



HAL
open science

L'école inclusive et différenciation pédagogique : quelle posture adopter pour favoriser une prise en charge des difficultés des élèves ?

Géraldine Guéry-Gambou

► To cite this version:

Géraldine Guéry-Gambou. L'école inclusive et différenciation pédagogique : quelle posture adopter pour favoriser une prise en charge des difficultés des élèves ?. Education. 2022. dumas-04167388

HAL Id: dumas-04167388

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04167388v1>

Submitted on 20 Jul 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.

IMPORTANT : OBLIGATIONS DE LA PERSONNE CONSULTANT CE DOCUMENT

Conformément au *Code de la propriété intellectuelle*, nous rappelons que le document est destiné à un **usage strictement personnel**. Les "analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information" sont autorisées sous réserve de mentionner les noms de l'auteur et de la source (article L. 122-4 du *Code de la propriété intellectuelle*). Toute autre représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite.

De ce fait, nous vous rappelons notamment que, **sauf accord explicite** de l'auteur de la thèse ou du mémoire, **vous n'êtes pas autorisé** à rediffuser ce document sous quelque forme que ce soit (impression papier, transfert par voie électronique, ou autre). Tout contrevenant s'expose aux peines prévues par la loi.



UNIVERSITÉ DE NANTES

**L'école inclusive et différenciation pédagogique:
quelle posture adopter pour favoriser une prise
en charge des difficultés des élèves ?**

Mémoire pour l'obtention du Master 2 Sciences de l'éducation

Parcours : Politiques d'éducation et de Formation

Préparé et soutenu par **Géraldine Guéry-Gambou**

Soutenu le 14 octobre 2022

Sous la direction de **Grégory Munoz**, Maître de conférence en sciences de
l'éducation, université de Nantes

en présence du jury de soutenance composé de :

Grégory Munoz, directeur de mémoire

Alain-Patrick Olivier, membre du jury

Sophie Vilvoisin, membre du jury

Année académique 2021-2022

**L'école inclusive et différenciation pédagogique:
quelle posture adopter pour favoriser une prise
en charge des difficultés des élèves ?**

A mon papa, Robert Guéry

Remerciements

Je remercie chaleureusement mes directeurs de mémoire, d'abord **Alain-Patrick Olivier**, qui a guidé mes premiers pas dans ce type d'exercice, et les prémisses de ma réflexion, et **Grégory Munoz**, pour son attention, sa disponibilité et ses judicieuses observations.

Je remercie l'ensemble de mes professeurs de Master 2, **Pascal Simonet**, **Sébastien Urbanski**, **François Burban**, **Véronique Poutier**, **Joël Person**,... et bien d'autres pour la qualité de leurs cours, pour avoir contribué à élargir et enrichir ma vision du métier d'enseignant.

Je remercie **Monsieur Guilbaud**, directeur de l'établissement dans lequel je travaille et où j'ai effectué mon stage, **Monsieur Chauveau**, nouvellement nommé à la direction du dit établissement, ainsi que **Bernadette Lebel**, directrice des études, qui m'a accueillie, et **Anne-Christine Gernoux** qui a pris la succession de ce poste.

Je remercie l'inspectrice académique, **Madame Isabelle Nauche**, qui m'a vivement encouragée dans ce projet de reprise des études.

Je remercie mes camarades de Master 2, qui m'ont si bien accueillie, et avec lesquels les travaux de groupe se sont révélés très instructifs, et très plaisants à réaliser ! Merci à la fine équipe, j'ai eu beaucoup de chance de faire partie de votre promotion !

Je remercie l'ensemble de mes collègues, pour le partage d'expériences, leur bienveillance, et la richesse de nos échanges.

Je remercie infiniment **Alfred Gambou**, mon époux, qui m'a encouragée, portée, rassurée, conseillée tout au long de ces deux années d'étude. Merci pour la force que tu m'as communiquée.

Je remercie ma maman, **Marie-Hélène Guéry**, et l'ensemble de ma famille pour leurs encouragements, mes enfants qui ont (presque) compris que maman travaille, et qui ont fait preuve de patience malgré tout.

Je remercie la Vie, qui m'apprend chaque jour à devenir qui je suis.

SOMMAIRE

en présence du jury de soutenance composé de :.....	1
Grégory Munoz, directeur de mémoire	1
Alain-Patrick Olivier, membre du jury	1
I. Introduction.....	8
II. Première partie : L'enracinement de la recherche	13
A. Chapitre 1 : L'émergence du problème.....	14
1. Comment en sommes-nous arrivés à ce sujet de l'école inclusive ?.....	14
2. Vers un questionnement de recherche.....	15
B. Chapitre 2 : Le cadre théorique.....	16
1. De l'intégration au modèle inclusif : qu'est-ce que l'école inclusive ?	16
2. La différenciation pédagogique.....	18
3. Le socio-constructivisme	23
4. Quelle posture éthique ?.....	25
5. La synthèse et les hypothèses.....	27
III. Deuxième partie : Le contexte et la méthodologie de la recherche	29
A. Chapitre 3 : Le contexte empirique	30
1. Le terrain de recueil de données.....	30
2. Le choix de l'entretien compréhensif.....	31
3. L'esquisse du guide d'entretien	31
4. L'analyse de contenu.....	34
5. Le codage et les catégories	34
B. Chapitre 4 : L'étude exploratoire et la redéfinition	35
1. La présentation du logiciel IRaMuTeQ	35
2. Les catégories d'analyse d'IRaMuTeQ.....	35
3. La présentation du corpus exploratoire	36
4. Les résultats de l'analyse par IRaMuTeQ	36
a) Les statistiques	37
b) La méthode de Reinert	38
c) Les premiers résultats	40
IV. Troisième partie : L'analyse des données	42
A. Chapitre 5 : La présentation des interviewées.....	43
1. La présentation du corpus.....	43
2. Les parcours des interviewées	43
3. Le résumé des différents entretiens	45
B. Chapitre 6 : L'analyse croisée sur la thématique : la différenciation	46
1. La prise en compte des difficultés des élèves	47

2.	Le dilemme de l'évaluation	49
3.	Les dispositifs mis en place.....	50
4.	Externaliser la prise en charge des difficultés	52
C.	Chapitre 7 : L'analyse croisée sur la thématique : le socio-constructivisme.....	53
1.	Le recours aux travaux de groupe en classe.....	54
2.	Le rôle de l'équipe au sens large	56
3.	Le rôle particulier de la SEGPA en lien avec l'école inclusive.....	58
D.	Chapitre 8 : L'analyse croisée sur la thématique : l'éthos professionnel en lien avec l'école inclusive	58
1.	Les valeurs et les motivations	59
2.	La recherche d'indices	59
3.	L'évaluation du « soin » apporté.....	61
4.	Quel regard sur l'école inclusive ?.....	62
V.	Discussion	65
A.	Chapitre 9 : La confrontation des résultats aux hypothèses.....	65
1.	Hypothèse 1 : La différenciation	65
2.	Hypothèse 2 : L'approche socio-constructiviste, dans les apprentissages	66
3.	Hypothèse 3 : Une approche éthique fondée sur le « <i>care</i> ».....	66
4.	L'émergence d'une nouvelle hypothèse	67
B.	Chapitre 10 : Les limites et discussion.....	68
VI.	Conclusion	70
VII.	Bibliographie.....	72
VIII.	Annexes	74
A.	Annexe 1 Copie IRaMuTeQ.....	74
B.	Annexe 2 Entretien E1	74
C.	Annexe 3 Entretien E2	80
D.	Annexe 4 Entretien E3	89
E.	Annexe 5 Retranscription de l'entretien E4	95
F.	Annexe 6 Retranscription de l'entretien E5	101

I. Introduction

L'école républicaine bien que prônant l'idéal d'un universel, notamment, l'égal respect de la dignité humaine, l'égalité de tous devant la loi, reconnaît en même temps, la singularité de chaque individu, sa liberté de conscience. Hospitalière, cette école a fait de l'égalité de chance l'un de ses principes fondamentaux en promouvant la mixité aussi bien sociale que celle liée au genre. On se souvient du projet de Condorcet, au XVIII^e siècle, et ses principes dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, quand il écrit : « Il faut donc établir, dans chaque village, une école publique, dirigée par un maître. Dans les villes ou dans les villages d'une population nombreuse, on aurait plusieurs maîtres, dont le nombre se réglerait sur celui des élèves de l'un et de l'autre sexe. » (Condorcet, 1791/2019, pp.109-110).

A la fin du XIX^e siècle, Jules Ferry conforte ce projet en rendant l'école gratuite et obligatoire jusqu'à 13 ans (lois de 1881 et 1882). Mais l'entrée au collège reste très sélective, elle est soumise à un examen, et on choisit d'orienter les élèves dès le primaire, vers des études longues ou non. Ce n'est que sous la V^e République que les réformes successives vont permettre d'apporter les modifications déterminantes pour le système éducatif français. D'abord, en 1959 (loi Debré) l'enseignement privé intègre ce système, en passant un contrat avec l'Etat : ce dernier s'engage à payer les salaires des enseignants, en contrepartie, les établissements respectent les programmes de l'Education Nationale. Cette même année, l'école est rendue obligatoire jusqu'à 16 ans (loi Berthouin). La réforme la plus conséquente, du moins celle qui nous intéresse dans cette recherche, est sans doute celle de 1975, avec la création du collège unique décidée par René Haby, ministre de l'Education Nationale. C'est à partir de ce moment-là que l'école a accueilli la quasi-totalité de la jeunesse française, devenant ainsi une institution de masse.

Ainsi, dans ses fondements et ses aspirations, l'école républicaine n'a donc pas éludé la question de l'hétérogénéité, de la différence, même si, dans son histoire elle n'a pas toujours assumé, comme il le fallait, la prise en charge globale de la différence, notamment, celle liée au handicap. Ainsi, il a fallu attendre l'avènement de l'éducation nouvelle pour que soit proposé aux enfants « dits débiles » l'accès à l'école, toutefois encore expérimentale et en marge de l'institution officielle, avec des approches éducatives quelque peu adaptées ou du moins soucieuses de l'être. C'est d'ailleurs dans ce contexte de l'éducation nouvelle qu'est née l'approche par différenciation.

C'est à peine, avec la loi d'orientation et de la programmation pour la refondation de l'école de la République, « dite loi Peillon » du nom du ministre qui l'a proposée, du 8 juillet 2013 promulguée le 9 juillet 2013 qu'officiallement l'idée d'une école inclusive est ainsi assumée et promue. Ainsi, on peut lire :

Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. ¹

Le problème est que, malgré cette officialisation d'une école incluse, faute de moyens alloués à la formation qualifiante et/ou d'accompagnement adapté des enseignants face à la complexité des situations réelles et plurielles liée à la spécificité des élèves à besoins éducatifs particuliers, beaucoup d'enseignants se heurtent à des difficultés dans la pratique de leur fonction. Quoi ou comment faire face à des élèves aux besoins bien complexes en termes de fragilité et de vulnérabilité et qui nécessitent une prise en charge professionnelle et adaptée ?

Ce sont ces réalités du terrain et le questionnement qu'elles impliquent qui nous ont poussée à revenir sur les bancs de l'université, au département des Sciences de l'éducation, pour essayer d'appréhender les approches susceptibles de nous aider à mieux inscrire et penser dans notre pratique l'école inclusive. Notamment, comprendre les conditions de possibilité, les modalités et les approches pédagogiques adaptées susceptibles de revitaliser notre agir et nos pratiques sur le terrain. C'est pour cette raison que nous avons identifié l'approche pédagogique par différenciation comme l'un des leviers pour répondre aux besoins de l'école inclusive. Car, la différenciation pédagogique, pour citer Philippe Meirieu :

¹ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, consulté le 05/06/2022.

C'est, d'abord, *la capacité à alterner différentes méthodes dans la durée*, afin qu'une même notion fasse l'objet d'approches successives et complémentaires. C'est, ensuite, *le fait de ménager des temps de travail individuels* où l'attention du maître portera sur la manière dont chacun travaille, les difficultés qu'il rencontre et les façons possibles de l'aider. C'est, enfin, *la mise en œuvre de « groupes de besoin »*, qui peuvent être centrés soit sur des acquis, soit sur des méthodes : des acquis à reprendre, des notions mal stabilisées, des savoir-faire qui requièrent un entraînement plus systématique, des connaissances à approfondir... ou bien des méthodes qui apparaissent plus adaptées pour faire un exercice, rédiger un texte, réviser une leçon ou un contrôle. L'efficacité de la différenciation pédagogique est donc subordonnée à la richesse de la palette méthodologique de l'enseignant, à sa capacité à puiser dans sa mémoire pédagogique des matériaux, des dispositifs, des méthodes de travail qu'il peut ordonner aux objectifs qu'il cherche à atteindre. (Meirieu, 2017, p.186).

Ainsi, selon Meirieu, différencier c'est commencer par diversifier son enseignement, en variant les situations d'apprentissage, - collective, individualisée, interactive-, et les outils ; on utilise souvent la parole et l'écriture, mais il nous rappelle que le geste, le corps, les manipulations, les technologies, sont des médiations potentiellement tout aussi efficaces pour atteindre un objectif d'apprentissage, mais qu'on les néglige un peu trop souvent (Meirieu, 2016). Ensuite, il s'agit d'évaluer les forces et faiblesses des élèves lors des temps individuels, de les observer, afin de créer des groupes de besoin qui permettront à chacun de progresser à son rythme dans un domaine précis.

A partir de cet éclairage que nous donne Meirieu, notre problématique a semblé prendre corps, à savoir : **comment faire pour que l'accompagnement de l'enseignant soit adapté à cette hétérogénéité, parfois liée aux handicaps, dans cette école inclusive ? Autrement dit, de quelle manière la pratique enseignante prend-elle en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive ? Dans ce contexte, la différenciation avec les modalités qu'elle implique, peut-elle contribuer à rendre plus ajusté l'accompagnement de l'enseignant à chaque élève-?**

Pour répondre à ce questionnement, notre mémoire est structuré en cinq grandes parties. Après avoir introduit notre travail, la première partie intitulée : « L'enracinement de la recherche » est le lieu où nous tentons d'explicitier le cheminement qui nous a conduit à nous attarder sur cette question de l'école inclusive. Nous pensons que la différenciation pédagogique est une approche intéressante, dès lors qu'elle est pensée pour ouvrir des horizons d'attente quant à

analyser et vivre sa pratique sous le mode du praticien réflexif, que Philippe Perrenoud définit de la manière suivante :

le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, " objectiver ", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. (Perrenoud, 2001)

C'est aussi dans cette partie, au deuxième chapitre, que nous clarifions les concepts clés de notre recherche, tout comme nous situons et analysons le cadre théorique susceptible de nous fournir l'arsenal intellectuel et scientifique capable de nous aider à penser, à comprendre et à orienter notre recherche. C'est dans ce but que nous nous pencherons sur la différence entre le modèle de l'intégration et celui de l'inclusion, et que nous essaierons d'éclairer le concept de différenciation, et des pistes pour sa mise en œuvre. Le socio-constructivisme nous donnera le cadre épistémologique de cette mise en œuvre. Enfin nous poserons la question de la posture éthique de l'enseignant, en nous appuyant sur l'éthique du *care*, notion que l'on retrouve en premier lieu dans le domaine de la santé, mais qui peut s'appliquer aussi à l'enseignement ; en effet, l'éthique du *care* définit certains critères dans la relation soignant-soigné, comme la prise en compte du besoin de l'autre. Or, on le verra, pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée efficiente, il est nécessaire d'évaluer les besoins des élèves, sans résumer les enfants à leurs difficultés. Ce qui nous permet d'identifier le but que nous recherchons dans ce travail tout en dégageant les réponses provisoires à notre questionnement, nos hypothèses donc.

La deuxième partie de notre travail circonscrit le champ empirique que nous avons choisi de confronter à notre cadre théorique, afin que la réalité du terrain interagisse avec celui-ci, et éclaire davantage nos réflexions dans l'analyse qu'appellent les données recueillies. Le terrain choisi est un établissement privé sous contrat de centre-ville, nous nous entretiendrons avec des enseignantes de français exerçant en 6^e. C'est aussi ici que seront précisées les méthodes de recueil et d'analyse de nos données empiriques. Nous reviendrons également sur les résultats qu'une préanalyse de nos deux premiers entretiens nous a permis d'identifier.

Puis la troisième partie de cette recherche est consacrée à la mise en évidence de nos résultats, dans chacun des grands axes choisis. Enfin, dans la dernière partie, nous vérifierons la validation ou non de nos hypothèses, avant de mettre en perspective ces résultats.

II. Première partie : L'enracinement de la recherche

A. Chapitre 1 : L'émergence du problème

1. Comment en sommes-nous arrivés à ce sujet de l'école inclusive ?

Les classes, par nature ou définition, ont toujours été hétérogènes, mais curieusement, cela reste une plainte récurrente des professeurs, comme si nous n'avions pas fait le deuil de la classe idéale. Cette hétérogénéité s'est accentuée au cours des années et des lois successives concernant les refontes de l'école. Comme indiqué à l'introduction, depuis 2013, on parle d'école inclusive, l'éducation nationale promet à tous les élèves, quel que soit leur handicap moteur, psychologique ou neurologique, l'accès à une éducation universelle, rendu possible par un accompagnement spécifique. Chaque année, les dispositifs de PAP (plan d'accompagnement personnalisé) se multiplient, il arrive d'en avoir sept ou huit dans une même classe, et les besoins sont de natures très diverses : de la dyslexie-dysgraphie au syndrome d'Asperger. Les enseignants doivent donc faire face à une hétérogénéité protéiforme de plus en plus marquée et de plus en plus complexe.

Le problème, du moins au collège, c'est que cette ambition d'école inclusive n'est pas suivie des dispositifs conséquents de formation continue pour que les enseignants se forment et améliorent leurs pratiques. Même les espaces d'analyse des pratiques professionnelles entre pairs sont plus que rares, pour ne pas dire quasi inexistantes, si ce n'est de manière très informelle dans les échanges en salle des professeurs. En même temps, le discours institutionnel issu parfois du monde de la recherche tend à indiquer que la pédagogie différenciée qui serait adaptée à l'école inclusive n'est pas une nouvelle pédagogie, ce qui pourrait justifier le peu de moyens et d'espaces de formation en direction des enseignants. En effet, la littérature sur la différenciation a proliféré depuis les années 70, pourtant des ouvrages récents montrent combien elle suscite encore d'interrogations, de difficultés à être mise en œuvre dans le milieu scolaire.

Alors, pourquoi reconnaître que la pédagogie différenciée constitue une manière de répondre à l'hétérogénéité croissante des classes sans qu'on ait besoin d'accompagner les enseignants avec des formations qui leur permettent de mieux y répondre ou de mieux s'adapter ? On le voit, la formation continue des enseignants dans ce contexte est une des clés. C'est de ce besoin de formation qu'est né notre désir de vouloir nous lancer dans la voie de la recherche, au Département des Sciences de l'éducation, en vue de développer ou accroître notre expertise sur le sujet, et de tenter d'apporter un éclairage non seulement sur la complexité de la notion de la

différenciation mais aussi sur les conditions de possibilité qui permettraient aux praticiens de faire de la différenciation une approche efficiente dans les processus d'apprentissage.

2. Vers un questionnement de recherche.

Ainsi, de ce problème ou constat, a émergé chemin faisant, répétons-le, notre questionnement : **comment faire pour que l'accompagnement de l'enseignant soit meilleur et adapté à cette hétérogénéité, parfois liée aux handicaps, dans cette école inclusive ? Autrement dit, de quelle manière la pratique enseignante prend-elle en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive ? Dans ce contexte, la différenciation avec les modalités et les postures qu'elle implique, peut-elle contribuer à favoriser pour chaque élève son apprentissage ?**

Pour répondre à ce double questionnement, notre hypothèse principale tend à dire que la notion de différenciation bien qu'énoncée dans les discours, demeure complexe dans sa mise en pratique, car malgré nos bonnes intentions et surtout quand on n'est pas formé, elle pose plus de questions qu'elle ne croit en résoudre. D'où l'idée que la formation précède la pratique de la différenciation si on veut qu'elle soit un outil efficace au service de l'enseignant pour l'aider à aider les élèves dans leurs soucis de compréhension, d'acquisition, de mémorisation des notions ou des savoirs.

A partir de là, tout semble indiquer que notre recherche va tenter d'articuler à partir d'un cadre théorique l'analyse des données issues du terrain, et ainsi, essayer de rendre applicable au moyen de quelques préconisations, les résultats qui en découleront. Toutefois, le choix méthodologique de l'approche qualitative de cette recherche ne permettra pas d'étendre ses résultats au-delà du contexte qui est le nôtre, même s'ils peuvent néanmoins apporter un éclairage dans la manière de faire réfléchir la pratique enseignante dans l'exercice de sa profession.

Ainsi, on comprend le double objectif que nous poursuivons avec cette recherche. Du point de vue professionnel, il est question pour nous, d'analyser et de renouveler nos propres pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des apprenants qui nous sont confiés. Du point de vue de la recherche, nous tenterons modestement, d'apporter un éclairage non seulement sur la complexité de la notion de la différenciation mais aussi sur les conditions de

possibilité qui permettraient aux praticiens de faire de la différenciation une approche efficiente dans les processus d'apprentissage.

B. Chapitre 2 : Le cadre théorique.

1. De l'intégration au modèle inclusif : qu'est-ce que l'école inclusive ?

Le Réseau CANOPE dans un de ses articles définit l'école inclusive ainsi : « L'école inclusive est un processus qui a pour objectif de donner accès à l'école, à toutes et à tous, dans des conditions favorables. » L'ONU définit l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation »². En effet, « tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre » pour que transmettre et apprendre puissent produire leurs effets bénéfiques pour chaque enfant, telle est la finalité que se donne l'école inclusive. Il s'agit donc d'une école qui ouvre ses portes à chaque enfant et crée des conditions pour que chacun suivant ses aptitudes, ses capacités, ses potentialités trouve moyen d'apprendre, d'accéder aux savoirs à son rythme tout en prenant en compte le rythme des autres et du groupe classe. Ainsi, nous sommes loin donc du mythe d'une classe au public homogène, et cela s'est vérifié historiquement, car dès le XIX^e siècle, où l'instruction est devenue obligatoire l'école était devenue le creuset où tout ce qu'il y a de diversité dans la société pouvait être représentée. Historiquement, et malgré ambition, il a fallu attendre la fin du XIX^e siècle pour faire le choix de prévoir des établissements spécialisés pour accueillir et enseigner les enfants « non scolarisables ». D'ailleurs, ce n'est que dans les années 1970 que la notion de « handicap » permet une reconnaissance des personnes « inaptes », et c'est dans la loi d'orientation de 1989 que la notion d'« intégration » apparaît pour la première fois, rendant ainsi obligatoire la création de dispositifs permettant la scolarisation d'enfants handicapés dans les établissements ordinaires³.

² https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/6855_BulletinVeille_1_ecole_inclusive.pdf
Consulté le 6 juin 2022.

³ Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 111, 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0034>

Depuis la loi du 11 février 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la France s'engage dans un mouvement dont l'objectif est d'aller vers une société plus inclusive, en donnant à tous les mêmes droits, et en permettant aux personnes en situation de handicap d'accéder à tout ce qu'offre la société, et cela commence par l'école. L'Etat affirme « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation ». Avec la loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 apparaît pour la première fois le terme d'« école inclusive », renvoyant à une volonté politique affirmée d'adapter le système éducatif aux élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. En effet, le rapport du CNECSO publié en janvier 2016 souligne le fait que « la notion d'inclusion dépasse largement la question du handicap (...) et qu'elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité ».

Cela est d'autant plus vrai qu'il est question maintenant de « besoins éducatifs particuliers », dont l'identification amène à mettre en place un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) : ce type de dispositif, dont la mise en œuvre associe famille, médecin scolaire, professionnels, équipe éducative et chef d'établissement, permet de déterminer les aménagements pédagogiques nécessaires pour que l'élève puisse suivre le programme. Il s'applique en général à des troubles de l'apprentissage, tels que la dyslexie, dysgraphie, etc. Ce modeste historique montre comment nous sommes passés du concept d'intégration à celui d'inclusion. Que cela change-t-il en théorie ? Le terme d'intégration implique une certaine capacité de la personne porteuse de handicap à s'adapter au milieu ordinaire. Les dispositifs, dans ce cadre-là, consistent finalement en des filières parallèles aux filières ordinaires, et l'objectif de l'intégration est de permettre à terme le passage d'une filière spécialisée à une filière ordinaire. Le terme d'inclusion met en place un nouveau paradigme. En effet, le Comité des droits des personnes handicapées définit ces deux termes de la manière suivante :

On parle d'intégration lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements d'enseignement ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements. [...] l'intégration ne garantit pas automatiquement le passage de la ségrégation à l'inclusion. On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives.⁴

⁴ Comité des droits des personnes handicapées (2016). *Observation générale n°4 relative au droit à l'éducation inclusive*. Genève : ONU

Autrement dit, l'intégration permet de démocratiser l'accès à l'éducation pour tous, mais pas nécessairement la réussite, alors que l'inclusion implique de créer les conditions nécessaires pour réduire les obstacles aux apprentissages, dans une approche qualitative, et, comme le souligne Franck Bastide, « induirait que l'adaptation de l'environnement suffirait à la prise en compte des besoins spécifiques de l'enfant. » (Bastide, 2011, p. 38). Le défi que représente l'instauration d'une école inclusive implique toute la société, tous les acteurs du milieu éducatif, mais en première ligne, les enseignants. En effet, pour Frégné :

L'idée d'inclusion appelle un postulat (un principe), une finalité (un objectif), et une méthode (des moyens). Le postulat est celui de la possible participation liée à l'appartenance à une commune humanité. La finalité est la participation effective de toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques [...]. La méthode consiste à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun.⁵

Ainsi, l'école inclusive avec sa reconnaissance assumée de la diversité des besoins des apprenants est sans nul doute devenue le cadre qui exprime le mieux le besoin et la nécessité des enseignants à repenser leurs approches pédagogiques, didactiques et éthiques. En ce sens, la différenciation pédagogique a une résonance particulière, car comme approche pédagogique, elle « consiste, écrit Meirieu, à diversifier les activités de telle manière que chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accession à son autonomie. » (Meirieu, 2017, p.185). D'où le besoin des enseignants pour une formation continue.

2. La différenciation pédagogique

Nous inscrivons donc l'éducation inclusive dans un projet « démocratisant », qui s'appuie selon Jean-Pierre Astolfi⁶ sur « une idéologie « républicaine », héritière des Lumières, pour

⁵ Frégné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°61, p. 165-174

⁶ Astolfi, J. (2020). Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique. *Recherches en didactiques*, 29, 53-64. <https://doi.org/10.3917/rdid.029.0053>

laquelle le savoir est considéré comme « libérateur et émancipateur en lui-même », par opposition à une idéologie libérale, qui se contenterait de se soumettre au réel, sans chercher à le prendre en charge. La diversité est ainsi considérée comme la norme, source de richesse. L'hétérogénéité d'une classe ne fait que refléter la réalité de la société, prépare au « vivre ensemble », est non pas une « *difficulté à réduire* » (Astolfi, 2020), mais une source de richesse, et une ressource pour l'apprentissage. Pour pouvoir prendre en compte toute cette diversité, et assurer la réussite de chaque élève, la pédagogie différenciée apparaît comme un levier incontournable, levier très largement encouragé par les inspecteurs de l'éducation nationale depuis une vingtaine d'années.

La définition d'un socle commun de compétences à acquérir par les élèves et la loi de refondation de l'école avec la notion de cycles vont d'ailleurs dans ce sens : chaque élève doit pouvoir acquérir ces compétences à son propre rythme tout au long d'un cycle donné. La notion de différenciation date des années 1970, Louis Legrand est l'un des pionniers à avoir beaucoup écrit et expérimenté dans ce domaine. Depuis, de nombreux chercheurs ont développé une littérature abondante sur ce sujet. Nous n'essayerons pas d'être exhaustive, et nous référerons à deux auteurs essentiellement : Philippe Meirieu et Frédéric Bablon.

Selon Meirieu, « L'expression « pédagogie différenciée » est un pléonasme : il n'y a de pédagogie que différenciée puisqu'il n'y a de savoir que dans le parcours qui y mène. » (Meirieu, 2016, p.96). Autrement dit, apprendre passe par une démarche singulière de l'élève qui s'approprie un savoir. L'enjeu est donc pour l'enseignant de « contrôler et maîtriser le processus afin de la mettre au service d'objectifs éducatifs assumés » (Meirieu, 2017, p. 67), de telle sorte qu'au sein même du collectif, chacun puisse s'engager dans un projet et progresser individuellement. Pour cela, Meirieu décline cette pratique en plusieurs étapes. Il s'agit d'abord, comme dit plus haut, de diversifier les approches et les outils, afin qu'une même notion, un même objectif soit abordé de différentes façons. Il parle de « différenciation successive » (Meirieu, 2017, p. 88) ; cela rejoint la notion de « palette méthodologique » évoquée précédemment. On alterne des temps collectifs, des temps de travail individuel et en groupes. Le temps de travail individuel permet à l'enseignant d'observer les apprenants, afin d'identifier leurs besoins spécifiques en étant attentif à de multiples indices, et les points d'appui, pour définir ensemble des objectifs réalisables, qui feront l'objet de régulations. On met alors en place une différenciation simultanée, permettant d'apporter l'étayage nécessaire à chacun. Enfin, Philippe Meirieu souligne l'importance d'impliquer dans ce processus l'apprenant lui-même, quand il écrit :

Ou bien, en effet, la personne est partie prenante de la définition de son « propre bien », ou bien elle subit les décisions de ceux et celles qui, en surplomb, s'obstinent à associer les caractéristiques provisoires de son « individualité », prélevées le plus souvent, de manière partielle et aléatoire, avec des catégories et des dispositifs préconçus. Ou bien, sa formation lui permet de décider progressivement de son destin, ou bien elle n'est qu'une forme plus ou moins camouflée de dressage, au service d'une quelconque « employabilité ». (*ibid.*, p. 92)

C'est en l'impliquant que l'apprenant pourra gagner en autonomie, d'autant plus s'il comprend mieux son propre mode de fonctionnement, sa façon d'apprendre. Il sera ainsi responsabilisé dans son apprentissage.

Ainsi, la différenciation est une pratique d'enseignement par laquelle on propose au groupe classe des situations d'apprentissage, des supports et des outils variés afin que chaque apprenant trouve, à son rythme, sa voie pour acquérir un savoir : cela implique une certaine compréhension du fonctionnement de l'élève, aussi bien sur le plan cognitif, que culturel. Cette compréhension implique, pour Frédéric Bablon, un premier principe pour une mise en place de la différenciation efficace : instaurer une relation de qualité avec les élèves. Il souligne l'importance de la posture de l'enseignant, faite d'empathie et de proximité (Bablon, 2019), afin de créer un climat de classe propice aux apprentissages et rassurant. On y reviendra dans le cadre de la posture éthique de l'enseignant. Il énonce comme deuxième principe la prise en compte du rythme de chacun, en permettant aux élèves d'aborder la même notion à plusieurs reprises. Il souligne l'importance d'apporter un étayage personnalisé et varié, à travers des ressources supplémentaires, des coups de pouce, mais aussi le tutorat entre élèves ou la coopération. Enfin, Frédéric Bablon développe l'idée d'une évaluation bienveillante, qui ne sanctionne pas une réussite ou un échec, mais au contraire permette à chacun de progresser ; il propose de donner une autre chance de valider une compétence aux élèves qui ont échoué, en mettant en place un dispositif et un étayage supplémentaire, afin de remobiliser l'élève.

La pédagogie différenciée peut se décliner en quatre axes : les contenus, les processus, les productions et les structures (Forget, 2018). Certains de ces axes peuvent être sujets à caution : différencier les contenus peut finalement maintenir les inégalités au lieu de les réduire. Or la différenciation doit permettre à chaque élève d'acquérir un même socle. De même, autant varier le type de productions est nécessaire pour que chacun puisse rendre compte de ses progrès, mais

l'adaptation d'une production peut aussi amener à finalement maintenir un élève dans un statu quo, voire le tromper sur ses capacités réelles.

La différenciation est une notion complexe, qui peut prendre de multiples formes dans sa mise en œuvre, que l'on cherche à utiliser pour palier des différences de toutes natures, cognitives, psychologiques, etc...et les neurosciences, ces dernières années, ont ajouté encore des éléments à prendre en compte. Cela peut expliquer la réticence de certains enseignants à s'y essayer, effrayés de devoir mettre en place une véritable « usine à gaz » pour chaque cours. D'ailleurs, Alexia Forget le reconnaît :

La différenciation résiste encore à sa propre opérationnalisation. À peine tentons-nous de dresser les frontières du processus que déjà la notion nous échappe par sa tendance constante à l'élargissement. Mais où donc commence – et surtout où s'arrête – ce processus ? Ainsi, non seulement les propositions se déclinent sous des formes multiples mais chacune d'elles met de surcroît en scène un nombre impressionnant de variables de fonctionnement formant un tout complexe.⁷

Cela explique sans doute les confusions ou les pièges qu'occasionne une différenciation mal comprise. En effet, la volonté de prendre en compte chacun peut amener l'enseignant à confondre différentes stratégies avec la différenciation. Sylvain Connac, qui s'inscrit dans un cadre socio-constructiviste, distingue trois cas : l'adaptation, l'individualisation et la personnalisation.

L'adaptation, comme son nom l'indique, consiste à adapter un cours, les documents, la production à chaque élève en fonction de ses besoins particuliers, et souvent cela passe par une simplification du contenu, de la consigne ou du processus. Or, dans ces conditions, on risque d'enfermer davantage l'élève dans ses difficultés. Par ailleurs, comme le souligne Sylvain Connac,

cette approche du traitement des difficultés aurait également pour effet d'accroître le travail de préparation des enseignants, qui, culpabilisés par les enjeux impérieux de se préoccuper de la

⁷Forget, A. (2017). *Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ?* Conférence de consensus « différenciation pédagogique ». Paris : 7-8 mars 2017. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

réussite de chacun, en viennent à démultiplier leurs efforts pour ajuster à chacun la plupart des situations de travail qu'ils pensent pour leurs classes. ⁸

La deuxième stratégie consiste à individualiser l'enseignement, c'est-à-dire « à ajuster au profil de chaque élève un suivi propre », par un plan de travail pour chaque élève, des fiches à travailler en autonomie. Les bénéfices d'une telle méthode sont relatifs : les élèves sans difficulté particulière sont favorisés, peuvent progresser, mais pas les autres. Il manque une dimension collective, une interaction selon Meirieu. Ces observations amènent Sylvain Connac à proposer une autre voie pour mettre en œuvre la différenciation : la personnalisation. Il s'appuie sur la différence en philosophie entre personne et individu. L'individu est celui qui est indivisible, et coupé des autres, alors que la personne est à la fois porteuse de singularité mais nécessairement en lien avec autrui ; c'est cette dimension sociale qui distingue les deux termes. Dans l'individualisation, l'élève est seul face à son plan de travail, mais dans la personnalisation, il va apprendre de et avec ses pairs. Sylvain Connac écrit :

Il ne paraît pas pertinent de tenter de (re)former le métier des enseignants par un traitement sur mesure des difficultés des élèves : c'est risquer de les renvoyer, par avance, à leur impuissance et dévaloriser leurs principaux outils de travail qui sont, le plus souvent, des outils à usage collectif. Il semble plus pertinent de s'appuyer sur les théories qui définissent l'apprentissage comme une activité résolument sociale et située dans un contexte socioculturel donné », et propose « une matrice de trois repères pour penser des formes de personnalisation :

1 - des temps collectifs d'étayage par l'enseignant (Bruner, 1983 ; Lescouarch, 2018), afin que les élèves puissent être enrôlés puis maintenus dans leur orientation par une dynamique de recherche collective, en lien avec les informations et ajustements apportés, les temps d'enseignement collectif apparaissant comme plus égalitaires et efficaces que les dispositifs qui privilégient le seul travail individualisé (Crahay, 2013) ;
2 - des temps individualisés, pendant lesquels chacun poursuit le travail qu'il a engagé précédemment (Grandserre et Lescouarch, 2009) et l'enseignant investit une « table d'appui » (Forget, 2017, 2018), notamment pour soutenir les réflexions des élèves qui bloquent ;

⁸ Connac, S. (2021). « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 59 | 2021, mis en ligne le 31 mars 2021, consulté le 18 août 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edso/13683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

3 - une organisation coopérative du travail, par de l'aide, du tutorat entre pairs, de l'entraide ou du travail en groupe ou en équipe (Connac, 2017, Connac, 2020). Ces interactions participeraient à la qualité des apprentissages parce qu'elles aideraient les élèves à mieux comprendre et apprendre (Buchs, 2017) et complèteraient le travail d'étayage fourni par l'enseignant. C'est notamment le cas avec le travail en groupe qui encourage la confrontation des idées et donc le débat réflexif ». (Connac, 2021)

Ainsi, la matrice proposée par Sylvain Connac permet de circonscrire plus sereinement ce qu'est la différenciation et sa mise en œuvre concrète. Si les temps individualisés existent dans l'organisation qu'il propose, on constate que le principe de l'interaction entre pairs et avec l'enseignant occupe une place essentielle dans la mise en œuvre de la différenciation, principe développé dans le socio-constructivisme.

3. Le socio-constructivisme

Il est important de définir le paradigme épistémologique de la connaissance dans lequel nous nous inscrivons, notamment par le choix des auteurs mentionnés précédemment. Nous faisons le choix du socio-constructivisme, qui prend ses sources dans le courant constructiviste. Celui-ci se réfère au fait que le savoir ne se reçoit pas, mais qu'il se construit. En effet, il « implique toujours une restructuration plus ou moins profonde des connaissances antérieures, qui ne s'effectue pas sans obstacles ni ruptures » (Altet, 1997, p.33). Autrement dit, il s'agit de partir des connaissances et représentations de l'élève sur un sujet donné, pour l'amener à travers différentes situations d'apprentissage à faire évoluer ses connaissances. Pour Vygotski (1978), l'apprentissage et la réalisation de certaines tâches en collaboration avec un groupe de pairs permet d'apprendre à réaliser une action que l'on n'aurait pas pu faire seul. C'est le principe de « *zone proximale de développement* ». Ainsi les travaux de groupe permettent la confrontation d'avis divergents sur la situation, opérant ainsi un conflit sociocognitif, qui initie le changement des représentations, par un déséquilibre interindividuel (l'élève prend conscience de sa propre pensée par opposition à celle des autres), puis intra-individuel (l'élève reconsidère ses propres représentations et construit un nouveau savoir). Philippe Meirieu affirme qu'on :

N'apprend que des autres, un sujet, en effet, n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à la reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité. Il lui faut examiner d'autres solutions aux problèmes qu'il rencontre que celles qui lui viennent spontanément à l'esprit (...); il lui est nécessaire de confronter ses représentations des phénomènes à celles d'autrui, de comparer ses manières d'apprendre avec celles de ses camarades, de rapprocher ses conceptions d'autres façons de voir pour repérer ce qu'elles ont en commun et ce qu'elles ont de différent. (Meirieu, 2017, p.121).

Ainsi il prône la mise en place de groupes de besoin, homogènes ou hétérogènes, selon les compétences et les objectifs visés. Il s'agit alors d'identifier précisément les besoins de chaque élève, et de leur proposer des activités et un étayage qui permettent à chacun de progresser. Lorsque les conditions du conflit socioculturel sont réunies, on constate combien « l'interaction est efficace : elle permet non seulement l'enrichissement des plus faibles, mais aussi de ceux qu'on identifiait comme les plus forts et qui découvrent, à cette occasion, des obstacles et objections qui leur permettent de s'approprier encore mieux des connaissances qu'ils croyaient parfaitement acquises. » (Meirieu, 2017, p.121). Les bénéfices du socioconstructivisme au sein de la classe ne sont plus à démontrer. Nous chercherons à étudier dans quelle mesure ils peuvent s'appliquer également au sein de l'équipe éducative.

En effet, il semble opportun pour l'enseignant de confronter ses représentations des élèves et de leurs difficultés ou réussites à celles de ses collègues, mais aussi celles des parents et des différents professionnels en lien avec les élèves. Les enseignants sont souvent « seuls maîtres » à bord de leur classe, et il ne leur est pas forcément très naturel de former un collectif de travail. Ces dernières années cependant, les différentes réformes et la formation initiale les y ont davantage préparés. Philippe Meirieu note que « nous avons beaucoup à apprendre de ce qui se fait là, à la marge. Comme toute l'histoire de l'éducation nous l'apprend, c'est dans les « banlieues de l'école », quand des éducateurs et des enseignants se coltinent l'éducation d'enfants réputés inéducables, que s'inventent des solutions qui bénéficient ensuite au système tout entier. » (Meirieu, 2017, p.125). Or, dans les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté), les micro-lycées, les établissements en ZEP, le temps d'échanges au sein de l'équipe enseignante fait partie intégrante de l'emploi du temps des différents intervenants, ce qui n'est pas encore le cas dans le milieu ordinaire. Pourtant, l'inclusion implique ces temps d'échanges entre partenaires, dans la mesure où l'enseignant aura besoin d'apprendre des

professionnels, des parents, de ses pairs, pour mieux accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dont il aura la charge. Et ce changement influe nécessairement sur sa posture éthique, qui va devoir se déplacer.

4. Quelle posture éthique ?

Le défi que constitue l'éducation inclusive, et la nécessité d'affirmer et d'étendre la méthode de la différenciation nous conduisent à nous interroger sur la posture que l'enseignant doit adopter pour réaliser ce changement de paradigme, c'est-à-dire sur « sa manière d'être en relation avec, par et pour les sujets éduqués, en vue d'instaurer une relation véritablement éducative »⁹. Au-delà du concept d'éducabilité de l'élève, qui repose sur le fait de croire que tout sujet est apte à apprendre et à progresser, il nous semble opportun, face à la complexité de l'éducation, de nous appuyer sur une approche éthique, que Ricoeur (1991) définit comme une « sagesse pratique » qui vise « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Jorro, 2014, p. 105). Ainsi, notre recherche portera non pas sur la déontologie, qui se rapporte à un ensemble de normes et de lois, mais sur les valeurs des enseignants. Comme le souligne Anne Jorro, « un enseignant n'est pas un technicien qui applique une recette ou qui suit un manuel, il doit mobiliser son jugement professionnel pour prendre des décisions qui ont des conséquences sur autrui » (*ibid*, p. 107). Nous choisissons donc l'éthique du « *care* », dont nous emprunterons avec Alicia Garcia¹⁰, la définition à Joan Tronto :

Activité caractéristique de l'espèce humaine, qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre monde de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Un monde qui inclut nos corps, nos individualités et notre environnement, et que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Traduction de Moliner et al., 2009).

⁹ Terraz, T. et Denimal, A. (2018) « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 04 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3409> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>

¹⁰ Garcia, A. (2020). L'éducation complexe sous le prisme de la philosophie du care ». *Tréma* 54 | 2020. <https://doi.org/10.4000/trema.6318>

Dans la même perspective, Agata Zielinski dans son article intitulé : « *L'éthique du care : Une nouvelle façon de prendre soin* »¹¹, dans lequel elle analyse les travaux de Tronto, revient sur ses quatre étapes identifiées du *care* :

- 1- Il s'agit d'abord du « *care* » comme « *caring about* », c'est-à-dire « se soucier de... »
Il s'agit ici, par exemple, pour l'enseignant d'identifier, de constater l'existence d'un besoin de son élève, de reconnaître la nécessité d'y répondre, et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse.
- 2- Puis, vient l'étape du « *care* » comme « *taking care of* », c'est-à-dire « prendre en charge ». Il s'agit pour le cas de l'enseignant d'assumer une responsabilité par rapport à ce qui a été constaté, c'est-à-dire agir en vue de répondre au besoin identifié. La responsabilité est ici comprise comme une forme d'efficacité.
- 3- Ensuite le « *care* » comme « *care giving* », c'est-à-dire « prendre soin ». L'idée exprimée ici est bien la rencontre directe d'autrui à travers son besoin, autrement dit, l'activité dans sa dimension de contact avec les élèves dans leur singularité. Ici le soin doit tenir compte de la singularité de la personne en face et de la situation (contexte), et plus directement la dimension relationnelle vers quoi converge le soin. En effet, il ne suffit pas d'entrer en contact avec son élève, il est nécessaire de lui procurer efficacement ce qui pourvoit à ses besoins.
- 4- Enfin, le « *care* » comme « *care receiveing* », c'est-à-dire « recevoir le soin ». Il s'agit pour le « donneur de soin », en l'occurrence l'enseignant, de reconnaître la manière dont celui qui le reçoit réagit au soin. C'est la seule manière de savoir si une réponse a été apportée au besoin, autrement dit, de voir si le soin a produit un résultat. Cette phase permet une évaluation de l'ensemble du processus de soin, et, le cas échéant, de se rendre compte que le besoin a été mal évalué, que la perception initiale était fausse. D'où l'importance de tenir compte de la dimension de réciprocité qu'implique la relation de soin, car la réaction de l'autre, de l'élève, est ici le critère d'évaluation de la « réussite » ou du moins de la convenance des actes du soin. Il faut supposer que cette réaction est *adressée*, et peut-être *reçue*, ce qui introduit la réciprocité dans la dynamique du soin, car celui qui donne le soin a besoin de la réponse de l'autre.
Cette éthique nous semble permettre à l'enseignant d'éviter « l'indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966). En effet, une fois le diagnostic réalisé, une fois les

¹¹ L'éthique du care : Une nouvelle façon de prendre soin | « Études » 2010/12 Tome 413 | pages 631 à 641 ISSN 0014-1941 DOI 10.3917/etu.4136.063.

forces et les faiblesses identifiées, que faire ? L'éthique du *care* nous invite à nous engager pour proposer des réponses aux besoins, non simplement dans une logique performative, dans une logique de résultats comptables, mais en prenant en compte la globalité de l'individu.

Cette dimension éthique vient nécessairement interroger les motivations et les valeurs portées par les enseignants, c'est-à-dire l'éthos professionnel, que Anne Jorro définit de la manière suivante :

un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle. En situation professionnelle, l'éthos professionnel conduirait tout acteur à agir en tant qu'acteur porté par des significations construites en fonction des valeurs et des normes de l'activité en jeu, à interroger son positionnement dans l'action ou encore à défendre des valeurs en situation professionnelle. (Jorro, 2014, p. 110)

Ainsi se pose la question du « vouloir agir » et du « pouvoir agir » pour l'enseignant, y a-t-il harmonie entre ses valeurs, ce qu'il est, et ce qu'il est en capacité de faire au niveau de son travail, ou y a-t-il dissonance ? Si dissonance il y a, cela peut expliquer le désarroi de certains professeurs face à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, et aux résultats obtenus.

5. La synthèse et les hypothèses

Le passage à l'école inclusive nécessite la fin des dispositifs « spéciaux », pour que l'école s'adapte à tous, afin de mieux vivre ensemble. De ce fait, l'enseignant est confronté à un changement de paradigme, qui va impacter sa propre posture. Au-delà des aménagements à mettre en place, cette nouvelle situation implique d'interroger ses valeurs, peut-être de les faire évoluer. L'un des principaux risques est de réduire un élève à ses besoins ou difficultés. Ainsi, l'éthique du *care* nous invite à prendre en considération la globalité de la personne, dans une certaine réciprocité. Cette éthique entre en résonance avec l'approche par différenciation, à plusieurs niveaux : il est question d'entrer en relation avec l'enfant, d'apprendre à le comprendre, et à identifier ses besoins, pour y apporter une réponse, mais sans le réduire à ses faiblesses. Au contraire, apprendre à connaître ses forces et faiblesses permet de vivre cette richesse au sein de la classe. Il est question là-aussi de prendre en compte la globalité de la

personne, y compris dans son rapport à l'autre, et de l'impliquer dans le processus d'apprentissage, non de lui faire subir.

Cela nous amène donc à formuler notre problématique de la manière suivante :

De quelle manière la pratique enseignante prend-elle en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive ? Dans ce contexte, la différenciation avec les modalités et les postures qu'elle implique, peut-elle contribuer à favoriser pour chaque élève son apprentissage ?

Pour constituer le guide, nous nous sommes appuyée sur notre hypothèse générale : l'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive est prise en charge par la pratique enseignante, que nous avons déclinée en sous-hypothèses, H1, H2, H3 à partir desquelles nous avons formulé nos questions. La prise en charge des élèves se fait :

H1 : par une approche différenciée.

H2 : par une approche socio-constructiviste dans l'apprentissage.

H3 : par une approche éthique fondée sur le « care ».

III. Deuxième partie : Le contexte et la méthodologie de la recherche

A. Chapitre 3 : Le contexte empirique

1. Le terrain de recueil de données

Pour mener à bien cette recherche, nous avons choisi l'approche qualitative, par la réalisation d'une série d'entretiens avec six professeurs de français, en 6^è, exerçant dans d'un établissement privé catholique sous contrat, dans le centre-ville de Nantes, établissement qui accueille plus de 1500 élèves, allant du collège à la prépa. Ce choix s'est imposé à nous pour plusieurs raisons. D'abord, nous avons choisi de réaliser les entretiens sur notre lieu de travail, et lieu de stage également. Travaillant à 80 %, et exerçant la charge de professeur principal, il était matériellement plus pratique pour nous d'interroger des enseignants sur place. Nous avons réalisé nos deux entretiens exploratoires avec deux professeures avec lesquelles nous avons l'habitude de travailler. Ensuite, nous avons interrogé une collègue arrivée l'année même dans l'établissement, après avoir obtenu son concours, dans le cadre d'une reconversion. Cela nous a permis d'avoir un retour sur l'évolution de la formation des enseignants presque 10 ans après la loi de 2013. Puis ce sont deux collègues exerçant dans la section SEGPA qui ont répondu à l'entretien. Il était intéressant de nous confronter à des « spécialistes » de la différenciation. Enfin nous avons interrogé une collègue exerçant dans un autre collège, mais qui partage la même direction. Cette enseignante est elle-même atteinte d'un handicap moteur ; son parcours et son regard sur l'école inclusive offrent un point de vue critique intéressant.

Toutes ces professeures enseignent en classe de 6^è ; la classe de 6^è représente un seuil intéressant, dans le sens où on y accueille une trentaine d'enfants venant d'écoles primaires différentes, entre dix et quinze par classe, et de quartiers divers. On parlait anciennement de cycle d'adaptation pour la classe de 6^è, car de fait les élèves viennent avec leur culture scolaire et vont devoir s'adapter à une nouvelle forme scolaire. Ils ont entre dix et douze ans, avec une autonomie variable. Les enseignants sont donc amenés à aider chacun à relever ce challenge. Quant aux professeurs, ils découvrent complètement leurs élèves, et posent sur eux un regard tout neuf.

Enfin, le choix de la discipline, le français, repose essentiellement sur notre propre expérience ; cela a permis d'instaurer une certaine proximité avec les interviewés, facilitant les échanges concernant les difficultés rencontrées par les élèves, et faisant de l'interview une forme de partage d'expériences et de questionnements, en toute confiance et simplicité. Nos entretiens

de type compréhensifs, inspirés de l'approche de Jean-Claude Kaufmann, se sont établis sur la base d'une série de questionnements définis à l'avance, mais aussi sur des échanges improvisés.

2. Le choix de l'entretien compréhensif

Concernant les entretiens dont les transcriptions figurent dans la partie annexe de ce mémoire, nous avons opté pour l'entretien compréhensif inspiré de l'approche de Jean-Claude Kaufmann et l'entretien semi-directif. Ces deux méthodes nous ont semblé complémentaires, et pertinentes pour recueillir les données que nous souhaitons exploiter. L'approche compréhensive est une méthode qui met l'accent sur l'écoute, on accorde plus d'attention à la personne qui parle. Cela ne signifie pas que la personne qui interroge reste muette au cours de l'entretien, au contraire: «l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté.»¹² (Kaufmann , 2008, p. 19). L'entretien compréhensif vise « la formalisation d'un savoir-faire personnel issu du terrain. » (Kaufmann , 2008, p. 11), en provoquant chez l'autre le passage difficile du « vécu expérientiel » au dire sur le vécu. Il s'agit donc de rechercher une « cohérence de l'ensemble de la démarche, la façon dont les hypothèses sont appuyées sur des observations et articulées entre elles . » (Kaufmann , 2008, p. 29) Nous disons « inspiré » car dans les faits, autant nous avons bien respecté la notion d'engagement, nous avons initié un véritable temps de partage, assez décontracté, avec nos informateurs ; autant nous avons choisi d'être un peu plus attachée au guide d'entretien, sachant que lorsque les enseignants évoquent leurs pratiques, - peut-être aussi parce qu'ils ont rarement l'occasion de le faire de manière aussi détaillée-, le risque de digression est important. L'emploi de la méthode semi-directive nous a permis de centrer le discours de nos informateurs sur certaines thématiques, de maintenir « le cap ». Ce sont ces observations tirées de leurs expériences du terrain qui nous permettront de déduire des éléments de réponse à notre question.

3. L'esquisse du guide d'entretien

¹² Kaufmann J.C. (2008), L'enquête et ses méthodes, L'entretien compréhensif, 2^{ème} édition, Paris Armand Colin, p. 19.

Pour constituer le guide, nous nous sommes appuyée sur notre hypothèse générale : l'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive est prise en charge par la pratique enseignante, que nous avons déclinée en sous-hypothèses, H1, H2, H3 à partir desquelles nous avons formulé nos questions. La prise en charge des élèves se fait :

H1 : par une approche différenciée.

H2 : par une approche socio-constructiviste dans l'apprentissage.

H3 : par une approche éthique fondée sur le « care ».

De ces hypothèses, voici la grille de recueil de données que nous esquissons :

➤ **Les questions générales de présentation des interviewé(e)s :**

Puisque les entretiens sont anonymes, nous chercherons à avoir les informations suivantes, « dans un style conversationnel » afin de mettre notre interviewé à l'aise :

1) Le genre

2) Quel âge avez-vous ?

3) Depuis combien de temps enseignez-vous ? Et dans cet établissement ?

4) Quel a été votre parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...)

Ces questions doivent nous permettre de « situer » la personne qui parle lors de l'analyse de contenu, comme le précise J.C. Kaufmann : « *toute investigation du matériau doit se doubler en permanence d'une analyse des conditions de productions du discours: qui est celui qui prononce ces phrases et pourquoi les prononce-t-il ainsi?* » (J.C. Kaufmann , 2008, p. 42)

➤ **Les questions proposées pour chaque hypothèse :**

Hypothèse 1 :

1) Dans vos pratiques, de quelle manière procédez-vous pour aider vos élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? Avez-vous des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?

2) Utilisez-vous les mêmes outils didactiques pour tous vos élèves ? Ou développez-vous des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?

3) Avez-vous des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouvez-vous ?

Hypothèse 2 :

1) Quelles sont les approches pédagogiques que vous utilisez pour favoriser les apprentissages de vos élèves ?

2) Quels avantages percevez-vous en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?

3) Quand vous les faites travailler en groupe, les laissez-vous former seuls les groupes, ou les composez-vous ? Dans quelle(s) finalité(s) ?

Hypothèse 3 :

1) Comment gérez-vous les difficultés inhérentes à l'apprentissage de vos élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifiez-vous ?

2) Une fois identifiées, que mettez-vous en place pour essayer de les aider à les résoudre ?

3) Comment évaluez-vous si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?

4) Quelle posture éthique adoptez-vous face à vos élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ?

Naturellement, des questions de relance se dégageront lors de la conduite des entretiens.

Ce cadre a légèrement évolué après la phase exploratoire, nous avons en effet ajouté une question dans la première partie concernant leur regard sur l'école inclusive, et sur les situations d'accueil qu'elles avaient déjà expérimentées, ainsi qu'une question sur le travail d'équipe. Comme l'indique Kaufmann,

la grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. Une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. D'une certaine manière d'oublier la grille. Mais pour y parvenir, il faut qu'elle ait été au préalable rédigée avec attention, totalement assimilée, apprise par cœur ou presque. (Kaufmann , 2008, p.43)

Avec ce questionnaire, nous avons recueilli les données qui nous ont permis de faire un travail d'analyse, notamment à partir de l'analyse de contenu de Laurence Bardin.

4. L'analyse de contenu

Ces entretiens nous permettent donc de recueillir un ensemble cohérent de données, qu'il nous faut analyser pour vérifier nos hypothèses, et le cas échéant les faire évoluer. Leur retranscription formera notre corpus de documents. C'est dans cette démarche qualitative que s'inscrit l'analyse de contenu tel que définie par Laurence Bardin,

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.¹³

Nous avons opté pour cette méthode de traitement des données car elle va nous permettre d'explorer toute la richesse de ces entretiens, en adoptant une approche compréhensive du matériel verbal, afin, « *au-travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres « signifiés » de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc...* » (Bardin, 1977, p. 46), et d'explicitier ainsi le contenu des messages.

5. Le codage et les catégories

Pour le codage, nous avons choisi des catégories d'analyse en lien avec nos hypothèses. Nous nous intéresserons donc aux éléments suivants :

- Parcours et formation
- Ethos professionnel
- Différenciation
- Socio constructivisme

¹³ Bardin L. (2007), *L'analyse de contenu*, Paris, éd. Puf. Quadrige Manuels, p.47

- Rôle du travail en équipe (sens large)

Cette dernière catégorie est apparue lors de l'étude exploratoire des deux premiers entretiens, nous avons en effet voulu réaliser une préanalyse des entretiens exploratoires grâce au logiciel IRaMuTeQ, que nous avons appris à utiliser lors de notre formation.

B. Chapitre 4 : L'étude exploratoire et la redéfinition

1. La présentation du logiciel IRaMuTeQ

IRaMuTeQ est un logiciel gratuit et ouvert d'analyse de textes et de tableaux de données. Il s'appuie sur le logiciel de statistique R. Il a été développé par Pierre Ratinaud (Université de Toulouse). Ce logiciel propose un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus textuels. Son utilisation peut permettre de faciliter l'analyse des entretiens réalisés, en proposant des visualisations des pôles langagiers. Il peut donc contribuer soit à confirmer ou infirmer des hypothèses, soit à faire émerger de nouveaux pôles, ouvrant vers de nouvelles pistes d'étude éventuellement.

Nous avons préparé nos corpus. Il s'agit donc d'entretiens d'environ quarante minutes que nous avons retranscrits, puis enregistrés sous format texte brut (annexe 1). Le texte commence par un saut de ligne, puis quatre étoiles, un espace, une étoile et les noms de nos variables séparés par des tirets. Après un premier essai dans IRaMuTeQ, où les statistiques ont été parasitées par certains mots redondants mais sans réelle valeur, comme « ça » ou « aller », nous avons retravaillé le corpus en neutralisant ces formes.

2. Les catégories d'analyse d'IRaMuTeQ

Le logiciel IRaMuTeQ permet de réaliser différents types d'analyses, basées sur : la lexicométrie (Statistiques), les méthodes statistiques (calcul de Spécificités, analyse factorielle ou Classification), la visualisation de données textuelles (Nuage de mots) ou l'analyse de réseaux de mots (Analyses de similitudes). La lemmatisation permet au logiciel de regrouper les différentes formes d'un même mot, et l'indexation de repérer sa catégorie grammaticale. Ainsi, lorsque l'on lance l'analyse statistique, IRaMuTeQ donne un premier descriptif général

du corpus, qui comprend le nombre d'occurrences total, dont les formes dites actives (ce sont les adjectifs, verbes, noms *etc.*), les formes supplémentaires (les mots outils), les hapax (forme citée une unique fois).

Nous avons choisi de lancer deux types d'analyse : une Analyse Factorielle de Correspondances (AFC) et une Classification Descendante Hiérarchique (CDH). L'AFC permet de représenter sur un plan les principales proximités et les oppositions qui se dégagent entre les mots employés dans le corpus. La CDH, ou méthode Reinert, cherche les ensembles de segments les plus contrastés du point de vue du vocabulaire. On obtient ainsi une ou des thématiques significativement présentes dans le corpus.

3. La présentation du corpus exploratoire

Nous choisissons de réaliser deux entretiens exploratoires dans notre lieu de stage, auprès de collègues qui nous ont donné leur accord de principe. Il s'agit d'un établissement privé catholique sous contrat, dans le centre-ville de Nantes. Les deux enseignantes, que nous appellerons E1 et E2, sont des femmes, proches de la quarantaine, qui partagent leur temps d'enseignement sur le collège et le lycée. Elles sont toutes deux titulaires en 6è.

E1 et E2 ont commencé par des suppléances, puis ont passé le concours avec succès. Elles enseignent depuis une vingtaine d'années.

Les entretiens ont duré environ quarante minutes. Après la retranscription des entretiens enregistrés, et la mise au format brut, nous avons lancé les analyses par IRaMuTeQ, afin d'effectuer une pré-analyse.

4. Les résultats de l'analyse par IRaMuTeQ

Nous avons d'abord analysé le premier entretien, puis le deuxième, ensuite nous avons entré les deux entretiens pour réaliser une analyse commune. Celle-ci s'est révélée plus intéressante car les données étaient plus importantes : on est passé d'environ 2000 occurrences à 4749, dont 465 hapax. Ce sont ces résultats que nous allons présenter.

a) *Les statistiques*

Nous nous sommes d'abord intéressée aux statistiques des formes actives. Le logiciel en trouve 858 parmi les 4749 occurrences. La forme la plus récurrente est « élève », avec un nombre de 35, à laquelle on peut ajouter la forme « enfant » qui revient 21 fois...L'analyse porte sur deux entretiens, et manifeste un regard différent de la part des deux enseignantes sur les élèves. Ensuite, la forme « travailler » revient 20 fois, suivie de près par « groupe » (19 fois), « Difficulté » (17) et « temps » (14). Il est difficile de décider quelles formes garder, car les nombres d'occurrence diminuent progressivement. Cependant, les formes repérées sont caractéristiques de notre sujet, puisqu'il porte sur les élèves en difficulté. L'hypothèse du travail de groupe pour faciliter l'accès aux apprentissages de ces élèves se voit confirmée par les pratiques des enseignantes interviewées. La forme « temps » recouvre différentes significations, visibles lorsqu'on utilise le concordancier, fenêtre qui s'ouvre et redonne le contexte de la forme demandée, c'est-à-dire les phrases dans lesquelles elle était utilisée. Il s'agit parfois des temps des verbes (une composante de la matière enseignée, souvent source de difficulté), mais la plupart des occurrences font référence au temps nécessaire aux élèves en difficultés (temps supplémentaire pour les évaluations, temps de l'apprentissage, le temps passé avec les élèves...).

Nous nous sommes aussi intéressée aux formes supplémentaires, qui rassemblent entre autres les pronoms personnels, et les déterminants, pour étudier la place accordée à la première personne du singulier par rapport à celle accordée à la première personne du pluriel. Nous nous interrogeons sur la place d'un collectif d'adultes, formé d'enseignants, des parents, d'autres intervenants, dans la prise en charge de l'élève en difficultés. Dans l'analyse conjointe des deux entretiens, on trouve 122 occurrences du marqueur de première personne du singulier (nous avons pris en compte les pronoms personnels mais aussi les déterminants possessifs), et 98 occurrences du pluriel. Mais lorsqu'on distingue les deux entretiens, on constate dans le deuxième entretien un quasi-équilibre entre les deux marqueurs (113 première personne du singulier contre 101 première personne du pluriel ou le pronom « on »), alors que dans le premier, le singulier l'emporte (60 première personne du singulier contre 25 première personne du pluriel). En outre, l'emploi du pronom « on » dans ce premier entretien diffère du second, en ce sens qu'il renvoie plutôt finalement à l'interlocutrice elle-même, qui s'inscrit dans une généralisation, comme dans cet exemple : « Pour certains élèves, ils ne peuvent pas, on va leur donner le cours systématiquement tapé ». Cette constatation nous amènera d'ailleurs à modifier

un peu le guide de notre entretien, en ajoutant quelques questions sur la place de l'équipe pédagogique.

b) La méthode de Reinert

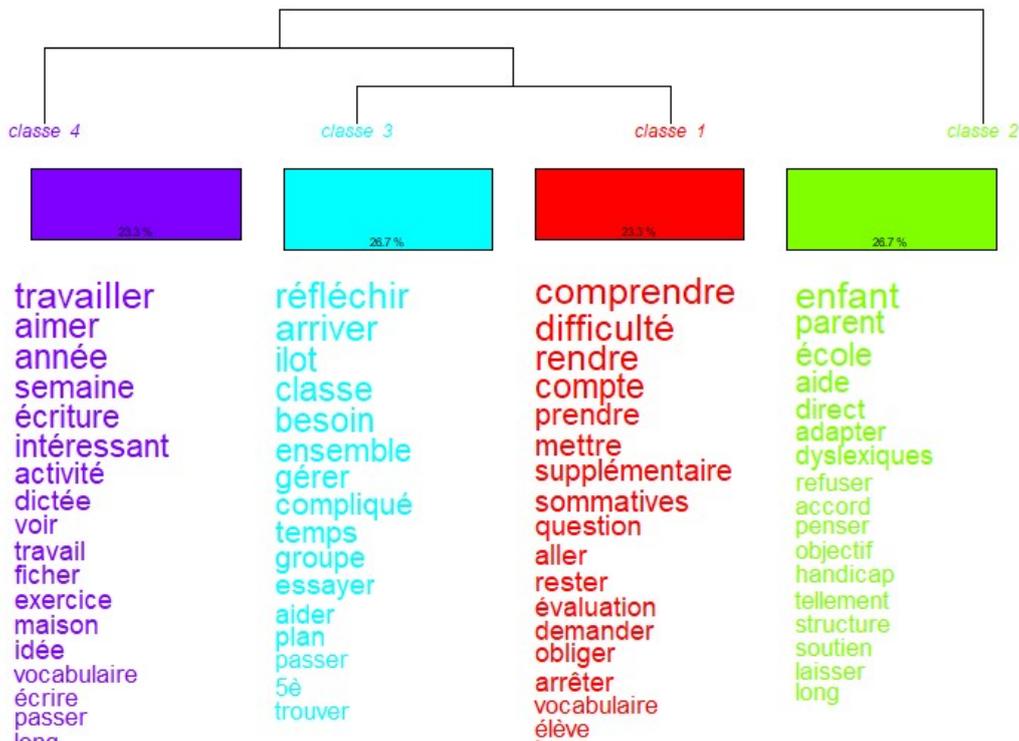


Fig. 1 : Le dendrogramme des deux entretiens, par IRaMuTeQ

La CDH (fig.1) distingue quatre classes de mots sur les 63,70% de segments classés. La classe 2 représente 26,7 % des formes, et constitue une branche. La deuxième branche comptabilise en tout 73,3 % des formes, avec trois axes quasi équivalents. La première branche rend compte du lien famille/école dans la prise en charge des enfants à besoins particuliers, avec des formes comme « enfant », « parent », « école », qui font référence directement à la loi de 2013 sur l'école inclusive ; le χ^2 des cinq premiers mots y est bien supérieur à 10.827, ce qui indique une fiabilité importante. L'autre branche est constituée de formes telles que « comprendre », « difficultés », puis « réfléchir », « arriver », et enfin « travailler ». Cela retrace un peu le processus dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers : cerner la difficulté, pour ensuite mettre en place des activités permettant à l'élève d'être en réussite et le faire travailler. Ces données vont dans le sens de notre troisième hypothèse sur l'éthique du *Care*, dans la mesure où après l'identification des besoins de l'élève, le professeur décide de les prendre en

charge, et cherche des moyens d’y répondre de manière efficiente, dans le but de faire progresser l’apprenant.

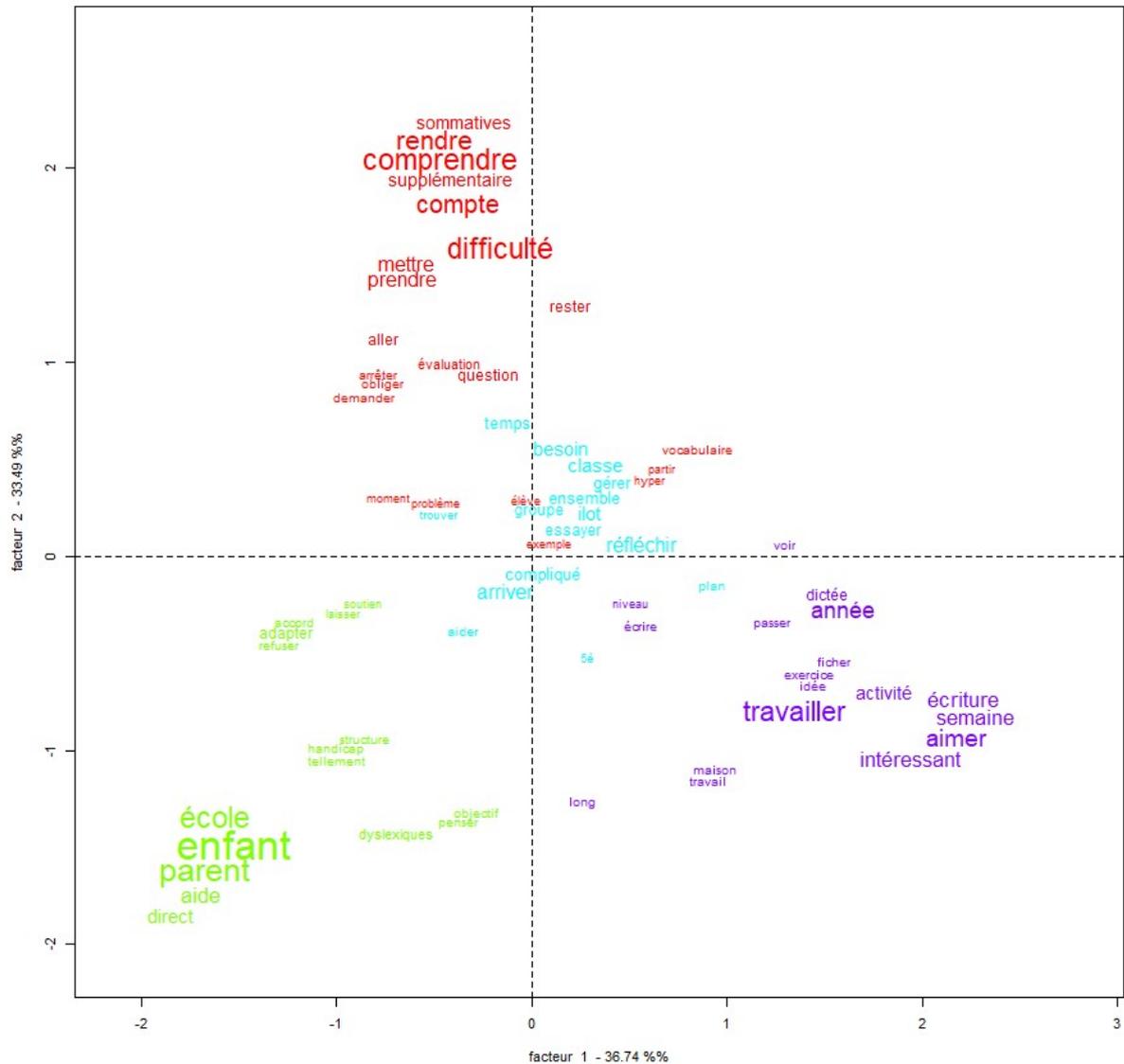


Fig.2 : L’analyse factorielle des correspondances des deux entretiens, par IRaMuTeQ

La classe 1, qui évoque le lien famille/école semble assez éloignée des classes 2 et 4, dont l’univers lexical évoque la compréhension et la prise en charge des difficultés de l’élève, et d’une manière plus générale des activités réalisées en classe. Cependant, on constate que la classe 4 est quasiment au centre de la figure, comme si elle jouait le rôle de lien entre les différents univers, et on y retrouve la forme « ensemble ». Il nous est difficile d’interpréter davantage ce schéma.

c) *Les premiers résultats*

L'utilisation du logiciel IRaMuTeQ nous a permis de mettre en place une démarche à la fois déductive et inductive. Les analyses réalisées ont semblé nous conforter dans nos hypothèses, mais il ne s'agissait que des entretiens exploratoires, et notre masse de données à ce stade, était encore assez faible. Par ailleurs, la nature des questions que nous posons induisent l'emploi de certaines formes, ce qui biaise peut-être aussi les résultats. L'aspect inductif nous semble plus intéressant : cela a fait émerger certains aspects auxquels nous n'avions pas nécessairement porté attention au départ, comme le lien avec les familles, ou la place du collectif dans la prise en charge des difficultés des élèves. E2 le souligne lorsqu'elle explique que :

...Il y a des choses dans les PAP, pour nous aider, il y a le photocopiage, mais là il faut le soutien des parents, pour qu'ils reprennent avec lui, parce qu'on ne le fait pas forcément. Alors on peut le mettre en monitorat pour que ce soit repris avec lui, il y a E. [nous précisons : la secrétaire] pour les photocopies, je m'arrange avec elle, en fait il faut toujours quelqu'un. (...) Je suis obligée de développer énormément le lien avec les parents, pour les pousser à suivre l'enfant, pour savoir ce qu'ils ont pu travailler, et ainsi adapter. (E2-I8)

E1 évoque quant à elle les conseils que peut donner un orthophoniste et qui peut l'aider à adapter son enseignement.

E2 intègre souvent dans son discours des références à l'équipe enseignante, tout du moins à quelques collègues avec lesquels elle réfléchit à la mise en place des groupes de travail des élèves, comme en E2-I18 :

Cette année on les a mis en îlots en 5è, et on a réfléchi avant, et j'aime bien...

(Q: En équipe?)

Oui, on a réfléchi le plan de classe ensemble, quand on le change, on en discute ensemble.

Nous nous étions arrêtée au collectif formé par les élèves, au travers des travaux de groupe et de la formation par les pairs. Le fait de nous intéresser aux formes supplémentaires nous a permis de faire évoluer notre questionnaire, afin d'exploiter cette piste ; nous avons également ressenti la nécessité d'approfondir certaines questions, celles sur la position éthique du professeur en particulier, afin d'obtenir des réponses plus riches.

Pour conclure, nous avons trouvé intéressant d'apprendre à manipuler ce type de logiciel, nous avons entre autres appris comment on faisait les nuages de mots, mais cela nous a aussi montré

comment on pouvait finalement biaiser les résultats, en choisissant un nombre réduit de mots, en neutralisant certaines formes. Lors d'un essai sur le deuxième entretien, nous avons décidé de neutraliser la forme « certains », qui apparaissait de très nombreuses fois. Or, nous avons réalisé ensuite que finalement ce mot renvoyait à la posture de l'enseignante face à la différenciation : ce mot marquait sa reconnaissance des particularités des enfants, et ainsi avait parfaitement sa place dans l'analyse. La neutralisation peut donc transformer le corpus et son analyse, et non juste la faciliter. Il nous semble donc parfois difficile de trouver le bon équilibre. IRaMuTeQ ne peut donc pas être notre seul outil, même s'il permet de faire émerger certains aspects. Nous avons donc procédé ensuite à une analyse de contenu, inspirée de Laurence Bardin. C'est ce que nous allons présenter dans la troisième partie de ce mémoire.

IV. Troisième partie : L'analyse des données

A. Chapitre 5 : La présentation des interviewées

1. La présentation du corpus

Les six enseignantes que nous avons rencontrées sont toutes des femmes, proches de la quarantaine, mais avec des parcours différents. Par commodité, nous les nommerons E1, E2, E3, E4, S1 et S2. Nous avons interrogé E1 et E4 en *visio*, elles étaient à leurs domiciles, les autres ont été interrogées dans le collège, sur la pause méridienne. S1 et S2 ont souhaité répondre ensemble à l'entretien. Tous les entretiens ont été réalisés en 2021.

2. Les parcours des interviewées

Nous synthétisons sous format tabulaire les portraits des différentes enseignantes.

E1 identifie l'enseignante (E) qui a répondu dans le premier entretien (1). E1, E2, E3 et E4 sont des enseignantes dites « ordinaires », qui travaillent en milieu ordinaire, par opposition à S1 et S2, enseignantes spécialisées, travaillant en SEGPA, qui ont répondu ensemble à nos questions dans le cinquième entretien (E5).

Identité	Age	Expérience	Parcours	Formation
E1	43	20 ans	Suppléance, puis concours	Maîtrise de Lettres, CAFEP A fait une année d'accompagnement auprès d'une enseignante spécialisée dans les élèves en difficultés, où elle a « tout » appris.
E2	38	17 ans	Suppléance, puis concours	Licence de Lettres, CAFEP Lors du premier remplacement, a été guidée et conseillée par une enseignante qui souhaitait devenir formatrice, et qui lui a « tout » appris
E3	38	Un an, juste titularisée.	Reconversion. Chargée de projet dans la communication (milieu du spectacle).	CAPES, puis CAFEP

E4	36	14 ans	Concours	Licence de Lettres, CAFEP
S1	40	Environ 15 ans	Suppléances, concours de Professeur des écoles (a enseigné en CM2, CE2 CE1) puis enseignante spécialisée (SEGPA)	CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) 2016 Master 2 en sciences humaines
S2	48	22 ans	Suppléances en ITEP (Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique), puis concours pour être enseignante spécialisée en SEGPA	CAPPEI

Le tableau synthétique des portraits des enseignantes interviewées.

Bien qu'appartenant à la même génération, les interviewées ont des parcours différents. Il nous semble important de les présenter afin de mieux comprendre leurs approches et leurs propos.

E1 et E2 ont commencé par des suppléances, puis ont passé le concours avec succès. Elles enseignent depuis une vingtaine d'années. Les circonstances ont fait qu'elles ont toutes les deux bénéficié d'une formation singulière, non dispensée par les organismes de référence. E1 explique : « Ce qui m'a beaucoup aidée, quand j'étais jeune, j'ai fait un stage d'accompagnement, pendant un an dans la classe de Mme P., elle était prof et spécialisée pour les enfants en difficulté. Elle m'a beaucoup appris, j'ai beaucoup observé » (E1-I12).

Quant à E2, elle déclare : « Pas du tout de formation, sauf que j'ai eu beaucoup de chance, mon premier remplacement, c'était un remplacement long, d'un congé de maternité, qui a duré jusqu'à la fin de l'année, et la personne voulait devenir formatrice, et donc elle s'est fait la main sur moi, et elle m'a tout appris... Donc je n'ai pas eu le sentiment d'être propulsée, j'étais encadrée. » (E2-I4)

E3 est une jeune enseignante, en reconversion après un parcours dans le milieu du spectacle (chargée de projet). C'est sa première année en tant que titulaire, après une première obtention du concours et validation du stage dans le public. (E3-I4) Son profil est intéressant pour plusieurs raisons. D'abord, E3, contrairement aux autres professeures de français interrogées, a rencontré dans son parcours scolaire des difficultés dans cette matière, en particulier en orthographe. Elle se souvient : « En même temps, quand j'étais en 6^e, j'ai travaillé avec un tableau d'orthographe, ça me prenait tout le week-end, il fallait que je trouve et identifie l'erreur, et je recopiais la règle... ; et j'ai progressé grâce à cela. » (E3-I24) Ensuite, il s'agit

d'une reconversion, et sa formation a eu lieu bien après la loi de 2013 sur la refondation de l'école, qui souligne en particulier la volonté d'une école inclusive. Qu'en est-il de l'évolution de la formation initiale dans ce domaine ?

Précisons que ces trois enseignantes ont l'habitude travailler ensemble : en 6è, la progression d'année et les séquences sont élaborées ensemble. Pour les séquences, elles en élaborent la trame, choisissent les textes à étudier ensemble, et se répartissent ensuite les séances. Chacune travaille ses séances, puis les envoie à toutes les collègues de l'équipe. C'est à la fois un travail de *collaboration*, et de *coopération distribuée* (Grangeat, Rogalski, Lima, Gray, 2009),

E4 réalise un parcours sans faute, en obtenant son concours juste après sa licence de lettres. Cette enseignante est handicapée moteur et se déplace en fauteuil roulant. Son regard sur l'inclusion est double.

S1 et S2 sont des enseignantes en SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté), dans le même établissement. S2 A d'abord enseigné en ITEP, puis a passé le concours et travaille en SEGPA depuis cinq ans. S1 s'est initialement formée pour devenir professeure des écoles. Puis elle s'est orientée vers la SEGPA : « Comme j'étais animatrice l'été avec des ados, le profil m'intéressait, et je voulais garder la polyvalence des matières pour pouvoir faire des projets.» (E5-I4)

On relève trois types de parcours :

- un parcours assez linéaire, étude de lettres, suppléance ou concours et titularisation (E1, E2 et E4).
- un parcours avec une reconversion, et un changement totale de milieu professionnel très récent (E3, qui vient d'être titularisée).
- un parcours d'enseignants spécialisés (qui ont obtenu le CAPPEI).

Elles enseignent toutes dans un établissement privé sous contrat du centre-ville, qui accueille un public varié.

3. Le résumé des différents entretiens

E1 est résolument en accord avec le principe de l'école inclusive, mais s'interroge sur la capacité réelle de l'école à relever ce défi, au vu des conditions actuelles et des moyens mis en

œuvre. Grâce à un stage effectué auprès d'une collègue travaillant auprès d'un public particulièrement défavorisé, elle a appris à prendre en charge les élèves en grandes difficultés. De ce fait, elle varie ses approches, cherche à comprendre les besoins des enfants, et à les faire progresser, particulièrement attentive à les valoriser, sans pour autant les tromper sur leurs capacités et leurs lacunes. Elle s'appuie beaucoup sur la reformulation et les échanges entre les élèves, et cherche à les rendre acteurs de leurs apprentissages.

E2 a également bénéficié d'une formation « officieuse », qui lui a permis d'apprendre le métier. Bien que favorable à l'inclusion, elle souligne l'importance de l'accompagnement par du personnel qualifié, les AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap), et plaide pour l'intégration d'heures de soutien dans les emplois du temps. Convaincue que l'élève apprend mieux de ses pairs, elle aime travailler en îlots, et en coopération. Elle implique les parents, les enfants, ses collègues pour former un véritable collectif de travail.

E3, suite à une reconversion, vient d'intégrer l'éducation nationale. Elle s'interroge beaucoup sur la capacité de l'école à inclure tous les enfants, craint une forme de maltraitance. Malgré sa jeune expérience, elle expérimente les groupes de besoin, et adapte l'étayage selon les difficultés des élèves. Elle évoque la complexe mise en œuvre des préconisations données dans les PAP (plan d'accompagnement personnalisé).

E4 considère que, finalement, la loi sur l'inclusion bénéficie davantage aux handicaps cognitifs que moteurs, faute d'infrastructures suffisamment adaptées. Elle croit beaucoup aux projets fédérateurs pour les élèves. Elle vise à créer un lien privilégié avec les élèves, en les rencontrant en entretiens individuels, et fixe avec ceux qui sont le plus en difficultés des objectifs précis.

Dans le cinquième entretien, S1 et S2, favorables et actrices de l'inclusion à travers les projets qu'elles mettent en place, soulignent cependant l'importance cruciale du volet social de l'inclusion et de la formation des enseignants généraux. Dans leurs pratiques, le rôle de l'équipe multi-professionnelle est essentielle : le temps dédié aux réunions d'équipe et d'échanges autour des élèves est primordial pour apporter ensemble des réponses à leurs besoins, et pour définir ensemble un plan d'action. Elles cherchent à développer un esprit coopératif entre les enfants, et à leur redonner confiance en leurs capacités.

B. Chapitre 6 : L'analyse croisée sur la thématique : la différenciation

Les indicateurs sur lesquels nous nous sommes appuyées sont des mots évoquant les difficultés des élèves, les différentes approches pédagogiques, les supports employés, la question de l'évaluation.

1. La prise en compte des difficultés des élèves

La première remarque globale que l'on peut faire, en tout cas pour les enseignants généraux, c'est le recours à l'exemple : elles évoquent régulièrement comment elles s'y sont prises pour tel élève précis, ou pour tel autre. E1 nous dit : « Pour un élève, je ne notais jamais l'orthographe, on voyait qu'il ne faisait plus certaines fautes, il conjugait mieux certains verbes, le fait de ne pas avoir la pression de la note, ça le libérait. J'avais une grille avec tous les homophones grammaticaux qui pouvaient lui poser problème, quand il confondait le verbe être et la conjonction de coordination, on remarquait quand il ne faisait pas l'erreur » (E1-I8) E2 évoque J. dont elle appelle la mère tous les deux mois pour cibler les objectifs. (E2-I8), et E4 mentionne deux élèves qui ont progressé en appliquant ses conseils (E4- I22, I24). Elle explique aussi qu'elle passe par des entretiens individualisés pour cerner les difficultés :

« En général à partir de décembre, je prends les élèves en entretien particulier, pour discuter avec eux de leur difficulté, les points de méthode, ça peut durer un quart d'heure. Je prends ce temps sur mon temps libre, on décide d'objectifs particuliers sur lesquels ils doivent se concentrer. C'est sur la base du volontariat. Pour les grandes difficultés, on choisit deux trois points à travailler, et on refait le point quelques semaines plus tard » (E4-I8).

Le manque d'expérience de E3 peut expliquer qu'elle ait moins d'exemples précis à donner, quant aux enseignantes de SEGPA, c'est le contraire : avec l'expérience qu'elles ont accumulée, elles se sont créé un ensemble d'outils et de dispositifs (comme la coopération en E5-I16) qu'elles énumèrent en E5-I8 : « Avec l'expérience, on va leur donner des outils différents selon leurs forces et faiblesses. Il y a aussi la planification de la tâche, l'affichage, outil de compensation, la mise en page, la police (dyslexie, verdana), on parle beaucoup en équipe ».

Ce que soulignent ces éléments, c'est l'impression de « bidouillage » (que S2 nomme tel quel du reste : « on bidouille, c'est le principe de l'enseignant spécialisé. » E5-I12). C'est sans doute ce qui rend ardue l'opérationnalisation de la différenciation, comme le note Alexia Forget (2017). Il n'y a pas de recette, ou d'outils clé en main, chaque enseignant doit décider en fonction de ce qu'il perçoit de l'élève, et construire son propre outil, expérimenter des situations.

Par ailleurs, spontanément, les enseignantes E1, E2 et E4 répondent à la première question en faisant allusion aux aménagements généralement préconisés dans les PAP (Plan d'accompagnement Personnalisé) qui sont mis en place pour les enfants à besoins particuliers. Il est alors question de réduire le nombre d'exercices, dans une évaluation par exemple, de reformuler les consignes ou d'interroger à l'oral.

E1 déclare : « De toute façon, il y a des devoirs qui vont être raccourcis, ou reformulés différemment. Il y aura des enfants avec des objectifs spécifiques, en fonction de leur progression. (...) je les interrogeais parfois à l'oral, ils montraient qu'ils arrivaient à réciter » (E1-I8).

De même, E2 se positionne d'emblée par rapport au PAP : « On met assez vite en place les PAP, moi c'est là-dessus que je travaille. Avec très souvent la réduction du nombre d'exercices, ou le temps majoré » (E2-I8).

E4 prend l'exemple des élèves dyslexiques : « Après en classe, le plus fréquent, ce sont les élèves dys, j'adapte beaucoup, les dictées sont aménagées, je vais reformuler à l'oral les consignes, je fais plus de pédagogie individualisée » (E4-I8).

Cela montre que le PAP est devenu l'un des principaux outils pour la différenciation, en particulier sur la gestion de l'évaluation, dans la mesure où il établit de manière formelle certaines des difficultés de l'élève. Les préconisations habituellement données par ce document ont été intégrées par les enseignants, et les guident pour adapter les devoirs.

Pour autant, plusieurs enseignantes nuancent l'aide apportée par les PAP. E2, même si elle travaille à partir de ce document, reconnaît que certaines préconisations sont parfois difficiles à garantir, elle explique : « Après c'est toujours très compliqué à gérer dans le groupe classe parce qu'ils sont trente, on a toujours un temps avec eux, mais si on arrive à passer 5 minutes avec eux, c'est bien. En tout cas c'est ce que je m'octroie. Mais ils sont trente, l'heure défile, et voilà... » (E2-I8) E3 la rejoint sur ce propos : « Et lors des PAP, les préconisations ne sont pas très pratiques » (E3-I12).

La charge des effectifs est une problématique qui revient souvent, passer cinq minutes avec un élève en difficulté, sur une heure, peut sembler peu. Mais s'il y a six ou sept élèves en grosses difficultés, passer cinq minutes avec chacun devient impossible. Quant aux supports, E2 reconnaît : « Après je n'ai pas toujours le réflexe d'adapter mes supports , parfois c'est sur le moment en fait, soit je vais lui expliquer, enlever une question....Mais j'ai du mal à revoir mes supports franchement, on a tellement de trucs à faire, et puis parfois j'oublie parce que c'est perdu dans la classe...alors quand j'arrive, je me dis ah oui, j'aurais dû adapter, et puis j'adapte sur le moment » (E2-I10).

2. Le dilemme de l'évaluation

Le PAP donne des pistes pour adapter les évaluations, souvent le tiers-temps supplémentaire ou la reformulation des consignes à l'oral. Certaines préconisations, comme les « fameuses » dictées à trous (E1-I10) ne convainquent pas : E4 y a renoncé, elle préfère réaliser « un barème très adapté » (E4-I24). Il s'agit surtout de donner une note à un élève. Plusieurs enseignantes évoquent le dilemme auquel elles font face, craignent d'être injustes ou de tromper certains élèves sur leur niveau réel.

Les évaluations formatives ne posent pas de réel souci, les objectifs sont ciblés en fonction de l'avancement de chacun : E2 explique : « ...Pour les évaluations formatives, je vais leur demander quelque chose de différent, par exemple pour mon élève sur les temps de l'indicatif, je m'étais mise d'accord avec la maman, il n'avait pas de temps composés, on s'était arrêté sur présent, imparfait, futur....il était rassuré, il a travaillé....mais il a tout donné... Il est allé moins vite mais il a travaillé d'une autre manière » (E2-I24).

Il en est de même pour E1 qui va adapter les évaluations : objectifs spécifiques, absence de notes, plus axé sur des compétences, des outils comme les échelles descriptives, pour que l'élève prenne conscience de ses progrès indépendamment de la note (E1-I8).

E4 fait refaire l'évaluation à tout le monde lorsque les résultats sont globalement mauvais (E4-I22).

Mais pour les évaluations sommatives, de fin de séquence, un problème se pose aux enseignants. E2 l'exprime clairement :

« Mais toutes les évaluations sommatives, je les oblige à avoir le vrai devoir, parce que je me dis que des fois, ok on a des élèves en difficultés, mais tu ne peux pas non plus

leur adapter toutes les évaluations, ils vont avoir 18 alors qu'ils méritent 12...(…) Les évaluations sommatives, je refuse de les brader, alors c'est dur mais en même temps , pour les PAP, ils ont un temps supplémentaire. Il faut qu'on rende compte de leurs difficultés de manière honnête » (E2-I24).

Se dessine dans ses propos une sorte de dilemme auquel est confronté l'enseignant : comment être juste dans sa notation, rendre compte de la réalité sans décourager l'élève et sans le tromper sur son niveau réel ? Comment prendre du temps avec un élève en « délaissant » les vingt-neuf autres... ? Ce sont des tensions qui sont tangibles tout au long des entretiens avec les enseignantes générales.

3. Les dispositifs mis en place

Si les enseignantes font rapidement écho au PAP, et à ce qu'elles ont pu faire de manière ponctuelle pour certains élèves, on se rend compte à l'écoute de leurs témoignages, qu'elles pratiquent la différenciation au sein de leurs cours, comme l'indique Philippe Meirieu, en déployant « une palette méthodologique ».

E1 s'appuie sur différentes approches : la visualisation, le jeu, l'écoute, toujours avec l'objectif que les élèves soient acteurs (E1-I14), va accompagner davantage les élèves en difficultés, leur donner des documents complémentaires, des aides (E1-I18) et s'appuyer sur ce qu'ils savent faire, leur fait prendre conscience de leurs points forts : « ils ne vont pas être bons en grammaire, mais ils vont être capables de faire passer une émotion au théâtre » (E1-I27)

E2 nous partage sa dernière expérimentation :

« tu sais une semaine avec des activités, tu mets plein d'activités, et pendant une semaine ils doivent en faire le maximum, avec des codes couleurs, sans penser particulièrement à ces élèves, c'est eux qui choisissaient leurs activités, ça a bien marché. On a travaillé sur le mythe de Robinson, par rapport à l'aventure, j'avais créé 10 activités, il y avait dix activités, d'écriture, d'autodictées, poétiques, avec un code couleur pour le niveau de difficultés (trois), je les avais mises sur deux tables au fond de la classe, avec un code couleur. Il y avait un tableau avec une autoévaluation, ce qu'ils avaient bien fait, ce qu'il fallait retravailler, ils étaient par îlot groupe de trois, ils faisaient les activités ensemble.

Certains n'en ont fait que deux, mais les travaux d'écriture qui en fait réutilisaient les connaissances des autres activités. Ils étaient tous en activité, mais à des niveaux différents, on travaillait tous la même chose mais pas de la même manière. » (E2-I12)

E3 donne des documents complémentaires différents selon les besoins identifiés. Mais cela lui demande beaucoup de temps de préparation, comme elle l'indique : « Pour la lecture, je vois comment différencier, ajouter une image, du vocabulaire, différentes versions. Sur l'écrit j'ai plus de mal. Maintenant, je donne des images pour ceux qui ont du mal à imaginer, une amorce pour ceux qui ont du mal à commencer, du vocabulaire, et sur la copie je mettais réalisé avec aide. Mais c'est un travail de fou. Ce sera possible si je fais moins de séquences littéraires, et plus de grammaire. » (E3-I24)

Elle diversifie également ses approches : « J'aime beaucoup passer par la représentation visuelle, ils doivent dessiner la scène, le portrait, le paysage, passer par la couleur pour le ressenti des émotions, en poésie, et j'aimerais passer plus par l'oral. Je l'ai fait avec les 6è, avec le salon de lecture. » (E3-I14)

E4 travaille beaucoup par projet : « du basique exposé, à un *murder party* avec les 4è, qui a très bien marché. J'ai fait des recueils de nouvelles, avec canevas, j'ai fait des présentations d'auteurs, je leur ai fait créer une pièce de théâtre à partir d'un roman. J'aime bien faire deux ou trois projets par an, cela motive les élèves. J'ai souvent fait des journaux en 4è, le journal du fantastique » (E4-I16). E4 met en œuvre des projets dans lesquels les élèves sont amenés à coopérer et collaborer afin de finaliser une tâche complexe. C'est le cas avec la *murder party* : l'enseignante fait écrire à deux classes de 4è un scénario de crime, avec les portraits des différents protagonistes (criminel, témoins, victimes), puis jouent les scènes principales. Ensuite, chaque classe mène l'enquête pour trouver le coupable. Elle accompagne également les élèves dans la méthodologie et la mémorisation, en mettant en place avec eux un planning de révisions, fondé sur le principe de la grille studiométrique (E4-I22). C'est une méthode pour organiser des révisions régulières : on donne une grille qui indique chaque semaine les numéros de leçons à revoir ; au bout de quelques jours, on a une ou deux nouvelles leçons ainsi qu'une ou deux anciennes leçons à réviser.

Les enseignantes spécialisées travaillent également beaucoup par projets culturels, et soulignent l'importance pour leurs élèves de la mise en contexte, c'est-à-dire, de faire le lien avec leur quotidien, avec le réel : S2 : « c'est la mise en contexte, il faut tout mettre en situation, sinon ils ne comprennent rien et ne s'y intéressent pas. » (E5-I14)

On constate pour finir que les différentes enseignantes alternent des temps de travaux de groupe ou en binômes, et des temps de travail individuel, pour que les élèves se confrontent à leurs propres difficultés (E1-I16, E3-I18, E4-I8) ; elles proposent des étayages supplémentaires, ou les assurent elles-mêmes en se déplaçant auprès des élèves plus en difficultés. Mais certains dispositifs sont particulièrement énergivores (E3-I24), et ne seront pas reconduits, ou alors d'une autre manière (E2 : « ...Par contre c'était chaud, je ne le referai pas tu vois, parce que c'est fatigant, parce qu'à la fin tu te retrouves avec 20...faudrait que je le fasse mais autrement, je n'ai pas tout ramassé » E2-I12).

Cette impression d'« usine à gaz » explique peut-être en partie la tendance à préférer externaliser la différenciation, ou la réduire.

4. Externaliser la prise en charge des difficultés

Nous l'avons vu, le poids des effectifs se fait sentir, d'autant plus lorsque l'on cherche à prendre en charge les difficultés de chacun. Bien sûr, elles mettent en place au sein de leurs cours ce qui s'apparentent à des groupes de besoins, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu, en formant des groupes homogènes pour retravailler certaines notions et pouvoir ainsi s'attarder auprès de ceux qui sont le plus en difficulté. C'est ce qu'explique par exemple E3 en E3-I8 et E3-I18 : « Normalement je compose les groupes homogènes pour la grammaire, pour passer du temps avec ceux qui en ont besoin, pendant que les autres vont vers l'autonomie, voire la rédaction. »

Mais plusieurs enseignantes préfèrent avoir ce temps avec des petits groupes en dehors des temps de classe.

E2 en E2-I22 dit : « Cette année, on a la chance d'avoir beaucoup de soutien, tu restes un peu, on discute, on travaille...le mieux, c'est l'effectif réduit.... (...) En 5è, sur les expansions, j'ai pris un groupe à part, dans le cadre du soutien, et puis j'ai envoyé des exos sur école directe, ce sont des élèves hyper motivés...On devrait avoir du soutien dans l'emploi du temps... »

E3 la rejoint sur ce point : « Cette année, avec les heures supplémentaires, j'ai pu faire des petits groupes de soutien, sur un point précis, en 30 minutes. Et j'ai trouvé ça bien. » (E3-I20)

Les spécialistes de la différenciation sont généralement opposés à ce type de dispositif, parce qu'ils considèrent qu'ils ont tendance à se produire de la ségrégation. Force est de constater que

lorsqu'on propose du soutien à des élèves, c'est généralement en dernière heure de l'après-midi, on leur impose plus qu'on leur propose, et l'efficacité du dispositif est bien relative. De même, le travail d'orthographe a en partie été externalisée par l'utilisation de la Plate-forme du Projet Voltaire. On comprend pourtant le désir des enseignantes de pouvoir disposer de ce temps supplémentaire, au vu de la diminution drastique de la quotité horaire en français : en une douzaine d'années, on est passé de six heures à quatre heures trente par semaine en classe de 6è, tout en gardant un programme ambitieux en grammaire et en littérature.

On constate que la différenciation est source d'expérimentations, de questionnements, parfois de frustrations chez les enseignantes interrogées. Curieusement, nous avons recueilli moins de matière concernant la différenciation chez les professeures spécialisées : on peut l'expliquer d'une part parce que c'est l'essentiel de leur travail, mais c'est « du bidouillage », tellement adapté à chaque groupe qu'il est difficile de généraliser, c'est de l'ordre de l'expérimental... Par ailleurs elles insistent beaucoup plus sur le travail d'équipe, l'inclusion sociale, le reprise en confiance des élèves, la cohérence des adultes, l'organisation de l'école (avec des emplois du temps permettant le co-enseignement), bien plus importants que simplement la différenciation...du reste, une collègue en off me disait sa lassitude de ce terme « différenciation », comme si finalement tout dépendait de l'enseignant seul et de sa manière de faire. Or, on l'a entraperçu déjà, les potentialités qu'offre le travail de groupe sont loin d'être négligeables, aussi bien du point de vue des élèves que des adultes.

C. Chapitre 7 : L'analyse croisée sur la thématique : le socio-constructivisme

Nous l'avons vu, dans une pédagogie différenciée, le contexte socio-constructiviste est un atout majeur.

Nous allons dans ce chapitre observer comment les enseignantes interrogées ont recours au socio-constructivisme, au sein de leurs cours, mais également de manière plus large, dans leurs rapports aux autres adultes en lien avec les élèves. On l'a dit, les enseignantes de SEGPA ont d'emblée évoqué le collectif de travail qu'elles forment avec leurs collègues. L'intuition que nous avons eue lors de l'étude exploratoire, en essayant d'analyser dans les discours la place du « nous », s'est confirmée lors de l'entretien en SEGPA.

Nous avons choisi comme indicateurs des mots évoquant les travaux de groupe, les échanges, ainsi que la notion d'équipe.

1. Le recours aux travaux de groupe en classe

Toutes les enseignantes interviewées font la part belle aux travaux de groupe, en choisissant des modalités relativement similaires. Le travail peut se faire en binôme, format que E2 privilégie pour les travaux d'écriture : « En fait quand on est sur des travaux d'écriture, c'est plutôt par deux, parce que je trouve que ça marche bien, parce qu'ils ont des idées, ça les porte, et on perd moins de temps » (E2-I16) ; E4 l'utilise plutôt pour une étude de texte (E4-I18). Ensuite, selon les finalités du travail proposé, les enseignantes forment elles-mêmes en général des groupes homogènes ou hétérogènes. S1 le résume ainsi en E5-I18 : « En fonction de l'objectif, groupe hétérogène (situation problème), ou homogène (pour la remédiation) ». De même E3, comme E1 (E1-I18) forme ses groupes : « Sur des questions de compréhension, le travail de groupe est efficace, ils s'auto-corrigent (par exemple pendant le salon de lecture), sur l'Odyssée, la frise chronologique, très peu avaient compris la construction du récit. Là dans ces cas, je fais des groupes hétérogènes, pour que les plus à l'aise aident ceux en difficulté. » (E3-I16), « normalement je compose les groupes homogènes pour la grammaire, pour passer du temps avec ceux qui en ont besoin, pendant que les autres vont vers l'autonomie, voire la rédaction, (E3-18).

Ainsi, les groupes hétérogènes favorisent un conflit socio-culturel, qui permet aux élèves de se confronter à d'autres représentations que les leurs, et on l'espère, à les faire évoluer. Les groupes homogènes, formés autour d'une même difficulté, s'apparentent aux groupes de besoins préconisés par Philippe Meirieu. Ils permettent alors aux enseignantes de prendre plus de temps auprès d'eux, d'apporter un étayage particulier répondant aux besoins des élèves regroupés.

E4 forme parfois les groupes, mais préfère généralement les laisser se constituer naturellement, arguant que le travail se passe mieux lorsque les élèves ont des affinités. C'est particulièrement le cas lors des projets qu'elle propose.

En SEGPA, S1 et S2 utilisent aussi beaucoup la coopération, qu'elles expliquent en E5-I16 : « aidé-aidant. Celui qui a besoin d'aide, peut s'inscrire au tableau, et les aidants aussi., ça c'est

pour le travail individuel. Je valide avant, ils s'aident tous, celui qui a acquis la compétence est valorisé. C'est de la coopération.»

Les bienfaits des travaux de groupe, déjà bien connus, sont confortés par les observations des enseignantes :

E1 note l' « aspect émulation très intéressant, certains travaillent mieux en groupe parce qu'ils aiment l'échange et sont plus performants, en confrontant leurs idées. » (E1-I16) Elle souligne également le fait que les élèves gagnent en confiance auprès de leurs pairs : « Après quand on passe en travail de groupes, tu vois parfois ce qui leur manque pour les débloquent, des fois, ce n'est pas grand-chose, le regard d'un copain qui peut leur apporter une solution à leur problème. » De même, E2 constate que les élèves apprennent ensemble (E2-I16), et E3 que le travail est plus efficace (E3-I16). S1 et S2 observent, quant à elles, une amélioration de la mémorisation et de la concentration (E5-I16).

Le principe du socio-constructivisme est aussi mis en œuvre de façon plus simple et quotidienne, dans les échanges organisés au sein de la classe, entre le professeur et les élèves, et entre les élèves. E1 cherche toujours à les « mettre en dialogue sur les réponses des autres. » (E1-I14), et à les faire reformuler. E2 évoque les bavardages « positifs d'un élève qui explique à un autre, parce qu'il va mieux apprendre si c'est un camarade qui lui explique. » (E2-I16). E4 le constate également : « Ils ont un vocabulaire plus simple et plus accessible par les élèves en difficulté. (E4-I14)

Les professeures trouvent bénéfique dans ce mode de fonctionnement, dans le sens où la dynamique de travail, l'efficacité du cours sont améliorées. Les élèves gagnent en confiance.

Cependant, ce résultat peut être obtenu sous certaines conditions. E4 admet qu'elle y voit quelques limites : « Le problème du travail en petits groupes, dit-elle, les élèves en difficultés s'appuient complètement sur les élèves plus aisés, et ils ne font rien. Ou alors s'ils sont tous les deux en difficulté, ils ne se passent rien. Ça été un questionnement pour moi cette année, comment rendre le travail de groupes efficient pour tous les élèves. » (E4-I16)

Philippe Meirieu a écrit tout un ouvrage en deux tomes sur la question d'apprendre en groupe. Certaines conditions doivent être mises en place pour que la magie opère. Nous ne revenons pas ici sur toutes les conditions nécessaires, mais nous intéressons à ce que propose E2, pour faciliter ce passage. Voici ce qu'elle nous explique :

«on a réfléchi le plan de classe ensemble, quand on le change, on en discute ensemble, après on les remet en autobus aussi, parce que tout le temps en îlots, ça dégénère un peu, à leur grand désespoir, parce qu'ils voudraient toujours être en îlot, ce qui veut dire beaucoup de choses. Ça a été compliqué, parce qu'il a fallu réfléchir à la fois les binômes, et les îlots; Mais du coup il n'y a plus de problème, parce que pendant toute une période, tu sais quand tu les mets en îlots, c'est toi qui y as réfléchi, ils ne râlent pas, ils n'ont pas la sensation de ne pas choisir parce que finalement comme ils déplacent quand même les tables pour se mettre en groupe, ça leur fait plaisir. Parce que c'est ça aussi, quand tu annonces un travail de groupe, il y a toujours le binôme qui ne s'entend pas...A quatre, ça se sent moins.

On fait attention à quoi? à l'élève porteur et celui qui va se laisser couler, on fait attention à ceux qui prennent trop de place, qu'ils soient avec des fortes personnalités pour pas qu'ils écrasent les autres...On réfléchit à leur niveau aussi, on essaie d'avoir...je trouve qu'on a des classes qui ne se laissent pas couler, parce que comme ils ont l'habitude d'être en îlot, ils sont habitués à travailler ensemble, ils se connaissent bien et donc ils se motivent les uns les autres. (...) dans la mesure où c'est un travail d'équipe, qu'ils le font dans d'autres cours, ils sont habitués, on n'a pas besoin de maître du silence par exemple, c'est normal... En fait sur le plan, on a marqué le plan en îlot aussi, il n'y a pas de surprise, ils savent avant...ils apprennent à se connaître. » (E2-I18)

Plusieurs points méritent d'être relevés. D'abord, la connaissance des élèves lui a permis d'établir des groupes en tenant compte non seulement des difficultés ou forces de chacun, mais aussi de leur personnalité. Ensuite, comme les élèves travaillent régulièrement et dans plusieurs matières sous cette configuration, ils ont pris des habitudes de travail, ils ont appris à se connaître et à « manœuvrer » ensemble. Enfin, ce travail a été possible par le recours à l'équipe pédagogique. Penser un plan de classe, qui sera modifié plusieurs fois dans l'année, en anticipant à la fois les binômes et les îlots nécessite la tempête de plusieurs cerveaux.

2. Le rôle de l'équipe au sens large

C'est à partir de ce point que nous nous interrogeons sur le rôle de l'équipe enseignante, sur l'apport possible de l'activité collective dans la prise en charge des élèves, à besoins particuliers

ou non. Nous l'avons vu, cela passe ne serait-ce que par un plan de classe, vraiment discuté. Lorsqu'un enseignant titulaire de sa classe réalise un plan de classe, il le soumet évidemment à ses collègues, et le modifie en fonction de leurs remarques (E3-I26). Mais la démarche d'E2 va plus loin, en cherchant à anticiper les besoins de travail en classe, et pas simplement le climat de classe.

E2 le souligne rapidement, mais avec force, lorsqu'elle évoque la prise en charge des enfants à besoins particuliers : « en fait il faut toujours quelqu'un. » (E2-I8), que ce soit pour faire les photocopies, reprendre le travail à la maison, avec le soutien des parents, quand c'est possible. Elle note l'importance et la nécessité de travailler avec les autres membres de la scolarité, les parents, mais cela fonctionne si les parents sont ouverts, si l'équipe fonctionne bien. (E2-I8)

Lorsqu'on met en place un Plan d'Accompagnement Personnalisé, s'engagent les enseignants, l'élève, ses parents, le médecin. Autrement dit, une équipe, au moins en théorie, doit se former pour atteindre les objectifs. Les professeurs peuvent s'appuyer sur les conseils des professionnels (E1-I22). Et d'une manière générale, en dehors même des PAP, on note une communication importante entre les collègues et les parents, pour mettre en œuvre les objectifs dans chaque matière. (E4-I26) S2 souligne l'importance de mettre en place un réseau autour de l'élève, afin de pouvoir passer la main à un partenaire plus compétent. (E5-I26)

Mais le lien entre famille, médecin et enseignant n'est pas toujours simple, les regards portés sont parfois contradictoires, ce qui nuit à la collaboration entre partenaires, comme le déplore E2 : « pour lui, l'option SEGPA, ben moi je te dirai oui, les tests faits en primaire disent oui aussi, mais le corps médical et les parents refusent ... » (E2-I6)

L'exemple de ce qui se fait en SEGPA est très parlant et inspirant:

S2 : « C'est un travail d'équipe, sur les besoins particuliers de l'élève, ses objectifs. On a une réunion de deux heures chaque semaine. Pour faire la synthèse, on va avoir une trame d'objectifs, connus de l'élève qu'il va travailler dans toutes les matières, et signés par la famille (...) le boulot d'équipe est essentiel. Construction commune, honnêteté, soutien, partage, de l'entre-aide, partage d'outils. Avoir l'avis des autres sur des outils, sur des gamins, l'échange est essentiel, et avoir une équipe soudée c'est hyper important. Les deux heures, c'est pour les enseignants qui ne sont qu'en SEGPA, on se cale un nombre d'élèves qu'on traite des priorités.

S1 : On a des projets en commun, culturels surtout, transversaux, avec S2 on construit des ateliers psycho maths musique anglais /histoire géographie, EMC, français » (E5-I8)

Le collectif enseignant est primordial, à la fois pour échanger sur les élèves, discerner leurs besoins et y répondre en se fixant des objectifs communs, mais aussi dans la construction de projets transversaux qui permettent aux élèves de mettre du sens dans leurs apprentissages. Ce travail d'équipe demande du temps, qui est prévu dans l'emploi du temps des enseignants.

3. Le rôle particulier de la SEGPA en lien avec l'école inclusive

Le dernier point que nous souhaitons aborder dans ce chapitre est le rôle joué par les enseignantes de SEGPA dans la mise en place de l'inclusion, suite à la loi de 2013. La SEGPA est intégrée dans l'établissement ; nous utilisons volontairement ce terme au vu de la distinction que nous avons établie au début de ce mémoire entre intégration et inclusion. Les publics du collège ordinaire et de la SEGPA évoluent dans les mêmes lieux, mais de manière parallèle.

Depuis la loi de 2013, S1 et S2 ont mis en place des dispositifs afin de progressivement réaliser l'inclusion de leurs élèves. Pour cela, elles se sont rapprochées d'enseignants généraux, volontaires pour mener avec elles des projets collectifs : « Mais avec l'équipe on essaie d'y tendre, déjà l'inclusion par classe, par des projets, avant l'inclusion individuelle. Sortir, partage d'expériences, projet slam, percussion... » (E5-I6) ; elles considèrent en effet que l'inclusion individuelle nécessite un accompagnement éducatif plus serré, qui pour l'instant n'est pas prévu.

De nouveau, cela passe par un partenariat entre les enseignants spécialisés et les enseignants généraux, afin d'accroître le pouvoir d'agir des professeurs, en faisant preuve de davantage d'ambition, et de se former. Mais ces tentatives de rapprochement ne sont pas simples à mettre en œuvre. Le passage à l'inclusion implique un changement de paradigme, et de ce fait annonce l'adoption d'une nouvelle posture enseignante.

D. Chapitre 8 : L'analyse croisée sur la thématique : l'éthos professionnel en lien avec l'école inclusive

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur ce qui constitue l'éthos professionnel des enseignantes que nous avons rencontrées, en cette période encore de transition entre l'intégration et l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Nous avons choisi comme

indicateurs des mots qui évoquent les valeurs, les motivations de leur agir, la recherche d'indices, et leurs manières d'évaluer leurs actions.

1. Les valeurs et les motivations

Concernant les valeurs défendues par les enseignantes, on retrouve de manière unanime la bienveillance, l'encouragement, poser un regard positif sur l'élève, le valoriser, la volonté montrer aux élèves qu'ils peuvent progresser, qu'ils ont des forces, sans pour autant les tromper sur leur niveau réel (élément souligné par la moitié des enseignantes), l'écoute, être sécurisant en mettant en place un cadre, et l'observation pour accéder à « leur boîte noire ». (I26 de chaque entretien, sauf E2-I28)

Ces valeurs se traduisent par des actes concrets. E1 raconte par exemple : « J'en ai eu un où j'ai bien senti qu'il avait des capacités intellectuelles, mais il avait beaucoup de mal à se concentrer, car très fatigable à cause de sa dyslexie, mais à partir du moment où je me suis assise à côté de lui pendant les devoirs pour le canaliser, ça été un changement radical. » (E1-I6)

En E2-I28, la professeure nuance : « Alors oui on va être hyper bienveillant, dans l'appréciation, je vais être toujours positive. Mais pour H., j'écris toujours que le texte n'est pas compris. Ou que je lui ai expliqué. Parce qu'on les accompagne. En devoir, je vais le laisser répondre aux questions qu'il peut faire, et je lui demande s'il a une difficulté...puis je vais lui expliquer.»

Ainsi s'instaure entre les enseignantes et les élèves une relation basée sur l'empathie et la proximité, comme le préconise Frédéric Bablon. On retrouve ainsi un prélude indispensable aux étapes du *care*. Pour identifier les difficultés, il faut d'abord entrer en relation, et créer un climat de confiance.

2. La recherche d'indices

A partir du moment où les enseignantes ont ce désir de faire progresser les élèves qui leur sont confiés, elles partent à la recherche d'indices leur permettant de déterminer les besoins de ceux-ci. Cela nous amène à la première étape du *care*, « se soucier de ». C'est par l'observation d'une multitude d'indices, nous dit Philippe Meirieu, que le professeur peut les identifier.

E3 et E4 se basent essentiellement sur les évaluations de début d'année, pour repérer les difficultés ; E3 reconnaît manquer parfois d'outils concrets, elle aimerait avoir plus d'indicateurs, comme le test de fluence, qui évalue la fluidité de la lecture. E2 fait une liste non exhaustive d'indicateurs : «ben il y a plein de facteurs, les évaluations, l'attitude en classe, l'attitude face au travail....en fait c'est de l'observation, tu scrutes ta classe et tu vois comment ils réagissent, comme ils font...Ça ne passe pas que par l'évaluation, c'est la manière dont il suit, sa posture en classe , sa participation, celui qui va poser des questions, et ceux qui se recroquevillent parce qu'il n'a pas compris... » (E2-I20).

C'est une étape qui demande du temps, E4 prend le premier trimestre pour apprendre à connaître les élèves, c'est la raison pour laquelle elle fait passer les entretiens individuels en décembre. (E4-I20)

Toutes sont unanimes pour souligner l'importance de l'observation, et d'être disponible. Cette étape accomplie, la prise en charge des difficultés et la recherche de dispositifs et d'étayage peuvent commencer.

Ce sont les différentes activités évoquées dans le chapitre 6 sur la différenciation. On peut y ajouter des exemples plus originaux, très spécifiques, comme cet exemple que donne E1 :

« Pour ceux qui ont des difficultés de concentration, je leur fais faire des petits exercices de respiration, que je réutilise en théâtre. Par certains exercices, ça les aide. Ça leur permet de se recentrer. » (E1-I23)

Ou cet autre évoqué par S2 :

« Et aussi la construction narcissique, ce sont des gamins qui ont une très faible estime d'eux-mêmes, en 6è on travaille sur les dieux de l'antiquité, on leur demande quel dieu ils aimeraient être. Quand ils arrivent en 6è, l'école c'est un traumatisme, ils ont intellectualisé le fait qu'ils étaient nuls » (E5-I14)

Ces exemples montrent d'abord combien les besoins peuvent être de nature diverse, et que se soucier de l'élève rejoint bien le concept de personnalisation selon Sylvain Connac : prendre en compte la personne, dans sa singularité, et pourtant tournée vers les autres, au sein d'un collectif. Il faut ensuite vérifier que le soin a bien été reçu.

3. L'évaluation du « soin » apporté

Dans la perspective du *care*, une fois le « soin » apporté, il s'agit de vérifier que celui-ci a bien produit l'effet escompté. Quels sont les indicateurs auxquels les interviewées se réfèrent pour effectuer cette vérification, et éventuellement ajuster leur action ?

La première réponse, la plus spontanée chez l'ensemble des interlocuteurs, est l'amélioration des résultats (I24). Mais l'amélioration des résultats ne se résume pas à la note, même si elle reste un indicateur (E4-I24 ; E5-I24). En effet, celui-ci ne suffit pas toujours à refléter les progrès de l'élève ; E3 en convient, et se sent un peu désarmée lorsqu'il s'agit de vérifier l'effet des mesures prises. Elle explique en E3-I24 : « Normalement, il devrait y avoir moins d'erreurs, mais j'ai du mal à repérer les progrès, ça vient aussi de moi, de l'énergie que j'y mets sur un temps, et après on passe à autre chose. Il faudrait que je réfléchisse à des outils, sans que ce soit trop compliqué, sans que ce soit un suivi totalement individuel. »

Pour E1, le passage aux compétences, en particulier avec l'aide des échelles descriptive, oblige l'enseignant à dépasser le statut de la note (E1-I24), et permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès, même lorsque la note reste médiocre.¹⁴ Elle choisit également parfois de ne pas noter, comme dans cet exemple en E1-I8 : « Pour un élève, je ne notais jamais l'orthographe, on voyait qu'il ne faisait plus certaines fautes, il conjugait mieux certains verbes, le fait de ne pas avoir la pression de la note, ça le libérait. J'avais une grille avec tous les homophones grammaticaux qui pouvaient lui poser problème, quand il confondait le verbe être et la conjonction de coordination, on remarquait quand il ne faisait pas l'erreur, ça le valorisait. » Ainsi progressivement, on s'affranchit de la tyrannie de la note, pour porter un regard plus global sur les élèves.

Quant à E2 et les enseignantes spécialisées, elles vont également s'appuyer sur l'observation, l'élève est-il plus à l'aise en classe, participe-t-il davantage ? (E5-I24)

On note cependant combien il est difficile pour certains enseignants, les élèves et les parents de se défaire de la note, ce qui amenuise parfois les efforts effectués par ailleurs, aussi bien par les professeurs que par les élèves du reste, pour progresser ou faire progresser.

¹⁴ Nous devons préciser ici que l'établissement a adopté un fonctionnement mixte, avec note et évaluation des compétences. Ainsi sur chaque devoir, les compétences sont indiquées et évaluées, et une note est attribuée.

4. Quel regard sur l'école inclusive ?

L'ensemble des enseignantes interrogées est très favorable à l'école inclusive, du moins sur le plan théorique. Ce résultat n'est pas surprenant au vu des valeurs qu'elles ont les unes et les autres avancées. E3-I6 en déclarant : « Alors moi, d'une manière philosophique, je trouve ça vraiment bien, c'est important de confronter les enfants à des personnes différentes, pour savoir comment se comporter, pour faire des adultes plus éveillés, bienveillants, plus ouverts » (E3-I6), résume très bien la visée de l'école inclusive sur le plan sociétal. E1 et E2 comprennent la nécessité de ne laisser aucun enfant sur le bord du chemin (I6).

Pour E4, du fait de son parcours personnel, c'est encore plus évident, néanmoins, elle mesure l'écart entre l'école inclusive telle qu'elle a été pensée, et telle qu'elle est en réalité, et se montre même assez critique. En E4-I6, elle dénonce : « Ah ben moi... je suis, du fait de mon parcours, archi pour. Moi j'avoue que je suis un peu en colère, parce que, autant on parle beaucoup des enfants dys, et c'est très bien, on les prend beaucoup plus en compte ; à mon époque je n'ai pas souvenir qu'il y en avait dans mes classes. Tout le monde est étiqueté quelque chose maintenant. Mais a contrario, des enfants en situation de handicap, on n'en voit pas dans les classes. »

De fait, lorsque nous demandons à chacune à quels types de handicap elles ont été confronté dans leurs classes, il s'agit en majorité de dyslexie, dysgraphie, malvoyance ou malentendance, le syndrome Asperger, ou des cas de difficultés sociales ou comportementales majeures. Presque dix ans après la promulgation de la loi de refondation de l'école impliquant l'inclusion, on constate que la situation n'a guère avancé.

Si les enseignants se prononcent spontanément favorables à cette disposition, ce n'est pas sans réserve. En effet, on pourrait résumer leur position par : « L'école inclusive, sur le papier, c'est formidable, MAIS... »

La première réserve semble venir d'une confusion entre inclusion et intégration. En effet, E2 nous dit en E2-I6 : « en fait, tout dépend du handicap et du degré, de la capacité de l'enfant à s'intégrer dans un groupe classe », et « Après j'ai toujours eu des élèves gérables ». La transition entre intégration, où certes, on ouvre les portes de l'école à tous, mais sans véritablement l'adapter, et inclusion, ne s'est pas encore opérée. Pour qu'elle s'opère, il est nécessaire de l'accompagner tant au niveau de la formation que de l'adaptation du contexte de travail.

La deuxième réserve émise par E1 et E3 du reste en est la continuité. E1 se demande :

« Je trouve le principe de l'école inclusive normal, cela me semble une évidence, on n'a pas le droit de laisser des enfants le long de la route sous prétexte qu'ils aient un problème quelconque, maintenant au niveau de l'école inclusive, je pense que c'est plus un concept qu'une réalité sur le terrain parce que je pense, je ne suis pas sûre que ce soit forcément si adapté que ça. Je me dis que oui on accueille des enfants dyslexiques, mais est ce que l'école les inclut ? est-ce que l'école était prête et fait tant de choses que ça pour qu'ils aient une scolarité épanouie ? Comment on leur fait une belle place ? est-ce que les enseignants sont formés ? On a déjà notre réponse, est ce qu'on est si nombreux à pouvoir prendre en charge leurs difficultés ? » (E1-I6)

Et E3 ajoute : « ça peut être violent pour eux, donc voilà, je suis très partagée » (E3-I6)

Les enseignantes interrogées se sentent désarmées, assez peu soutenues, déplorent un manque de formation, veulent bien faire mais craignent de ne pas être capables de gérer les situations.

L'éclairage apporté par les professeurs spécialisées sur ce point est très éloquent, et comme pour E4, leur réponse n'est pas dénuée d'une certaine colère.

S2 explique :

« je trouve qu'on est de plus en plus dans l'inclusion à n'importe quel prix, pour moi l'inclusion doit d'abord être sociale à la base. Comment inclure un élève en milieu ordinaire s'il n'est pas inclus socialement. Moi c'est vraiment ma question, je ne vois pas comment c'est possible.

(relance : Est-ce que cette inclusion à l'école ne procède pas de ce processus d'inclusion, n'en est-il pas une partie ?)

S2 : ben dans ce cas, l'enseignant n'est pas suffisant. Il faut qu'il y ait un accompagnement éducatif à côté.

Et S1 ajoute : Dans le public par exemple, en SEGPA, il y a un AVS CO, mais pas dans le privé. Je rejoins S2. En théorie, c'est magnifique, cela donne une société où le vivre ensemble...c'est chouette. Maintenant en pratique, déjà au niveau de la SEGPA, les locaux de la SEGPA ne sont pas faits pour favoriser l'inclusion des élèves. Déjà rien au niveau géographique, en 4-3, on n'est pas inclus¹⁵. Les collègues du général ont 30 élèves par classe, c'est une limite aussi pour l'enseignant qui accueille. Il y a aussi une volonté des chefs d'établissement, mettre en place des emplois du temps avec des

¹⁵ Les classes sont au bout d'un couloir, dans une aile qui est très peu passante, et peu utilisée par le collège général.

horaires barrette. Donc avant de parler d'inclusion, il faut qu'il y ait un environnement qui le permette. Et ça c'est de la volonté. Et comme dit S2, inclure un élève nécessite un accompagnement éducatif, et une formation des collègues.

S2 : Beaucoup de collègues sont contre, parce qu'ils ont peur, ils ne savent pas faire. Déjà à l'IUFM, il faudrait qu'on en parle plus.

Plusieurs points sont mis en exergue par ces enseignantes. D'abord, il est nécessaire de mettre en place un accompagnement éducatif, qui prend souvent la forme d'un AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire), une personne qui se trouve en classe avec l'élève pour l'aider dans la prise de notes par exemple. E4 donne l'exemple d'un élève opéré d'une tumeur au cerveau, avec de lourdes séquelles, qui ne disposait d'une AVS que cinq heures par semaine (E4-I6). Pour E2, « il devrait obligatoirement y avoir quelqu'un pour l'aider » (E2-I6).

Ensuite, elles soulignent le poids des effectifs, qui limitent l'inclusion de leurs élèves en milieu ordinaire. Il n'y a pas parfois tout simplement pas la place d'ajouter une table. C'est ce qui les a incitées aussi à mettre en place des projets collectifs, afin qu'une inclusion individuelle se fasse plus facilement ensuite : les élèves se connaissent déjà un peu, les enseignants aussi.

La mise aux normes des locaux et leur disposition ne favorisent pas nécessairement cette inclusion. S'il y a des problématiques inhérentes aux anciens bâtiments, on note aussi un défaut de volonté quant à l'inclusion de la SEGPA. Mais l'environnement ne se limite pas aux locaux. Il s'agit aussi de mettre en place un environnement de travail qui favorise les échanges entre enseignants spécialisés et généraux. Cela passe selon elles par l'aménagement des horaires, des emplois du temps, offrant des plages communes sur lesquelles les projets puissent être réalisés, mais également la formation.

Ce dernier point revient à de nombreuses reprises dans les discours enregistrés. Le parcours de ces professeures est révélateur. La plupart n'ont pas eu, au sein du centre de formation, de modules sur les question du handicap, si ce n'est deux ou trois heures sur la dyslexie. Et cela est encore vrai pour l'enseignante en reconversion, qui a passé son concours, dans le public puis dans le privé, sept ans après la réforme de 2013 (« juste un cours de deux heures sur la dyslexie, c'est tout. » E3-I12). E1 et E2 ont bénéficié d'une formation « officieuse », où elles ont « tout appris » (E1-I12, E2-I4). Ce manque de formation attise des peurs, en particulier de ne pas pouvoir gérer, qui sont pour certains peut-être déjà présentes.

V. Discussion

A. Chapitre 9 : La confrontation des résultats aux hypothèses

Lors de cette analyse, nous avons choisi de reprendre chacune de nos hypothèses émises au début du mémoire, et qui nous ont permis de construire notre guide d'entretien.

1. Hypothèse 1 : La différenciation

Nous avons formulé notre première hypothèse de la manière suivante :

Hypothèse 1 : L'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive est prise en charge par la pratique enseignante, **par une approche différenciée.**

Les entretiens réalisés révèlent que les enseignantes mettent en œuvre plusieurs principes de la pédagogie différenciée. Elles pratiquent généralement la différenciation successive, en variant les situations d'apprentissage sur une même séance, en particulier, comme y invite Sylvain Connac, en alternant temps de travail individuel, en groupe, et des temps collectifs. La différenciation simultanée est également mise en œuvre, par la formation de groupes de besoins, ou par l'apport d'un étayage particulier, prenant la forme de documents supplémentaires, de fiches méthode. Ces éléments apparaissent essentiellement lorsqu'il est question de l'évaluation. Le passage aux compétences permet globalement de faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès, et la mise en place des PAP leur permet de mieux cibler les besoins et les objectifs des élèves en difficultés, tout au moins pour les évaluations formatives. En effet, elles soulignent le risque de tromper un élève sur ses capacités réelles, en s'adaptant trop, risque d'ailleurs relevé par Sylvain Connac.

Reste que cette gestion est ressentie généralement comme un poids : d'une part en terme d'anticipation, d'autre part en terme de temps accordé aux élèves en difficultés, et de gestion des compétences. La lourdeur des effectifs (plus de trente élèves en 6è) rend cette tâche compliquée, et insatisfaisante. De ce fait, la plupart privilégie, lorsque c'est possible, la solution du soutien en petits groupes, et la placent en tête des moyens à développer. Les enseignants oscillent entre personnalisation et individualisation, la nuance n'est pas toujours claire, ni formalisée en réalité.

2. Hypothèse 2 : L'approche socio-constructiviste, dans les apprentissages

Hypothèse 2: L'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive est prise en charge par la pratique enseignante, **par une approche socio-constructiviste dans l'apprentissage.**

Lors de la formulation de notre hypothèse, nous nous étions principalement focalisée au début sur le socio-constructivisme comme cadre de l'apprentissage. Les premiers résultats font ressortir les éléments suivants : tous les professeurs constatent que la reformulation ou l'explication par un élève est souvent plus efficace pour les élèves en difficultés ou non, que les élèves apprennent mieux avec leurs pairs, mémorisent et comprennent mieux, parce que la formulation et le vocabulaire utilisés sont moins académiques.

De ce fait, l'enseignement s'inscrit assez largement dans un cadre socio-constructiviste, sous des formats variés : partage et échanges dans la classe, circulation de la parole, groupes homogènes quand il s'agit de grammaire ou d'écriture (autonomie pour les élèves sans difficultés, individualisation ou groupe de besoin pour que le professeur puisse passer plus de temps avec ceux qui sont plus en difficultés), groupes hétérogènes pour la compréhension ou la lecture (auto-correction d'interprétation erronée) ; la coopération est également évoquée par les enseignants spécialisés.

Néanmoins, deux difficultés sont posées : la première est de savoir si ces travaux de groupe profitent réellement à tous les élèves, certains ne se laissent-ils pas porter par les autres sans s'efforcer de progresser ? La deuxième est de s'assurer que l'on a bien, par le problème proposé, susciter des conflits socio-culturels permettant l'évolution des représentations des apprenants. Le fait de former soi-même les groupes de travail semble apporter un début de solution à la première objection, pour la deuxième, il est effectivement utile de se former afin de proposer des situations-problèmes efficaces.

3. Hypothèse 3 : Une approche éthique fondée sur le « care ».

Hypothèse 3 : L'hétérogénéité des élèves dans l'école inclusive est prise en charge par la pratique enseignante, **par une approche éthique fondée sur le « care ».**

En ce qui concerne cette hypothèse, les résultats sont moins tangibles, pour au moins deux raisons. D'abord, la quatrième question « Quelle posture éthique adoptez-vous face à vos élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ? » a nécessité souvent une explicitation du mot « éthique », une reformulation de notre part, ce qui montre qu'elle manquait peut-être un peu de clarté, ou bien qu'elle était trop directe (E2, I-27). Certaines enseignantes y ont dans un premier temps répondu par l'humour (E5, I-26 : « pas de violence »), toutes ont avancé les valeurs qui les portaient : la bienveillance, l'honnêteté, le désir de faire progresser et de valoriser les élèves. L'aspect éthique est assez peu présent dans la formation des enseignants, on évoque beaucoup plus la déontologie de l'agent, ce qui a pour effet un manque de conscientisation de cet aspect, même si les actions des professeures interrogées sont bien mues par un certain nombre de valeurs.

Cependant, l'ensemble des réponses données nous a permis de déceler quelques indices, peut-être insuffisants pour valider cette hypothèse, mais qui encouragent à explorer davantage cette voie. On constate que toutes les enseignantes prennent le temps d'établir une relation éducative avec les élèves, de discerner et comprendre le type de difficultés qu'ils éprouvent. Cela se fait à travers des entretiens individuels, des rencontres avec les familles et l'enfant. Si le PAP fournit des indications précieuses, l'observation de l'attitude de l'enfant en classe, de son implication reste une des principales sources d'information pour l'enseignant, qui lui permet d'évaluer à la fois les besoins et l'impact des actions proposées pour y répondre, même si ce dernier point reste parfois encore difficile à réellement mesurer.

L'école inclusive est perçue comme un progrès, et une nécessité, qui souffre cependant d'un manque de moyens humains, sociaux, d'un manque de formation et d'un environnement insuffisamment adapté.

4. L'émergence d'une nouvelle hypothèse

Lors des exploitations, nous avons constaté qu'il pouvait être intéressant la dimension de l'activité collective. Cette dimension est très naturellement et spontanément présente chez les enseignantes spécialisées, d'ailleurs elles ont tenu à réaliser l'entretien ensemble. Elles ont l'habitude de collaborer avec différents partenaires pour la prise en charge des élèves, d'échanger en équipe sur les élèves qui leur sont confiés, leurs difficultés et leurs besoins, de mettre en œuvre des projets culturels ensemble. Nous l'avons constaté, ceci semble moins vrai

chez les enseignantes générales : l'idée que le professeur est le principal responsable des progrès des élèves qui lui sont confiés reste assez ancrée, même si les échanges avec l'équipe pédagogique et l'accord sur certains objectifs communs existent aussi. L'apparition du PAP favorise cette évolution, mais les temps dédiés sont encore trop rares. Du reste, Roland Emery confirme l'importance de la collaboration multi professionnelle, qui est selon lui,

« susceptible d'être un facteur facilitateur vers une école inclusive lorsque l'organisation du travail favorise des rencontres régulières entre les différents partenaires. L'activité conjointe et collective peut optimiser les propositions d'aménagements pédagogiques et didactiques visant la participation effective de tous les élèves à la vie scolaire »

à condition toutefois de trouver un langage commun, et un équilibre entre les différentes cultures professionnelles. (Emery, 2014)

B. Chapitre 10 : Les limites et discussion

Nous avons choisi de faire appel à l'éthique du *care*, car elle nous semble faire particulièrement écho à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, dans le cadre de l'école inclusive. En effet, cette nouvelle conception de l'école implique un changement de paradigme, une évolution de la culture scolaire, qui ne se limite pas seulement à une évolution de techniques, ou à des innovations pédagogiques, mais également un changement de posture de l'enseignant. Il nous semble donc nécessaire, et les silences éloquentes autour du mot éthique en témoignent, tout comme le dilemme rencontré par les enseignants au sujet d'une évaluation juste pour chacun, d'introduire dans la formation des enseignants cette question de l'éthique. Néanmoins, certains auteurs ont évoqué d'autres voies. Eric Dugas (2020) propose de former aussi bien les professeurs que les élèves à l'empathie, qui consiste à développer la capacité de se mettre à la place de l'autre tout en conservant une certaine distance. Cette compétence nécessite selon lui un certain contexte et du soutien, et permettrait de lever certains risques, comme l'épuisement, ou le sentiment d'inefficacité. Tommy Terraz et Amandine Denimal (2018), quant à eux, s'orientent davantage vers le recours à l'altruisme, qui compléterait la notion de bienveillance en lui donnant corps, en augmentant le pouvoir d'agir de l'enseignant.

Une autre objection pourrait porter sur l'échantillon de notre recherche, il est vrai que nous aurions pu, finalement, renoncer à ne choisir que des enseignants de français, puisque cette recherche a pris une coloration éthique, plus que didactique. Par ailleurs, ces entretiens ont

permis de faire naître en salle des professeurs des discussions sur ces questions avec des collègues toutes disciplines confondues, et ainsi d'initier des échanges de pratiques.

Enfin, la question de la différenciation aurait mérité une plus ample investigation, des séances d'observation et d'analyse de pratiques. Les conditions du stage ne l'ont pas permis, et cela nous aurait de toute façon fait basculer dans la didactique.

Ce qui est mis en lumière à travers ces entretiens, c'est que la pédagogie différenciée tout comme l'éthique de l'enseignant, tout en étant bien sûr des facteurs importants dans la prise en charge effective de la difficulté des élèves, ne suffit pas à faire de l'école inclusive une réussite. Du reste, une collègue, en *off*, me disait sa lassitude de ce terme « différenciation », comme si finalement tout dépendait de l'enseignant et de sa manière de faire, alors que bien d'autres aspects entrent en ligne de compte, et restent parfois négligés. Les enseignantes spécialisées l'ont de suite souligné : une inclusion, si elle n'est pas accompagnée sur le plan social, ne peut pas réussir. Cela implique des ressources humaines supplémentaires. Par ailleurs, l'inclusion passe aussi par la logistique, l'emploi du temps, l'immobilier. C'est tout un système qui doit s'adapter, et non seulement les pratiques enseignantes. Il faut se donner les moyens d'une telle ambition.

VI. Conclusion

Cette recherche part de l'objectif que s'était donnée la loi de la refondation de l'école de 2013 : faire de l'école un lieu d'inclusion permettant à tous les enfants d'apprendre et de vivre ensemble. Face donc à la complexe hétérogénéité d'élèves dans les classes, ce mémoire s'est structuré autour d'une question, celle de savoir si la différenciation avec ses modalités d'usage peut contribuer à aider l'enseignant à mieux accompagner chaque élève partant de ce qu'il est et de ce qu'il a, à réussir son acte d'apprendre ou son processus d'apprentissage. Après avoir confronté les principes définis par Meirieu, Bablon et Connac sur la différenciation, à la réalité du terrain révélée lors des entretiens compréhensifs auprès d'enseignantes de collège, et sur fond d'une approche qualitative et adossée à une analyse de contenu, ce mémoire tend à montrer que si la différenciation réfléchie et organisée permet un accompagnement plus adapté, elle ne peut conditionner elle seule la réussite de l'inclusion. L'accompagnement nécessite une éthique conscientisée : nous avons pu constater que si des principes éthiques et de fortes valeurs guidaient l'action des enseignantes interrogées, ceux-ci ne faisaient pas forcément l'objet d'une réelle conscientisation ; or, des auteurs l'ont souligné, il existe un risque réel, d'épuisement ou autre, si les enseignants ne sont pas eux-mêmes accompagnés par une formation exigeante, sur le plan de l'éthique, afin de faire face aux différents dilemmes engendrés par cette nouvelle configuration, en apprenant la « bonne distance », et sur le plan pédagogique. Par ailleurs, nous avons fort à apprendre de l'enseignement spécialisé, qui a l'expérience de ces questions, en particulier s'agissant du recours à l'activité collective, qui va poser d'autres questions, comme la mise en place d'un langage commun entre les différents acteurs de l'inclusion. Ce qui ressort pour finir, c'est que l'ambition d'une école inclusive ne peut aboutir qu'en y consacrant les moyens humains, financiers, immobiliers nécessaires, et non en pariant uniquement sur l'adaptabilité des enseignants.

A titre personnel, ce travail de recherche m'a beaucoup apporté, en premier lieu, par la richesse des échanges avec mes collègues lors des entretiens. Nous avons poursuivi ces échanges en salle des professeurs, ce qui a eu pour effet de discuter, toutes disciplines confondues, sur nos pratiques, les difficultés rencontrées, et même d'imaginer des passerelles interdisciplinaires. Par ailleurs, la question de la prise en charge de la dyslexie entre autres s'est posée, et a permis là encore des discussions intéressantes, ouvertes, avec un réel désir d'améliorer nos manières de faire.

Cette année, comme l'année où j'ai débuté ma formation, je travaille avec une AESH qui accompagne quelques heures par semaine un élève atteint d'un trouble autistique. C'est un nouveau défi à relever, mais que j'aborde d'une manière différente. Mon approche du handicap et du travail en équipe ont évolué, même si je tâtonne encore beaucoup. Désormais, j'aimerais que nous mutualisons davantage nos expériences, à travers des temps d'échanges sur les pratiques d'abord durant les journées pédagogiques, et pourquoi pas d'analyse dans un deuxième temps. Je pense à une dizaine de collègues interdisciplinaires avec lesquels il serait envisageable de commencer un groupe d'échanges. Parmi eux certains sont déjà très sensibilisés au sujet, et cherchent à se former ; d'autres ont été confrontés plus récemment à des situations complexes avec des enfants à besoins particuliers, et participeraient volontiers à ce type d'atelier. Et l'on pourrait peut-être imaginer un temps et un lieu dévoué à ces questionnements, au sein de l'établissement, où il serait possible sinon de trouver des réponses, tout au moins d'échanger sur les difficultés rencontrées.

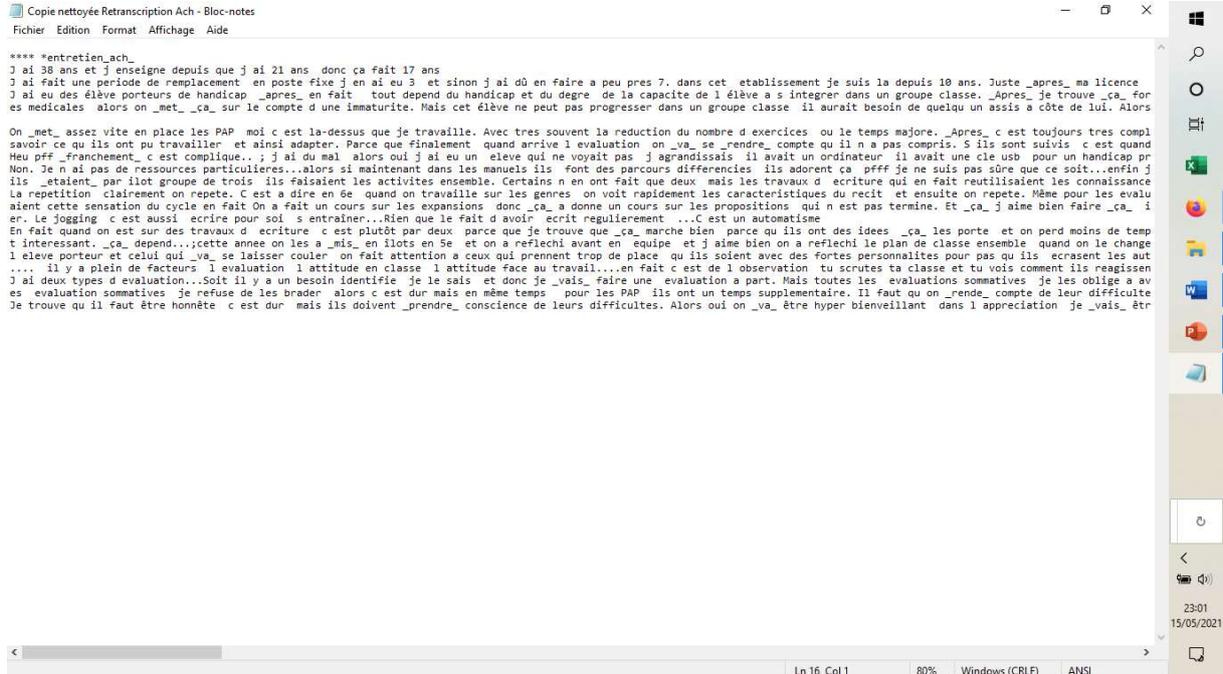
VII. Bibliographie

- 1- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 2- Astolfi, J. (2020). « Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique ». *Recherches en didactiques*, 29, 53-64. <https://doi.org/10.3917/rdid.029.0053>
- 3- Bablon, F. (2019) *Différencier son enseignement au collège et au lycée*. Paris, ESF.
- 4- Bastide, F. (2011). « La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. » *VST - Vie sociale et traitements*, 111, 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0034>
- 5- Bourdieu, P. (1966), « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 3, p. 325-347.
- 6- Condorcet. (2019). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, Garnier Flammarion.
- 7- Connac, S. (2021). « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 59 | 2021, mis en ligne le 31 mars 2021, consulté le 18 août 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edso/13683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- 8- Dugas, E. (2020). « Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap. », *Education permanente*, n° 224, p. 131- 138
- 9- Emery, R. (2014). « Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? » ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, p. 41-53
- 10- Forget, A. (2017). *Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ?* Conférence de consensus « différenciation pédagogique ». Paris : 7-8 mars 2017. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf
- 11- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Carnets des Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- 12- Frégné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°61, p. 165-174
- 13- Garcia, A. (2020). L'éducation complexe sous le prisme de la philosophie du care ». *Tréma* 54 2020. <https://doi.org/10.4000/trema.6318>

- 14- Grangeat, M., Gray, P., Lima, L., Rogalski, J. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168.
- 15- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- 16- Meirieu, P. (2017). *Faire l'Ecole, faire la classe. Précis de pédagogie*. Paris, 5^e édition, ESF.
- 17- Meirieu P. & Hameline D. (2016). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, Broché.
- 18- Meirieu, P. (2017). *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés*. Paris, 2^e édition, ESF.
- 19- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre de la formation », *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45.
- 20- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF Sciences humaines.
- 21- Terraz, T. et Denimal, A. (2018) « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 04 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3409> ;DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- 22- Troger, V., Ruano-Borbalan, J.-C. (2015). *Histoire du système éducatif*. Paris. PUF (Que sais-je ?), 4^e édition.

VIII. Annexes

A. Annexe 1 Copie IRaMuTeQ



B. Annexe 2 Entretien E1

Q= Question

E1 = 1^{ère} enseignante

I1, I2... = Interaction 1, 2

Catégories :

Parcours et formation

Ethos professionnel

Différenciation

Socio constructivisme

Rôle du travail en équipe (sens large)

Interloc	discours	reformulation
Q-I1	Depuis combien de temps enseignes-tu ? Et dans cet établissement ?	
E1-I2	J'enseigne depuis vingt ans, en fait cela va faire quasiment 18 ans que je suis dans cet établissement.	L'enseignante a une longue expérience au sein du même établissement.
Q-I3	Quel a été ton parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...)	
E1-I4	J'ai commencé par des remplacements pendant deux ans, à Chateaubriant, ensuite je suis arrivée à l'Externat, comme suppléante, et ils m'ont gardée. J'ai été aussi sur Chavagnes pendant deux ans, fait un peu de temps à Talensac aussi. J'ai toujours enseigné.	L'enseignante n'a pas eu d'autres expériences professionnelles.
Q-I5	Quelle regard ou interrogations sur école inclusive ?	
E1-I6	Je trouve le principe de l'école inclusive normal, cela me semble une évidence, on n'a pas le droit de laisser des enfants le long de la route sous prétexte qu'ils aient un problème quelconque, maintenant au niveau de l'école inclusive, je pense que c'est plus un concept qu'une réalité sur le terrain parce que je pense, je ne suis pas sûre que ce soit forcément si adapté que ça. Je me dis que oui on accueille des enfants dyslexiques, mais est ce que l'école les inclut ? est-ce que l'école était prête et fait tant de choses que ça pour qu'ils aient une scolarité épanouie ? Comment on leur fait une belle place ? est-ce que les enseignants sont formés ? On a déjà notre réponse, est ce qu'on est si nombreux à pouvoir prendre en charge leurs difficultés ? J'ai eu des enfants qui avaient besoin de l'accompagnement d'un avs parce qu'ils n'étaient pas capables de prendre en note leurs cours, certains avaient des difficultés psychologiques pour fixer leur attention, j'ai même un de mes élèves qui a basculé en Segpa parce que ses troubles du comportement étaient très marqués, et donc très compliqués à gérer dans une classe de trente, à partir du moment où il a été dans un groupe de 7-8 élèves, c'était mieux, mais il avait un parcours très lourd. Ces enfants-là vivaient en foyer, droits parentaux déchés.... J'ai eu un autre	<p>L'enseignante déplore le manque de formation en lien avec l'adaptation dont doit faire preuve l'enseignant face au nouveau public qu'il est amené à enseigner.</p> <p>L'inclusion est pour l'enseignante de l'ordre de l'évidence, mais elle s'interroge sur les moyens mis pour la rendre réelle et efficace, en particulier en terme de formation. Elle se demande si les moyens mis en œuvre suffisent pour donner aux enfants porteurs de handicap une réelle place. Par l'observation, elle tente des approches dont certaines peuvent débloquent des élèves.</p>

	<p>enfant, qui avait une dysgraphie telle que c'était à peine lisible. Il aurait fallu qu'il puisse écrire à l'ordinateur, pour pouvoir avoir des cours ; on a attendu toute l'année que le conseil départemental lui en donne un, et on attend toujours. J'ai des élèves qui ont des problèmes de dyslexie, qui auraient besoin de temps supplémentaires, de reformuler les questions pour vérifier qu'ils aient bien compris ce qui est demandé. J'en ai eu un où j'ai bien senti qu'il avait des capacités intellectuelles, mais il avait beaucoup de mal à se concentrer, car très fatigable à cause de sa dyslexie, mais à partir du moment où je me suis assise à côté de lui pendant les devoirs pour le canaliser, ça été un changement radical. Pour lui dire : reste avec moi, qu'as-tu compris ? Je voyais ce qu'il était capable d'apprendre en théâtre, mais où ça bloquait pour la grammaire ? C'était trop lui demander en une heure, il s'embrouillait.</p>	<p>discussion</p>
Q-I7	<p>1) Dans tes pratiques, de quelle manière procèdes-tu pour aider les élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? As-tu des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?</p>	
E1-I8	<p>..... De toute façon, il y a des devoirs qui vont être raccourcis, ou reformulés différemment. Il y aura des enfants avec des objectifs spécifiques, en fonction de leur progression. Pour un élève, je ne notais jamais l'orthographe, on voyait qu'il ne faisait plus certaines fautes, il conjugait mieux certains verbes, le fait de ne pas avoir la pression de la note, ça le libérait. J'avais une grille avec tous les homophones grammaticaux qui pouvaient lui poser problème, quand il confondait le verbe être et la conjonction de coordination, on remarquait quand il ne faisait pas l'erreur, ça le valorisait. Et puis il y a des enfants aussi, qui n'arrivaient pas à écrire, je les interrogeais parfois à l'oral, ils montraient qu'ils arrivaient à réciter.</p>	<p>L'enseignante va adapter les évaluations (objectifs spécifiques, absence de notes, plus axé sur des compétences, des outils pour que l'élève prenne conscience de ses progrès indépendamment de la note)</p>
Q-I9	<p>2) Utilises-tu les mêmes outils didactiques pour tous les élèves ? Ou développes-tu des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?</p>	

E1-I10	<p>Les fameuses dictées à trous pour les élèves un peu dys, ...des questions reformulées plus simplement, des élèves qui ont des difficultés de vocabulaire, ce qui compte c'est que la notion soit comprise, et puis progressivement, le vocabulaire est plus précis. Certaines notions sont très abstraites pour des enfants, par exemple pour la personnification, si l'élève repère que l'animal parle, c'est valorisant pour l'enfant même s'il ne connaît pas le nom de personnification. Au niveau de la didactique, cela diffère des autres. Après je sais aussi, je trouve que pour les jeunes élèves, on attend qu'ils gagnent en rapidité. Pour certains élèves, ils ne peuvent pas, on va leur donner le cours systématiquement tapé, parce qu'ils ne sont pas prêts, et que ce n'est pas l'objectif essentiel. Après, je sais aussi qu'avec des élèves qui ont du mal à faire sens, avant de réciter qch, notamment pour les poèmes, je leur disais de se faire les images dans sa tête, de faire défiler les images, et le fait de visualiser les étapes, ça les aidait à restituer le texte. Je fais la même chose au théâtre. En fait chaque début d'année j'essaie toujours de voir avec eux, je leur donne un texte de Nathalie Sarraute, ça fonctionne très bien, à partir de là on regarde comment ils apprennent, c'est un dialogue ouvert, tout au long de l'année on essaie de s'appuyer sur leur forces, le fait de partir d'un texte, de jouer à la maîtresse, c'est très intéressant. On essaie d'exploiter leurs méthodes. Certains se rendent compte dans l'année que certains arrêtent d'écrire, d'autres au contraire s'y mettent. On ne nous donne pas beaucoup d'armes à nous enseignants.</p>	<p>Elle utilise divers supports, dictées à trous, reformulation orale, met en priorité la compréhension des notions même si le vocabulaire adapté n'est pas encore acquis (temporalité, progression de l'enfant), s'appuie sur leurs forces.</p> <p>Valoriser</p>
Q-I11	<p>3) As-tu des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouves-tu ?</p>	
E1-I12	<p>Pour les ressources, j'ai des petits bouquins pédagogiques à la maison, des outils comme ça pour travailler la dictée, ce que j'aime bien aussi, c'est des petits livres d'exercices du CRDP. Je m'en sers pour les élèves dyslexiques pour travailler certains phonèmes. T'as des dictées par exemple avec un certain niveau d'étoiles, et plusieurs exercices d'entraînement. Je ne cherche pas trop sur internet, et autrement leur faire écouter</p>	<p>L'enseignante a eu l'occasion lors d'un stage d'accompagnement d'être formée par une enseignante expérimentée et habituée aux enfants en difficulté, qui lui a transmis des clés pour leur prise en charge, l'observation</p>

	<p>régulièrement des lectures à voix haute. Je me dis qu'il y a des enfants qui n'ont pas d'imagination pour visualiser, et le fait d'écouter le texte, cela les aide. Cela m'avait fait réfléchir, quand on leur a fait dessiner la scène racontée, certains n'y arrivent pas du tout. Comment les aider à visualiser ? La compréhension passe par là. J'essaie de travailler ça. Je n'ai pas eu de formation. Ce qui m'a beaucoup aidée, quand j'étais jeune, j'ai fait un stage d'accompagnement, pendant un an, à Théophane Venard, dans la classe de Mme P., elle était prof et spécialisée pour les enfants en difficulté. Elle m'a beaucoup appris, j'ai beaucoup observée, c'est elle qui m'a expliqué que c'était important qu'ils visualisent, le jeu, le dessin, c'est important.</p>	<p>et les échanges lui ont beaucoup appris.</p> <p>L'enseignante se pose des questions (plusieurs d'interrogatives dans son discours).</p>
Q-I13	<p>Quelles sont les approches pédagogiques que tu utilises pour favoriser les apprentissages des élèves ?</p>	
E1-I14	<p>la visualisation, en tout cas, j'aime bien passer par le jeu, travailler sur le vocabulaire animalier, le fait de passer par les mots croisés. C'est intéressant quand ils réinvestissent ça dans leurs écrits. Pfff...En fait, souvent aussi, quand un enfant répond, je me tourne vers les autres, pourquoi ils sont d'accord, pourquoi non, pas juste une participation orale bête, mais qu'on puisse reformuler. Ils doivent s'écouter. Je trouve que c'est beaucoup plus constructif, la reformulation, qu'est-ce que je viens d'expliquer, reformuler, en début de cours, qu'avons-nous vu hier ? Pour voir où ils en sont restés ? Et parfois tu te rends compte que c'est flou, et qu'il faut rester un peu plus longtemps dessus. Toujours faire en sorte qu'ils soient acteurs de ce qui se passe, au lycée on fait beaucoup de travaux de groupes. On a mis en place un cours inversé, c'est à eux de faire cours à leurs camarades. On ne peut pas le faire en 6è, mais toujours essayer de les mettre en dialogue sur les réponses des autres.</p>	<p>Elle s'appuie sur différentes approches : la visualisation, le jeu, l'écoute, toujours avec l'objectif que les élèves soient acteurs.</p> <p>Elle s'appuie sur les échanges entre pairs, la reformulation par les élèves.</p>
Q-I15	<p>2) Quels avantages perçois-tu en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?</p>	
E1-I16	<p>. Dans le travail individuel, cela les confronte à leurs difficultés réelles, pas de soutien. Après quand on passe en travail de groupes, tu vois parfois ce qui leur manque pour les débloquent,</p>	<p>Elle veut que les élèves se confrontent à leur difficulté, en soient conscients, le travail en groupe permet une émulation.</p>

	des fois, ce n'est pas grand-chose, le regard d'un copain qui peut leur apporter une solution à leur problème. Plus de calme et de concentration dans le travail individuel. Dans le travail de groupe, c'est plus agité, et certains se cachent derrière leurs camarades. Aspect émulation très intéressant, certains travaillent mieux en groupe parce qu'ils aiment l'échange et sont plus performants, en confrontant leurs idées.	Elle voit combien l'échange pour certains leur permet de mieux et plus apprendre.
Q-I17	3) Quand tu les fais travailler en groupe, les laisses-tu former seuls les groupes, ou les composes-tu ? Dans quelle(s) finalité(s) ?	
E1-I18	Souvent je compose les groupes, pour mélanger les élèves en difficultés avec des élèves plus à l'aise. Pour avoir des groupes homogènes, en fonction des sujets aussi, je sais que je vais pouvoir donner des thèmes à certains et pas à d'autres. Le but c'est de les valoriser, qu'ils soient en réussite, mais de faire en sorte qu'ils soient performants. Pour les groupes plus en difficultés, je leur pose des questions qui les orientent, des pistes ou des documents complémentaires. Je reste toujours à leur disposition	L'enseignante souhaite les valoriser, être disponible. L'enseignante va accompagner davantage les élèves en difficultés, leur donner des documents complémentaires, des aides.
Q-I19	1) Comment gères-tu les difficultés inhérentes à l'apprentissage de tes élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifies-tu ?	
E1-I20	Evidemment, il y a tout ce qui relève de la dyslexie, on s'en rend vite compte. Les difficultés de compréhension, certains élèves n'ont pas de vocabulaire, ils ne comprennent pas les mots que tu emploies, après je trouve aussi qu'il y a des élèves qui ont du mal à transmettre ce qu'ils veulent dire dans une syntaxe correcte. Il y a des élèves qui ont des troubles de l'attention.	
Q-I21	2) Une fois identifiées, que mets-tu en place pour essayer de les aider à les résoudre ?	
E1-I22	Comment je pallie ? en tant qu'enseignante, je demande aux parents d'aller chez l'orthophoniste, et en fonction de ce qu'il dit j'adapte. Pour la syntaxe, je leur impose d'écrire des phrases courtes, même si c'est juxtaposé, de manière à ce que ce soit une phrase qui ait du sens, et puis quand ça se met en place, on rallonge les phrases, on va faire des analyses de phrases. Parce que souvent	L'enseignante s'appuie sur les conseils des professionnels.

	<p>c'est lié, comme ils ne maîtrisent pas la nature des mots, ils utilisent mal les mots.</p> <p>Pour ceux qui ont des difficultés de concentration, je leur fais faire des petits exercices de respiration, que je réutilise en théâtre. Par certains exercices, ça les aide. Ça leur permet de se recentrer. Certains élèves ont besoin d'être isolés, c'est plus compliqué.</p>	
Q-I23	3) Comment évalues-tu si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?	
E1-I24	<p>Les résultats des élèves, ils progressent, et aussi par rapport à l'échelle descriptive, on vise des compétences à valider, il y a des élèves qui arrivent à valider des compétences qu'ils n'arrivaient pas à valider avant. La réforme t'oblige à dépasser le cadre de la note. Les échelles descriptives sont assez révélatrices.</p>	Elle évalue leurs progrès via les compétences que les élèves valident, plus que par la note.
Q-I25	4) Quelle posture éthique adoptes-tu face à tes élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ?	
E1-I26	<p>..... Ma posture c'est surtout d'essayer de les mettre en situation de réussite, de leur faire prendre conscience de leur difficultés, il ne faut pas leur cacher, mais aussi leur montrer ce qu'ils sont capables de faire, qu'ils peuvent réussir des choses, ils ne vont pas être bon en grammaire, mais ils vont être capable de faire passer une émotion au théâtre, c'est de trouver un équilibre, et puis de montrer qu'ils peuvent progresser. Être toujours positive dans mes appréciations. Montrer ce qui ne va pas mais aussi ce qui va. Parce qu'il y a des enfants, c'est un manque de confiance. Il y a des parents extrêmement exigeants, qui peuvent les bloquer. Toujours les encourager, mais sans leur cacher leurs difficultés. Le regard que tu portes sur l'enfant est essentiel, si c'est toujours négatif, tu n'as plus envie de faire des efforts.</p>	<p>Elle souhaite mettre en réussite tous les élèves, les valoriser, leur montrer qu'ils peuvent réussir des choses malgré leurs difficultés, dépasser le « j'suis nul », tout en restant réaliste.</p> <p>Elle s'appuie sur ce qu'ils savent faire, leur fait prendre conscience de leurs points forts.</p>

C. Annexe 3 Entretien E2

Q= Question

E2 = 2è enseignante

I1,I2...= Interaction 1, 2

Catégories :

Parcours et formation

Ethos professionnel

Différenciation

Socio constructivisme

Rôle du travail en équipe (sens large)

Interloc	discours	reformulation
Q-I1	Depuis combien de temps enseignes-tu ? Et dans cet établissement ?	
E2-I2	J'ai 38 ans et j'enseigne depuis que j'ai 21 ans, donc ça fait 17 ans. Dans cet établissement... je suis là depuis 10 ans.	L'enseignante a une expérience solide, a enseigné dans divers établissements, a commencé par des suppléances. (E2-I2)
Q-I3	Quel a été ton parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...), formation ?	
E2-I4	<p>J'ai fait une période de remplacement, en poste fixe j'en ai eu 3, et sinon j'ai dû en faire à peu près 7. Juste après ma licence, je voulais m'assurer que c'est bien ça que je voulais faire, donc je me suis lancée. J'ai postulé dans le public et le privé, c'est le privé qui m'a rappelée.</p> <p>J'avais passé le concours l'année précédente, mais pour moi c'était bien trop théorique, je ne m'y retrouvais pas. Pour ça que je voulais passer à la pratique. J'ai dû postuler au mois de juin, ils m'ont appelée au mois d'octobre.</p> <p>2003, j'ai eu le concours en 2008, donc 5 ans de suppléance.</p> <p>Pas du tout de formation, sauf que j'ai eu beaucoup de chance, mon premier remplacement, c'était un remplacement long, d'un congé de maternité, qui a duré jusqu'à la fin de l'année, et la personne voulait devenir formatrice, et donc elle s'est fait la main sur moi, et elle m'a tout appris Donc je n'ai pas eu le sentiment d'être propulsé, j'étais encadrée.</p>	Elle n'a reçu aucune formation officielle, mais lors du premier poste, l'enseignante remplacée l'a beaucoup aidée, conseillée. (E2-I4)

Q-I5	Quelle regard ou interrogations sur école inclusive ?	
E2-I6	<p>Oui j'en ai eu, après en fait, tout dépend du handicap et du degré, de la capacité de l'enfant à s'intégrer dans un groupe classe. Après je trouve ça formidable parce qu'on est bien d'accord qu'il y a des enfants, les structures, il y en a tellement peu, c'est épouvantable de laisser les parents sans aide, je pense aux reportages sur l'autisme, où soit les enfants sont dans des structures à des centaines de kilomètres, soit les parents s'arrêtent de travailler pour s'en occuper, on ne peut pas laisser des parents sans solutions pour leur enfant.</p> <p>Après j'ai toujours eu des élèves gérables. J'ai eu deux Asperger, un dyspraxie. Enfin rien d'insurmontable</p> <p>Ben oui je ne sais pas comment je ferai. Effectivement.</p> <p>Pour moi il n'y a pas suffisamment d'aide. Notamment Pour mon élève, on n' a aucun moyen de lui faire avoir un AESH, d'autant plus que les médecins ne reconnaissent pas qu'il a des difficultés, alors que pour nous il n'arrive pas à raisonner, sauf qu'il ne rentre pas dans les cases médicales, alors on met ça sur le compte d'une immaturité. Mais cet enfant ne peut pas progresser dans un groupe classe, il aurait besoin de quelqu'un assis à côté de lui. Alors tu imagines, même pour un élève comme ça, on ne peut rien faire, je n'ose pas imaginer pour un enfant avec un handicap plus lourd qui n'ont pas d'aide</p> <p>pour lui, l'option SEGPA, ben moi je te dirai oui, les tests faits en primaire disent oui aussi, mais le corps médical et les parents refusent ...On n'a pas tellement de solution... Pour un enfant avec handicap, c'est inimaginable qu'il n'y ait pas quelqu'un pour l'aider.</p> <p>Il devrait y avoir obligatoirement quelqu'un pour l'aider.</p>	<p>L'enseignante comprend l'importance d'ouvrir la scolarité à tous les enfants, mais il semble y avoir une confusion entre intégration et inclusion. (E2-I6)</p> <p>Elle évoque la nécessité d'être relayée, que les enfants ait une aide en classe, les enseignants généraux ne se sentent pas toujours équipés, formés, aptes à enseigner les enfants à besoins particuliers. (E2-I6)</p> <p>Le lien entre famille, médecin et enseignant n'est pas toujours simple, les regards portés sont contradictoires, ce qui nuit à la collaboration entre partenaires. (E2-I6)</p>
Q-I7	1) Dans tes pratiques, de quelle manière procèdes-tu pour aider les élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? As-tu des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?	

E2-I8	<p>On met assez vite en place les PAP, moi c'est là-dessus que je travaille. Avec très souvent la réduction du nombre d'exercices, ou le temps majoré. Après c'est toujours très compliqué à gérer dans le groupe classe parce qu'ils sont trente, on a toujours un temps avec eux, mais si on arrive à passer 5 minutes avec eux, c'est bien. En tout cas c'est ce que je m'octroie. Mais ils sont trente, l'heure défile, et voilà...Il y a des choses dans les PAP, pour nous aider, il y a le photocopiage, mais là il faut le soutien des parents, pour qu'ils reprennent avec lui, parce qu'on ne le fait pas forcément. Alors on peut le mettre en monitoring pour que ce soit repris avec lui, il y a E. pour les photocopies, je m'arrange avec elle, en fait il faut toujours quelqu'un. Et puis il y a école directe qui nous aide beaucoup. Pour les élèves dyslexiques, je mets les bilans, ça aide beaucoup les parents. Je suis obligée de développer énormément le lien avec les parents, pour les pousser à suivre l'enfant, pour savoir ce qu'ils ont pu travailler, et ainsi adapter. Parce que finalement, quand arrive l'évaluation, on va se rendre compte qu'il n'a pas compris. S'ils sont suivis, c'est quand même beaucoup plus facile.</p> <p>Pour J. j'anticipe, par exemple, j'appelle la maman tous les deux mois, et on cible . Sinon sur une évaluation, on se rend compte qu'ils n'ont pas tout compris, ils se prennent une tole, et on ne peut pas toujours la refaire. Alors je cible des objectifs, qu'il travaille avec sa mère (par exemple en conjugaison, il sera interrogé sur ça ça et ça) . Avec les parents ouverts au dialogue, ça marche bien, mais si les parents refusent le dialogue, sont en colère contre l'école, ben là...</p>	<p>L'enseignante s'appuie sur les pap, mais trouve difficile de leur octroyer suffisamment de temps, toujours le problème de ne pas délaissier les autres. (E2-I8)</p> <p>Elle cible les objectifs pour les évaluations formatrices, se sert du numérique (ENT) pour palier les difficultés des dyslexiques (bilans) (E2-I8)</p> <p>Elle souligne l'importance et la nécessité de travailler avec les autres membres de la scolarité, les parents, mais cela fonctionne si les parents sont ouverts, si l'équipe fonctionne bien. (E2-I8)</p>
Q-I9	2) Utilises-tu les mêmes outils didactiques pour tous les élèves ? Ou développes-tu des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?	
E2-I10	<p>Heu pff franchement c'est compliqué.. ; j'ai du mal, alors oui j'ai eu un élève qui ne voyait pas, j'agrandissais, il avait un ordinateur, il avait une clé usb, pour un handicap propre..</p> <p>Pour les dyslexiques, enfin oui, il y a école directe, on met des supports...</p>	<p>Elle avoue la difficulté à modifier les supports, les adapter, elle pense et prépare pour le groupe classe, pas aux individus, et finalement adapte sur le moment. (E2-I10)</p>

	Après je n'ai pas toujours le réflexe d'adapter mes supports , parfois c'est sur le moment en fait, soit je vais lui expliquer, enlever une question....Mais j'ai du mal à revoir mes supports franchement, on a tellement de trucs à faire, et puis parfois j'oublie parce que c'est perdu dans la classe...alors quand j'arrive je me dis ah oui, j'aurais dû adapter, et puis j'adapte sur le moment. Je repense à cet élève qui ne voyait pas, ben lui j'y pensais. Si je ne le faisais pas, il ne pouvait pas suivre le cours. Les autres peuvent suivre quand même.	
Q-I11	3) As-tu des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouves-tu ?	
E2-I12	<p>Non. j'en trouve pas...alors si maintenant dans les manuels ils font des parcours différenciés, ils adorent ça, pfff je ne suis pas sûre que ce soit...enfin je ne sais pas...moi je ne les utilise pas.... (suis pas hyper convaincue)</p> <p>en fait j'utilise pas les manuels tels quels, il y a trop de questions. Alors si j'ai testé, utilisé un plan de classe, tu sais une semaine avec des activités, tu mets plein d'activités, et pendant une semaine ils doivent en faire le maximum, avec des codes couleurs, sans penser particulièrement à ces élèves, c'est eux qui choisissaient leurs activités, ça a bien marché.</p> <p>On a travaillé sur le mythe de Robinson, par rapport à l'aventure, j'avais créé 10 activités, il y a vit dix activités, d'écriture, d'autodictées, poétiques, avec un code couleur pour le niveau de difficultés (trois) , je les avais mises sur deux tables au fond de la classe, avec un code couleur. Il y avait un tableau avec une autoévaluation, ce qu'ils avaient bien fait, ce qu'il fallait retravailler, ils étaient par ilot groupe de trois, ils faisaient les activités ensemble. Certains n'en ont fait que deux, mais les travaux d'écriture qui en fait réutilisaient les connaissances des autres activités. Ils étaient tous en activité, mais à des niveaux différents, on travaillait tous la même chose mais pas de la même manière.</p> <p>...Par contre c'était chaud, je ne le referai pas tu vois, parce que c'est fatigant, parce qu'à la fin tu te retrouves avec 20..faudrait que je le fasse mais</p>	<p>Elle change de rythme par moment, fait des semaines activités, qui changent du « quotidien », permet aux élèves de travailler différemment, et surtout chacun à son rythme, sans évaluation-sanction à la clé. (E2-I12)</p> <p>Mais là encore, elle reconnaît la difficulté à tenir ce rythme, ce sont des semaines très énergivores. (E2-I12)</p>

	<p>autrement, je n'ai pas tout ramassé, c'était .avant les vacances, c'était une semaine de détente, il y avait l'autocorrection, après il y avait les corrigés du vocabulaire ...j'aime bien ces semaines un peu détente, qui nous sortent de nos séances...on travaille à notre rythme, et si on n'a pas tout fini, c'est pas grave...</p>	
Q-I13	<p>Quelles sont les approches pédagogiques que tu utilises pour favoriser les apprentissages de tes élèves ?</p>	
E2-I14	<p>La répétition, clairement on répète. C'est à dire en 6è, quand on travaille sur les genres, on voit rapidement les caractéristiques du récit, et ensuite on répète. Même pour les évaluations, maintenant, elles ont toujours la même structure, ça les rassure du coup ils y arrivent bien mieux. Ca et puis cette année j'ai commencé à travailler en fiche bristol, ils adorent les fiches bristol, en 6è on va avoir deux fiches, une sur les genres littéraires, et puis une 2è, je ne sais pas, si ça se trouve on n'aura qu'une fiche...En 5è, on a une fiche sur les expansions du noms, sur la différence entre récit et communication, les temps. Spontanément, ils me demandent, des fois je dis non, c'est vraiment pour cibler les apprentissages., là ce n'est pas assez important, et ensuite je donnerai toutes les fiches qu'on a faites à mes collègues de 4è, pour qu'elles voient ce qu'on a fait, comme ça elles pourront leur dire: ben si ça vous l'avez vu l'année dernière, une fiche c'est vraiment une idée de répéter, qu'ils aient cette sensation du cycle en fait</p> <p>On a fait un cours sur les expansions, donc ça a donné un cours sur les propositions, qui n'est pas terminé. Et ça j'aime bien faire ça, ils prennent conscience qu'ils vont le revoir, ils comprennent que c'est un mécanisme</p> <p>je teste cette année, et après j'embête mes collègues.</p> <p>Le petit cahier j'ai changé, on a fait jogging d'écriture, ensuite projet voltaire, et ensuite deux dictées par semaine à faire à la maison. C'est pas long, juste 4-5 lignes, je vais en enregistrer pendant les vacances, c'est mon objectif vacances, et je leur mets sur école directe....c'est leur travail maison en fait.</p>	<p>Travail en fiche, toujours même structures pour évaluations (repères, rassure) (E2-I14)</p>

	<p>Et puis comme ça on se dit, on est dans le temps donné où on va s'entraîner...</p> <p>(Q: et tu vas les ramasser ?)</p> <p>Eh ben non.....j'ai essayé, mais je n'y arrive pas... Avec les 5è on fait autrement, des séances décrochées, pendant deux heures, vous vous mettez en îlots, et on va bosser sur les joggings. Vous choisissez 3 joggings qui vous ont plu, et on retravaille, recorrige.</p> <p>Le jogging, c'est aussi écrire pour soi, s'entraîner...Rien que le fait d'avoir écrit régulièrement, ...C'est un automatisme</p>	
Q-I15	2) Quels avantages perçois-tu en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?	
E2-I16	<p>En fait quand on est sur des travaux d'écriture, c'est plutôt par deux, parce que je trouve que ça marche bien, parce qu'ils ont des idées, ça les porte, et on perd moins de temps, heu...et puis il faut aussi qu'ils apprennent à réfléchir tout seuls...honnêtement, c'est un peu..., parfois je n'ai pas prévu de les faire travailler en groupe, et puis tu sens que ça va marcher quoi...</p> <p>Ils le disent, et l'inspectrice l'a dit, un élève apprend de ses pairs. Et puis, en seconde, il y a eu l'après confinement, en seconde, ils ont eu l'impression d'être abandonnés, et là ils boivent mais littéralement mes paroles, ils en ont besoin, il n'y a plus les bavardages, mais positifs, d'un élève qui explique à un autre, parce qu'il va mieux apprendre si c'est un camarade qui lui explique. Dans le travail de groupe ou individuel, la différence est là, en individuel, ils sont tous tournés vers toi, vers ce que tu apportes, et quand ils sont en groupe, ils se rendent compte qu'ils peuvent apprendre ensemble. et donc c'est intéressant.</p>	<p>L'enseignante privilégie le travail en groupes, l'explication par les pairs, le conflit socio-cognitif. (E2-I16)</p> <p>L'intuition de l'enseignant qui ressent sa classe (E2-I16)</p>
Q-I17	3) Quand tu les fais travailler en groupe, les laisses-tu former seuls les groupes, ou les composes-tu ? Dans quelle(s) finalité(s) ?	
E2-I18	<p>ça dépend...;cette année on les a mis en îlots en 5è, et on a réfléchi avant, et j'aime bien</p> <p>(Q: En équipe?)</p> <p>oui, on a réfléchi le plan de classe ensemble, quand on le change, on en discute ensemble, après on les remet en autobus aussi, parce que tout le</p>	<p>L'importance de l'équipe pour réaliser le plan de classe en anticipant les binômes et les îlots, en fonction du caractère, points forts faibles des élèves, regards croisés (E2-I18)</p>

	<p>temps en îlots, ça dégénère un peu, à leur grand désespoir, parce qu'ils voudraient toujours être en îlot, ce qui veut dire beaucoup de choses. Ca a été compliqué, parce qu'il a fallu réfléchir à la fois les binômes, et les îlots; Mais du coup il n'y a plus de problème, parce que pendant toute une période, tu sais quand tu les mets en îlots, c'est toi qui y as réfléchi, ils ne râlent pas, ils n'ont pas la sensation de ne pas choisir parce que finalement comme ils déplacent quand même les tables pour se mettre en groupe, ça leur fait plaisir. Parce que c'est ça aussi, quand tu annonces un travail de groupe, il y a toujours le binôme qui ne s'entend pas...A quatre, ça se sent moins.</p> <p>(Q: et du coup réfléchir les îlots en équipe, c'est intéressant..)</p> <p>ben avec ML, on est deux...</p> <p>On fait attention à quoi? à l'élève porteur et celui qui va se laisser couler, on fait attention à ceux qui prennent trop de place, qu'ils soient avec des fortes personnalités pour pas qu'ils écrasent les autres....On réfléchit à leur niveau aussi, on essaie d'avoir...je trouve qu'on a des classes qui ne se laissent pas couler, parce que comme ils ont l'habitude d'être en îlot, ils sont habitués à travailler ensemble, ils se connaissent bien et donc ils se motivent les uns les autres.</p> <p>(Q: est-ce que ça vous a permis d'éviter les îlots ou sur quatre il y en a un qui ne fait rien?)</p> <p>oui je trouve, il y en a sans doute encore..</p> <p>(Q: responsabilité à chacun?)</p> <p>non, dans la mesure où c'est un travail d'équipe, qu'ils le font dans d'autres cours, ils sont habitués, on n'a pas besoin de maître du silence par exemple, c'est normal... En fait sur le plan, on a marqué le plan en îlot aussi, il n'y a pas de surprise, ils savent avant...ils apprennent à se connaître. ...</p>	<p>Donne l'habitude aux élèves de travailler en équipe, cela devient naturel. (E2-I18)</p>
Q-I19	<p>1) Comment gères-tu les difficultés inhérentes à l'apprentissage de tes élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifies-tu ?</p>	
E2-I20	<p>...ben il y a plein de facteurs, les évaluations, l'attitude en classe, l'attitude face au travail...en fait c'est de l'observation, tu scrutes ta classe et tu vois comment ils réagissent, comme ils font...Ça ne passe pas que par l'évaluation, c'est la manière dont il suit, sa posture en classe, sa participation,</p>	<p>Le travail d'observation du professeur est son atout majeur pour discerner les besoins des élèves, au-delà des évaluations, c'est son attitude,</p>

	celui qui va poser des questions, et ceux qui se recroquevillent parce qu'ils n'ont pas compris...	sa posture qui vont renseigner l'enseignant. (E2-I20)
Q-I21	2) Une fois identifiées, que mets-tu en place pour essayer de les aider à les résoudre ?	
E2-I22	<p>Cette année, on a la chance d'avoir beaucoup de soutien, tu restes un peu, on discute, on travaille...le mieux, c'est l'effectif réduit...On peut retravailler en îlot...</p> <p>J'avais essayé de faire ça en 3^e, il y avait un groupe qui était géré par un autre élève, et moi je gérais les cas...ca a bien marché, mais il ne faut pas le faire trop souvent...</p> <p>En 5^e, sur les expansions, j'ai pris un groupe à part, dans le cadre du soutien, et puis j'ai envoyé des exos sur école directe, ce sont des élèves hyper motivés...On devrait avoir du soutien dans l'emploi du temps...</p>	La différenciation via les petits groupes de soutien, l'individualisation (E2-I22)
Q-I23	3) Comment évalues-tu si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?	
E2-I24	<p>J'ai deux types d'évaluations...Soit il y a un besoin identifié, je le sais, et donc je vais faire une évaluation à part. Mais toutes les évaluations sommatives, je les oblige à avoir le vrai devoir, parce que je me dis que des fois, ok on a des élèves en difficultés, mais tu ne peux pas non plus leur adapter toutes les évaluations, ils vont avoir 18 alors qu'ils méritent 12...;Les évaluations formatives sont adaptées, mais les évaluations sommatives, ce sont les mêmes que les autres, alors avec un temps supplémentaire, mais c'est la même...Pour les évaluations formatives, je vais leur demander qch de différent, par exemple pour mon élève sur les temps de l'indicatif, je m'étais mise d'accord avec la maman, il n'avait pas de temps composés, on s'était arrêté sur présent, imparfait, futur...il était rassuré, il a travaillé...mais il a tout donné... Il est allé moins vite mais il a travaillé d'une autre manière. Après ça c'est acquis, à nous de continuer de travailler pour le reste.... Les évaluations sommatives, je refuse de les brader, alors c'est dur mais en même temps, pour les PAP, ils ont un temps supplémentaire. Il faut qu'on rende compte de leur difficultés de manière honnête.</p>	<p>Elle cible les objectifs pour les évaluations formatives (E2-I24)</p> <p>Nécessité d'être honnête envers les élèves, rendre compte des difficultés aussi (E2-I24)</p> <p>Dilemme</p>

Q-I25	4) Quelle posture éthique adoptes-tu face à tes élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ?	
E2- I26	Heu...qu'est-ce que tu entends par éthique ?	
Q-I27	Eh bien les valeurs qui sont importantes pour toi, qui te poussent à agir de telle ou telle manière...	
E2-I28	Je trouve qu'il faut être honnête, c'est dur, mais ils doivent prendre conscience de leur difficultés. Alors oui on va être hyper bienveillant, dans l'appréciation, je vais être toujours positive. Mais pour Henri, j'écris toujours que le texte n'est pas compris. Ou que je lui ai expliqué. Parce qu'on les accompagne. En devoir, je vais le laisser répondre aux questions qu'il peut faire, et je lui demande s'il a une difficulté...puis je vais lui expliquer. Il faut que les efforts soient faits dans les deux sens.	Honnêteté, bienveillance, positive, accompagnement

D. Annexe 4 Entretien E3

Q= Question

E3 = 3^e enseignante

I1,I2...= Interaction 1, 2

Catégories :

Parcours et formation

Ethos professionnel

Différenciation

Socio constructivisme

Rôle du travail en équipe (sens large)

Interloc	discours	reformulation
Q-I1	Depuis combien de temps enseignes-tu ? Et dans cet établissement ?	
E3-I2	J'ai fait deux années de stage, et là c'est ma première année en tant que titulaire, donc trois ans.	

Q-I3	Quel a été ton parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...)	
E3-I4	Avant j'étais professionnelle dans le milieu du spectacle, j'organisais des projets de communication. J'ai commencé ma reconversion il y a environ 5 ans, j'ai passé le concours une première fois dans le public, j'ai validé mon année de stage, et comme ma première affectation était en région parisienne, je n'ai pas voulu y aller, donc je me suis mise en congé parental. J'ai repassé le concours dans le privé, je l'ai eu, j'ai démissionné du public pour faire mon année de stage à Châteaubriand.	Il s'agit d'une jeune enseignante, en reconversion après un parcours dans le milieu du spectacle (chargée de projet). C'est sa première année en tant que titulaire, après une première obtention du concours et validation du stage dans le public. (E3-I4)
Q-I5	Quelle regard ou interrogations sur école inclusive ?	
E3-I6	Alors moi, d'une manière philosophique, je trouve ça vraiment bien, c'est important de confronter les enfants à des personnes différentes, pour savoir comment se comporter, pour faire des adultes plus éveillés, bienveillants, plus ouverts. Par contre je trouve ça très compliqué à gérer au sein de la classe, d'avoir à faire des niveaux différents, des élèves qui parfois ne comprennent pas du tout ce qu'on est en train de faire, ça peut être violent pour eux, donc voilà, je suis très partagée. Lors de ma première année de stage, j'avais deux classes de seconde, et dans une des classes il y avait une élève d'origine brésilienne, allophone. Il y a avait un dispositif allophone au sein de l'établissement, donc je ne l'ai pas vue le premier trimestre, puis son professeur m'a dit qu'elle la sentait prête, et elle a intégré les cours de français à partir du 2 ^e	L'enseignante est très favorable à l'inclusion, en vue d'une société plus ouverte, mais ne se sent pas armée pour faire face à cette nouvelle gestion. (E3-I6) Différence public/privé(E3-I6)

	<p>trimestre. En revanche à Châteaubriant, j'avais une petite Roumaine qui ne parlait pas français, pas de classe allophone, juste quelques heures de français FLE, mais elle ne comprenait rien, c'était très compliqué.</p>	
Q-I7	<p>1) Dans tes pratiques, de quelle manière procèdes-tu pour aider les élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? As-tu des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?</p>	
E3-I8	<p>Soit je lance la question, on en parle ensemble, soit je les mets en ateliers, et je lance l'activité. Et je vais passer plus de temps avec ceux qui sont en difficulté.</p> <p>Je crois assez à des cours par îlots, homogènes, certains vont faire 5 exercices, d'autres que deux, sur le même sujet, mais travailler différemment, et avec lesquels je peux passer plus de temps.</p> <p>.</p>	<p>L'enseignante passe beaucoup par le travail en îlot, pour laisser plus d'autonomie aux élèves à l'aise et passer plus de temps avec ceux qui sont en difficulté. (E3-I8)</p>
Q-I9	<p>2) Utilises-tu les mêmes outils didactiques pour tous les élèves ? Ou développes-tu des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?</p>	
E3-I10	<p>Alors non pas encore. Je sais que pour les dyslexiques, on peut modifier la taille, les couleurs...j'ai eu des élèves qui avaient des ordinateurs, je leur fournissais des fichiers.</p>	
Q-I11	<p>3) As-tu des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouves-tu ?</p>	
E3-I12	<p>J'en ai eu très peu, juste un cours de deux heures sur la dyslexie, c'est tout.</p>	<p>Très peu de contenu sur la question du handicap (2 heures sur la dyslexie) durant sa formation. (E3-I12)</p>

	<p>Je ne sais pas toujours poser le diagnostic, est-ce que c'est la dyslexie, la dysgraphie, juste mal écrit, un problème de compréhension...</p> <p>Créer des outils spéciaux, je ne saurai pas le faire.</p> <p>Et lors des PAP, les préconisations ne sont pas très pratiques.</p>	<p>Il règne une confusion sur le rôle de professeur, il ne peut pas poser de diagnostic, juste alerter les parents. (E3-I12)</p> <p>L'enseignante ne se sent pas capable de créer ou adapter des supports particuliers, et ne trouve pas de piste dans les pap. (E3-I12)</p>
Q-I13	Quelles sont les approches pédagogiques que tu utilises pour favoriser les apprentissages de tes élèves ?	
E3-I14	J'aime beaucoup passer par la représentation visuelle, ils doivent dessiner la scène, le portrait, le paysage, passer par la couleur pour le ressenti des émotions, en poésie, et j'aimerais passer plus par l'oral. Je l'ai fait avec les 6è, avec le salon de lecture.	
Q-I15	2) Quels avantages perçois-tu en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?	
E3-I16	<p>Sur des questions de compréhension, le travail de groupe est efficace, ils s'auto-corrigent (par exemple pendant le salon de lecture), sur l'Odyssée, la frise chronologique, très peu avaient compris la construction du récit. Là dans ces cas, je fais des groupes hétérogènes, pour que les plus à l'aise aident ceux en difficulté.</p>	<p>L'enseignante fait le constat d'un meilleur apprentissage entre pairs. (E3-I16)</p>
Q-I17	3) Quand tu les fais travailler en groupe, les laisses-tu former seuls les groupes, ou les composes-tu ? Dans quelle(s) finalité(s) ?	
E3-I18	<p>J'essaie de les faire travailler en groupe.</p> <p>Normalement je compose les groupes.</p> <p>Homogènes pour la grammaire, pour passer du temps avec ceux qui en ont besoin, pendant que les autres vont vers l'autonomie, voire la rédaction.</p>	

	<p>Par contre pour la lecture, je fais des groupes hétérogènes. Pour l'écriture, je fais des îlots de besoin. Tableau orthographique, méthodologie : fiche méthode, chacun travaille sur sa copie.</p> <p>En individuel, je suis sûre qu'ils travaillent tous. Ils se confrontent au problème par eux-mêmes, et il est plus facile d'évaluer chaque élève. Mais ce n'est pas la même posture, les mêmes finalités, la même circulation dans la classe.</p>	
Q-I19	1) Comment gères-tu les difficultés inhérentes à l'apprentissage de tes élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifies-tu ?	
E3-I20	<p>J'ai besoin de l'évaluation. Dès le début de l'année, je leur donne un petit écrit pour voir les besoins. Cette année, avec les heures supplémentaires, j'ai pu faire des petits groupes de soutien, sur un point précis, en 30 minutes. Et j'ai trouvé ça bien. J'essaie d'aller voir davantage ceux qui sont en difficultés dans tel ou tel domaine. J'ai besoin d'indicateurs, comme pour le test de fluence. J'aimerais bien en avoir pour la dictée aussi. Il me manque vraiment des outils concrets, quelles sont les erreurs acceptables en 6è, ou pas ?</p>	<p>L'enseignante s'appuie davantage sur des repères écrits pour évaluer les besoins, sur les évaluations. Elle aime revenir sur certains points avec un petit groupe d'élèves. Elle ressent la nécessité d'avoir plus d'outils concrets. (E3-I20)</p>
Q-I21	2) Une fois identifiées, que mets-tu en place pour essayer de les aider à les résoudre ?	
E3-I22	Si c'est un problème de compréhension, je leur donne le texte à préparer, vérifier le vocabulaire difficile, pour l'orthographe, je leur donne des mini objectifs, mais j'ai du mal à le prendre en compte dans la notation. Je réfléchis à des périodes d'étude d'un point, répercutée dans tous les domaines, et à chaque période on ajoute un point, on cumule de	

	manière progressive. J'ai une formatrice, qui passe énormément par le jeu.	
Q-I23	3) Comment évalues-tu si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?	
E3-I24	<p>Normalement, il devrait y avoir moins d'erreurs, mais j'ai du mal à repérer les progrès, ça vient aussi de moi, de l'énergie que j'y mets sur un temps, et après on passe à autre chose. Il faudrait que je réfléchisse à des outils, sans que ce soit trop compliqué, sans que ce soit un suivi totalement individuel. En même temps, quand j'étais en 6è, j'ai travaillé avec un tableau d'orthographe, ça me prenait tout le we, il fallait que je trouve et identifie l'erreur, et je recopiais la règle... ; et j'ai progressé grâce à cela. Pour la lecture, je vois comment différencier, ajouter une image, du vocabulaire, différentes versions. Sur l'écrit j'ai plus de mal. Maintenant, je donne des images pour ceux qui ont du mal à imaginer, une amorce pour ceux qui ont du mal à commencer, du vocabulaire, et sur la copie je mettais réalisé avec aide. Mais c'est un travail de fou. Ce sera possible si je fais moins de séquences littéraires, et plus de grammaire. Pour l'instant, je manque de ritualisation.</p>	<p>L'enseignante a du mal à évaluer l'impact et l'efficacité de ses actions, pense qu'elle devrait y passer plus de temps, ou trouver des outils qui lui permettrait de mesurer les progrès plus efficacement, mais il y a la crainte de l'usine à gaz.(E3-I24)</p> <p>Pour différencier, elle donne des documents complémentaires différents selon les besoins identifiés. Mais cela lui demande beaucoup de temps de préparation.(E3-I24)</p>
Q-I25	4) Quelle posture éthique adoptes-tu face à tes élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ? (Blanc...), reformulation : quelles sont les valeurs qui t'animent ?	
E3-I26	Pour mes élèves, j'essaie au maximum de ne pas les décourager, d'être bienveillante, d'encourager les efforts (de participation, de travail). Et puis	La bienveillance, l'encouragement sont ses principales valeurs. (E3-I26)

	<p>après il y a des élèves avec lesquels on ne sait pas quoi faire, certains qui ne peuvent pas suivre, les parents qui ne veulent que du général, que faire ?</p> <p>Avec les collègues, c'est plus pour le plan de classe, et le comportement.</p> <p>Pour les journées pédagogiques sur l'oral, j'aurais aimé qu'on ait un formateur. Et j'aimerais qu'on ait une formation sur la langue.</p>	<p>Le travail en équipe se ressent surtout dans l'élaboration du plan de classe, par rapport aux problèmes de comportement.</p> <p>(E3-I26)</p>
--	---	---

E. Annexe 5 Retranscription de l'entretien E4

Q= Question

E4 = 4^e enseignante

I1,I2...= Interaction 1, 2

Catégories :

Parcours et formation

Ethos professionnel

Différenciation

Socio constructivisme

Rôle du travail en équipe (sens large)

Interloc	discours	reformulation
Q-I1	Depuis combien de temps enseignes-tu? Et dans cet établissement ?	
E4-I2	J'ai 36 ans. J'enseigne depuis 2007. Je suis depuis 2008 dans mon établissement actuel.	

Q-I3	Quel a été ton parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...)	
E4-I4	Je suis handicapée moteur depuis mon enfance. Mes parents se sont battus pour que je puisse avoir une scolarité normale, mon père est allé faire les rampes dans mon école, ma mère venait à la récréation pour me pousser dans la cour. Après au collège et au lycée, cela a été plus simple. Le directeur a fait en sorte que je sois toujours en rez-de-chaussée. Ensuite, j'ai eu la chance d'avoir le concours du premier coup, après ma licence de lettres.	L'enseignante, en fauteuil roulant, enseigne depuis 14 ans, et a obtenu son concours directement après sa licence de lettres. (E4-I4)
Q-I5	Quelle regard ou interrogations sur école inclusive ?	
E4-I6	Ah ben moi... je suis, du fait de mon parcours, archi pour. Moi j'avoue que je suis un peu en colère, parce que, autant on parle beaucoup des enfants dys, et c'est très bien, on les prend beaucoup plus en compte, à mon époque je n'ai pas souvenir qu'il y en avait dans mes classes. Tout le monde est étiqueté quelque chose maintenant. Mais a contrario, des enfants en situation de handicap, on n'en voit pas dans les classes. J'ai eu deux élèves avec un iep, un en fauteuil et un qui marchait avec beaucoup de difficultés, un très mal voyant, j'ai eu quelques élèves mal entendants, et un élève avec une tumeur au cerveau, opéré avec de grosses séquelles, et il n'avait une avs que cinq heures par semaine.	L'enseignante est très favorable à l'école inclusive, mais remarque qu'on parle beaucoup des handicaps cognitifs, et peu des autres types de handicaps. Par ailleurs, les élèves avec un handicap physique sont encore peu nombreux. Enfin, elle considère que les avs ne sont pas suffisamment nombreux et l'aide proposée aux élèves est trop légère. (E4-I6)
Q-I7	1) Dans tes pratiques, de quelle manière procèdes-tu pour aider les élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? As-tu des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?	
E4-I8	Moi ce que j'aime bien faire, c'est une aide ponctuelle, j'ai un retour très positif des élèves. En	L'enseignante passe par l'individualisation (entretien particulier avec les élèves pour

	<p>général à partir de décembre, je prends les élèves en entretien particulier, pour discuter avec eux de leur difficulté, les points de méthode, ça peut durer un quart d'heure. Je prends ce temps sur mon temps libre, on décide d'objectifs particuliers sur lesquels ils doivent se concentrer. C'est sur la base du volontariat. Pour les grandes difficultés, on choisit deux trois points à travailler, et on refait le point quelques semaines plus tard. Après en classe, le plus fréquent, ce sont les élèves dys, j'adapte beaucoup, les dictées sont aménagées, je vais reformuler à l'oral les consignes, je fais plus de pédagogie individualisée. Après sur l'enseignement en tant que tel, c'est pareil pour tout le monde. Après quand ils sont en autonomie, je me déplace et vais vers les plus en difficultés.</p>	<p>faire le point et poser des objectifs). (E4-I8)</p> <p>L'enseignante procède à des aménagements pour les enfants dys, reformule à l'oral, passe davantage par une pédagogie individualisée. (E4-I8)</p>
Q-I9	2) Utilises-tu les mêmes outils didactiques pour tous les élèves ? Ou développes-tu des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?	
E4-I10	Je vais avoir les mêmes outils didactiques, mais je travaille plus à l'oral, reformuler...	Elle utilise essentiellement les mêmes outils pour tout le monde, explique davantage à l'oral. (E4-I10)
Q-I11	3) As-tu des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouves-tu ?	
E4-I12	Non je n'ai pas eu de formation particulière, ni en formation première, ni après. Je vais à la pêche, mais pour le contenu c'est le même pour tout le monde. De ce point de vue là je n'adapte pas trop.	Pas de formation.
Q-I13	Quelles sont les approches pédagogiques que tu utilises pour favoriser les apprentissages de tes élèves ?	

E4-I14	Je passe beaucoup par la reformulation, par les élèves, et entre eux. Ils ont un vocabulaire plus simple et plus accessible par les élèves en difficulté. Cela me permet aussi de vérifier leur degré de compréhension, et de confronter leurs avis.	Elle utilise le conflit socio-cognitif pour faire apprendre ses élèves. (E4-I14)
Q-I15	2) Quels avantages perçois-tu en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?	
E4-I16	Le problème du travail en petits groupes, les élèves en difficultés s'appuient complètement sur les élèves plus aisés, et ils ne font rien. Ou alors s'ils sont tous les deux en difficulté, ils ne se passent rien. Ça été un questionnement pour moi cette année, comment rendre le travail de groupes efficient pour tous les élèves. Et l'autre problème auquel j'ai été confrontée cette année, c'est les parents qui font le travail. Pour les motiver, je travaille beaucoup par projet, du basique exposé, à un murder party avec les 4è, qui a très bien marché. J'ai fait des recueils de nouvelles, avec canevas, j'ai fait des présentations d'auteurs, je leur ai fait créer une pièce de théâtre à partir d'un roman. J'aime bien faire deux ou trois projets par an, cela motive les élèves. J'ai souvent fait des journaux en 4è, le journal du fantastique.	Pour autant, elle s'interroge sur l'opportunité du travail en groupes, et sur la manière de le rendre plus efficace pour tous les élèves. (E4-I16) Elle travaille beaucoup par projet. (E4-I16)
Q-I17	3) Quand tu les fais travailler en groupe, les laisses-tu former seuls les groupes, ou les composes-tu ? Dans quelle(s) finalité(s) ?	
E4-I18	En général, je les laisse libres, et je finis toujours par me fâcher parce qu'il en reste toujours un ou deux tout seuls. Parfois j'impose, mais en général, je les laisse travailler par affinité. Cela marche mieux quand ils s'entendent bien. Quand je les fais	Ne forme pas les groupes. (E4-I18)

	travailler sur un questionnaire ou une étude de texte, je les fais travailler en binôme avec leur camarade de classe.	
Q-I19	1) Comment gères-tu les difficultés inhérentes à l'apprentissage des élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifies-tu ?	
E4-I20	Peut-être que je suis lente, mais il me faut vraiment le premier trimestre pour les connaître (surtout en 6è), c'est pour ça que je fais les entretiens en décembre. Sinon c'est vraiment les évaluations. Et aussi la fiche que je leur fais remplir en début d'année qui me donne quelques indications, même s'ils ont du mal à la remplir. Je leur demande ce qu'ils aiment en français, ce qu'ils n'aiment pas, là où ils ont le plus de difficultés. Je vois leur écriture. Et comme j'aime bien leur faire lire les textes, je vois qui bute sur les mots, et s'ils ne sont pas capables d'expliquer ce qu'ils ont lu, cela permet de savoir. Je les évalue énormément, c'est plus révélateur. C'est souvent des évaluations, une par semaine, une dictée, de la grammaire, etc.... je fais sur un point qu'on a vu à fond, elles durent au moins la moitié de l'heure.	Elle prend le premier trimestre pour apprendre à connaître les élèves, repérer leurs points forts, faibles, leur besoin, et s'appuie beaucoup sur les évaluations, leur participation. (E4-I20)
Q-I21	2) Une fois identifiées, que mets-tu en place pour essayer de les aider à les résoudre ?	
E4-I22	Les entretiens, c'est souvent des difficultés globales. Si c'est une difficulté précise, je réexplique, on refait des exercices. Je passe beaucoup de temps à la correction, et je fais refaire l'évaluation, à tout le monde, quand elle a été ratée. Je trouve qu'il y a beaucoup de problèmes d'apprentissage maintenant, ils ne connaissent pas le par cœur. J'ai fait une formation sur la	Elle a suivi une formation mooc sur la mémorisation, dont elle applique les principes, lorsqu'elle a constaté la difficulté des élèves à apprendre par cœur. (E4-I22) Planning de révision (E4-I22)

	<p>mémorisation (mooc), et j'ai trouvé ça passionnant. Et j'ai essayé d'appliquer certains points, je l'ai fait avec une élève qui a super bien marché, donc je leur fais un planning de mémorisation. C'est le principe de la grille studiométrique. Le mardi vous revoyez tel point, le mercredi tel point, le jeudi tel point etc. Et cela marche bien, on fait le planning ensemble au départ, après ils le font seuls. Je prends une heure de méthodologie de mémorisation avec les 6è. Et on cache tout derrière des problèmes de compréhension, mais ils n'apprennent pas.</p>	
Q-I23	3) Comment évalues-tu si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?	
E4-I24	<p>Parfois tout bonnement avec la note. Par exemple, pour la dictée, je leur donne une fiche de méthode de relecture, à laquelle ils ont droit. Ils ont des actions précises à faire. Une élève dys qui a commencé à 2 ou 3 et qui finit à 15 à la fin de l'année. Elle a appliqué la méthode. Tout dépend de ce qui est demandé dans le pap, je ne suis pas convaincue par les dictées à trous, je fais un barème très adapté. La première dictée, diagnostique, j'évalue tout, mais après je vais leur dire, la prochaine fois, il faudra te concentrer sur tel point de langue.</p>	<p>Ce sont les résultats qui lui indiquent les progrès. (E4-I24)</p> <p>Elle joue sur l'adaptation du barème, du pap. (E4-I24)</p>
Q-I25	4) Quelle posture éthique adoptes-tu face aux élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ?	
E4-I26	<p>Alors moi, le fait d'être à leur hauteur cela crée une proximité qui fait que je n'ai pas le même positionnement. La posture que j'adopte, c'est</p>	<p>Elle met en avant une certaine proximité, une grande écoute. (E4-I26)</p> <p>Beaucoup de communication avec les collègues et les</p>

	<p>d'être à l'écoute de leurs besoins, j'ai choisi ce métier pour sa dimension humaine.</p> <p>Comment se passe le travail d'équipe ?</p> <p>Entre collègues, on s'entend très bien, ben on communique beaucoup en équipe, avec le professeur principal. Parfois on faisait un point, qu'on mettait en œuvre dans nos cours. On adaptait sans arrêt en fonction des entretiens avec la famille. Après les entretiens, on fait le point avec les parents, voilà ce qu'on a mis en place etc...</p>	<p>parents, pour mettre en œuvre les objectifs dans chaque matière. (E4-I26)</p>
--	---	--

F. Annexe 6 Retranscription de l'entretien E5

Q= Question

E5 = 5è entretien : S1= enseignante 1 en SEGPA, et S2= enseignante 2 en SEGPA

I1,I2...= Interaction 1, 2

Catégories :

Parcours et formation

Ethos professionnel

Différenciation

Socio constructivisme

Rôle du travail en équipe (sens large)

Interloc	discours	reformulation
Q-I1	Depuis combien de temps enseignez-vous ? Et dans cet établissement ?	
E5-I2	S1= environ 15 ans S2=22 ans. J'ai fait essentiellement, j'ai tout fait en ITEP, je suis enseignante en Itep, je suis arrivée	

	suppléante en Itep, j'ai passé le concours, puis le CAPEI. Je suis en Segpa depuis 5 ans, ici, avant que de l'Itep	
Q-I3	Quel a été votre parcours ? (la personne a-t-elle exercé d'autres fonctions que celle d'enseigner ?, a-t-elle fait des suppléances ? etc...)	
E5-I4	<p>S1= alors j'ai travaillé en MS-GS, deux ans en tant que suppléante, en CM2, puis en CE1 CE2 après mon concours. Ensuite je suis venue en Segpa, cela fait 15 ans. C'est un choix. J'étais à Rennes, en stage, et après je voulais passer en Loire Atlantique, et il y avait une poste en Segpa à Machecoul. Comme j'étais animatrice l'été avec des ados, le profil m'intéressait, et je voulais garder la polyvalence des matières pour pouvoir faire des projets.</p> <p>Je suis restée deux ans sans formation particulière, et ensuite j'ai passé la certification caplh, le CAPPEI. Et en 2016 j'ai fait un master 2, en sciences humaines. Pour passer la certification, on a une formation d'un peu plus d'un an (temps de formation d'un mois, et on reste sur son poste), il y avait des tuteurs qui venaient de ma classe, pour des analyses de pratiques etc...</p> <p>S2= J'ai fait essentiellement, j'ai tout fait en ITEP, je suis enseignante en itep, je suis arrivée suppléante en itep, j'ai passé le concours, puis le capei.</p>	<p>S1 est une ancienne professeur des écoles, qui a choisi la Segpa, pour garder une certaine polyvalence. (E5-I4)</p> <p>S2 a enseigné en itep, puis a passé le concours et enseigne depuis 5 ans en segpa. (E5-I4)</p>
Q-I5	Quelle regard ou interrogations sur école inclusive ?	
E5-I6	<p>S1 : La théorie ou la pratique ?</p> <p>S2 : je trouve qu'on est de plus en plus dans l'inclusion à n'importe quel prix, pour moi l'inclusion doit d'abord être sociale à la base.</p>	L'inclusion doit être d'abord sociale, pour être efficace, et accompagnée, ce qui signifie que des moyens humains en particulier sont nécessaires, mais aussi une adaptation des locaux, des emplois des temps

<p>Comment inclure un élève en milieu ordinaire s'il n'est pas inclus socialement. Moi c'est vraiment ma question, je ne vois pas comment c'est possible.</p> <p><i>(Q : Est-ce que cette inclusion à l'école ne procède pas de ce processus d'inclusion, n'en est-il pas une partie ?)</i></p> <p>S2 : ben dans ce cas, l'enseignant n'est pas suffisant. Il faut qu'il y ait un accompagnement éducatif à côté.</p> <p>S1 : Dans le public par exemple, en segpa, il y a un avc co, mais pas dans le privé. Je rejoins S2. En théorie, c'est magnifique, cela donne une société où le vivre ensemble...c'est chouette. Maintenant en pratique, déjà au niveau de la Segpa, les locaux de la Segpa ne sont pas faits pour favoriser l'inclusion des élèves. Déjà rien au niveau géographique, en 4-3, on n'est pas inclus. Les collègues du général ont 30 élèves par classe, c'est une limite aussi pour l'enseignant qui accueille. Il y a aussi une volonté des chefs d'établissement, mettre en place des emplois du temps avec des horaires barrette. Donc avant de parler d'inclusion, il faut qu'il y ait un environnement qui le permette. Et ça c'est de la volonté. Et comme dit S2, inclure un élève nécessite un accompagnement éducatif, et une formation des collègues.</p> <p>S2 : bcp de collègues sont contre, parce qu'ils ont peur, ils ne savent pas faire. Déjà à l'iufm, il faudrait qu'on en parle plus.</p> <p>S1= oui moi j'ai eu un module, une matinée sur l'ash...Mais avec l'équipe on essaie d'y tendre, déjà l'inclusion par classe, par des projets, avant</p>	<p>et des effectifs de classe. (E5-I6)</p> <p>Pour que l'inclusion soit effective, il est nécessaire de créer un partenariat entre professeurs généraux et personnel spécialisé, d'abord à travers des projets collectifs. (E5-I6)</p> <p>Repenser la formation à ce niveau-là est primordiale, car les réticences sont souvent la conséquence de l'ignorance et de la méconnaissance, comme dans la société d'ailleurs. (E5-I6)</p>
---	--

	l'inclusion individuelle. Sortir, partage d'expériences, projet slam, percussion...	
Q-17	1) Dans vos pratiques, de quelle manière procédez-vous pour aider vos élèves, avec handicap ou pas, à acquérir les savoirs ? Avez-vous des techniques spécifiques pour des enfants présentant des difficultés particulières ?	
E5-I8	<p>S1 : On parle plutôt de situation d'handicap. Normalement en segpa, on ne doit pas avoir d'élèves relevant de la mdph, après dans la réalité oui.</p> <p>S2 : dans la réalité oui. C'est un travail d'équipe, sur les besoins particuliers de l'élève, ses objectifs. On a une réunion de deux heures chaque semaine. Pour faire la synthèse, on va avoir une trame d'objectifs, connus de l'élève qu'il va travailler dans toutes les matières, et signés par la famille. Maintenant c'est souvent très peu suivi par la famille.</p> <p>S1 : on utilise les évaluations diagnostiques. Avec l'expérience, on va leur donner des outils différents selon leurs forces et faiblesses.</p> <p>Il y a aussi la planification de la tâche, l'affichage, outil de compensation, la mise en page, la police (dyslexie, verdana), on parle bcp en équipe,</p> <p>S2 : le boulot d'équipe est essentiel. Construction commune, honnêteté, soutien, partage, de l'entraide, partage d'outils. Avoir l'avis des autres sur des outils, sur des gamins, l'échange est essentiel, et avoir une équipe soudée c'est hyper important. Les deux heures, c'est pour les enseignants qui ne sont qu'en segpa, on se cale un nombre d'élèves qu'on traite, des priorités.</p>	<p>Le collectif enseignant est primordial, à la fois pour échanger sur les élèves, discerner leurs besoins et y répondre en se fixant des objectifs communs, mais aussi dans la construction de projets transversaux qui permettent aux élèves de mettre du sens dans leurs apprentissages. Ce travail d'équipe demande du temps, qui est prévu dans l'emploi du temps des enseignants. (E5-I8)</p> <p>La différenciation se manifeste à travers les outils, les aides compensatoires et les dispositifs mis en place. (E5-I8)</p>

	<p>S1 : On a des projets en commun, culturels surtout, transversaux, avec S2 on construit des ateliers psycho maths musique anglais /hist géo, emc français, ce sont les mêmes programmes qu'au collège.</p> <p>On a 21h. Les élèves de segpa ont la même quotité horaire qu'un collégien classique.</p>	
Q-I9	2) Utilisez-vous les mêmes outils didactiques pour tous vos élèves ? Ou développez-vous des outils didactiques spécifiques pour ces enfants à difficultés particulières?	
E5-I10	S2 : Pas forcément des outils pour chacun, mais par groupe de besoins. Sauf quand l'élève utilise un ordinateur.	
Q-I11	3) Avez-vous des ressources disponibles pour renforcer ces outils, ou les supports ? Si oui, lesquelles ? Où les trouvez-vous ?	
E5- I12	S2 : Il n'y a pas grand-chose, il n'y a pas de manuels. On bidouille, c'est le principe de l'enseignant spécialisé.	
Q-I13	Quelles sont les approches pédagogiques que vous utilisez pour favoriser les apprentissages de vos élèves ?	
E5- I14	<p>S1 : en maths la vie de tous les jours, par exemple le Vendée globe</p> <p>S2 : c'est la mise en contexte, il faut tout mettre en situation, sinon ils ne comprennent rien et ne s'y intéressent pas.</p> <p>Maths : les tickets de texte...</p> <p>S1 : sur le héros, par exemple est-ce un héros ?</p> <p>Les projets culturels</p> <p>S2 : Et aussi la construction narcissique, ce sont des gamins qui ont une très faible estime d'eux</p>	<p>La contextualisation est nécessaire pour faire entrer les élèves dans l'apprentissage. (E5-I14)</p> <p>Les enseignantes sont conscientes des dégâts provoqués par l'école sur ces élèves qui sont persuadés d'être nuls, leur travail est de les amener à construire une image d'eux-mêmes plus positive, de les aider à prendre conscience de leurs forces, de leur stratégie. (E5-I14)</p>

	<p>mêmes, en 6è on travaille sur les dieux de l'antiquité, on leur demande quel dieu ils aimeraient être.</p> <p>Quand ils arrivent en 6è, l'école c'est un traumatisme, ils ont intellectualisé le fait qu'ils étaient nuls. Le plus compliqué, c'est l'étude de la langue. Ils ont des connaissances mais ils ne savent pas les utiliser. En 5è, on a vu les étapes pour accorder le sujet et le verbe. L'adaptation c'est ça aussi, que tu aies accès à leur boîte noire, qu'ils puissent prendre conscience de leur stratégie.</p> <p>Quand ils arrivent à le verbaliser, c'est bien déjà. C'est rare.</p>	
Q-I15	2) Quels avantages percevez-vous en les faisant travailler en individuel et/ou en groupe ?	
E5- I16	<p>S2 : En groupe, ils mémorisent beaucoup mieux quand ils sont dans un travail d'investigation en groupe. La concentration est plus maintenue. Les ateliers, c'est aussi la possibilité de travailler en commun avec certains qui ne le font pas .</p> <p>S1 : après l'individuel, c'est pas mal aussi pour réinvestir. Travail de groupe et aidé-aidant. Celui qui a besoin d'aide, peut s'inscrire au tableau, et les aidants aussi., ca c'est pour le travail individuel. Je valide avant, ils s'aident tous, celui qui a acquis la compétence est valorisé. C'est de la coopération. Mais je vais travailler plus sur ce qu'est aider.</p>	<p>La compréhension, la mémorisation et la concentration sont nettement meilleures via le travail de groupes.</p> <p>Il est question également de les valoriser lorsqu'ils peuvent être un aidant. (E5-I16)</p>
Q- I17	3) Quand vous les faites travailler en groupe, les laissez-vous former seuls les groupes, ou les composez-vous ? Dans quelle(s) finalité(s) ?	

E5-I18	S1 : En fonction de l'objectif, groupe hétérogène(situation pb), ou homogène (pour remédiation)	Formation des groupes en fonction des finalités (E5-I18)
Q-I19	1) Comment gérez-vous les difficultés inhérentes à l'apprentissage de vos élèves et celles qui sont plus spécifiques ? Comment les identifiez-vous ?	
E5- I20	S2 : c'est de l'observation de base, c'est aussi les évaluations diagnostics. S1 : c'est bcp d'observation, tu vois des élèves qui ne sont pas disponibles	C'est par l'observation et les évaluations qu'elles discernent les besoins des élèves. (E5-I20)
Q-I21	2) Une fois identifiées, que mettez-vous en place pour essayer de les aider à les résoudre ?	
E5- I22	S1 : Des outils d'adaptation, remédiation, la psychologue. S2 : les éval diagnostics, ce sont des carnets, quand tu rentres les résultats, ca te sort un super profil, hyper détaillé et approfondi.	Les actions mises en place sont de différents ordres : partenariat, adaptation (aides compensatoires), remédiations....
Q-I23	3) Comment évaluez-vous si les solutions mises en place répondent bien au besoin identifié ?	
E5-I24	S1 : par les évaluations, par l'observation aussi, comme on en a 16 maximum, tu vois ceux qui participent, donnent de bonnes réponses	
Q-I25	4) Quelle posture éthique adoptez-vous face à vos élèves, et plus particulièrement face aux élèves à difficultés particulières ?	
E5-I26	S1 : pas de violence (rires), une posture professionnelle, être dans l'écoute et dans l'observation, au début quand j'ai commencé à enseigner, tu as des situations tellement complexes, tu veux tout régler. Et du coup, mettre en place un réseau autour de l'enfant. Et donc passer la main à un autre partenaire La psychologue...mais on ne travaille pas beaucoup	Les valeurs qui leur semblent importantes sont l'écoute, la délégation (mise en place d'un réseau avec des professionnels de la santé, la famille etc), sécuriser l'enfant par un cadre formel, la communication en équipe, la cohérence. (E5-I26)

	<p>avec nous. Les wics, on n'y a pas accès par exemple, alors que ça nous aiderait. Ca mesure soit l'efficacité et le haut potentiel. C'est ce qui permet de définir l'orientation des élèves (ulis ou segpa). Normalement les enseignants devraient s'appuyer dessus. Sauf qu'on ne les a jamais.</p> <p>Et l'interaction avec les familles.</p> <p>Il y a des équipes de scolarisation pour les enfants mdph. Si la famille ne vient pas la réunion n'a pas lieu. Certains parents sont en grande difficultés sociales, ou limités.</p> <p>S2 : c'est le cadre qui est important, +++, il faut qu'il soit très formel, très carré, très sécurisant.</p> <p>S1 : on sait tout ce qui se passe, on communique bcp entre nous, les élèves le savent</p> <p>S2: la cohérence entre adultes est essentielle. On voit encore beaucoup de réticences, pour l'inclusion, le travail d'équipe. C'est un blocage...c'est la loi, ce n'est pas notre caprice.</p> <p>Quand tu te retrouves face à des salariés qui sont opposés, qui menacent de ne plus faire de projet....</p>	
--	---	--

Géraldine GUERY-GAMBOU (étudiante en Master 2 Sciences de l'éducation, PEF, Université de Nantes)

Cette recherche part de l'objectif que s'était donnée la loi de la refondation de l'école de 2013 : faire de l'école un lieu d'inclusion permettant à tous les enfants d'apprendre et de vivre ensemble. Face donc à la complexe hétérogénéité d'élèves dans les classes, ce mémoire s'est structuré autour d'une question, celle de savoir si la différenciation avec ses modalités d'usage peut contribuer à aider l'enseignant à mieux accompagner chaque élève partant de ce qu'il est et de ce qu'il a, à réussir son acte d'apprendre ou son processus d'apprentissage. Après avoir confronté les principes définis par Meirieu, Bablon et Connac sur la différenciation, à la réalité du terrain révélée lors des entretiens compréhensifs auprès d'enseignantes de collège, et sur fond d'une approche qualitative et adossée à une analyse de contenu, ce mémoire montre que si la différenciation réfléchie et organisée peut permettre un accompagnement plus adapté des élèves, cependant elle se heurte à des limites. L'accompagnement nécessite une éthique conscientisée et un recours à l'activité collective, notamment l'apport de l'enseignement spécialisé pour faciliter dans certains cas, la mise en œuvre effective de l'inclusion.

Mots-Clés : Ecole inclusive, différenciation, éthique du care, activité collective, l'approche socio-constructiviste.

This research is based on the objective set out in the 2013 school refoundation law: to make schools a place of inclusion allowing all children to learn and live together. This research is based on the objective set out in the 2013 school refoundation law: to make schools a place of inclusion allowing all children to learn and live together. Faced with the complex heterogeneity of students in the classrooms, the memory was structured around a question, that of knowing whether differentiation with its methods of use can contribute to helping the teacher to better accompany each student starting from what he is and what he has, to succeed in his act of learning or his learning process. After having confronted the principles defined by Meirieu, Bablon and Connac on differentiation, with the reality of the field revealed during the comprehensive interviews with middle school teachers, and against a background of a qualitative approach and backed by a content analysis, this thesis shows that if thoughtful and organized differentiation can allow a more adapted accompaniment of students, however, it faces limitations. Accompaniment requiring a conscious ethic and recourse to collective activity, in particular the contribution of specialized education to facilitate in some cases, the effective implementation of inclusion.

Keywords: Inclusive school, differentiation, care ethics, collective activity, socio-constructivist approach.