



HAL
open science

**L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire.
Recherche sur les représentations des enseignants**

Laura Mirailles

► **To cite this version:**

Laura Mirailles. L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire. Recherche sur les représentations des enseignants. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03980581

HAL Id: dumas-03980581

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03980581>

Submitted on 9 Feb 2023

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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et
de la Formation »

Parcours : Premier Degré

**L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES À BESOINS
ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN RÉSEAUX D'ÉDUCATION
PRIORITAIRE. RECHERCHE SUR LES REPRÉSENTATIONS
DES ENSEIGNANTS.**

**soutenu par
Laura Mirailles
le 17 mai 2022**

Nom du Référent de mémoire
Ponthieu Guillaume

Jury de soutenance :
Magalie Ballatore - Frédéric Jaëck - Guillaume Ponthieu

Remerciements

M. Ponthieu, que je tiens à remercier pour sa bienveillance tout au long de ces deux années d'études et plus particulièrement dans la construction de ce mémoire. Son expertise et l'ensemble de ses savoirs-faire ont été des atouts phares dans l'évolution de ma professionnalisation.

L'ensemble des enseignants de l'école Estaque Gare (année scolaire 2021-2022) pour leur soutien constant. J'aimerais remercier particulièrement mon binôme qui a dépassé de loin son rôle de collègue de travail et qui, à de nombreuses reprises m'a encouragé et redonné confiance pour cette année.

Madame Caillat Marie Agnès, PEMF à l'Inspé d'Aix-en Provence, pour son soutien indéfectible depuis quatre ans ainsi que son accueil chaleureux au sein de son foyer. Merci pour les innombrables discussions que nous avons eues autour du métier d'enseignante qui m'ont permis de mieux comprendre les réalités et enjeux de ce métier.

Je souhaiterais également remercier mon fiancé, sans lequel rien de tout cela n'aurait été possible. Il a été un pilier et un soutien essentiel dans mon développement personnel, c'est en grande partie grâce à sa foi sans failles en mes capacités que je me retrouve aujourd'hui à concrétiser mon rêve.

Enfin, je tiens à montrer toute ma reconnaissance envers mes parents qui m'ont apporté tous les outils et l'amour nécessaire à mon développement. Un grand merci pour m'avoir montré que l'école était le chemin par lequel je parviendrais à m'épanouir professionnellement.

Table des matières

Introduction	2
I - Cadre contextuel	6
1.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers	6
1.2. Les écoles	9
1.3. Les réseaux d'éducatifs prioritaires	11
II - Cadre théorique	14
1. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers	14
1.1. Bref historique	14
1.2. L'intégration sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers	15
2. Le poids des stéréotypes	17
2.1. Des stéréotypes causés par la société	17
2.3. Que faire ?	21
3. La formation des professionnels accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers	22
3.1. La maquette des masters MEEF	22
3.2. Les compétences que les enseignants doivent acquérir	23
4. La réalité du terrain	26
4.1. Les échecs en tant que néo-enseignants	26
4.2. La faiblesse des communications interprofessionnelles, cause d'un sentiment de solitude et de désarmement ?	28
4.3. Mise en lumière des ressources existantes	29
III - Problématique	31
IV - Cadre méthodologique	33
1. Travail de recherche	33
1.1. Méthodologie utilisée	33
1.2. Les outils utilisés	34
2. Travail des données recueillies	35
Laura Mirailles	-

2.1. Traitement des données	35
2.2. Présentation des données	36
3. Résultats	37
3.1. Des représentations sociales communes	37
3.2. La formation théorique des enseignants	37
3.3. Compétences et sentiment de culpabilité des enseignants	38
3.4. Une scolarité à plusieurs têtes	38
3.5. Comparatif des représentations hors et en REP	39
VI - Discussions	40
VII - Conclusion	43
VIII - Références	45
VIII - Annexes	50
IX- Index	58

« Si les diagnostics sont nécessaires, tous les pronostics devraient être interdits. »

(Philip C., 2012)

Introduction

Lors de ma première année de master MEEF j'ai suivi une unité d'enseignement intitulée « L'École inclusive », enseignée par un professeur expert et passionné. Ce sujet m'a immédiatement galvanisé car il se présentait comme répondant à une inquiétude forte en tant que néo-enseignante : comment aider un élève lorsque ses difficultés n'émanent pas d'un manque de connaissance ou d'un manque de compréhension mais d'un trouble neurologique ? Comment entrer en communication avec un élève n'ayant pas les mêmes codes de communication que nous ? Comment accompagner un élève à haut potentiel ? Comment, finalement, réussir à être enseignante auprès d'un public que nous n'avons jamais ou très peu côtoyé dans notre scolarité ? À la suite de ce cours, des questionnements divers se sont posés tant l'appellation « école inclusive » peut apparaître comme inintelligible, en recouvrant un panel impressionnant d'élèves, de structures et d'acteurs.

L'« école inclusive » est une expression contemporaine bien que l'on retrouve cette idéologie chez des chercheurs et pédagogues du siècle précédent. La formation des enseignants à l'école inclusive n'est présente que depuis douze ans dans les Inspé et les dispositifs de formation et d'autoformation sont tout aussi récents. De plus, le nombre de Bulletins officiels concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers ne cesse de se multiplier depuis une demi-décennie, répondant à une dynamique mondiale. Mais que se passe-t-il si, dans cette course à la politique la plus inclusive et universelle, nous prenons le temps de regarder nos écoles, nos classes et nos confrères ? La circulaire de la rentrée 2019 ne fait que renforcer cette volonté nationale de faire de l'école inclusive une normalité, mais comment réussir cet objectif ambitieux quand la majorité des enseignants en poste aujourd'hui sont entrés en fonction avant l'idée même d'inclusion qui aujourd'hui a laissé sa place à celle d'école inclusive.

C'est dans la double volonté de prolonger mon instruction sur cette école d'aujourd'hui et de comprendre les contrastes patents entre les textes institutionnels et nos écoles que j'ai choisi comme thème de mémoire : « L'inclusion scolaire des élèves à besoins

éducatifs particuliers en réseau d'éducation prioritaire. Recherche sur les représentations des enseignants ».

Au cours de ma formation professionnelle plusieurs grands axes ont été abordés comme l'école inclusive, les difficultés d'enseignement en réseaux d'éducation prioritaire, les pédagogies actives... Bien souvent les réseaux d'éducation prioritaire ne sont étudiés que sous le prisme des difficultés socio-culturelles que l'on peut rencontrer et des difficultés pour un néo-enseignant à instaurer un cadre de travail propice aux apprentissages.

Cette année, étudiante contractuelle en master 2, j'ai été affectée dans une classe de CM1 dans une école entrant dans l'appellation « réseau d'éducation prioritaire » pour effectuer mon alternance. J'ai également eu la responsabilité d'une classe de CE2 pendant ma période de stage massée, toujours en réseau d'éducation prioritaire. J'ai donc pensé que l'occasion m'était donnée de pouvoir approfondir mes questionnements au travers de ma pratique mais également de mon expérience au sein de l'équipe éducative.

Certaines enseignantes que j'ai pu interroger m'ont confié leurs difficultés à mener l'ensemble du groupe classe vers un enseignement en même temps qu'aider leurs élèves à besoin éducatif particulier. Ce constat a corroboré l'ensemble des idées que j'avais relevées auprès de mes pairs pendant mes années antérieures de stage. En effet, dans plusieurs cycles et dans différents départements j'ai entendu à plusieurs reprises « il/elle n'a pas sa place en classe », « je n'ai pas le temps de m'occuper de lui/elle » ou encore « on ne peut pas tous les sauver ».

Étant encore en étude, mes connaissances professionnelles et ma vision du métier sont le fruit de la politique ministérielle en place; de fait, les élèves à besoins éducatifs particuliers se définissent avant tout par le mot « élèves ». Dès lors, il n'y a pas de distinction à faire concernant leur place au sein d'une classe et d'une école.

Il s'est donc imposé à moi une évidence : il y avait un écart entre l'idée que je me faisais de l'école d'aujourd'hui et la réalité sur le terrain. C'est de l'enseignant qu'émane l'ambiance de classe et la sécurité affective nécessaire à l'élève pour entrer dans les apprentissages. Sa capacité à engager un processus de réussite scolaire à l'égard de chacun de

ses élèves dépend des objectifs qu'il va se fixer. Autrement dit, un enseignant pour qui un élève à besoins éducatifs particuliers n'a pas sa place au sein d'une école dite « ordinaire », a de grandes chances de ne pas voir et de ne pas exploiter le potentiel de son élève, ayant déjà renoncé à ce qu'il pense être un combat.

Confrontée moi-même au cours de mon stage massée à l'exercice de l'enseignement au sein d'une classe de vingt élèves dont plusieurs relèvent de la dénomination « élèves à besoins éducatifs particuliers », j'ai éprouvé des difficultés à analyser le moment de la tâche où ils étaient en difficulté, mais également à trouver des moyens efficaces pour aider mes élèves tout en assurant un enseignement pour les autres. En somme, l'hétérogénéité scolaire d'une classe et la nécessité d'ajustement se sont révélés être une tâche complexe pour la jeune enseignante que je suis.

De surcroît, les conseils récoltés auprès de mes pairs nécessitaient en partie une gestion de classe que je n'avais pas acquise ou se révélait fataliste, faisant sous-entendre que le travail que j'entreprendrais n'était que cause perdue.

Forte de mon expérience au sein d'une classe constituée d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il m'a semblé nécessaire d'introduire dans ma réflexion professionnelle un nouveau questionnement sur ces élèves en passant par un retour au domaine théorique en vue de mieux construire ma professionnalité et me former.

Par conséquent, j'ai fait le choix de me placer du point de vue de l'enseignant en m'interrogeant sur les idées, mais également sur la définition que l'ensemble de mes pairs posent sous le nom d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ma problématique se traduit donc par une question centrale qui se formulerait de la manière suivante : **Quelles sont les représentations des enseignants en réseaux d'éducation prioritaire sur les élèves à besoins éducatifs particuliers?**

Pour répondre à notre problématique, notre mémoire va s'articuler autour d'une première partie théorique. D'abord, nous aborderons le cadre contextuel de ce travail.

Puis à partir de ce travail de définition nous verrons l'état de la recherche actuelle autour de ce thème.

Dans une troisième partie, nous présenterons le cadre méthodologique dans lequel nous avons recueilli les informations nécessaires à notre étude, menée auprès de six enseignantes exerçant aux cycles 2 et 3 en réseaux d'éducation prioritaire.

Enfin, nous proposerons leur analyse en les rapportant à notre problématique, ce qui nous amènera à préciser ou nuancer notre hypothèse.

I - Cadre contextuel

1.1 Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Depuis quelques années, l'Éducation nationale prône l'inclusion scolaire, ce qui implique pour chaque élève de découvrir divers profils et par conséquent, de vivre au quotidien avec des élèves différents de soi. Autrement dit, de côtoyer l'autre. Du latin *alter* qui signifie « autrui, contraire, qui est différent de soi » (Académie française, 2022). L'autre renvoie à l'inconnu, celui qui se caractérise par sa différence. L'expérience et l'incompréhension de l'autre sont vécues par tous les enfants en milieu scolaire, que ce soit culturel (prenons l'exemple d'élèves en maternelle qui ne pas comprendraient pas pourquoi leur camarade n'a pas fêté Noël pendant les vacances de fin d'année), social (la différence sur les habitudes de vie en fonction des revenus des parents, ce qu'un élève peut trouver banal peut se révéler être extraordinaire pour un autre), ethnique (comprendre que l'autre peut avoir une couleur de peau différente, accepter l'autre et comprendre qu'il est notre égal), physique ou psychique (dans le cadre d'enfants en situation de handicap), ou à propos du genre (de nombreuses études démontrent que certaines activités au sein d'une cour de récréation sont genrées).

Ce n'est qu'en 1996 que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pose une définition sur l'appellation élève à besoin éducatif particulier :

« Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. » (OCDE, 1996), cité par le collège Perle les Fontaines. ¹

C'est un premier pas vers la reconnaissance de ces élèves qui jusqu'à lors étaient catégorisés d'« arriérés »

¹ Dans : <https://www.clg-doche.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?rubrique249>

Aujourd'hui les élèves à besoins éducatifs particuliers (dorénavant EBEP) constituent un éventail de profils intégrant cette catégorisation. Premièrement, nous retrouvons les élèves ayant des troubles des apprentissages c'est à dire l'ensemble des élèves ayant un trouble cognitif spécifique, leur trouble commence par « DYS » qui exprime « l'idée de difficulté, de mal, de manque et de mauvais état de » (Académie française, 2022). Ces élèves disposent d'un dispositif de droit commun qui est le Plan d'Accompagnement Personnalisé (dorénavant PAP) pour pallier leurs difficultés. Le PAP se constitue à la demande du conseil des maîtres, du conseil de classe ou des parents . Il prend la forme d'aménagements et adaptations pédagogiques au sein de la classe.

Les élèves ayant un potentiel intellectuel élevé sont également considérés comme élèves à besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'un parent ou un(e) enseignant(e) soupçonne un élève d'être en avance sur le plan intellectuel par rapport à son âge, il propose à ce dernier d'effectuer un test chez un psychologue habilité, qui détermine, au regard de l'analyse du bilan, si l'élève a un quotient intellectuel (QI) supérieur à la normale. Dès le diagnostic posé, il convient pour l'enseignant(e) de recourir à certains ajustements au sein de son organisation afin d'accompagner au mieux l'élève dans son développement.

Outre le champ des apprentissages, l'autre donnée prise en compte concerne l'environnement social de l'élève . En effet , nous retrouvons l'ensemble des élèves en situation familiale ou sociale difficile, les enfants du voyage mais également les élèves nouvellement arrivés en France que l'on nomme «Élève Allophone Nouvellement Arrivé » (EANA): ces élèves sont accueillis dans des classes ordinaires et bénéficient de « *plusieurs heures par semaine, des dispositifs spécifiques pour apprendre le français* » (Académie de Bordeaux ,2021) dans des instituts qui s'appellent unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)

Enfin, les élèves malades et les enfants ayant un handicap reconnu par l'organisme de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) sont regroupés sous l'appellation EBEP. Par enfant malade, on entend l'ensemble des élèves pour lesquels la création d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) est nécessaire au bon déroulement de leur scolarité. Pour ce faire, le médecin scolaire, le médecin de la protection maternelle et infantile

(PMI), ou le médecin et l'infirmier de la collectivité d'accueil sont chargés de remplir un document, qui est transmis par la suite à l'ensemble des personnes de la communauté éducative concernés.

Afin de bien délimiter le cadre de ce mémoire, il convient d'apporter une attention particulière à la définition que l'on utilisera pour parler des élèves à besoins éducatifs particuliers relevant du milieu du handicap. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a arrêté une définition du handicap en 1980 :

« est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises »

(OMS, Classification internationale du handicap – CIH, 1980)

Bien que la définition inscrite dans la CIH soit toujours de référence pour le « guide-barème français »², l'OMS a revu sa classification en 2001. Désormais, elle propose une Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF). Dans la continuité de 1980, les facteurs environnementaux sont vus comme des obstacles ou des facilitateurs du fonctionnement, la définition du handicap ne partant plus de la déficience mais du fonctionnement de l'être humain. Enfin, l'Organisation mondiale de la Santé a renoncé au vocabulaire stigmatisant ainsi qu'à une hiérarchisation des capacités. La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) est basée sur la CIF pour créer un guide d'évaluation multidimensionnel dont découle le document « GEVA-sco ». Il s'agit d'un outil national des maisons départementales des personnes handicapées. Ce document permet de regrouper l'ensemble des informations sur la situation d'un élève en vue de la constitution d'un dispositif de droit commun, ici le projet personnalisé de scolarisation (PPS).

De surcroît, l'Éducation nationale a entrepris des mesures phares, au travers de l'article L114 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui définit le handicap comme :

² Guide permettant la détermination d'un taux d'incapacité, pour l'application de la législation applicable en matière d'avantages sociaux aux personnes atteintes d'un handicap. (Legifrance, 2007)

« Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'une trouble de santé invalidant » . (JORF n° 0036 du 12 février 2005)

La circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015 rappelle les droits fondamentaux des personnes handicapées, et affirme qu' « *il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves, mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées* ». Depuis 2015, le ministère de l'Éducation nationale soutient l'idée que tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser.

La loi pour une école de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 abaisse l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans et augmente l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. Dès lors, tout enfant de 3 à 18 ans est élève et est inscrit dans une école de référence tout le long de son parcours en école élémentaire et secondaire, quel que soit son profil. Dès lors, intéressons-nous aux structures qui accueillent ces élèves.

1.2. Les écoles

La loi du 15 avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement reconnaît le besoin de repenser la structure même de l'école. De nouvelles classes voient le jour, annexées aux écoles publiques; elles ont pour objectif d'accueillir et d'instruire les élèves dont les capacités physiques et/ou psychiques ont un impact sur les apprentissages. Il s'agit des prémices de la reconnaissance par l'Éducation nationale de la nécessaire instruction des élèves à besoins spécifiques. Le système est alors ségrégatif puisque chaque enfant considéré comme « arriéré profond » (selon le décret n° 56-284 du 9 mars 1956) et mis à part des élèves dit « normaux ». En effet les structures accueillant ces élèves sont à l'écart des écoles classiques et les échanges avec des élèves du même âge n'ayant pas de déficience est fortement réduite, voire inexistante. Ces établissements sont soutenus par des associations de parents et financés par des fonds publics. L'intérêt revendiqué est celui du biomédical, les responsables justifiaient la nécessaire séparation dans le but de protéger les enfants.

La loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées définit l'obligation éducative pour l'État d'instruire tous les enfants et adolescents handicapés

ainsi que le maintien des personnes handicapées chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie. Avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans les classes dites « classiques ». Nous pouvons à partir de cette année parler d'intégration sociale. En effet cette loi définit trois droits fondamentaux pour les personnes handicapés: le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressources, et le droit à l'intégration scolaire et sociale. C'est la socialisation de l'élève avec ses pairs qui prime sur la notion d'apprentissages. Dès lors, l'élève étant en classe ordinaire doit s'adapter au niveau d'apprentissage correspondant à son âge.

Cette idée est confortée par les circulaires n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982 qui mentionne que: « *L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence* ». Nous venons de le voir grâce à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, grâce à laquelle certains enfants à besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans la structure des établissements scolaires sans pour autant y être inclus.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, confère le droit à une compensation du handicap et, de façon parallèle, l'obligation de solidarité de l'ensemble de la société à l'égard des personnes handicapées. C'est la première fois que l'État pose le principe du droit à la scolarité de tout enfant ou adolescent handicapés dans son établissement de rattachement. Cette loi a permis l'inclusion de nombreux élèves à besoin éducatif particulier dans les écoles et Instituts Médico-Éducatif (IME).

Le XXI^e siècle est le témoin d'une volonté toujours plus forte de l'Éducation nationale d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers au sein même des établissements scolaires ordinaires. En l'espace de vingt ans, le nombre de circulaires, lois et arrêtés n'ont cessé de se multiplier, se mettant au service d'une demande de plus en plus forte d'inclusion. La loi du 11 février 2005 s'intéresse principalement aux contraintes du handicap lié à un environnement, le principe d'accessibilité est mis en avant.

La notion d'inclusion scolaire est inhérente à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle propose trois objectifs: élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants; réduire les inégalités sociales et territoriales. Pour ce faire, des modifications législatives sont adoptées. Est introduit dans le Code de l'éducation par l'article L. 111-1 l'affirmation « *que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction* ». En conséquence, c'est à l'enseignant d'évaluer les besoins d'apprentissages et les potentialités des élèves et de fait de trouver des outils pour aider l'élève.

Nous en convenons aujourd'hui, l'inclusion scolaire est au cœur des formations professionnelles ainsi que des directives ministérielles envoyées à l'ensemble des professeurs des écoles en poste. Le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018, selon la circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019 du ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, ce qui démontre réellement que les efforts effectués par l'Éducation nationale semblent porter leurs fruits.

De façon analogue aux évolutions que nous venons d'évoquer pour le domaine des EBEP, de nombreuses transformations ont eu lieu dans l'identification et la redistribution des budgets pour les écoles.

1.3. Les réseaux d'éducatons prioritaires

Cette année je suis professeure des écoles contractuelle à l'école élémentaire publique l'Estaque Gare à Marseille. Intervenant dans une classe de CM1 chaque vendredi, j'ai eu la chance d'effectuer mon stage de cinq semaines au sein de la même école avec un niveau correspondant au cours élémentaire deuxième année (CE2). La majorité de mon expérience professionnelle s'est de fait construite en réseau d'éducation prioritaire (dorénavant REP). Au regard de l'état de la recherche ainsi que de mon parcours professionnel, l'opportunité m'est donnée de m'interroger sur les représentations qu'ont les enseignants sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, intégrés en réseau d'éducation prioritaire. Un travail de définition sur ce qu'est une école en réseau d'éducation prioritaire est donc de mise, afin de pouvoir poser les jalons de ce devoir de recherche.

Dans les années soixante plusieurs lois et rapports apparaissent pour dénoncer les liens existants entre réussites scolaire et milieu social. En 1981, les zones d'éducation prioritaire (dorénavant ZEP) sont créées. Il s'agit de zones où les conditions sociales sont de nature à constituer un risque pour la réussite scolaire des enfants.

Suite au rapport de Moisan-Simon sur « les déterminants de la réussite scolaire » de 1997, une nouvelle dénomination voit le jour : les réseaux d'éducation prioritaire. La Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999, constitue un renouveau dans la gestion de l'éducation prioritaire, puisque les ZEP n'existent plus, l'Éducation nationale réfléchit donc en termes de réseaux et non plus de zones. L'objectif étant de créer des lieux d'innovations pédagogiques et d'initiative en vue de permettre la réussite des élèves les plus en difficultés socialement.

Dès lors, ce sont 1 559 écoles, collèges et lycées qui entrent dans l'appellation « REP ». Les écoles en réseau d'éducation prioritaire font l'objet d'une analyse sur plusieurs indices sociaux. Les écoles se trouvant dans un bassin économiquement et socialement défavorisé font l'objet d'une étude portant sur le pourcentage d'élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées, le taux de boursiers, le pourcentage d'élèves issus de zone urbaine sensible ainsi que le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième.

Les élèves se trouvant en REP ont un profil spécifique. Intrinsèquement liés au contexte familial, ces élèves ne disposent pas ou peu d'aide à la maison et doivent être accompagnés différemment par les enseignants. Les élèves ont souvent plus de difficulté à travailler et à persévérer puisque les leçons à apprendre à la maison sont souvent non apprises; en outre, certains élèves sont éloignés, chez eux, de la culture scolaire et/ou reçoivent une éducation dissociée de celle prônée par l'Éducation nationale. Dès lors une scission se crée chez l'élève entre l'école et la maison, scission qui peut avoir raison de la motivation de l'élève à long terme. Les rapports du CNESCO³ montrent que sur 36 semaines d'école, c'est environ 7 semaines et demie qui ne sont pas consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage dans les écoles d'éducation prioritaire. Autrement dit c'est environ 21% du temps en classe

³ Centre national d'étude des systèmes scolaires

d'éducation prioritaire qui est dédié à l'instauration d'un climat de classe sécurisant contre 12% dans le secteur privé ⁴.

Les écoles appartenant aux REP font déjà l'objet d'une grande adaptation de la part des enseignants, comment alors pousser l'idée d'inclusion scolaire auprès d'enseignants travaillant dans un environnement qui est déjà pénalisé socialement ?

⁴ Note d'information N°23, Juin 2014, Depp-MENESR

II - Cadre théorique

Pour le reste du devoir nous nous intéresserons principalement aux élèves à besoins éducatifs particuliers dont la catégorisation ne fait pas partie des problèmes économiques ou culturels que l'élève peut rencontrer au cours de sa scolarité. Dans une volonté de présenter un devoir de recherche globale nous n'excluons pas totalement les autres catégorisations existantes aujourd'hui mais un grand nombre de nos pistes de réflexion seront présentés au travers de trois profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves porteurs d'un trouble des apprentissages (les « Dys »), les élèves malades et les enfants porteurs d'un handicap.

1. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

1.1. Bref historique

La pédagogie, dans son acception littéraire est une « *discipline théorique visant à définir des méthodes d'enseignement, à déterminer de nouvelles pratiques éducatives* » (Académie Française, 2022). La pédagogie spécialisée est l'ensemble des actions didactiques et choix pédagogiques que l'enseignant effectue à l'égard d'un ou plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers. Lorsque l'on parle de pédagogie spécialisée, l'idée du soutien de l'enseignant envers l'élève est prédominante (Noël, 2014). Elle se construit par l'intervention de professionnels spécialisés (AESH, enseignant titulaire du CAPPEI, enseignant spécialisé, éducateur, psychomotricien, orthophoniste...).

Dans cette vision traditionnelle, l'élève à besoin éducatif, ne se définit que par l'adulte spécialisé qui l'accompagne, ce qui à terme peut influencer sur sa représentation de lui-même; se voyant comme une personne différente, n'étant pas capable lorsqu'il est seul, étant vulnérable et dépendant d'aide extérieure pour réussir. Cette vision fataliste que le jeune enfant en construction s'impose n'est plus acceptable aujourd'hui dans la politique d'inclusion scolaire.

La pédagogie inclusive ne part pas de la spécificité d'un élève, elle prend en compte la totalité des besoins de chaque élève présent au sein d'une classe comme base pour construire la pédagogie de l'enseignant. Dès lors, tâchons d'éclaircir ce à quoi correspond la mise en action concrète d'une telle pédagogie.

Lors de ses réflexions quant aux choix didactiques à effectuer afin de parvenir à une pédagogie inclusive, l'enseignant dresse un constat de l'ensemble des potentielles difficultés que ses élèves pourraient rencontrer. Il peut s'agir d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou non. L'ensemble des adaptations que l'enseignant doit prévoir peut être d'ordre social : dans les réseaux d'éducation prioritaire, l'enseignant doit prendre en compte l'ensemble des sources de déconcentration possibles qu'elles soient émotionnelles, culturelles ou économiques. L'adaptation peut également être due aux particularités de fonctionnement de l'élève (élève ayant un PAI): dès lors, l'axe central devient la « nécessité de "développer et renforcer les capacités de l'école à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves" (Belmont, 2003) » (Noël, 2014).

Toutefois, il ne convient pas d'abroger la pédagogie spécialisée dans son entièreté. Afin de parvenir à un état de réelle symbiose entre l'inclusion globale et les difficultés concrètes de l'élève à besoins éducatifs particuliers il faut faire preuve de nuance et introduire dans un contexte inclusif une « *démarche de soutien individualisé [...] inscrit dans le projet commun de la classe* » (Noël, 2014). Si l'enseignant réussit à organiser cet équilibre au sein de sa classe, et de façon plus large à l'école, l'inclusivité aura réussi son pari.

1.2. L'intégration sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers

Pour lors, nous nous sommes intéressées à la relation des élèves à besoins éducatifs sur les apprentissages, mais qu'en est-il d'un point de vue social ? Dès la maternelle, souvent bien avant que l'élève à besoins éducatifs particuliers ne soit diagnostiqué ou catégorisé comme tel, l'enfant entre en communication avec les autres: il fait alors l'apprentissage des règles de vie en société. Bien que dans un premier temps, ces règles soient rudimentaires (ne pas taper, partager, écouter l'adulte, au fur et à mesure de son parcours scolaire) l'élève développe des compétences sociales de plus en plus fines. Au travers de leçons amenées dans

la vie de l'élève, il apprend à discerner le bien du mal, il émet un jugement de plus en plus justifié, il s'exerce à dissocier l'égoïsme du bien commun, comprend le sens de la règle et des devoirs. Bien heureusement, l'ensemble de ces qualités ne sont pas uniquement apprises de façon formelle, une grande part attribuée à l'informel étant à prendre en compte et faisant partie inhérente du cursus de l'élève. Ce qui est dit de façon théorique et conscientisé en classe prend appui sur le vécu de l'élève dans les temps de récréations, péri-scolaire et extra-scolaire. Dès lors, il convient de se pencher sur l'intégration sociale de ces élèves.

Nous l'avons vu, les lois scolaires en matière d'inclusion ont débuté timidement par l'intégration sociale, l'objectif étant pour l'époque d'élever un citoyen apte à travailler et à interagir avec le monde qui l'entoure. Cette vision ne constitue désormais qu'un embranchement de l'inclusion; néanmoins, certains enseignants peinent à dépasser cette vision. Assurément, l'inclusion sociale d'un élève porteur de handicap porte atteinte à ses facultés de communication et/ou d'empathie, et c'est un axe important qu'il ne faudrait pas négliger aux profits des simples apprentissages.

Il est évident que la place que l'élève réussit à se faire au sein de ses camarades a une importance conséquente dans sa réussite éducative. Comme tout élève, les relations amicales sont très importantes pour le bon développement de l'enfant ainsi que l'estime de soi. Réussir à s'intégrer au sein d'un groupe et trouver sa place sont des compétences travaillées dès le cours de petite section.

Cependant certains enseignants se contentent d'estimer la réussite de l'école inclusive à la dimension sociale. Un élève à besoins éducatifs particuliers qui s'intègre auprès de ses camarades est un élève pour lequel l'inclusion est un succès. Ayant encore en tête l'idée d'une intégration lorsque l'on parle aujourd'hui d'inclusion, ces mêmes enseignants nous disent que «la dimension scolaire de l'inclusions c'est plutôt dans l'idée de faire revenir l'élève vers la norme scolaire et donc d'effacer les différences. » (Faure-Brac et al. ,2012, page 16). De façon analogue, une étude menée sur les élèves ayant un trouble autistique démontre que pour différentes personnes (professionnels et parents) l'inclusion a une limite selon le degré de handicap de l'élève : « Il est alors scolarisé, non pour qu'il apprenne, mais pour qu'il soit avec les autres... » (Philip, 2012, page 17).

Nous comprenons bien là toute l'importance et l'impact de la représentation que peut avoir un enseignant sur le devenir de son élève. Un enseignant considérant un élève BEP comme une personne étant en rupture sociale - et dont l'unique objectif est une insertion sociale réussie, a de grande chance de délaissier l'ensemble des compétences de son élève, qui pourrait, de façon non factuelle, aider l'élève dans son épanouissement au sein d'une camaraderie. Appréhender la « dimension scolaire de l'inclusion » comme un effacement « des différences » démontre bien tout le chemin qu'il reste à parcourir pour arriver aux attentes prônées au sein de l'Éducation nationale.

2. Le poids des stéréotypes

2.1. Des stéréotypes causés par la société

Nous vivons en société, nous avons grandi dans des écoles d'hier, qui n'intégraient pas les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les établissements scolaires classiques. De fait, s'interroger sur la réussite de l'école inclusive, c'est également se questionner sur nos capacités à réussir ces défis, se demander si nous sommes « *suffisamment armés, outillés et socialisés aux divers pour le sauvegarder, le transmettre et explorer ses fonds sans fond (Alaoui, 2008)* » (Pelletier, 2020, page 17).

En 2002, Booth et Ainscow, ont publié un « Guide de l'école inclusive » dans le but de déconstruire les stéréotypes existant et d'aider les enseignants à définir l'ensemble des actions possibles. Ce guide, revu en 2011, se base sur le référentiel de l'éducation prioritaire pour définir onze principes qu'il faut avoir en tête afin d'exercer sereinement l'inclusivité. Rappelons que le dit référentiel prévoit, dans sa constitution, des classes hétérogènes ainsi qu'une dynamique de classe organisée autour de travaux de groupes. Ces conseils favorisent la coopération entre les élèves et, de fait, une mutualisation des démarches intellectuelles enrichissantes pour chaque élève. Le principe numéro six rappelle aux enseignants qu'il est important de « voir les différences existantes entre des élèves comme des ressources pour soutenir les apprentissages et non comme des problèmes à surmonter » (Booth & Ainscow, 2011), ce qui n'est pas sans rappeler Paul Watzlawick lorsqu'il écrit que « le problème c'est

la solution » . L'exemple du principe d'Ainscow et Booth démontre bien que la représentation que se fait l'enseignant des élèves besoins éducatifs particuliers ne lui permet pas de voir l'ensemble des capacités de ses élèves ainsi que la pluralité des champs d'actions sur lesquels il peut jouer pour enseigner dans une école inclusive.

L'idée contemporaine qui domine encore lorsque l'on parle d'inclusion scolaire est le fait que celle-ci n'est rien d'autre qu'une intégration que l'on accentuerait. Or, la différence entre ces deux termes réside dans la conception même de leur doctrine.

Dans le cas de l'intégration, l'élève se caractérise par sa différence qui le met hors du système scolaire classique. L'intégration nécessite des adaptations de la part de l'enseignant, autrement dit un travail supplémentaire à réaliser. L'intégration opte donc pour une vision de l'élève à besoin éducatif particulier comme une contrainte pour l'ensemble de la communauté éducative.

A contrario, le modèle inclusif conçoit l'élève à besoins éducatifs particuliers naturellement dans le milieu scolaire; toutefois, c'est l'ensemble de l'espace éducatif et des acteurs qui diffère. En effet, pour que l'inclusion scolaire soit efficace, nous devons faire appel à la pédagogie universelle (Bergeron et al., 2011) qui tire son fondement du domaine de l'architecture « *Universal design* » .

Le recours à un cas concret me semble opportun pour expliciter l'idée de pédagogie universelle. Prenons l'exemple d'un architecte à qui l'on confierait la conception d'un espace public où il serait nécessaire d'intégrer un moyen pour les piétons de passer d'une hauteur à une autre. Le concept d'*Universal design* voudrait que l'architecte conçoive un espace pour tout le monde, prenant en compte toutes les particularités des personnes pouvant fréquenter ce lieu. C'est-à-dire des escaliers pour les personnes ne souffrant d'aucune contrainte physique, mais également une rampe d'accès pour les parents en poussette, une rampe qui serait plus douce pour les personnes âgées se déplaçant en déambulateur, ou encore pour les personnes en situation de handicap physique. L'ensemble des besoins de chaque personne serait intégré au sein d'un même espace (voir annexe 1).

Ce modèle repris par le système scolaire permet de reconstruire le concept de l'école : créer un espace architectural adapté à tous permettrait d'inclure un grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins, avant d'arriver à la concrétisation de ce concept, il

va falloir opérer une évolution des représentations des enseignants mais également de l'ensemble des acteurs intervenants de près ou de loin au milieu scolaire.

2.2. Des stéréotypes causés par les élèves

Chaque citoyen français est passé au cours de son enfance par une instruction scolaire qu'elle soit publique, privée sous contrat, privée hors contrat ou effectuée à la maison. Quelle que soit la modalité, *in fine*, pour devenir un citoyen et travailler, il convient d'apprendre les rudiments de la langue française. Selon l'Association des paralysés de France (AFP), sur 12 millions de personnes déclarées en situation de handicap en France, 9 millions souffriraient d'un handicap invisible. Souvent ces handicaps sont minimisés ou parfois, pas vraiment reconnus en tant que tel. Certains diagnostics mettent des années avant d'être établis; de fait, combien d'enfants en nos murs souffrent d'une maladie non reconnue ou minimisée ? Quelle vision ont les enseignants sur les élèves malades ? Font-ils une distinction avec les autres élèves ?

Cette introduction me permet de mettre en lumière une observation que j'ai pu mener cette année au sein de mon école d'affectation. Nous avons une élève malade, souffrant d'un diabète très élevé et dont les risques sont nombreux. Un PAI est en place depuis le début de sa scolarité et une infirmière spécialisée lui rend visite chaque jour d'école afin de s'assurer du bon taux de glycémie produit par son corps. Au sein de la communauté éducative cette élève ne fait pas l'objet de remarque stéréotypée, sa maladie est prise au sérieux et surveillée par l'ensemble de l'équipe éducative ainsi que par le personnel de mairie, mais elle n'est en rien catégorisée dans les discussions comme élèves à besoins éducatifs particuliers. Je me suis alors demandé s'il y avait un degré dans la classification des élèves BEP à partir duquel les enseignants basculaient dans le stéréotype?

Au cours de mes recherches, je me suis attardée sur la thèse de Louis Lamontagne-Müller, 2007 qui présente le constat suivant : l'attitude de certains enseignants n'est pas identique pour chaque élève besoins éducatifs particuliers qu'il a au sein de sa classe.

Cette thèse montre que l'implication et l'attitude d'un enseignant varie en « *fonction de l'incapacité et du temps qu'il leur faudra allouer à l'enfant* » (Hastings et Oakford, 2003).

Dans la continuité de cette idéologie segmentaire, il semblerait que les enfants présentant des incapacités mentales ou émotionnelles seraient « *moins bien perçu par les futur-e-s enseignant-e-s* » (Avrama et al., 2000). Dans les années 1980 une étude menée sur de futur(e)s enseignant(e)s tendait à prouver que les élèves atteints de troubles comportementaux étaient perçus comme ayant moins de possibilité d'intégration que d'autres élèves ne présentant que des troubles des apprentissages ou langagier. Bien qu'ancienne cette étude permet de dresser un constat encore d'actualité : plus un élève s'éloigne des codes sociaux présents aujourd'hui au sein de notre société, plus l'enseignant verra cet élève comme problématique car responsable d'un grand investissement personnel que l'enseignant va devoir fournir.

L'ouvrage « *Scolariser des élèves avec autisme et TED* » de Philip C. démontre, au travers d'une question se présentant comme la résultante des stéréotypes existant à l'égard des élèves atteints d'autisme, le caractère inconnu et incertain du futur de ces élèves. La réponse de l'auteure est claire « *les enfants autistes, même les lourdement handicapés, sont scolarisables* » (Philip, 2012, page 19). Mais alors, si les spécialistes sont catégoriques sur les chances de scolarisation des enfants, pourquoi le personnel de l'Éducation nationale est-il encore si réfractaire ?

La méconnaissance des enseignants à l'égard du large panel de maladies, handicaps, spécificités de chaque élève à besoins éducatifs particuliers, ne serait-elle pas la réponse aux questions suivantes (?) : Pourquoi les enseignants ont-ils des représentations à l'égard des élèves à besoins éducatifs ? Pourquoi l'inclusivité est-elle envisagée sereinement pour certains élèves et non pour d'autres ? Pourquoi entendons-nous encore « il n'a rien à faire dans une classe classique » ?

Le succès de l'inclusivité dépend des attentes que l'enseignant va avoir à l'égard de l'élève et que ceux-ci découlent directement de la représentation que le professionnel se fait sur la spécificité de son élève. Des représentations qui, nous l'avons vu, découlent d'une insuffisance notionnelle à l'égard des difficultés de ces élèves. Ne faudrait-il pas y voir une nécessaire redéfinition du métier de professeur des écoles ? Si la scolarisation consiste en la réussite unique de l'apprentissage de la lecture et du calcul, alors pourquoi scolarisons-nous

des élèves de 3 ans ? Tout simplement car l'école est un lieu où l'on développe l'ensemble de nos capacités en vue de pouvoir entrer dans les apprentissages fondamentaux. Si l'école est l'endroit où l'on pousse au maximum l'exploitation de nos capacités, chaque élève a sa place au sein d'une classe.

Il est entendu qu'une redéfinition entraîne une remise en question sur ce qu'est le métier d'enseignant: l'école inclusive se construit «*en rupture avec l'école traditionnelle*» (Bergeron et al., 2011, résumé), ce qui implique pour le professeur des écoles de redéfinir son fonctionnement, sa pédagogie, son rôle auprès des élèves.

2.3. Que faire ?

L'article de Gombert A. et Guedj D., présente une analyse comparative entre des enseignants spécialisés et des enseignants généraux sur leurs gestes pédagogiques. Les enseignants spécialisés, par leur vision du métier qui diffèrent de certains professeurs généraux, usent de nombreux gestes professionnels adaptés envers leurs élèves, que ce soit pour le cadre de travail qui peut varier énormément que pour le support des consignes, faisant l'objet d'une analyse plus poussée avant d'être soumise aux élèves, par exemple. L'étude nous apprend que «*les enseignants généralistes, quant à eux, se focaliseront principalement sur la guidance pour aider les élèves par le biais d'interventions ayant pour but de maintenir l'orientation de l'élève et le ramener vers la tâche qu'il est en train d'accomplir*». (Gombert et al., 2012, page 8) . Le rôle de l'enseignant n'est pas le même dans les deux cas: pour le premier il s'agit de proposer une tâche adaptée à l'élève lui permettant à la fin de parvenir aux mêmes niveaux que ses camarades, alors que pour le second il est question d'un accompagnement dans la réalisation d'une tâche identique au reste de la classe.

C'est au travers des discussions que nous avons avec nos pairs et de l'ensemble du personnel du milieu éducatif que notre vision du métier peut évoluer. Il est «*utopique d'envisager qu'un seul enseignant puisse posséder toutes les aptitudes pour y parvenir*» (Rousseau, 2009). Conséquemment, un travail interprofessionnel mêlant diverses professions (professeurs des écoles, enseignants spécialisés, psychomotriciens, docteurs,

kinésithérapeutes, AESH, orthophonistes...) semble être la clef de voûte de l'école inclusive. Un travail sur le partage des savoirs, à l'instar des échanges informels entre nos élèves, pourrait aider « "l'équipe éducative à développer ses compétences à s'occuper de ces enfants dans le cadre de la classe" (Belmont, 2003) » (Noël, 2014, page 26) .

Afin d'éviter le clivage actuel interprofessionnel dont nous reparlerons plus en détails, la formation des professeurs des écoles se doit d'être plus spécialisée et menée en collaboration avec des enseignants spécialisés.

3. La formation des professionnels accueilli des élèves à besoins éducatifs particuliers

3.1. La maquette des masters MEEF

Depuis douze ans les étudiants inscrits à l' Institut national supérieur du professorat des écoles (anciennement IUFM⁵ et ESPÉE⁶) assistent à des cours sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, anciennement regroupés sous trois modules : Apprentissage et développement - Élèves en difficulté scolaire et en situation de handicap - Approche interdisciplinaire sur la question de l'apprentissage et de ses difficultés. Aujourd'hui, bien que sous un format différent les ambitions sont semblables, l'objectif étant « *d'acculturer un maximum d'étudiants aux BEP et donc de rendre ces modules le moins optionnel possible. Ainsi, les modules sont obligatoires en M1 et un approfondissement est proposé de façon optionnelle en M2.* » (Mencacci, et al. 2011). Une enquête menée auprès de l'IUFM d'Aix-Marseille dans les années 2010 ⁷ a démontré que la formation que recevaient les étudiants leur permettait de construire un premier regard sur ces élèves avec une première compréhension de leurs difficultés.

Aujourd'hui la formation à l'Inspé d'Aix-en-Provence propose, durant les deux années de master, de suivre au travers de différentes unités d'enseignements des cours sur l'école inclusive ainsi que sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'ensemble de ces

⁵ Institut universitaire de formation des maîtres

⁶ Ecole supérieur du professorat et de l'éducation

⁷ Mencacci, et al. 2011

enseignements dispensés sont mis en valeur au travers d'un journal des apprentissages à rédiger chaque année par l'étudiant. Le journal des apprentissages est un devoir sur l'année qui nous est demandé de compléter régulièrement, et qui nous impose de mener d'une part un travail de synthèse sur l'ensemble des cours que nous suivons, mais également de mener un travail réflexif sur nos pratiques et nos observations en lien avec l'ensemble des disciplines enseignées. La maquette de l'Inspé d'Aix-en-Provence nous permet ainsi d'appréhender les enjeux de l'école d'aujourd'hui en nous offrant plusieurs pistes de réflexions ainsi que des connaissances et outils nécessaires à notre réussite sur le terrain.

Cependant, certains chercheurs critiquent ce modèle, partant du postulat qu'il est primordial de développer une « *posture générale* » (Marshall J.,2002) qui permet d'explorer une « *philosophie appropriée* » avant de se spécialiser dans l'acquisition de connaissances et de techniques particulières. Les auteurs estiment qu'une simple maîtrise notionnelle n'est guère suffisante pour concrétiser l'inclusivité. Cette approche permet de mettre en exergue l'importance d'une formation systémique sur les enjeux de l'inclusion scolaire.

Comme évoqué ci-dessus, la formation professionnelle nous permet de développer des compétences propres à notre métier. Dans le cadre de l'exercice du journal des apprentissage, l'Inspé se fonde directement sur la compétence numéro quatorze du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »⁸, autrement dit réfléchir sur sa pratique. Lorsque l'on s'interroge sur les représentations des enseignants à propos des élèves à besoins éducatifs particuliers, il est intéressant de demander aux professionnels les compétences qu'ils supposent nécessaires pour pouvoir accompagner ces élèves.

3.2. Les compétences que les enseignants doivent acquérir

Une compétence est « *une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi* » (Parlement européen, 2006) .

⁸ Bulletin officiel du 25 juillet 2013

Partant de la définition énoncée par le Parlement européen, les compétences propres aux métiers de l'Éducation nationale sont décrites dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Conséquemment, différents professeurs des écoles et enseignants considèrent qu'il est capital de développer des compétences comme la capacité à faire preuve d'empathie, ce qui correspond à la « capacité à s'identifier à autrui » (Académie française, 2022), l'empathie nous permet de comprendre comment l'autre nous perçoit et comment il peut percevoir le monde. Faire preuve d'une telle qualité humaine, devient dans le cadre de notre métier une compétence *sine qua non*, elle facilite grandement l'inclusion d'élèves à besoin éducatif particulier ainsi que l'immersion des enseignants au sein d'écoles en réseaux d'éducation prioritaire.

En vue de guider les enseignants spécialisés à définir leur mission, un référentiel regroupant trois compétences spécifiques a été mis en place en 2017. Une analyse de ce document nous permettra de comparer les attentes institutionnelles envers les enseignants spécialisés et les attentes de formation de la part des enseignants généraux, l'objectif étant de savoir si les recueils obtenus auprès de Noël (2014) est identique aux compétences développées par les enseignants spécialisés ou s'ils diffèrent en un ou plusieurs points.

Les pratiques réclamant « également l'éclosion d'une nouvelle culture éducative pour tous les corps de métier » (Noël, 2014), l'auteure met en avant une définition plurielle du métier d'enseignant, incluant un co-enseignement avec enseignants généraux et spécialisés au sein des classes ordinaires. Cette idée est présente dans la compétence première du référentiel spécialisé « L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive en concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives ».⁹ On retrouve bien l'idée d'un travail collaboratif, toutefois l'idée avancée par le référentiel soutient plus une approche « d'aide », de « soutien » ou encore de « guidage » de l'expert envers l'enseignant général plutôt qu'une union quotidienne au sein de la classe.

⁹ Circulaire du 10-2-2017 - J.O. du 14-2-2017, BO n° 7 du 16 février 2017

Dans la deuxième compétence instituée dans le référentiel spécialisé, nous voyons que le concept d'analyse est central dans notre métier. S'agissant d'une compétence travaillée dès la première année de professionnalisation, c'est une attente globale à l'égard de l'ensemble des acteurs éducatifs et des enseignants spécialisés. L'ambition est de « *repérer les besoins particuliers, d'envisager des manières d'y répondre et de mobiliser les ressources adéquates* »¹⁰.

De surcroît, la dernière compétence avancée comme indispensable par les enseignants est sans nul doute la plus difficile pour des néo-enseignants: celle de réussir à repérer, analyser et discerner la diversité des élèves. Nous mentionnons plus haut l'importance de dresser un constat de l'ensemble des difficultés potentielles que nos élèves peuvent rencontrer. L'épreuve pour le jeune professeur réside dans sa méconnaissance palpable du panel d'obstacles existant pour un élève, quel qu'il soit. À l'inverse l'enseignant spécialisé reçoit une formation qui lui permet, par la suite, en sa qualité de personne ressource d'animer « *des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive* »¹¹.

Il s'impose que les demandes et compétences des enseignants généraux sont homologues aux compétences acquises par les professeurs spécialisés. Dans une école où les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont plus exclusivement placés en institut médico-social ou dans des structures spécialisées, une formation équivalente à celle reçue par les enseignants spécialisés, intégrée au cœur de l'Inspé pour les professeurs des écoles ne permettrait-elle pas de pallier les représentations tenaces des enseignants?

¹⁰ Noël I., 2014

¹¹ BO n° 7 du 16 février 2017. *Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, CAPPEI*

4. La réalité du terrain

4.1. Les échecs en tant que néo-enseignants

Être néo-enseignant c'est jonglé entre la rédaction de séquences d'apprentissage pas toujours respectées, faire l'expérience de son autorité, remettre en cause chaque séance menée, s'interroger sur sa posture, faire des allers-retours incessants entre éducol et ses cours, le tout dans le but de réussir à mener quelques heures d'enseignements de qualité et dans de bonnes conditions pour ses élèves. Comme tout enseignant en début de carrière, je ne compte plus le nombre d'heures passées à essayer de me renseigner, à découvrir des astuces pour réussir à instaurer un cadre de classe propice aux apprentissages. C'est une chose de pouvoir réciter ses leçons par cœur, c'en est une autre que de réussir à mettre en pratique les pédagogies apprises.

J'ai le souvenir à la fin de ma première journée d'enseignement au sein de ma classe de CM1, d'être restée bouche bée tout le long de la soirée, tant je n'étais pas préparée à ce qui s'était passé. La gestion de classe dans une école en réseaux d'éducation prioritaire est chose bien peu aisée pour une néo-enseignante éprouvant encore des difficultés à se positionner en tant que professionnelle, et non étudiante. Il me faut encore faire preuve d'une grande énergie tout au long de la journée pour parvenir à maintenir ma classe dans une ambiance studieuse et agréable, et bien souvent je n'ai pas le temps d'aider suffisamment mes élèves ayant besoin d'une attention particulière. Au sein de ma classe de CM1, aucun élève n'est considéré comme EBEP, néanmoins au cours de mon stage de cinq semaines, j'ai eu plusieurs profils d'élèves : un élève ayant des troubles du spectre autistique, une élève allophone, deux élèves issus de la communauté des gens du voyage, ainsi que des élèves ayant des troubles des apprentissages.

L'analyse *a posteriori* que j'ai faite est, sans étonnement, la suivante : je n'étais pas prête. Par-dessus la difficulté du cadre qui n'est pas le propre de notre mémoire, je n'étais pas suffisamment préparée à analyser l'ensemble des difficultés des élèves. Mes analyses, avec

toute la bonne volonté que j'y ai mise ne m'ont pas permis de rapidement déceler chez mes élèves quels pouvaient être leurs difficultés.

L'étude menée auprès de quinze jeunes enseignants par Noël (2014) a permis de dresser un bilan similaire à mon expérience personnelle. Le compendium de ses recherches montre que les jeunes enseignants

« ne se sentent pas prêts » en général ». Les caractéristiques de l'élève occupent une grande place [...] Les élèves présentant des troubles du comportement sont des situations que plusieurs jeunes enseignants redoutent et pour lesquels ils expriment [...] le sentiment de ne pas se sentir prêts ou suffisamment préparés » (Noël, 2014, page 104).

De plus, il m'a fallu plusieurs semaines et de nombreuses discussions avec l'AESH de ma classe, la maîtresse du RASED ainsi que mes pairs pour seulement accéder à une identification des difficultés de mes élèves. Il m'a ensuite fallu du temps pour réfléchir aux adaptations nécessaires et possibles. Les échanges avec mes consœurs se sont révélées plus qu'essentielles pour me redonner la confiance nécessaire et leurs témoignages m'ont été d'une aide précieuse. Ce sentiment vécu n'est pas isolé, l'étude rapportant que les enseignants suivis exprimaient l'idée que le travail que l'enseignant doit effectuer avec des élèves à besoins éducatifs particuliers se doit d'être réfléchi en équipe et ne peut être la seule responsabilité de l'enseignant.

Les nombreuses tentatives que nous pouvons mettre en place commencent souvent par échouer, ce n'est que par une régulière et assidue remise en question que l'enseignant peut parvenir à trouver une méthode, une pédagogie qui lui est propre et qui fonctionne avec son groupe classe en particulier. De façon regrettable, certains enseignants n'étant pas ou trop peu accompagnés peuvent être amenés à baisser les bras; problème qui, s'il n'est pas résolu dans les années suivantes peut engendrer une stigmatisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, non par *a priori* mais par sentiment d'échecs répétés vécus par l'enseignant.

4.2. La faiblesse des communications interprofessionnelles, cause d'un sentiment de solitude et de désarmement ?

Une étude menée en 2020 a mis en avant à l'échelle mésoscopique le manque de formations inter-métier ainsi que le peu de temps de formation ciblée à l'éducation inclusive (Pelletier, 2020) . C'est une piste récurrente lorsque l'on tente de combattre les préjugés des enseignants sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants responsables d'élèves à besoins éducatifs particuliers se retrouvent souvent avec un simple diagnostic sans précision, dans certains cas les enseignants ont pour seule information que leur élève a besoin d'une AESH sans qu'aucune information ne leur soit transmise. Le principe du secret médical est nécessaire - et il n'est pas question de l'abroger - mais comment pouvons-nous composer au sein de nos classes si nous n'avons matière à rien. Il faut pour l'enseignant, parfois faire un travail conséquent pour analyser les tâches où l'élève est en difficulté, et parfois cela n'est pas suffisant pour réussir à aider correctement l'élève.

Pour de nombreux auteurs « *c'est essentiellement au moyen de la collaboration que l'on permettra à l'intégration de se développer voire de se généraliser au sein des établissements scolaires* (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009 ; Donnelly & Watkins, 2011 ; Landerholm, Gehrie, & Hao, 2004) » (Noël, 2014). L'école d'aujourd'hui se voit de plus en plus dotée de matériels technologiques (tableau interactif numérique, tablettes...), ces nouveaux équipements permettant de pallier un grand nombre de difficultés rencontrées par les élèves et les enseignants. Il semble paradoxal que dans l'investissement financier et législatif du ministère de l'Éducation nationale, aucune refondation cruciale soit engagée entre l'ensemble des acteurs présents dans la scolarité d'un enfant. Il semble nécessaire de dépasser les divisions encore notoires entre les enseignants et les spécialistes couvrant différents secteurs. En réussissant à dépasser l'échange de connaissances, compétences et services nous pourrions parvenir à la création d'un « système d'éducation unique » (Noël, 2014, page 27).

De fait, de nombreux enseignants se retrouvant seuls, sans aide ni informations, développent à terme des sentiments de lassitude qui peuvent se transformer en réaction démissionnaire à l'égard des nouveaux élèves à besoins éducatifs particuliers. Afin de suppléer à l'isolement des enseignants, l'ensemble de l'équipe éducative doit se sentir concernée et mener conjointement des actions et projets à l'échelle de l'école (modèle d'éducation universelle): « le projet est alors un projet collectif, et c'est l'équipe de l'établissement en totalité qui soutient le projet d'accueil et d'éducation de l'enfant concerné » (Plaisance, 2007).

4.3. Mise en lumière des ressources existantes

Nous terminerons notre cadre théorique par la présentation des nombreux outils et supports qui sont aujourd'hui créés pour permettre la cession des clivages encore existants concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Durant ma formation j'ai constaté qu'un certain nombre de supports existaient pour aider les enseignants, comme par exemple le site CANOPÉ qui propose l'outil « Cap école inclusive » permettant au travers d'une grille d'observation de cerner les difficultés des élèves. Une fois le diagnostic constitué, l'outil propose un panel de ressources adaptées à la situation de l'élève pour l'enseignant.

La lettre d'hiver de janvier 2022 sur l'école inclusive de la région académique Provence-Alpes-Côtes d'Azur se veut être un condensé des ressources existantes; on y trouve le vade-mecum « *Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers* » rédigé par la MIRAEP¹² qui rappelle l'ambition forte du président de la République de permettre la réussite de tous les élèves et propose des pistes réparties en cinq axes : piloter un établissement inclusif ; construire des pratiques inclusives ; construire le parcours de l'élève ; s'informer et se former ; évaluer. Des ressources sur les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (dorénavant PIAL) et leurs rôles sont également disponibles pour les enseignants. Les PIAL constituent une nouvelle forme d'organisation dont les objectifs sont de permettre une meilleure circulation des informations entre les différents acteurs en jeu dans la responsabilité d'un élève, notamment le milieu médico-social. Ces missions sont également de coordonner

¹² Mission de Région académique pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

et d'améliorer la formation et l'accessibilité pédagogique par un accompagnement concret des enseignants.

Afin de donner toutes ses chances au PIAL, la CNSA¹³ en co-intervention avec l'Éducation nationale a créé un outil numérique permettant de regrouper l'ensemble des compensations et dispositifs de droits commun mis en place au cours de la scolarité d'un élève, le livret scolaire (LSU). La lettre d'hiver de janvier 2022 présente aussi un large panel de formation nouvellement mis en place, partant du Webinaire en passant par des formations plus classiques et spécialisées. Il est à noter que dès 2022 le CAPPEI devient accessible par une validation des acquis après cinq ans d'expérience dont trois années complètes dans le domaine de l'enseignement adapté, ce qui exprime la volonté du ministère de reconnaître le travail que mènent les enseignants d'école ordinaire comme semblables à ceux des enseignants spécialisés. D'autres informations relatives à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le secondaire sont proposées (Qualinclus).

En somme, les efforts à effectuer sont encore nombreux afin de parvenir à une école inclusive. Pour ce, faire, différentes actions devront être menées à bien sur le plan social, économique et professionnel. Les dynamiques politiques en place actuellement sont nombreuses et tentent de répondre autant que possible aux attentes urgentes des enseignants des écoles ordinaires. Néanmoins, les représentations que peuvent avoir les enseignants envers les élèves à besoins éducatifs particuliers sont multiples et divergent par leurs natures. Causes de la société et des politiques d'hier ou sentiment d'échec constant sont les principales sources des stéréotypes actuels.

¹³ Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

III - Problématique

Notre sujet de mémoire a pour thématique : « L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire. Recherche sur les représentations des enseignants ». Ce sujet nous a amené à nous poser diverses questions relatives à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que sur les réseaux d'éducation prioritaire, synthétisé sous la forme d'une question qui nous a été centrale : Quelles sont les représentations des enseignants en réseaux d'éducation prioritaire sur les élèves à besoins éducatifs particuliers?

L'ensemble des investigations effectuées dans le cadre de ce travail de recherche ont conduit à préciser la problématique de ce mémoire en apportant une nuance à la question initiale. Nous nous intéresserons plus précisément à savoir si le contexte d'école en réseaux d'éducation prioritaire amène les enseignants à avoir des représentations ou non sur les élèves à besoins éducatifs.

Notre hypothèse se présente de la façon suivante : les écoles en réseaux d'éducation prioritaire accueillent déjà un public particulier nécessitant de nombreuses adaptations de la part de l'enseignant, cet investissement renforcerait les difficultés que les enseignants rencontrent dans leurs classes pour accueillir des EBEP, ce qui augmenteraient le nombre de stéréotypes des professionnels à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Un panel d'hypothèses opérationnelles se propose à nous. Il se pourrait que les enseignants questionnés trouvent que le contexte particulier des REP n'est pas propice à une inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. La deuxième hypothèse serait que les enseignants ne voient pas les REP comme un frein à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, et de ce fait qu'ils n'aient point de représentations à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers.

C'est par l'expérience que nous pourrions convenir d'une réponse qui ne sera cependant représentative qu'à une échelle très faible, ce mémoire ne permettant pas d'engager une étude à grande échelle (départementale, régionale).

IV - Cadre méthodologique

1. Travail de recherche

1.1. Méthodologie utilisée

Le cadre méthodologique est une partie permettant de décrire la procédure choisie pour tenter de résoudre la problématique de ce travail de recherche. Nous avons, choisi l'entretien collectif, qui se définit en tout premier lieu par le fait qu'il implique à *minima* trois protagonistes, dont le présentateur. L'entretien collectif par son acception large, permet une certaine liberté pour son organisateur (Duchesne et al., 2004). La méthode de l'entretien émerge en 1941 sous le nom de *Focus interview*, mené par deux sociologues américains Paul Lazarsfeld et Robert Merton. L'objectif était de rassembler une douzaine d'auditeurs pour écouter des émissions de radio. Leurs réactions étaient analysées dans un premier temps au travers de boutons que les auditeurs devaient pressés en fonction de leurs accords ou de leurs désaccords. Par la suite, Robert Merton ayant lui-même participé à l'expérience a proposé d'approfondir les résultats obtenus en ajoutant au matériel déjà utilisé un enregistrement des explications de la part des auditeurs sur leur choix effectués au cours de l'écoute. « Le focused interview fut donc d'abord conçu comme une méthode complémentaire permettant d'interpréter les données quantitatives construites par l'analyse expérimentale » (Duchesne et al., 2004).

L'entretien collectif repose sur le principe d'échange entre les enquêtés, l'interaction au sein du groupe permettant à chaque individu de se sentir plus libre dans sa parole. Il suffit qu'un participant ose parler librement pour que les autres suivent, se sentant plus à l'aise: c'est l'effet de groupe qui est recherché dans le choix de cette méthode d'enquête. L'entretien collectif se révèle être également le moyen le plus efficace pour multiplier le nombre d'enquêtés sur un laps de temps limité. Souhaitant nous pencher sur les représentations des enseignants au sein de mon école en réseaux d'éducation prioritaire, nous savions pertinemment qu'un entretien individuel ne nous permettrait pas d'obtenir des réponses sincères de la part des participants. Il m'a donc paru judicieux de m'intéresser au fonctionnement et aux atouts de l'entretien collectif.

En ce qui concerne l'entretien, nous avons un groupe dit « naturel » puisque l'entretien collectif est constitué de six enseignantes d'école élémentaire en réseaux d'éducation prioritaire. De fait les échanges seront fluides et la timidité ou l'appréhension qu'il peut y avoir à donner son opinion face à des inconnus ne sera pas de mise au cours de cet entretien.

1.2. Les outils utilisés

Afin de réussir cet entretien il convient de préparer avec précision l'ensemble des matériaux ainsi que le déroulement de celui-ci. D'un point de vue matériel, il convient de définir le lieu, la gestion du temps, ainsi que la façon d'enregistrer. L'entretien se déroulera dans une classe de mon école d'affectation, chaque enseignante sera assise à une table, le tout disposé en « U » afin de permettre un échange plus fluide et de tourner le regard des enseignantes non pas vers l'animateur mais vers les autres enquêtés.

Afin de rester dans une perspective dynamique, j'ai décidé de limiter à une demi-heure l'entretien, trouvant plus judicieux de leur demander d'être réactive sur un temps court plutôt que de partir sur une période indéterminée qui pourrait entraîner des digressions. L'entretien commencera par la question suivante « Sur la tablette présente devant vous, répondez par des mots clés à la question que je vous pose: "À quoi vous fait penser l'expression Élèves à besoins éducatifs particuliers ?" ». Grâce au site Answergarden, les participantes vont pouvoir écrire sous forme de mots clés les premières représentations qu'elles ont.

À la suite de ce nuage de mots créé par le groupe , je leur demanderai de rebondir entre elles sur ces mots en évoquant une expérience professionnelle vécue.

L'enregistrement de cet entretien se fera grâce à deux téléphones portables enregistrant simultanément la conversation.

L'animateur est « une personne qui impose aux participants le sujet de leur réflexion et veille à ce que la discussion suive son cours. » (Duchesne et al., 2004, page 63). En tant qu'animatrice je lancerai la discussion comme mentionné ci-dessus. Afin de ne pas assister à une succession de description personnelle, j'inviterai les participantes à discuter entre elles en réagissant aux paroles des unes et des autres. L'ensemble de cet entretien est retranscrit dans le verbatim présent en annexe.

2. Travail des données recueillies

2.1. Traitement des données

En vue de recueillir des données et obtenir des résultats pour apporter des réponses à notre problématique annoncée, nous avons donc fondé notre travail de recherche sur un entretien collectif auquel étaient présents six enseignantes d'une école élémentaire en réseaux d'éducation prioritaire.

Nous avons en amont de l'enregistrement, présenté l'outil Answergarden aux personnes présentes. À la suite de quoi elles ont rempli et signé un droit à la voix nous permettant d'enregistrer, de retranscrire et d'exploiter librement leurs paroles dans le cadre de ce devoir de recherche.

Pour des raisons de fluidité dans la lecture de cet entretien, nous avons fait le choix de ne pas proposer un verbatim mais une retranscription épurée dans laquelle les moments de blancs ou onomatopées sont effacés s'ils n'apportent pas d'indication significative dans l'analyse de celui-ci. Par souci d'anonymat, les prénoms des élèves ainsi que les villes nommées seront remplacées par une lettre de l'alphabet en majuscule suivi d'un point. (exemple : H.)

Seront codifiés de la façon suivantes les prises de paroles :

« A » : Animatrice

« P1 » : Première enseignante à prendre la parole (titularisation en 1998)

« P2 » : Deuxième enseignante à prendre la parole (titularisation en 2018)

« P3 » : Troisième enseignante à prendre la parole (titularisation en 2020)

« P4 » : Quatrième enseignante à prendre la parole (titularisation en 2013)

« P5 » : Cinquième enseignante à prendre la parole (titularisation en 2006)

« P6 » : Sixième enseignante à prendre la parole (titularisation en 2010)

2.2. Présentation des données

Nous présentons ici la synthèse des données regroupées en catégories sous forme d'un tableau récapitulatif. S'agissant d'une discussion, les thèmes ne sont pas numérotés par ordre de récurrence, mais pas ordre d'arrivée dans la discussion. Il est à noter néanmoins que certaines notions comme l'AESH ou les liens avec la famille, sont reprises à différents moments de la discussion pour illustrer les propos des participantes.

Les thèmes retenus pour l'analyse des résultats sont en couleur. Ayant la volonté de ne pas influencer la parole des enseignantes par l'annonce de notre thème de mémoire, les données recueillies dépassent la seule thématique de notre travail de recherche. Il n'est donc pas pertinent d'étudier l'entièreté des catégories regroupées ci-dessous. De façon brève, les thématiques abordées ont permis de poser un consensus sur la notion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

1. L'acceptation	2. Les liens avec la famille	3. Les liens avec structures	4. L'AESH
5. Les propres représentations de l'élève	6. Les représentations de la société	7. La différenciation et l'adaptation	8. L'autonomie
9. Les représentations des élèves à besoins éducatifs particuliers hors REP	10. Les enseignants en REP	11. Les élèves en REP	12. Le sentiment de culpabilité des enseignants
13. La formation initiale	14. Les formations pendant la carrière		

3. Résultats

3.1. Des représentations sociales communes

Les propos des enseignantes permettent dans un premier temps de corréler les idées soutenues précédemment dans ce devoir. Deux enseignantes révèlent que les représentations sociales ont un impact important dans le devenir scolaire de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre du conseil des maîtres à la fin du premier trimestre de CM2, différents élèves et leurs familles ont reçu une orientation pour le collège vers une classe de Section d'enseignement générale et professionnel adapté (dorénavant SEGPA). Rappelons que les élèves se trouvant en SEGPA sont des élèves appartenant aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils sont en grande difficulté scolaire puisqu'ils n'ont pas acquis à la fin du CM2 l'ensemble des attendus du cycle 2. Ces deux enseignantes (P1 et P2) soulignent la représentation que se font les parents des élèves en SEGPA en faisant un parallèle avec le cinéma contemporain (référence au film « Les segpa » de Ali Boughéraba, Hakim Boughéraba sorti en avril 2022). Pour les responsables légaux, la segpa « c'est des nuls, on va pas faire couler notre enfant » (P1). La réussite de l'école inclusive ne dépend pas uniquement de facteur propre au milieu scolaire tel que les enseignants, les élèves et le ministère mais de la société également.

3.2. La formation théorique des enseignants

De façon interne, il est intéressant de relever l'évolution de la formation initiale en lien avec l'inclusion scolaire. Nous avons une étendue de vingt-trois ans entre la première enseignante titularisée et la dernière, cette large ouverture nous permet de souligner les avancées positives dans la formation. L'enseignante la plus ancienne à parler de sa formation en lien avec la notion de différenciation et les élèves à besoins éducatifs particuliers date d'il y a seize ans. On remarque toutefois que pour l'enseignante P4 (titularisée en 2013) ses connaissances semblaient être au bon vouloir des enseignants de l'IUFM qui décidaient ou non d'introduire l'éducation aux élèves à besoins éducatifs particuliers. À partir des années 2013, les autres participantes reconnaissent avoir reçu une formation plus poussée, elles s'accordent néanmoins pour souligner que le quota horaire ne leur a pas paru suffisant pour « quelque chose qui va gérer ta vie au quotidien » (P6).

3.3. Compétences et sentiment de culpabilité des enseignants

Outre la formation initiale qui nous permet d'appréhender d'un point de vue théorique les différentes thématiques de l'école inclusive et des élèves à besoins éducatifs particuliers. En « tout début de carrière » (P6) nous sommes fréquemment dans des classes où nous pouvons avoir des élèves particuliers. Il ressort de l'entretien que différents « trucs » (P1) sont à acquérir, nous entendons par là des activités occupationnelles que l'on peut donner à un élève afin d'éviter une crise et permettre à l'enseignant de continuer à faire classe. Le groupe que constitue l'équipe éducative se relève être primordial à cet instant.

Une autre enseignante a mis en avant l'autonomie comme compétence essentielle pour réussir à faire classe avec des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit d'une part de l'autonomie du professionnel qui se doit de pouvoir faire classe en toute circonstance sans dépendre du personnel spécialisé (AESH). D'autre part, l'autonomie de l'élève lui-même est importante puisqu'il n'aura que rarement, sur les vingt quatre heures de classe hebdomadaire, un adulte en permanence avec lui pour l'aider dans ses tâches. Enfin concernant l'autonomie du groupe classe, l'enseignante P4 expliquait plus en détail le caractère collectif de l'école inclusive, montrant qu'il ne peut s'agir d'acteurs isolés.

3.4. Une scolarité à plusieurs têtes

Paradoxalement au premier paragraphe de ce devoir qui s'attachait à définir l'autre par sa différence mettant en avant le caractère unique de chaque individu, il semblerait que l'école inclusive ait comme socle fondateur la notion de communauté et partenariat. De façon naturelle, le travail conjoint de l'enseignante et de l'AESH a été abordé. Le manque de lien entre les deux professionnels se fait ressentir par plusieurs enseignantes qui trouvent pour certaine que l'AESH présent au sein de leur classe n'est pas suffisamment formé pour accompagner au mieux leur élève ou alors que ce sont les enseignants qui n'ont pas suffisamment de « billes » (P2) à donner à leur AESH pour permettre un réel travail collaboratif.

Les différents partenaires de l'école tels que les orthophonistes, les maîtres spécialisés du RASED ou encore les infrastructures externes comme les ITEP entrent en jeu lorsque l'on

parle des difficultés dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Trois enseignantes parlent de la complexité des communications et transmission d'informations encore effective.

Enfin les parents, premiers acteurs de l'éducation sont décrits comme catalyseur ou agent cristallisant de la scolarité de leur enfant. C'est le cas tout particulièrement de l'élève H., pour lequel les enseignantes de l'école ont fait l'expérience d'une rupture de lien avec la mère ce qui a entraîné une scolarisation perturbée de l'élève. Il a fallu qu'enseignants et parents fassent un travail conjoint de remise en confiance pour que cet élève retrouve un comportement correcte lui permettant d'apprendre et de réussir sa scolarité.

3.5. Comparatif des représentations hors et en REP

Concernant les réseaux d'éducation prioritaire, sur les six enseignantes présentes, toutes avaient plus d'expérience dans des écoles en REP ou REP plus qu'en école ordinaire, les quelques années d'expériences se limitant souvent aux premières années de formation (M1, M2 et année en tant que FSTG) . Deux enseignantes racontent leur expérience en montrant qu'hors réseaux d'éducation prioritaire les enseignants sont moins enclins à accepter les élèves à besoins éducatifs particuliers. De par le niveau de classe plus élevé, les enseignants sont moins habitués à devoir mettre en place une différenciation, ou plus encore une adaptation pour accueillir et instruire un élève. La locutrice P6 nuance ses propos mettant en avant l'âge des personnes en fonction dans ces écoles, ce qui nous renvoie au lien entre formation et représentation. En parallèle dans les réseaux d'éducation prioritaire les classes sont naturellement plus prédisposés à accueillir des EBEP (allophones, gens du voyage, grande difficulté scolaire...) dès lors chaque élève est vu comme unique et faisant l'objet d'une adaptation de la part de l'enseignant à un moment ou à un autre de la journée.

La participante P3 fait un comparatif avec les représentations qu'ont les élèves des réseaux d'éducation prioritaire. Comme il n'est plus choquant pour un enseignant de devoir différencier chaque séance, les élèves présents dans ces écoles acceptent plus qu'un élève ait besoin de se lever car « il a besoin de se défouler à un moment » (P3). Les élèves côtoient au

quotidien des élèves au profil et au parcours divers, ce qui banalise la différence et permet une meilleure inclusion sociale de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

VI - Discussions

Les représentations que peuvent avoir les enseignants sur les élèves à besoins éducatifs particuliers influent directement sur la réussite de leur scolarité et plus largement sur les ambitions de l'inclusion scolaire largement prônée aujourd'hui par le ministère de l'Éducation nationale. En partant de mon expérience professionnelle sur le terrain, nous avons constaté au cours de ces dernières années que plusieurs enseignants considèrent comme illusoire l'inclusion scolaire pour tous. Car bien que de sources diverses, la représentation qu'ils ont des élèves à besoins éducatifs particuliers ne se fait que sous le prisme de la difficulté de l'élève et non de ses capacités. Ce qui a une incidence directe sur l'ambiance de classe, sur la réussite de l'élève et sur son inclusion au sein de l'école.

Nous avons vu que les recherches scientifiques existantes présentaient différentes raisons de ces représentations, le sentiment d'échec, de solitude, de méconnaissance, le poids de l'éducation, la peur ou encore la lassitude sont autant de facteurs qui justifient encore aujourd'hui une école inclusive qui n'est que partiellement réussie.

Cependant au cours des cinq semaines de stage, l'expérience professionnelle au sein d'une classe de vingt élèves avec plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers nous a permis de mettre en avant à quel point il était difficile pour un néo-enseignant de conjuguer gestion de classe, différenciation et adaptation. Le sentiment d'échec que peut ressentir l'enseignant lorsque ce qu'il avait prévu ne fonctionne pas, peut à la longue faire émerger chez lui des représentations inexistantes à sa sortie de formation.

Il est nécessaire pour l'enseignant d'accepter un lâcher prise dans sa pratique et sa relation avec ses pairs pour pouvoir différencier et accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers, il faut accepter les imprévus, faire preuve d'une grande capacité d'adaptation pour que la scolarisation de tous fonctionne.

La gestion de classe est une notion centrale lorsque l'on enseigne et tout particulièrement lorsque nous sommes en réseaux d'éducation prioritaire. De nombreux élèves en réseaux d'éducation prioritaire sont issus de milieux sociaux difficiles où les conditions et parcours de vie extra-scolaire peuvent avoir une influence directe en classe. Nos recherches nous ont amené à nous questionner sur la potentielle gradation de la difficulté pour un enseignant en réseaux d'éducation prioritaire à accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les enseignantes participantes à l'entretien collectif relèvent qu'au delà de la formation et des compétences acquises au cours de leur carrière l'inclusion scolaire est une affaire d'équipe, mêlant des acteurs internes à l'école (les maîtres de classe, les enseignants spécialisés et référents, les AESH) et externe (parents, structures d'accueil, psychomotriciens, orthophonistes...). Dans un dispositif comme les réseaux d'éducation prioritaire, comment peut-on inclure pleinement les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Y-a-t'il une dynamique différente au sein de ces écoles ? L'ensemble de ces interrogations nous a amenés à nous questionner sur les représentations de ces enseignants (en REP).

À travers ce travail de recherche, une hypothèse a vu le jour. Il est ressorti de cet entretien une confiance que je ne soupçonnais pas en l'école d'aujourd'hui. En effet les enseignantes en école REP m'ont permis de voir que nous ne faisons pas que parler d'école inclusive, mais que le processus était déjà au cœur même de nos pratiques quotidiennes. La différenciation et l'adaptation pédagogique dont nous avons parlé à de nombreuses reprises dans ce devoir n'est pas comme la recherche l'a démontré une affaire de travail supplémentaire, mais tout simplement une pédagogie lambda et réalisable. Les représentations des élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire n'ont pas lieu d'exister puisque chaque élève est pris dans sa singularité et mis en communauté dans une dynamique d'inclusivité.

Je dois néanmoins rester mesurer quant à l'affirmation de mon hypothèse puisqu'il s'agit d'un entretien collectif effectué auprès de six enseignantes seulement. De plus, de manière générale cet entretien montre qu'il reste de nombreux axes d'évolutions possible pour

parvenir à une école non stigmatisée. Je ne peux donc en faire une généralité ou l'infirmier mais au mieux la nuancer.

Le travail méthodologique réalisé pour ce travail de recherche m'a paru trop sommaire, étant donné que j'avais fait le choix de me limiter à une demie-heure d'entretien. Je n'avais pas pris en compte le temps nécessaire à la mise en « confiance » des personnes autour de la table pour lancer le sujet. Il a fallu un certain temps, pour que les paroles se délient et que les enseignantes les plus réfractaires osent parler de leur expérience. Dans l'animation de cet entretien j'ai eu l'impression de ne pas réussir à amener les participantes à aborder les thématiques inhérentes à mon sujet. Il a fallu passer par l'analyse à plat, autrement dit écrite pour que je parvienne à identifier la richesse de cet entretien qui a démontré une conclusion autre que celle prévisionnelle.

Il serait intéressant de poursuivre ce travail par l'observation d'enseignants à différents niveaux de carrières au sein de leur classe et d'analyser les possibles écarts existants entre paroles prononcées et mises en acte. On pourrait supposer qu'avec le temps et l'expérience, les représentations des enseignants seraient moins présentes, que la diversité soit acceptée dans son acception la plus large et que les gestes professionnels soient encore mieux ajustés.

VII - Conclusion

De mes observations a découlé un mémoire de recherche ayant comme thème : « Les élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire. Recherche sur les représentations des enseignants. ». Partant de mon expérience et des discussions avec mes pairs j'en étais arrivée au constat qu'il y avait une scission entre les enseignements théoriques que je recevais à l'Inspé et les enseignants que je côtoyais sur le terrain sur la notion d'inclusion scolaire et la faisabilité de ce projet.

Ce travail de recherche a éclairer les connaissances et compétences que le métier d'enseignant requiert aujourd'hui et pour lequel je me destine. J'ai compris que non seulement ce que je percevais comme une simple idéologie était déjà en pratique depuis de nombreuses années dans les écoles, mais également que ce n'était que par exigüité d'esprit que les élèves à besoins éducatifs particuliers s'imposaient à moi comme une source de questionnement inquiétant dans ma carrière.

Ce travail, m'a apporté une certaine base théorique qui éclaire aujourd'hui m'a pratique et mes erreurs passées. Mêlant des connaissances nouvelles sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et une réflexion constante tout au long de mon année de master sur les gestes, les aides et les mentalités des enseignants, j'ai pu développer mes compétences professionnelles.

Les résultats de l'entretien collectif mené au cours de ce devoir, a permis de mettre en avant l'absence de stigmatisation de la part des enseignants envers les élèves à besoins éducatifs particuliers en réseaux d'éducation prioritaire ce qui nous permet d'entrevoir la réussite de l'école inclusive à l'échelle nationale.

Il convient de terminer en mettant en avant que le métier de professeur des écoles est une vocation dans laquelle l'enseignant se doit de tenir compte de l'évolution des théories de l'apprentissage. De toujours privilégier la mise en réseau de différents acteurs pour réussir sa pratique de classe, il se doit d'accepter la critique et la remise en question dans ses

représentations professionnelles, en vue de toujours s'améliorer dans sa pratique et s'adapter à son public qui ne cesse d'évoluer. C'est au travers du partage et des liens que nous créons avec nos pairs et autres professionnels que nous parviendrons à avancer dans les mentalités et progresser à la réussite éducative de tous les élèves de demain.

VIII - Références

- Académie de bordeaux. (2021). Élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). <https://www.ac-bordeaux.fr/eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana-122295#:~:text=Les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20allophones%20nouvellement%20arriv%C3%A9s,cours%20de%20fran%C3%A7ais%20langue%20seconde>
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Arveiller, J. (2009). La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 119-142. <https://doi.org/10.3917/lse.421.0119>
- Bergeron, L. Rousseau, N. Leclerc, M. (2012). La pédagogie universelle au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 39,2, 87-104. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar/>
- Bibliothèque nationale de France (1909). *Journal officiel de la République française. Lois et décrets*. Gallica. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6344548t>
- Booth T. et Ainscow M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive développer les apprentissages et la participation dans l'école*. <https://docplayer.fr/12107069-Guide-de-l-education-inclusive.html>
- Bulletin Officiel n° 7 (16 février 2017) *Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)*
- Calin, D. (2014). *Les textes internationaux sur l'enfance et le handicap*. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. <http://dcalin.fr/internat.html>
- Camberlein, P. (2015). Les définitions du handicap. Dans : *Politiques et dispositifs du handicap en France* (N°2.,vol X, 160). Dunod.

- Caraglio, M. (2019). Chapitre premier. De l'arriéré non scolarisable à l'élève handicapé. Dans : Martine Caraglio éd., *Les élèves en situation de handicap* (17-36). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Collège Perle les Fontaines : <https://www.clg-doches.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?rubrique249>
- Décret n° 56-284 (9 mars 1956) . http://dcalin.fr/textoff/annexe24_1956.html
- Dictionnaire. (2022) altérité . Dans *Dictionnaire de l'Académie française*
- Dictionnaire. (2022) autre. Dans *Dictionnaire de l'Académie française*
- Dictionnaire. (2022) dys. Dans *Dictionnaire de l'Académie française*
- Dictionnaire. (2022) pédagogie. Dans *Dictionnaire de l'Académie française*
- Duchesne S., Haegel F. (2004). *L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs*. Nathan, n°128. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629>
- Éduscol :
 - Comité national de suivi de l'École inclusive. (2019). <https://www.education.gouv.fr/comite-national-de-suivi-de-l-ecole-inclusive-12350>
 - Le service public de l'École inclusive. (2022). <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>
- Faure-Brac, C., Gombert, A. & Roussey, J. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177, 65-78. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0065>
- Greta du Velay. *Le cadre européen des compétences clés*. Apprendre à apprendre : l'accès à l'autonomie. Consulté le 12 mars 2022, à l'adresse <https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles>

- Gombert, A., & Guedj, D. (2012). L'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : quel(s) changement(s) dans pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ? *Travail et Formation en Education*, 8. <http://tfe.revues.org/1544>
- Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion* [Thèse du doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/8244/files/LamontagneL.pdf>
- Legifrance. (2007). *Guide barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027037614/
- Liendle, M. (2012). *Les concepts en sciences infirmières* (2, 328). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Loi n° 75-534 (30 juin 1975) *L'orientation en faveur des personnes handicapées*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>
- Loi n° 2005-102 (11 février 2005), *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/>
- Loi n°2013-595 (8 juillet 2013) *Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-textes-de-reference-et-rapports-7358>
- Malluret A. et al. (2022). *Vademecum école inclusive*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10730357/fr/scolariser-les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers?hlText=vademecum
- Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier ML., Davin., F., & Tsao., R. (2011). La formation des étudiants de Master « Education et Formation » à la prise en compte des

- Besoins Educatifs Particuliers. L'exemple à l'IUFM d'Aix-Marseille. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 57-7. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/nras.055.0075>
- Ministère de l'éducation nationale. *Cap école inclusive*. Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive>
 - Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Un référentiel de l'éducation prioritaire*. https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf
 - Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
 - Noël I., (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : Du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/232700/files/NoelI.pdf>
 - OCDE. (2008). Chapitre premier. Introduction. *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*.
 - Plaisance, E. (2007). *De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier »*. *De l'éducation spéciale à l'éducation partagée*. <https://docplayer.fr/333467-De-la-notion-de-deficience-a-celle-de-besoin-educatif-particulier-de-l-education-speciale-a-l-education-partagee.html>
 - Pelletier, L. (2020), Le concept d'inclusion et ses défis. Ressource,22
 - Philip, C. (2012). Chapitre 5. Obstacles et résistances à la scolarisation: Entre questionnement de « lieux communs » et considérations intempestives. Dans : Christine Philip éd., *Scolariser des élèves avec autisme et TED: Vers l'inclusion (57-72)*. Paris: Dunod. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dunod.phili.2012.01.0057>

- Rousseau N. (2009). Conditions de mise en oeuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. [Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin], 9, 97-115.
- Service Public. (2022). *Qu'est-ce qu'un projet d'accueil individualisé (PAI) ?*. Service-Public.fr . <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F21392#:~:text=Le%20PAI%20est%20élaboré%20à,de%20la%20collectivité%20d'accueil>

VIII - Annexes

Annexe 1. Photographie issue du site greatbuildings.com, dans l'UE 3 Pratiques inclusives et prises en compte de la singularité des élèves : des leviers pour l'équité scolaire. <https://ametice.univ-amu.fr/course/view.php?id=80598§ion=3>



Annexe 2. Transcription clean-read (épurée)

« **A** : Merci à toutes d'être venues dans le cadre de mon mémoire je travaille sur les élèves à besoins particuliers en réseau d'éducation prioritaire, nous allons maintenant commencer. Sur la tablette présente devant vous, répondez par des mots clés à la question que je vous pose: "À quoi vous fait penser l'expression Élèves à besoins éducatifs particuliers ? ». En partant de ces mots là je vous demanderais s'il vous plaît d'échanger entre vous pour revenir sur les mots employés en lien avec votre expérience et vous pouvez justifier ou bien contredire les mots choisis.

[4 minutes de silence pendant la construction du nuage de mot, voir annexe 3]

A: Est ce que l'une d'entre vous voudrez commencer par une mot qu'elle a choisit ou au contraire par une mot qu'elle n'aurait pas utilisée pour parler des élèves à besoins éducatifs particuliers, ou redéfinir ce que ça peut être.

P3 : Pour l'acceptation je voulais te demander (s'adresse à une P2) ce que ça signifiait pour toi?

P2: C'était acceptation du diagnostic et de ce que ça entraîne pour les familles, de.. de toute la sphère de ça, il y a des famille pour qui on entend que c'est difficile d'entendre ça , d'aller chercher un diagnostique, d'entendre les difficultés qu'on les élèves, donc ouais je pense que ça passe aussi par la une des étapes de l'aide pour ces élèves, c'est dans ce sens la.

P3: Et de l'acceptation par l'élève de reconnaître que oui non je vais peut être faire des activités différentes à des moments, donc il faut que lui accepte .

P1 : Et l'acceptation par les autres élèves.

A: C'est en lien avec les autres , dans lien tu parles de partenariat ?

P2: Oui , bah c'est un meilleur mot, c'était partenariat, c'est ça, ça ne donc.. je trouve que ça ne peut fonctionner vraiment que si il y a une confiance qui s'installe, un lien qui s'installe n'être la famille, l'école, l'élève, pour que ce soit un truc à trois têtes et l'AESH.

P1: Et les structures.

P2 : Les structures c'est ce que j'allais dire , ITEP si y' a besoin, des choses comme ça tu vois, ou du coup il faut vraiment qu'il y ait un lien , une équipe ensemble, parce que si t'as que des choses, des personnes qui sont séparés et qui communique pas, et bah ça avance pas , ou moins bien , on l'a..

P1 : On l'a vécu cette année

P2: vécu cette année avec H., que ça n'a commencé à vraiment fonctionné qu'une fois que toute ces parties prenantes avaient vraiment accepté et joués le jeu et tout ça, avant ça on sentait que ce qui avait été mis en place avec l'élève ça ne fonctionnait pas

P1 : Plus une crise encore pire au milieu quand la maman a rompu les liens de confiance avec nous, et donc la c'était ...

P2: On arrivait plus du tout à accéder au gamin.

A : À partir du moment ou le lien avec la famille était rompu

P2: Il y avait un vrai truc de conflit de loyauté qui s'installe et ça devient compliqué de mettre les choses en place...

P3: ...Et comme c'est compliqué de mettre les choses en place parce que la famille est dans le déni et tout ça , je le vois avec X., la famille , ... ne rien faire parce que tu sais que ça va être mal reçu , il faut l'accord de la famille dans tous les cas pour faire des choses même si on veut envoyer un élève au RASED, tu.. voila .. tu as besoin de l'accord de la famille et si tu ne l'a pas c'est compliqué ...

P5 : Et au delà de ça quand les parents ne prennent pas en compte la situation de handicap, l'élève lui même en faite a du mal a accepter aussi en classe des outils de différenciation, enfin c'est compliqué aussi .

A: Donc cela part aussi de la représentation que l'enfant se fait de lui-même de sa situation.

P2: Ça on le voit avec les CM2 qui ont refusé la SEGPA qui du coup avec la représentation qu'il y a dans la société de ce qu'est la SEGPA et notamment des films qui sont sortis dernièrement des choses comme ça. Il y a des familles qui ont refusées l'orientation en SEGPA parce qu'ils pensent que les SEGPA c'est des nuls , on va pas faire couler notre enfant

P1: ...C'est nul , c'est vulgaire...

A : Par rapport à la différenciation et à l'adaptation que l'on pourrait peut-être regrouper, est ce que certaines souhaitent intervenir dessus préciser ou les différencier dans leur terminologie.

P2: Je sais pas si c'est vraiment la définition, pour moi différenciation ça va être beaucoup sur les gestes éducatifs , le côté vraiment.. pour moi l'adaptation c'est plus sur ce que l'on va mettre en place pour que l'enfant se sente bien dans l'école mais pas forcément au niveau scolaire tu vois. Ça va être...

P1 : La différenciation ça va être plutôt pédagogie , adaptation c'est au niveau cadre

P2 : Par exemple l'adaptation ça va être pour un enfant handicapé moteur, par exemple de peut-être mettre en place des rampes.

P3: C'est ce à quoi je pensais.

P1: Un enfant avec des troubles de concentration il va falloir lui donner des choses à bidouiller

P2 : ça va être des balles de tennis sous les pédales, des choses comme ça .. que la différenciation ça va être explicité différemment des consignes, utiliser des couleurs et des textes à trou, ça va être plus sur des choses comme ça qui vont s'intéresser à des tâches scolaires.

A: Concernant l'autonomie , je ne sais plus qui l'a dit ...

P4: C'est moi qui l'ai dit, parce qu'en réalité on a pas toujours quelqu'un pour nous aider à s'occuper des ces enfants en classe et donc du coup, arriver à rendre les autres plus autonomes, pour que nous on soit plus disponible pour cet enfant là et aussi faire en sorte que cet enfant si par hasard un jour il a pas un adulte à côté de lui pour travailler, faire en sorte qu'il arrive quand même à suivre un minimum et donc cette autonomie elle passe par l'adaptation des consignes, la différenciation pour que à des moments la maîtresse puisse aller avec d'autre enfant et lui ne soit pas perdu sans pouvoir rien faire. Ça nécessite de l'autonomie pour lui, pour arriver à des moments à se passer de son aide et une autonomie des autres.

P2 : Mais ça peut être aussi tu vois, ce que dit P4, ça fonctionne si l'enfant entre dans la tâche, je le vois avec celui que j'ai en classe, s'il a décidé de pas entrer en classe... s'il a prévu de pas entrer dans l'activité il faut que j'ai prévu une activité pour qu'il se repli sur quelque chose qui ne sera pas forcément scolaire, mais pour qu'il soit occupé, que ça ne provoque pas forcément une crise. Ça passe aussi par l'acceptation de cet enfant là, en l'occurrence je ne

peux pas attendre les mêmes choses de lui tout le temps, sur la même longueur de la journée qu'un autre enfant. L'élève en particulier dont on parle, c'est accepter qu'on ne peut pas lui demander ça, on lui en a trop demandé, on va le laisser de côté mais oui ça demande de l'autonomie, ça demande autant d'autonomie, c'est vraie que ce qu'elle disait (P4), elle a complètement raison ça demande de l'autonomie de la classe, de nous, de leur préparer en amont des choses pour vite se retourner. C'est se dire attend il est pas dedans, vite qu'est ce que je peux lui donner pour éviter une crise.

A: Je vais essayer de vous emmener vers les élèves à besoins éducatifs particulier en réseau d'éducation prioritaire, j'aimerais savoir si dans votre carrière, j'imagine que vous n'avez pas fait que des rep, j'aimerais avoir le contraste, savoir si pour vous en réseau d'éducation prioritaire il est plus aisé d'accompagner un EBEP ou si à contrario le public particulier des rep ne permet pas d'aller aussi loin que vous le souhaiteriez. Est ce que cela se révèle plus simple en réseau d'éducation prioritaire ou non

P6: Moi j'ai eu un cas en tout début de carrière, j'étais moi même en situation critique on va dire, c'était ma toute première classe, y avait un enfant autiste Asperger, dans un milieu ultra favorisé, tout les parents étaient quasiment cadre ou vraiment... tout le monde s'occupaient beaucoup d'eux, aucun problème à priori. Mais par contre la maman de cet enfant était enseignante.

P2: Dans l'école ?

P6: Dans une autre école mais c'était quand même une situation très difficile et j'avais pas les épaules, j'étais pas armé pour pleins de chose dont ça, et donc c'était un super milieu bourgeois, aucun soucis, les enfants étaient très bons. Mais cet enfant là, avec cette maman là c'était difficile.

P1: Ce qui posait plus problème c'est la maman enseignante.

P6: Après l'enfant aussi, quand tu as un souci avec la maman, Asperger c'est très intelligent, mais ils ont une sensibilité très très très forte donc il savait qu'il y avait un double jeu à jouer, c'était un enfant en CE1. On avait pas la confiance de la maman, comme on peut avoir parfois la méfiance en rep + et la c'était pareil. Donc ça existe aussi ...

P1: Je n'ai fait que de la rep, mais je pense que c'est plus facile en rep d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers parce qu'on a toujours des élèves particuliers, on a toujours des enfants qui ont des difficultés, et donc je pense qu'on a .. même si c'est pas un élève à besoins éducatifs particuliers on est déjà dans ce truc de différencier, travailler sur l'acceptation de la différence parce que c'est des écoles où il y a une mixité sociale, une mixité culturelle, on travail autant là dessus.

P3: Au niveau des enfants, j'ai qu'une année de comparaison et c'était en mi-temps mais j'avais vu des enfants pour qui ici c'est normal, qu'il fasse pas tous les mêmes exercices, que lui se lève parce qu'il a besoin de se défouler à un moment, que un tel oui la maîtresse va rester plus avec lui qu'avec moi.

P2 : Je pense que la représentation est tellement plus large que du coup il y a moins de stigmatisation sur l'enfant en tant que tel, il y a un vrai truc de dynamique de groupe, d'aide et de bienveillance et tous ils ont des différences les uns avec les autres et oui, moi je suis d'accord avec toi (P3) . J'étais à B. une année et je le sentais beaucoup plus, vu que le niveau était un peu plus élevé et du coup tu avais un vrai gros groupe tête de classe et tout ça, tu en avais un ou deux qui étaient en difficultés et la tu avais vraiment un fossé. Il y a un truc qui se scinde en deux et il y avait vraiment que les deux élèves en difficultés , ça ostracisé. Nous on a les deux qu'on va prendre en plus et du coup t'as moins ce truc de dynamique. Je ne sais pas si au niveau des moyens c'est mieux, dans l'autre école on était mieux équipé pour ça, en ayant un TBI dans la classe tu peux différencier de tellement de manière plus facilement mais je trouve qu'au niveau du groupe classe ça se passe mieux ici.

P4 : Après est ce que ça passe pas mieux au final parce que dans une classe , ils ont tous un petit besoin à un moment, limité dans nos quartiers on est étonné d'avoir un élève qui n'a pas besoin de nous. Là au final on va aider tout le monde, il y en a toujours un dans la journée qui a besoin de nous.

P6 : Ou des autres.

P4 : Oui voilà.

P6 : Après il y a aussi le fait, je vois la différence, j'ai fait qu'un an mais j'ai fais aussi un peu de remplacement à F. , il y a aussi la manière dont notre école a de fonctionné, mais quand tu as que des maîtresses de la cinquantaine, elles ont une façon de fonctionner qui donne beaucoup moins accès à la coopération, je ne dis pas la bienveillance, mais elles ont un regard un peu particulier sur l'élève à besoins éducatifs particuliers, ou bien sur l'élève juste en difficulté, je l'ai vu de mes yeux , on se remet jamais trop en cause, on a une façon de faire qui est la façon de faire et je pense que s'adapter à nos élèves c'est aussi une force de la rep et de la rep+ on est obligé de s'adapter sinon c'est le feu , on a pas trop le choix.

P2 : Tu as ça et puis on s'en empare parce que on fait des concertes en équipe tu vois , on met l'équipe dans tout ça

P1 : Alors que ailleurs tu n'as pas tout ça.

P2 : Je sais qu' à B. Jamais on s'est réunit dans toutes les classes, moi j'ai tel élève qu'est ce qu'on peut mettre en place, ce n'est jamais arrivé (Validation collective des collègues). Donc je me dis il y a un vrai truc où tout le monde s'en empare il y a de vrai échange là-dessus , tu vois il y a des choses qui n'auraient pas émergé. Je me souviens en début de carrière.. les trucs que j'ai mis en place cette année c'est des trucs qui qu'on m'a soufflé et heureusement parce que ça me serait jamais venu.

P6 : Il faut le voir à C., les filles étaient super gentilles ça n'empêche rien à titre individuel, mais dans le collectif de la classe, dans la coopération. Quand je suis arrivé dans l'école la pire de P., si tu ne te mets pas autour du table en tant qu'enseignant à réfléchir pour chaque enfant à ce que tu fais à titre individuelle et collectif et après même au delà , au delà de l'école, dans le quartier , qu'est ce que l'on peut faire tu ne t'en sors pas c'est pas possible.

P2: Toi (P1) notamment la recherche d'aide au devoir c'est possible parce qu'il y a un investissement au niveau du quartier et que ça amène

P3: il y a un réseau qui est plus étendu, il y a moins de partenaires dans les milieux plus favorisés je trouve, ou en tout cas il faut vraiment aller les chercher, parce que je trouve que dans ces écoles les enseignants vont moins les chercher. Effectivement au niveau de la coopération entre équipe c'est ce que j'ai observé aussi mais aussi avec les partenaires hors école quasi inexistant la ou j'étais alors qu'il y avait plein de choses autour.

A: En gros, vous faites ressortir le fait qu'en rep il n'y a pas la possibilité de stigmatiser un élève car ils sont tous différents.

P6: c'est l'expérience, c'est un travail en équipe.

P1: parce que seul face à ton élève, tu sais pas comment le prendre

P2: .. moi cette année tu me laisse seule face à H je ne sais pas comment faire, je pense que c'est un truc qui peut mettre l'enseignant dans une situation qui ne lui donne pas la possibilité d'aider l'élève et c'est un cercle vicieux qui se met en place. Je pense que c'est une réalité la solitude de certains enseignant face au cas particuliers qui est avec eux et ils n'ont pas de réponse, il se retrouve seul

P4: on culpabilisé aussi, quand les collègues te regarde et te dise « ton élève il a encore fait le bazar » « Ton élève » et on se dit c'est moi le problème, on ne lui transmet pas ce qu'il faut, et quelque fois quand on est en début de carrière, on se dit mais je n'y arriverais jamais en faite donc c'est pour ça que d'en discuter tous ensemble ça fait réaliser aux collègues que l'on fait ce qu'on peut, donc c'est pour ça, dans nos quartiers c'est vraiment chouette que nos problèmes finalement ce soit pas no problèmes

P2: il y a un vrai esprit d'équipe

P4: alors que c'est pas forcément le cas, je vois des amis qui sont dans une autre ville et qui me disent même le midi personne ne mange ensemble, tout le monde rentre chez soi et si t'as un problème tu rentres seul chez toi. Nous ici c'est vraiment pas comme ça et c'est chouette.

A: Au niveau de votre formation, on a plein d'années de titularisation différentes, quelle est votre vision sur votre formation par rapport aux EBEP.

P4: le master ?

[sourire général]

P1: ma formation initiale c'était en 98 donc il y a quelque temps maintenant avec Canopé on peut trouver de l'auto-formation mais c'est light quoi

P2: moi en ayant passé le concours il y a 3 ans, on avait eu toute une formation sur identifier, nous pas identifier mais connaître ce quels sont les besoins éducatifs particulier. C'était une psychiatre qui était venue nous aider à identifier les besoins de chaque élève, avec la présentation de tout ça, mais ce qui est dommage c'est qu'on s'arrêtait là. Donc on savait quels sont-ils mais après à part ça rien.

P5: moi j'ai eu des cours sur la différenciation, sur les EBEP pour les définir et ensuite une formation sur la différenciation.

A : tu es quand même reparti avec quelque chose.

P5 : mais mis à part ça c'est que français maths

P6 : après la formation initiale tu peux demander, j'étais en rep plus , on avait des semaines, à un moment j'ai un truc sur les dix, presque une semaine entière avec les dys en nous donnant des pistes.

P1 : oui mais il fallait que ce soit un enseignant qui demande qui après devenait un référent dys de l'école

P4 : une fois en master on avait fait une remarque sur la gestion de classe et tout ça et le prof nous avait répondu « mais après le master vous devez vous considérer comme des ingénieurs de l'éducation nationale et donc c'est à vous d'avoir la curiosité d'aller chercher les réponses à vos questions. » . Je me suis dit mais à quoi ça sert s' il ne nous amène pas les réponses.

P2 : après moi je suis un peu mauvaise langue , parce qu'à l'Inspé il avait fait une journée table ronde sur les différents problématiques et sur l'une d'entre elles c'était élèves « dys », le problème c'est que c'est tellement large tu peux pas faire ça en 1h30, pour moi c'est un trou qui devait rentrer dans les cours imposé à l'Inspé, 1 heure par semaine minimum, comment on différencie, comment on évalue un élève comme ça . Même après comment on fait un bulletin par rapport à un élève comme ça.

P1 : il faut aussi savoir vers qui tu peux te tourner pour les aides

P4 : on te met au courant , ça existe et puis c'est tout

P3 : moi l'année dernière en master on avait eu un cours sur la différenciation qui avait été pas mal, pour le coup c'était une étude de cas, une situation d'apprentissage et comment tu fais à partir de la problématique de l'élève pour t'adapter mais on parle d'un cours de 3 heures.

P6 : Voilà alors que c'est sur quelque chose qui va gérer ta vie au quotidien, c'est la disproportion entre être obligé de s'adapter toute la semaine, toute l'année, toute sa vie. De te dire .. et en plus,.. et dans toutes les matières et aussi que t'as prévu quelque chose, tu t'es déjà adapté en prévisions. Et puis le petit arrive , il est fatigué , il est énervé..

P2 : il est pas disponible

P6 : et voilà il n'est pas disponible. Il y a tous ces facteurs qui entrent en jeu, j'ai arrêté de me culpabiliser, je sais que je marche sur un fil et que des fois je tombe et que des fois c'est le petit qui tombe et c'est pas grave mon se remet. On fait de notre mieux et il faut pas oublier que c'est pas tout blanc ou tout noir

P2 : et je pense aussi qu'on nous parle pas aussi de la place de l'AESH

P1 : et de la formation de l'AESH.

P2 : et voilà , de comment on se met , comment on peut travailler ensemble, comment on fait en sorte que ce soit vraiment intéressant. Je le ressens cette année je ne lui donne pas assez de billes,

P3 : et elles sont pas formées n'ont plus.

P2 : et c'est sur des choses comme ça on sent qu'il y a un vrai manque . C'est une réalité métier et pas un cas isolé dans ta carrière ou tu croisera peut être un élève comme ça

P6: c'est tous les ans , et c'est deux par an

P2: et je trouve que cette génération, soit on les détecte de plus en plus , soit il y a un effet confinement ou écran, des dys il y'a en de plus en plus . Faut vraiment le prendre en compte et ça devrait devenir un vrai pilier de la formation

P3 : mais c'est ce qui est mis en avant en plus , quand on te parle de l'école inclusive les moyens sont où? Et les enseignants formés sont ou aussi ?

P6: il faut remettre aussi en cause des fois la façon de faire la classe, il faut bousculer le fait de travailler tout seul , de faire l'exercice tout seul de se dire que l'élève n'est pas qu'un élève mais que l'on a un groupe apprenant. Voilà toi tu m'apporter, ne toujours pas manqué de féliciter, c'est bête à dire, mais je pense que c'est une façon de faire la classe qui est différente et c'est ce qui fait que la rep est un plus.

P2 : c'est hyper formateur

P6: mon idée c'était de dire que ma formation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers était basée uniquement sur un cas isolé, une enseignante qui avait déjà cette mentalité dans son adn de prof et c'était spécifique aux autres enseignants non.

A : Nous arrivons au terme de cet entretien, je vous remercie toutes d'être venues. »

Annexe 3. Capture d'écran du site Answergarden, effectué le 29 avril 202.

The screenshot shows the AnswerGarden interface. At the top, the logo 'AnswerGarden' is on the left, and navigation icons (+, search, heart, ?) are on the right. The main question is 'À quoi vous fait penser l'expression Élèves à besoins éducatifs'. Below the question is a text input field containing 'Thanks! Type another answer here...' and a 'Submit' button. A character count shows '40 characters remaining'. The word cloud features the following words: 'différenciation' (largest), 'famille', 'handicap', 'tolérance', 'acceptation', 'aesh', 'équité', 'autonomie', 'outils', 'aménagement', 'lien', 'accueil', 'formation', and 'adaptation'. At the bottom, there are buttons for 'Share', 'Export', 'About', 'QR', 'Local', 'Moderate', 'Expand', 'Admin', and 'Refresh'.

IX- Index

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap.

BEP : Besoins éducatifs particuliers.

EBEP : Élèves à besoins éducatifs particulier.

ESPE : École supérieur de professorat et de l'éducation

FSTG : Fonctionnaire stagiaire

INSPE : Institut national supérieur de professorat et de l'éducation

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

REP : Réseaux d'éducation prioritaire

Résumé en français

L'école inclusive est en plein essor depuis 2005 grâce à la loi d'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers est au coeur de nombreuses recherches et de nouvelles formations pour les enseignants voient le jour en vue d'outiller ces acteurs. Dans le cadre des réseaux d'éducation prioritaire, les professeurs des écoles accueillent des élèves provenant d'une grande mixité sociale et culturelle. Dès lors comment les enseignants en réseau d'éducation prioritaire perçoivent-ils les élèves à besoins éducatifs particuliers?

Il s'agira de voir si les enseignants en réseaux d'éducation prioritaire ont des représentations stigmatisées sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et les impacts de ceux-ci sur la réussite scolaire de ces élèves.

Mots clés en français : école inclusive, représentations, réseau d'éducation prioritaire, besoin éducatif particulier, enseignant

Résumé en anglais

Inclusive school has been booming since 2005 thanks to the law of equal rights and opportunities, participation and citizenship of people with disabilities. The inclusion of pupils with special educational needs is at the heart of many research projects and new training courses for teachers are being developed in order to inform and equip these actors. Within the framework of the priority educational networks, the teachers of the schools accommodate students from a great social and cultural mix. So how do teachers in priority education networks perceive pupils with special educational needs?

It will be a question of whether teachers in priority education networks have stigmatized representations about students with special educational needs and the impacts of these on the success of these students.

Mots clés en anglais : inclusive school, représentations, priority education network, special educational need, teacher