



HAL
open science

L'engagement scolaire des élèves de SEGPA en dispositif d'inclusion

Coralie Baret

► **To cite this version:**

Coralie Baret. L'engagement scolaire des élèves de SEGPA en dispositif d'inclusion. Education. 2022. dumas-03679750

HAL Id: dumas-03679750

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03679750>

Submitted on 27 May 2022

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

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

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Encadrement Éducatif – Parcours Conseiller Principal d'Éducation

L'engagement scolaire des élèves de SEGPA en dispositif d'inclusion

Présenté et soutenu par BARET Coralie, 37007839

Année universitaire 2021-2022

Sous la direction de :

Michaël VAUTHIER, MCF en psychologie

Jury :

Didier NICOLAS, responsable pédagogique parcours CPE

Michaël VAUTHIER, enseignant-chercheur

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée aussi bien dans l'écriture de mon mémoire que dans la réalisation de mon stage.

Dans un premier temps, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, M. VAUTHIER, pour sa grande réactivité et sa disponibilité. Ses précieux conseils m'ont permis de mener à bien ce travail de recherche.

Je remercie également les chefs d'établissement de mon lieu de stage, Mme DARLAY et M. RIVIERE, de m'avoir accordée leur confiance concernant mes collectes de données mais également tout au long de cette année dans le cadre de mes missions.

Je tiens tout particulièrement à témoigner ma reconnaissance à mes collègues CPE, M. FOURMY et Mme MONDISSA, et plus globalement aux AED, pour leur relecture et leur soutien à chaque étape de ce travail. Je vous remercie d'avoir été présents et de m'avoir accueilli dans cette incroyable équipe de vie scolaire. En parallèle, je remercie ma tutrice, Mme CONJONDESOLEYEN, de m'avoir épaulée tout au long de cette année.

Un grand merci à mes deux amies Dorine et Estelle qui ont été à mes côtés pendant deux ans et avec qui j'ai traversé toutes les difficultés du concours, du master et du stage.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à mon père et à E. pour leur confiance et leur soutien inestimable.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et une profonde affection.

Glossaire

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap

CARDIE : Cellule Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation

CPE : Conseiller Principal d'Education

ICARE : Institut Coopératif Austral de Recherche en Education

REP : Réseau d'Education Prioritaire

REP+ : Réseau d'Education Prioritaire renforcé

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Sommaire

Engagement de non plagiat.....	3
Remerciements.....	4
Glossaire	5
Sommaire	6
Introduction.....	7
<i>Partie 1. Cadre théorique</i>	<i>8</i>
1. Historique de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	8
2. Le cas particulier de la Section d’Enseignement Général et Professionnel Adaptée (SEGPA) 	13
3. L’inclusion en SEGPA en faveur de l’engagement scolaire	19
<i>Partie 2. Méthodologie</i>	<i>26</i>
1. Expérience inclusive dans un collège REP+	26
2. Corrélations entre inclusion scolaire et motivation des élèves.....	31
3. Corrélations entre inclusion scolaire et relations entre pairs	34
<i>Partie 3. Résultats.....</i>	<i>37</i>
1. Motivation scolaire et inclusion scolaire.....	37
2. Relations entre pairs et inclusion scolaire.....	46
3. Discussion des résultats	50
Conclusion.....	54
Bibliographie	55
Table des annexes.....	58

Introduction

A l'ère de l'École inclusive, la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est au centre des politiques éducatives. L'objectif est de garantir l'égalité des chances promise par le système éducatif français. Parmi les différents dispositifs proposés, nous retrouvons les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Elle accueille des élèves dont les difficultés d'apprentissage sont suffisamment importantes pour ne pas leur permettre de suivre dans une classe ordinaire. Cette section souvent stigmatisée voit son fonctionnement changer depuis peu dans plusieurs établissements grâce à la mise en place d'une dynamique d'inclusion plus importante. C'est le cas de l'établissement qui accueille notre étude. En effet, ce collège est au cœur d'une expérimentation inclusive en direction des SEGPA.

Cette expérimentation a été à l'origine de ce mémoire de recherche. En effet, les travaux de recherche portent peu souvent sur les élèves de SEGPA et d'autant moins sur cette section qui met en place une inclusion quasiment totale de ces derniers. Nous n'avons donc pas encore beaucoup de recul face à ce nouveau dispositif qui bouleverse les techniques pédagogiques traditionnelles mais également la vision de ces élèves. De ce fait, la communauté éducative dans son ensemble doit œuvrer afin d'éviter que les vulnérabilités propres aux élèves de SEGPA deviennent des facteurs d'exclusion sociale et scolaire. Cet objectif commun peut alors être mesuré sous le prisme de l'engagement scolaire.

Souvent dépeints comme des décrocheurs sans engagement au collège, les élèves de SEGPA ont de nombreuses ressources qu'ils sont capables de mettre en avant dans le cadre de l'inclusion. L'expérimentation inclusive semble alors être un parfait levier afin de promouvoir l'engagement scolaire de ces adolescents. A travers ce travail de recherche, nous aborderons la notion d'engagement scolaire de façon multidimensionnelle, prenant ainsi en compte les temps en et hors classe. Une question se pose alors : **Dans quelles mesures l'inclusion scolaire des élèves de SEGPA influence-t-elle l'engagement de ces derniers dans leur scolarité ?**

Pour cela nous aborderons dans un premier temps les concepts déjà étudiés sur notre objet d'étude. Ensuite, nous expliciterons la méthodologie qui sera employée afin d'étudier les deux hypothèses que nous allons développer. Enfin nous analyserons les résultats afin de répondre clairement à notre problématique.

Partie 1. Cadre théorique

1. Historique de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

1.1. Une prise en compte progressive

La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers s'est imposée suite à l'instauration des lois Ferry de 1881 et 1882. En effet, le caractère obligatoire de l'École fait apparaître un grand nombre d'élèves en grande difficulté. Dans le but de faire face aux lacunes du système éducatif face aux troubles et aux handicaps, des classes de perfectionnement sont établies en 1909. Deux catégories d'inadaptation infantile vont être mises en avant. D'une part les "anormaux médicaux" vont être pris en charge par le ministère de la santé et de la population et d'autre part les "anormaux pédagogiques" qui vont relever de l'enseignement adapté au travers des classes de perfectionnement. Ces classes accueillent des "arriérés" inadaptés à l'École dans des structures annexées aux écoles primaires. Des écoles autonomes de perfectionnement vont également voir le jour dans le but de prolonger la prise en charge de ces élèves jusqu'à 16 ans. Néanmoins, la distinction entre ce qui relevait du médical et du pédagogique était encore flou. C'est pour cette raison que le test Binet-Simon, ancêtre du test de QI, a été établi. Ce test a pour objectif de détecter les élèves "arriérés" mais éducatibles et donc de les orienter vers ces classes. Outre la catégorisation des élèves en difficulté, l'idée était une prise en charge adaptée aux besoins des élèves et donc de déterminer les compétences et les champs d'actions de chaque ministère en matière d'éducation et d'instruction (Mazereau, 2019). C'est d'ailleurs ce qu'explique Binet :

“Le langage administratif distingue ces degrés divers d'arriération par les expressions suivantes : anormaux médicaux, anormaux pédagogiques. Il serait préférable d'éviter l'équivoque du terme médical, et de dire tout simplement : anormaux d'hospices et anormaux d'écoles, pour bien montrer la différence de leur destination.” (Binet & Simon, 1907, p. 151-152)

Dans le but d'améliorer la scolarisation de ses élèves, des professionnels de l'enseignement spécialisé sont formés grâce à la création du CAEA (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés ») puis des CAEI (certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescent.e.s déficient.e.s et inadapté.e.s) en 1963. Nous comprenons donc

l'intérêt historique de la création de ces structures. En effet, l'essor de la psychologie infantile et le changement de représentation autour du handicap ont un effet considérable sur l'évolution du système scolaire français. L'obligation de prise en charge de ces personnes, considérés comme des citoyens depuis 1789, pousse l'institution scolaire à éduquer voire rééduquer ces élèves à devenir de futurs citoyens inclus dans la société française au même titre que tous les enfants. Néanmoins, l'idée d'inadaptation reste présente et cela pousse à une exclusion de ces élèves du système scolaire ordinaire. A partir de 1960, des associations de parents d'enfants en situation de handicap vont se former dans le but de revendiquer une intégration de leurs enfants en milieu ordinaire (Catherine, 2016).

1.2. La mise en place d'une politique d'intégration autour des élèves à besoins éducatifs particuliers

Les guerres mondiales ont eu des répercussions sociales importantes qui ont conduit à un changement des mentalités autour du handicap. En effet, la société française doit faire face à de nombreuses victimes de guerre qui doivent être rééduquées. De ce fait, à partir des années 1970, ces changements permettent une meilleure acceptation de l'autre et des différences. Ainsi, en 1975, la scolarisation et l'obligation éducative sont instituées. C'est au travers de cette loi que la notion d' "intégration scolaire" apparaît. A partir de ce moment, un rapprochement entre classes ordinaires et classes spécialisées s'effectue.

Il est néanmoins nécessaire de comprendre ce qu'est l'intégration scolaire. Petit la définit comme :

"Tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe "spéciale" dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites "périphériques" (éducation physiques et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites "fondamentales" (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières." (Petit, 2001, p. 37)

Il explique que ce concept est étroitement lié à celui de "normalisation". Autrement dit, l'objectif de l'intégration a pour objectif d'offrir à toutes les personnes présentant un trouble ou un handicap des conditions de vie semblables au reste de la population. Néanmoins, selon la définition de Petit, l'intégration scolaire se décline différemment selon l'élève. A partir de là, nous comprenons qu'il existe plusieurs aspects de l'intégration qu'il est nécessaire

d'appréhender afin d'offrir la meilleure scolarité possible à l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Il existe quatre niveaux de l'intégration scolaire qui se différencient par les interactions possibles entre élèves ordinaires et élèves à besoins éducatifs particuliers (Dionne & Rousseau, 2006, p. 11) :

- **Intégration physique.** Les deux catégories d'élèves fréquentent le même établissement scolaire.
- **Intégration sociale.** Les élèves sont dans des classes séparées mais les interactions sont possibles grâce aux services ou aux activités proposées par l'établissement.
- **Intégration pédagogique.** Les élèves sont dans des classes séparées mais participent aux activités pédagogiques de la classe.
- **Intégration administrative.** Tous les élèves sont soumis à la même organisation scolaire à tous les niveaux.

Ainsi l'intégration scolaire mise en place dans la deuxième partie du XX^{ème} siècle se résume souvent à une intégration physique. L'intégration ne concerne pas l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers (seulement à ceux dont les troubles ou handicaps sont les plus légers) ce qui oblige le maintien de structures ségrégatives au sein du système éducatif français. De plus, l'intégration scolaire repose sur l'idée d'amener l'élève en difficulté à atteindre les résultats attendus par l'École afin de l'intégrer socialement et économiquement dans la société comme l'indique la loi d'orientation des personnes handicapées de 1975.

1.3. De l'intégration à l'inclusion

En 1989, la loi Jospin met l'élève au centre du système éducatif. L'article 1 insiste sur le fait que "le service public de l'éducation est conçu en fonction des élèves et des étudiants". Ainsi, contrairement à l'intégration, le système éducatif part des besoins de l'élève dans le but d'adapter sa scolarité. Cette loi amorce la transition entre l'intégration et l'inclusion. C'est dans cette logique que la SES (section d'enseignement spécialisée) voit le jour en 1967, transformée en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adaptée) en 1996. Cette section est à destination des élèves dont les difficultés importantes ne peuvent être résolues par une action de soutien scolaire de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Cette section va alors individualiser le parcours de chaque élève afin d'assurer sa réussite et son bien-être au sein du collège. Cela sera réaffirmé

en 2005 par la création du Projet Individuel de Scolarisation (PIS) qui, comme son nom l'indique, adapte la scolarité de chaque élève selon ses besoins.

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées marque le tournant majeur vers l'inclusion scolaire. En effet, cette loi permet la création d'une multitude de dispositifs et de structures dans une dynamique de compensation du handicap et d'accessibilité. Trois principes majeurs vont ainsi guider l'institution scolaire dans le cadre de l'accompagnement des élèves en situation de handicap : la non-discrimination, l'accessibilité et le parcours de formation. C'est dans ce but que la loi Peillon de 2013 va parler d'École inclusive afin de veiller à "l'inclusion scolaire de tous les élèves sans aucune distinction". Dans la continuité de la philosophie de la loi Jospin, c'est à l'École de s'adapter afin d'apporter une réponse appropriée à chaque élève. De ce fait, l'inclusion ne concerne pas uniquement les élèves en situation de handicap mais bien une multitude de profils. Pour n'en citer que quelques-uns, les élèves à besoins éducatifs particuliers correspondent aux élèves allophones, à haut potentiel intellectuel (HPI), de familles itinérantes etc. Nous comprenons alors la distinction entre intégration et inclusion.

“ Elle [l'inclusion scolaire] suppose donc l'abolition complète des services “ségrégués” et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficultés, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal.” (Petit, 2001, p. 38)

Au travers de cette définition, nous comprenons qu'en réalité l'inclusion n'est qu'une variante de l'intégration. C'est ce que dit Thomazet lorsqu'il définit l'inclusion comme le regroupement de l'intégration physique, sociale, pédagogique et administrative (Thomazet, 2008). Selon le chercheur, l'inclusion est :

“une conception de la scolarisation au plus de l'école ordinaire, qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partageant les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogiques, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs

correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire.” (Thomazet, 2009, p. 129)

Ainsi, une des grandes spécificités de l’inclusion scolaire est l’adaptation du système éducatif à des élèves qui n’ont pas les capacités d’acquérir le niveau attendu de façon standard. C’est dans cette idée que va se développer le reste de mon argumentation.

Nous avons pu comprendre au travers de cet encart historique que l’évolution de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est étroitement liée à la perception du handicap et de la différence. Ainsi, nous arrivons sur une politique éducative mettant l’élève au centre du système éducatif, ce qui implique la mise en place d’une Ecole inclusive dans le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2. Le cas particulier de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée (SEGPA)

2.1. La présentation de la SEGPA

La Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée est un dispositif présent dans de nombreux collèges accueillant des élèves de la 6ème à la 3ème présentant des difficultés scolaires graves et durables, et cela malgré les solutions d'aide et de soutien proposées dans le premier degré. Plus concrètement, sont concernés les élèves ne maîtrisant pas toutes les compétences attendues à la fin du CE1 (lecture courante, écriture) et qui cumulent des lacunes importantes concernant les attendus en fin de CM2 (règles fondamentales de grammaire et de mathématiques). Les élèves sont alors regroupés dans des classes distinctes des classes ordinaires face à des enseignants spécialisés. L'idée première est l'acquisition des compétences et des connaissances des cycles 2 et 3. A l'issue des quatre années, les élèves auront la possibilité de valider leur niveau au travers du CFG (certificat de formation générale). Certains élèves de SEGPA dont le niveau scolaire est suffisant peuvent obtenir le DNB (diplôme national du brevet) mais cela ne concerne qu'un pour cent des élèves de SEGPA (Jarraud, 2017).

Nous pouvons dégager trois grands objectifs attribués à la SEGPA (Farizon, 2010, p.2)

:

- ***“La prise en charge personnalisée des élèves”*** : il s'agit là d'une prise en charge individuelle dans le but d'améliorer le niveau scolaire et la confiance en leur capacité des élèves.
- ***“L'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences”*** : les enseignants spécialisés de SEGPA ont pour objectif de permettre à chaque élève d'acquérir le maximum d'éléments du S4C (socle commun de connaissances, de compétences et de culture) tout en travaillant chacun des quatre parcours éducatifs commun à tous les élèves du système éducatif français.
- ***“La préparation à l'accès à une formation professionnelle”*** : au même titre que les autres élèves, les élèves de SEGPA doivent être acteurs de leur parcours avenir. Pour cela, la section dispose de plusieurs outils spécifiques en ce sens.

Des ateliers techniques et professionnels inclus dans leur emploi du temps ou encore des stages de découverte en milieu professionnel sont des particularités de la SEGPA.

Nous comprenons donc à travers ces trois objectifs que le but est avant tout une poursuite d'étude au lycée. La personnalisation de la scolarité des élèves pré-orientés en SEGPA selon leurs besoins est au centre des préoccupations des professionnelles de cette section adaptée. Pour cela, les élèves sont regroupés dans des classes de 16 adolescents au maximum. Cela permet aux enseignants de mettre en place une pédagogie différenciée de façon réaliste et sur le long terme. De ce fait, cette organisation classique de la SEGPA se rapproche fortement de la définition d'intégration scolaire explicitée précédemment (Petit, 2001). Pour aller plus loin, elle permet la mise en place l'intégration physique et sociale des élèves de SEGPA (Dionne & Rousseau, 2006). En effet, malgré la mise en place de classes spécifiques, les élèves de SEGPA sont scolarisés dans les mêmes établissements que les autres élèves. De même, l'ensemble des activités péri-scolaires et des services proposés par le collège sont accessibles aux élèves de SEGPA. A titre d'exemple, ces derniers sont en contact avec les autres élèves lors des activités proposées lors de la pause méridienne ou encore au restaurant scolaire ou à l'internat.

Cette organisation des sections d'enseignement général et professionnel adapté relevant de l'intégration est de plus en plus questionnée par les spécialistes des sciences de l'éducation. De ce fait, de plus en plus de collèges travaillent à ajouter l'intégration pédagogique des élèves de SEGPA de façon plus ou moins accentuée afin de tendre vers une réelle inclusion de ces derniers selon la définition de Thomazet (Thomazet, 2009). Ainsi, certains collèges permettent l'inclusion des élèves de SEGPA d'un niveau (essentiellement celui de 6ème) au sein des classes ordinaires. D'autre, comme le collège dans lequel s'est déroulé mon travail de recherche, inclus totalement tous les élèves de 6ème et 5ème SEGPA dans les classes ordinaires. Ces changements majeurs de l'organisation de la section restent très contrôlés par les professionnels des rectorats mais permettent une évolution majeure de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.2. Les enjeux de l'inclusion des élèves de SEGPA

L'organisation classique de la SEGPA, relevant de l'intégration scolaire, semble aller à l'encontre de la philosophie du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports

en matière de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. De ce fait, l'inclusion scolaire pour ces élèves est une solution qui a pu être mise en place dans certains collèges et donc la ligne directrice est cohérente avec les politiques éducatives nationales. Néanmoins, deux dilemmes doivent être mis en lumière afin de comprendre les réels enjeux de l'inclusion scolaire en SEGPA (Norwich, 2014).

D'abord, le premier dilemme concerne la prise en charge de la différence. Ce dilemme se pose dans tous les domaines de la société et plus particulièrement dans celui de l'éducation où l'apprentissage de l'acceptation de la différence est au cœur du parcours citoyen. L'inclusion met en exergue cette problématique car les élèves de SEGPA ont des difficultés importantes que les autres élèves n'ont pas. De ce fait, l'intégration sociale totale peut être soit bénéfique soit destructrice. Autrement dit, si l'élève se retrouve dans un groupe classe dont la dynamique n'est pas positive, un schéma de harcèlement scolaire peut se mettre en place. Pour rappel, le harcèlement scolaire est particulièrement présent au collège avec 10% des collégiens qui se retrouvent dans une situation de harcèlement (Pierry, 2020). Il y a donc un dilemme qui se pose : permettre la participation sociale de ces élèves en grandes difficultés ou les protéger ? Il est donc nécessaire que la communauté éducative prenne en compte les fragilités de chaque élève qui sera inclus dans une classe ordinaire. L'inclusion n'est pas seulement tournée vers l'élève de SEGPA mais également vers sa classe. Autrement dit, l'inclusion doit également être bénéfique aux élèves qui accueillent celui qui est en difficulté avec un apprentissage autour des bénéfices de la différence mais également de l'acceptation de l'autre.

Dans un second temps, il existe un dilemme spécifique aux enseignants accueillant les élèves en inclusion. En effet, ces professeurs doivent mettre en place des dispositifs d'aide afin de répondre aux difficultés des élèves en inclusion sans pour autant les stigmatiser. En effet, comme nous l'avons bien dit, les élèves de SEGPA ont de grandes lacunes qu'il est nécessaire de prendre en compte afin d'individualiser leur scolarité. Dans le cas de l'inclusion, les professeurs ne sont pas nécessairement des enseignants spécialisés, néanmoins ils doivent transmettre un certain nombre de compétences et de connaissances à l'ensemble de la classe tout en mettant en place une pédagogie différenciée. Autrement dit, l'enseignant doit entrer dans :

“une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une

même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs" (Raymond, 1989, p. 47).

Pour résumer, l'inclusion c'est "*avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité*" (Meirieu, 1989). Ainsi, malgré les bénéfices incontestables de l'inclusion scolaire, trouver un juste milieu entre les besoins de l'élève et ceux de la classe est difficile à mettre en place.

2.3. Les difficultés rencontrées en SEGPA

Aux difficultés de l'inclusion viennent s'ajouter celles des élèves de SEGPA. En effet, la section d'enseignement général et professionnel adaptée doit faire face à des contraintes fortes mettant à mal la scolarité des élèves. Nous avons pu parler des difficultés scolaires confirmées par les statistiques puisque 99.3% des élèves de SEGPA sont en retard au niveau 6ème alors que ce taux ne concerne que 17.8% pour les élèves de classes ordinaires. A cela s'ajoute un nombre de places très limité des structures accueillant les élèves en situation de handicap, ce qui implique que 14% des élèves de SEGPA relèvent du champ du handicap (Rochigneux, 2012).

Outre l'aspect scolaire, la section doit faire face à une faible mixité sociale. En effet, 24,4% des élèves de SEGPA ont des parents ouvriers, au chômage ou sans activité contre 7.4% pour les élèves de classe ordinaire. Cela peut en partie s'expliquer par la surreprésentation des élèves et des familles d'origines étrangères. Ce phénomène est d'autant plus visible dans les DOM (département d'outre-mer) comme la Réunion où se situe mon objet d'étude. En effet, 4.0% des élèves de SEGPA scolarisés dans les DOM sont d'origine étrangère alors que cette proportion ne représente que 2.6% des élèves de classe ordinaire (MEN, 2010). De ce fait, des contraintes externes à l'Ecole viennent s'ajouter aux contraintes déjà présentes. D'une part, la barrière de la langue est une des problématiques majeures de la prise en charge des élèves d'origine étrangère. D'autre part, les recherches ont montré une corrélation entre le milieu social d'origine et la réussite scolaire des élèves. Pour rester dans notre cadre d'étude, Parrain et Chevillon ont étudié le parcours d'un dixième des enfants réunionnais au collège sous le prisme de divers paramètres démographiques. Les conclusions de l'étude montrent bien que les enfants ne réussissant pas à la Réunion sont ceux issus de milieux très défavorisés, d'une famille monoparentale dont la mère ne travaille pas, d'une fratrie importante (Parrain et

Chevillon, 1944). Or, comme nous l'avons montré, ces différents paramètres sont particulièrement présents chez les élèves de SEGPA.

Afin d'avoir une vision plus globale, ce modèle traditionnel de Parrain et Chevillon est étroitement lié à celui de Bourdieu et Passeron. En effet, ces derniers ont établi la "théorie de la reproduction" (Bourdieu, 1964 ; Bourdieu & Passeron, 1970) qui met en évidence les pratiques inégalitaires de l'École. En effet, d'après les deux sociologues, les élèves issus de classes socio-professionnelles défavorisées ou très défavorisées ont statistiquement plus de chance de se retrouver dans la même classe socio-professionnelle à l'âge adulte. Cette conclusion peut s'expliquer de plusieurs façons. Pour n'en citer qu'une, Bernstein parle de la "théorie des deux cordes" (Bernstein, 1975). Autrement dit, il existe deux codes linguistiques qui renvoient à la façon de parler des individus : le code restreint et le code élaboré. Le premier est symptomatique des milieux populaires et est caractérisé par des propos concrets et chronologiques. Le second associé aux milieux favorisés est plus dans l'abstraction et la reconstruction. Or l'École française utilise essentiellement ce dernier code ce qui a pour conséquence des difficultés pour les élèves des milieux populaires. Les élèves de SEGPA sont d'autant plus touchés par ce phénomène à cause des difficultés qui leurs sont propres et par la barrière de la langue qui peut parfois s'établir.

L'ensemble des difficultés énoncées ci-dessus va être à l'origine d'une des contraintes majeures de la section d'enseignement générale et professionnelle adaptée : la stigmatisation. En effet, nombreuses sont les personnes pointant du doigt les élèves de SEGPA. Certains élèves vont parfois même utiliser le terme "SEGPA" comme une insulte. Cette image d'une section où règne l'anarchie est également véhiculée par les médias comme l'illustre une actualité de janvier 2022 qui a été l'origine d'une pétition contre les stéréotypes véhiculés contre la SEGPA. En effet, une bande-annonce d'un film intitulé les SEGPA a été diffusée mettant en scène une image stigmatisante des élèves de SEGPA. Ces derniers sont alors représentés comme des adolescents tenant des propos absurdes et incohérents face à des enseignants désarmés par l'agitation de la classe. Ce film fait suite à une série de vidéos, vues par des millions de personnes, véhiculant la même image des élèves de SEGPA. Cette vision stéréotypée atteint même certains professionnels de l'éducation et cela depuis la naissance de la section comme nous l'indique un directeur de SEGPA interrogé par Charrier :

"Je me souviens que le principal de l'époque, fin des années 70 et début des années 80, lorsqu'il parlait de la SES (puisque les SEGPA ont remplacé les SES officiellement en

1996), il parlait de sa “verrue”. Il a fait des pieds et des mains pour que ce soit un autre collègue qui la prenne en charge.” (Charrier, 2007)

Cette stigmatisation est d'autant plus forte que les SEGPA se retrouvent le plus souvent excentrés dans les collèges ce qui limite l'intégration physique des élèves. Ainsi *“l'Ecole ne se contente pas de reproduire les différenciations urbaines, mais est elle-même productrice de différenciation à travers son fonctionnement interne”* (Van Zanten, 2001, p. 5). Ces stéréotypes ont alors des impacts majeurs dans la construction des élèves de SEGPA. En effet, il y a une dévalorisation de leur filière voire même de leurs compétences ce qui a pour conséquence une proportion d'élèves en voie de décrochage particulièrement importante dans la section. En effet, 15% de ces collégiens décrochent au cours des quatre années en SEGPA (Jarraud, 2017).

Nous avons pu comprendre les enjeux de la SEGPA et les difficultés qui y sont attachées. En effet, le public accueilli doit faire face à de nombreux obstacles qui sont à l'origine d'une forte stigmatisation de la section. Or ces stéréotypes et ces difficultés ont un impact considérable sur l'implication des élèves dans leur scolarité comme nous le montre le pourcentage d'élèves de SEGPA en voie de décrochage scolaire. Ainsi, l'inclusion scolaire semble être une solution permettant d'améliorer l'engagement scolaire de ces élèves.

3. L'inclusion en SEGPA en faveur de l'engagement scolaire

3.1. Définition de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire est souvent, à tort, confondu avec la motivation. Or Reeve et son équipe font la distinction entre les deux notions. Ils expliquent que l'engagement scolaire se réfère au niveau de motivation qui peut s'exprimer de plusieurs façons différentes.

"It [The engagement] is a broad construct that reflects a person's enthusiastic participation in a task and subsumes many interrelated expressions of motivation, such as intrinsically motivated behavior, self-determined extrinsic motivation, work orientation, and mastery motivation" (Reeve & al, 2004, p. 147)

"C'est [L'engagement] est une vaste notion qui reflètent l'enthousiaste participation d'une personne à une tâche et se réfère à de nombreuses expressions interdépendantes de la motivation, comme la motivation intrinsèque comportementale, la motivation extrinsèque autodéterminée, l'orientation de travail et la motivation de maîtrise."

Appleton et son équipe ajoutent même que la *"Motivation is thus necessary, but not sufficient for engagement"* (*"la motivation est donc nécessaire mais pas suffisante à l'engagement"*) (Appleton & al, 2006, p. 379). De ce fait, cela pose la question de la définition de l'engagement scolaire. Nous savons que l'engagement comprend la motivation mais de quoi est-il composé ?

En science de l'éducation, il existe une multitude de définitions de l'engagement scolaire. A titre d'exemple, Appleton a recensé près de 19 définitions extraites de différentes recherches scientifiques (Appleton & al, 2006). D'abord considérée comme observable par la participation en classe ou le temps passé sur une tâche, Finn intègre une dimension affective à la définition de l'engagement scolaire grâce à la "théorie de participation-identification" (Finn, 1989, p. 123). Ce modèle permet de définir l'engagement scolaire au travers de ces deux composantes : la composante comportementale (participation) et la composante émotionnelle (identification). Finn fut alors le premier à établir une corrélation positive entre engagement et réussite scolaire. Cette définition va s'étoffer au fur et à mesure avec l'apport d'autres dimensions. A titre d'exemple, Fredricks, Blumenfeld et Paris parlent d'une dimension cognitive comprenant les stratégies face aux défis rencontrés et l'investissement dans les apprentissages (Fredricks & al, 2004).

Dans le but d'apporter une définition complète de l'engagement scolaire qui nous servira de support à notre travail de recherche, nous nous appuyerons sur la définition de Appleton et son équipe. L'engagement scolaire est alors défini par une forme d'investissement scolaire comportant quatre dimensions dont l'origine, la manifestation et le but différent. Le schéma réalisé par l'équipe explicite les quatre dimensions (Annexe 1). Afin de résumer, les quatre dimensions de l'engagement scolaire sont (Appleton & al, 2006) :

- **Académique.** Elle s'évalue par le temps passé sur une tâche, les devoirs faits à la maison, les heures passées pour l'obtention d'un diplôme.
- **Comportementale.** Elle s'illustre par la participation volontaire en classe, le choix d'options supplémentaires ou d'activités extra-scolaires, la présence en cours.
- **Cognitive.** Elle s'exprime par une auto-régulation, la mise en place d'objectifs et les stratégies pour y arriver, la compréhension de la valeur de l'École.
- **Psychologique.** Elle tire sa source essentiellement du sentiment d'appartenance à l'établissement et donc des relations avec les autres élèves.

Le développement de l'engagement scolaire est particulièrement important afin d'assurer la réussite et le bien-être de tous les élèves. En effet, cela participe à l'insertion sociale et professionnelle de ces futurs citoyens dans la société comme nous le confirme les trois enjeux de l'engagement scolaire (Appleton & al, 2006) :

- **Académique** : obtention d'un diplôme, bons résultats aux évaluations nationales, non-redoublement.
- **Social** : développement des compétences psychosociales, bonne relation avec les pairs et les adultes.
- **Émotionnel** : connaissance de soi et de ses émotions, régulation des émotions, capacité à résoudre des conflits.

Au travers des différentes dimensions et enjeux nous comprenons donc l'importance de développer l'engagement scolaire des élèves de SEGPA. Par exemple, la dimension académique permet de lutter contre les difficultés scolaires particulièrement présente, alors que la dimension cognitive serait une des options de lutte contre le décrochage scolaire particulièrement présent dans la section. De ce fait, comment l'inclusion permettrait-elle de développer les différentes dimensions de l'engagement scolaire chez les élèves de SEGPA ? Pour cela, nous allons nous concentrer sur deux indicateurs permettant de regrouper plusieurs dimensions vues précédemment : la motivation et la relation entre pairs.

3.2. Motivation et inclusion scolaire

Premièrement, il est important de comprendre ce qu'est la motivation. Lieury et Fenouillet décrivent ce concept comme *“un terme générique qui englobe un continuum de la motivation intrinsèque à l'amotivation, en passant par toutes les sortes de degrés de motivations extrinsèques. Ensemble de mécanismes qui déterminent le déclenchement d'un comportement”* (Lieury & Fenouillet, 2019, p. 179).

Pour comprendre cette échelle, nous devons expliciter ses différentes catégories. Nous utiliserons les exemples donnés par les deux chercheurs pour illustrer notre propos.

- **Amotivation** : ce premier niveau correspond à la perte de motivation.

Exemple : *“Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps”*.

- **Motivation extrinsèque** : Ce second niveau regroupe une diversité de motivation contrôlées par les renforcements positifs ou négatifs.

Exemple : *“Je fais mes devoirs à la maison parce qu'on m'a demandé de le faire”*.

- **Motivation intrinsèque** : Ce dernier niveau correspond à la recherche d'une activité pour son intérêt ou par curiosité. Cette définition de la motivation est celle du sens courant de la motivation.

Exemple : *“Je fais mes devoirs à la maison parce j'aime apprendre de nouvelles choses”*.

Ce spectre détermine alors le niveau d'autodétermination de l'élève. Cette idée est résumée par le schéma ci-dessous (Lieury & Fenouillet, 2019).

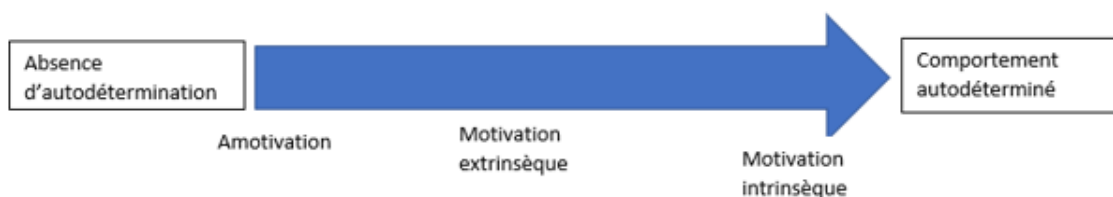


Figure 1. Spectre de la motivation (Lieury & Fenouillet, 2019, p. 39)

A cette définition vient s'ajouter le niveau de compétence perçue, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, Lieury et Fenouillet expliquent que le niveau de motivation d'un élève dépend de deux paramètres : le niveau d'autodétermination et le niveau de compétence perçue. Cela donne le graphique ci-dessous :

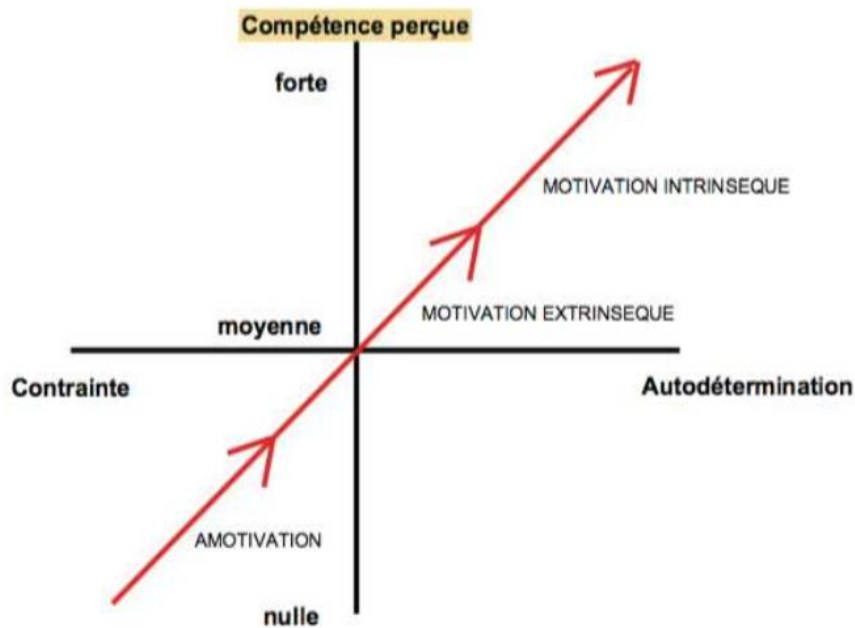


Figure 2. Motivation en fonction de l'autodétermination et la compétence perçue, inspiré par Deci et Ryan (Lieury & Fenouillet, 2019, p. 98)

Ainsi, la motivation scolaire se décline de différentes façons, l'idéal étant la motivation intrinsèque résultat d'une forte autodétermination et d'un fort sentiment d'efficacité personnelle. Quels sont les facteurs qui influencent ces niveaux de motivation ? Viau a regroupé ces facteurs en quatre catégories (Viau, 2002) :

- **Facteurs relatifs à la classe** : enseignants, évaluation, climat de classe, punitions et sanctions etc.
- **Facteurs relatifs à l'École** : règlement intérieur, horaires etc.
- **Facteurs relatifs à la société** : valeurs, principes, lois, culture etc.
- **Facteurs relatifs à la vie de l'élève** : famille, amis, camarades de classe etc.

Nous comprenons donc que la motivation touche les dimensions académiques, comportementales et psychologiques de l'engagement scolaire si nous reprenons la définition précédente. En effet, la motivation scolaire s'illustre par la mise en place d'objectifs communs et de stratégies (cognitive) qui passent par des devoirs à la maison qui sont faits (académique)

mais également par la forte participation volontaire en classe ou encore la présence en classe (comportementale). Or, comme nous l'avons vu, les élèves de SEGPA ont plus de mal à être dans cette dynamique de travail ce qui relève d'un problème de motivation, notamment de motivation intrinsèque. Ces derniers sont souvent à un niveau de motivation extrinsèque, à savoir travailler pour avoir de bonnes notes (renforcement positif) ou ne pas se faire punir (renforcement négatif), voire d'amotivation (élève en voie de décrochage scolaire). L'inclusion scolaire est alors un levier considérable pour développer la motivation intrinsèque de l'élève et donc son engagement scolaire. En effet, la pédagogie différenciée indispensable à l'inclusion permet à chaque élève de SEGPA de ne pas se décourager face à une difficulté (facteurs relatifs à la classe). A cela, s'ajoute une possible émulation positive pour les élèves de SEGPA en inclusion. En effet, ces derniers, se retrouvant avec des outils de compensations de leurs difficultés au sein d'une classe ordinaire, peuvent très bien vouloir se surpasser pour atteindre le niveau de leurs camarades de classe. Les recherches ont d'ailleurs montré que les élèves dont le niveau était plus faible que ceux des autres élèves de la classe s'améliorent sans pour autant que le niveau de ces derniers diminue. De ce fait, l'inclusion scolaire des élèves de SEGPA permettrait une remotivation et donc une augmentation de l'engagement scolaire.

3.3. Relations entre pairs et inclusion scolaire

La relation entre pairs est une composante importante de la vie scolaire des élèves. En effet, cela participe grandement à la construction de la personne. Dolto parlait du "complexe du homard" : *"les homards, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps-là, ils sont très en danger. Pour les adolescents, c'est un peu la même chose"* (Dolto, 1989, p. 15). Autrement dit, l'adolescence est une période de fragilité extrême où l'intégration à un groupe est primordiale. Cette fragilité est d'autant plus importante pour les élèves de SEGPA qui ont des difficultés qui compliquent cette intégration. La stigmatisation constante de la section renforce ce processus. Les quatre questions fondamentales autour du développement psychique de l'enfant vont se retrouver lors de l'adolescence et illustrent bien les besoins concernant le rapport à l'autre notamment dans le cas des élèves de SEGPA (Vauthier, 2016) :

- 1) **Suis-je accepté tel que je suis ?** L'élève de SEGPA est-il accepté par les autres élèves malgré ses difficultés ?

- 2) **Connaît-on mes besoins ?** La communauté éducative et les autres élèves prennent-ils en compte les difficultés de l'élève de SEGPA pour lui permettre de les surmonter (exemple des élèves allophones) ?
- 3) **Puis-je être différent ?** Les différences (difficultés scolaires, sociales, handicap) de l'élève de SEGPA sont-elles des freins à sa sociabilisation dans le collège ?
- 4) **Puis-je désirer par moi-même ?** L'élève de SEGPA peut-il avoir des aspirations au même titre que les autres élèves, notamment en ce qui concerne l'orientation ?

Nous comprenons ainsi que les relations entre pairs font fortement intervenir la dimension psychologique de l'engagement scolaire. En effet, ces quatre questions permettent d'évaluer le niveau d'appartenance de l'élève au sein de l'établissement. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves de SEGPA dont la filière est parfois stigmatisée. De ce fait, l'inclusion semble être une réponse tout à fait pertinente à cette problématique. L'École inclusive permettrait à ces élèves de s'intégrer plus facilement au sein du collège. Cela passerait notamment par un travail avec les élèves de classes ordinaires sur l'acceptation de la différence et l'entraide entre pairs. L'objectif est alors de créer une dynamique de groupe positive dans la classe facilitant la transition évoquée par Dolto au travers du "complexe du homard" et donc éviter les situations d'exclusion ou de harcèlement scolaire.

Dans cette première partie de notre argumentation, nous avons pu retracer et expliquer les objectifs de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dont font partie la SEGPA. Cette dernière est d'ailleurs au cœur d'un paradoxe puisqu'en s'appuyant sur les définitions des chercheurs en science de l'éducation, elle s'apparenterait plus à une intégration contraire aux politiques nationales. Cette intégration serait alors la source de certaines difficultés attachées à cette filière comme la stigmatisation. D'autres difficultés extérieures viennent s'y greffer ce qui constitue des obstacles à la réussite et à l'épanouissement des élèves. Parmi ces obstacles, nous retrouvons une diminution de l'engagement scolaire. A partir de ce constat, nous avons pu montrer que la motivation et les relations entre pairs sont deux entrées permettant d'améliorer les différentes dimensions de l'engagement scolaire. L'ensemble des propos de cette partie est résumé dans le tableau ci-dessous. Ainsi, la suite de notre travail de

recherche s'appuiera sur ces deux entrées afin d'évaluer l'engagement des élèves de SEGPA en inclusion.

Tableau 1. Récapitulatif du cadre théorique autour de l'engagement scolaire des élèves de SEGPA en inclusion

	Motivation scolaire	Relations entre pairs
Dimension(s) de l'engagement scolaire	Académique Comportementale Cognitive	Psychologique
Spécificité(s) de la SEGPA	Faible motivation intrinsèque voire amotivation face aux apprentissages comme l'illustre le fort taux d'élèves en voie de décrochage scolaire.	Filière stigmatisée. Difficultés qui s'accumulent et qui renforcent les différences avec les élèves des classes ordinaires.
Bénéfice(s) attendus de l'inclusion scolaire	Augmentation de la motivation intrinsèque par la mise en place d'une vraie pédagogie différenciée. Émulation positive des élèves de SEGPA en inclusion. Entraide entre élèves inclus et non-inclus.	Fin de la stigmatisation de la filière. Travail autour de l'acceptation de la différence avec les élèves des classes ordinaires.
Dilemme	Pour les enseignants : Transmettre un certain nombre de connaissances et de compétences à toute la classe tout en mettant en place une pédagogie différenciée (chronophage).	Pour les élèves : permettre une inclusion sociale totale des élèves en inclusion au risque d'être soumis à une exclusion de la part des pairs à cause des différences ou les protéger de ces violences.

Partie 2. Méthodologie

1. Expérience inclusive dans un collège REP+

1.1. Contexte de l'établissement

Mon travail de recherche s'est déroulé dans un collège classé REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé). L'établissement accueille 587 élèves provenant essentiellement du quartier dans lequel il est implanté. La grande majorité des élèves sont issus de familles de classe socio-professionnelle très défavorisée ou défavorisée.

La communauté éducative est pour la plupart en poste depuis plusieurs années car le turn over dans l'équipe enseignante est peu important. De plus, plusieurs membres de l'équipe éducative sont très impliqués dans les divers projets de l'établissement. A titre d'exemple, les professeurs d'EPS organisent de nombreuses sorties scolaires (lagon, base nautique, vélo), les activités encadrées par des AED, CPE, enseignants lors de la pause méridienne sont nombreuses. Cependant, le changement complet de l'équipe de direction et des CPE, il y a trois ans, a permis à chacun de s'impliquer pleinement dans les problématiques du réseau d'éducation prioritaire. Ainsi, depuis deux ans le climat scolaire est très apaisé malgré des tensions fréquentes au niveau du quartier environnant. Néanmoins, certaines problématiques sont encore des obstacles au sein du collège. La barrière de la langue est un exemple marquant. En effet, le collège accueille un grand nombre d'élèves provenant de Mayotte ou des Comores. De ce fait, la mise en place d'une coéducation pérenne est difficile. Les familles sont souvent éloignées de l'École car la communication est difficile avec le personnel. Outre la relation avec les parents, cet obstacle majeur a des répercussions sur la scolarité des élèves. De nombreux élèves font face à des difficultés importantes amplifiées par la barrière de la langue. Une enseignante UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) travaille avec les élèves les plus en difficulté sur ce problème. Néanmoins, nous retrouvons, dans le cas de la SEGPA, des élèves qui doivent encore faire face à cette difficulté à laquelle s'ajoutent les difficultés énumérées précédemment.

Une autre particularité est très présente dans le collège et m'a poussée à choisir cette thématique de l'inclusion pour mon travail de recherche : l'expérience inclusive. En effet, trois chercheurs issus du laboratoire ICARE (institut coopératif austral de recherche en éducation) ont impulsé avec la cheffe d'établissement une expérience autour de l'inclusion scolaire. Cette

expérimentation, intitulée RCEI pour Recherche Collaborative Expérience Inclusive, est suivie par la CARDIE (cellule académique pour la recherche et le développement de l'innovation et de l'expérimentation) du rectorat de la Réunion. Elle consiste à une “ *inclusion totale des élèves de 6ème SEGPA et 5ème SEGPA dans les classes ordinaires avec l'appui d'un dispositif d'aide, des enseignements, des évaluations par compétences et d'un plan de formation de l'établissement.* ” (CARDIE de l'académie de la Réunion, 2017). Cette expérience inclusive correspond donc tout à fait à la définition de l'inclusion scolaire selon Thomazet. Ce projet permet de mettre en place aussi bien l'intégration physique, social et pédagogique pour ces élèves de SEGPA (Thomazet, 2009, p. 129). L'expérimentation est en direction de 16 élèves de 6ème SEGPA et 16 élèves de 5ème SEGPA. Le dispositif de la Ruche est également fortement lié à cette inclusion. En quelques mots, c'est une aide délivrée ponctuellement par des enseignants spécialisés et une AED dédiée à des élèves en difficulté. Initialement prévu pour les élèves de SEGPA en inclusion, ce dispositif a été élargi à l'ensemble des élèves en difficulté signalés par les équipes pédagogiques.

1.2. Objectifs de l'expérimentation : hypothèses et problématiques

Le projet RCEI a débuté en 2018 et doit prendre fin en 2024 avec la fin de la première partie en 2021. Ces objectifs se déclinent en cinq parties (CARDIE de l'académie de la Réunion, 2017) :

- **Respecter la notion de pré-orientation et la continuité du cycle tout en permettant le développement de l'inclusion.** L'inclusion totale ne doit pas exclure la prise en compte des besoins et des difficultés des élèves inclus. Ainsi, des dispositifs de compensation doivent être mis en place.
- **Apporter aux élèves en difficultés non pré-orientés l'appui de ce dispositif.** Ce dernier doit permettre le vivre-ensemble et des relations entre élèves inclus et ordinaires apaisées.
- **Améliorer l'expérience déjà vécue.** Ce projet concerne également les équipes enseignantes qui doivent s'épanouir professionnellement face à cette nouvelle manière de travailler.
- **Améliorer le climat scolaire.** Les problèmes liés à la vie scolaire de l'élève doivent être moins présents et/ou plus tardifs.
- **Favoriser le “développement professionnel”.** L'ensemble de la communauté éducative doit repenser la gestion de l'hétérogénéité. Les pratiques et schémas

concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers sont revus dans le but d'être adaptés à cette nouvelle ligne directrice qu'est l'expérience inclusive.

A partir de ces cinq points, j'ai analysé ce que j'observais du point de vue du service de vie scolaire et donc pendant les temps hors classe. Les difficultés scolaires sont présentes chez beaucoup d'élèves de l'établissement, SEGPA ou pas. Néanmoins, avant chaque entretien, les élèves doivent fournir un écrit préparatoire où ils exposent les faits qui seront abordés dans l'entretien. A la lecture de ces écrits puis à la suite des entretiens, un point m'a particulièrement interpellée. En effet, les élèves de SEGPA de 6ème et 5ème en inclusion ne semblent pas être proportionnellement les plus concernés par les médiations dont la problématique est le conflit entre pairs. Cela va à l'encontre des idées reçues sur la filière comme nous l'avons montré précédemment. De même, les élèves malgré leurs difficultés, semblent pour la majorité présents au collège et semblent même s'impliquer dans les diverses activités proposées. A titre d'exemple, des élèves de SEGPA en inclusion participent aux ateliers de la pause méridienne ou encore sont volontaires pour aider l'équipe de vie scolaire. Ainsi, la vision de la SEGPA est chamboulée par l'expérience inclusive qui semblent permettre à ces élèves de s'épanouir au sein de l'établissement.

A partir de là une question s'est naturellement dégagée :

Dans quelles mesures l'inclusion scolaire des élèves de SEGPA influence-t-elle l'engagement de ces derniers dans leur scolarité ?

Nous avons défini la notion d'engagement scolaire dans la première partie de notre argumentation. J'ai fait le choix d'étudier les deux entrées choisies dans la première partie reflétant cette définition. Ces deux aspects m'ont servi de point de départ afin de formuler mes deux hypothèses :

- 1) Les élèves de SEGPA en inclusion ont une forte motivation scolaire.**
- 2) Les élèves de SEGPA en inclusion ont de bonnes relations avec leurs pairs.**

1.3. Enjeux pour le service de vie scolaire

En ma qualité de CPE stagiaire, il me semble important de faire le lien entre mon mémoire de recherche et mon activité professionnelle. Pour rappel, le CPE est chef du service de vie scolaire qui doit assurer la gestion des temps hors classe dans les établissements du

second degré. A titre d'exemple et de façon non-exhaustive, le CPE assure le suivi individuel des élèves en matière d'absentéisme, il guide les médiations lors des conflits entre pairs ou encore il met en place des projets dans le cadre des parcours éducatifs des élèves. Autrement dit, au travers de ces différentes missions, il participe activement au maintien d'un climat scolaire serein. Or, c'est justement un des objectifs de l'expérience inclusive à l'origine de mon travail de recherche comme nous l'illustre la partie "*améliorer le climat scolaire*" du document de contractualisation de la CARDIE.

Afin de développer mon propos au sujet de la place du CPE dans l'expérience inclusive des élèves de SEGPA, je vais partir des deux hypothèses exposées précédemment. La motivation scolaire, une des entrées de l'engagement scolaire, est l'affaire de tous les acteurs d'un établissement scolaire. Or, comme nous avons pu le voir, le collège dans lequel se déroule mon travail de recherche est classé REP+ ce qui indique des difficultés scolaires et sociales importantes. Cette observation est d'autant plus vraie dans les filières les moins valorisées telles que la SEGPA qui est un dispositif dédié aux élèves en difficulté. Développer la motivation intrinsèque des élèves permettrait à l'ensemble de la communauté éducative de faire face à des élèves plus impliqués dans les apprentissages et donc moins absents et agités (indicateurs gérés par la vie scolaire dont le chef de service est le CPE). De même, des élèves de SEGPA plus motivés mettront en place des stratégies concernant leur projet d'orientation. Le CPE, en collaboration avec l'ensemble de l'équipe éducative, participe à la construction du parcours Avenir de l'élève. Cela pourrait être un levier pour la mise en place d'une coéducation avec la famille en faveur de l'élève.

La seconde entrée correspond aux relations entre pairs. La gestion de conflit, notamment en collège, est une mission importante d'un conseiller principal d'éducation. Le CPE et les équipes pédagogiques, par le biais du parcours citoyen, vont travailler avec l'ensemble de la classe sur la thématique de l'acceptation de la différence. Ainsi, la mise en place d'une inclusion où les élèves inclus seraient acceptés par leurs camarades de classe permettrait d'avoir un climat scolaire plus serein, une des missions des CPE.

Enfin, d'un point de vue purement professionnel, la participation en tant que CPE à cette expérience inclusive permet un réel développement professionnel (dernier objectif du document de contractualisation de la CARDIE). Nous avons pu voir, dans la première partie du travail, que la stigmatisation de la section se faisait également au sein des personnels de l'Education nationale. Cette expérience permet alors de bouleverser la vision de ces

professionnels dont font partie les CPE autour de la section d'enseignement général et professionnel adapté. En tant que CPE stagiaire dans le collège où se situe mon objet d'étude, je débute ma carrière avec une vision très positive et non stigmatisante des élèves de SEGPA. Et cette participation à cette expérience pourrait me permettre de proposer des alternatives plus inclusives par la suite.

Notre objet d'étude se situe donc dans un collège REP+ où se déroule une expérience inclusive menée par les équipes du collèges, observée par des chercheurs en sciences de l'éducation. Cette expérience consiste à une inclusion totale des élèves de 6ème et 5ème SEGPA dans des classes ordinaires. Les objectifs sont multiples et le CPE trouve sa place au sein de l'expérience de par ses différentes missions. Dans le cadre du travail de recherche, les deux entrées de l'engagement scolaire vu précédemment servent d'hypothèses. Autrement dit, la motivation scolaire et l'engagement scolaire vont permettre d'évaluer l'engagement scolaire des élèves de 6ème et 5ème SEGPA en inclusion. Pour cela, une triangulation doit être faite pour vérifier chacune des hypothèses. Il faut donc trois collectes pour la première et trois pour la deuxième. C'est cela que nous allons développer à présent.

2. Corrélation entre inclusion scolaire et motivation des élèves

Hypothèse 1 : Les élèves de SEGPA en inclusion ont une forte motivation scolaire.

2.1. L'assiduité, un indicateur de la motivation

Le premier indicateur observé est l'assiduité des élèves de 6ème et 5ème SEGPA en inclusion. En effet, l'amotivation ou l'absence de motivation peut avoir plusieurs conséquences telles que des absences ou retards répétés. Un élève qui n'a pas envie de venir dans son établissement scolaire utilisera des stratégies de fuite. Pour évaluer cela, nous avons utilisé l'outil Pronote du collège dans le mode administratif. L'onglet statistique nous a fourni les données nécessaires à l'étude des absences et des retards que nous souhaitons. Par contrainte de temps, les données collectées dans le cadre de cette collecte sont celles du 16 août 2021 au 15 décembre 2021 soit le premier semestre de l'année scolaire. La collecte de données a été effectuée en deux temps.

Premièrement, une étude statistique des taux d'absences a été faite. Pour cela, nous indiquons dans un tableau le taux d'absence des :

- Classes de 6ème et 5ème
- Elèves de 6ème et 5ème SEGPA pour chasse classe

Le taux d'absence global des élèves de 6ème et 5ème est également précisé. L'idée est de permettre une comparaison entre les élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classes ordinaires. En effet, il a été montré précédemment que le taux d'élèves en voie de décrochage scolaire et donc d'absence sont supérieurs chez les élèves de SEGPA ce qui est révélateur de leur amotivation. De ce fait, un taux d'absence égale ou inférieur confirmerait que les élèves de SEGPA en inclusion ont une plus forte motivation scolaire.

Dans la même idée, nous avons analysé les retards des élèves en inclusion. Nous avons comparé le nombre de retards moyen des élèves de SEGPA en inclusion pour chaque classe avec le nombre de retard moyen des élèves de 6ème et 5ème du collège. Tout comme le taux d'absence, un nombre de retards égal ou inférieur à ceux des élèves de classes ordinaires confirmerait notre hypothèse (dimension comportementale de l'engagement scolaire).

2.2. Ressenti des élèves concernés

Dans le cadre de ce travail de recherche, il semblait pertinent d'interroger directement les élèves au sujet de leur motivation. De par le grand nombre d'élèves à interroger, le support choisi a été le questionnaire. Ce questionnaire a pour but de faire réfléchir les élèves sur leurs

motivations à venir au collège (dimension cognitive de l'engagement scolaire). Au travers des réponses, des pistes de réflexion vont émerger : les élèves de SEGPA en inclusion sont-ils motivés ? Si oui, s'agit-il d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque ? Pour cela, le questionnaire est composé de 14 questions portant sur les différents aspects de la motivation scolaire (Annexe 2).

Le questionnaire a été transmis à 31 élèves de 6ème et 5ème SEGPA en inclusion et 33 élèves de 6ème et 5ème de classes ordinaires choisis de façon aléatoire pendant un mois (distribution du questionnaire à quelques élèves en salle d'étude sur des heures de permanence). Chaque questionnaire a été rempli dans les mêmes conditions à savoir pendant une heure de permanence avec explication des consignes et des objectifs en amont. Les élèves n'ont pas eu de contraintes de temps pour le remplir et ont pu poser des questions s'ils le souhaitaient. L'idée est de permettre une comparaison entre les élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classes ordinaires. Ainsi, si les réponses sont similaires ou montrent une plus forte motivation chez les élèves de SEGPA, cela montrerait que l'inclusion permet d'éviter une baisse de motivation chez ces derniers.

2.3. L'expertise de l'équipe pédagogique

La dernière collecte de données concerne l'avis des enseignants sur la question de la motivation. Pour cela, deux entretiens ont été fait avec deux enseignants intervenant sur des classes participant à l'expérimentation inclusive. Le choix des enseignants a découlé des résultats sur le taux d'absences et les retards de la première collecte de données. Il semblait pertinent de choisir des professeurs principaux qui sont particulièrement attentifs aux élèves de leur classe de référence. Ainsi, ont été choisis le professeur principal d'une classe de 6ème dont les absences et les retards des élèves inclus sont particulièrement bas et le professeur principal d'une classe de 5ème où ces indicateurs sont au contraire plus élevés. De même, le premier est nouveau dans l'établissement alors que le second y enseigne depuis plusieurs années ce qui permet d'avoir une analyse plus riche.

L'entretien s'est déroulé autour de quatre grandes thématiques dont la motivation scolaire (Annexe 3). L'objectif est d'évaluer la motivation des élèves au travers les comportements des élèves face aux apprentissages (dimension académique de l'engagement scolaire). Ainsi, leur expertise d'enseignants va permettre de confirmer ou non notre hypothèse. Pour cela, les entretiens se sont déroulés dans mon bureau et ont été enregistrés avec leur

accord. La seule précision donnée avant de débiter était qu'il s'agissait d'un entretien dans le cadre d'un mémoire de recherche sur le thème de l'inclusion scolaire. L'anonymat a également été garanti. Les entretiens devaient durer moins de 15 minutes afin de pouvoir analyser les verbatims correctement.

3. Corrélation entre inclusion scolaire et relations entre pairs

Hypothèse 2 : Les élèves de SEGPA en inclusion ont de bonnes relations avec leurs pairs.

3.1. Impact de l'inclusion sur le nombre de conflits entre pairs

Les relations entre adolescents peuvent être illustrées par les conflits existants. Ainsi, peu de conflits entre les élèves en inclusion et les autres est signe de bonnes relations. Dans un établissement scolaire, le nombre de conflits entre pairs peut facilement se mesurer grâce à l'onglet "Sanction" de Pronote. Plusieurs cas de figure sont à distinguer en fonction de la gravité des faits : les incidents sans mesures disciplinaires, les punitions et les sanctions. L'idée de cette collecte de données est donc de comptabiliser le nombre d'incidents correspondant à chaque catégorie dont le motif est un conflit entre élèves en 6ème et 5ème. Nous pourrions alors comparer avec le pourcentage de ces incidents impliquant un élève de SEGPA en inclusion. Si ce pourcentage est minime cela pourra démontrer que les élèves en inclusion n'ont pas plus de difficultés que les autres à s'intégrer au groupe et donc que les relations avec les pairs sont bonnes.

3.2. Le sentiment d'appartenance des élèves en inclusion

Le sentiment d'appartenance des élèves est très personnel et dépend du ressenti de ces derniers. Il permet alors aux élèves de se sentir appartenir à un groupe grâce au partage de mêmes valeurs. Pour évaluer cela, il faut donc interroger les élèves. Le questionnaire utilisé pour l'hypothèse 1 a également été utilisé pour cette hypothèse (Annexe 2). Certaines questions vont alors aborder la thématique du sentiment d'appartenance. Les conditions de cette collecte de données ont été explicitées précédemment (§ 2.2, partie 2). Une comparaison entre les élèves inclus et les élèves de classes ordinaires a été faite. Des résultats similaires ou démontrant un plus fort sentiment d'appartenance démontrera que les élèves de SEGPA ont pu facilement se lier d'amitiés avec d'autres élèves et donc que les relations entre pairs sont bonnes.

3.3. Le climat de classe

A plus petite échelle, les relations au sein de la classe sont également révélatrices des interactions entre les élèves. Nous avons donc interrogé les enseignants sur le sujet dans le cadre des entretiens explicités précédemment (Annexe 3). L'idée est de comprendre comment

se comportent les élèves de SEGPA avec les autres élèves face à des situations d'apprentissage. Rappelons que ces élèves ont des difficultés scolaires importantes qui justifient leur scolarisation dans la section. De ce fait, il est intéressant de comprendre comment ces derniers mais également la classe réagissent face à ces difficultés. Nous sommes là au cœur du dilemme évoqué par Norwich concernant la différence car les moments d'apprentissage en classe sont les instants où la différence entre élèves inclus et non-inclus est la plus prégnante. A travers ces entretiens nous souhaitons évaluer si l'acceptation des différences souhaitées par l'expérimentation est un succès ou non. Cela s'illustrerait par des élèves qui s'entraident ou qui osent demander de l'aide. Cette compréhension du comportement de la classe et des élèves inclus illustre bien les relations entre pairs dans les moments les plus délicats. La méthode de collecte de données est expliquée dans la partie précédente (§ 2.3, partie 2).

Nous avons pu définir le cadre d'étude de notre travail de recherche dans cette partie. Nous allons donc placer notre étude dans un collège REP+ accueillant un dispositif expérimental d'inclusion totale des élèves de 6ème et 5ème. Deux hypothèses ont pu être dégagés autour de la motivation scolaire et des relations entre pairs, les deux entrées choisies de l'engagement scolaire. Pour les vérifier, trois collectes de données pour chaque hypothèse ont été mises en place : une étude statistique des indicateurs issus du Pronote de l'établissement, un questionnaire en direction des élèves et des entretiens avec deux professeurs principaux. Chacune de ces collectes permet de vérifier une dimension de l'engagement scolaire des élèves de 6ème et 5ème SEGPA en inclusion. L'ensemble de la méthodologie employée dans ce travail de recherche est résumé dans le tableau ci-dessous. Nous allons maintenant présenter et analyser les résultats obtenus par chaque collecte de données dans le but de confirmer ou non les hypothèses de notre étude.

Tableau 2. Récapitulatif de la méthodologie utilisée

	Sujet des collectes de données	Mode de collecte de données	Résultats attendus	Dimensions de l'engagement scolaire
Hypothèse 1 : Motivation scolaire	Assiduité des élèves	Outils statistiques du Pronote de l'établissement	Taux d'absence et retard égal ou inférieur aux élèves de classes ordinaires	Comportementale
	Ressenti des élèves	Questionnaire	Motivation des élèves et type de motivation	Cognitive
	Expertise des enseignants	Entretien	Elèves motivés face aux apprentissages	Académique
Hypothèse 2 : Relations entre pairs	Incidents	Pronote de l'établissement	Pas plus d'incidents concernant les élèves de SEGPA en inclusion	Psychologique
	Sentiment d'appartenance	Questionnaire	Fort sentiment d'appartenance des élèves de SEGPA en inclusion	Psychologique
	Climat de classe	Entretien	De bonnes relations entre pairs en classe	Psychologique

Partie 3. Résultats

1. Motivation scolaire et inclusion scolaire

1.1. Assiduité des élèves

Les données issues de Pronote nous permettent d'avoir l'histogramme ci-dessous.

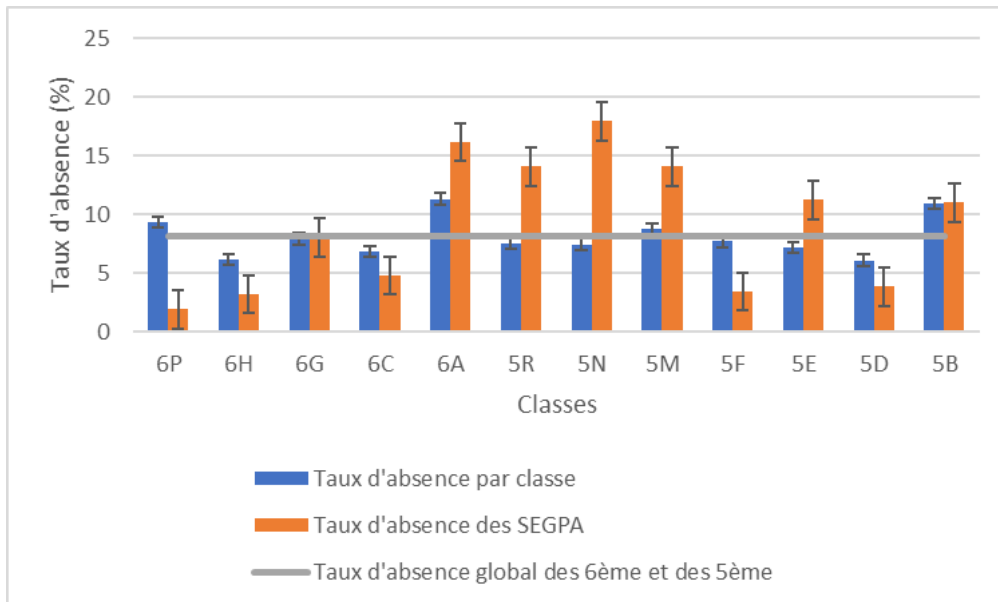


Figure 3. Comparaison des taux d'absence des élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classe ordinaire

Nous constatons que le taux global d'absence des élèves de 6ème et de 5ème est de 8.1%. La moitié des classes accueillant des élèves de SEGPA en inclusion ont un taux d'absences de ces-derniers inférieur ou égal au taux global. 7 classes sur 12 ont un taux d'absences des élèves de SEGPA inférieur ou égal au taux de la classe. En s'attardant sur les cas individuels, nous pouvons remarquer que sur les 5 classes restantes, trois élèves de classe différente ont un taux d'absence particulièrement important (supérieur à 20 demi-journées) ce qui ramène à 10 classes sur 12 dont les taux d'absence sont inférieurs ou similaires à ceux des classes respectives. De ce fait, les taux d'absence ne sont pas spécifiquement plus forts que les autres élèves de 6ème et 5ème du collège. Or, comme nous l'avons vu, les élèves de SEGPA sont habituellement plus absents que les élèves de classe ordinaire car moins motivés. Nous pouvons donc affirmer que les élèves de SEGPA en inclusion semblent plus motivés pour venir au collège que les élèves de SEGPA classique.

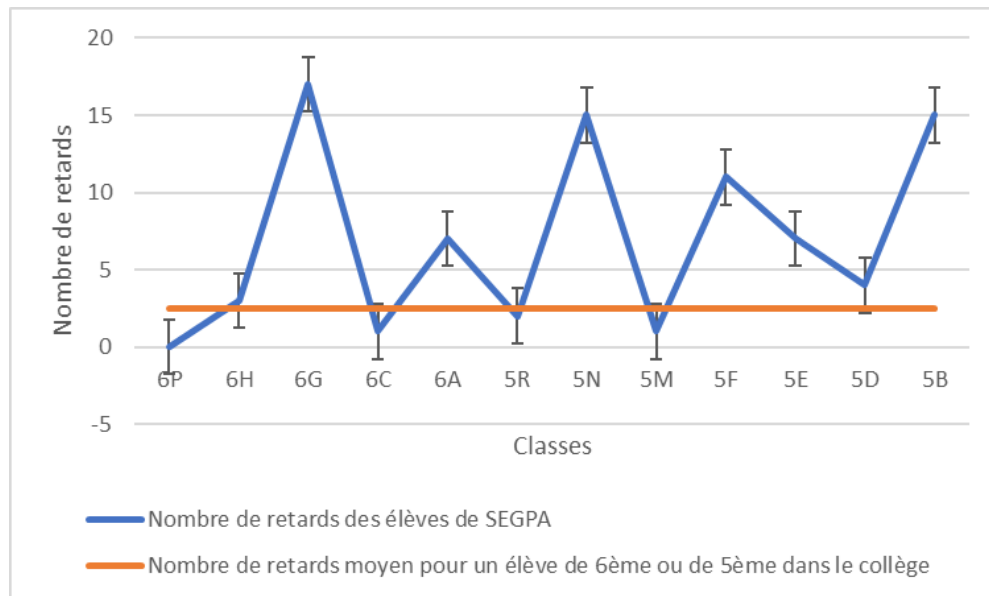


Figure 3. Comparaison du nombre de retards des élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classes ordinaires

La moitié des classes accueillent des élèves dont le nombre de retards est inférieur ou égal au nombre de retards moyen des élèves de 6ème et 5ème dans le collège. Les résultats de l'étude des retards des élèves ne peuvent ni confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves de SEGPA en inclusion sont motivés. Il y a cependant la moitié des élèves qui semble fuir les cours, ce qui n'est pas négligeable.

En combinant les résultats des deux collectes de données autour de l'assiduité des élèves de SEGPA en inclusion nous avons pu constater que ces derniers étaient bel et bien présents en cours mais arrivent pour un certain nombre en retard. Deux interprétations semblent alors se dégager :

Les élèves de SEGPA en inclusion sont obligés de venir au collège par les parents (présents en cours) mais la moitié sont dans une dynamique d'évitement des cours (arrivent en retard).

OU

Les élèves de SEGPA en inclusion viennent au collège par envie (présents en cours) pour les temps en hors classe mais cherchent à éviter les cours (arrivent en retard).

Afin de déterminer si les élèves sont motivés ou obligés de venir au collège, nous avons diffusé un questionnaire sur ce thème.

1.2. Ressenti des élèves

Nous avons questionné la motivation des élèves par le biais d'un questionnaire. Nous avons choisi d'analyser les réponses de quelques questions, les autres résultats se trouvent en annexe (annexe 4).

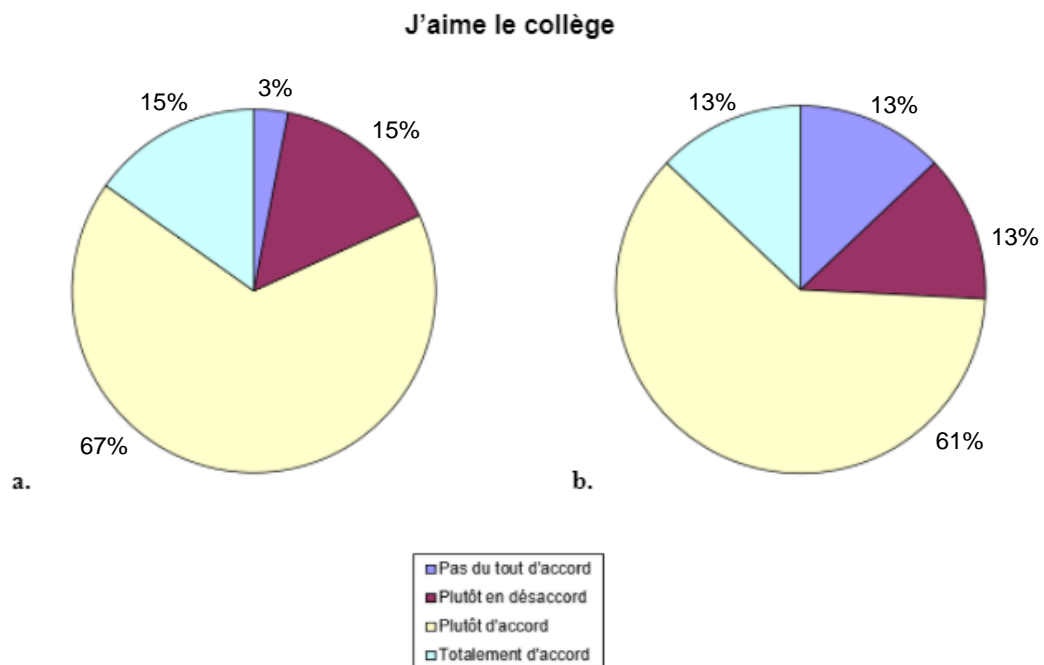


Figure 4. Réponse à la question “J'aime le collège” posée aux élèves de classes ordinaires (a) et aux élèves de SEGPA (b) de 6ème et 5ème

La première question du questionnaire permet d'interroger la vision qu'ont les élèves du collège. Nous constatons alors que les résultats sont quasiment identiques pour les élèves en inclusion et les élèves de classes ordinaires. Ainsi, plus de 60% de ces adolescents affirment être plutôt d'accord avec le fait d'aimer le collège. Cependant, il y a plus d'élèves de SEGPA en inclusion qui n'aiment pas du tout le collège. Nous pouvons donc conclure, que ces derniers aiment globalement venir dans l'établissement. Cela irait donc dans le sens de la seconde hypothèse formulée suite à la collecte de données précédente. Autrement dit, les élèves de SEGPA en inclusion viennent au collège par envie pour les temps hors classe mais cherchent à éviter les cours.

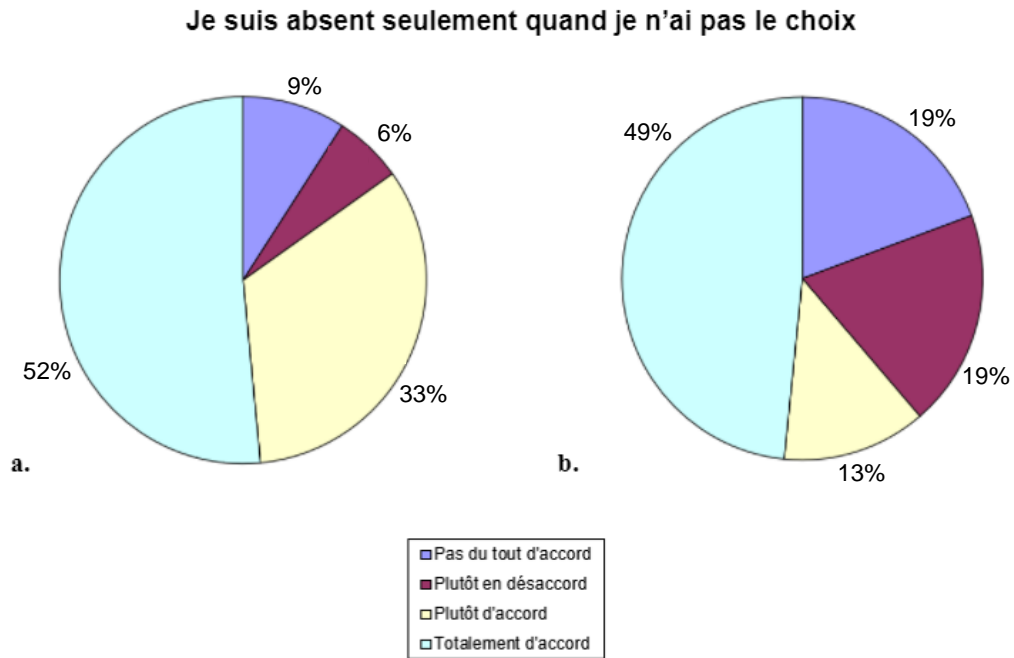


Figure 5. Réponse à la question “Je suis absent seulement quand je n’ai pas le choix” posée aux élèves de classes ordinaires (a) et aux élèves de SEGPA (b) de 6ème et 5ème

Nous constatons que la moitié des élèves, que ce soit de classes ordinaires ou de SEGPA, est absente lorsqu'ils n'ont pas le choix. Or, comme nous l'avons expliqué précédemment, les élèves de SEGPA sont généralement plus absents et plus en situation de décrochage que les autres élèves car peu motivés. Ces résultats montrent qu'avec l'inclusion les élèves de SEGPA sont plus motivés car ils ne sont absents que par obligation. Cela va donc dans le sens des derniers résultats. Les élèves sont motivés pour venir au collège mais cette motivation diminue face aux apprentissages. Il est donc nécessaire de distinguer les temps hors classe et les temps en classe pour analyser la motivation de ces élèves. Nous pouvons qualifier la motivation pendant les temps hors classe d'intrinsèque car les adolescents viennent au collège sans contraintes extérieures. Nous allons à présent analyser plus précisément la motivation pendant les cours.

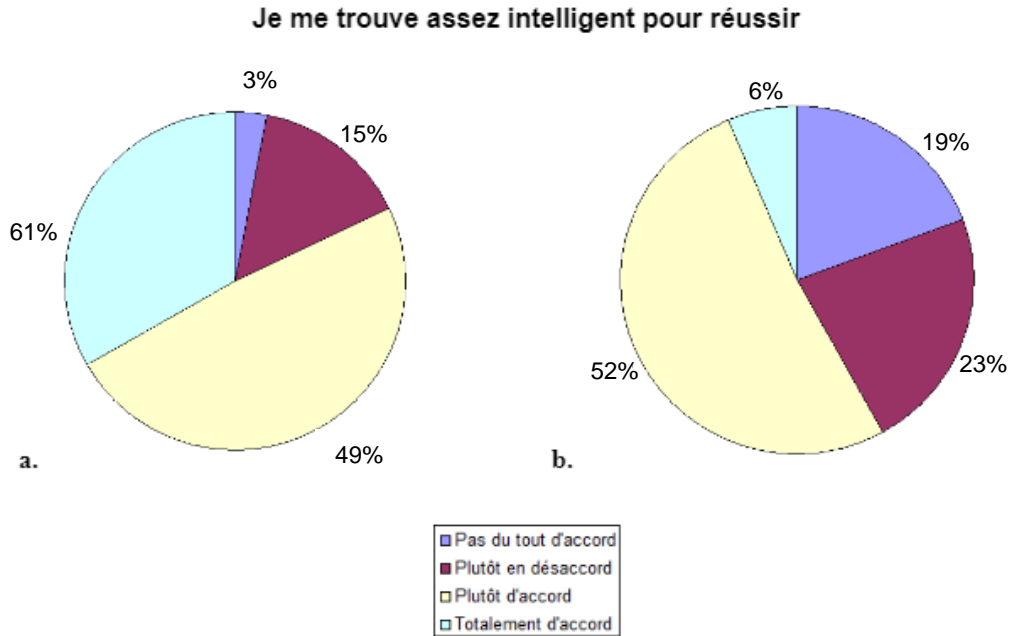


Figure 6. Réponse à la question “*Je me trouve assez intelligent pour réussir*” posée aux élèves de classes ordinaires (a) et aux élèves de SEGPA (b) de 6ème et 5ème

Tout comme les élèves de classes ordinaires, les élèves de SEGPA en inclusion ont plutôt confiance en leur capacité à réussir. Néanmoins, près de la moitié de ces derniers sont dans le cas inverse et ne se trouvent pas assez intelligents pour réussir, ce qui représente moins d’un tiers des élèves de classes ordinaires. Ainsi, les élèves de SEGPA en inclusion ont tout de même une moins bonne estime d’eux-mêmes malgré la réduction de la stigmatisation par la suppression des classes dédiées aux SEGPA. Cela pourrait alors s’expliquer par de grandes difficultés scolaires qui sont particulièrement remarquables par rapport aux autres élèves. Les élèves de SEGPA ont donc plus tendance à fuir les situations d’apprentissages car ils n’ont pas confiance en eux.

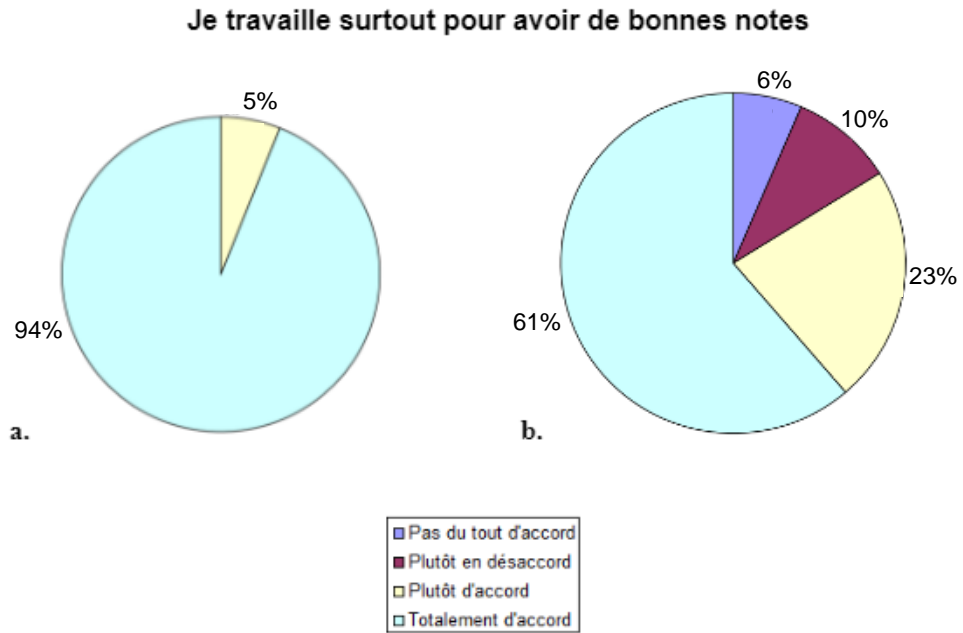


Figure 6. Réponse à la question “*Je travaille surtout pour avoir de bonnes notes*” posée aux élèves de classes ordinaires (a) et aux élèves de SEGPA (b) de 6ème et 5ème

Nous pouvons remarquer que les élèves travaillent essentiellement pour avoir de bonnes notes. Néanmoins, contrairement aux élèves de classes ordinaires, il y a 16% des élèves de SEGPA pour qui cela n'est pas le cas alors que ce pourcentage est nul pour les autres élèves. Cela va donc dans le sens de nos précédentes conclusions qui mettent en avant le fait que ces élèves sont conscients de leurs difficultés ce qui diminue leur confiance en eux et donc leur motivation face aux apprentissages. Cela explique donc leur réaction de fuite plus fréquente face aux cours.

Nous pouvons donc conclure qu'il existe une réelle motivation intrinsèque des élèves de SEGPA en inclusion qui les pousse à venir au collège. Cependant cette motivation concerne essentiellement les temps hors classe. Ces élèves sont moins motivés lors des situations d'apprentissage, conséquence d'une plus faible estime d'eux-mêmes.

1.3. Expertise des enseignants

Afin de compléter notre étude sur cette première hypothèse, nous avons questionné deux enseignants, professeurs principaux (annexe 5). Dans leur qualité de professeurs principaux, ils connaissent tout particulièrement les élèves de SEGPA en inclusion dans leur

classe. Nous avons vu que la motivation scolaire des élèves en inclusion était faible en classe. L'objectif de ces entretiens est de confirmer ou non ce constat et de l'expliquer.

Nous leur avons demandé d'évaluer la motivation scolaire des élèves de SEGPA en classe sur une échelle de 0 (aucune motivation) à 10 (forte motivation). Les deux enseignants ont été d'accord pour répondre 6 à 7 sur 10. Cela montre qu'il y a tout de même une certaine motivation de ces élèves à venir en cours comme nous l'a montré le nombre de retard ou la moitié des élèves de SEGPA ne sont pas plus en retard que les autres. Cette idée est reprise par le professeur principal de 5ème :

“Quand ils sont dans une classe SEGPA. Il y a un phénomène d'entraînement, il y a un phénomène d'entraînement. C'est-à-dire que quand ils sont que 3 ou 4 à avoir de grosses difficultés et qu'il y a le reste de la classe qui suit, on peut espérer ce phénomène d'émulation positive où les autres vont se soutenir et s'aider. Ça ne marche pas toujours évidemment. Quand ils sont regroupés en SEGPA ben malheureusement, l'émulation se fait plutôt dans l'autre sens. Elle se fait vraiment dans le mauvais sens et du coup non ça ne les encourage pas. Donc je pense quand même qu'ils ont une attitude d'élèves beaucoup plus active malgré tout et plus efficace dans le cadre de l'inclusion.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

Nous constatons que les élèves de SEGPA semblent plus motivés à venir en classe que les élèves de SEGPA classique. Néanmoins, en comparaison avec les élèves de classes ordinaires, la différence au niveau de la motivation est plus importante. Au cours des entretiens nous avons pu analyser les comportements des élèves de SEGPA en inclusion face aux apprentissages. Ainsi l'enseignant de 5ème explique que les élèves en inclusion vont s'effacer face à une tâche complexe.

“Ils se comportent, à mon avis, comme c'était le cas avant d'être pré-orienté SEGPA. C'est-à-dire qu'ils essaient comme ils peuvent. Et quand ils y arrivent pas, ils lâchent l'affaire. Ils essaient de se faire le plus discrets possible. Souvent c'est ça la stratégie. C'est d'être transparent.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

Cette idée est d'ailleurs reprise par le professeur principal de 6ème :

“La moitié ne participe pas. Ils ont peur, je pense, ou manque de connaissances et ils n'essaient pas de participer. [...] Ce sont généralement des élèves qui sont effacés. On

ne les entend pas, on ne les voit pas et on ne voit rien qui se passe au niveau du stylo.”

(Professeur principal d'une classe de 6ème)

Nous comprenons donc que les élèves de SEGPA en inclusion semblent dans un premier temps motivés mais se démotivent rapidement lors des apprentissages. Cela se traduit par un comportement passif dans le but de se faire le moins remarquer par les professeurs. Cette idée va dans le sens des résultats de notre deuxième collecte de données qui a permis de mettre en évidence le manque d'estime de soi de ces élèves. Les deux enseignants sont d'ailleurs unanimes par rapport à cela.

“Il y en a qui ont beaucoup plus de difficultés parce qu'ils sont soit extrêmement timides soit parce qu'ils manquent évidemment de beaucoup de confiance en eux parce qu'ils sont bien sûr conscients des différences [...] En général, quand ils sont en difficulté, ils sont pas bêtes, ils voient très bien que les autres le sont moins qu'eux, ils essaient de passer le plus inaperçu possible.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

“Généralement, ils ont du mal à aller vers les gens parce qu'ils ont peur que la différence se voit.” (Professeur principal d'une classe de 6ème)

Nous constatons que l'idée soulevée par les deux enseignants va dans le sens de nos précédents résultats. En effet, les différences entre les élèves inclus et les autres sont les plus flagrantes lors des situations d'apprentissages. De ce fait, les élèves de SEGPA ont tendance à s'effacer afin de se fondre dans le groupe classe.

Si nous reprenons le schéma représentant motivation en fonction de l'autodétermination et la compétence perçue inspiré par Deci et Ryan (§3.2, partie 1, figure 2), nous constatons donc que la compétence perçue (faible estime de soi) et l'autodétermination (absence de participation, évitement des situations d'apprentissages) sont très faibles. Cela implique que les élèves de SEGPA en inclusion sont dans une situation d'amotivation.

En conclusion, nous devons distinguer deux cas de figure pour évaluer la motivation des élèves de SEGPA en inclusion : les temps en classe et les temps hors classe. Dans le premier cas, la motivation est élevée alors que dans le second cas elle est beaucoup plus modérée. En effet, face aux situations d'apprentissages, ces élèves se démotivent rapidement. Ce phénomène s'explique notamment par une estime de soi qui est faible dans ces moments où les différences sont particulièrement marquées. Ainsi, les dimensions comportementales, cognitives et académiques restent très limitées pour les élèves de SEGPA en inclusion.

Nous allons à présent nous intéresser aux relations entre pairs entre les élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classe ordinaire. Cela nous permettra d'évaluer la dimension psychologique de l'engagement scolaire.

2. Relations entre pairs et inclusion scolaire

2.1. Conflits entre élèves

L'analyse des conflits entre pairs va nous permettre d'évaluer l'état des relations entre les élèves de SEGPA en inclusion et les autres élèves.

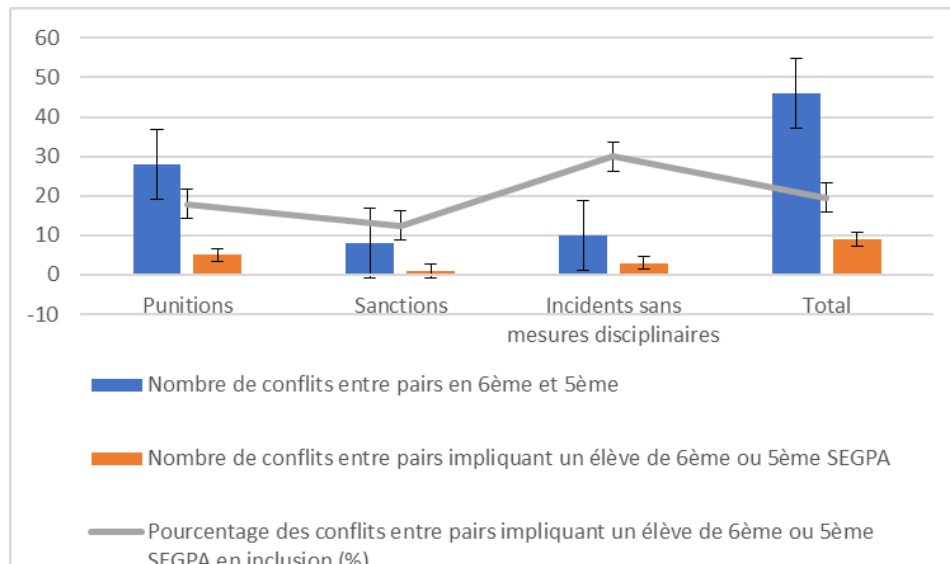


Figure 7. Comparaison des incidents entre pairs impliquant ou non des élèves de SEGPA en inclusion

Nous allons essentiellement nous intéresser à la courbe représentant le pourcentage de conflits entre pairs impliquant un élève de 6ème ou 5ème SEGPA en inclusion. En effet, comme les SEGPA sont moins nombreux, il est nécessaire d'avoir une vision plus proportionnelle et réaliste de la situation. Ainsi nous constatons que seulement 20% des incidents avec ou sans mesures disciplinaires dont l'origine est un conflit entre pairs impliquent les élèves de SEGPA en inclusion. De même, le pourcentage le plus élevé (soit 30%) d'incidents suite à un conflit entre pairs impliquant les élèves en inclusion n'ont pas abouti à des mesures disciplinaires ce qui signifie qu'il s'agit d'incidents mineurs. A noter, que les personnels de l'éducation ne font aucune distinction entre les élèves de SEGPA et les élèves de classes ordinaires lors de la gestion des incidents. Autrement dit, ce pourcentage faible ne peut s'expliquer par un traitement de faveur en direction des élèves en inclusion.

Nous pouvons donc en conclure, que les élèves de SEGPA sont peu impliqués dans les situations de conflits avec les pairs, ce qui illustre de bonnes relations avec ces derniers.

2.2. Sentiment d'appartenance

Nous avons demandé au travers d'un questionnaire quelle était la vision des élèves au sujet de leur relation avec les autres élèves.

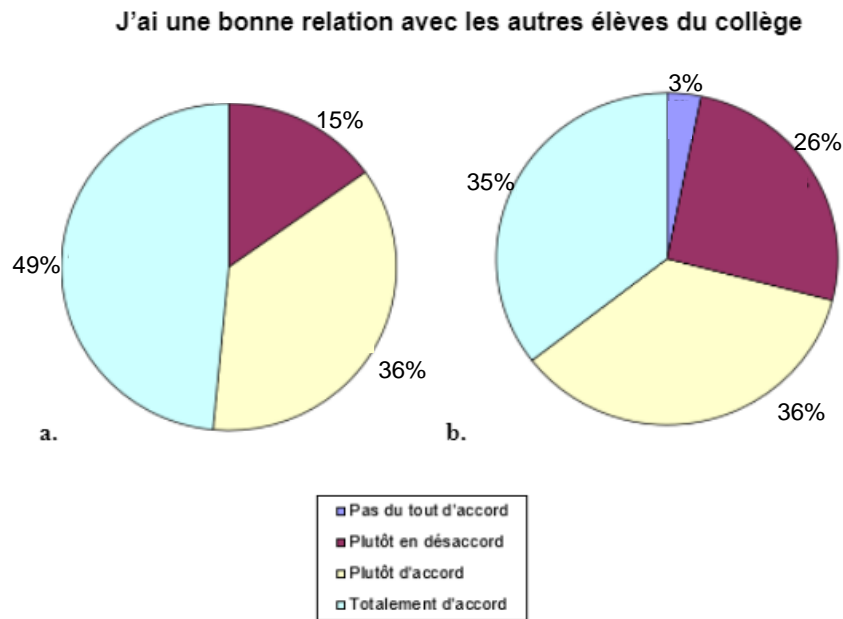


Figure 8. Réponse à la question “*J’ai une bonne relation avec les autres élèves du collège*” posée aux élèves de classes ordinaires (a) et aux élèves de SEGPA (b) de 6ème et 5ème

Nous pouvons constater que les résultats des élèves en inclusion et les élèves de classes de classes ordinaires sont similaires. Plus de deux tiers des élèves de SEGPA affirment avoir de bonnes relations avec les autres élèves du collège. Cela va donc dans le sens de notre première collecte de données et confirme que les élèves en inclusion n’ont pas particulièrement de mal à s’intégrer à groupe d’élèves et à entretenir de bonnes relations au même titre que les élèves de classes ordinaires.

Il y a sentiment d’appartenance chez les élèves de SEGPA en inclusion qui se traduit par de bonnes relations avec les autres élèves du collège.

2.3. Climat de classe

Nous avons questionné les deux enseignants dont nous avons parlé lors de la première hypothèse sur la question des relations entre les élèves de SEGPA et les autres. Les activités de groupes sont centrales dans les disciplines enseignées par ces deux professeurs. Cela nous

permet donc d'évaluer les interactions entre les élèves. A la question *“Sur une échelle de 0 à 10, à combien évalueriez-vous la coopération entre les élèves de SEGPA et les élèves de classes ordinaires ? Avec 0 pour aucune coopération et 10 pour une très bonne coopération.”* (Annexe 3, thème 3, question 4), les deux enseignants nous ont donné une note entre 6 et 7. Cette première évaluation démontre bien qu'il y a une certaine émulation positive qui est instaurée entre élèves de SEGPA et de classes ordinaires. Pour aller plus loin, nous avons questionné les professeurs sur leur ressenti en classe.

“C'est une excellente classe et en plus ce sont des enfants très très ouverts et très généreux et du coup ils accompagnent immédiatement les élèves en inclusion. [...] Je trouve que les relations entre les élèves sont beaucoup plus apaisées. Je vais même plus loin que ça, je trouve que dans la cour, difficile de dire où sont les SEGPA, où sont les élèves ordinaires.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

A travers cette expertise, nous constatons que les relations entre les élèves inclus et les autres vont aller jusqu'à la mise en place d'une vraie entraide entre les élèves. Les différences sur le plan des apprentissages sont visibles mais contrairement aux craintes des élèves de SEGPA, cette différence ne se traduit pas par un rejet ou des moqueries à leur encontre. Néanmoins, les deux enseignants se rejoignent sur le fait qu'il existe des cas particuliers où les relations sont plus compliquées à mettre en place. Les causes peuvent venir des élèves qui, conscients de leurs différences, vont avoir du mal à aller vers les autres.

“Il y a trois filles, trois petites mahoraises qui sont extrêmement timorées. Plus elles seront transparentes, plus elles se sentiront bien. Donc je pense qu'elles ne font pas d'effort non plus pour aller vers les autres. Les relations ne sont pas du tout conflictuelles hein, elles sont inexistantes.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

De même, comme nous l'avons vu, il y a une proportion assez élevée d'élèves d'origines étrangères dans les sections d'enseignement général adapté. De ce fait, la barrière de la langue et une possible culture différente peuvent amplifier ce phénomène.

“Il y a un sujet qui est venu sur la table que je n'ai pas encore traité, qui est un petit peu...et c'est vrai que la plupart des élèves en inclusion sont d'origine mahoraise. Je ne sais pas. Il y a un ou deux professeurs qui m'ont signalé que, voilà, l'origine ethnique pouvait poser problème dans cette classe.” (Professeur principal d'une classe de 5ème)

Ces deux idées confirment les spécificités de la SEGPA que nous avons abordé dans notre cadre théorique. De ce fait, l'inclusion semble atténuer les impacts de ces différences sans pour autant les effacer complètement. En parallèle, les enseignants qui font face à ces classes doivent affronter des dilemmes mettant en jeu les relations entre les élèves.

“Ils [les élèves de SEGPA en inclusion] se mélangent généralement aux autres sauf ceux qui ont une aide bien précise, généralement ils sont sur une table avec la personne avec qui ils sont, tout simplement pour pas être plus au calme et être plus à même de suivre l'élève. Parce que s'ils sont sur une table déjà de quatre, la personne qui vient aider, elle est obligée de pas s'asseoir à côté. Donc c'est une question de praticité.” (Professeur principal d'une classe de 6ème)

Cette situation met en avant les difficultés techniques rencontrées par les professeurs pour mettre en place une réelle inclusion. Ainsi, dans ce cours, un élève de SEGPA en inclusion accompagné d'un AESH ne peut être assis en îlot avec les autres élèves. L'élève et son AESH doivent être sur une table, ce qui recrée un schéma d'exclusion propice aux problèmes relationnels entre élèves en inclusion et élèves de classes ordinaires car les différences sont encore plus marquées.

Suite à cette collecte de données nous pouvons conclure que les relations entre élèves inclus et les élèves de classes ordinaires sont de façon générale très bonnes. Ces derniers vont même jusqu'à aider les élèves en difficulté. Néanmoins, les spécificités attachées à la SEGPA et les contraintes matérielles amoindrissent parfois les impacts bénéfiques de l'inclusion sur les relations entre ces élèves.

En conclusion, nous pouvons affirmer que les relations entre les élèves de SEGPA en inclusion et les élèves de classes ordinaires sont bonnes comme l'illustre le faible nombre de conflits. Une véritable émulation positive peut avoir lieu lors des situations d'apprentissage ce qui permet de développer le sentiment d'appartenance des élèves de SEGPA. Néanmoins, la peur de la différence et certaines contraintes techniques diminuent parfois ces résultats, preuve que des améliorations sont encore nécessaires.

3. Discussion des résultats

3.1. Synthèse des résultats

Nous voulions évaluer l'engagement scolaire des élèves de SEGPA en inclusion sous le prisme de la motivation scolaire et des relations entre pairs. Notre première hypothèse relative à la motivation nous a permis de constater que les élèves en inclusion sont dans des situations d'amotivation lorsqu'ils sont en classe. Ce phénomène s'illustre par une faible voire une absence de participation en classe qui reflète une faible compétence perçue. De même, face à ces difficultés les élèves ont tendance à s'effacer et à arriver en retard, il y a là une notion de contrainte à venir en classe qui s'installe. De ce fait, nous pouvons affirmer que les dimensions psychologiques, cognitives et académiques de l'engagement scolaire sont très modérées chez les élèves de SEGPA en inclusion.

La seconde hypothèse permettait d'analyser les relations entre les élèves de SEGPA en inclusion et les autres élèves du collège. Nous avons alors constaté que les relations étaient globalement très bonnes avec une émulation positive qui pouvait se mettre en place dans les meilleures classes. Du point de vue du service de vie scolaire, cela s'est traduit par peu de conflits entre élèves inclus et les autres. Néanmoins, la peur de la différence et du rejet se traduit par des élèves de SEGPA qui peuvent avoir du mal à aller vers les autres. Cela est parfois amplifié par des contraintes techniques qui poussent certains enseignants à entrer, sans le vouloir, dans une dynamique d'exclusion en classe.

De ce fait, nous pouvons affirmer que l'engagement scolaire des élèves de SEGPA s'illustre essentiellement par sa dimension psychologique prédominante dans les temps hors classe.

3.2. Biais et limites

Il est cependant nécessaire de prendre du recul face aux résultats de cette étude. En effet, ce qui a été démontré ne peut être généralisé par nous n'avons observé qu'une expérience inclusive dans le contexte bien particulier du collège REP+. De ce fait, aux spécificités de la SEGPA viennent s'ajouter les problématiques des établissements classés réseau d'éducation prioritaire. Une expérience similaire dans un collège accueillant un public plus aisé pourrait aboutir à des résultats différents.

Outre le contexte d'établissement, la période de crise sanitaire dans laquelle s'est déroulée notre étude peut avoir un impact sur notre travail de recherche. En effet, le confinement de 2020 et les différents protocoles qui ont suivi ont eu un impact sur la scolarité des élèves. De nombreux élèves se sont alors retrouvés dans des situations d'absentéisme qui peuvent aller jusqu'au décrochage scolaire. De même, les périodes de confinement des élèves liées à un cas contact ou positif nous obligent à mettre nos statistiques sur l'absentéisme en perspective.

Concernant les collectes de données, nous ne pouvons exclure totalement le biais de confirmation notamment lors des entretiens. En effet, malgré l'effort d'avoir des questions non orientées, les enseignants interrogés ont pu avoir tendance à confirmer des idées préconçues. De même, il y a également pu avoir un biais de désirabilité sociale lorsque les élèves ont rempli le questionnaire. En effet, les adolescents ont souvent intériorisé depuis l'enfance leur "métier d'élève" (Perennoud, 1994). Ce concept caractérise la capacité des élèves à se conformer aux attentes des personnels de l'établissement. Dans le cadre de ce questionnaire, ils ont pu, au travers de ce biais, se montrer sous une facette positive dans le but de correspondre à ce que l'on attend d'un élève.

3.3. Perspectives

Au regard de l'ensemble des données que nous avons pu recueillir, les perspectives de ce travail de recherche sont nombreuses. Les chercheurs en charge de ce projet sont intervenus pendant trois jours pour le point d'étape qui marque la fin de la phase 1 de l'expérimentation. Ces trois jours ont été essentiellement constitués d'échanges de pratiques entre les différents professionnels intervenant dans l'expérimentation. Cela a permis de mettre en avant les lacunes et de proposer des solutions pour y remédier. Une des conclusions principales de ces échanges était le besoin de formation des enseignants non spécialisés sur le sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce besoin va dans le sens des résultats de mes recherches relatives à l'absence de motivation des élèves en inclusion lors des situations d'apprentissage. Une formation plus approfondie sur les techniques pédagogiques à adopter avec les élèves de SEGPA pourrait permettre une remotivation de ces élèves grâce à une prise en compte plus spécifique de leurs besoins. Il est nécessaire d'accompagner ces professeurs face au dilemme évoqué dans notre cadre théorique leur permettant d'assurer les programmes tout en mettant en place un pédagogie différenciée efficace.

Du point de vue de la recherche, cette étude pourrait rejoindre celle des chercheurs d'ICARE responsables du projet. En effet, l'engagement scolaire n'est pas un aspect abordé par ces derniers. Nos études pourraient se compléter. Il faut cependant, étendre cette étude à plusieurs établissements afin d'avoir une vision plus globale de l'engagement scolaire des élèves de SEGPA en inclusion.

Nous avons pu voir dans cette dernière partie que l'engagement scolaire des élèves de SEGPA en inclusion était fortement dépendant du contexte dans lequel les élèves se situent. En effet, en classe l'engagement est très faible notamment à cause de la peur que la différence se voit. Lorsque nous sortons des situations d'apprentissage, la dimension psychologique de l'engagement scolaire est relativement forte, ce qui se traduit par de bonnes relations avec les autres élèves du collège. L'ensemble des résultats de notre étude est résumé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Récapitulatif des résultats obtenus

	Sujet des collectes de données	Conclusion	Conclusion générale
Hypothèse 1 : Motivation scolaire	Assiduité des élèves	Élèves qui veulent venir au collège mais qui fuient les situations d'apprentissages OU Élèves qui sont obligés de venir au collège et qui évitent les cours.	<p>Une motivation intrinsèque à venir aux collège pour les temps hors classe mais une motivation qui diminue fortement en classe</p> <p>Dimensions comportementales, académiques et cognitives de l'engagement scolaire faibles.</p>
	Ressenti des élèves	Élèves qui aiment et qui veulent venir au collège (motivation intrinsèque pour les temps hors classe) mais leurs difficultés diminuent leur motivation face aux situations d'apprentissages.	
	Expertise des enseignants	Élèves qui se démotivent face à une tâche complexe et dont l'estime de soi est impactée.	
Hypothèse 2 : Relations entre pairs	Incidents	Élèves très peu impliqués dans les incidents à la suite d'un conflit entre pairs.	<p>Des relations entre pairs bonnes mais dont des aspects peuvent être améliorés.</p> <p>Dimension psychologique de l'engagement scolaire forte.</p>
	Sentiment d'appartenance	Fort sentiment d'appartenance chez les élèves de SEGPA.	
	Climat de classe	Dynamique d'émulation positive parfois ralentie par la peur de la différence ou encore des contraintes techniques.	
Engagement des élèves de SEGPA en inclusion nuancée selon les dimensions. Seule la dimension psychologique est réellement notable.			

Conclusion

Nous avons tout au long de notre travail de recherche abordé la question de l'engagement scolaire des élèves de SEGPA dans un contexte expérimental d'inclusion. Nous avons défini cet engagement au travers ses quatre dimensions : psychologique, académique, cognitive et comportementale. Chacun de ces aspects se traduit par des comportements spécifiques traduisant l'engagement de l'élève. Nous nous étions interrogés sur la corrélation qui pouvait exister entre l'inclusion scolaire et l'engagement scolaire des élèves de SEGPA. Pour cela, nous avons construit notre étude autour de deux concepts révélateurs des différentes dimensions de l'engagement scolaire.

D'une part, nous avons évalué la motivation scolaire qui s'établit sur un spectre prenant en compte différents facteurs. Les résultats ont montré qu'en situation d'apprentissage, les élèves ne sont pas motivés et vont même avoir tendance à s'effacer. Ce constat s'explique notamment par une peur du rejet dûe à leurs différences. D'autre part, nous avons étudié les relations entre les élèves inclus et les autres élèves. Nous nous sommes aperçus qu'une très bonne dynamique de groupe pouvait s'installer dans les meilleures classes. Néanmoins, il existe des cas particuliers où les élèves de SEGPA vont avoir du mal à développer leurs compétences sociales. Cela peut s'expliquer par des contraintes techniques, la barrière de la langue ou encore une fois la peur du rejet qui pousse à une grande timidité. Nous pouvons donc conclure notre travail en affirmant que l'engagement scolaire des élèves de SEGPA en inclusion existe principalement au travers sa dimension psychologique qui s'illustre par de bonnes relations entre pairs. Les autres dimensions, visibles essentiellement en classe, restent modérées.

Ce constat pose la question des améliorations permettant une meilleure prise en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers. En effet, dans le cas de notre expérience inclusive, les enseignants qui prennent en charge ces élèves n'ont pas systématiquement reçu de formation sur cette thématique. Il semble alors nécessaire que l'ensemble de la communauté éducative puisse avoir accès à une formation sur le sujet afin de développer une pédagogie différenciée qui pourrait sur le long terme être bénéfique à tous les élèves. En réalité, chaque élève ne pourrait-il pas être considéré comme ayant des besoins éducatifs particuliers ? Chaque individu étant différent, la mise en place d'une différenciation pédagogique pour tous permettrait d'adapter la scolarité de tous les élèves sans stigmatisation.

Bibliographie

- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427 - 445.
- Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social (J-C. Chamboredon & al, Trad.). Paris : Les Editions de minuit. (Édition originale, 1971).
- Binet, A. & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux*. Toulouse : Privat.
- Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les Editions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Les Editions de minuit.
- Catherine, D. (2016). Le partenariat entre l'Education nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs 1975 - 2005. *Carrefours de l'Éducation, 42*, 19 - 31.
- Charrier, E. (2007). *Les SEGPA : Reproduction des inégalités sociales et stigmatisation des trajectoires scolaires*. Mémoire de recherche sous la direction de Bonini, N., Institut du Travail Social de Tours Département de Formations Supérieures, Tours.
- Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Lausanne : Presse de l'Université.
- Dolto, F. (1989). *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*. Paris : Hatier.
- Farizon, C. (2010). *La dynamique d'apprentissage des élèves de SEGPA : le point de vue de l'équipe éducative*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse, septembre.
- Finn, J. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research, 2*, 117 - 142.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, M. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 1*, 59 - 109.
- Jarraud, M. (2017). SEGPA : une minorité d'élèves obtient un diplôme. *Le café pédagogique*. [en ligne].

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/01/16012017Article636201478542355070.aspx>. (05/01/2022)

Lieury, A. & Fenouillet, A. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod.

Mazereau, P. (2016). *Déterminations et portée de la réforme de l'enseignement spécialisé, juste avant la fin des certitudes. (1962-1967). Formation, transformations des savoirs scolaires*. HAL, Normandie, France, novembre.

Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques*, "Différencier la pédagogie"

Michaël, V. (2016). D'une éthique de la relation à une éthique du lien pédagogique. *L'éthique dans la relation à l'élève*. Edition CNDP CANOPE.

Michel, D. (2017). *Accompagnement contractualisé*. Document de contractualisation de la CARDIE de la Réunion pour le projet RCEI, Le Port, France.

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Repères et Références statistiques édition 2010*, 92-145

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 4, 495-510.

Parrain, C. & Chevillon, M. (1944). Parcours scolaire et milieu social à la Réunion. *Éducation et formation*, 38, 51-63.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST - Vie Sociale et Traitements*, 69, 35 - 39.

Pierry, D. (2020). Harcèlement scolaire : chiffres, causes et conséquences. *Observatoire de la santé*. [en ligne]. <https://www.observatoire-sante.fr/harcèlement-scolaire-chiffres-causes-et-conséquences/>. (06/01/2022).

Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. *Cahiers pédagogiques*, "Différencier la pédagogie", p. 47.

Reeve, J., Jang, H., Carell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 2, 147 - 149.

Rochigneux, J-C. (2012). *Éducation à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier : l'exemple de la SEGPA*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand 2, Aubière.

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

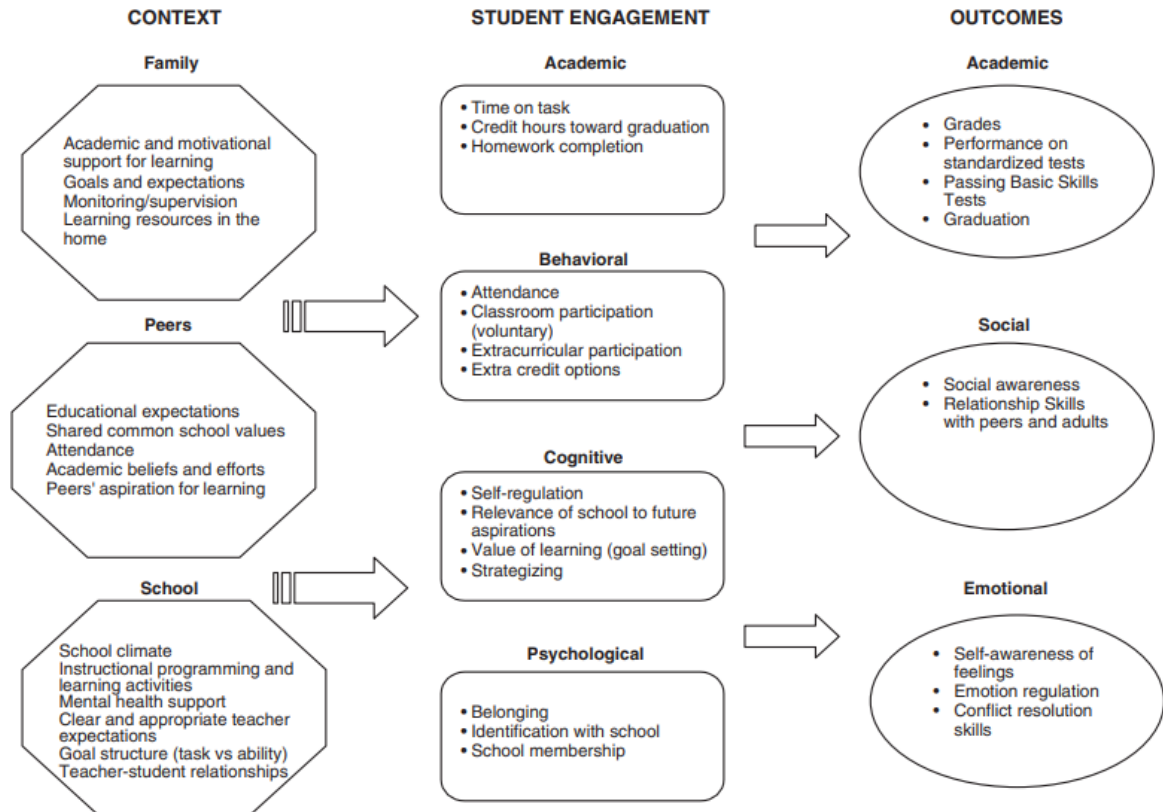
Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence prononcée dans le cadre du Cycle de conférences "Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner", Luxembourg, Luxembourg, avril.

Table des annexes

Annexe 1 : Schéma récapitulatif des quatre dimension de l'engagement scolaire.....	59
Annexe 2 : Questionnaire à destination des élèves.....	60
Annexe 3 : Question en direction des enseignants lors des entretiens.....	62
Annexe 4 : Résultats du questionnaire à destination des élèves de classes ordinaires et de SEGPA en inclusion.....	63
Annexe 5 : Verbatim des entretiens avec un professeur principal de 5 ^{ème} et un professeur principal de 6 ^{ème}	65

**Annexe 1 : Schéma récapitulatif des quatre dimensions de l'engagement scolaire
(Appleton & al, 2006, p. 430)**



Annexe 2 : Questionnaire à destination des élèves

CONSIGNES

Objectif du questionnaire : Ce questionnaire n'est pas une évaluation. Il permettra de savoir ce qui influence la motivation des élèves de SEGPA de 6^e et 5^e du collège. Réponds juste le plus sincèrement possible.

- 1) **Lis attentivement** chaque question avant d'y répondre.
- 2) Lorsque tu as terminé de répondre à toutes les questions, **donne ta feuille à un surveillant ou à un CPE**. Tu peux également demander de l'aide à un surveillant ou un CPE si tu as des difficultés à répondre aux questions.
- 3) **Entoure** la réponse qui te correspond le plus : il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses !
 - Entoure le chiffre **1** si tu n'es **pas du tout d'accord** avec la phrase
 - Entoure le chiffre **2** si tu n'es **plutôt en désaccord** avec la phrase
 - Entoure le chiffre **3** si tu es **plutôt d'accord** avec la phrase
 - Entoure le chiffre **4** si tu es **totalemment d'accord** avec la phrase

Exemple

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalemment d'accord
1. J'aime venir au collège	1	2	③	4

L'élève est plutôt d'accord lorsqu'on lui demande s'il aime venir au collège. S'il n'aimait pas du tout venir au collège, il aurait entouré le chiffre 1.

Je suis :

Une fille

Un garçon

Je suis en :

6^e5^e

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord
1. J'aime venir au collège	1	2	3	4
2. Je suis absent seulement quand je n'ai pas le choix	1	2	3	4
3. Si je pouvais ne plus venir au collège, je le ferais	1	2	3	4
4. En classe, je pense souvent à autre chose	1	2	3	4
5. Je participe souvent en classe	1	2	3	4
6. Je travaille surtout pour avoir de bonnes notes	1	2	3	4
7. Je travaille surtout car les cours m'intéressent	1	2	3	4
8. Les enseignants me félicitent quand je fais des efforts	1	2	3	4
9. Je me trouve assez intelligent pour réussir	1	2	3	4
10. Le collège va me permettre de faire le métier que je souhaite plus tard	1	2	3	4
11. Je suis inscrit à un atelier ou à l'UNSS au collège	1	2	3	4
12. J'ai une bonne relation avec les autres élèves du collège	1	2	3	4
13. Quand j'ai des devoirs à faire, j'ai tendance à remettre cela à plus tard	1	2	3	4
14. Mes parents m'aident à travailler après le collège	1	2	3	4

Merci de ta participation !

Annexe 3 : Questions en direction des enseignants lors des entretiens

THEME 1 : Qui êtes-vous ?

- 1) Quel est votre métier ?
- 2) Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'établissement ?
- 3) A quels niveaux (6eme ou 5eme) enseignez-vous ?
- 4) Combien d'élèves de SEGPA sont inclus dans vos classes ?

THEME 2 : Les pratiques pédagogiques

- 1) Organisez-vous régulièrement des activités de groupes ?
- 2) Lors de la mise en place d'une activité de groupe, comment se comportent les élèves de SEGPA ? Se mettent-ils ensemble ou les groupes sont-ils mixtes ?
- 3) Les élèves de SEGPA travaillent facilement avec les autres élèves ?
- 4) Comment qualifieriez-vous le comportement des élèves de MEF ordinaire à l'égard des élèves de SEGPA lors des activités de groupe ?

THEME 3 : Le climat de classe

- 1) Comment qualifieriez-vous le climat des classes de 6^e et 5^e où vous intervenez ?
- 2) Où sont positionnés les élèves dans SEGPA dans votre classe ? Qui a choisi ce positionnement ?
- 3) Les élèves de SEGPA participent-ils beaucoup en classe ?
- 4) Sur une échelle de 0 à 10 (0 pour aucune coopération et 10 pour très bonne coopération), à combien évalueriez-vous la coopération entre élèves de SEGPA et les élèves de MEF ordinaire ? Pourquoi ?
- 5) Diriez-vous que les incidents entre élèves sont nombreux lors des heures de cours ?
- 6) Lors d'un incident entre élèves, cela implique-t-il régulièrement un élève de SEGPA ?

THEME 4 : La motivation des élèves de SEGPA

- 1) Les élèves de SEGPA sont-ils pour la plupart en difficulté scolaire ?
- 2) Quelles sont les principales difficultés des élèves de SEGPA selon vous ?
- 3) Comment les élèves de SEGPA réagissent-ils face à une tâche complexe ?
- 4) Sur une échelle de 0 à 10 (0 pour aucune motivation et 10 pour très forte motivation), à combien évalueriez-vous la motivation des élèves de SEGPA ? Comment l'expliqueriez-vous ?

**Annexe 4 : Résultats du questionnaire à destination des élèves de classes ordinaires (a)
et de SEGPA en inclusion (b)**

a.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
1	1	5	22	5	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	TOTAL ELEVES
2	3	2	11	17	33
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
3	17	8	6	4	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
4	6	11	11	5	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
5	1	2	17	13	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
6	0	0	2	31	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
7	3	2	19	9	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
8	2	4	15	12	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
9	1	5	16	11	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
10	0	2	8	23	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
11	23			10	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
12	0	5	12	16	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
13	11	9	6	7	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
14	0	4	16	13	

b.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
1	4	4	19	4	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	TOTAL ELEVES
2	6	6	4	15	31
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
3	14	7	6	4	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
4	6	11	10	4	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
5	5	6	13	2	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
6	2	3	7	19	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
7	5	7	9	10	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
8	3	1	11	16	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
9	6	7	16	2	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
10	1	1	8	21	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
11	22			9	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
12	1	8	11	11	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
13	7	6	13	5	
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	
14	3	4	10	14	

Annexe 5 : Verbatim des entretiens avec un professeur principal de 5^{ème} (a) et un professeur principal de 6^{ème} (b)

a.

D : PP d'une classe de 5eme

C : Coralie, CPE stagiaire, M2 MEEF EE CPE

C [00:01] Je vais commencer par la présentation. Qui vous êtes, votre métier et depuis combien de temps vous travaillez dans l'établissement.

D [00:14] D'accord, donc M. D, je suis professeur d'éducation musicale. Cette année je suis professeur principal de la 5B et j'enseigne au collège Jean Le Toullec depuis 2011 donc ça fait 11 ans.

C [00:32] Ah oui donc vous avez connu le collège avant l'expérimentation.

D [00:34] Oui, oui !

C [00:35] Vous allez pouvoir comparer un petit peu.

D [00:37] Oui certainement.

C [00:40] En 5^{ème} je crois qu'il y a à peu près 5 élèves en inclusion SEGPA.

D [00:45] Dans cette classe, il y en a pas mal. Il y a 4 SEGPA et un ULIS de mémoire, à vérifier mais je crois que c'est ça.

C [01:01] Comme vous organisez dans vos cours les activités de groupe ? Parce qu'en musique, je ne sais pas trop comment ça se passe. Est-ce qu'il y a des activités de groupe ?

D [01:08] Il n'y a quasiment que des activités de groupe.

C [01:13] Et lorsque vous mettez en place des activités de groupe, comment se comportent les élèves de SEGPA en inclusion ? Est-ce qu'ils se mettent ensemble ou est-ce que vous imposez les groupes ? Ils se mettent spontanément avec les autres ? Est-ce qu'ils se regroupent ?

D [01:31] Ca dépend des élèves. Alors, il y a différents profils. Il y a les élèves qui vont vraiment s'impliquer et qui font preuve de beaucoup de sociabilité et qui vont aller vers les autres. Eux, ils sont très bien intégrés dans le groupe et qui du coup participent aux différentes activités. Je dirai que des fois dans le cours de musique, on ne voit pas la différence, surtout quand il s'agit d'activités orales parce que moi j'ai la chance de faire beaucoup d'activités orales donc le regard n'est pas du tout le même sur ces élèves là parce qu'ils n'ont pas la barrière de l'écrit. Donc il y en a pour qui ça se passe très bien. Il y en a qui ont beaucoup plus de difficultés parce qu'ils sont soit extrêmement timides soit parce qu'ils manquent évidemment de beaucoup de confiance en eux parce qu'ils sont bien sûr conscients des différences de compréhension, de niveau de langage, parfois aussi au niveau psychomoteur parce que ça va souvent ensemble. Il y en a qui de très très grosses difficultés psychomotrices. Là évidemment l'intégration est beaucoup plus difficile. Alors là je ne parle que pour la 5B. Les autres élèves de classe ordinaire ne font pas trop d'efforts pour intégrer les élèves qui sont en inclusion. C'est pas le cas dans toutes les 5^{ème}.

C [02:57] Vu que vous n'êtes que deux profs de musique dans l'établissement, vous voyez à peu près pas mal de 6^{ème} et 5^{ème} ?

D [03:06] J'ai que deux 6^{ème} cette année et j'ai une, deux, trois 5^{ème}.

C [03:14] Et dans les autres classes autre que la 5B, est-ce c'est toujours le même phénomène ?

D [03:17] Alors non justement. Non, non, il y a des classes qui sont avec des profils de classe... En tout cas, moi, les trois 5^{ème} que j'ai eu sont des profils très différents, très très différents. La 5D est une classe très dynamique, très participative avec une tête de classe...je ne sais même pas si on peut appeler ça une tête puisque la tête de classe fait plus de la moitié de la classe. C'est une excellente classe et en plus ce sont des enfants très très ouverts et très généreux et du coup ils accompagnent immédiatement les élèves en inclusion. L'autre 5^{ème} que j'ai c'est la 5N. Je ne sais pas s'il y a pas beaucoup d'élèves en inclusion. Si ! Il y en a un sûr, c'est E., je suis sûr qu'il y a E. après je ne sais pas s'il y en a d'autre en inclusion dans cette classe.

C [04:09] Non il n'y en a qu'un.

D [04:10] C'est E., hein ?

C [04:11] Oui.

D [04:11] Et E. ben oui ça va, ça se passe bien. Ils l'intègrent volontiers aux activités. Donc, voilà, c'est vraiment assez spécifique à la 5B. Oui, il y a quelque chose de moins positif qui s'est mis en place.

C [04:25] Et vous pouvez expliquer éventuellement, je ne sais pas s'il y a quelque chose qui fait que dans cette classe en particulier ?

D [04:32] Alors, j'en ai parlé dernièrement. Ben justement pendant le conseil intermédiaire. Il y a un sujet qui est venu sur la table que je n'ai pas encore traité, qui est un petit peu...et c'est vrai que la plupart des élèves en inclusion sont d'origine mahoraise. Je ne sais pas. Il y a un ou deux professeurs qui m'ont signalé que, voilà, l'origine ethnique pouvait poser problème dans cette classe. C'est quelque chose que je n'avais pas trop remarqué dans ce collège jusqu'à maintenant donc ça m'a un peu étonné mais j'ai pas encore creusé. Voilà donc c'est une explication possible. Autre explication possible, c'est que sur les élèves en inclusion en 5B, il y a trois filles, trois petites mahoraises qui sont extrêmement timorées. Plus elles seront transparentes, plus elles se sentiront bien. Donc je pense qu'elles ne font pas d'effort non plus pour aller vers les autres. Les relations ne sont pas du tout conflictuelles hein, elles sont inexistantes. J'ai pas encore vraiment pu mettre le doigt sur ce qui est à l'origine de ce qui ne fonctionne pas là.

C [05:37] Et ces trois jeunes filles justement, est-ce qu'elles restent plutôt ensemble ou est-ce que c'est vraiment des profils où elles restent toutes seules dans la classe ?

D [05:48] Elles sont plutôt ensemble. Après là c'est la faiblesse du fait que je sois professeur de musique et que je les vois 55 minutes par semaine. Même si je suis PP j'ai pas de créneau de vie de classe dédié. D'habitude j'aime bien en avoir un mais cette année ça n'a pas été possible à cause des compatibilités d'emploi du temps. Ce qui fait que je ne les vois qu'une fois par semaine. Si je rate une séance ou s'ils sont en sortie, ça veut dire que je ne les vois pas pendant 15 jours. Donc le suivi est compliqué. Ça peut prendre plus de temps que prévu pour connaître vraiment mes élèves. D'habitude c'est un truc sur lequel je fais très attention et là ça prend un petit peu plus de temps cette année. Donc des profils que j'ai encore du mal à comprendre donc je ne suis pas encore sûr.

C [06:31] Sans parler des spécificités de chaque classe, est-ce que vous pensez que le dispositif expérimental ça permet aux élèves de classe ordinaire et les élèves en inclusion de bien s'entendre. Est-ce que ça fonctionne globalement assez bien ?

D [06:51] Alors là, je suis plus que convaincu par le système. Il a ses limites hein, mais de toute façon c'est toujours pareil. A chaque qu'on cherche une expérimentation, le système ne fonctionne jamais à 100%. Mais alors il a un avantage, c'est que dans la classe c'est très difficile de dire qui est en inclusion et qui est un élève ordinaire. Parce qu'évidemment quand

on passe aux évaluations écrites, on passe à des choses qui sont plus abstraites. Evidemment, les choses paraissent plus évidentes. Mais je trouve que oui, ça fonctionne vraiment pas mal. Je trouve que les relations entre les élèves sont beaucoup plus apaisées. Je vais même plus loin que ça, je trouve que dans la cour, difficile de dire où sont les SEGPA, où sont les élèves ordinaires. Et c'est ça c'est vachement bien parce que ça n'est pas toujours le cas. Alors ah oui oui, je suis complètement convaincu par ça. Après, ça c'est pour les relations entre élèves. Après sur la réussite du système de l'inclusion pour les élèves en SEGPA c'est un autre sujet.

C [07:55] Et au niveau des élèves de SEGPA, est-ce qu'ils vont participer beaucoup parce qu'il y a des élèves qui sont introvertis mais dans l'ensemble en comparaison avec quand il n'y avait pas ce dispositif-là, est-ce qu'ils sont plus à l'aise ?

D [08:14] Oui. Après c'est très difficile de comparer puisqu'on a quoi comme élément de comparaison ? On a les élèves en inclusion ou les élèves qui sont dans des sections SEGPA et le comportement n'est pas du tout le même. La situation n'est pas du tout la même. Le travail qu'on leur demande n'est pas le même même s'il y a des points où ça se regroupe. Mais oui j'ai l'impression que si on pouvait comparer, oui, ils participent vraiment plus volontiers. Ils sont plus actifs, plus partie prenante. Et puis il y a les choses assez chouettes qui se mettent en place je trouve naturellement. C'est que très souvent ils se font aider par les élèves qui sont plus à l'aise et ça se fait très naturellement. Bon c'est pas toujours comme ça, hein ? Mais je peux observer que ça se passe de plus en plus. C'est très positif.

C [09:07] Et le climat de classe du coup, je suppose qu'il est plus serein.

D [09:11] Plus serein que quoi ?

C [09:13] Qu'avant. Après il y a beaucoup d'éléments qui ont changé entre temps : la direction, les CPE. L'équipe en elle-même a beaucoup changé.

D [09:25] S'il faut comparer une classe avec des inclusions et une classe ordinaire et une classe SEGPA. Ben évidemment, le climat est beaucoup plus apaisé ben du fait du phénomène de groupe. Evidemment une classe de SEGPA, les difficultés sont redondantes et du coup c'est aussi bien dans le comportement que dans le travail. Il y a quelque chose de plus difficile que se met en route. Et là dans les classes ordinaires, inclus les élèves, là ils ont la capacité d'inclure vraiment. Mais du coup ça se passe beaucoup mieux oui.

C [10:06] Pour les classes où vous enseignez, est-ce qu'il y a beaucoup d'incidents avec ces élèves de SEGPA. Parce qu'on a cette image des élèves de SEGPA complètement survoltés. Est-ce que là ça va, ils sont comme les autres élèves ?

D [10:28] Alors complètement. J'aurais dit c'est difficile, en termes de comportement, de faire la différence entre un élève de SEGPA et un élève ordinaire lorsqu'ils sont en inclusion. Il y a des signes, on voit bien ceux qui ne tiennent pas en place, ceux qui décrochent, évidemment. Non, non, non, pour moi les élèves de SEGPA qui sont en inclusion ne sont pas du tout plus problématiques dans le comportement que les élèves ordinaires, pas du tout.

C [10:57] Et quand il y a un incident, est-ce qu'il y a un lien avec le fait qu'ils soient en SEGPA, avec des difficultés ?

D [11:10] Pas dans mon cours, pas en musique. Peut-être dans d'autres disciplines mais non, non chez moi ils ne sont pas très difficiles. Quand c'est du chant, des percussions, des instruments, au contraire, c'est plutôt des moments où ils vont être mis en valeur.

C [11:25] Sur une échelle de 0 à 10, à combien évalueriez-vous la coopération entre les élèves de SEGPA et les élèves ordinaires de façon globale ? Avec 0 pour aucune coopération et 10 pour une très bonne coopération.

D [11:38] 7 ou 8 oui.

C [11:41] Après ce sont mes dernières questions. C'est autour de la motivation des élèves de SEGPA. Alors est-ce que ces élèves de SEGPA qui sont en inclusion sont en difficultés scolaires, je suppose que oui ?

D [11:55] Toujours.

C [11:56] Comment ils affrontent ces difficultés ? Est-ce qu'ils y vont ou est-ce qu'ils se braquent ? Je pense que ça dépend des élèves aussi.

D [12:09] Ouais il n'y a pas de règles. La question c'est est-ce qu'il y a une influence de l'inclusion là-dessus ?

C [12:15] Oui. Comment les élèves de SEGPA se comportent face à une tâche complexe où ils éprouvent une difficulté ?

D [12:21] Ils se comportent, à mon avis, comme c'était le cas avant d'être pré-orienté SEGPA. C'est-à-dire qu'ils essaient comme ils peuvent. Et quand ils y arrivent pas, ils lâchent l'affaire. Ils essaient de se faire le plus discrets possible. Souvent c'est ça la stratégie. C'est d'être transparent.

C [12:41] Est-ce qu'ils vont avoir tendance à aller demander de l'aide ou plutôt juste « je disparaîs » ?

D [12:47] Non. Ils ne vont pas spontanément demander de l'aide. Ça peut arriver mais c'est pas la règle. En général, quand ils sont en difficulté, ils sont pas bêtes, ils voient très bien que les autres le sont moins qu'eux, ils essaient de passer le plus inaperçu possible.

C [13:04] D'accord. Et dont dernière question : sur une échelle de 0 à 10, à combien évalueriez-vous la motivation des élèves de SEGPA en inclusion au collège ? Avec 0 pour aucune motivation et 10 pour une très forte motivation.

D [13:18] Motivation ? C'est-à-dire motivation à réussir, à progresser et à se mettre au travail ?

C [13:21] Oui, à s'impliquer dans les tâches.

D [13:23] Oh, je dirai 6 ou 7.

C [13:26] Et je ne sais pas si c'est possible de comparer avec avant le dispositif d'inclusion, si la motivation était aussi élevée.

D [13:40] Non. Non parce que c'est toujours pareil. Quand ils sont dans une classe SEGPA. Il y a un phénomène d'entraînement, il y a un phénomène d'entraînement. C'est-à-dire que quand ils sont que 3 ou 4 à avoir de grosses difficultés et qu'il y a le reste de la classe qui suit, on peut espérer ce phénomène d'émulation positive où les autres vont se soutenir et s'aider. Ça ne marche pas toujours évidemment. Quand ils sont regroupés en SEGPA ben malheureusement, l'émulation se fait plutôt dans l'autre sens. Elle se fait vraiment dans le mauvais sens et du coup non ça ne les encourage pas. Donc je pense quand même qu'ils ont une attitude d'élèves beaucoup plus active malgré tout et plus efficace dans le cadre de l'inclusion.

C [14:29] D'accord. C'est tout pour moi. Je vous remercie.

b.

L : PP d'une classe de 6eme

C : Coralie, CPE stagiaire, M2 MEEF EE CPE

C [00:01] Pour commencer, c'est au niveau de la présentation. Qui vous êtes ? Depuis combien de temps vous êtes dans l'établissement ? Dans quelles classes vous intervenez dans l'établissement ?

L [00:11] Moi c'est M. L, j'enseigne la technologie sur les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Et je suis au collège depuis le début de l'année.

C [00:25] Et donc sur les classes sur lesquelles vous intervenez, il y a beaucoup d'élèves de SEGPA en inclusion ?

L [00:33] Il y en a quand même pas mal, oui.

C [00:36] Au niveau des pratiques pédagogiques en technologie, comment vous organisez les activités de groupe ? Est-ce qu'il y a beaucoup d'activités de groupe en technologie ?

L [00:46] Alors en technologie, on travaille en îlot donc en groupe généralement de quatre personnes.

C [00:54] Lors de ces activités de groupe, c'est vous qui imposez la disposition ?

L [01:01] Au début non, les élèves se mettent par affinité. Ensuite, si vraiment le travail ne fonctionne pas, qu'il n'y a pas vraiment d'émulsion dans le groupe, je me permets de changer les groupes.

C [01:17] Et quand ils vont spontanément par affinités comme vous le dites, est-ce que les élèves qui sont en inclusion en SEGPA se mettent plutôt ensemble ou est-ce qu'ils vont aller se mélanger aux autres élèves de la classe ?

L [01 :30] Ils se mélangent généralement aux autres sauf ceux qui ont une aide bien précise, généralement ils sont sur une table avec la personne avec qui ils sont, tout simplement pour pas être plus au calme et être plus à même de suivre l'élève. Parce que s'ils sont sur une table déjà de quatre, la personne qui vient aider, elle est obligée de pas s'asseoir à côté. Donc c'est une question de praticité.

C [02:02] Donc les élèves qui ont une AESH, ils vont se mettre...

L [02:07] Généralement ils sont sur une table avec l'AESH.

C [02:09] Okay. Est-ce dans l'ensemble vous trouvez que les élèves qui sont en inclusion en SEGPA travaillent assez facilement avec les autres élèves ? C'est assez fluide dans les relations ?

L [02:19] Dans les relations oui. Ensuite au niveau du travail, il y a quand même beaucoup de difficultés et je pense que le niveau fait qu'il y a une barrière qui se met en place à chaque fois.

C [02:34] Est-ce que les élèves ordinaires vont spontanément aider les élèves en inclusion ?

L [02:44] Ça arrive parfois oui.

C [02:46] C'est pas systématique ? Ça dépend des classes j'ai entendu.

L [02:50] Oui.

C [02:51] Au contraire, comment vous qualifieriez le comportement des élèves de SEGPA à l'égard des élèves de classe ordinaire ?

L [03:01] Il n'y a jamais de soucis particulier dans les échanges. Nous il n'y a pas de difficultés, pas de ressenti négatif. Après ils ont du mal à aller vers les gens. Généralement, ils ont du mal à aller vers les gens parce qu'ils ont peur que la différence se voit. Pour moi, je ne vois pas de soucis particuliers dans les relations.

C [03:34] Vous trouvez qu'au niveau de l'estime des élèves qui sont en inclusion, ça se ressent ?

L [03:40] Je pense que oui. Moi je le vois aussi de temps en temps.

C [03:44] Qui peut s'expliquer par les difficultés notamment. Au niveau du climat de la classe, comment vous qualifieriez le climat des classes de 6^{ème} et 5^{ème} où vous intervenez ?

L [03:57] Alors le climat dans quel sens ?

C [04 :01] Est-ce les relations sont bonnes entre les élèves, avec vous ?

L [04:07] En 6^{ème}, c'est beaucoup de manque de maturité. Ils sont encore en train de se chercher. C'est parfois complexe dans les relations. En 5^{ème}, c'est un peu moins. Ils vont plus vers l'adolescence donc c'est un peu plus mature donc il y a moins de conflits. Mais en 6^{ème} c'est beaucoup plus complexe.

C [04:29] Et on voit une distinction entre les élèves qui sont en inclusion et les élèves ordinaires ?

L [04 :37] La différence c'est qu'il y a quelqu'un à côté d'eux.

C [04:45] Et il y a des élèves, je crois, en inclusion qui n'ont pas d'AESH.

L [04:49] Oui, il y en a quand même mais...oui.

C [04:58] D'accord. Est-ce que les élèves qui sont en inclusion participent beaucoup en classe ?

L [05:06] Pas tous. La moitié ne participent pas. Ils ont peur, je pense, ou manque de connaissances et ils n'essaient pas de participer.

C [05:22] Est-ce que ça peut être dû, une explication possible, à la barrière de la langue ?

L [05:30] Pour certains oui mais je pense que pour la plupart, c'est pas la barrière de la langue qui pose problème, c'est vraiment l'apprentissage. Ils sont vraiment en total perte de vue au niveau de l'apprentissage. C'est plus ça qui fait qu'on voit plus de barrières que la langue en elle-même.

C [05:53] Et ça se ressent, je suppose, quand il y a une tâche un peu complexe où ils ont des difficultés. Est-ce qu'ils vont avoir tendance à poser des questions ou plutôt à se démotiver ?

L [06:04] Non, ce sont généralement des élèves qui sont effacés. On ne les entend pas, on ne les voit pas et on ne voit rien qui se passe au niveau du stylo.

C [06:15] Sur une échelle de 0 à 10, à combien évalueriez-vous la coopération entre les élèves de SEGPA et les élèves de classes ordinaires ? Avec 0 pour aucune coopération et 10 pour une très bonne coopération.

L [06:29] Je dirai 6.

C [06:33] Et au niveau des incidents en classe, la gestion de classe, est-ce que ce sont des classes qui sont difficiles ?

L [06:42] Alors on parle des classes difficiles en général ou parce qu'il y a la SEGPA ?

C [06:48] En général.

L [06:50] Par rapport à ici, parfois c'est complexe. Ça dépend des classes.

C [07:04] Et au niveau des incidents qui peuvent apparaître, est-ce que ça met en jeu souvent les élèves en inclusion ?

L [07:15] Non il n'y a pas de différences. Y a pas de groupes, y a pas de clans.

C [07:22] Et ce sont des incidents qui sont pour la majorité entre élèves ? Ou ce sont des incidents... un élève qui n'a pas envie de travailler ou avec vous ?

L [07:34] Non c'est généralement les deux, ça peut être les deux.

C [07:38] Et enfin, dernières questions, c'est au niveau de la motivation des élèves qui sont en inclusion. Est-ce que pour vous les élèves de SEGPA sont en grande difficulté, les difficultés sont vraiment notables par rapport aux autres élèves ?

L [07:53] Oui.

C [07:54] Quelles sont pour vos les principales difficultés rencontrées par les élèves de SEGPA ?

L [08:00] La compréhension des consignes. La lecture. Des points très importants.

C [08:10] Face à une tâche complexe, ah oui ça on avait vu, ils auront tendance à...

L [08:16] A s'effacer.

C [08:17] Dernière question, sur une échelle de 0 à 10, à combien évalueriez-vous la motivation des élèves de SEGPA ? Pour 0 aucune motivation et 10 une très forte motivation.

L [08:28] Je dirai 6 aussi.

C [08:31] Ils sont quand même assez investi.

L [08:31] Pour la moitié y en a qui sont pas mal quand même. Après y en a beaucoup comme je disais, face à une difficulté ils s'effacent. Si y a pas d'aide ponctuelle à côté de l'élève, c'est compliqué pour lui.

C [08:50] Oui donc ça va quand même, ils vont quand même essayer de venir à l'Ecole. Je crois qu'au niveau des élèves, il n'y a pas non plus beaucoup d'absentéisme.

L [09:00] Il y en a quand même pas mal.

C [09:01] Au niveau des élèves en inclusion ?

L [09:02] En vrai, en inclusion je ne sais pas mais j'ai des classes, par exemple la 6C, ils sont pas mal absents.

C [09:13] D'accord. Merci, j'ai fini avec les questions. Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport aux relations entre élèves ou la motivation ?

L [09:23] Non.

Table des matières

Engagement de non plagiat.....	3
Remerciements.....	4
Glossaire	5
Sommaire	6
Introduction.....	7
<i>Partie 1. Cadre théorique</i>	<i>8</i>
1. Historique de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	8
1.1. Une prise en compte progressive	8
1.2. La mise en place d'une politique d'intégration autour des élèves à besoins éducatifs particuliers	9
1.3. De l'intégration à l'inclusion	10
2. Le cas particulier de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée (SEGPA)	13
2.1. La présentation de la SEGPA	13
2.2. Les enjeux de l'inclusion des élèves de SEGPA	14
2.3. Les difficultés rencontrées en SEGPA	16
3. L'inclusion en SEGPA en faveur de l'engagement scolaire	19
3.1. Définition de l'engagement scolaire	19
3.2. Motivation et inclusion scolaire	21
3.3. Relations entre pairs et inclusion scolaire	23
<i>Partie 2. Méthodologie</i>	<i>26</i>
1. Expérience inclusive dans un collège REP+	26
1.1. Contexte de l'établissement	26
1.2. Objectifs de l'expérimentation : hypothèses et problématiques	27
1.3. Enjeux pour le service de vie scolaire.....	28
2. Corrélation entre inclusion scolaire et motivation des élèves.....	31
2.1. L'assiduité, un indicateur de la motivation	31
2.2. Ressenti des élèves concernés.....	31
2.3. L'expertise de l'équipe pédagogique	32
3. Corrélation entre inclusion scolaire et relations entre pairs	34
3.1. Impact de l'inclusion sur le nombre de conflits entre pairs	34
3.2. Le sentiment d'appartenance des élèves en inclusion	34
3.3. Le climat de classe	34
<i>Partie 3. Résultats.....</i>	<i>37</i>
1. Motivation scolaire et inclusion scolaire.....	37
1.1. Assiduité des élèves	37
1.2. Ressenti des élèves	39

1.3. Expertise des enseignants.....	42
2. Relations entre pairs et inclusion scolaire.....	46
2.1. Conflits entre élèves.....	46
2.2. Sentiment d'appartenance	47
2.3. Climat de classe	47
3. Discussion des résultats	50
3.1. Synthèse des résultats	50
3.2. Biais et limites	50
3.3. Perspectives.....	51
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	55
Table des annexes.....	58

Résumé : L'inclusion scolaire est une des priorités du système éducatif français afin de garantir l'égalité des chances. Cette inclusion est tout particulièrement importante dans le cadre de la section d'enseignement général et professionnel adapté qui souffre de nombreux stéréotypes. Les effets de cette inclusion semblent être nombreux et parmi eux un impact sur l'engagement scolaire de ces élèves. Ce concept est complexe et se compose de plusieurs dimensions : académique, psychologique, cognitive et comportementale. Il est alors évalué sous le prisme de la motivation scolaire et des relations entre pairs. La motivation qui s'établit sous un spectre dépend de plusieurs facteurs tels que la compétence perçue ou l'autodétermination. Elle recouvre les dimensions académiques, psychologique et cognitive. Les relations entre pairs évaluent la dimension psychologique de l'engagement scolaire.

Mots clés : Inclusion, SEGPA, engagement scolaire, motivation, relation entre pairs

Abstract : Inclusive education is one of the priorities of the French education system in order to guarantee equal opportunities. This inclusion is particularly important in the context of the adapted general and vocational education section, which suffers from many stereotypes. The effects of this inclusive education seem to be numerous and among them an impact on the school engagement of these students. This concept is complex and is composed of several dimensions: academic, psychological, cognitive and behavioral. It is then evaluated under the prism of academic motivation and peer relationships. Motivation, which is established under a spectrum, depends on several factors such as perceived competence or self-determination. It covers academic, psychological and cognitive dimensions. Peer relations assess the psychological dimension of academic engagement.

Keywords : Inclusive education, SEGPA, school engagement, academic motivation, peer relationships