à tous prépare une société ouverte à tous »<sup>14</sup>. C'est également ce que reflète la loi de 2005,

---

<sup>14</sup> Gaurier. B, Michel. D, Tous inclus - réinventer la vie dans la cité avec les personnes en situation de handicap, 2010, 223 pages

qui préconise une inclusion dont l'un des objectifs est l'évolution humaniste de la société. Cependant, l'intégration n'est pas toujours facile à mettre en place. Pour THOMAZET.S (2006), les normes sont incontournables et de nombreux enfants en situation de handicap vont être marginalisés car le processus scolaire ne s'adapte pas à eux. Ainsi, dans la société actuelle, c'est à l'enfant d'élaborer la plupart des démarches pour se normaliser.

“L'Etat est garant de l'égalité de traitement des personnes handicapées sur l'ensemble du territoire et définit des objectifs pluriannuels d'actions. »<sup>15</sup> selon l'article L114-1 du code de l'éducation nationale.

Ainsi, pour intégrer, on apporte des aides à ceux qui en ont besoin pour permettre l'égalité. Pour inclure, on enlève toutes les barrières, ce qui permet l'équité. Ces évolutions ont permis de faire grandement progresser la société (depuis 2005, il y a eu une augmentation de 80% concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire), mais tous les risques de souffrance et de difficultés n'ont pas disparu. C'est à chacun, d'agir et de réfléchir afin de permettre à tous d'être accueillis comme il se doit, sans distinction. Il ne faut pas agir sur l'enfant, mais sur l'environnement et nos pratiques.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire qu'au cours de l'histoire, la plupart des pays occidentaux sont passés d'un système éducatif ségrégatif à un système intégratif puis à un système inclusif. On parle de trois périodes différentes en matière de scolarisation des élèves porteurs de handicap.

Dans le système ségrégatif, selon lequel les élèves à besoins éducatifs particuliers pouvaient recevoir une instruction au sein d'une structure particulière qui prenait en charge leurs besoins médicaux et éducatifs. Puis, après cette longue période ségrégative, ces pays sont passés à un système intégratif dans lequel l'enfant à besoins éducatifs particuliers est intégré dans une école ordinaire mais il doit s'adapter à celle-ci. La politique était d'inciter à scolariser ces élèves lorsque cela était possible.

En revanche dans notre système actuel, qui est un système inclusif, on parle d'obligation scolaire pour tous en donnant des solutions aux écoles ordinaires et aux

---

<sup>15</sup> Code de l'action sociale et des familles, article L114-1, 2005



enseignants de ces écoles pour s'adapter à ces élèves. Les pratiques spécialisées sont « normalisées », elles vont s'insérer dans les dispositifs ordinaires de différenciation dans les classes et les écoles, on utilise alors la pédagogie différenciée.

Même au niveau des termes sur le handicap, il y a eu une importante évolution lors de ces trois grandes périodes, en effet nous sommes passé des termes « handicapé » et « classe spéciale » dans le système ségrégatif à « enfant handicapé » et « classe visant l'intégration » dans le système intégratif, pour finalement utiliser les termes « enfants en situation de handicap » ou « élève à besoins éducatifs particuliers » dans le système inclusif.

## **2. Le rôle du professeur des écoles dans l'inclusion**

FOUGEYROLLAS (1995) expose le processus de production du handicap selon lequel, le handicap est toujours la conséquence d'une interaction entre les capacités de l'individu et les aides qui lui sont apportées. Ainsi, le handicap « ne résulte donc pas directement des incapacités puisqu'il est relatif aux caractéristiques physiques, cognitives, sociales et environnementales »<sup>16</sup> (PAOUR, 2014). Les enfants sont donc en situation de handicap, uniquement lorsqu'ils rencontrent des obstacles les poussant dans cette situation. En effet, si une personne a toutes les possibilités d'adaptations qui lui sont offertes, elle ne sera jamais en situation de handicap malgré sa déficience.

Ce sont même parfois les autres enfants qui placent l'enfant en situation de handicap. En effet, lors d'une étude sur les relations entre élèves ordinaires et élèves en situation de handicap en milieu scolaire, ZAFFRAN. J (1997) se rend compte que les camarades des enfants en situation de handicap installent des situations d'isolement et de compétition mettant en jeu parfois même des comportements d'attaque, et donc de fuite et de défense. En opposition, les enfants non déficients entre eux, ont plus souvent des relations de coopération avec des

---

<sup>16</sup> Paour, 2014, p 190

comportements d'aide. ZAFFRAN. J conclut que le « type de relations montre que les élèves ordinaires détiennent une capacité à « fabriquer le handicap »<sup>17</sup>.

Nous pouvons faire l'hypothèse, que le peu d'interactions sociales des enfants porteurs de trisomie avec leurs pairs, peut être dû aux caractéristiques de leur développement cognitif, psychomoteur et social, ainsi qu'aux phénomènes sociaux tels que les préjugés, le rejet, ou le manque d'adaptations.

Martin L.Kutcher (2005), qui a interrogé des parents d'élèves en situation de handicap, nous rapporte des discours de ceux-ci qui expliquent la différence entre les années scolaires « catastrophiques » et les années scolaires « fantastiques » de leurs enfants. Ils expliquent « les bonnes années, il sentait que l'enseignant le comprenait et l'encourageait. Les années catastrophes, ça ne cliquait pas avec l'enseignant et tout allait mal alors ».

Il nous invite alors à adapter plusieurs attitudes. Ne pas surestimer notre responsabilité dans les échecs de l'enfant, ne pas considérer les comportements difficiles comme des affronts personnels, adapter une « approche handicap », réduire les frustrations en regardant l'enfant d'un œil réaliste, ne pas craindre de trop aider l'enfant, toujours penser à sa sécurité, bien communiquer avec les parents, tenter différentes approches si les premières ne fonctionnent pas, et surtout se pardonner de ses imperfections.

Pour agir au mieux auprès de l'élève, Martin L.Kutcher nous invite à comprendre sa façon de penser, afin de comprendre ses façons d'agir et ses besoins. Pour cela, il est nécessaire de se documenter sur les difficultés de l'enfant pour se sentir moins dépassé, de chercher à le comprendre en se demandant la raison de ses agissements, de garder en tête que l'enfant voit le monde différemment de nous et de ses camarades. Il nous conseille par ailleurs, de comprendre que nous ne connaissons qu'une partie de la vie de cet élève, et qu'il peut avoir eu des difficultés autres le matin chez lui, ou la nuit, et que ses attitudes vont parfois être différentes de ses habitudes.

---

<sup>17</sup> Zaffran, J, l'intégration des handicapés, 1997 [cité par CEBE. S, quelles pratiques d'enseignement adaptées aux jeunes enfants avec handicap à l'école maternelle? dans jeunes enfants en situation de handicap, 2017]

Par ailleurs, certains professeurs ne s'investissent pas ou pas assez pour accueillir l'enfant. Par exemple, lors des séances d'Education Physique et Sportive, les sports réalisés en classe ne sont pas adaptés pour eux, malgré la déclaration du code du sport : « la promotion et le développement des activités physiques et sportives pour tous, notamment pour les personnes handicapées, sont d'intérêt général [...]. L'organisation et le développement des activités physiques et sportives dans les établissements spécialisés et les entreprises accueillant des personnes handicapées font l'objet d'adaptations à la situation de ces personnes »<sup>18</sup>. Les élèves ne peuvent parfois pas participer à des temps tels que celui-ci, qui font partie intégrante de la socialisation.

De plus, selon le programme d'enseignement de l'école maternelle dans la partie « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. 1.3. une école qui tient compte du développement de l'enfant »<sup>19</sup>, l'équipe pédagogique, dont l'enseignant fait partie, doit aménager l'école dans l'objectif d'un univers stimulant, et répondant aux besoins des élèves, permettant les expériences sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives, tout cela en sécurité. Les élèves en situation de handicap n'ayant pas les mêmes besoins ni caractéristiques, l'équipe enseignante se doit de tenir compte de ces différences lors de l'aménagement de l'école.

De plus, les difficultés qui nécessitent des adaptations et des compensations doivent être résolues en collaboration entre l'équipe enseignante et la famille. Des aides peuvent être mises à disposition de l'élève par la MDPH, et le professeur.

Mais il y a un point de vigilance à tenir, d'autres adaptations adoptées dans le but de faciliter la scolarisation de l'élève, renforcent parfois le décalage entre élèves. BOUERCEOIS. N (2014), explique que les aides spécifiques des élèves constituent parfois un frein aux relations de groupe et à l'épanouissement. C'est le cas par exemple des tiers temps aménagés, ou de l'utilisation d'ordinateurs, pouvant être vus comme du favoritisme aux yeux des autres. C'est le cas également de la présence de l'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap, qui forme parfois

---

<sup>18</sup> Code du sport, organisation des activités physiques et sportives articles L100-1 et L100-3

<sup>19</sup> Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

une barrière de par sa place en cours à côté de l'enfant, empêchant par exemple les petites discussions entre élèves, qui peuvent être établies durant les cours.

C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire et indispensable de mettre en place un travail avec l'AESH. Les AESH sont des agents contractuels recrutés par l'Etat, qui interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, mutualisée, ou de l'accompagnement collectif, et qui ont pour missions de favoriser l'autonomie des élèves en situation de handicap. Pour travailler dans ce sens, nous pensons qu'il est important que l'AESH soit présente auprès de l'enfant, lui propose son aide et l'accompagne uniquement lorsque l'enfant a besoin de lui/d'elle. Les petits moments durant lesquels l'enfant n'a pas besoin d'aide ou d'accompagnement, il est important que celui-ci soit seul, et qu'il puisse échanger avec les autres élèves sans l'intermédiaire d'un adulte. Il est avantageux pour lui, que ses pairs ne le voient pas comme "l'enfant qui a toujours un adulte avec lui", mais comme un enfant comme eux.

### **3. Faire accepter la différence à l'ensemble de la classe**

Afin de limiter les différences entre les élèves, et d'inclure réellement l'élève en situation de handicap dans le groupe de la classe, c'est à nous, enseignants, d'adapter notre classe à l'enfant et non pas de demander à l'enfant de s'adapter à la classe.

Si l'on veut que notre classe s'adapte à l'enfant porteur de handicap cela implique le fait que les élèves de la classe s'adaptent à cet élève en l'acceptant tel qu'il est.

Nous pouvons alors mettre en oeuvre un certain nombre de moyens pour qu'ils acceptent la différence et pour réduire les formes de discrimination.

- La sensibilisation

La discrimination étant basée sur des préjugés et des stéréotypes, le but est de sensibiliser les élèves au handicap pour effacer ces préjugés et ces stéréotypes. On peut, notamment durant des séances d'Éducation Morale et Civique, regarder des vidéos qui sensibilisent ou qui expliquent une certaine forme de handicap, après cela nous pouvons mener des discussions-débats avec nos élèves ou encore créer des affiches de sensibilisation. D'ailleurs, les affiches peuvent être accrochées dans l'ensemble de l'établissement dans le but d'inclure l'enfant non pas seulement dans sa classe, mais au sein de l'école toute entière.

- Adapter les séquences à tous

Aussi, il est important de ne pas systématiquement proposer des activités différentes à l'enfant en situation de handicap, mais au contraire, de proposer des activités adaptées à l'ensemble des enfants de la classe. Cela permet d'éviter de creuser encore une fois la différence qui existe déjà et donc d'éviter de faire croître la stigmatisation.

- Le jeu

Le jeu a une place singulière à l'école maternelle, qui contribue au développement de l'élève et est en lien avec son âge cognitif et psycho-affectif. Piaget (1978) a classé différents types de jeux en fonction des étapes de développement de l'enfant. Les jeux sensori-moteurs interviennent dès les premiers mois de la vie de l'enfant, et permettent le développement de l'intelligence pratique. Les jeux symboliques durant lesquels l'enfant exerce les fonctions de l'imaginaire et permettent une assimilation du réel à son moi. Les jeux à règles font entrer le ludique dans le cadre des règles instituées ou transmises, délimitant un cadre pour l'enfant.

Quels qu'ils soient, les jeux permettent de rassembler, d'unir les enfants dans un but commun, l'amusement. Par le jeu, les enfants apprennent à se connaître, partagent des moments sans regarder leurs différences ou leurs complexes. De plus, durant le jeu symbolique, l'enfant va prendre le rôle d'autrui. Il va se mettre à la place, et faire semblant d'être une autre personne. De ce fait, les différences vont s'atténuer et les enfants vont s'unir.

Il est important de proposer un large choix de jeux afin que l'enfant en situation de handicap, comme l'enfant non porteur de handicap, puisse s'atteler à ce qu'il lui donne envie, ce pour quoi il se sent le mieux, ce qui le motive et qu'il sait faire. Plus le choix est large, et plus l'enfant a la possibilité de trouver ses goûts et de se découvrir. Cependant, un trop large choix pourrait perdre l'enfant, et le placer dans une situation dans laquelle il ne sait plus où donner de la tête. L'enfant a besoin d'un cadre contenant dans lequel il se sent sécurisé pour pouvoir au mieux se développer et s'investir.

#### - Les rituels

Les nouveaux programmes insistent sur l'importance des rituels. Un signal sonore, un signal lumineux, qui engendrent le début d'un moment collectif permettant l'acquisition de connaissances quotidiennes et répétées. Ces moments communs sont importants pour le groupe de la classe et constituent des instants de groupe, de communauté, de vivre ensemble, de partage et d'écoute de l'autre. Malgré que les rituels soient des temps durant lesquels l'improvisation et la négociation ont peu de place, il est nécessaire de maximiser la participation de l'enfant en situation de handicap, à ces différents temps collectifs. Pour cela, il est possible de mettre en place des outils, d'aménager l'espace pour capter l'attention de l'élève, la maintenir et l'intéresser.

Ces différents moyens que nous proposons pour permettre aux élèves d'accepter la différence et réduire les formes de discrimination participent à d'autres objectifs tels que :

- apprendre à se connaître, connaître l'autre et ses différences
- prendre conscience de son fonctionnement, de son comportement
- s'affirmer et verbaliser sa / ses différences (voir la richesse des différences et les accepter plus facilement)
- favoriser les échanges, la discussion
- permettre à chacun de s'exprimer, avoir sa place
- comprendre qu'il y a des différences visibles, et d'autres invisibles

- apporter un climat de classe serein et favoriser les interactions avec les élèves en difficultés et particulièrement Hélise .

## **D - Un enfant porteur de trisomie en classe**

### **1. Développement d'un enfant sans handicap VS avec**

#### **1.1. Développement cognitif, affectif et psychomoteur**

##### **1.1.a Les étapes de référence pour l'enfant**

- Le développement cognitif et affectif de l'enfant

Afin de dresser un tableau type des développements cognitifs et affectifs de l'enfant, nous allons nous appuyer sur les écrits de WALLON. H, qui nous propose une étude assez complète des divers développements. Selon lui, deux cycles composés de différents stades se chevauchant et s'imbriquant de façon complexe, constituent le développement de la personnalité.

##### **Premier cycle** : La construction de la personne

###### - Le stade impulsif

Il s'établit de la naissance jusqu'aux six mois de l'enfant. Il est caractérisé par un désordre gestuel, des actions motrices réflexes telles que des décharges motrices n'ayant pas de but particulier et une agitation diffuse de l'émotion.

###### - Le stade émotionnel

Entre 3 et 9 mois, les gestes commencent à être effectués pour des buts précis comme exprimer des besoins. Ainsi, l'émotion organise le quotidien de l'enfant et ses comportements. L'impulsivité motrice devient plus contrôlée et adaptée aux situations affectives et émotionnelles, ce qui est la source du langage et de la conscience.

###### - Le stade sensori-moteur

A partir de 9 mois jusqu'à environ 12 mois, l'association entre les mouvements et les perceptions du jeune enfant évolue. Il est également capable de prendre conscience des objets, de se les représenter. C'est les prémices de la

capacité symbolique et de la représentation de l'objet. L'enfant développe peu à peu son intelligence pratique, qu'il utilise lors de situations comme la manipulation d'objets ou encore l'exploration de l'environnement proche. Il pense alors ses actions, développe ses représentations mentales et mime ainsi ses pensées, il imite. C'est durant ce stade, que va apparaître l'imitation différée, faisant intervenir un objet non présent.

- Le stade projectif

De 1 à 2 ans, l'enfant commence à se différencier, à s'individualiser par rapport à l'environnement. En se projetant en imitant, ses postures et agissements traduisent sa pensée. L'apparition du langage, l'intégration des contraintes et le jugement moral caractérisent ce stade.

- Le stade du personnalisme

Entre 2 et 5 ans, l'enfant vit une phase d'opposition qui lui permet une conscience de soi, de reconnaître sa personnalité et de s'individualiser de sa famille. L'enfant prend conscience du regard de l'autre, et modifie son comportement pour séduire.

Deuxième cycle : L'achèvement de la personne

-Stade catégoriel

De 6 ans jusqu'à l'adolescence, le développement cognitif de l'enfant s'accélère. La représentation abstraite des choses, l'entrée en Cours Préparatoire, la mémoire et l'attention volontaire vont se mettre en place. L'enfant va également développer ses interactions sociales avec ses groupes de pairs.

-Stade de l'adolescence

A partir de 11 ans jusque 16 ans environ, l'enfant vit un achèvement et un réajustement de sa personnalité au travers de ses relations avec les autres. La puberté engendre un réajustement de son schéma corporel. L'enfant durant ce stade prend conscience et adopte des valeurs sociales, morales et culturelles.



- Le développement psychomoteur de l'enfant

Pour ce qui est des étapes de référence du développement psycho-moteur de l'enfant (caractérisé par l'apprentissage de l'enfant à se situer dans l'espace, dans son propre corps), nous allons nous appuyer sur la théorie de BRAMBRING. M (2006).

-De la naissance à 4 mois, lorsqu'il a la tête appuyée contre l'épaule de sa mère, l'enfant montre une capacité croissante à contrôler la position de sa tête, en la tournant dans différents sens pour observer son environnement. Vers 2 mois, le jeune enfant est capable de soulever sa tête et sa poitrine avec ses bras lorsqu'il est placé sur le ventre.

-A 4 mois et demi, l'enfant acquiert la coordination œil/main.

-Vers 6 mois et demi, lorsqu'il est allongé sur le dos, il peut se retourner et tendre ses bras.

- A 7 mois, l'enfant avance et rampe dans le but d'obtenir un jouet qui se tient à sa portée.

-A 8 mois, il est capable de s'asseoir de façon autonome.

-Vers 9 mois, l'enfant se lève et se met debout en s'agrippant aux différents meubles ou objets.

-Vers 12 mois, il est capable de se déplacer vers les bras de son parent qui se tient à quelques mètres de lui. A cet âge, le jeune enfant explore et développe avec joie ses capacités motrices, qui lui permettent d'accéder à de nouvelles expériences visuelles.

### 1.1.b Les impacts de la trisomie sur les développements affectif, psychomoteur et cognitif chez l'enfant

- D'un point de vue affectif

Le développement socio-affectif est "la capacité d'un enfant à exprimer ses émotions de manière efficace, obéir à des règles et des instructions, établir des relations positives avec les autres, et renforcer sa confiance"<sup>20</sup>. Ce développement est important à l'école. En effet, pour développer le vivre ensemble, un élément clé

---

<sup>20</sup> Early Stages

de l'école maternelle, il est essentiel que les enfants sachent gérer leurs émotions, partager et jouer avec les autres élèves mais aussi prêter attention aux instructions.

Un enfant porteur de trisomie 21 aura un développement socio-affectif différent, ce qui va jouer sur sa sociabilisation avec les autres élèves.

On peut tout d'abord parler des émotions ; en 2013 et 2014, Régis Pochon et Christelle Declercq spécialisés dans la psychologie du développement ont fait des recherches sur la reconnaissance des émotions par les enfants porteurs de T21. Ces enfants auraient des difficultés à identifier les émotions à travers des photos, ils peuvent donc être en difficulté pour comprendre l'émotion d'un camarade dans le cadre scolaire à partir de son visage. En revanche, pour reconnaître les émotions les plus courantes comme la tristesse, la joie, la peur ou encore le dégoût, à partir de son expression vocale, ils ont les mêmes capacités qu'un enfant du même âge ne présentant pas de handicap.

Toutefois, comparés à des enfants ayant une déficience mentale comme l'autisme par exemple, les enfants porteurs de trisomie 21 sont munis de plus de compétences sociales selon Tomasello. Ces enfants ont une aisance pour entrer en relation avec les autres et ils le font de façon chaleureuse et avenante.

- D'un point de vue psychomoteur

Une des principales caractéristiques de la trisomie 21 est l'hypotonie. En effet, les personnes atteintes de cette maladie ont un tonus musculaire faible. Cela va affecter les acquisitions psychomotrices

Des retards importants peuvent se former dès le plus jeune âge sur différents champs psychomoteurs comme l'acquisition de la marche, l'apprentissage du redressement, la coordination bimensuelle, oculo-manuelle, l'équilibre, l'écriture.

- D'un point de vue cognitif

Le domaine cognitif relève du développement de la pensée, du raisonnement, de la compréhension. D'après Vatter (1998)<sup>21</sup>, ce domaine est reconnu

---

<sup>21</sup> Vatter, diagnosis of autism in children down syndrome. riverbend down syndrome parent support group journal. 1998, p7

particulièrement affecté chez les personnes porteuses de trisomie 21. Le passage d'un stade à un autre s'effectue plus lentement que chez les enfants non porteurs de handicap.

D'après Fidler et Nadel (2006)<sup>22</sup>, les enfants porteurs de trisomie 21 ont tendance à abandonner plus facilement les tâches cognitives et manquent de persévérance et de motivation.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'hypotonie importante des enfants va freiner l'exploration de l'environnement. Or, Piaget aborde une approche constructiviste du développement selon laquelle l'enfant acquiert et développe des connaissances durant les échanges entre l'individu et l'environnement. Le développement cognitif de l'enfant est donc altéré.

Par ailleurs, les capacités mnésiques à court terme telles que la capacité de conserver et de restituer une information, sont restreintes. Cela engendre des répercussions sur les autres habiletés cognitives. Il faut savoir que leur mémoire visuelle est généralement plus performante que leur mémoire auditive.

Les enfants porteurs de trisomie 21 ont des difficultés à construire des représentations mentales efficaces car ils présentent des difficultés à coordonner les schèmes entre eux.

Les enfants porteurs de trisomie 21 ont un retard global de développement, qui influe l'ensemble de leurs futures acquisitions. Ainsi, d'après Laroche et Lemétayer (2006) les personnes porteurs de ce handicap ont une déficience d'intensité moyenne-sévère ainsi qu'un coefficient intellectuel allant de 30 à 80, et de moyenne 50.

## **1.2. Développement social**

Comme nous venons de le voir, les développements affectif, psychomoteur et cognitif sont affectés chez l'enfant porteur de trisomie 21. Nous allons voir

---

<sup>22</sup> Fidler, D.J., Nadel, L. (2006). Education and children with Down syndrome: neuroscience, development and intervention. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13, 262-271.

maintenant, que ces écarts engendrent des problèmes et des barrières dans leurs interactions sociales.

### 1.2.a. Les étapes de référence pour l'enfant

- Les interactions sociales
  - Les trois niveaux d'interaction (LEBOVICI. S et MAZET. P, 1990)

- Les interactions comportementales

Elles caractérisent les comportements entre la mère et son nouveau-né selon 3 registres. Le registre corporel qui correspond à la façon de porter l'enfant, les premiers soins de maternage, l'allaitement, etc. Le registre visuel qui est l'un des modes privilégiés de la communication entre le bébé et sa mère, a des vertus valorisantes pour chacun. Le dernier registre est vocal, correspondant aux cris du bébé et aux réponses de sa mère. Ces interactions provoquent souvent des réactions intenses chez le nourrisson et encore plus chez la mère, permettant au parent de prendre connaissance d'un besoin d'une douleur ou d'un inconfort et d'y répondre.

- Les interactions affectives

Développées par STERN.M (1989) qui parle d'accordage affectif, elles englobent les influences de la vie émotionnelle du bébé sur celle de sa mère et inversement. Pour percevoir l'état affectif de son bébé en un regard, la mère fait appel à ses capacités d'empathie et fait comprendre à son enfant qu'elle le comprend, en adaptant sa réponse. Le jeune enfant va ainsi modifier son vécu affectif en stoppant son action (en arrêtant de crier par exemple). Ces interactions permettent à l'enfant de se sentir écouté et compris. Vers 9 mois, l'accordage affectif est à son paroxysme. C'est vers cette période que des sentiments de colère, joie et surprise apparaissent.

- Les interactions fantasmatiques

Développées par LEBOVICI (2009), elles illustrent le fait que la mère et son bébé prennent en compte le déroulement de la vie psychique de l'autre. Cette interaction va réactiver les désirs et fantasmes maternels avec une reconstruction de

toute son histoire et notamment le comportement de sa propre mère. Ce temps marque une régression éphémère permettant de se rendre ensuite disponible à son enfant. Par ce processus, elle s'identifie à son bébé et retrouve des sensations passées, lui permettant par la suite de répondre à ses besoins intuitivement.

- Le développement affectif et l'image de soi

Selon WALLON, l'image du corps est fondamentale dans la motricité du jeune enfant ainsi que dans sa posture. En voyant les différentes parties de son corps dans le miroir, l'enfant va les intégrer et former son image visuelle et mentale, et s'identifier à l'autre comme personne entière. Le phénomène du miroir, par lequel l'enfant réalise des allers retours en prenant conscience du corps de l'autre, et du sien, est essentiel. Pour LACAN (1996), cette étape est le début d'un processus affectif d'identification, qui va déterminer les autres relations de l'enfant.

- La socialisation

Selon le dictionnaire HACHETTE (2008), la socialisation est l'« ensemble des processus par lesquels l'individu s'intègre pendant l'enfance à la société ; apprentissage de la vie de groupe par l'enfant »<sup>23</sup>. MALEWSKA. H et TAP. P (1991) : « Tout le monde s'accorde pour définir la socialisation comme le processus par lequel le nourrisson devient « progressivement » un être social, par le double jeu de l'intériorisation (de valeurs, de normes, de schémas d'actions) et de l'accès à de multiples systèmes d'interactions (interlocution, intersubjectivité, co-opération) »<sup>24</sup>.

- Socialisation primaire et socialisation secondaire

BERGER. P et LUCKMANN. T (1996) ont décrit les socialisations primaire et secondaire, qu'ils inscrivent dans une durée, contrairement au dictionnaire qui cible l'enfance. A chaque changement dans la vie de l'individu, il y a un processus de socialisation. La socialisation n'est donc jamais inachevée. Pour eux, des distinctions sont à établir en fonction de l'instance socialisatrice (famille, école, groupe de pairs), des résultats de la socialisation, et selon le cycle de vie.

<sup>23</sup> Dictionnaire Hachette. Edition 2008, p 1506.

<sup>24</sup> Malewska-peyre et Tap. *Les enjeux de la socialisation*. Psychologie d'aujourd'hui, 1991, p8.

La socialisation primaire s'opère en deux temps. Le premier définit le caractère significatif d'autrui, qui entoure l'enfant spatialement, affectivement et concrètement. L'enfant n'a une image de lui qu'à travers le point de vue et les actions des autres. Le second temps forme l'autrui généralisé, car il élargit son cercle de relation. La socialisation primaire est la plus importante dans la construction de l'individu, et elle s'impose à lui. Ses effets sur l'enfant sont forts et subsistent dans le temps.

Selon BERGER ET LUCKMANN (1996), « la socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société »<sup>25</sup>. Durant cette socialisation, les individus acquièrent des rôles spécifiques en fonction de leur place dans la société. Caractérisée comme moins importante que la précédente, elle est moins puissante, moins émotionnelle, les valeurs acquises plus vulnérables. Les acquisitions durant cette socialisation doivent être compatibles avec celles de la socialisation primaire, qui ont construit la personnalité de l'individu. RASSE. M (2018) explique qu'après une socialisation primaire, qu'elle définit comme « apprendre à prendre en compte l'autre, sans renoncer à être soi »<sup>26</sup>, l'enfant en étant confronté dans ses acquis narcissiques et son individualisation, pourra durant la socialisation secondaire accepter les règles collectives et également acquérir de l'autonomie.

- Les instances de socialisation

Durant ces deux types de socialisation, des instances ont un rôle important. La première est la famille, qui va transmettre les règles de la vie en société ainsi qu'une identité biologique, sociale et culturelle. Cependant, elle n'agit pas comme une unité car chaque individu a des normes et dispositions différentes : le père, la mère, la fratrie, mais également la famille plus éloignée.

L'école, deuxième instance, dans laquelle se forment les groupes de pairs, a une place importante. D'après le dictionnaire HACHETTE (2008), un pair est une «

<sup>25</sup> BERGER et LUCKMANN. *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin, 2018, p179.

<sup>26</sup> RASSE. M. *De la rencontre à l'autre à la rencontre avec les autres*. ERES, spirale [en ligne], 2018, n°88, pages 15

personne placée sur le même pied d'égalité avec une autre »<sup>27</sup>. Ils ont un rôle parfois très influent et parfois précoce. C'est généralement au moment des apprentissages des règles, que le rapport aux autres s'établit.

Les réseaux sociaux permettent à l'individu de converser à n'importe quel moment, n'importe où et avec n'importe qui. Cet outil récent facilite l'intimité car il permet de se livrer sans la crainte du face à face, dans un temps illimité. Les réseaux créent parfois de nouvelles relations amicales ou sentimentales ou tout simplement, permettent d'entretenir une relation déjà établie.

L'école va par ailleurs, préparer à la vie citoyenne, professionnelle, transmettre le sens de la vie en collectivité. C'est un lieu où toutes les autres instances citées précédemment peuvent se rencontrer.

Ces différentes instances vont permettre à l'individu de construire sa personnalité, son identité complète, mais également enseigner des normes et des valeurs différentes. Par exemple, les parents ont envie que leur enfant réussisse scolairement et ait des notes élevées, alors que pour les groupes de pairs, cette notion peut parfois être vue négativement et engendrer un rejet.

Les groupes d'appartenance de l'individu sont des groupes sociaux composés d'individus qui reconnaissent en faire partie, de par une cohérence des normes ou des similitudes de hobbies par exemple. Un enfant a plusieurs groupes d'appartenance, comme par exemple, la classe de CM2 orange, les élèves du cours de tennis du samedi matin, de la rue Victor Hugo ou encore les enfants qui mangent à la cantine.

Après avoir défini avec précision, tous les termes importants au développement social de l'enfant, nous allons à présent, étudier ce développement dans le cadre du handicap, avec l'exemple de la trisomie.

---

<sup>27</sup> Dictionnaire HACHETTE. Edition 2008, p1177

### 1.2.b. Les difficultés sociales de l'enfant porteur de trisomie

Comme nous venons de le voir, le développement social d'un individu s'évalue selon sa capacité à construire des relations positives et harmonieuses avec autrui, son aptitude à communiquer ses émotions d'une manière acceptable socialement, sa faculté à tenir compte du point de vue d'autrui avant d'agir, ainsi que de coopérer et participer à une vie de groupe. Nous allons voir dans cette sous-partie, que la personne porteuse de trisomie éprouve généralement des difficultés à remplir ces critères.

#### - Socialisation primaire

Le parent se trouve parfois troublé face aux attitudes de son enfant. D'après ANDRÉ-FUSTIER. F (2002), les parents, se sentant seuls, sidérés, sans repère, en situation d'échec, blessés narcissiquement, ne peuvent offrir à l'enfant, le statut d'une progéniture, dans laquelle placer leurs espérances et leur succession. Les parents sont parfois amenés à ne pas ou plus investir leur enfant, en réaction contre un traumatisme qui a réveillé un choc insupportable pour eux. Si cette réaction du parent apparaît de manière précoce dans la vie de l'enfant, l'identification primaire est altérée, empêchant la mise en place de la relation psychique de l'enfant et de sa famille.

La notion d'attachement, (BOWLBY, 2002) décrit les comportements d'un enfant ayant pour objectif le maintien de la proximité d'une certaine personne. Ce besoin social primaire favorise l'entrée en relation sur une base de sécurité permettant d'explorer. Si la mère, en général première personne objet de cet attachement, subit un traumatisme face au handicap de son enfant, il ne pourra s'attacher à une personne de référence. Ses relations sociales futures pourront en être impactées.

#### - Les interactions sociales du jeune enfant trisomique

Selon RETTING (1994), la vision et la communication sont deux aspects importants dans les relations ludiques avec les pairs. Dès leur plus jeune âge, les



enfants porteurs de trisomie auraient donc déjà des difficultés au niveau des interactions, préférant le jeu solitaire, produisant l'isolement.

Plus tard, lors du développement du langage, les pairs de l'enfant commencent à communiquer et émettre leurs premiers mots. Le retard du langage vu dans la partie précédente pose alors une barrière dans le développement simultané.

Les autres enfants ne parvenant pas à communiquer avec les enfants porteurs de trisomie, finissent souvent par les éviter et éviter également les interactions.

- Les groupes de pairs, groupes d'appartenance, comportements acceptables

PIVRY, ECOTIERE et SCHELLES (2016) affirment que la diversification des liens et des relations est essentielle pour la personne en situation de handicap, comme pour toute personne. Cependant, l'enfant scolarisé en milieu ordinaire peut parfois avoir des difficultés à trouver des amis et créer un cercle de fréquentation qui lui permettraient d'échanger et de continuer à construire son identité.

-Les stigmates

GOFFMAN. E (1963) propose la définition d'un individu stigmatisé comme « n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part »<sup>28</sup>. La seconde définition d'un stigmaté est une marque indélébile sur la peau. Ces définitions se rejoignent, car la cause d'une stigmatisation « colle à la peau » de l'individu souvent longtemps voire toujours.

D'après ECOTIERE. M.A, PIVRY. S et SCHELLES. R (2016), lorsqu'un enfant appartient à un lieu ou à un groupe stigmatisé, il y a des conséquences sur sa socialisation et son estime de soi. Celui-ci a la sensation de n'être parfois considéré que comme enfant déficient, et non comme un enfant parmi les autres. Les études sur l'estime de soi des enfants et adolescents en situation de handicap en fonction

---

<sup>28</sup> GOFFMAN. E. Stigmaté. 1963.

de leur scolarisation (SANDHU et DAGNAN, 1999), montrent que par le biais de comparaisons, l'individu estime sa propre valeur.

Certains enfants se retrouvent stigmatisés par leurs camarades, qui les enferment dans des « cases » remplies de préjugés et d'a priori. GIAMI (1994) parle des « affections handicapantes »<sup>29</sup> qui vont avoir un impact généralement négatif sur les réponses des personnes, lorsqu'elles se trouvent en présence de personnes en situation de handicap. Ainsi, pour éviter d'être stigmatisés, les enfants vont par divers moyens, tenter de dissimuler leur handicap ou de contrôler l'accès aux informations le concernant (GOFFMAN, 1975).

D'autres élèves auront tendance à favoriser les relations sociales auprès d'élèves ayant le même type de difficultés, afin de trouver un soutien moral. C'est pourquoi, HERROU et KORFF-SAUSSE (2001), conseillent de favoriser l'intégration de manière collective, d'enfants en situation de handicap. Mais parfois les stigmates sont présents au sein même des institutions spécialisées. Des groupes de pairs se formant naturellement, une distinction se fait entre les individus ayant des attitudes et des capacités proches de celles des élèves de leurs âges, et ceux qui ont plus de difficultés. Certains enfants refusent d'être assimilés à leurs pairs plus déficients (DARGERÉ, 2014).

### -Les stéréotypes et préjugés

Les stéréotypes sont définis par LIPMANN (1922) comme des valeurs, pensées, croyances partagées socialement, qui concernent des caractéristiques touchant un groupe social. Cette manière de penser fait intervenir des clichés. D'après FISCHER (1987), les préjugés sont définis par l'« attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, le plus souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale »<sup>30</sup>. Ainsi, ces stéréotypes et préjugés ne correspondent souvent pas à la réalité et permettent de définir l'autre, mais également soi-même. La différence entre ces

---

<sup>29</sup> GIAMI. *Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap*. 1994, p38.

<sup>30</sup> FISCHER. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod, 1987, p104.

deux termes est mince, mais bien présente. En effet, les stéréotypes sont partagés et visent des groupes alors que les préjugés ne sont pas toujours partagés et peuvent viser un seul individu. Le stéréotype affecte la connaissance, déforme la réalité tandis que le préjugé, irrationnel, affecte le jugement. Pour finir, le préjugé est toujours négatif et intègre plusieurs stéréotypes, qui eux, peuvent être positifs ou négatifs.

### -Le conformisme

Il consiste à ajuster son comportement en fonction d'une pensée généralement commune ou supérieure. Cette attitude peut s'expliquer par une peur du ridicule et du rejet, ainsi que par un manque de confiance en soi qui nous fait douter de notre première position. C'est par exemple le cas de certains enfants, qui n'appréhendent pas la rencontre avec la personne en situation de handicap, et qui pourtant n'iront jamais à sa rencontre car les individus de leurs groupes d'appartenance ne le font pas. C'est également le cas d'enfants qui vont, par mimétisme, se moquer d'un autre enfant en difficulté, par peur d'être rejetés de leur groupe d'amis. Ces attitudes appuient d'autant plus l'isolement de l'enfant en situation de handicap, ainsi que les stigmatisations à son sujet.

### -Les comportements acceptables

Ils sont définis par les normes de la société. Ce sont ceux qui sont conformes aux attentes des individus et non déviants. Les comportements qui ne sont pas jugés acceptables, engendrent généralement un rejet. Les comportements acceptables sont souvent définis implicitement par les membres d'un groupe d'appartenance. Le défi pour l'individu et particulièrement l'adolescent, est de répondre aux exigences de ses pairs afin d'être accepté et intégré.

### -Les groupes d'appartenance et la construction de l'identité

Ces divers éléments posent problème quant à l'appartenance aux groupes de pairs des personnes en situation de handicap. CALIN. D (1999), explique que, bien que l'enfant soit parfois intégré dans des groupes d'appartenance, les différents

membres le considèrent toujours comme « le handicapé du groupe »<sup>31</sup>. De plus, celui-ci est toujours enfermé dans des relations asymétriques car l'aide qu'on lui apporte est certes teintée de bienveillance, mais ravageuse car il ne peut jamais la rendre.

KOVARSKI. C (2010) explique que généralement, l'enfant n'a pas ou pas pleinement conscience de son handicap, jusqu'à ce qu'il le voie à travers le regard de l'autre, ou lorsqu'il se compare à lui. Ainsi, l'enfant est blessé narcissiquement. Lorsqu'il intériorise son propre stigmat et des idées négatives le concernant, il construit son identité négativement. La prise de conscience du handicap pour l'enfant, rend la construction de son identité plus complexe car elle le rend différent, et il ne peut en faire abstraction. Dès les premières années de sa vie, l'enfant en situation de handicap ressent sa différence, mais ne comprend pas souvent pas pourquoi.

Pour les pairs, l'enfant est avant tout une personne en situation de handicap. C'est également le cas pour l'enfant lui-même, qui lorsqu'il se présente, a tendance à énoncer sa déficience en premier lieu. (BERNARD. A, 2001). Lorsqu'il prend conscience de son handicap, l'enfant s'interroge sur ses particularités et cherche à connaître son histoire, à la comprendre, à connaître les causes de son atteinte, les conséquences futures, etc. Par le biais des réponses de ses proches à ses questions, l'enfant va créer son identité et sa filiation. Il s'interroge sur ses appartenances ou non aux différents groupes sociaux.

Le mouvement d'inclusion sociale, permet donc aux enfants de former une image d'eux même, ne se résumant pas uniquement à leurs contraintes et à leur déficience.

#### - Le regard des autres sur la différence

D'après une étude de l'UNICEF du 10 novembre 2021, 41 % des élèves en situation de handicap sont plus susceptibles de se sentir victimes de discrimination et 32 % sont plus susceptibles de subir de graves châtiments corporels. Comme nous l'avons dit auparavant, nous pensons que plus nous agissons tôt auprès des enfants face au manque de connaissance du handicap, et pour la prévention des

---

<sup>31</sup> CALIN.D. *Elèves handicapés : quelle scolarisation ?* Blaise [en ligne], n°4, 1999.

discriminations, et plus les élèves vont intégrer ces valeurs et les incarner et avoir une représentation sociale positive du handicap.

Selon Denis Jodelet, une représentation sociale est « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. [...] En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.»<sup>32</sup>

Nous n'avons pas trouvé d'études portant sur le contexte d'inclusion scolaire et du point de vue des élèves sans handicap sur le handicap. En effet, beaucoup d'études portant sur les interactions entre pairs dans un contexte d'inclusion scolaire en classe ordinaire ont été menées (Guralnick et Groom (1988), Odom et Bailey (2001)). Cependant, ces études ont été réalisées dans des milieux créés par les chercheurs, et donc artificiels.

Certains auteurs tels que Bakkaloglù (2010) et Gans (2003) décrivent un concept de soi social plus négatif chez les élèves en situation de handicap que chez leurs pairs, et ce, quel que soit le handicap. Ils expliquent ceci par le fait qu'ils sont plus amenés à connaître des difficultés relationnelles durant leur scolarité en milieu ordinaire. Erwin (2003), tout comme Pijl (2007) expliquent également ce fait par leur manque d'interaction avec les autres élèves. Bakkaloglù (2010) continue son propos, en expliquant que les élèves en situation de handicap sont plus souvent victimes, rejetés de leurs pairs et ils peinent à initier et maintenir des interactions sociales positives. C'est d'ailleurs sur des dires d'enfants, que l'auteure se base pour affirmer qu'ils éprouvent des difficultés à se faire des amis, ne se sentent pas intégrés dans les jeux spontanés de leurs camarades mais uniquement dans les activités de groupe guidées par les enseignants.

Cependant, selon Belmont et Vérillon (2003)<sup>33</sup>, les pratiques pédagogiques initiées par les enseignants et favorisant les échanges entre les pairs, ont une influence positive de la part des élèves sans handicap vis-à-vis des élèves en situation de handicap.

---

<sup>32</sup> Jodelet, 1984, p.357-378

<sup>33</sup> B. Belmont, A. Vérillon – Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?, 2003

Selon les élèves en situation de handicap, l'adaptation des pratiques pédagogiques est indispensable à leur prise en charge. De plus, les enseignants ont un rôle crucial dans la réussite de leur scolarisation (Katz et Mirenda (2002)<sup>34</sup>).

Pour aller dans ce sens et agir au mieux auprès des élèves en situation de handicap, et participer au maximum à leur inclusion, et au vue de nos observations, nous avons réfléchi à un dispositif expérimental à mettre en place.

---

<sup>34</sup> Katz, Mirenda, Inclure les élèves ayant une déficience intellectuelle dans les classes d'enseignement général : avantages pédagogiques, 2002. Revue internationale d'éducation spéciale , pp. 14 - 35

## **II - Dispositif expérimental**

### **- Description de la situation**

Laura est enseignante les vendredis dans une classe triple niveaux composée de 24 élèves en maternelle. L'école est située dans une zone rurale. En début d'année, l'école a accueilli une élève de petite section, Hélise, porteuse de trisomie 21 qui ne parle pas mais qui utilise quelques bases de la langue des signes. L'école s'est le plus possible adaptée à elle pour l'accueillir dans les meilleures conditions possibles. L'AESH, la titulaire de la classe et Laura ont appris les bases de la langue des signes pour pouvoir communiquer avec Hélise, la directrice a acheté des jeux manuels assez simples... Toutefois, c'est souvent assez difficile de la faire participer aux mêmes ateliers que les autres élèves de sa section. De plus, on ne voit pas les autres élèves aller vers elle, parfois certains expriment des incompréhensions sur le fait qu'elle ait le droit de faire certaines choses et pas eux. Lorsque l'année scolaire a débuté nous nous sommes posées beaucoup de questions concernant l'acceptation de la différence de la part des autres élèves. De là, nous avons décidé que notre mémoire porterait sur cette question.

### **- Mise en place du dispositif expérimental**

Notre objectif est de faire deux discussions - débats, assez similaires au niveau des questions, qui vont guider les élèves dans les échanges. Un premier temps de discussion en septembre et un deuxième temps en mai, après que les élèves aient passé plusieurs mois en classe avec Hélise et si possible après l'intervention d'une association que l'on aimerait faire venir au sein de l'établissement pour parler aux élèves de la trisomie 21.

En effet, notre objectif est de voir si, en apportant des connaissances aux élèves sur ce handicap et sur le handicap en général, cela pouvait leur permettre de mieux accepter et inclure l'élève en situation de handicap. Le premier temps de discussion est un moyen pour nous de comprendre ce que les élèves ont en tête si nous leur parlons de handicap et de trisomie 21. Puis, après ces deux échanges nous réfléchirons à ce que nous pourrions mettre de plus en place en fonction de leurs réponses pour que les élèves acceptent la différence.

Selon le programme d'enseignement de l'école maternelle, la partie « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. 2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage »<sup>35</sup> précise que l'enseignant met les élèves face à des problèmes à leur portée, cible des situations, pose des questions ouvertes pour provoquer leur réflexion. Ainsi, les élèves vont être amenés à faire appel à leurs connaissances, sélectionner, tâtonner, faire des essais de réponse. Pour nous, ces activités cognitives sont très importantes et nécessaires pour faciliter l'apprentissage et susciter l'envie d'apprendre et d'être autonome intellectuellement.

De plus, dans la partie « 3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe »<sup>36</sup>, il est dit que par sa participation, l'élève va prendre du plaisir à échanger et confronter son point de vue à celui des autres, apprendre les règles de la communication, trouver sa place dans le groupe, construire sa place comme personne entière et singulière

C'est pourquoi nous avons décidé de mettre en œuvre lors de notre première partie, une discussion-débat. Cet exercice en plus d'atteindre les objectifs ci-dessus, met en œuvre le domaine d'apprentissages "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" et son point 1.1 "l'oral" et permet aux élèves de mobiliser les compétences suivantes :

- communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- pratiquer divers usages de la langue orale
- s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis

En septembre, nous avons questionné les élèves sur la différence, en axant les questions afin qu'ils s'expriment concernant le handicap. Avant de commencer chaque débat, nous avons précisé à chaque groupe que nous n'attendions pas une réponse en particulier, qu'il n'y avait pas de « bonne » réponse ni de « mauvaise » réponse et que nous voulions uniquement entendre ce qu'ils pensaient.

---

<sup>35</sup> Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOENJS n° 25 du 24 juin 2021

<sup>36</sup> Ibid



La classe dans laquelle Laura est enseignante les vendredis se compose de 8 élèves de grande section, 7 élèves de moyenne section et 8 élèves de petite section. Le jour où nous avons posé les questions aux élèves, il y avait 4 absents. Les groupes élaborés pour la mise en place des discussions-débats sont composés de 2 élèves de grande section et 2 élèves de moyenne section mise à part le dernier groupe qui est exclusivement composé d'élèves de petite section, nous avons fait ce choix car nous avons peur que les élèves de petite section n'osent pas énormément parler et n'aient pas assez d'occasions pour exprimer leur pensée face aux moyens et aux grands qui ont plus d'aisance à l'oral.

- Premier échange :

- Discussion n°1: avec Lucas (5 ans), Melanie (6 ans), Noé (5 ans) et Julie (4 ans) :
  - **Laura** : Pour vous c'est quoi la différence ?
  - Melanie : quand on est pas pareil que les autres.
  - **Laura** : comme qui dans la classe par exemple ?
  - Juliette : comme théodore.
  - **Laura** : pourquoi?
  - Melanie : il a la peau plus foncé que nous.
  - Lucas : et comme Noé aussi qui a la peau marron.
  - **Lina** : ok qui d'autres ?
  - Noé : Emylie a les cheveux bouclés.
  - **Laura** : ok quelqu'un d'autre dans la classe est différent ?
  - Tous : Hélise.
  - **Lina** : Pourquoi ?
  - Tous : Elle parle pas, elle a le droit de se lever quand elle veut, elle fait ce qu'elle veut, elle travaille moins vite.
  - **Lina** : Est-ce que vous savez pourquoi elle a le droit de faire des choses différentes que vous? Et pourquoi elle ne parle pas, etc?
  - Tous : non.
  - **Lina** : qu'est ce que vous vous êtes dit quand vous-avez vu Hélise pour la première fois ?

- Noé : elle est bizarre, on la connaît pas, elle a une adulte (AESH) avec elle alors que nous non.
- **Laura** : vous vous êtes déjà moqué d'Hélise ?
- Tous : non jamais.
- **Lina** : est-ce que c'est votre amie Hélise ?
- Tous : non pas trop.
- **Laura** : pourquoi?
- Tous : elle parle pas, elle est bizarre, elle sait pas faire les exercices comme nous, elle me fait peur.
  
- Discussion n°2 avec Emylie (5 ans), Arnaud (5 ans) , Isak (4 ans) et Lola (4 ans):
  - **Laura** : Pour vous, c'est quoi la différence ?
  - Emylie et Lola : je sais pas
  - Arnaud : c'est un truc qui est pas pareil
  - Emylie : j'ai un tee shirt rose et Lina elle a un tee shirt bleu
  - **Lina** : ok c'est vrai c'est une différence, vous avez d'autres idées ?
  - Lola : Théodore.
  - **Lina** : pourquoi?
  - Lola : il a la peau noire.
  - Isak : et Noé aussi.
  - **Laura** : ok est-ce-que quelqu'un d'autre dans la classe est différent ?
  - Tous : non.
  - **Lina** : ok, qu'est-ce-que vous pensez d'Hélise ?
  - Lola : elle est bizarre.
  - Isak : elle est petite.
  - Emylie : elle veut pas nous parler.
  - **Laura** : vous jouez avec elle des fois ?
  - Arnaud : non jamais.
  - **Lina** : pourquoi ?
  - Arnaud : parce que c'est pas ma copine et j'ai pas envie qu'elle joue.
  - **Laura** : vous vous êtes déjà moqués d'elle ?
  - Tous : non.

- Discussion n°3 avec Ambrine (6 ans), Maxime (4 ans), Lina P (4 ans) et Nathan (5 ans):
  - **Lina** : pour vous c'est quoi la différence?
  - Lina P : une chose pas pareille.
  - Ambrine : comme théodore.
  - Nathan : oui il a la peau noire.

Ils nous ont parlé de plusieurs personnes de la classe qui sont différentes de par leur couleur d'yeux, de cheveux ou de peau.

- **Laura** : est-ce que vous trouvez qu'Hélise est différente ?
- Maxime : la petite Hélise ou la grande Hélise (une stagiaire) ?
- **Lina** : nous parlons de la petite Hélise.
- Nathan : ah oui elle est pas comme nous.
- Lina P : elle marche pas bien.
- Ambrine : elle a le droit de faire plein de choses elle, pas comme nous.
- Maxime : elle veut tout le temps jouer toute seule.
- **Lina** : vous savez pourquoi?
- Tous : non.

- Discussion n°4 avec Camille (3 ans) , Marion (3 ans), Gabriel (3 ans) et Mathieu (3 ans) :
  - **Laura** : pour vous, c'est quoi la différence ?
  - Pas de réponse.
  - **Laura** : vous savez ce que c'est la différence ?
  - Tous : non.
  - **Laura** : c'est quelqu'un qui n'est pas pareil.
  - Marion : Théodore a pas la même peau que nous tous. Il a les cheveux bouclés et pas nous.
  - **Laura** : ok est-ce-que dans la classe il y a quelqu'un d'autre qui est différent ?
  - Pas de réponse.
  - **Lina** : quelqu'un d'autre qui ne fait pas tout comme vous ?
  - Pas de réponse.

Au bout de 10 bonnes minutes nous avons vu que les enfants étaient incapables de trouver de qui nous parlions, et de penser au handicap.

- **Laura** : Est-ce que vous trouvez qu'Hélise n'est pas pareille que vous?

- Marion : non elle est pareille mais elle a le droit de partir pendant que tu lis des histoires.
- Camille : elle peut jouer pendant qu'on fait le travail, je ne veux pas la toucher parce qu'elle bave.
- Mathieu : elle a une tête bizarre.
- Gabriel : elle préfère être avec les maîtresses.
- **Lina** : Est-ce que vous jouez avec elle des fois ?
- Non, si elle me donne le Covid je pourrai plus aller à l'école.
- **Laura** : Est-ce qu'il y a quelqu'un d'handicapé dans la classe ?
- Tous : non.
- **Lina** : Est-ce que quelqu'un a une maladie ?
- Gabriel : oui moi je tousse.

Après ces échanges, nous en avons conclu que même si les élèves ne sont pas méchants avec elle, ne se moquent pas et ne lui font pas de mal, ils n'ont pas conscience qu'Hélise est en situation de handicap, ils ne comprennent pas pourquoi elle ne joue jamais avec eux, pourquoi elle reste souvent avec les adultes, pourquoi elle a une AESH. Ils utilisent des mots péjoratifs pour la décrire et certains expriment de la peur à son égard.

Nous le savons, l'homme a peur de ce qu'il ne connaît pas. Comme Guy de Maupassant l'a dit « on n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend pas ». Nous pensons ainsi qu'il serait intéressant et important d'apporter des connaissances aux élèves afin qu'ils comprennent davantage les comportements d'Hélise et les nôtres.

#### - Intervention d'une association

Ainsi nous avons réfléchi à des dispositifs que nous pourrions mettre en place pour leur faire connaître davantage ce handicap et voir si cela modifierait quelque chose dans leur comportement et leur vision vis-à-vis d'elle. Nous avons finalement pensé à la lecture d'albums portant sur le syndrome de Down, l'intervention d'une personne pour parler de la trisomie 21 aux enfants ou encore leur montrer une vidéo qui explique aux enfants ce handicap.

En discutant avec la directrice de l'école, qui est également la titulaire de la classe, sur ce que nous pouvions faire pour sensibiliser les élèves à la trisomie, elle

nous a fait part qu'elle aussi aurait aimé faire quelque chose. Nous avons donc fait venir une association qui se nomme "2 P'tits Pas Pour Demain".

Cette association est basée dans la commune de Mornant, là où se trouve l'école, elle a été créée en 2019. Elle a pour objectif d'alléger le quotidien des enfants à besoin spécifiques, ainsi qu'à leurs familles, en apportant un soutien, des conseils et une écoute. Elle tient également à favoriser l'inclusion en accompagnant divers publics à appréhender différemment le handicap et en sensibilisant le grand public lors de divers événements.

Finalement, cette intervention a eu lieu dans toutes les classes de l'école maternelle, ce qui est une très bonne chose car, parfois l'élève différent peut être inclus dans sa classe mais rejeté en dehors (à la récréation, à la cantine, par les autres élèves, par les parents d'élèves des autres classes) car aucune sensibilisation n'a été faite pour présenter ce handicap dans l'ensemble de l'école.

Les intervenant sont donc venus la semaine du 14 au 18 mars, et ont offert deux lectures d'albums : « un petit frère pas comme les autres » de M-H. DELVAL (2018) et « tous différent » de T. PARR (2020), il y a ensuite eu un échange avec les enfants sur les histoires afin que chacun puisse exprimer son ressenti, parler de ce qu'il a retenu et de ce qu'il a appris. De plus, une animatrice est venue avec des chaussettes différentes pour essayer de faire réagir les enfants sur la différence. Pour finir, ils ont offert à tous les élèves un badge pour montrer qu'ils ont été sensibilisés.

Cela a été suivi par la journée mondiale de la trisomie 21 qui s'est tenue le lundi 21 mars 2022, le mois de mars correspondant au troisième mois de l'année fait référence au troisième chromosome défectueux. Lors de cette journée, tous les enfants ont apporté deux chaussettes dépareillées et les ont accrochées dans la cour de l'école.

Cette journée a été le prolongement de la semaine de sensibilisation.

Ainsi, pour le bon déroulement de notre dispositif expérimental nous avons mis en place un second temps de discussions-débats avec les mêmes élèves, le vendredi 15 avril 2022.

Nous avons procédé de la même manière que lors du premier débat, en disant aux élèves qu'aucune "bonne" réponse n'était attendue et en les aiguillant avec différentes questions. Les groupes étaient les mêmes que la première fois. Cette fois, 5 élèves étaient absents.

- Deuxième échange :

Voici une retranscription de nos discussions:

- Discussion n°1: avec Lucas (5 ans), Melanie (6 ans), Noé (5 ans) et Julie (4 ans) :
  - **Laura** : Pour vous c'est quoi la différence ?
  - Lucas : c'est quand on est pas pareil.
  - **Lina** : quand on est pas pareil que qui?
  - Lucas : que d'autres copains.
  - **Laura** : comme qui dans la classe par exemple ?
  - Melanie : comme Hélise.
  - Lucas en même temps : comme Noé.
  - **Laura** : pourquoi?
  - Juliette : Noé a la peau plus foncée que nous.
  - Noé : et comme Théodore aussi qui a la peau noire.
  - **Lina** : ok qui d'autre ?
  - Les 3 élèves : il y en a qui ont les cheveux frisés, il y en a qui sont des filles d'autres des garçons.
  - **Laura** : d'accord et Melanie tu disais Hélise, elle a quoi de différent ?
  - Tous : elle a la trisomie, des lunettes, les yeux en amandes, elle a des plus petites chaussures, elle travaille moins vite, elle grandit moins vite, elle fait certains ateliers alors que nous non .
  - **Laura** : vous savez pourquoi elle peut faire certains ateliers alors que vous non? ou pourquoi elle travaille moins vite ?
  - Noé : oui parce qu'elle a une maladie.
  - Melanie : à cause de la trisomie 21
  - **Lina** : donc vous comprenez pourquoi elle a ces droits et pas vous ?
  - Tous : oui oui.

- **Lina** : est-ce que c'est votre amie Hélise ?
- Noé : non.
- Melanie, Lucas et Julie : un peu
- **Laura** : pourquoi?
- Tous : des fois on joue avec elle mais elle est plus petite que nous et elle parle pas donc des fois on peut pas jouer avec elle.

- Discussion n°2 avec Emylie (5 ans), Arnaud (5 ans) , Isak (4 ans) et Lola (4 ans):

- **Laura** : Pour vous, c'est quoi la différence ?
- Emylie : un truc qui brille.
- Arnaud : Un humain qui peut avoir les yeux bleus, la peau marron.
- Emylie en montrant Lina du doigt : elle a les yeux bleus et les cheveux blonds. Elle est différente d'Isak parce qu'il a les yeux bleus.
- **Lina** : Alors deux personnes qui ont les yeux bleus n'ont pas des yeux différents, elles ont la même couleur d'yeux.
- **Laura** : la différence c'est quand c'est pas la même chose. Qui dans la classe est différent ?
- Arnaud : Gabriel.
- **Lina** : pourquoi?
- Emylie : parce qu'il a les cheveux blonds et les yeux bleus.
- **Lina** : d'accord, on peut être différent par rapport à quelque chose qu'on voit, donc les cheveux, la peau, les yeux. Mais il y a d'autres différences. Par exemple, comme on se comporte, comme on parle, etc.
- **Laura** : du coup est-ce que ça vous fait penser à quelqu'un ?
- Emylie : oui, Jeanne parce qu'elle a les cheveux blonds.

Nous avons vu que les enfants étaient incapables de trouver de qui nous parlions, et de penser au handicap.

- **Laura** : pour vous, est-ce que Hélise est différente ?
- Tous : oui !
- Lola : elle a les yeux en amende.
- Emylie : elle a la trisomie 21 et elle a des lunettes.
- **Lina** : ok, et c'est quoi la trisomie 21?
- Emylie : elle a une maladie.

- **Lina** : elle fait quoi cette maladie? Ça change quoi pour elle ?
  - Emylie : bah rien. Il y a des dames qui ont expliqué la trisomie.
  - **Lina** : elles t'ont dit quoi alors ?
  - Arnaud : que ça va rester pour toujours.
  - Laura : qu'est ce que vous vous êtes dit quand vous l'avez vue dans la classe ?
  - Lola : elle peut mélanger tous les jeux.
  - Arnaud : elle peut faire tout ce qu'elle veut et pas nous. Elle a le droit de s'asseoir au milieu et pas nous.
  - **Lina** : et vous savez pourquoi elle a le droit ?
  - Emylie : parce qu'elle ne parle pas comme nous.
  - Lola : parce qu'elle a la trisomie.
  - **Lina** : vous jouez avec elle des fois?
  - Lola : oui à cache-cache.
  - En même temps : Arnaud : non
  - **Laura** : pourquoi ?
  - Arnaud : parce que j'oublie tout le temps.
  - **Laura** : et tu n'aimerais pas jouer avec elle ?
  - Arnaud : non parce que c'est pas trop ma copine et j'ai pas envie qu'elle joue.
  - **Laura** : vous vous êtes déjà moqués d'elle ?
  - Tous : non.
  - Emylie : parce que je ne me moque jamais d'elle, je l'aime. J'aime trop quand elle est à côté de moi.
  - **Laura** : tu as envie de prendre soin d'elle? Tu aimes bien lui donner la main quand on va en sport.
  - Emylie : oui.
- Discussion n°3 avec Ambrine (6 ans), Maxime (4 ans) , Lina P (4 ans) et Nathan (5 ans):
    - **Lina** : pour vous c'est quoi la différence?
    - Nathan : Lina elle est différente de Ambrine parce que Lina elle a les cheveux bruns et Ambrine a les cheveux blonds. Et Ambrine elle a des lunettes et Lina elle a pas de lunettes.
    - Lina P : Maxime a pas la même couleur d'yeux.



- Ambrine : on a pas tous la même couleur de peau.
- Nathan : il y a les grandes section et les petites section.
- Ambrine : on n'a pas tous les mêmes habits.
- **Laura** : est-ce que dans la classe, il y a des élèves qui sont différents ?
- Ambrine : oui Hélise.
- **Lina** : pourquoi est-elle différente ?
- Maxime : parce qu'elle a la trisomie 21.
- **Lina** : Et ça fait quoi la trisomie 21?
- Ambrine : elle parle pas encore.
- Nathan : elle marche pas bien.
- Lina P : elle a les yeux en amende.
- Nathan : on lui parle avec des gestes parce qu'elle comprend pas les mots.
- **Lina** : Et toi aussi tu lui parles avec des gestes ?
- Nathan : oui.
- **Laura** : quels gestes ?

Nathan nous montre 4 ou 5 gestes différents.

- **Lina** : qui vous a dit que Hélise a la trisomie 21?
- Tous : la maîtresse et les dames.
- **Laura** : et Maxime, pourquoi tu trouves qu'elle est différente ?
- Maxime : elle a les yeux comme ça (en tirant ses yeux).
- **Lina** : Et vous jouez avec elle ?
- Tous : oui.
- **Lina** : Souvent ?
- Tous : non.
- **Lina** : pourquoi?
- Nathan : parce qu'elle comprend pas bien les jeux.
- **Lina** : Si vous jouez avec elle, elle va s'habituer. Vous non plus au début vous ne compreniez pas forcément tous les jeux.
- **Laura** : est-ce que le fait qu'elle ne parle pas vous bloque ?
- Lina P, Ambrine et Maxime : oui.
- En même temps Nathan : non.
- **Laura** : Nathan tu as envie de la découvrir comme elle ne parle pas? D'être plus gentil avec elle ?
- Nathan : oui j'aime bien rester avec elle parce que je veux l'aider.

- **Lina** : est ce que vous vous êtes déjà moqués d'elle ?
- Lina P : non parce qu'elle est gentille, elle nous a rien fait.
- Ambrine : non, on doit faire attention à elle.
  
- Discussion n°4 : Camille (3 ans) , Marion (3 ans), Gabriel (3 ans) :
  - Laura : pour vous, c'est quoi la différence ?
  - Camille : je sais pas.  
Les autres n'ont pas donné de réponse.
  - **Laura** : vous savez ce que c'est la différence ?
  - Tous : non.
  - **Lina** : c'est quelqu'un qui n'est pas pareil.
  - Gabriell : Théodore a pas les mêmes cheveux que nous tous.
  - **Laura** : est-ce que dans les petite section, il y a quelqu'un qui est différent ?
  - Camille : Patricia (maîtresse) parce qu'elle a les cheveux gris.
  - **Laura** : oui mais quelqu'un qui a votre âge ? Parmi \*Laura énumère tous les prénoms\*.
  - Pas de réponse.
  - **Lina** : quelqu'un d'autre qui ne fait pas tout comme vous ?
  - Marion : Hélise elle fait pas comme nous quand on travaille, c'est pas elle qui découpe c'est Johanna.
  - Camille : elle part quand on est assis sur les chaises pour travailler.
  - **Laura** : vous savez pourquoi elle peut faire ces choses et pas vous ?
  - Camille : parce qu'elle a la trisomie 21.
  - Gabriel : ah oui Hélise elle a le droit de partir quand on fait du travail et elle écoute pas toujours les histoires.
  - **Lina** : vous savez ce que c'est la trisomie 21 ?
  - Camille et Marion : oui c'est une maladie.
  - Gabriel : c'est la maladie d'Hélise.
  - **Laura** : ok, est-ce-que vous jouez avec elle ?
  - Tous : oui, des fois.

Comme le préconise le programme d'enseignement à l'école maternelle, nous avons tenu à être attentives aux cheminements faits par les élèves, nous avons

valorisé les essais des élèves et nous avons écouté toutes les réponses et relancé de nouveaux sujets lorsque la discussion ne se dirigeait pas comme on le souhaitait. Nous nous sommes rendu compte au travers des réponses des élèves, qu'ils ne voyaient pas Hélise comme étant quelqu'un de différent de prime abord car lorsque nous posons la question « qui est différent dans la classe? », seulement certains grands répondaient « Hélise ». C'est après avoir demandé clairement si Hélise était différente, qu'ils répondaient presque tous que oui, et qu'ils énuméraient des différences. Ces différences tournaient plus autour de la différence de traitement de la part des adultes que des différences physiques et mentales qu'il y a entre Hélise et eux.

En effet, ils parlent beaucoup des droits qu'Hélise a contrairement à eux. Notamment les petits qui font les ateliers avec elle. Ils expliquent qu'elle a le droit de se lever, qu'elle n'a pas le même travail, que l'AESH fait des choses à sa place, etc.

Nous en avons conclu, que c'est parfois nous, enseignants qui créons / approfondissons cette différence en créant nos séquences. Nous avons alors cherché un moyen de contourner cette différenciation, de passer d'une pédagogie intégrative à une pédagogie réellement inclusive.

#### F) Séance inclusive

Pour cela, nous avons décidé de créer une séance identique pour tous les élèves de petite section. Le but est de ne pas faire de différenciation entre Hélise et les autres élèves car cela entraîne souvent de la stigmatisation de la part des autres élèves. Seuls les objectifs pour l'enseignant sont différents mais les élèves ne le savent pas.

Pour mettre en place cette séance, nous avons tout d'abord réfléchi aux besoins particuliers d'Hélise, à ce que nous pouvions mettre en place pour qu'elle soit en mesure de suivre exactement la même séance que ses camarades sans aucune différenciation mis à part la présence de son AESH qui est nécessaire.

Premièrement, nous avons pu remarquer qu'Hélise a beaucoup de mal à rester assise pendant un trop long moment lors des regroupements ou lors des

ateliers. C'est toujours difficile de lui donner envie de « rester ». Cela est l'une des différences les plus importantes qui existe entre Hélise et les autres élèves de la classe. En effet, les autres ne peuvent pas quitter l'activité lorsqu'ils le souhaitent. C'est une différence que les enfants ont remarqué car ce point est souvent revenu lors de nos discussions-débats quand on demandait aux élèves ce qui était différent chez Hélise par rapport à eux.

Nous avons alors essayé de comprendre la raison qui fait qu'elle se détache très rapidement du groupe pour aller jouer ailleurs dans la classe ou aller au coin bibliothèque. Nous pensons que le langage est une barrière, les autres élèves restent attentifs car ils comprennent, en revanche Hélise ne comprend pas ce qui se dit lors de ces échanges ce qui peut expliquer qu'elle se lasse vite.

De plus, après quelques séances Laura s'est rendue compte que le langage était très souvent mis en avant dans ses séquences alors qu'Hélise ne parle pas.

Aussi, en faisant le point sur toutes les séquences que Laura a mises en place jusque là, il en ressort qu'elle les commence souvent avec un album pour plonger les élèves dans la séquence, pour les intéresser, pour leur donner envie d'apprendre et d'atteindre l'objectif voulu. Elle a par exemple, utilisé l'album Boucle d'or pour débiter la séquence sur les grandeurs. Comme souvent, Hélise s'est levée au milieu de l'histoire. Une fois qu'elle est partie, c'est compliqué de la faire revenir pour l'activité qui suit la lecture (par exemple dessiner un bonhomme, classer les formes géométriques planes, classer les ours et leurs objets en fonction de la taille...).

Nous avons donc cherché un moyen pour motiver Hélise et pour lui donner envie de rester jusqu'à la fin de l'activité mais aussi de toujours commencer les séquences par une situation motivante pour les élèves car c'est quelque chose de très important pour les attirer dans l'apprentissage. En effet, nous pouvons retrouver sur le réseau CANOPÉ un article sur la motivation qui souligne : « La motivation est un élément moteur dans le processus d'apprentissage. Elle joue un rôle central pour favoriser l'engagement des élèves dans l'activité que propose l'enseignant en classe. Elle conditionne à la fois le degré d'attention des élèves et le niveau d'effort qu'ils vont y consacrer. Elle est sollicitée dès l'introduction de la séance pour

engager initialement les élèves de manière active, puis elle doit être entretenue tout au long de l'activité. »<sup>37</sup>.

Il faut également savoir qu'Hélise est une enfant qui aime beaucoup la musique, les chants, les comptines. Laura s'en est rendue compte au fil des semaines. Lorsqu'il y avait un anniversaire elle adorait chanter « joyeux anniversaire » ou encore lorsqu'ils apprenaient des comptines, Laura arrivait à entendre sa voix et voyait qu'elle était très heureuse. C'est d'ailleurs les seules fois où nous pouvions entendre sa voix, même si les mots ne sont pas « correctement dits » .

Lors de la période 4, Laura voulait travailler les formes géométriques planes avec les élèves de petite section. Alors, à la place d'un album, nous avons pensé à un chant pour démarrer la séquence. En faisant des recherches nous avons découvert la comptine « Il était un petit homme », que Laura avait déjà chantée avec les élèves en début d'année, mais cette fois-ci elle était re-visitée (cf annexe 1).

Avec cette comptine il y avait un petit bonhomme en formes géométriques (cf annexe 2). Le but était de chanter et à chaque phrase, de faire une pause pour que les élèves collent les éléments sur le bonhomme. Par exemple « Il était un petit homme pirouette cacahuète, il était un petit homme qui avait de drôles de petites mains, qui avait de drôles de petites mains. ». Là, les élèves faisaient une pause dans le chant, et nous leur demandions pourquoi a-t-il des drôles de mains ? Ils répondaient « parce qu'elles sont carrés » et nous distribuions aux élèves les mains (de forme carré) à coller. Nous pouvions continuer à parler de la forme de la main pendant que les élèves collaient. Ce qui fait que le temps de langage seul était assez court donc Hélise n'avait pas le temps de s'ennuyer, elle était toujours sollicitée pour chanter ou pour coller ; deux choses qu'elle aime faire.

Étant donné que nous nous remettions à chanter après chaque collage, cela permettait à chaque fois d'attirer l'attention d'Hélise. Au moment de coller, Hélise mettait la colle sur le papier et son AESH était là pour l'aider à placer l'élément au bon endroit (sans faire à sa place).

L'objectif de cette séance pour les élèves était de reconnaître et nommer les formes géométriques planes. Pour Hélise, ce que nous attendions d'elle c'était qu'elle chante, qu'elle s'applique pour coller les formes et qu'elle reste tout le long de

---

<sup>37</sup> Réseau canopé, 2019

l'activité. Finalement, nous avons senti qu'Hélise a apprécié l'activité et elle est surtout restée tout le long.

Pour notre mémoire, nous avons créé une seule séance dans laquelle nous avons essayé de contourner la différenciation en créant la même pour tous. Le but à présent, est d'adopter cette démarche dès que possible et de l'intégrer dans nos pratiques professionnelles. Cela éviterait de creuser la différence entre les élèves.

### **III - Discussion et limites du procédé expérimental**

Notre dispositif expérimental s'est bien déroulé, et nous avons commencé à observer des améliorations comme par exemple le fait que les élèves sachent expliquer les différences de traitement vis-à-vis d'Hélise, sachent expliquer son handicap, soient plus ouverts à aller vers elle, aient envie de l'aider, de prendre soin d'elle etc.

Bien que nous ayons observé tous ces aspects positifs, nous savons que ce n'est pas en une seule et unique séance, que les barrières vont toutes s'enlever, et que la différence d'Hélise va être acceptée. En effet, il est important de tendre vers un mode d'éducation selon lequel toutes les séances et les actions reposent sur ce principe de non différenciation et d'inclusion. Plus les activités et les séances seront identiques pour l'ensemble des élèves de la classe, et moins les camarades d'Hélise verront les différences de traitement de notre part et ainsi seront moins « bloqués » vis-à-vis d'Hélise.

Il est vrai que nous n'avons pas pu voir de résultat important après la mise en place de la séance collective. Car pour que le résultat d'un dispositif expérimental comme le nôtre ait un impact important, il faut le mettre en place dès que possible durant toute l'année scolaire pour que les élèves n'aient pas ou peu d'occasion pour se rendre compte de la différence que l'on fait entre eux et les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, déjà que cette différence se voit dans la plupart des cas, nous n'avons pas besoin de l'approfondir. En tant qu'enseignant, tous nos élèves doivent se sentir acceptés et égaux car l'une de nos missions en tant qu'enseignant est de faire partager les valeurs de la république : liberté, ÉGALITÉ, fraternité.

Même si, nous le savons, il est parfois compliqué de la mettre en place, une séance/ séquence de différenciation est nécessaire pour le bien de notre élève à besoins éducatifs particuliers et pour que tous les élèves puissent avancer à leur rythme.

Finalement, nous avons ressenti qu'Hélise était bien acceptée dans la classe. Les élèves lui prennent souvent la main lorsqu'il faut se mettre en rang, ils font attention à elle, nous n'avons jamais entendu de moquerie à son égard, etc.

Il est vrai qu'à cet âge là les enfants ne se rendent pas vraiment compte et ne prêtent pas réellement attention à la différence. En effet, lors de nos discussions-débats, nous avons été surprises de voir qu'Hélise ne leur venait pas en tête lorsque nous posions la question « est-ce que quelqu'un est différent dans la classe? ». Pour certains groupes, nous avons mis beaucoup de temps et nous avons posé énormément de questions orientées avant d'obtenir « Hélise » comme réponse.

D'ailleurs, nous nous sommes même fait la réflexion de savoir si en posant ces questions, nous n'accentuons pas la différence et nous ne risquons pas de leur ouvrir les yeux sur la différence d'Hélise. Mais il est vrai qu'en discutant avec eux, nous voyons bien qu'ils remarquent une différence sans pour autant poser de mot dessus.

Tout de même, nous sommes satisfaites de notre dispositif et des avancées constatées. En revanche, l'une des questions que nous pouvons nous poser c'est : est-ce qu'en école élémentaire les élèves réagissent de la même manière face à la différence et notamment face au handicap. Nous savons qu'à cet âge là, les élèves prêtent plus attention au physique, ou à la façon de faire d'un camarade comme sa façon de se comporter ou de s'exprimer par exemple.

De plus, en école élémentaire on sait que la discrimination et le harcèlement sont des pratiques bien plus répandues qu'en école maternelle. Souvent, cet harcèlement se fait contre les personnes différentes des autres à cause de la discrimination et de la stigmatisation.

Ainsi, il aurait été intéressant de questionner des élèves d'une classe élémentaire dans laquelle il y a un élève porteur de handicap et plus précisément de trisomie 21 pour relier les réponses à nos recherches. Nous aurions pu voir des réponses et des comportements différents. Malheureusement nous y avons pensé un peu trop tard.

Dans les deux cas, que ça soit en école maternelle ou en école élémentaire, il est très important de sensibiliser nos élèves à la différence, dans le but de leur faire



accepter les différences. Car le but n'est pas d'effacer la différence mais bien de l'accepter.

## **Conclusion**

Au cours du temps, nous sommes parvenues à mettre en place un dispositif scolaire inclusif et non plus ségrégatif ou intégratif. C'est une avancée significative et importante pour les élèves en situation de handicap ainsi que leurs familles. De nombreux dispositifs sont mis en place notamment au niveau du matériel, des formations, des aides et aménagements pour inclure ces élèves. En revanche, pour qu'ils soient réellement inclus, ils doivent être pleinement acceptés par leurs pairs.

Cette séance permet aux élèves d'atteindre plusieurs attendus de fin d'école maternelle tels que " Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre; s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis, utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée, reformuler son propos pour se faire mieux comprendre, pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue".

Nous pensons par ailleurs qu'il est important de ne pas effacer la différence, mais de l'accepter. En effet, l'objectif de notre dispositif n'a pas été d'annuler ou de supprimer les différences d'Hélise, mais de participer à un avancement par rapport à la vision des élèves sur le handicap. Lorsqu'un élève apprend à connaître, à comprendre des comportements de la part d'un élève en situation de handicap, cela va diminuer voire enlever ses peurs, et il sera plus simple pour lui d'aller vers cet élève, de jouer avec lui, de s'y intéresser et de se comporter comme avec un autre camarade.

Nous pensons que nous apprenons de nouvelles choses chaque année dans l'enseignement en partie grâce à la diversité de nos élèves. Ce mémoire nous a appris que faire de la différenciation pour les élèves dans le besoin était parfois nécessaire mais que l'on pouvait également essayer de créer des séances qui sont les mêmes pour tous nos élèves pour éviter de renforcer la stigmatisation. Bien sûr si nous proposons les mêmes séances à tous nos élèves, ce qu'il faut garder en tête c'est que les objectifs seront différents.

Nous dirons donc que ces recherches et cette écriture de mémoire nous ont permis de développer une compétence très importante du référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation qui est « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

## Bibliographie

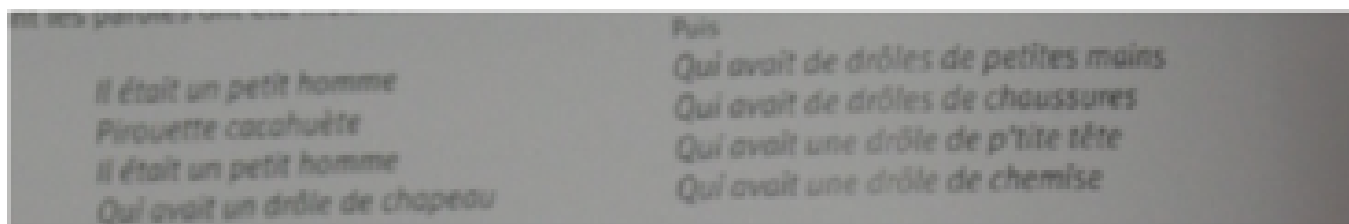
- Aller vers l'enfant handicapé. Magazine Lien social n°1316 du 26 avril au 9 mai 2022.
- BEDOIN Diane et JANNER-RAIMONDI Martine. Parcours d'inclusion en maternelle - portraits de jeunes en situation de handicap. Edition champ social, Nîmes, 2017, 175 pages.
- BRULIARD Luc - Handicap mental et intégration scolaire. Edition L'Harmattan, 2004, France, 163 pages.
- CARAGLIO Martine. Les élèves en situation de handicap. Edition Colibri, France, 2017, 126 pages.
- EGRON Bruno. Scolariser les élève handicapés mentaux ou psychiques/ Edition Scéréon, 2011, 376 pages.
- Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. Spirale - revue de recherches en éducation. 2020/65-, 193 pages.
- GASCOPN Hubert, JULIEN-GAUTHIER Francine et JOURDAN-LONESCU Colette. Pratiques inclusives en déficience intellectuelle. Edition Colibri, Quebec, 2021, 349 pages.
- Handicap, diversité et inclusion: enjeux, débats, expériences. Education comparée, nouvelle série, volume 22, 2020, Association francophone d'éducation comparée, 167 pages.
- L.KUTSCHER Martin - les enfants atteints de troubles multiples - un guide pour professionnels, enseignants et parents. Edition de boeck, 2013, 217 pages.
- MARCHAL Olivia. Scolariser des jeunes « différents » - concrètement que faire? - parcours de vie et de réussite avec un handicap cognitif ou mental dans un collège expérimental. Edition TOM pOUSSE, Paris, 2018, 124 pages.
- MEIRIEU Philippe, DE BAECQUE Antoine, ILLOUZ Eva et CABANAS Edgar. Les émotions à l'école. Diversité - revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative n°195 , Edition Canopé, 2019, 167 pages.
- PULL John. Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ? Edition L'Harmattan, 2010, Paris, 283 pages.

- ROCA Jacqueline - De la ségrégation à l'intégration - l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975. Edition CTNER, 1992, Vanves, 338 pages.
- Scolariser pour intégrer - les situations de handicap. Edition Armand Colin, n°152, Paris, 206, 135 pages.
- SIMON Jean. L'intégration scolaire des enfants handicapés. Presses universitaires de France, 1988, 155 pages.
- SUAU Géraldine. Pratiques enseignantes inclusives - place de l'élève et accessibilité aux savoirs. Edition Champ Social, Nîmes, 2020, 126 pages.
- TOUX Betty. Le professeur des écoles et l'élève en situation de handicap. Edition L'Harmattan, 2020, Paris, 178 pages.
- VANDECASTEELE Geneviève. Gérer les élèves à besoins spécifiques : un nouveau défi pour l'école - tome 2. Edition de boeck, 2017, 267 pages.
- VANWALLEGHEM Stéphanie et MILJKOVITCH Raphaële. Le développement de l'attachement chez les enfants porteurs d'une trisomie 21 : revue de la littérature. Dans L'Année psychologique 2017/1 (Vol. 117), pages 111 à 138.
- VIAL Monique. Les enfants anormaux à l'école - aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909. Edition Armand Colin, Paris, 1990, 222 pages.
- ZAFFRAN Joël. Quelle école pour les élèves handicapés? Edition La découverte, Paris, 2007, 181 pages.
- « les personnes ayant une déficience intellectuelle, découvrir, comprendre, intervenir » par Jean-Charles Juhel, Les Presses de l'Université Laval et Chronique sociale, Québec et Lyon, 2012

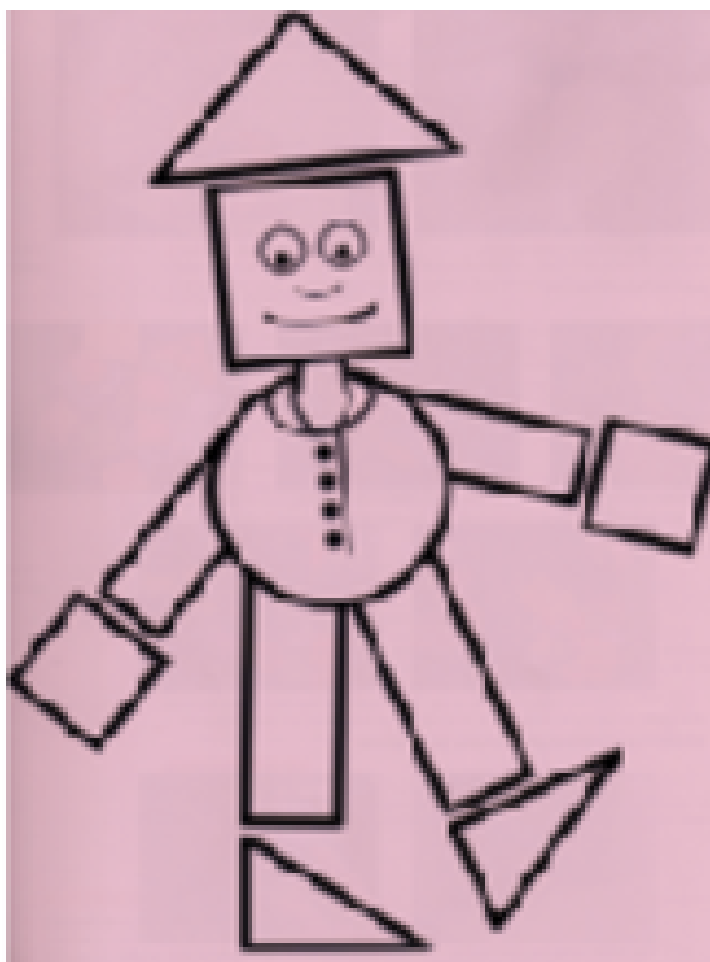
### **Sitographie :**

- <https://trisomie21-france.org/cest-quoi-la-trisomie-21/>
- [https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention\\_137\\_pdl\\_4\\_la\\_personne\\_ayant\\_une.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_137_pdl_4_la_personne_ayant_une.pdf)
- <https://www.asdet21.org/caracteristiques-stereotypes-limitant-syndrome-de-down-un-chromosome-de-plus>
- <https://www.trisomie21.org/la-scolarisation-des-enfants-porteurs-de-trisomie-21-en-france/>
- <https://www.cairn.info/revue-enfance-2005-3-page-227.htm>
- <https://eduscol.education.fr/1265/ressources-pour-sensibiliser-les-eleves-du-premier-degre-au-handicap>

## Annexes :



Annexe 1 : le chant "il était un petit homme" revisité



Annexe 2 : la fiche du petit homme

Séance	Objectif	Organisation	Déroulement + consignes	Matériel
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifier les formes planes</li> </ul>	Atelier dirigé de 6 à 8 élèves	<p><b>-Étape 1 :</b>Distribuer un dessin du petit homme vierge à chaque élève. Les formes géométriques colorées sont placées au dessus des feuilles des élèves (1 forme par élève).</p> <p><b>-Étape 2 :</b> Le PE chante le refrain de la chanson. Pour chaque strophe le PE présente et nomme une forme pour compléter son « petit homme » puis la pose sur son dessin. Il demande aux élèves de chercher une forme identique qui se trouve au dessus de sa feuille puis la colle au bon endroit.</p> <p><b>-Étape 3 :</b>Faire de même pour chacune des strophes</p>	<p>-Dessin du petit homme par élève</p> <p>-Formes géométriques</p>

### Annexe 3 : la séance créée pour les élèves de petite section

- 1 - Pour vous c'est quoi la différence ?
- 2 - Selon vous, qui est différent dans la classe ?
- 3 - Pourquoi cette personne est-elle différente ?
- 4 - Êtes-vous ami avec cette personne / Jouez-vous avec cette personne ?
- 5 - Savez-vous ce qu'est le handicap ?

### Annexe 4 : certaines questions qui peuvent guider nos discussions - débats