



HAL
open science

Parcours, représentations, pratiques. L'impact de l'itinéraire des enseignants sur les représentations et pratiques qu'ils ont vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une dimension écosystémique

Éva Chaumet

► To cite this version:

Éva Chaumet. Parcours, représentations, pratiques. L'impact de l'itinéraire des enseignants sur les représentations et pratiques qu'ils ont vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une dimension écosystémique. Education. 2023. dumas-04291855

HAL Id: dumas-04291855

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291855>

Submitted on 17 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Bretagne

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

Mention : Pratique et Ingénierie de la Formation

Parcours : Handicap, difficulté et grande difficulté scolaire

Parcours, représentations, pratiques

L'impact de l'itinéraire des enseignants sur les représentations et pratiques qu'ils ont vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une dimension écosystémique.

Mémoire de master

Année universitaire

Juin 2023

Rédigé par Eva CHAUMET

Directeur de mémoire : Olivia Paul – INSPE de Bretagne - UBO

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont participé, de près ou de loin, à ce travail.

En premier lieu, je suis sincèrement reconnaissante à Olivia Paul d'avoir supervisé ce travail, la richesse de son accompagnement a été pour beaucoup dans l'accomplissement de cette recherche. Je vous remercie pour le temps que vous m'avez consacré et pour vos qualités humaines qui semblent être au cœur de votre pratique, c'est précieux et cela m'a permis d'enrichir ma réflexion en toute confiance. Votre exigence associée à une bienveillance non feinte sont suffisamment rares pour être remarquées. Merci.

Je remercie mes collègues qui ont su se livrer sur des sujets qui mettent de nombreux enseignants, moi y compris, en difficulté, les questionnements autour de l'école inclusive nécessitent toujours un engagement personnel. Merci de votre confiance, j'espère avoir fait bon usage de votre pensée.

J'adresse mes remerciements aux personnes rencontrées sur le chemin de cette réflexion autour des enfants qui ont tant besoin de l'école, Pierre, Catherine, Sabine, Nathalie, Sandrine, Ali, Anne-Sophie, Claire, Lydia et bien d'autres encore. Les valeurs que nous partageons autour de ces thèmes restent aujourd'hui le socle de mes pensées.

Enfin, je pense à ma famille, petite ou grande, telle que définie par mes enfants, qui a participé, supporté et donc accompagné ce travail qui est loin d'être solitaire. Une pensée pour ma maman, qui continue d'essayer d'entrer dans les mondes que j'explore et qui scrute la virgule et les participes passés qui me résistent. J'associe avec émotion Jacques, mon compagnon de vie qui, par son travail de l'ombre, mais aussi l'expression de ses pensées, a contribué, plus qu'il ne le pense, à la concrétisation de cette recherche. Il est peu dire que tu as ta part dans l'aboutissement de ce mémoire. Merci enfin à mes enfants pour m'avoir laissé suffisamment de repos pour continuer à réfléchir. Votre présence à tous contribue à me donner toujours plus d'énergie pour suivre mes inspirations.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
1. PARTIE 1 : ÉTAT DE LA QUESTION	8
1.1 Les enseignants, objet de recherche sur l'école inclusive	8
1.1.1 le point de vue des enseignants : clé d'une école inclusive	9
1.1.2 L'école inclusive, un jeu d'acteurs.	12
1.1.3 Le point de vue des élèves pour comprendre les leviers d'une mise en œuvre de l'école inclusive	15
1.2 Les modèles de compréhension du handicap : fondement de l'école inclusive	16
1.2.1 D'une définition biomédicale à une définition systémique (environnementale) du handicap.	16
1.2.2. De la notion de BEP à une approche pédagogique des besoins	18
1.2.3 La notion d'adversité	20
1.3 L'identité professionnelle enseignante, un processus dynamique en lien avec le parcours individuel	21
1.3.1 L'identité professionnelle, une identité multiple	21
1.3.2 L'influence du parcours sur l'identité et les représentations enseignantes	22
1.3.3 Les styles d'enseignants : du rapport au savoir aux pratiques pédagogiques	24
1.3.4 La théorie écosystémique de Bronnfenbrenner	26
1.4 Problématique	27
Figure 1. Application du modèle écosystémique aux variables de notre recherche. Réalisé sous openoffice Draw.	31
PARTIE 2 METHODOLOGIE	31
2.1 Présentation du terrain	32
2.1.1 Un établissement urbain, socialement mixte	32
Figure 2. Graphique de répartition des CSP. Réalisé sous Openoffice Calc	33
2.1.2 Conduire une recherche en terrain familier	33
2.2 Hypothèses et variables	35
2.2.1 Hypothèse 1 : avoir une conception large des EBEP influence les pratiques pédagogiques.	35
2.2.1.1 Variable indépendante : définition des EBEP	35
2.2.1.2 Variable dépendante : adapter ses enseignements aux besoins élèves.	36
	3

2.2.2 Hypothèse 2 : rencontrer de manière précoce des personnes en situation d'adversité favorise des représentations positives vis-à-vis des EBEP	36
2.2.2.1 Variable indépendante : rencontre précoce avec des personnes en situation d'adversité	36
2.2.2.2 Variable dépendante : valence du discours vis-à-vis des EBEP	36
2.2.3. Hypothèse 3 : Les expériences professionnelles dans un contexte qui accueille de nombreux EBEP favorisent les représentations positives vis-à-vis des EBEP.	37
2.2.3.1 Variable indépendante : type d'expériences professionnelles	37
2.2.3.2 Variable dépendante : valence du discours vis-à-vis des EBEP	37
2.3 Méthodologie de l'enquête	37
2.3.1 Le questionnaire	38
2.3.2 Les entretiens	39
3. PARTIE 3 : RESULTATS ET ANALYSE	40
3.1 Résultats	41
3.1.1 Analyse descriptive des réponses du questionnaire	41
3.1.1.1 Ancienneté dans l'établissement	41
3.1.1.2 Ancienneté dans le métier	41
3.1.1.3 Rencontre avec des élèves en situation d'adversité	41
3.1.1.4 Exercice en éducation prioritaire	42
3.1.1.5 Contextes d'exercice du métier d'enseignant	42
3.1.1.6 Intérêt dans le travail	43
Figure 3. Graphique de répartition des réponses à choix multiples. Réalisé sous Sphinx	44
3.1.1.7 Besoins éducatifs particuliers	44
3.1.1.8 Définition de la notion de besoins éducatifs particuliers	44
Figure 4. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 10	46
3.1.1.9 Origine des difficultés rencontrées par les élèves	46
3.1.1.10 Intérêt de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers	46
Figure 5. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 12	49
3.1.1.11 Difficultés rencontrées avec les élèves à besoins éducatifs particuliers	49
Figure 6. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 13	53
3.1.1.12 Adaptations pratiquées en classe	53
3.1.1.13 Analyse des besoins et propositions de pistes d'action	54

Figure 7. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 16	57
3.1.2 Analyse descriptive des entretiens	57
3.1.2.1. Parcours professionnel	57
3.1.2.1.1 Entrée dans le métier, parcours linéaires, parcours complexes.	58
3.1.2.1.2 Mutations choisies ou subies, un déterminant du parcours professionnel	60
3.1.2.2 Définition des EBEP et représentations	61
3.1.2.2.1 Découverte des BEP en tant que prof ou de manière personnelle	61
3.1.2.2.2 Présentation du spectre des définitions des BEP.	62
3.1.2.2.3 Valence du discours concernant les élèves	64
3.1.2.3 Pratiques de classe et modification de pratiques	66
3.1.2.3.1 Adaptations	66
3.1.2.3.2 Public concerné et fréquences	69
3.1.2.3.3 Modifications des pratiques	69
3.1.2.4 Interventions au cours des entretiens	71
3.2 Analyse bivariée et multivariée des hypothèses de recherche. 72	
3.2.1 Lien entre les pratiques pédagogiques et la conception des EBEP	72
3.2.1.1 Fréquence des adaptations et définition des BEP	73
Figure 8. Analyse bivariée de la fréquence déclarée des adaptations et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisé sous Sphinx	75
3.2.1.2 Types d'adaptations pratiquées et définition des BEP	76
Figure 9. Analyse bivariée des types d'adaptations pratiquées et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx	77
Figure 10. Analyse bivariée des propositions d'adaptations et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx	79
3.2.1.3 Identification des besoins, définition et pratiques inclusives	81
Figure 11. Analyse bivariée de l'identification des besoins (vignette) et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx	82
Figure 12. Analyse bivariée de l'identification des besoins (vignette) et des Types d'adaptations pratiquées. Réalisée sous Sphinx	83
3.2.2 Lien entre la précocité de la rencontre avec des personnes en situation d'adversité et les représentations vis-à-vis des EBEP	84
3.2.2.1. Ancienneté des enseignants et fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité.	84
Figure 13. Analyse bivariée de l'ancienneté dans le métier et la fréquence des Rencontres avec des élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx	85
Figure 14. Analyse bivariée de l'ancienneté dans le métier et la définition des BEP. Réalisée sous Sphinx	86
3.2.2.2 Fréquence des rencontres et valence du discours	86

Figure 15. Analyse sémantique de l'intérêt du travail avec des EBEP, mis en relation avec la fréquence des rencontres. Réalisée sous Sphinx	87
Figure 16. Analyse multivariée de l'intérêt du travail avec des EBEP pour les enseignants et la fréquence des rencontres avec les élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx	88
Figure 17. Analyse multivariée des définitions des BEP et de la fréquence des rencontres avec les élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx	89
3.2.2.3 Modalités des rencontres et valence du discours.	90
3.2.3 Lien entre l'expérience professionnelle et les représentations vis-à-vis des EBEP	92
3.2.3.1 Type d'établissements fréquentés et intérêt dans le travail.	92
Figure 18. Analyse multivariée entre l'intérêt perçu dans le travail Et les types d'établissements fréquentés. Réalisée sous Sphinx	93
3.2.3.2 Type d'établissements fréquentés et valence du discours vis-à-vis des EBEP.	93
3.2.3.3 Type d'établissements fréquentés compositions et recompositions professionnelles.	95
4. DISCUSSION	96
4.1 Pratiques pédagogiques et définitions des BEP	97
4.2 Rencontre précoce et représentations positives vis-à-vis des EBEP	98
4.3 Expériences professionnelles et représentations positives vis-à-vis des BEP	100
4.4 Limites et perspectives	101
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	105
TABLE DES ANNEXES	113

INTRODUCTION

L'école est aujourd'hui qualifiée d'inclusive en ce sens que depuis les lois de 2005, puis de 2013, le nombre d'élèves en situation de handicap a augmenté sensiblement. Avec un chiffre annoncé de 430 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans l'Éducation nationale, il est possible d'affirmer que l'école française est inclusive. Toutefois, si le défi quantitatif est en passe d'être remporté, la dimension qualitative est peu prise en compte par ces chiffres. Or, si l'on part du principe que pour mettre en œuvre cette politique, autrement dit, la capacité de l'école à inclure tous les élèves, cela impose, tel que le définit Skoglund (2014, p. 230), un « changement radical ». Dans ce cadre, comment expliquer les écarts observés entre les référentiels édictés par le ministère, et leur mise en œuvre dans les réalités de la classe ? Les enseignants sont en effet soumis à un certain nombre d'injonctions institutionnelles qu'il leur revient d'assimiler avant de les appliquer dans leur cadre professionnel.

C'est dans ce contexte que nous proposons de nous intéresser aux enseignants, à leur pratique et leurs représentations. En tant qu'enseignante, nous avons, de fait, pu observer des discours très variés quant à l'école inclusive et aux réalités qu'elle implique. Ces écarts nous ont interrogés, et fondent notre questionnement initial. Qu'est-ce qui fonde ces écarts, qui semblent parfois irréductibles, entre des enseignants disponibles aux pratiques inclusives, et d'autres opposés à ces changements sociaux ? La recherche s'est emparée de cette thématique et établit un certain nombre d'éléments favorisant, ou non, des pratiques en faveur de l'école pour tous. Le consensus tend à s'arrêter autour du fait que des représentations positives induisent des pratiques en faveur de l'inclusion scolaire. Pour autant, les fondements de ces représentations sont encore méconnus. Nous cherchons donc à mettre en lumière les relations que ces représentations entretiennent avec les parcours biographiques et professionnels.

Notre intention est de comprendre, voire d'expliquer, les ressorts de ces représentations vis-à-vis de l'école inclusive, dans une démarche strictement qualitative. Le terrain choisi est celui de notre contexte d'exercice, en tant qu'enseignante. Etablissement scolaire marqué par sa mixité sociale et scolaire, nous considérons en effet qu'il est un lieu privilégié d'observation de l'« *hypercomplexité* » (Barry, 2018, p.11) à laquelle l'école fait face. Ce choix nous permet en outre de dépasser les simples constats empiriques en vue d'organiser des connaissances appartenant au champ scientifique. Comment les enseignants perçoivent-ils leur travail auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Quel impact cela a-t-il sur leurs pratiques ? Peut-on établir des liens de compréhension entre le parcours de ces enseignants et les représentations dont leurs pratiques témoignent ?

Nous nous appuyons, pour constituer ce travail, sur une méthodologie qualitative. Le prélèvement des données se déroule en deux temps, tout d'abord un questionnaire, diffusé à l'ensemble des enseignants de l'établissement, puis des entretiens semi-directifs, menés avec un nombre plus restreint de professeurs. Elle nous permet d'établir que les représentations des enseignants, et la compréhension qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers, ont un impact sur leurs pratiques de classe. De plus, les données récoltées vont dans le sens d'un lien, entre le parcours des enseignants et ces représentations, qui est néanmoins complexe et ne peut être pensé dans un cadre linéaire.

Pour organiser ce travail nous nous proposons dans un premier temps de poser le cadre théorique qui sous-tend notre problématique et nos hypothèses de recherche. Fondé sur les recherches actuelles, il s'élabore autour de thématiques telles que : les enseignants et l'école inclusive, les notions autour du handicap et des besoins éducatifs particuliers et la notion de parcours en lien avec l'identité professionnelle. Puis nous décrivons notre méthodologie en développant nos hypothèses de recherche et les axes définis pour y répondre. Enfin, nous exposons nos résultats, que nous analysons avant de les discuter. Pour finir, nous définissons les limites inhérentes à ce travail avant d'envisager les perspectives qu'il est possible de lui donner.

1. PARTIE 1 : ÉTAT DE LA QUESTION

La revue de littérature portant sur notre thème de recherche s'articule autour de trois thèmes définis. En premier lieu, l'objet de la recherche, les enseignants, est analysé selon l'axe de l'école inclusive. Nous abordons ensuite les modèles de compréhension du handicap qui nous permettent de revenir sur les représentations sociétales sous-tendues par les acteurs de l'école inclusive. Enfin, nous considérons le thème des parcours et des pratiques enseignantes au regard des travaux de recherches.

1.1 Les enseignants, objet de recherche sur l'école inclusive

Les enseignants apparaissent comme des acteurs de l'école inclusive et leur attitude est identifiée comme un élément déterminant dans la scolarité des élèves, notamment ceux qui ont des parcours scolaires fragiles.

1.1.1 le point de vue des enseignants : clé d'une école inclusive

Le rôle des enseignants est étudié dans le cadre des recherches liées à l'école inclusive. On entend ici le rôle dans son sens défini en psychologie comme « un ensemble de comportements associés à une place et/ou à un statut et attendus réciproquement par les acteurs sociaux » (Bloch et al., 1997, p. 1124). Le présupposé selon lequel le succès des politiques inclusives repose sur l'attitude positive des acteurs de l'école est présent dès la fin des années 1990 (Avramidis & Norwich, 2002). Le rôle des enseignants est étudié quant à son impact sur les scolarités inclusives et sur les élèves, notamment en situation de handicap. Avramidis et Norwich (2002) s'attachent à étudier quels sont les facteurs favorisant une attitude positive vis-à-vis d'enfants scolarisés dans des écoles ordinaires. Leur revue de littérature reprend des études produites entre 1984 et 2000, années qui ont vu les recherches sur l'intégration et l'inclusion scolaires croître de manière importante. Au milieu des années 1980, la nature des besoins est déjà un élément influant sur l'attitude des enseignants. Les auteurs distinguent alors une attitude positive vis-à-vis de l'intégration en général, mais variable en fonction des types de besoins rencontrés (Avramidis & Norwich, 2002, p. 132). D'autre part, ce sont les personnels les plus en contact avec les élèves qui ont les attitudes les plus réservées, tandis que les plus éloignés des classes (directeurs, administrateurs) ont une approche plus positive vis à vis de l'intégration. Au cours des années 1990, des études portent davantage sur la question de l'inclusion. Les enseignants ayant à participer à des programmes inclusifs sont alors majoritairement négatifs vis-à-vis de l'inclusion dans le cadre de l'école ordinaire, certains soutenant néanmoins la dimension de défi que représente l'inclusion. En s'attachant à analyser les facteurs facilitant une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), Avramidis et Norwich (2002, p. 135) relèvent plusieurs études soulignant la plus grande facilité, pour les enseignants, d'inclure des élèves en situation de handicap moteur face à des élèves en situation de handicap cognitif. Ainsi, la majorité des enseignants est alors favorable à une inclusion partielle en école ordinaire des enfants en situation de handicap physique. A l'opposé, seul un pourcentage minime d'enseignants est positif à l'égard de l'inclusion d'élèves rencontrant des troubles cognitifs importants. Dans leur étude concernant l'impact de la rencontre avec des personnes en situation de handicap sur les représentations des élèves de collège, Harma et al. (2016, p. 282) soulignent que l'altération des interactions semble être un élément majeur des représentations négatives à l'égard des troubles invisibles, tels que les troubles cognitifs. Deux éléments infléchissent donc les représentations : la visibilité du handicap (handicap physique) et l'impact de ce handicap dans la relation (handicap mental ou cognitif). Paradoxalement, la visibilité du handicap physique conduit à l'oublier plus facilement et génère des représentations plus positives, quand le handicap mental peut être ressenti plus fortement dans les échanges

et donc être source de représentations négatives (Harma et al., 2016, p. 282). Dans le même registre, selon Avramidis et Norwich (2002, p. 136), les difficultés émotionnelles et comportementales sont encore celles qui rencontrent le plus d'opposition. L'étude de Harma et al. (2016) nous permet de comprendre que la réception du handicap des élèves par les enseignants dépend des difficultés que ces élèves rencontrent, lors des activités en cours et dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

Lorsque l'on interroge les variables qui déterminent l'attitude positive vis-à-vis de l'inclusion, chez les enseignants, le genre n'apparaît pas comme un élément probant, ni l'âge des enseignants pour lequel, néanmoins les études divergent (Avramidis & Norwich, 2002). En revanche, le niveau d'enseignement paraît un facteur important, les enseignants du premier degré ayant des attitudes plus favorables que ceux du second degré. Cela rejoint les travaux de Cattonar (2001) lorsqu'il oppose la figure de l'enseignant magister, tournée vers les savoirs académiques, à celle du pédagogue, fondée sur les processus d'apprentissages. Dès lors, l'enseignant qui a de fortes attentes académiques serait moins favorable à l'accueil d'élèves dont les besoins en sont jugés éloignés. D'autre part, la fréquentation d'élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers serait, de même que la pratique d'un enseignement différencié, un élément décisif dans la construction d'une attitude positive à l'égard des publics rencontrant ces besoins (Avramidis & Norwich, 2002, p. 139). L'étude de Desombre et al. (2019) met en exergue le fait que les enseignants spécialisés ont une attitude plus ouverte que les enseignants du général. Cela est principalement dû à leur meilleur niveau de maîtrise de la pédagogie en général (Desombre et al., 2019). En outre, les croyances des enseignants quant à l'origine des troubles que les élèves rencontrent sont prépondérants dans leur attitude. En effet, les enseignants considérant les troubles comme constitutifs des élèves, ayant une conception essentialisante des difficultés rencontrées, interviennent beaucoup moins dans la scolarité de ces élèves et ont des attitudes défavorables vis-à-vis de leur scolarisation en milieu ordinaire. A l'opposé, les enseignants analysant les difficultés rencontrées comme le résultat d'une interaction entre l'élève et son environnement ont tendance à agir davantage dans les apprentissages de ces élèves et ont une attitude plus favorable à leur présence en classe ordinaire (Avramidis & Norwich, 2002, pp. 139-140).

Mahat (2007, p. 90) développe l'idée d'une mesure efficace de ces attitudes à l'aide d'un questionnaire psychométrique. L'élaboration de ce questionnaire MATIES¹ répond à l'idée selon laquelle le succès de toute politique inclusive dépend de la coopération et de

¹ Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (Echelle multidimensionnelle des attitudes vis-à-vis de l'école inclusive).

l'engagement des enseignants directement concernés par ces politiques. Le questionnaire vise à présenter des preuves de cette coopération, qui sont un préalable à des recherches visant les facteurs qui affectent les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Le questionnaire permet d'interroger les enseignants sur les bénéfices qu'ils perçoivent de l'intégration, leurs habiletés à enseigner, la capacité à gérer une classe intégrative et les possibilités de progrès scolaires des élèves. Les enseignants se positionnent sur une échelle de Likert, de pas du tout d'accord, au tout à fait d'accord. Les comparaisons des résultats au sein d'un groupe sont des pistes pour encourager une plus grande acceptation des changements structurels nécessaires à la mise en œuvre d'une éducation de tous (Mahat, 2008, p. 90). Ces changements consistent par exemple à accompagner les enseignants dans leur expérience inclusive, puisque l'expérience de cette rencontre est jugée comme un prédicteur significatif des attitudes des enseignants (Avramidis & Norwich, 2002 ; MacFarlane et Woolfson, 2013 cité dans Benoit et Valls, 2018, p. 3). Ce questionnaire permet donc d'approcher les composantes cognitives, affectives et comportementales liées à une approche plus ou moins positive de l'école inclusive.

Plus récemment, Benoit et Valls (2018) développent une version de ce questionnaire en français, partant du présupposé que la législation favorisant l'accès des enfants à besoins éducatifs particuliers, entrave l'acceptation de cette scolarisation par les acteurs de l'école. Cela rejoint l'affirmation selon laquelle « Le frein principal à l'accueil des élèves en situation de handicap repose sur les attitudes des enseignants définies comme les prédispositions des enseignants à accueillir un élève en situation de handicap dans leurs cours. » (Tant et al., 2018, p. 44). Partant du postulat que la réussite des scolarités inclusives est essentiellement liée à une attitude positive des enseignants vis-à-vis des élèves concernés, Desombre et al. (2021) poursuivent, par ailleurs, un champ de recherche s'attachant à démontrer que l'attitude des enseignants dépend des types de handicaps des élèves. Les troubles moteurs, par exemple, ne seraient pas un problème pour l'inclusion des élèves, tandis que les handicaps mentaux sont toujours l'objet de questions, voire de difficultés quant à la scolarisation. La majorité des enseignants reconnaît le bien-fondé d'un système inclusif tout en interrogeant ce que ces troubles peuvent représenter à l'égard de leurs pratiques enseignantes. En effet, les élèves dont les besoins nécessitent de forts aménagements des pratiques sont ceux qui sont toujours les moins acceptés par les enseignants. L'attitude des enseignants dépend du degré de modification possible du parcours des élèves, ainsi que de l'intensité des troubles (Desombre et al. 2021). La conclusion de l'étude tend à démontrer que les enseignants ont une attitude beaucoup moins positive vis-à-vis des élèves rencontrant des troubles du spectre autistique. Les manifestations comportementales et cognitives liées à ces troubles nécessitent

davantage d'adaptations sur le plan scolaire, ce qui transforme les pratiques de classe et impacte négativement les représentations enseignantes.

L'attitude des enseignants est donc déterminante dans le cas des scolarités inclusives et dépend, au moins en partie, de la nature des difficultés rencontrées par les élèves. Inversement, une attitude positive, vis-à-vis de l'école inclusive, tend à renforcer les compétences scolaires des élèves, et donc à diminuer les difficultés rencontrées. L'enseignant est en outre inséré dans un réseau, acteur d'une institution.

1.1.2 L'école inclusive, un jeu d'acteurs.

Le rôle des enseignants est à comprendre dans un système plus large, qui implique différents acteurs. Cette dimension systémique a un impact décisif sur les pratiques de classe et la scolarité des élèves.

La majorité des enseignants reconnaît le bien-fondé de la politique inclusive tout en conservant des réserves importantes sur les transformations de leurs pratiques (Desombre, 2021). Autrement dit, leur point de vue vis-à-vis de l'objet inclusif est positif mais n'implique pas de changements sur le plan pédagogique et surtout il peut être marqué par des réticences fortes qui touchent à certains comportements ou troubles, tel que l'autisme (Desombre, 2021). La majorité des auteurs s'accorde à souligner l'impact positif d'un discours favorable à l'inclusion pour la réussite des scolarités inclusives. Les enseignants les plus positifs seraient également ceux qui adaptent le plus leur pratique (Soodak, Podelle et Lehman, 1998 cité dans Benoit et Valls, 2018, p. 3). Pour autant, ainsi que nous venons de le souligner, cela ne suffit pas à une mise en œuvre réelle des préceptes inclusifs (Skoglund, 2014).

Si l'on suppose que l'inclusion n'est pas une fin en soi, mais seulement la recherche de solutions, d'aménagements inclusifs, dans un processus dynamique (Tant et al., 2018, p. 44), alors l'action des enseignants doit être comprise dans un système plus large. Skoglund (2014) dans son étude comparative en Suède, en Allemagne et en France établit les conditions d'une mise en œuvre qui permet à l'inclusion de profiter à tous ses acteurs. Il définit un certain nombre de critères permettant non pas un changement des pratiques, mais une transformation radicale du système. Il définit par exemple comme un facteur de changement la capacité « à créer un lien entre la vision, la loi et son application » (Skoglund, 2014, p. 226). La définition de ce qui est entendu comme inclusif est également déterminante : il ne s'agit pas seulement de scolariser un enfant dans un contexte ordinaire, « mais bien en la capacité des enseignants à s'engager auprès d'élèves présentant une diversité de besoins en termes de soutien, et à permettre à ces jeunes de participer à la communauté et d'appartenir à une structure sociale

appelée l'école » (Skoglund, 2014, 227). Les observations effectuées dans une école suédoise à Essunga et une autre à Flensburg en Allemagne permettent de déterminer que l'allocation de ressources supplémentaires ne suffit pas à la mise en œuvre de pratiques inclusives (Skoglund, 2014, p. 229). En effet la logique qui implique de demander davantage de ressources, lorsque quelque chose ne fonctionne pas, ne permet pas de changement de structure, indispensable dans le cadre d'une école inclusive. L'exemple développé par l'auteur révèle que les ressources réservées à l'éducation spécialisée ont été utilisées en fermant les groupes concernés et en répartissant les élèves et les enseignants dans les écoles ordinaires (Skoglund, 2014). Un centre de ressources a été constitué, apportant un soutien constant aux enseignants dits ordinaires. Le modèle suppose un soutien à trois étages, institutionnel, local par l'accompagnement d'une direction à l'écoute, et au niveau des enseignants, notamment des enseignants spécialisés pensés comme des personnes ressources.

Au-delà de cette dynamique systémique, d'autres auteurs se sont intéressés aux pratiques enseignantes au sein de la classe, notamment les pratiques pédagogiques dites efficaces (Bressoux, 2013). La question de l'effet-enseignant sur la réussite des élèves est aujourd'hui communément admise au sein de la recherche. Au cœur de ces pratiques, la qualité de la relation enseignant-élève apparaît comme éclairante dans le cadre d'une école inclusive. Elle a ainsi de multiples effets : entretien d'un climat de classe serein ; meilleures coopérations enseignant-élève, élève-élève, enseignant-familles ; meilleur rendement scolaire des élèves de manière générale (Bressoux, 2013 ; Fortin et al. 2011). Les caractéristiques des enseignants sont entendues comme les attentes qu'ils ont vis-à-vis des élèves, et les interactions observables entre le maître et les élèves. Les corrélations entre les questionnaires des enseignants et ceux complétés par les élèves montrent que le profil enseignant qui favorise les compétences psychosociales (CPS)² des élèves correspond à ce que les auteurs définissent comme la proximité enseignante, s'appuyant sur deux dimensions. L'enseignant manifeste deux types de comportements : l'un affectif (soutien, empathie) et l'autre pédagogique (directivité : exigence vis-à-vis de l'élève ; responsabilisation : autonomie suffisante) (Morlaix & Tavant, 2021, p. 97). La mise en œuvre de ces pratiques jugées efficaces pour le développement des CPS des élèves et de leurs compétences scolaires paraît être une clé de la construction de pratiques pédagogiques inclusives. Autrement dit, pour favoriser des pratiques de classes favorables à tous les élèves, il convient d'amener les enseignants à conjuguer des comportements dits affectifs, et pédagogiques. Concernant la dimension affective, Baudoin et Galand (2021), dans une revue de littérature sur le thème des

² Compétences définies par l'OMS en 1994 ; <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification>.

pratiques enseignantes et de leur lien avec le bien-être des élèves, soulignent quant à eux que « Le soutien social passe par le fait de se soucier de ses élèves, de s'intéresser à ce qu'ils vivent au quotidien et de se montrer disponible et à l'écoute. » (Baudoin & Galand, 2021, p. 138). La dimension pédagogique renvoie aux deux axes mis en exergue par l'étude de Morlaix et Tavant (2021, p. 97). La directivité implique des objectifs d'enseignements clairs à destination des élèves, associés à des attentes élevées. La responsabilisation suppose que l'enseignant adopte des pratiques de classe qui laissent à l'élève une autonomie suffisante, puisqu'un cadre cohérent et clair s'oppose à un cadre rigide et strict n'apportant pas de possibilité d'engagement pour l'élève.

Barry (2021) estime également dans une étude comparative entre la France et le Sénégal que le discours favorable à l'école inclusive ne suffit pas à une mise en œuvre de ces politiques dans le cadre de la classe. L'auteure montre à la suite d'observations en classe et d'entretiens que ces enseignants, en France comme au Sénégal, peuvent réagir face aux besoins éducatifs particuliers, ici entendus comme relevant du champ du handicap, selon trois modalités. La première est celle de pratiques pédagogiques ségrégatives. Elles reposent sur une pensée rigide de l'enseignant face à aux besoins des élèves et entraîne une essentialisation des difficultés rencontrées. Ces difficultés sont alors considérées comme inhérentes à l'enfant qui peut, ou ne peut pas, entrer dans les apprentissages proposés. L'enseignant se tourne alors vers une particularisation des apprentissages et se trouve dans une forme de fatalité face à l'énigme pédagogique que représente l'élève (Barry, 2021, p. 55). Ensuite, certains enseignants ont tendance à viser la norme pour tous et à uniformiser, alors, les enseignements. Cela conduit à réduire également la perception des besoins de chaque élève. Barry (2021, p. 56) parle alors de pédagogie au forceps, c'est à l'élève de s'adapter et non à l'enseignant. Enfin, un troisième axe observé est celui d'une approche pédagogique inclusive, fondée sur la recherche du commun. Ce qui est fait différemment par les élèves est toujours interrogé. Le « dispositif pédagogique est pensé pour garantir une accessibilité pédagogique universelle », ce qui implique que « chaque élève est universellement semblable à autrui » (Barry, 2021, p. 58). Les adaptations proposées le sont pour un ensemble d'élèves et non seulement pour les élèves rencontrant des BEP. Cette dernière catégorie montre que ces enseignants ont tendance à prendre en compte les besoins de leurs élèves, qu'ils témoignent de besoins éducatifs particuliers ou non. Pour Barry (2021, p. 54), les pratiques qui s'organisent autour de ce triptyque sont directement liées aux représentations que les enseignants ont des élèves rencontrant des BEP ou non. La compréhension des facteurs favorisant des attitudes et des pratiques pédagogiques conformes aux attentes d'une éducation inclusive apparaît comme un élément essentiel de la mise en œuvre de ces politiques. Cela nous renvoie à la nécessité d'interroger les représentations des enseignants,

mais aussi de trouver des voies de compréhension de celles-ci en élucidant ces écarts afin de les réduire progressivement. Cette interrogation paraît indispensable pour dépasser le mur de verre imposé par la multiplication des décrets institutionnels qui vont vers une ouverture toujours plus grande des écoles et collèges alors même que les enseignants pratiquent parfois un enseignement, contre leur propre volonté, qui peut être différenciateur et discriminant.

L'enseignant, inséré dans un système complexe, est donc un rouage essentiel de la réussite des scolarités inclusives. Les pratiques de classes doivent être observées, pour être comprises, selon différents angles. Les élèves sont ainsi des acteurs centraux qu'il convient d'écouter.

1.1.3 Le point de vue des élèves pour comprendre les leviers d'une mise en œuvre de l'école inclusive

Les attitudes et pratiques enseignantes peuvent être abordées sous d'autres angles de recherche. Au-delà des discours, ou des observations de chercheurs en classe, certains auteurs ont développé des recherches en s'appuyant sur les perceptions que les élèves ont de la gestion de classe de leurs enseignants (Bernier et al., 2021).

En effet, les enseignants ont une perception de la gestion de classe qui a tendance à être plus positive que celle des élèves, et selon une étude menée par Galand et Philippot (2005, p. 151), la perception des élèves est plus juste que celle des enseignants concernant leur attitude en classe. Attachée aux représentations d'élèves rencontrant des difficultés comportementales, l'étude menée par Bernier et al. (2021) est intéressante à plusieurs niveaux. Tout d'abord, elle s'attache au regard d'élèves manifestant des comportements inadaptés dans le cadre scolaire. Ce point de vue original sur le plan de la recherche scientifique permet d'observer les pratiques enseignantes et leurs impacts sur la scolarité d'élèves plus susceptibles que d'autres de connaître des ruptures ou de les vivre de manière injuste (Bernier et al., 2021, p. 173). Elle s'appuie en outre sur le constat que la qualité et la nature de la relation élève-enseignant a un impact décisif sur l'engagement dans les apprentissages et le respect du cadre commun (Bernier et al., 2021, p. 169). Enfin, les auteurs établissent, d'après leur revue de littérature, un cadre d'analyse des récits d'élèves. Ce cadre permet d'appréhender des leviers majeurs pour permettre la construction d'un environnement favorisant la scolarité de tous les élèves (Bernier et al., 2021, p. 179). Le premier élément est celui de la figure du meilleur enseignant qui apparaît comme un paradigme essentiel pour comprendre comment favoriser l'inclusion scolaire des élèves manifestant des troubles du comportement (Bernier et al., 2021, p. 174). Celui-ci est décrit précisément par les élèves et offre un tableau riche pour analyser les représentations des enseignants. Le meilleur

enseignant est ainsi celui qui peut construire une relation positive avec les élèves. Cette relation implique le plus souvent que l'enseignant se laisse connaître de ses élèves, se permettant de parler d'autre chose que des apprentissages, de manière informelle. L'enseignant a ainsi une connaissance de ses élèves, de leurs points d'appui et de leurs intérêts. Il prend le temps d'aider les élèves, les soutenant dans les difficultés qu'ils rencontrent. Le cadre établi est ressenti comme juste par le groupe et défini de manière explicite, ce qui constitue des repères sécurisants pour les élèves. Enfin, « ils utilisent fréquemment l'humour en classe » (Bernier et al., 2021, p. 175). La relation à la sanction est une autre dimension qui permet d'analyser les attitudes les plus inclusives des enseignants. Les comportements punitifs sont très critiqués par les élèves, quand le fait de s'adresser individuellement et discrètement à l'élève est considéré comme beaucoup plus efficace par les élèves eux-mêmes (Bernier et al., 2021, p. 177). Afin de favoriser des attitudes conformes aux attentes inclusives de l'institution, le développement de pratiques pédagogiques jugées efficaces par les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers paraît nécessaire.

Le regard porté par les enseignants sur les élèves de l'école désormais inclusive est à mettre en perspective avec les différents modèles de compréhension du handicap. En effet, d'une perception biomédicale, on est passé à une approche environnementale qui permet de percevoir de manière large les élèves impliqués dans ce qu'on entend par l'expression école inclusive.

1.2 Les modèles de compréhension du handicap : fondement de l'école inclusive

Le système scolaire français est tout à la fois le témoin et un acteur de notre société. En ce sens, son fonctionnement atteste de l'évolution de la compréhension du handicap, mais aussi de la coexistence de concepts qui peuvent parfois être contradictoires. Nous proposons dans cette partie de définir dans un premier temps les différentes définitions du handicap. Puis nous nous attachons à définir la notion de besoins éducatifs particuliers, devenue centrale dans notre système scolaire. Enfin, nous revenons sur la notion d'adversité qui nous permet d'éclairer des situations larges de vulnérabilités scolaires.

1.2.1 D'une définition biomédicale à une définition systémique (environnementale) du handicap.

Plusieurs modèles théoriques ont été élaborés pour rendre compte des difficultés rencontrées par un public très disparate. Ces approches rendent compte de présupposés très différents et

impliquent aujourd'hui encore des conséquences sur les représentations de toutes les personnes en contact avec d'autres en situation de handicap. Le premier modèle peut être qualifié de biomédical, le second de social, le troisième de systémique ou environnemental.

La définition médicale est fondamentale dans l'histoire du handicap et de l'éducation spéciale (Ployé, 2016, pp. 72-105). Le modèle médical est encore majeur puisqu'il reste, pour beaucoup, le fondement des représentations sociales du handicap (Zaouche Gaudron et al., 2011, p. 10). La dimension médicale est ici au fondement du handicap. Celui-ci est le résultat d'une maladie qui peut être génétique ou mentale. Le handicap est intrinsèque à la personne et est perçu comme une déficience. La réponse est essentiellement médicale et répond au désir de « réparer » l'individu (Ployé, 2016, pp. 85-89). Le trouble est essentialisé comme constitutif de la personne. L'individu est réduit au signe visible de son handicap (Ployé, 2016, p. 97). Sur le plan scolaire, cela renvoie à une période au cours de laquelle on externalise la difficulté, tout en reconnaissant un espoir d'éducabilité pour les élèves atteints de ces troubles (Ployé, 2016, p. 90). La loi, votée en 1909, instaure des classes de perfectionnement, regroupant les enfants désignés comme les « anormaux d'école », catégorie très hétérogène incluant « les débiles mentaux, les arriérés, les instables » jugés « perfectibles » (Ployé, 2016, pp. 90-91). Le milieu médical conserve la charge des idiots jugés moins éducatibles. Les classes spéciales regroupent donc une multitude d'élèves en situation de handicap, tout en vidant l'école ordinaire de ces écoliers jugés difficiles par l'institution et les enseignants (Ployé, 2016, p. 91).

Le modèle social se détache, conceptuellement mais aussi chronologiquement, de cette perspective pour démontrer que le handicap est issu d'une construction sociale. Le mouvement des « disability studies » construit dans le monde anglo-saxon change de paradigme. Le handicap n'est plus considéré « comme une imperfection apparente dans la constitution physique, mentale ou psychique » et ce mouvement remet en question « l'importance accordée aux déficiences individuelles » (Albrecht et al., 2001, p. 55). On parle moins de handicap que de situation de handicap. La responsabilité collective est ainsi engagée (Zaouche Gaudron et al., 2011, p. 11). Sur le plan scolaire, l'impact de ce modèle est lent à infuser, puisque dans les années 50-60, la France est caractérisée par un système fondé sur « l'extra-territorialisation des dispositifs de prise en charge » des élèves en décalage par rapport aux attendus scolaires (Ployé, 2016, p. 93). La dimension intégrative se développe néanmoins tout en maintenant une approche double, puisque le médico-social intervient très souvent lorsque des élèves sont en situation de handicap.

L'approche du handicap est enfin renouvelée par une équipe québécoise, autour de l'anthropologue Fougeyrollas qui croise les données pour aboutir à une réflexion systémique

de la question (Ployé, 2016, p. 100). Le handicap est à l'intersection entre les données biologiques de l'individu, les aptitudes théoriques, la dimension environnementale du développement humain et les habitudes de vie. Ce modèle nommé Processus de Production du Handicap (P. P. H.) est en outre applicable à tous les êtres humains. Il permet d'approcher tout à la fois les causes et les conséquences du handicap en dépassant la question de la situation individuelle et de l'environnement (Fougeyrollas & Roy, 2005). Le principal avantage de ce nouveau paradigme est la prise en compte de la complexité dans la production d'une situation de handicap, et la sortie d'une perspective linéaire qui met régulièrement à mal régulièrement le principe d'éducabilité. La notion de handicap s'articule alors autour des concepts d'obstacle, de facteurs de protection, ou de risque. Pour autant, ces différents modèles ne se succèdent pas sur le plan chronologique. En effet, ils sont toujours pertinents comme cadres d'analyse des représentations présentes au sein de la société. Cette juxtaposition de paradigmes traduit d'ailleurs parfaitement les tensions qui existent entre les référentiels scolaires produits et « les résistances pratiques qui peinent à les concrétiser et à appliquer les réorganisations nécessaires à la pleine participation des personnes en situation de handicap à la vie en société » (Zaouche Gaudron et al., 2011, p.13). Les perceptions essentialistes du handicap sont tenaces, notamment dans le cadre scolaire qui reste le reflet de la société dans son ensemble. De nouvelles notions, telle que les besoins éducatifs particuliers, visent néanmoins la prise en compte de ces évolutions épistémologiques dans le cadre scolaire.

1.2.2. De la notion de BEP à une approche pédagogique des besoins

Dans le cadre scolaire, la notion de besoin éducatif particulier (BEP), revêt un caractère central au sein des politiques actuelles liées au handicap. Sa définition apparaît néanmoins complexe, de par son histoire, mais aussi l'utilisation qui en est aujourd'hui faite.

Barry (2010) attribue l'étymologie de cette expression au rapport Warnock (1978), produit en Grande-Bretagne. Le handicap sort du champ médical puisqu'il est appréhendé d'un point de vue philosophique. L'enfant y est abordé sous l'angle de ses « specials needs ». La notion de besoin éducatif particulier a donc comme objectif premier de sortir d'une perspective biomédicale. Le principe est de minimiser le caractère essentialisant de la notion de handicap et de sortir d'une catégorisation fermée au sein de laquelle les enfants ne peuvent que difficilement évoluer. Partant du principe d'éducabilité de l'ensemble des êtres humains, cette notion questionne l'enseignant, considéré comme un praticien réflexif conscient de l'impact de ses choix (Cattonar, 2001). Il est donc en mesure de s'appuyer sur les besoins rencontrés par les apprenants et non de focaliser sur leurs déficiences supposées. Le changement de paradigme permet d'aborder la question des leviers, facteurs de protection

face aux difficultés rencontrées, et la notion d'obstacle qu'il est donc possible de dépasser avec des scénarii pédagogiques qui répondent à ces besoins.

Pour Barry (2010, p. 219), l'un des intérêts du rapport Warnock est de constater que près d'un élève sur cinq a besoin d'une aide particulière au cours de sa scolarité. Celle-ci peut être donnée dans le cadre d'un dispositif spécialisé, mais aussi au sein des classes ordinaires avec un soutien spécifique. Selon Ployé (2016, p. 103), cette notion devient la « clé de voûte du projet intégratif ». Le projet n'est plus de s'appuyer sur l'origine des difficultés scolaires, mais sur les réponses à y apporter (Thomazet, 2012, p. 14).

La notion de besoin est reprise par l'OMS qui définit les situations qui entraînent la manifestation de ces besoins éducatifs particuliers. Dès les années 2000, l'OMS définit comme besoins éducatifs particuliers les difficultés liées à trois types d'obstacles : les déficiences, les difficultés d'apprentissage et les désavantages. Ces dénominations renvoient aux « élèves pour lesquels les pays allouent des ressources supplémentaires pour leur permettre d'accéder plus efficacement aux programmes scolaires » (OCDE, 2007, p. 21). La notion de déficience renvoie à une définition biomédicale du handicap comme décrit plus haut. La catégorie « difficultés » s'apparente à l'ensemble des troubles dits du comportement ou d'ordre affectif. Enfin, les désavantages évoquent les facteurs socio-économiques, culturels qui peuvent également concerner la langue parlée par l'élève et sa famille. Dans ce contexte, le « besoin éducatif particulier consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs » (OCDE, 2007, p. 22).

Pourtant cette notion est critiquée dans la mesure où elle ne tient pas suffisamment compte de la dimension environnementale du besoin (Chatelain, 2020, pp 15 à 28). Celui-ci est en effet éprouvé par l'élève dans un contexte particulier qu'il convient d'analyser. Lorsque la notion de besoin éducatif particulier est accolée à un élève, il y a un risque important d'essentialiser les difficultés rencontrées par celui-ci. Or, « lorsqu'un besoin émerge, il est toujours en lien et en jeu dans une situation » (Chatelain, 2020, p. 17). La tentation est grande alors de réduire la situation à un besoin et le risque tout aussi grand de faire disparaître la situation dans laquelle se trouvent l'école et les acteurs. La signification du terme de besoin, choisi pour passer de l'anglais au français, renvoie en outre à quelque chose qui est nécessaire, et dont on peut éprouver le manque. Pour autant, l'élève qui rencontre des besoins éducatifs particuliers peut tout à fait ne pas ressentir ce manque, qui plus est dans une situation différente du cadre scolaire. Par ailleurs, « dans le milieu scolaire, la focale, en lien avec les besoins spécifiques, est mise davantage sur l'aide supposée nécessaire à l'élève que sur les besoins réellement éprouvés par l'élève ou sur les besoins des autres acteurs en présence » (Chatelain, 2020, p. 21). Dès lors le besoin n'est autre qu'« un service, une mesure,

une aide ou un soutien », ce qui fait que les « besoins sont des moyens » (Chatelain, 2020, p. 22). L'élève est alors réduit aux difficultés qu'il rencontre puisque « Tant que le besoin éducatif particulier reste celui de l'élève, on n'échappe pas vraiment à la dérive d'essentialisation de la difficulté scolaire » (Chatelain, 2020, p. 24). Le changement de regard consiste donc à parler de situation pédagogique particulière, ce qui revient à sortir l'individu de l'angle d'observation. C'est la situation qu'il convient d'aménager. Cette approche est soutenue par l'UNESCO qui définit l'éducation inclusive comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants » (2017, p. 7). Ce point de vue, celui de la situation dans laquelle se trouve l'élève, apparaît donc comme la clé de voûte de la compréhension des difficultés rencontrées par les apprenants.

Pour interroger cette question, il semble important de s'intéresser à un vocable moins présent au sein de l'Éducation nationale afin de revenir à une appréciation précise de ce qui sous-tend la notion de besoins éducatifs particuliers pour les enseignants. La notion d'adversité, regroupant de manière large l'ensemble des situations interrogées, paraît pertinente à définir.

1.2.3 La notion d'adversité

Utilisée dans le champ de la psychologie, la notion d'adversité rend compte d'un ensemble de situations qui peuvent faire obstacle au développement ordinaire des enfants, notamment dans les situations d'apprentissage. Elle peut être utile en éducation en ce qu'elle englobe différentes situations, perception large du besoin et de ses conséquences. Elle permet non plus d'observer les troubles et leurs conséquences mais de percevoir, en matière de facteurs de risque et de protection, les trajectoires développementales. Cette notion, dont l'utilisation « a augmenté de façon exponentielle » (Pinel-Jacquemin et al., 2017, p. 2), est polysémique. Les événements concernés peuvent être « dépendants ou indépendants du sujet » (Pinel-Jacquemin et al., 2017, p. 3). L'adversité suggère « une (ou ... plusieurs) situation(s) extrêmement et durablement défavorable(s) mettant en péril le sentiment de cohésion de la personne ou lui faisant courir un risque vital » (Pinel-Jacquemin et al., 2017, p. 3). Les situations décrites comme relevant de l'adversité sont extrêmement variées et touchent des domaines multiples : l'individu lui-même, les parents, les relations parents-enfants, les difficultés socio-économiques de la famille, les relations extra-familiales, la dimension culturelle, les situations géopolitiques. Ces situations sont d'ailleurs liées entre elles et la multiplication des facteurs de risque constitue en soi une adversité qualifiée par les auteurs de multiadversité. On observe donc une corrélation directe entre les situations dites d'adversité et celles qui aboutissent à la définition de besoins éducatifs particuliers (OCDE, 2007). Les

deux notions ne concernent pas les mêmes champs théoriques mais peuvent être complémentaires.

Pour finir, les situations d'adversité peuvent être comprises au travers du modèle écologique de Bronfenbrenner qui permet de comprendre les relations de causalité dans une dimension complexe et non linéaire (Pinel-Jacquemin et al., 2017, p. 17). En effet, les facteurs de risques qui touchent les enfants rencontrant des besoins éducatifs particuliers sont multidimensionnels et s'insèrent dans les différents systèmes définis par le modèle théorique de Bronfenbrenner. Cette notion, complexe, d'adversité paraît être un outil opérant pour chercher à comprendre quelles représentations les enseignants ont des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette partie a pour objectif de dessiner les contours d'une population très diverse qui rencontre néanmoins des besoins communs. La juxtaposition des différents modèles théoriques présentés est à comprendre dans une approche dynamique et interactionnelle qui permet d'observer les représentations des enseignants au travers de différents concepts pour en saisir la complexité. Il convient, pour finir, de s'intéresser au lien entretenu entre l'identité professionnelle enseignante et les représentations sous-jacentes.

1.3 L'identité professionnelle enseignante, un processus dynamique en lien avec le parcours individuel

« L'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. » (Gentili, 2005, p. 17). Elle est le résultat d'un processus qui influence les représentations, mais qui est soumis à des modifications, notamment en lien avec le parcours de l'individu. Nous dessinons, dans un premier temps, les contours de la complexité de l'identité professionnelle enseignante. Puis nous établissons un lien entre les parcours et les représentations enseignantes. Ensuite, nous nous attachons à identifier les différents styles d'enseignement, en lien avec les pratiques de classe. Enfin, nous présentons la théorie écosystémique de Bronfenbrenner afin de saisir les relations qu'entretiennent ces différents éléments entre eux.

1.3.1 L'identité professionnelle, une identité multiple

La professionnalisation enseignante apparaît comme un processus initié par l'institution. C'est un processus complexe qui est lisible au travers des programmes de la formation des maîtres dès les années 1990. Pour autant, la professionnalisation des enseignants ne repose pas uniquement sur les injonctions institutionnelles et les acteurs de la profession y sont

pleinement intégrés (Gohier et al., 2002, p. 11). L'élaboration de la professionnalisation enseignante est le résultat de la congruence de plusieurs éléments : les connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques (Piot, 1997 ; Perez, 2006). De fait, cette identité est nécessairement multiple.

L'identité professionnelle est encore un palimpseste qui peut être compris comme un processus dynamique. Cattonar, dans son étude sur les identités professionnelles enseignantes, établit ainsi une structure mouvante mais néanmoins organisée (2001, p. 15). Il définit un noyau central axé sur les valeurs et les qualités que les enseignants définissent comme nécessaires à leur métier. Ensuite, un premier ensemble périphérique est décrit autour de sous-groupes professionnels, selon le niveau d'enseignement, les disciplines enseignées ou les diplômes. Enfin, un deuxième ensemble périphérique, plus perméable aux changements et donc plus souple, est lié au contexte d'exercice mais aussi à l'histoire singulière de chaque enseignant. Cette démonstration vient appuyer l'idée que l'identité professionnelle enseignante est sujette à évolution, notamment à travers leur parcours. C'est un processus dynamique entre permanence et reconfigurations (Bouchetal & Lantheaume, 2015 p. 85).

1.3.2 L'influence du parcours sur l'identité et les représentations enseignantes

Le concept de parcours est polysémique et présent dans différents champs conceptuels : recherche, politique, formation, éducation (Bouquet & Dubéchet, 2017 p. 15). Son acception peut être définie comme un mouvement d'un point à un autre qui prend en compte l'espace, mais aussi le temps, suggérant l'idée d'une continuité (Bouquet & Dubéchet, 2017, p. 16). Le parcours est ici entendu comme le chemin parcouru par l'individu aussi bien sur le plan individuel que professionnel. En effet, comme le suggère Cattonar (2001, p. 11) « l'identité professionnelle enseignante est en partie liée aux multiples trajectoires (familiales, scolaires et éventuellement professionnelles) et appartenances sociales, présentes et passées, de l'individu. ».

L'interrogation des représentations permet de comprendre la manière dont les individus appréhendent et recomposent le réel. Leur étude est pertinente puisqu'elles constituent le socle de l'agir. La notion de représentation est présente dans un large ensemble de sciences sociales mais est ici entendue dans le champ de la psychologie sociale. Les représentations sociales sont définies par Fischer (2020, chapitre 5) :

[La] représentation sociale est la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision

commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales. (Fischer, 2020, chapitre 5, p. 183)

Elles sont donc, comme l'identité professionnelle, le résultat d'un processus dont le noyau central évolue peu, mais dont les sphères périphériques peuvent être sujettes à reconfigurations, notamment du fait du contexte du parcours. Nous proposons ici de nous intéresser aux structures des représentations sociales en lien avec les pratiques sociales (Apostolidis, 2005, p. 13). Autrement dit, les représentations sociales des enseignants sont interrogées en ce qu'elles influencent nécessairement leurs pratiques au sein de la classe. La représentation entretient une relation systémique avec les pratiques des individus, ces deux dimensions interagissent et sont susceptibles de s'influencer mutuellement (Gaymard, 2021, chapitre 5, p. 161).

Comme exposé plus haut par rapport à l'identité professionnelle, un individu, enseignant qui plus est, n'entre jamais neutre dans son activité professionnelle. Avant d'être enseignant il a été au contact d'enseignants, en tant qu'élève. Bouchetal et Lantheaume (2015) relèvent par exemple que les enseignants enquêtés témoignent d'un attrait pour les métiers de la relation, qui correspondent à des souvenirs d'enfance. Le parcours a, selon ces auteurs, une influence sur les pratiques de classe, notamment par l'identification aux collègues (Bouchetal & Lantheaume, 2015 p. 89). Enfin, ils développent l'idée qu'au cours de la carrière, les enseignants sont sujets à des « reconfigurations identitaires » (Bouchetal & Lantheaume, 2015 p. 85), liées à des ajustements induits par les situations éducatives rencontrées. Toujours selon ces auteurs, cette grande diversité des situations éducatives est encore sous-estimée, ce qui va dans le sens de la pertinence d'une étude concernant les liens entretenus entre le parcours et les représentations professionnelles. En outre, la nature de ces mutations est variable selon que les changements qui les ont induits sont désirés ou non par les acteurs (Lahire, 1998). En effet, les enseignants sont, au cours de leur carrière, et donc de leur parcours professionnel, soumis à des problèmes qu'ils sont amenés à résoudre. Ce sont ces résolutions de problème qui peuvent impacter de manière durable leurs représentations. Cattonar (2001, p. 13) affirme en ce sens que le contexte influence fortement l'identité professionnelle des enseignants. Les premières années d'exercice tiendraient d'ailleurs une place prépondérante dans cette construction. Il formule l'hypothèse qu'un isolement professionnel lors de la première année serait un facteur déterminant pour l'individualisme dans l'exercice de la fonction d'enseignant (Cattonar, 2001). Lorsque l'on sait que la majorité des enseignants est amenée, dans ses premières années d'exercice à travailler dans un contexte scolaire qualifié de difficile, cela induit nécessairement des conséquences directes dans la construction de cette identité professionnelle.

Le parcours individuel joue par ailleurs une influence directe dans la construction de l'identité professionnelle. La période de stabilisation après l'entrée en profession, qui survient dans la trentaine, est également soumise à un éloignement des priorités professionnelles puisqu'elle correspond en général à la période de construction de la famille, notamment pour les femmes (Cattonar, 2001). En outre, « L'identité professionnelle de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne. » (Gohier et al., 2002, p. 6). Enfin, la quarantaine serait une période de recompositions importantes, amenant de nouvelles postures et des expériences nouvelles sur le plan pédagogique (Cattonar, 2001). Il s'agit en outre d'un moteur de développement identitaire fondamental (Gohier et al., 2002, p. 7).

L'évolution professionnelle est donc intimement liée aux périodes de doute. C'est le cas, par exemple, lors de la rencontre d'enfants manifestant des troubles du comportement, d'enfants en situation de handicap ou encore lors de conflits avec l'institution (Gohier et al., 2002, p. 19). La dimension intime de la construction des représentations invite à interroger le poids de l'histoire personnelle dans la relation que les enseignants entretiennent avec leur métier. D'autres auteurs se sont intéressés à l'impact de la rencontre avec des personnes en situation de handicap dans la construction de l'identité professionnelle (Lemoine & Schneider, 2022). Cette récente étude s'appuie sur le milieu professionnel de l'orthophonie, mais l'angle d'analyse paraît pertinent pour comprendre le cadre dans lequel s'insère notre recherche. Le fait d'avoir vécu avec un frère ou une sœur en situation de handicap est un facteur décisif pour incarner un rôle d'aidant, ce qui apparaît comme un élément potentiellement déterminant dans le choix d'une carrière à visée de soins (Lemoine & Schneider, 2022, p. 398). Il s'agit ici d'analyser l'impact de la rencontre précoce avec le handicap dans le choix d'études qui visent une profession de soins. Donc, si on considère cette entrée dans le métier comme déterminante dans la construction de l'identité professionnelle (Cattonar, 2001), alors le questionnement autour de l'influence de l'identité « personnelle » sur l'identité « professionnelle » est pertinent. L'ensemble de ces facteurs a un impact sur les représentations des enseignants qui influencent à leur tour les pratiques de classe.

Nous nous attachons donc à définir différents modèles d'enseignement, liés au rapport de l'enseignant au savoir et susceptibles d'influer sur les pratiques de classes.

1.3.3 Les styles d'enseignants : du rapport au savoir aux pratiques pédagogiques

Piot (1997) définit les modèles d'enseignement à travers lesquels les enseignants circulent. Les enseignants du second degré seraient fortement tournés vers celui du traitement de

l'information, au sein duquel la maîtrise des contenus à enseigner est essentiel. Les contenus disciplinaires, au cœur de leur formation, seraient ainsi le centre de leurs conceptions pédagogiques. La transmission de ces connaissances implique une relation au savoir spécifique qui est éloignée de l'identité des enseignants du premier degré (Piot, 1997). Cattonar (2001) oppose d'ailleurs la figure de l'enseignant magister à celle de l'enseignant pédagogue. Pour autant, un enseignant peut évoluer de manière plus ou moins fluide entre ces différents modèles. Cela nous invite néanmoins à prendre en compte l'impact de ces représentations quant au savoir sur les pratiques pédagogiques observables dans la classe. La loi dite des référentiels³ (2013) confirme cette direction puisque les compétences visées sont tout autant disciplinaires, didactiques, que pédagogiques et visent à la prise en compte de la réflexivité nécessaire au métier d'enseignant.

La notion de geste professionnel, très présente dans les formations initiales des enseignants est définie par Bucheton et Dezutter (2008) comme un acte qui part de l'enseignant vers l'élève, pour « faire agir ou réagir l'autre » selon certains présupposés. Ces présupposés sont tout à la fois définis par la relation que les enseignants entretiennent avec les savoirs à enseigner et par la représentation qu'ils se font de leur rôle en tant qu'enseignant. Bucheton (2008, 2017) définit le geste professionnel comme un système complexe puisque multiforme (gestes langagiers, de travail, didactiques et éducatifs). Ce qu'il paraît pertinent de retenir est le fait que les gestes professionnels composent des postures enseignantes. Dans sa conférence de 2021, Bucheton en définit sept et souligne que les enseignants experts, et efficaces, sont plus souples dans l'utilisation de ces postures, alors que les enseignants débutants ou en difficulté ont tendance à naviguer entre seulement quelques-unes d'entre elles. Ces postures sont définies ainsi : enseignement, contrôle, accompagnement, lâcher prise et magicien (Aidel, 2021). Les jeunes enseignants peuvent donc rester figés sur les postures d'enseignement et de contrôle alors que les variations des postures sont des atouts avérés pour la réussite des élèves.

Or, les pratiques des enseignants ont un impact sur l'accueil des élèves et le développement de leurs compétences scolaires et psychosociales. Dans leur étude, Morlaix et Tavant (2021) établissent des corrélations entre le profil des enseignants et les compétences psychosociales des élèves (CPS). Ces corrélations montrent que le profil enseignant qui favorise les CPS des élèves correspond à ce que les auteurs définissent comme la proximité enseignante (Morlaix & Tavant, 2021, p. 97). Celle-ci conjugue le souci du bien-être et de la réussite de l'élève. Cette étude rejoint l'idée que les pratiques pédagogiques,

³ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR : MENE1315928A ; Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 ; EN - DGESCO A3-3

liées aux représentations des enseignants ont un impact sur l'accueil des élèves. Si l'on reprend le présupposé de Vincent et Therriault (2021, p. 92) selon lequel les « croyances pédagogiques ont un impact sur les pratiques pédagogiques », alors l'étude des représentations des enseignants permet d'aborder le sens de leurs pratiques, notamment face à un public vulnérable tel que les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers. En effet, dans le cas du handicap, il importe de s'interroger sur « [l']impact [des représentations] dans les interactions avec les personnes en situation de handicap » (Zaouche Gaudron et al., 2011, p. 9). Au vu de ces différentes recherches, nous pouvons conclure que la construction de l'identité enseignante est un processus complexe qu'il convient de comprendre dans une dimension systémique puisque aucun facteur ne parvient à lui seul à expliquer, dans un rapport de causalité, les représentations et les pratiques des enseignants. Dans ce contexte, le modèle théorique établi par Bronfenbrenner (1996), paraît en mesure d'appréhender les relations qu'entretiennent les différentes variables susceptibles d'influencer les représentations des enseignants quant aux élèves à besoins éducatifs particuliers : formation, parcours, contexte d'exercice, dans un rapport systémique et donc complexe.

1.3.4 La théorie écosystémique de Bronfenbrenner

Soucieux de prendre en compte des variables qui ont des relations multidimensionnelles entre elles, Bronfenbrenner (1996) établit un modèle théorique qui permet, dans le cadre des recherches sur le développement de l'enfant, une prise en compte globale du sujet. L'individu est en relation avec différents milieux, définis comme des systèmes, qui interagissent entre eux. Cette approche permet une appréhension multidimensionnelle de l'individu et de son développement. L'accent est mis sur la notion de « processus » (Bronfenbrenner, 1996, p. 15). Clarifié sous l'appellation PPCT (Processus-Personne-Contexte-Temps), le modèle écosystémique s'appuie sur la définition de six systèmes : ontosystème, mésosystème pouvant à plusieurs créer un microsystème, exosystème, macrosystème et enfin chronosystème. L'ontosystème est défini par l'individu. Les processus proximaux impliquent tout ce qui est en contact direct avec l'individu et son environnement (Bronfenbrenner, 1996, p. 14), c'est ce qui renvoie aux microsystèmes qui s'articulent au sein d'un mésosystème. Puis, l'exosystème, plus lointain, évoque l'environnement avec lequel l'individu n'est pas en contact direct. Enfin, le macrosystème est composé des ensembles de lois, système politique, social et culturel qui impacte l'intégralité de l'architecture décrite. Ce modèle théorique, fondé sur le développement de l'enfant est pertinent dans toute la durée de la vie puisqu'il s'agit d'un modèle fondé sur le processus. En nous appuyant sur les travaux de Zaouche Gaudron et al. (2011, p. 22), nous pouvons opérationnaliser le modèle dans la situation sur laquelle se porte

notre intérêt, c'est-à-dire la situation des enseignants face aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

1.4 Problématique

A l'aune de la littérature et du cadre théorique que nous nous proposons d'utiliser, le regard que les enseignants portent sur les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, doit être analysé à la lumière de leur parcours. Ainsi nous avons choisi de nous intéresser aux représentations enseignantes en lien avec leur parcours, professionnel, scolaire et personnel.

Les questions qui nous occupent s'appuient sur l'écart qui peut être observé entre les principes, transmis par les décrets institutionnels et leur mise en œuvre par les acteurs de l'école, notamment les enseignants. L'idée selon laquelle on peut construire une société commune par l'assimilation s'opposerait donc radicalement à l'idée de scolarité inclusive où le particulier s'insère dans un ensemble plus vaste qu'il est supposé transformer (Ployé, 2016). L'école se transforme par le biais des préceptes institutionnels mais aussi par les acteurs eux-mêmes. A partir du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1996), nous souhaitons répondre aux questions générales suivantes : Comment expliquer les écarts dans la mise en œuvre de pratiques favorables à une école inclusive ? Quels sont les facteurs protecteurs au sein des parcours, permettant aux enseignants d'avoir une attitude positive vis-à-vis des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers ? Comment les enseignants s'approprient-ils les changements institutionnels impliqués par l'école inclusive ?

Plus précisément, nous proposons de nous intéresser au discours que les enseignants portent sur les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, en lien avec leur parcours, ce qui reste inexploré en France dans le champ de la recherche qu'il nous a été donné d'observer. Interroger ces représentations, étroitement liées au parcours personnel et professionnel, permet en outre d'approcher les pratiques de classe en ce qu'elles peuvent être des leviers pour la mise en œuvre d'une école inclusive.

Acteurs essentiels de l'école inclusive, les enseignants ont un impact probant sur la qualité de la mise en œuvre des pratiques scolaires inclusives (Avramidis & Norwich, 2002). La majorité des enseignants se déclare favorable aux politiques inclusives tout en maintenant des jugements négatifs liés aux transformations de leurs pratiques (Desombre, 2021). Puisqu'en nous appuyant sur les travaux de Tant et al. (2018, p. 44) nous pouvons établir que les pratiques inclusives doivent être une recherche de solutions, d'aménagements, toujours pensés en tension avec le réel, il faut chercher à comprendre les leviers et obstacles à ces pratiques dans un cadre plus large que celui de la classe.

Les pratiques enseignantes ont une incidence sur le rendement scolaire des élèves (Bressoux, 2001). Or, le discours favorable à l'école inclusive ne suffit pas à une mise en œuvre des préceptes institutionnels dans le cadre de la classe (Barry, 2021). Les recherches concernant l'école inclusive tendent à s'attacher aux liens qu'entretiennent les enseignants avec des publics de plus en plus variés. De fait, les enseignants sont acteurs d'une école que certains auteurs définissent comme un espace de « complexité démultipliée : une *hypercomplexité* » (Barry, 2018, p. 10). En effet, la part d'élèves concernée par l'école inclusive invite les chercheurs à se concentrer sur des publics spécifiques. Ainsi, les élèves manifestant des comportements socialement inadaptés sont étudiés en ce qu'ils interrogent les pratiques de gestion de classe des enseignants (Bernier et al., 2021). Encore, les enfants en situation de grande pauvreté peuvent être l'objet d'attitudes discriminantes par les enseignants, en ce sens qu'ils ne correspondent pas toujours aux attendus fixés par l'école (Gevrey, 2021). Enfin, les élèves allophones permettent d'alimenter une réflexion large sur les pratiques inclusives, définies alors comme un moyen de faire « acte d'hospitalité » (Pirone, 2021). Cette définition large de la population concernée par l'école inclusive rend compte, par ailleurs, d'une évolution conceptuelle concernant le champ du handicap.

Les modèles de compréhension du handicap sont soumis à des évolutions sociétales dont ils sont également le produit. La dimension médicale est constitutive de l'histoire du handicap et de l'éducation spéciale (Ployé, 2016) et l'impact de ce modèle est encore fondamentale dans les représentations sociales (Zaouche Gaudron et al., 2011). La perspective sociale du handicap offre une approche qui analyse le handicap du point de vue de ses conséquences, comme le résultat d'un processus ancré dans le social. Celui-ci est donc, en théorie, détaché de l'individu qui n'en est plus que le porteur. La situation de handicap rend compte de ce paradigme, engageant la société dans son ensemble (Zaouche Gaudron et al., 2011, p. 11). Enfin, l'anthropologie apporte un regard interactionniste au sein duquel le handicap est une production, complexe, située à l'intersection de plusieurs facteurs comprenant l'individu et son environnement (Fougeyrollas & Roy, 2005). Des notions telles que les obstacles ou les facteurs de protection apparaissent comme déterminantes dans la compréhension du handicap. La complexité des interactions entre ces différents paradigmes est parfaitement lisible dans les tensions observées entre les référentiels scolaires et les oppositions sensibles dans la mise en œuvre des politiques inclusives (Zaouche Gaudron et al., 2011).

La notion, plus récente, de besoin éducatif particulier a pris en quelques années une place substantielle dans les politiques scolaires. Elle permet, de prendre en compte des élèves qui ne sont pas concernés par le handicap et qui, pourtant, peuvent connaître des parcours scolaires chaotiques ou du moins, ne correspondant pas à la norme scolaire, entendue comme

formelle puisque produite par l'institution et traduite par des lois (référentiels, règlements intérieurs), et impactant la réussite scolaire de ces élèves. Malgré les limites de cette notion de BEP (Chatelain, 2020), l'idée centrale est de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves, au cœur d'un système, complexe, au sein duquel interviennent différents acteurs et éléments explicatifs et non plus, l'élève seul.

La notion d'adversité vient également rendre compte de ce changement paradigmatique, depuis l'individu vers la situation à laquelle il est exposé. Les situations prises en compte par la notion d'adversité sont extrêmement variées mais peuvent influencer sur le développement de l'individu dans son contexte (Pinel-Jacquemin et al., 2017). La notion d'adversité renvoie également aux notions de facteurs de risque et de protection qui nous intéressent pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Pour reprendre le titre de Farges (2017), les mondes enseignants témoignent de la complexité dans laquelle se développe l'école inclusive. En effet, les identités professionnelles sont multiples et il faut les comprendre comme une interaction dynamique entre les différents éléments environnant l'enseignant (Cattonar, 2001). Interroger le parcours et les représentations renvoie donc à chercher à comprendre la manière dont les enseignants recomposent le réel, le vécu, autour de cette question des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers.

La relation entretenue par l'enseignant avec les savoirs agit sur les pratiques pédagogiques ce qui nous permet de justifier l'intérêt du questionnement autour des représentations enseignantes (Vincent & Therriault, 2021). La dimension systémique est fondamentale dans la mesure où une grande diversité de facteurs peut venir expliquer les représentations observées.

Les variables influant sur les représentations sont donc à comprendre dans un cadre multidimensionnel, que le modèle écosystémique se propose de prendre en compte (Bronfenbrenner, 1996, 2000). Nous postulons dans ce cadre théorique que l'enseignant, en tant que sujet, ne peut être observé de façon isolée, mais qu'il doit être compris comme le produit d'un processus complexe au sein duquel interviennent des variables multidimensionnelles. Les transitions écologiques, telles que les changements de lieux d'exercice ou des changements familiaux, auxquels sont soumis les enseignants ont des répercussions sur leurs représentations et leurs pratiques de classes. Ces variables peuvent être aussi bien des facteurs facilitant la prise en compte des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, que des obstacles à leur prise en charge.

Puisque les représentations, l'identité professionnelle et les pratiques professionnelles sont des phénomènes soumis à des processus complexes, liés à la notion de parcours, il est possible de les observer sous l'angle de l'individu, grâce à l'approche éco-systémique, opérationnalisée dans le cadre de notre recherche par le schéma ci-dessous (cf. Figure 1). Ici, l'ontosystème est défini par l'enseignant lui-même, ses valeurs, ses motivations, ses représentations et ses pratiques au sein de la classe. Les microsystèmes qui composent le mésosystème sont son environnement familial, son environnement de travail qui s'influencent mutuellement comme nous avons pu le rappeler plus haut. L'exosystème constitue le cadre législatif lié aux élèves à besoins éducatifs particuliers et le système scolaire français, notamment les réformes qui visent à l'organisation d'une école inclusive. Le macrosystème correspond à l'ensemble des conceptions et des valeurs liées aux élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers. Il comprend en outre les valeurs et normes liées au métier d'enseignant, de même que le système politique et législatif dans lequel l'Éducation nationale vient s'insérer et qui cherche à favoriser une société plus inclusive. Le chronosystème représente, pour finir, la question du parcours, le temps d'exercice dans le métier, les contextes d'exercice, les études, mais aussi l'expérience personnelle en lien avec la question de l'adversité.

C'est pourquoi nous postulons, à partir du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1996, 2000), que les représentations que les enseignants ont des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers (EBEP), ont un lien avec les différents éléments de leur parcours et ont un impact sur leur pratique pédagogique.

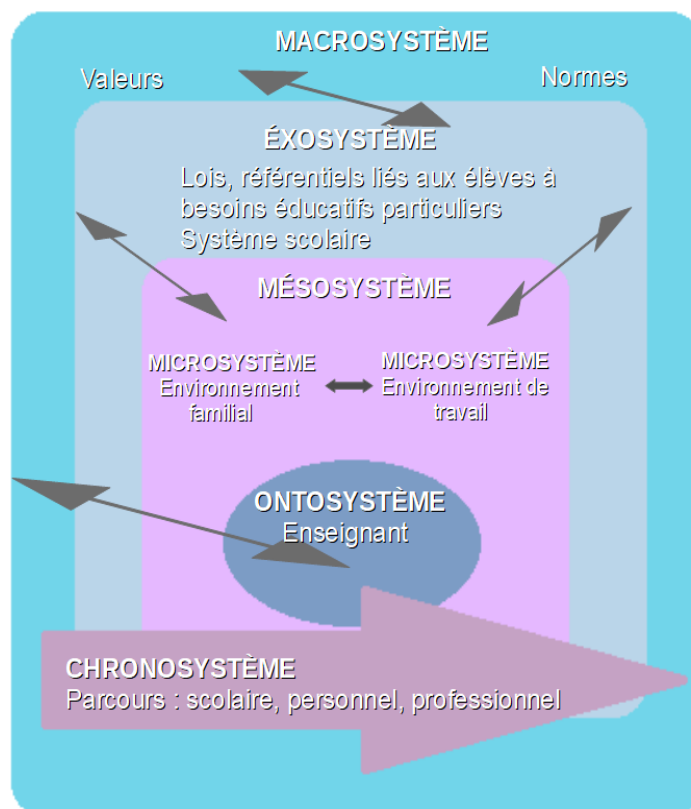


Figure 1. Application du modèle écosystémique aux variables de notre recherche. Réalisé sous openoffice Draw.

Nous posons, pour répondre à cette problématique, les hypothèses suivantes :

- 1- Les enseignants qui disent adapter le plus leurs pratiques ont tendance à avoir une conception des EBEP large, en cohérence avec la notion d'école inclusive.
- 2- La rencontre précoce avec des personnes en situation d'adversité favorise des représentations positives vis-à-vis des EBEP.
- 3- Les expériences professionnelles dans un contexte qui accueille de nombreux EBEP favorise les représentations positives vis-à-vis des EBEP.

PARTIE 2 METHODOLOGIE

La méthodologie est développée en suivant un plan ordonné, tout d'abord nous présentons le terrain de recherche et la posture spécifique du chercheur en terrain connu. Ensuite, nous déployons nos hypothèses de recherche et les variables choisies pour les tester dans le cadre

de la recherche. Enfin, nous développons nos choix méthodologiques en expliquant la démarche de questionnaire qualitatif et d'entretien semi-directif.

2.1 Présentation du terrain

2.1.1 Un établissement urbain, socialement mixte

Le collège qui fait l'objet de cette recherche, est un établissement en périphérie du centre-ville. La population scolaire est actuellement composée de 611 élèves, allant de la 6^e à la 3^e. Le collège accueille trois dispositifs spécifiques : un dispositif ULIS⁴, un dispositif UPE2A⁵ et un dispositif UPS⁶. Les élèves sont inscrits dans leur classe de référence, en fonction de leur classe d'âge et se retrouvent en regroupement en fonction de leurs besoins, qui évoluent dans l'année, et de l'emploi du temps de l'enseignante en charge du dispositif. L'enseignant en charge de l'ULIS est issu du premier degré, il est présent tous les jours, accompagné d'un AESH. Le dispositif est présent depuis de nombreuses années dans l'établissement. L'enseignante en charge de l'UPE2A est issue du second degré, travaille sur quatre jours et est accompagnée d'une stagiaire AEDPro actuellement en 2^e année de stage. L'enseignante en charge de l'UPS avec des EFIV⁷ est présente sur quatre jours et en charge d'un autre dispositif dans un collège du département. Le dispositif est installé depuis de nombreuses années, les enseignants qui le prennent en charge ont néanmoins changé plusieurs fois ces dernières années.

La population de l'établissement peut être qualifiée de socialement mixte. L'indice de positionnement social (IPS) de l'établissement, publié le 5 octobre 2022, se situe juste au-dessus de la moyenne nationale⁸. L'IPS est un indicateur établi par l'Éducation nationale pour rendre compte des caractéristiques socio-économiques et culturelles liés à la réussite scolaire. Il combine des données telles que le diplôme des parents, les conditions matérielles, le capital culturel, l'implication et l'ambition ainsi que les pratiques culturelles. Il a été forgé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation nationale en 2016 (Rocher, 2016). Pour autant, cet indice ne rend pas compte de l'hétérogénéité du public rencontré au sein de l'établissement. D'après les déclarations

⁴ Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.

⁵ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.

⁶ Unité Pédagogique Spécifique.

⁷ Elèves issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs.

⁸ Indice de position sociale ; voir le site : https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_colleges ; consulté le 29/11/2022.

familiales et le classement établi et utilisé par la DEPP (Rocher, 2016, p. 6) l'établissement connaît une répartition des PCS (professions et catégories socio-professionnelles) comme suit : PCS très favorisées 9,95% ; PCS favorisées 22,98% ; PCS moyennes 22,62%, PCS défavorisées 36,53 % ; Non renseignées : 7,93%, représentées sous forme du graphique ci-dessous (cf. Figure 2).

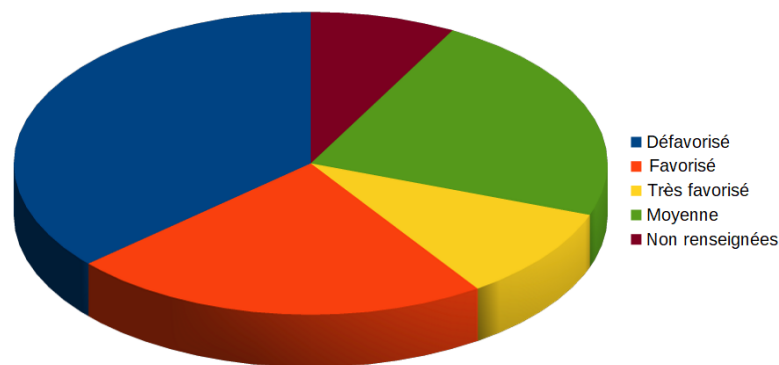


Figure 2. Graphique de répartition des CSP. Réalisé sous Openoffice Calc

L'établissement a une culture de l'accueil des enfants en situation de handicap, ou rencontrant des difficultés scolaires. Les deux derniers projets d'établissement instaurent la prise en compte de la diversité au plan scolaire, comme ligne directrice. La présence d'élèves ayant des parcours adaptés n'est donc pas récente. Pour autant, l'implantation de l'UPE2A et l'augmentation du nombre d'élève en situation d'allophonie a suscité des tensions au sein de l'équipe pédagogique, de nombreux enseignants s'exprimant alors sur les difficultés qu'ils rencontraient à prendre en charge l'extrême hétérogénéité de leurs classes.

Le contexte est donc « favorable(s) à l'accueil scolaire d'enfants handicapés » (Plaisance & Schneider, 2013, p. 95) en ce sens qu'elle est soutenue par le pilotage de l'établissement depuis de nombreuses années, un « dynamisme de l'équipe qui accepte activement les orientations de cette école » (Plaisance & Schneider, 2013, p. 95), et la présence de personnes ressources spécialisées. L'axe de l'école inclusive permet néanmoins de révéler les tensions éducatives qui existent au sein de l'établissement. C'est pourquoi notre choix s'est porté sur l'analyse de ce terrain représentatif des tensions actuelles qui émergent au sein de l'institution scolaire, tout en étant spécifique par sa grande mixité scolaire et sociale.

2.1.2 Conduire une recherche en terrain familial

Le terrain de recherche présenté est également le lieu d'exercice professionnel du chercheur. Il s'agit naturellement d'un biais important dans la conduite de la recherche et de l'élaboration

de résultats scientifiquement valides. Pour autant, ainsi que le soulignent Albero et Thievenaz (2022, p. 31), la majorité des recherches dans les métiers de l'humain sont conduites par des personnes acculturées à ce milieu, qu'elles aient exercé le même métier que les enquêtés, ou qu'elles l'exercent encore. D'autant que, « la recherche scientifique en SHS rappelle régulièrement que la présence du chercheur sur le terrain d'enquête a des incidences sur les activités des acteurs et leur environnement de travail et/ou de formation, sans que celles-ci n'en soient ni préméditées, ni encouragées. » (Albero & Thievenaz, 2022, p. 122).

Cependant, cette recherche n'a pas pour vocation à se présenter comme une recherche-action en ce sens qu'elle n'implique pas les enquêtés dans le processus d'analyse et des résultats produits. La question du positionnement du chercheur est, par suite, centrale. Selon Albero et Thievenaz (2022 p. 191), « quel que soit le rapport au terrain », le chercheur doit adopter trois types de positionnements interdépendants. Tout d'abord, une distanciation doit permettre d'être particulièrement attentif au rapport entretenu par le chercheur au phénomène étudié. Cette réflexivité doit porter sur différentes dimensions : mentale, affective, cognitive, métacognitive. Ensuite, la recherche doit être fondée sur la recherche d'observables et d'indices, de variables qui seront ensuite organisés entre eux pour donner du sens. Enfin, l'enquête doit être ajustée au plus près des outils les plus adaptés à l'objectif visé (Albero & Thievenaz, 2022, p. 191). S'il n'y a pas lieu de faire part de notre histoire personnelle, il est évident que l'objet choisi entretient un rapport intime avec notre parcours professionnel et personnel. Les enseignants spécialisés du second degré sont encore relativement rares dans le contexte ordinaire, toujours ancré dans le disciplinaire. Cette approche d'interroger les représentations des enseignants touchant à l'école inclusive dans le cadre de leur parcours peut donc aisément renvoyer au parcours du chercheur, en lien avec ses propres représentations. Nous avons donc à cœur d'éviter l'écueil majeur qui peut être mis en exergue ainsi : « En d'autres termes, tenir sa propre représentation de la réalité pour la réalité elle-même peut conduire à la plus totale confusion » (Larivée et al., 2019, p. 253). Il s'agit d'être particulièrement vigilant dans le passage de l'observation empirique, jusqu'à la conduite d'une recherche scientifique. Nos points de vigilance se situent sur deux plans : tout d'abord, lors de la construction des hypothèses de recherche et des variables observables permettant d'y répondre ; puis, lors de l'analyse, le positionnement du chercheur est interrogé quant à son impact sur la parole dite. L'arrière-plan éthique a été plusieurs fois réaffirmé auprès des enseignants qui font l'objet de cette enquête : l'anonymat garantit la confidentialité de la recherche, et l'absence de relation hiérarchique conduit à un positionnement du chercheur en observateur, plus qu'en superviseur. Pour reprendre les mots d'Albero et Thievenaz (2022) :

La part subjective de l'enquête nécessite d'être régulièrement interrogée, de manière à préciser les conditions dans lesquelles émerge l'idée d'une enquête et afin de conduire

rigoureusement la façon dont se construit progressivement, sur des bases à la fois théoriques et empiriques, la question de recherche centrale. (Albero & Thievenaz, 2022, p. 32)

Pour finir, le choix du terrain peut être réaffirmé selon trois axes : la richesse du contexte d'exercice, décrite plus haut, fait de ce terrain un lieu privilégié pour observer les thèmes choisis et répondre à la problématique posée. De surcroît, la connaissance du terrain ne constitue pas seulement un obstacle. Le chercheur est toujours soumis à des représentations et des jugements qui, même s'il doit tenter de s'en défaire, impacte sa perception des publics enquêtés : il n'est jamais neutre. La connaissance du terrain permet en outre de faciliter les échanges et les enquêtés participent plus volontiers à ces enquêtes pour des personnes familières que pour des inconnus. Le taux de réponse influant les résultats, la connaissance du terrain peut alors apparaître comme un atout dans la conduite de la recherche. Enfin, la conduite d'une recherche en même temps que l'exercice d'une fonction d'enseignant à temps plein est, en soi, une contrainte qui nécessite des aménagements. C'est pourquoi il nous semble pertinent de présenter les choix méthodologiques suivants.

2.2 Hypothèses et variables

L'objectif de cette partie est de présenter les principaux choix conceptuels et méthodologiques qui nous permettent de tester nos hypothèses. Les hypothèses théoriques présentées dans la partie problématique sont développées en hypothèses opérationnelles afin de justifier nos choix méthodologiques :

1- Les enseignants qui disent adapter le plus leurs pratiques ont tendance à avoir une conception des EBEP large, en cohérence avec la notion d'école inclusive.

2- La rencontre précoce avec des personnes en situation d'adversité favorise des représentations positives vis-à-vis des EBEP.

3- Les expériences professionnelles dans un contexte qui accueille de nombreux EBEP favorise les représentations positives vis-à-vis des EBEP.

2.2.1 Hypothèse 1 : avoir une conception large des EBEP influence les pratiques pédagogiques.

2.2.1.1 Variable indépendante : définition des EBEP

La variable indépendante concerne la définition proposée par les enseignants de la notion de besoins éducatifs particuliers. Traduite en variable opérationnelle, nous pouvons formuler ainsi

: les enseignants définissent les EBEP comme toute ou partie des élèves. Cette variable est composée de trois modalités :

- Une définition large qui inclut tous les élèves rencontrant des besoins spécifiques, même de manière circonstancielle.
- Une définition fondée sur la catégorisation proposée par l'Éducation nationale, et reposant souvent sur les dispositifs d'accueil ou les plans pour les élèves.
- Une définition restrictive qui est fondée sur des représentations bio-médicales importantes, et le plus souvent centrées sur le handicap.

2.2.1.2 Variable dépendante : adapter ses enseignements aux besoins élèves.

La variable dépendante s'appuie sur le discours que les enseignants portent sur les adaptations qu'ils proposent dans leur cours. Cette variable est composée de deux indicateurs :

- La fréquence : jamais, peu, souvent, toujours.
- La nature des adaptations : formelles, de contenus, structurelle.

2.2.2 Hypothèse 2 : rencontrer de manière précoce des personnes en situation d'adversité favorise des représentations positives vis-à-vis des EBEP

2.2.2.1 Variable indépendante : rencontre précoce avec des personnes en situation d'adversité

La variable indépendante s'appuie sur le récit que les enseignants font de leur rencontre, ou non, avec des personnes vivant des situations d'adversité. Elle se décline selon trois indicateurs :

- La fréquence : jamais, peu, beaucoup.
- La temporalité de cette rencontre : socialisation primaire, contexte professionnel.
- La proximité de cette rencontre : famille proche, entourage, cadre professionnel.

2.2.2.2 Variable dépendante : valence du discours vis-à-vis des EBEP

La variable dépendante est fondée sur la valence que les enseignants traduisent au travers de leur discours concernant les EBEP. Elle est fondée sur deux indicateurs :

- La fréquence dans le discours : évoquer, ou non les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, ou en parler de manière régulière et spontanée.
- Les qualificatifs associés aux élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers : positifs, neutres, négatifs.

2.2.3. Hypothèse 3 : Les expériences professionnelles dans un contexte qui accueille de nombreux EBEP favorisent les représentations positives vis-à-vis des EBEP.

2.2.3.1 Variable indépendante : type d'expériences professionnelles

La variable indépendante est déterminée par le récit que les enseignants font de leur parcours professionnel et de leur contexte d'exercice. Les modalités retenues sont :

- Travailler dans un établissement accueillant des dispositifs inclusifs ou d'intégration scolaire.
- Travailler dans un établissement médico-social.
- Le nombre d'établissement fréquenté : faible, moyen, important.

2.2.3.2 Variable dépendante : valence du discours vis-à-vis des EBEP

La variable dépendante est fondée sur la valence que les enseignants traduisent au travers de leur discours concernant les EBEP. Elle est fondée sur deux indicateurs :

- La fréquence dans le discours : évoquer, ou non les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, ou en parler de manière régulière et spontanée.
- Les qualificatifs associés aux élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers : positifs, neutres, négatifs.

2.3 Méthodologie de l'enquête

Afin de répondre à ces hypothèses de recherche nous avons développé une méthodologie mixte pour la récolte de données. Dans un premier temps, un questionnaire anonyme a été envoyé à l'ensemble des enseignants de l'établissement scolaire, puis des entretiens ont été conduits avec certains enseignants afin d'approfondir des éléments peu développés à l'écrit. L'intérêt d'une telle démarche repose sur le fait que le questionnaire permet d'interroger un

nombre important de variables et d'individus, quand l'entretien vise à comprendre le sens que les individus, par leur discours, donnent à l'articulation de ces variables. Les deux modalités paraissent donc complémentaires.

2.3.1 Le questionnaire

Mis en ligne entre le 14/11/2022 et le 30/11/2022, nous avons recueilli 32 réponses, pour 44 envois dont 40 enseignants travaillant régulièrement dans l'établissement (cf. Annexe 1). Il portait sur le parcours des enseignants et leur expérience auprès d'élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers. Une relance a été réalisée quinze jours après la mise en ligne, et a permis de recueillir quatre réponses supplémentaires.

Réalisé sous le logiciel Google Form, sa mise en ligne a été transmise aux enseignants par le biais du logiciel Pronote incluant un descriptif de l'objectif de recherche et une demande d'aide clairement formulée. L'information Pronote comprenait un lien hypertexte renvoyant au questionnaire, la collecte de données étant ainsi automatisée et plus rapide pour les participants. Le rappel a été également effectué par Pronote.

Composés de 16 questions suivant un plan ordonné : parcours, représentations liées aux BEP, attitudes et pratiques pédagogiques vis-à-vis des EBEP, les items se présentent sous différentes formes (choix unique, choix multiples, échelle de Likert en cinq points ou textuelles ouvertes). Les répondants n'ont pas toujours répondu à l'ensemble des questions. Les questions ouvertes nécessitant d'être rédigées n'ont, par exemple recueilli, que 26 réponses, ce qui n'est pas surprenant. Le premier item retenu concerne le parcours et comprenait cinq questions. Le contexte d'exercice, la durée d'exercice, et l'ancienneté dans l'établissement sont interrogés. Le second item concerne la rencontre avec les élèves rencontrant des situations d'adversité et l'approche des représentations concernant ces mêmes élèves, il regroupe sept questions, dont trois questions ouvertes. Enfin, les pratiques pédagogiques et leurs modalités font l'objet de trois questions. La dernière suppose un engagement important de la part des répondants, puisqu'il s'agit d'une vignette évoquant la situation d'un élève fictif, rencontrant des besoins spécifiques :

« Léon arrive en 6^e, il a un suivi orthophonique depuis le CP. Son niveau en lecture relève du début de cycle 3. Son niveau en mathématique se situe entre le cycle 2 et le cycle 3. Il a des difficultés pour entrer dans l'abstraction et le raisonnement. Il est accompagné par un.e AESH pendant 10h par semaine. Il a fait des progrès en CM2. »

Il est demandé aux répondants d'identifier des besoins et de proposer des pistes pour aménager sa scolarité en vue d'une réussite au collège. La vignette a été reformulée après qu'un test du questionnaire a été effectué auprès de quelques enseignants. En effet, la

première formulation évoquait des disciplines qui étaient difficiles pour les élèves et les enseignants ne se sentaient, dès lors, pas concernés. Nous avons ajouté les fonctions exécutives du raisonnement et la notion d'abstraction pour accompagner la lecture.

2.3.2 Les entretiens

Neuf entretiens semi-directifs ont été réalisés entre le trois janvier 2023 et le 27 janvier 2023. Leur durée a varié de 38 minutes à une heure 23 minutes. Enregistrés grâce à l'application HI-Q MP3 Recorder, sur Android, ils ont été retranscrits à l'aide du logiciel Microsoft Word, et par l'écoute et la retranscription manuelle. Le choix du mode audio s'est fait pour deux raisons : c'est un mode d'enregistrement pratique et aisément disponible, et il est plus discret et anonyme qu'une caméra. La présence du téléphone, posé sur la table, est vite oubliée, ce qui, dans un contexte où nous sommes intervenons directement sur le terrain que nous interrogeons, est un avantage non négligeable. Nous avons jugé l'enregistrement vidéo trop invasif pour garantir la sécurité des participants. Il est néanmoins possible que ce recueil de données laisse échapper des éléments non verbaux qu'il eût été intéressant d'analyser.

Les thèmes abordés ont été choisis en respectant le même plan que le questionnaire (cf. Annexe 2). Tout d'abord l'expérience professionnelle et le parcours individuel, puis la question des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers, enfin le thème des adaptations proposées, ainsi que les évolutions dans les pratiques professionnelles. Le guide d'entretien a été un support, mais n'a pas été l'objet d'un suivi rigoureux. La conversation a souvent amené des aménagements dans l'ordre des questions posées et certains entretiens n'ont pas nécessité que toutes les questions soient posées, les répondants évoquant les thèmes choisis d'eux-mêmes. Les questions posées ont encore été suggérées par les propositions des répondants, elles n'étaient alors pas anticipées, mais certains points ont été développés selon la sensibilité des participants. Certains entretiens ont permis d'accentuer le discours sur le parcours professionnel du répondant, quand d'autres ont mis davantage en avant les pratiques de classe.

Les entretiens ont été conduits dans l'enceinte du collège pour sept d'entre eux, soit dans une petite pièce discrète au sein de laquelle des entretiens sont régulièrement menés avec les familles, soit dans la salle de classe occupée par l'interrogé. Deux ont été menés dans des cafés, toujours à la demande des répondants, qui, pour des raisons d'organisation ou de confort, ont préféré nous retrouver à l'extérieur.

Le choix des participants aux entretiens a été effectué selon plusieurs critères. Tout d'abord, les interrogés ont accepté les conditions de la recherche : durée de l'entretien, thèmes abordés, relation professionnelle avec nous. Seule une demande nous a été refusée, au motif

que l'enseignante refusait de s'exprimer sur son parcours au sein de l'Éducation nationale. Certains entretiens n'ont pas eu lieu, pour des raisons matérielles, tenant à la temporalité de la recherche. Ainsi, quatre personnes nous ont proposé de participer mais n'ont pas fait l'objet d'entretiens. Parmi elles, deux entretiennent des relations d'amitié intimes avec nous-mêmes. Nous avons de ce fait estimé que notre capacité à ne pas émettre de jugement était relative. Plusieurs répondants ont tout d'abord émis des limites à leur participation, soulignant qu'ils n'étaient pas experts de ce sujet. Rassurés sur le fait qu'il était uniquement question de partager des impressions, des manières de faire sur cela, ils ont été tout à fait d'accord pour s'exprimer. Le choix a donc porté sur une variété d'enseignants : sept disciplines sont ainsi représentées, les âges des participants s'étendent de 30 ans à près de 60 ans. L'ancienneté au sein de l'établissement est également très variable : de un an et demi à 20 ans d'exercice. Les parcours professionnels sont encore composites : TZR, contractuel puis titulaire, autre carrière professionnelle, enseignant du premier degré puis du second degré. Enfin, l'attitude générale vis-à-vis des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers est diverse. Certains enseignants s'expriment ouvertement, en salle des professeurs, sur leur hostilité à l'égard de la présence de certains élèves. D'autres sont en recherche de solutions et posent de nombreuses questions quant à leur prise en charge. Enfin, certains sont connus dans l'établissement pour avoir une démarche inclusive. Connaissant l'ensemble de ces collègues et leur regard, de l'extérieur, sur cette thématique, il nous a paru intéressant d'interroger un panel le plus large possible des postures enseignantes présentes au sein de l'établissement.

3. PARTIE 3 : RESULTATS ET ANALYSE

Nous présentons dans un premier temps les résultats de notre enquête. Au sein de cette première partie, nous nous attachons tout d'abord, à présenter les résultats du questionnaire en décrivant les réponses, suivant l'ordre des questions. Puis nous décrivons les résultats des entretiens conduits avec neuf enseignants de l'établissement. Une deuxième partie est consacrée à l'analyse de ces données, en établissant des liens entre les variables, définis par les réponses et les verbatims des enseignants, afin d'en affiner l'analyse. Les graphiques présentés sont élaborés par le logiciel de questionnaire Sphinx. Le genre n'a pas été interrogé dans ce questionnaire, puisqu'au regard de la recherche il ne s'agit pas d'une variable déterminante dans les pratiques inclusives (Avramidis & Norwich, 2002 ; Desombre, 2021). La proportion de femmes s'élevant à 75 %, pour 25 % d'hommes, il convient de retenir que le masculin est strictement conventionnel et ne répond pas au genre des individus interrogés.

3.1 Résultats

3.1.1 Analyse descriptive des réponses du questionnaire

3.1.1.1 Ancienneté dans l'établissement

Trente-deux personnes ont répondu au questionnaire. La première question concerne l'ancienneté dans l'établissement. Les seuils proposés sont les suivants : un à trois ans, quatre à huit ans, 9 à 15 ans et plus de 15 ans. Une seule réponse est possible. Tous les participants ont répondu, 50 % d'entre eux ont une ancienneté de moins de trois ans, l'autre moitié est répartie de manière équilibrée entre une ancienneté de quatre à huit ans, jusqu'à plus de 15 ans. De nombreux enseignants sont récents dans l'établissement. Cela peut s'expliquer par un mouvement important au sein des enseignants, mais aussi par la présence de personnels TZR⁹ dont le service est fonction des besoins des établissements et qui partagent parfois leur temps de travail entre plusieurs établissements, et de personnels stagiaires.

3.1.1.2 Ancienneté dans le métier

La deuxième question est également à choix unique et tient compte de l'ancienneté en tant que professeur. Les seuils proposés sont les mêmes que précédemment : un à trois ans, quatre à huit ans, neuf à 15 ans et plus de 15 ans. Cette deuxième question, qui collecte également 32 réponses, nous indique que la majorité des enseignants sont expérimentés, puisque plus de 65 % des enseignants ont plus de 10 années d'exercice, 53 % travaillant depuis plus de 15 ans. Les 34 % restants, c'est-à-dire 11 enseignants, correspondent aux personnels stagiaires ou contractuels qui travaillent depuis moins de temps et qui échappent aux règles du mouvement des enseignants du second degré. En effet, la majorité des enseignants du second degré est contrainte d'exercer dans des académies dites déficitaires avant d'obtenir un poste dans la région, qui est plutôt une académie dans laquelle les professeurs sont expérimentés.

3.1.1.3 Rencontre avec des élèves en situation d'adversité

La troisième question concerne la rencontre avec des élèves vivant des situations d'adversité, celles-ci étant décrites succinctement (maladie, situation sociale ou familiale difficile, difficultés scolaires importantes, handicap). Les réponses proposées sont binaires, oui/non, sans possibilité de ne pas se prononcer. L'ensemble des enseignants interrogés ont rencontré des élèves vivant de telles situations, soit 32 réponses. Pour autant, la fréquence est variable. La

⁹ Titulaire sur Zone de Remplacement

quatrième question interroge en effet la fréquence de ces rencontres avec une échelle allant de très rarement à très régulièrement (quatre items). Tous les enseignants se sont exprimés pour cette quatrième question. Si 84,4 % des répondants ont déclaré avoir régulièrement ou très régulièrement rencontré des élèves vivant de telles situations, 15,6 % ont inscrit avoir rarement rencontré ces élèves. La moyenne des rencontres est régulière (indicateur « Régulièrement ») et l'écart-type est de 0,66, autrement dit les données sont relativement peu dispersées. Les répondants qui ont inscrits avoir rencontré rarement des élèves vulnérables correspondent pour quatre d'entre eux à de jeunes enseignants (moins de quatre ans d'exercice). Seul un répondant a une expérience de plus de 15 ans d'exercice et indique avoir rarement rencontré des élèves dans cette situation. Le questionnaire révèle que l'enseignant a fréquenté des collèges sans dispositif (à l'exception du travail dans l'établissement qui est notre terrain de recherche) et en lycée général et technologique. Cette fréquentation d'établissements qui n'accueillent pas de dispositifs inclusifs peut en partie expliquer cette réponse, sans exclure d'autres pistes d'analyse.

3.1.1.4 Exercice en éducation prioritaire

Les cinquième et sixième questions récoltent 32 réponses. Elles concernent l'exercice en éducation prioritaire, puis la durée de cette expérience. La cinquième question propose des réponses binaires Oui/Non, sans possibilité de ne pas se prononcer. La seconde propose une échelle de durée qui correspond à celles présentées pour la question une et deux. L'enseignement en éducation prioritaire est majoritaire au sein de la population interrogée (53,1 %) mais la durée est plutôt courte, puisque 76,5 % ont enseigné en REP (réseau d'éducation prioritaire) pendant moins de cinq ans. Un répondant a travaillé en éducation prioritaire pendant plus de 15 ans. L'ensemble des répondants qui ont répondu Oui à la cinquième question se sont exprimés dans la sixième, soit 17 réponses.

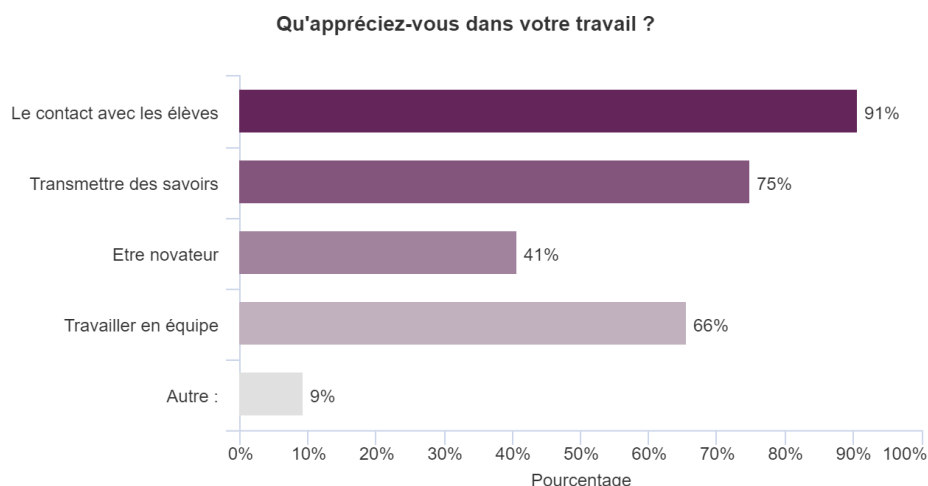
3.1.1.5 Contextes d'exercice du métier d'enseignant

La septième question, concernant les contextes d'exercice, à choix multiples, a recueilli 66 réponses, tous les répondants ayant coché au moins une case. Les propositions, au nombre de sept, une case autre permettant d'ajouter un élément, catégorisent les contextes d'exercice tels que : les collèges ordinaires, les collèges ordinaires avec dispositifs inclusifs, les lycées généraux et technologiques, les lycées professionnels, les écoles ordinaires, les écoles avec dispositifs inclusifs et les institutions médico-sociales. Certains répondants n'ont pas inscrit d'exercice en collège disposant de dispositifs inclusifs, ce qui laisse à penser qu'ils ou elles ont répondu sans prendre en compte l'exercice au sein de l'établissement concerné par la recherche. Ce n'est, semble-t-il, pas le cas de tous les répondants. L'exercice en collège

ordinaire concerne 53,1 % des sondés, soit 17 réponses. Le collège avec dispositif inclusif recueille 24 voix, soit 75 % des répondants, ce qui correspond à la proportion la plus importante. Les enseignants sont 50 % à avoir exercé en lycée général et technologique, soit 16 réponses. Enfin, les autres contextes d'exercice sont nettement minoritaires : lycée professionnel, trois réponses, soit 9,4 % ; école ordinaire deux réponses, soit 6,3 % ; école ordinaire avec un dispositif inclusif un, soit 3,1 % ; les mêmes proportions concernent les instituts médico-sociaux. Deux répondants ont utilisé la case autre pour inscrire leur travail en EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté) ou REP, les résultats sont peu utilisables puisqu'ils n'ont pas été proposés aux autres répondants, l'enseignement en REP faisant, cependant, l'objet d'une question séparée.

3.1.1.6 Intérêt dans le travail

La huitième question concerne l'intérêt que portent les enseignants à leur travail. Plusieurs choix sont proposés : le contact avec les élèves, la transmission des savoirs, le fait d'être novateur, le travail en équipe et une case autre permet de compléter librement (cf. Figure 3). Tous les répondants se sont exprimés. La question étant à choix multiples, nous recueillons 91 réponses. Le contact avec les élèves est plébiscité avec 29 réponses, correspondant à 90,6 % des répondants (Ecart-type 0,30). La transmission des savoirs arrive en deuxième position avec 24 réponses, qui correspondent à 75 % des sondés (Ecart-type 0,44). Ensuite vient le travail en équipe qui regroupe 21 réponses, soit 65,6 % des sondés (Ecart-type 0,48). Enfin, le fait d'être novateur concerne 13 répondants, soit 40,6 % (Ecart-type 0,50). La case autre a été enregistrée quatre fois, deux répondants inscrivent qu'ils apprécient les week-ends et les vacances, deux autres développent des idées concernant l'échange avec les élèves, qui rejoint la première proposition, et les projets pédagogiques. Ces résultats nous permettent d'affirmer que la très grande majorité des participants s'appuie sur la relation humaine pour exercer leur métier, et qu'ils ou elles conçoivent l'enseignement comme un métier de la relation.



**Figure 3. Graphique de répartition des réponses à choix multiples.
Réalisé sous Sphinx**

3.1.1.7 Besoins éducatifs particuliers

La neuvième question porte sur la notion de « besoins éducatifs particuliers » et s'intéresse à la connaissance que les répondants en ont, les propositions uniques étant binaires : Oui/Non, sans possibilité de ne pas se prononcer. Trente-deux personnes ont répondu, trois personnes, soit 9,4 % affirmant ne pas connaître cette expression. Les trois répondants exercent en tant que professeur depuis plus de 15 ans, deux travaillant dans l'établissement depuis plus de 15 ans, le troisième entre quatre et huit ans. Ils affirment réaliser des adaptations variées pour leurs élèves. Deux déclarent adapter de manière ponctuelle, le ou la troisième de manière fréquente. Ces répondants déclarent encore avoir rencontré très régulièrement des élèves vivant des situations d'adversité. Ces réponses, qui peuvent paraître surprenantes en première lecture, correspondent vraisemblablement à des enseignants dont la formation n'a pas porté sur la question des besoins, la première occurrence de cette notion étant relativement récente dans l'Education Nationale.

3.1.1.8 Définition de la notion de besoins éducatifs particuliers

La 10^e question nécessite la rédaction de réponse de la part des sondés, et recueille 25 réponses. Elle interroge les sondés sur leur définition de la notion de besoins éducatifs particuliers. La longueur des réponses est variable, de six mots à 41, avec une moyenne de 20 mots et une médiane de 18 mots. Les réponses ont fait l'objet d'une catégorisation à posteriori qui s'appuie sur les éléments de définition apportés par la recherche (Barry, 2010 ; 2021 ; Chatelain, 2020). Chaque réponse est entrée dans une catégorie (cf. Figure 4), aucune n'ayant plusieurs éléments de réponse.

Une première catégorie rend compte de définitions restrictives, fondées sur l'existence des catégories du handicap et des dispositifs de l'éducation spécialisée : « *Il s'agit d'élèves très souvent en situation de handicap ou en difficultés motrices, cognitives* » (sujet 16) ou « *Tout élève dont on doit prendre en compte une particularité dans l'apprentissage : maladie, déficience, handicap ou enfants du voyage, Allophone.* » (sujet 23). Ces définitions sont centrées sur une vision bio-médicale ou des contraintes socio-culturelles qui demeurent « internes, statiques et peu remédiables » (Issaieva & Scipion, 2020, p. 81). Cette catégorie regroupe sept réponses, soit une fréquence relative de 28% des individus interrogés.

La seconde catégorie est plus large, s'appuie sur une définition proche de l'utilisation de cette notion dans l'Éducation nationale et rassemble 11 propositions, soit 48 % en fréquence relative des individus interrogés. Celles-ci sont très variées mais rendent compte de l'évolution conceptuelle liée à l'école inclusive : « *La notion d'élèves à BEP a beaucoup évolué dans le cadre de l'école inclusive. Il s'agit d'inclure des élèves aux profils variés : élèves handicapés, souffrant de troubles DYS, malades, en milieu Carcéral, allophones, à haut potentiel...* » (Questionnaire un). Là encore on retrouve les éléments de classification de l'Éducation nationale, es élèves pouvant cependant être scolarisés dans l'ordinaire. Cela rejoint d'autres définitions telles que : « *Besoins qui renvoient à une situation scolaire marquée par des obstacles qui ont des répercussions sur le parcours de l'élève. Il convient donc, pour prendre en compte ces besoins, de mettre en place des aménagements et de proposer des adaptations pédagogiques.* » (Questionnaire 10), qui ne centre pas sur le diagnostic mais sur les besoins vécus par les élèves.

La troisième catégorie regroupe quatre propositions, c'est-à-dire 16 % des individus interrogés, en fréquence relative, et est centrée sur une définition beaucoup plus large du besoin : « *L'élève qui est en face de vous a besoin que vous adaptiez votre pédagogie pour qu'il puisse apprendre.* » (sujet 22). On observe ici une vision relativement différente, centrée sur l'élève et la situation qu'il rencontre. Cela rejoint la définition proposée par Chatelain (2020) de situation pédagogique particulière. La définition citée laisse supposer qu'il peut s'agir de n'importe quel élève, que tout élève a besoin d'adaptation pour entrer dans les apprentissages, elle est donc en cohérence avec la notion d'éducation inclusive. Enfin, deux réponses correspondent à une prise en charge du besoin et non à une définition, soit 8% des individus interrogés.

BESOINS PAR DISPOSITIFS / RESTRICTIFS	BESOINS SEMI-LARGE DEF EDUC NAT	BESOINS TRES LARGES	PRISE EN CHARGE DU BESOIN
sujet 19 : Dys, allophones, handicaps physiques ou Cognitifs.	sujet neuf : selon moi, cette expression regroupe les besoins de différenciation spécifiques à des troubles de l'apprentissage, ou a des situations sociales et/ou psycho-Affectives particulières.	sujet 22 : L'élève qui est en face de vous a besoin que vous adaptiez votre pédagogie pour qu'il puisse apprendre.	sujet six : adaptation de l'enseignement. Manière de s'adresser à l'élève ou support proposés Autres.

Figure 4. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 10

3.1.1.9 Origine des difficultés rencontrées par les élèves

La 11^e question interroge l'origine des difficultés rencontrées par les élèves. Les propositions sont au nombre de sept, dont une « autre » permet d'entrer une proposition librement. Les propositions suivantes : Une ou des maladies, la famille, l'école, les enseignants, les autres élèves, la situation sociale, ont recueilli 106 réponses, 31 répondants s'étant exprimés. La situation sociale est la cause explicative des difficultés qui reçoit le plus de voix, avec 30 réponses, soit 97 %. La famille est ensuite la cause choisie le plus régulièrement, avec 24 voix, soit 77 %. Ensuite les maladies récoltent 19 voix, soit 61 % des répondants. Viennent enfin l'école avec 13 voix, soit 42 % ; les autres élèves avec sept voix, soit 23 % et les enseignants, choisis par six répondants, soit 19 % des sondés. La proposition autre a été choisie à sept reprises pour dénoncer le manque de moyens ou de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire (deux), les difficultés inhérentes aux élèves, correspondant à une vision essentialiste rejoignant la proposition « *Une ou des maladies* » (deux), ou la situation de l'élève (trois). Le fait que les répondants soient si peu nombreux à considérer l'école et les enseignants comme à l'origine des difficultés des élèves est particulièrement révélateur du poids que représentent les conceptions essentialistes des difficultés rencontrées par les élèves. Cela rejoint les recherches menées par Issaieva et al. (2020) qui tendent à prouver que les enseignants associent aux élèves rencontrant des besoins spécifiques, des difficultés immuables, externes, sur lesquelles ils n'ont que peu de prises.

3.1.1.10 Intérêt de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers

La 12^e question nécessite la rédaction de réponse de la part des sondés, et recueille 26 réponses. Elle porte sur l'intérêt de travailler avec des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers. Les réponses sont d'une longueur variant de 3 à 70 mots, la moyenne étant située à 21 mots et la médiane à 21 mots également. Les réponses ont été classées par

unité de sens, selon trois catégories, les deux premiers étant elle-même divisées en trois sous-catégories (cf. Figure 5). Une même réponse peut être divisée entre plusieurs catégories de sens, en fonction des propos écrits.

Les enseignants ont d'abord évoqué un intérêt d'ordre pédagogique. Nous avons classé les propositions en trois parties : l'intérêt qui concerne l'enseignant, l'intérêt pour les élèves concernés et enfin, celui pour les autres élèves. La majorité des remarques s'attache à décrire l'intérêt pédagogique, pour l'enseignant, de travailler avec des élèves à besoins spécifiques. Dix-neuf éléments de réponse concernent ce thème, certaines réponses étant réparties dans différents thèmes et sous-thèmes. Ce qui ressort de ces réponses est le fait que travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers conduit à des pratiques plus différenciées : « Ça "oblige" à différencier les méthodes d'apprentissage pour que tous les élèves soient en capacité de développer des compétences, de progresser et de s'épanouir » (sujet deux). Il y a encore l'idée que la rencontre avec une diversité d'élèves permet à l'enseignant d'apprendre sur lui-même et sur son métier : « En tant que professeur, nous pouvons apprendre une autre "façon" d'enseigner, de voir notre capacité à s'adapter à telle situation, à adapter nos supports de sorte à répondre à tout besoin des élèves. » (sujet trois). Le travail avec les élèves à BEP est alors décrit comme un enrichissement : « C'est très stimulant, et gratifiant quand ça porte ses fruits. » (sujet neuf). Certains le voit comme un défi : « Le challenge est plus compliqué pour les confronter à des situations d'apprentissages adaptées » (sujet 22) ; d'autres encore dans une dimension politique du rôle de l'enseignant, les élèves à BEP « obligent à questionner l'école, nos pratiques enseignantes ainsi que le projet politique du pays ». Le travail de l'enseignant est alors conçu de manière engagée. Le second sous-thème concerne l'apport pédagogique pour les élèves à BEP eux-mêmes. Trois propositions sont concernées et tiennent à l'utilité pédagogique pour l'élève du rôle tenu par l'enseignant. Ainsi, un enseignant note que l'intérêt est présent « quand on réduit l'écart avec les autres. » (sujet 28). Le fait de travailler avec ces élèves est gratifiant, lorsque l'enseignant parvient à « leur apporter des clés vraiment nécessaires et utiles » (sujet 31). On retrouve l'idée d'une utilité sociale du métier d'enseignant. Enfin, le dernier sous-thème concerne l'intérêt pour les autres élèves. Seules deux propositions sont concernées et traitent de la généralisation des pratiques inclusives. De cette façon, un enseignant note que « Les adaptations amènent parfois à généraliser des pratiques à d'autres élèves », renvoyant alors à une certaine souplesse dans les pratiques pédagogiques inclusives. Les recherches montrent en effet que les enseignants qui ont les pratiques pédagogiques les plus souples en matière d'adaptation sont aussi ceux qui ont une vision qui correspond le plus à l'école inclusive (Barry, 2021).

La seconde catégorie a trait à l'intérêt social et relationnel de la rencontre avec les élèves à BEP. Cette catégorie a été organisée selon les mêmes sous-thèmes que la première

catégorie. Une fois encore, l'intérêt pour le professeur est majoritairement décrit, avec quinze éléments de réponse. La relation est décrite comme particulière, il y aurait « *une proximité avec les élèves pour pouvoir mieux les comprendre* » (sujet 32). Un autre répondant évoque le fait que ces élèves « *nous apprennent sur nous-même humainement aussi* », insistant alors sur la dimension relationnelle de l'enseignement auprès des élèves à BEP. Ces remarques permettent de mettre en avant l'idée que le questionnement autour des compétences des élèves conduit à une relation plus directe entre l'enseignant et l'élève, au-delà de la dynamique du groupe classe. On peut encore y voir un discours empreint de préjugés portés sur les personnes en situation de handicap qui les considère comme plus courageux, ayant une expérience plus approfondie de la vie, ce qui correspond à l'« image affective » de la représentation sociale du handicap (Harma et al., 2016, p. 281). D'autres décrivent ces relations comme une confrontation, évoquée de manière positive, à la diversité culturelle ou neurologique, qui compose notre société en « *questionnant notre rapport à la diversité, au multiple.* » (sujet 10). La rencontre avec ces élèves met donc ces enseignants « *dans une position d'apprentissage.* » (sujet 14). L'intérêt d'une telle relation pédagogique pour l'enseignant est donc de ne plus être uniquement dans une posture de transmission, mais aussi de réception vis-à-vis de ses élèves, la relation pédagogique devenant ainsi un échange.

Seules deux remarques sont classées dans la seconde sous-catégorie : l'intérêt relationnel ou social pour les élèves à besoins spécifiques. Elles concernent les conséquences des inclusions sur le développement général des élèves. Un enseignant note que cela permet aux « *élèves [de] surmonter leurs difficultés pour bien affronter la vie quotidienne.* » (sujet 15). Une autre que le fait de « les encourager » entraîne des effets sur le comportement général : « *Leur sourire revient* » (sujet 12). On retrouve donc l'idée de la richesse de la relation, tant pour le professeur que pour l'élève, qui rejoint le fait que les enseignants de l'établissement ayant répondu se positionnent comme des accompagnateurs (Bucheton, 2017), aidant les élèves dans l'avancée de leur travail.

Intérêt pédagogique	Intérêt pour le prof	sujet deux : Ça "oblige" à différencier les méthodes d'apprentissage pour que tous les élèves soient en capacité de développer des compétences, de progresser et de s'épanouir
	Intérêt pour les EBEP	sujet 12 : La carte mentale les Fait avancer
	Intérêt pour les autres élèves	sujet 1 : Les adaptations amènent parfois à généraliser des pratiques à d'autres élèves
Intérêt social et relationnel	Intérêt pour le prof	sujet 9 : La relation à l'enfant est aussi plus riche.
	Intérêt pour les EBEP	sujet six : L'idée que les autres élèves les acceptent, que "les handicapés" ne soient pas cachés
	Intérêt pour les autres élèves	sujet 2 : compétences psycho-sociales développées à vivre tous ensemble sont bénéfiques pour tous.
	Pas d'intérêt	sujet six : En revanche, pour certains, je ne vois pas d'intérêt à travailler avec eux, car je ne peux pas leur apporter ce dont ils ont besoin, et la différenciation à ses Limites.
Figure 5. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 12		

3.1.1.11 Difficultés rencontrées avec les élèves à besoins éducatifs particuliers

La 13^e question nécessite la rédaction de réponse de la part des sondés, et recueille 27 réponses. Elle questionne les difficultés rencontrées par les enseignants avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les réponses sont rédigées par les enseignants, leur longueur s'étend d'un mot à 54 mots, la moyenne est de 21 mots et la médiane de 22 mots. Les réponses ont été classées en quatre catégories : des difficultés d'ordre relationnel, des difficultés attribuées à l'enseignant, des difficultés attribuées à l'élève et enfin des difficultés structurelles. Chacune a été organisée en sous catégories (cf. Figure 6). Une même réponse peut être divisée entre plusieurs catégories de sens, en fonction des propos écrits. Les difficultés d'ordre relationnel n'ont été décrites que par six répondants. Le sentiment partagé est celui de ne pas s'avoir comment faire avec les élèves rencontrant des besoins spécifiques : « *Ce qui peut être difficile c'est au début, lorsqu'on ne sait pas s'y prendre, qu'on a l'impression de faire des erreurs/Pas de travers* » (sujet trois). La crainte de ne pas effectuer correctement son travail est présente, de même que le sentiment d'impuissance partagé par certains enseignants peut les conduire à adopter une attitude proche de la résignation apprise (Gernigon, 2000) : ils n'entrent que peu en contact avec les élèves à BEP au risque de ne pas

avoir une attitude adaptée. D'autres soulignent la difficulté de communication, en soulignant que ce qui est difficile est « *le dialogue. Ils sont souvent très renfermés et s'exprime[nt] peu...* » (sujet 16), l'idée de « créer le contact » paraît plus difficile aux enseignants qu'avec les autres élèves, comme si la communication ne répondait pas aux mêmes règles. Un enseignant note que ce qui lui pose difficulté est « *le travail en collectif* » (sujet 21). La prise en charge d'élèves BEP implique en effet une concertation qui n'est pas toujours dans la culture professionnelle des enseignants. Dans le même registre, un enseignant souligne que « *La relation avec la famille* » (sujet 17) peut être source de difficultés. La gestion de la scolarité des élèves BEP suppose également pour les enseignants de s'accorder avec les familles, notamment en ce qui concerne « *Les choix d'orientation (les possibles)* » (sujet 17).

La seconde catégorie regroupe les difficultés évoquées qui concernent l'enseignant, elles ont été classées en trois sous-catégories : tout d'abord des difficultés matérielles, puis des difficultés pédagogiques et enfin des difficultés associées à un manque. Les difficultés matérielles sont décrites par onze enseignants. Elles concernent « *le manque de temps : - en terme de préparation pour adapter le contenu pour chacun, - pendant le cours pour être disponible pour tous.* » (sujet quatre) ou le surplus de travail que cela implique : « *le temps nécessaire pour retravailler et adapter les supports ou autre[s] documents utiles* » (sujet trois). La question du manque de temps ou du surplus de travail revient à 11 reprises. Cela renvoie à un alourdissement des tâches qui incombent aux enseignants depuis plusieurs années qui, sans être toujours liées à l'école inclusive, entraînent une surcharge importante. La prise en charge d'élèves à BEP renvoie donc aisément les enseignants à cette accumulation de tâches jugées nouvelles. Cela correspond en outre à des enseignants dont les cours peuvent ne pas être structurés autour de ces adaptations, celles-ci étant prévues uniquement pour les élèves à BEP et représentant donc un travail supplémentaire (Barry, 2021). La seconde sous-catégorie concerne des difficultés d'ordre pédagogique. Sept enseignant.es ont décrit des éléments de cette nature. Il s'agit alors de difficultés à « *cerner les besoins précis et à trouver les moyens adaptés* » (sujet quatre). Un autre enseignant note ses difficultés de « *compréhension parfois et [d]'acceptation de la difficulté* » (sujet cinq). Enfin, un enseignant note sa « *difficulté à cerner les besoins précis et à trouver les moyens adaptés* » (sujet six), ce qui montre encore une difficulté à définir les besoins des élèves, et plus encore des réponses pédagogiques adaptées à ces besoins, ainsi qu'en témoignent les réponses proposées à la question 10. La fragilité conceptuelle que les enseignants ont de la différenciation pédagogique entraîne en outre l'idée qu'il s'agit de « *faire du cas par cas des fois...* » (sujet cinq). La troisième sous-catégorie fait référence à la deuxième, avec des difficultés issues d'un manque de la part de l'enseignant, qui concerne en priorité ses connaissances. Quatre réponses concernent cette catégorie, qui exprime un manque de

connaissances liées aux « *différents troubles ou situations qui existent* » (sujet 2). Cette demande renvoie à une vision très présente dans l'histoire de l'Éducation nationale qui classe les élèves selon leurs troubles (Ployé, 2016), montrant alors que la notion de besoins a peu infusé dans la culture professionnelle enseignante. L'illusion de maîtrise que peut donner une connaissance des différentes pathologies a pour risque majeur d'enfermer l'individu dans des capacités ou incapacités présumées et de ne pas être au plus près des compétences et des possibles de l'enfant. Cette catégorie regroupe par ailleurs des remarques concernant les craintes des enseignants de ne pas savoir, de ne pas bien faire, ou de ne pas faire suffisamment. Un enseignant note son inquiétude « *De ne pas parvenir à aménager autant de fois qu'il faudrait et que l'aménagement ne soit pas de "qualité"* » (sujet 11), ce qui évoque à nouveau l'anxiété très présente au sein de la profession enseignante.

D'autres difficultés sont attribuées directement aux élèves. Elles ont été répertoriées selon deux thèmes. La première série regroupe des réponses qui décrivent les difficultés liées à l'hétérogénéité des classes, ou la difficulté de prendre en compte des profils différents, tout en maintenant la cohésion de groupe : « *la difficulté accrue de répondre aux besoins de chacun tout en faisant avancer l'ensemble du groupe* » (sujet 10). La multiplicité des dispositifs dans l'établissement et l'hétérogénéité sociale qu'on y trouve entraîne une grande variété de profils d'élèves dont ces réponses témoignent. La deuxième sous-catégorie concentre des remarques qui ont trait à l'inadaptation des besoins des élèves au contexte scolaire. Seules deux remarques témoignent de cette idée mais rendent compte des représentations des enseignants concernant les besoins éducatifs particuliers. Une remarque souligne « *les cas très particuliers avec des élèves possédant de gros handicaps/troubles pour lesquels en tant qu'enseignant il est possible de se questionner sur notre capacité à gérer cela.* » (sujet 29). La présence d'élèves ayant des compétences scolaires à l'écart des attendus de leur cycle de référence est régulièrement dénoncée et témoigne toujours d'une vision de l'école éloignée de l'école inclusive au sein de laquelle chacun pourrait être pris en charge à sa mesure. Une autre remarque rejoint la première en allant plus loin dans la vision ségrégative de l'école : « *Certains ont des besoins auxquels l'Éducation nationale ne peut pas répondre. (soins, niveau scolaire trop bas, troubles cognitifs importants, barrière de la langue...)* » (sujet six). Le propos est ici opposé à l'idée d'un collège unique puisque la majorité des élèves issus des dispositifs inclusifs sont jugés inaptes à être scolarisés par l'Éducation nationale. Il y a un écart très important avec les valeurs véhiculées par les directives du ministère depuis 2005 et les compétences attendues de la part des enseignants depuis la parution du référentiel des compétences des enseignants. L'enseignant note pourtant dans sa réponse 12 qu'il est intéressant « *que les autres élèves les acceptent, que "les handicapés" ne soient pas Cachés* » (sujet six), révélant un paradoxe dans la conception de la nature même de l'école

inclusive. L'expression de ce point de vue est particulièrement intéressante pour rendre compte des contrastes qui existent chez certains enseignants entre la valorisation de la diversité, et la classification, voire le rejet, de la majorité des élèves à BEP, notamment « de ceux qui ont des besoins estimés comme importants sur le plan de l'apprentissage ou du comportement. » (Issaieva & Scipion, 2020, p. 73).

Enfin, une dernière catégorie s'attache à regrouper les remarques concernant les difficultés structurelles, liées à l'école. Deux premières observations touchent à l'absence, ou à la faiblesse des formations. Les enseignants ne se sentent pas suffisamment « *armé[e.s] et compétent[e.s] pour prendre en charge les cas les plus complexe à traiter* » (sujet 29) et critiquent le fait de manquer « *de connaissance sur les différents troubles ou situations qui existent (ça ne faisait pas partie de la formation initiale des enseignants et on apprend "sur le tas")* » (sujet deux). La capacité à prendre en charge l'« *hypercomplexité* » (Barry, 2018, p.11) qui devient la norme scolaire dépend en effet du niveau de formation, notamment en formation continue, des enseignants et de leur accompagnement (Tant et al., 2018). Enfin, de manière plus générale, deux commentaires traitent du manque de moyens. Ceux-ci ne sont pas toujours décrits, tel que « *Les manques de moyens* » (sujet sept), mais laissent penser à une critique du nombre d'élèves par classe, ou de la faiblesse des heures allouées aux établissements. On peut encore penser à un souhait d'externalisation de la difficulté vers des dispositifs ou des unités d'enseignements médico-sociales.

Difficultés relationnelles	Avec les élèves	sujet 16 : Le dialogue. Ils sont souvent très renfermés et s'exprime peu...
	Avec les collègues	sujet 21 : le travail en collectif
	Avec les familles	sujet 17 : La relation avec la famille. Les choix d'orientation (les possibles)
Difficultés attribuées à l'enseignant	Difficultés matérielles	sujet trois : le temps nécessaire pour retravailler et adapter les supports ou autre documents utiles
	Difficultés pédagogiques	sujet quatre : La difficulté à cerner les besoins précis et à trouver les moyens adaptés
	Difficultés associées à un manque	sujet deux : manque de connaissance sur les différents troubles ou situations qui existent
Difficultés attribuées à l'élève	Diversité des profils	sujet 24 : avoir différents "besoin" au sein D'une même classe
	Besoins Inadaptés	sujet six : Certains ont des besoins auxquels l'Éducation nationale ne peut pas répondre. (soins, niveau scolaire trop bas, troubles cognitifs importants , barrière de la langue.),
Difficultés structurelles	Manque de formation	sujet 29 : L'inclusion oui, encore faut-il être armé et compétent pour prendre en charge les cas les Plus complexe à traiter. Sinon l'articulation entre l'attention portée à ces élèves et celle qu'on doit donner au reste du groupe .. pas simple
	Manque de communication	sujet 21 : le travail en collectif
	Manque de moyen	sujet 20 : L'impression de ne pas pouvoir faire grand chose sans moyens
Figure 6. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 13		

3.1.1.12 Adaptations pratiquées en classe

La quatorzième question porte sur les adaptations pratiquées en classe, elle permet plusieurs choix. Les propositions sont au nombre de cinq, dont une « autre » permet d'entrer une proposition librement. Les propositions répondent à une catégorisation : adaptations visuelles, de contenus ou matérielles. Des exemples viennent appuyer ces propositions. Trente-et-un répondants ont proposé 76 réponses. Les adaptations de contenus sont les plus fréquentes avec 27 réponses, soit 87 % des réponses des sondés. Viennent ensuite des aménagements

matériels qui récoltent 24 réponses, soit 77,4 % des réponses proposées. Enfin, 19 réponses concernent les adaptations visuelles, soit 61,3 % des enseignants. Les propositions libres, au nombre de six, mais impliquant parfois plusieurs propositions, concernent différents types d'adaptations : modalités d'évaluation (trois), modalités de la trace écrite (trois), étayage de l'enseignant (deux) ou projets pédagogiques (un). Aucun répondant n'affirme pratiquer aucune adaptation. La différenciation pédagogique apparaît comme présente dans les pratiques enseignantes de l'établissement. La quinzième question renseigne d'ailleurs la fréquence de la différenciation pédagogique, selon une échelle allant de Jamais, à Toujours. Trente-et-un répondants ont participé à cette question. Toutes les réponses vont de parfois à toujours, 45,2 % pratiquant des adaptations régulièrement, 35,5% de manière systématique. Cette fréquence est importante et témoigne de l'acculturation des enseignants à la différenciation pédagogique. Pour autant, ces déclarations peuvent être relativisées selon deux axes. Tout d'abord, les seuils indiqués renvoient clairement à une interprétation subjective, le toujours pouvant renvoyer à la pratique auprès de certains élèves, de manière systématique, ou à des adaptations généralisées au sein de la classe. Ensuite, il est établi que les enseignants ont tendance à surévaluer la place des pratiques inclusives dans leurs enseignements, les observations de classe permettant de relever un écart sensible entre les pratiques inclusives réelles et les pratiques inclusives déclarées (Plaisance & Schneider, 2013 ; Issaieva & Scipion, 2020). Ces affirmations nous renseignent néanmoins sur la connaissance que les enseignants ont de l'utilité de pratiques pédagogiques différenciées pour leurs élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers.

3.1.1.13 Analyse des besoins et propositions de pistes d'action

La 16^e et dernière question est composée d'une vignette, permettant aux enseignants d'identifier des besoins propres à l'élève décrit et à proposer des pistes d'actions à conduire en tant qu'enseignant.

Léon arrive en 6^e, il a un suivi orthophonique depuis le CP. Son niveau en lecture relève du début de cycle 3. Son niveau en mathématique se situe entre le cycle 2 et le cycle 3. Il a des difficultés pour entrer dans l'abstraction et le raisonnement. Il est accompagné par un.e AESH pendant 10h par semaine. Il a fait des progrès en CM2.

Vingt-six réponses ont été proposées, plus ou moins développées, de huit mots exprimés à 172 mots. La moyenne est de 44 mots, et la médiane est située à 40 mots.

Les réponses ont été catégorisées par unités de sens, après lecture des réponses (cf. Figure 7). Une première catégorie regroupe l'identification des besoins de l'élève. Seules 10 réponses proposent des pistes d'identification des besoins de l'élève. L'identification des

besoins est partielle, telle que « *Les besoins de Léon seront son niveau de lecture, son niveau en maths* » (sujet trois). D'autres sont plus précis « *J'essaie de déterminer si ses besoins en lecture sont liés à des difficultés à déchiffrer, à traiter le sens des mots ou les deux. Dans le premier cas, les troubles sont-ils pathologiques ?* » (sujet 10). Enfin, certains s'appuient sur des éléments de diagnostics tels que : « *Je me réfère au bilan orthophonique pour savoir comment l'aider* » (sujet 23). Ces différents éléments de réponse témoignent des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'identification des besoins de leurs élèves. En effet, la formation initiale, toujours très disciplinaire, tend à transmettre des connaissances plus didactiques que pédagogiques. Le fait qu'un enseignant écrive « *Cela me concerne peu par rapport à ma discipline* » (sujet 16), implique une méconnaissance des compétences transversales nécessaires à l'ensemble des activités scolaires. Il est cependant possible que la question, regroupée en deux unités de signification et située en fin de questionnaire, ait fait l'objet d'une réponse partielle. L'identification des besoins étant située en première partie de question, il est possible que cela ait entraîné une éviction de la question.

Une seconde catégorie regroupe les propositions d'actions de types partenariales qui correspondent, en général, au rôle alloué au professeur principal. Rien n'indiquait dans la question que les réponses devaient être pédagogiques, et neuf répondants se sont attachés à décrire les actions possibles avec des partenaires extérieurs ou des aménagements de parcours. On y retrouve des propositions qui concernent l'évaluation du parcours de l'élève notamment grâce à l'organisation d'« *une ESS¹⁰ pour évaluer les dispositifs mis en œuvre, et la pertinence de leur prolongation* » (sujet neuf) ; mais aussi des pistes pour que l'élève puisse suivre sa scolarité en s'appuyant sur tous les acteurs du système : « *Faire le point avec l'équipe péda[gogique] la famille l'aesh voir si des dispositifs existent au collège (fluence, soutien..)* » (sujet 28).

Les catégories suivantes s'attachent aux propositions qui concernent la différenciation pédagogique et s'appuient sur les propositions établies dans le questionnaire, qui rejoignent en partie la définition de Feyfant (2016) : des adaptations formelles, des adaptations de contenu et enfin des adaptations de la structure. Les adaptations formelles sont les moins nombreuses, quatre propositions concernent ainsi le visuel ou la nature des documents transmis à l'élève. Ainsi, le sujet un propose une « *Adaptation des photocopiés, trace écrite du cours* » qui correspondent aux adaptations les plus couramment utilisées pour les élèves rencontrant des difficultés de lecture. Les adaptations de contenu concernent des dimensions variées telles que l'approche par différents supports ou la guidance dans la compréhension :

¹⁰ Equipe de suivi de scolarité.

« Pour la difficulté de l'abstraction, je passerais par l'image. » (sujet 14) ; « l'aider à analyser méthodiquement un texte » (sujet 15). La question de la variété des supports revient le plus souvent. La schématisation est évoquée à six reprises : « favoriser les schémas, bilans fonctionnels au lieu des bilans écrits » (sujet deux) ; « Faire des schémas pour représenter des situations » (sujet six). D'autres concernent la question des sens : « Passer par le kinesthésique pour évaluer et stimuler ses intelligences. » (sujet cinq). Treize propositions concernent ainsi des adaptations de contenus. Les adaptations de production sont moins nombreuses (huit propositions) mais concernent des domaines très variés. Huit propositions établissent ensuite des adaptations qui concernent la structure du cours. Ces adaptations sont avant tout un étayage de l'enseignant dans la compréhension de consigne : « Je fais attention qu'il ait bien saisi le travail et reformule si besoin » (sujet 25) ou « Lui lire les consignes ou donner plus de temps. S'assurer qu'il a compris la tâche à réaliser avant de le laisser seul » (sujet trois). Elles peuvent encore concerner des formes de tutorat : « les différents rôles que je propose se [font] toujours en groupe donc j'essayerai de le mettre avec des élèves qui ont compris la consigne et la demande afin qu'ils puissent l'accompagner. » (sujet 16). On observe des pratiques différenciées, le plus souvent adaptées aux besoins sous-tendus par la vignette. Cependant, ces propositions sont relativement peu structurées, et s'appuient beaucoup sur une différenciation des pratiques de classe qui ne résultent pas de l'observation de l'élève et de ses compétences. Il est évident qu'un questionnaire ouvert, avec une vignette courte, ne permet pas d'approcher parfaitement les pratiques réelles des enseignants. Mais le fait que plusieurs répondants proposent des adaptations visuelles (agrandissement, polices) alors même qu'aucun élément ne suggère un tel besoin, montre que les enseignants sont encore peu outillés pour répondre à des besoins jugés importants, notamment lorsque le niveau de l'élève ne correspond pas à sa classe de référence.

Les deux dernières catégories regroupent les propositions qui refusent les adaptations, ou qui n'en définissent pas le fonctionnement. Une proposition s'appuie sur les processus d'apprentissage. Un répondant ne se sent pas concerné dans sa discipline (sujet 16) et ne propose donc pas d'adaptations, quand trois autres ne proposent aucune modalité précise : « + aide dans les cours (adapter, anticiper...) » (sujet 17).

Quatre répondants font des propositions qui ne concernent qu'une des catégories présentées ci-dessus. Cela correspond à des adaptations, qui sont donc peu variées. Neuf font des propositions qui ont été classées dans deux catégories. Deux enseignants font des propositions d'adaptation qui ont été réparties dans trois catégories, ce qui correspond à une approche plus large de la différenciation pédagogique.

Identification des besoins	sujet 15 : L'élève aura besoin d'effectuer des lectures régulières (pour améliorer sa lecture) et la résolution de problème en Mathématiques.
Pistes partenariales	sujet un : Poursuite du suivi par l'orthophoniste exercices de lecture type fluence dans le cadre de devoirs faits par exemple
Adaptions visuelles	sujet 19 : Pour l'écrit, des documents adaptés avec pictogrammes et textes à manipuler.
Adaptations de contenus	sujet deux : - Apporter des objets pour aider à l'abstraction (modélisation de situations.) - favoriser les schémas bilans fonctionnels au Lieu des bilans écrits
Adaptations structurelles	sujet six : Donner un piste de départ pour les problèmes se résolvant en plusieurs étapes, en informant l'élève qu'il faut procéder par étape : l'influencer, en discutant à l'oral, pour trouver la première étape, par exemple. Relayer à l'A.E.S.H pour qu'il l'aide trouver les autres étapes. Tiers tâche : faire moins d'exercices mais bien.
Pas d'adaptations	sujet 16 : Cela me concerne peu par rapport à ma discipline
Adaptations non identifiées	sujet 17 : + aide dans les cours (adapter, anticiper.)
Figure 7. Tableau de présentation d'exemples de verbatims classés selon les catégories de la question 16	

3.1.2 Analyse descriptive des entretiens

Neuf entretiens ont été tenus, qui concernent des enseignants de sept disciplines différentes. Les participants ont une ancienneté variant de six ans à près de trente ans de métier. Les parcours sont diversifiés et entraînent des attitudes variées quant à l'école inclusive : d'une hostilité marquée à une démarche très favorable à l'hétérogénéité scolaire. Les entretiens ont été retranscrits et analysés de manière systématique. Leur lecture a permis de dégager les thèmes abordés par les enseignants, puis de les regrouper en unités de sens. Les verbatims ont été ainsi classés dans un tableau regroupant ces unités de sens. Celles-ci ont servi à construire un plan cohérent qui suit le discours des individus interrogés. Notre analyse descriptive s'attache donc à évoquer le parcours professionnel des enseignants, la définition et la valence du discours porté sur les BEP, puis la question des pratiques de classe, abordés de manière dynamique autour de la notion de changements.

3.1.2.1. Parcours professionnel

Le récit du parcours est toujours central dans les entretiens recueillis. Il s'organise selon un axe chronologique, de la volonté d'être enseignant ou des expériences préalables, jusqu'aux

différents postes occupés. Deux thématiques principales se dégagent des exposés, l'entrée dans le métier, le parcours des mutations.

3.1.2.1.1 Entrée dans le métier, parcours linéaires, parcours complexes.

L'entrée dans le métier est toujours motivée par le désir de devenir enseignant. Aucun individu sondé ne rapportant y avoir été contraint, ou avoir l'avoir subi. Quatre enseignants sur les neuf interrogés rapportent un désir ancien d'être professeur. Deux collègues présentent ce choix comme le fruit d'une rencontre en citant la rencontre avec un professeur de lycée qui « *était tellement génial qu'il m'a donné envie.* » (sujet cinq). La figure du bon professeur apparaît dans le second entretien, celui-ci serait « *c'est quelqu'un qui aime sa matière, mais en même temps il ne veut pas que les élèves aiment la matière, mais qu'ils essaient de réussir.* » (sujet un). La motivation pour être enseignant et surtout les raisons de cet engagement apparaissent, dans les récits recueillis, comme fondateur d'une identité professionnelle. Ainsi, le sujet un est marqué par un fort attachement à la réussite des élèves, notamment les plus fragiles. Enfin, un enseignant témoigne du fait qu'il ne voulait pas être enseignant, issu d'une famille travaillant dans l'Éducation nationale : « *Pendant très longtemps, je voulais pas faire ça parce que mon père est enseignant, ouais. Donc c'était le truc que je voulais pas faire et j'ai fini par le faire.* » (sujet deux). Le revirement est marqué par l'intérêt suscité par le métier, avec un retour à l'idée de vocation : « *[pour] avoir un boulot un peu plus intéressant. Et puis je pense que j'étais fait pour ça. tout simplement, tout le monde le disait.* » (sujet deux).

Les parcours développés rendent compte de deux schémas possibles, le premier est caractérisé par sa dimension linéaire, l'autre peut être qualifié de complexe. Les parcours linéaires correspondent aux individus relatant un désir ancien d'enseigner. Leur parcours scolaire est marqué par une appétence pour l'école. Le sujet neuf évoque ainsi le plaisir lié à l'école : « *j'ai toujours adoré ça, et c'est pour ça, je pense que depuis, très longtemps, j'ai cette idée-là quoi...* » (sujet neuf). D'autres décrivent un lien avec la transmission : « *comme après le côté transmission, ça me plaisait déjà. L'été, je travaillais comme moniteur de voile. Enfin, ce côté-là, je le développe assez tôt.* » (sujet quatre) ou, « *le fait qu'on puisse faire évoluer les connaissances. Les esprits, c'est un peu prétentieux mais tu vois, là ce côté malléable justement.* » (sujet six). Ces éléments permettent d'avancer que les enseignants sondés ont choisi un métier de la relation tel que décrit par Bouchetal et Lantheaume (2015). Seuls deux enseignants présentent d'ailleurs leur choix comme lié à une discipline (sujet trois ; sujet cinq).

A l'inverse, une enseignante présente son engagement dans le métier comme une forme de revanche sur son vécu scolaire. En effet, ayant vécu des humiliations, elle rencontre des enseignants qui lui permettent de progresser, et après un parcours marqué par la volonté et la persévérance, elle choisit de s'investir à son tour. Elle relate en effet avoir « *pu rencontrer*

plusieurs enseignants, pour être plus précise, qui disaient que je ne ferais pas grand chose de ma vie. », soulignant « des difficultés en fait, surtout dans la logique », impliquant qu'« elle n'ira[it] pas forcément très loin. On va peut-être essayer de la guider vers des métiers plutôt professionnels » (sujet un). Ce vécu scolaire explique certainement en partie la sensibilité de cette enseignante aux élèves en difficulté scolaire en faisant un parallèle entre les EBEP et son parcours personnel : « Moi, je le savais, qu'il fallait que je travaille beaucoup pour y arriver. » (sujet un). Ce n'est que pendant ses études, et après avoir vécu plusieurs échecs, qu'elle se tourne vers le métier.

Deux enseignants ont des parcours plus complexes. Un premier fait état d'une expérience longue en tant que professeur contractuel et aime à présenter son parcours de manière quelque peu provocatrice : « *j'ai fait 52 établissements différents* » (sujet sept). Bien qu'il s'agisse du même métier, l'absence de continuité dans la rencontre avec les élèves, et les enseignants, lui font dire que la situation est très différente, impliquant par exemple, une absence de projet sur le long terme. Cet enseignant relate en outre une expérience dans l'accompagnement, en tant qu'entraîneur, dans l'athlétisme de haut niveau. Le sujet deux affiche un parcours dans le système bancaire, après avoir essayé de travailler dans le domaine du droit. Le choix de l'enseignement n'est fait qu'à 30 ans, résultat d'un choix présenté comme lié à la maturité : « *Voilà je pense qu'à 20 ans, j'aurais pas été capable mais à 30 ans, je l'ai été.* » (sujet deux). La minimisation des échecs et surtout l'externalisation de leur cause est notable dans ce récit puisqu'elle est, à plusieurs reprises, relatée en parallèle d'une valorisation scolaire de l'individu. En effet, il témoigne tout d'abord, parlant du baccalauréat, « *J'ai eu 16 au bac en maths sans réviser rien ou quoi que ce soit, j'ai tout fait tout seul.* », puis un peu plus loin, parlant du concours de professeur des écoles, « *Ouais, la première année je l'ai pas eu, moi je bossais à côté. Hein* » (sujet deux). Cette ambivalence se retrouve à plusieurs reprises dans l'entretien et sous-tend une infirmation de la responsabilité dans les échecs vécus au cours du parcours universitaire et professionnel. Cela semble rejoindre l'attitude de cet enseignant vis-à-vis des difficultés qu'il peut rencontrer avec ses élèves. Son discours présente alors ces obstacles comme étant le fait de l'institution, ou de la situation de l'élève, lui ne pouvant jouer un rôle actif. Cela résulte visiblement d'un manque de confiance et d'un besoin de reconnaissance qui n'est pas comblé par l'institution, qui est présentée comme ne répondant pas aux besoins de l'enseignant :

Tu apprenais très vite à te débrouiller tout seul. Et quand tu reviens à l'IUFM et que tu poses des questions sur je sais pas sur la différenciation ou autre et qu'on dit ah bah je sais pas, j'ai jamais eu de classe moi donc... (...) Bon ben je vais me débrouiller tout seul la prochaine fois. (sujet deux).

L'enseignant dénonce par ailleurs une absence de formation en expliquant « *Moi ça fait longtemps que je n'ai pratiquement plus de formations.* », témoignant de son manque de connaissances sur les propositions disponibles.

L'entrée dans le métier semble donc être déterminante à plusieurs titres dans la construction de l'identité des enseignants sondés, ce qui rejoint les travaux de recherches (Cattotar, 2001). L'isolement ressenti par le sujet deux au cours de sa première année d'exercice, peut être interprété comme prescripteur de son individualisme actuel, qui limite sa recherche de solution au travers des formations proposées par l'institution. Dans une dimension écosystémique, nous nous proposons d'observer à présent, l'impact des mutations sur les enseignants qui les vivent (Lahire, 1998).

3.1.2.1.2 Mutations choisies ou subies, un déterminant du parcours professionnel

Les enseignants n'ont que peu d'influence sur le choix de leur lieu d'exercice. Contrainte du métier qui est acceptée par l'ensemble des individus sondés, la valence des discours sur ces mutations témoigne cependant d'un impact certain sur la construction de leur identité professionnelle. Huit enseignants sur les neuf sondés ont ainsi exercé dans une académie qui n'était pas celle de leur choix. Deux ont travaillé en Picardie (sujet quatre ; sujet neuf), une en Normandie (sujet cinq), un dans le centre de la France (sujet deux) et quatre en région parisienne (sujet un ; sujet trois ; sujet six ; sujet huit). Les durées d'exercice sont variables (de 1 an à 13 ans), liées à la situation familiale des individus, le fait d'être pacsé ou marié permettant une mutation rapide vers l'académie d'origine. Un deuxième élément à prendre en compte est l'exercice comme remplaçant, de courte ou de longue durée, qui est opposé, dans le discours, au poste fixe, stable.

Deux types de discours sont présents parmi les individus interrogés. Une collègue évoque ainsi son parcours douloureux, tant en région parisienne, que dans sa région d'origine. En effet, remplaçante à l'année sur différents postes, elle qualifie ces années de difficiles : « *là c'était dur, c'était dur* » (sujet trois). Elle relate en outre avoir voulu « *arrêter. Et bon, je me suis accrochée quand même, c'était les premières années.* » (sujet trois). Ce thème revient à plusieurs reprises, décrivant plus loin « *Voilà faut pas s'étonner que je l'ai hyper mal vécu quoi.* » en évoquant un remplacement dans sa région d'origine pour lequel le défi pédagogique était intense. Ces changements imposés la pousse à décrire son parcours avec des mots n'appartenant pas au champs lexical du travail en disant qu'elle s' « *était[t] un peu réconciliée quand même avec le boulot de prof* », ce qui témoigne de l'impact émotionnel de ces mutations non désirées. La rencontre avec des publics fragiles est ainsi associée à une expérience très négative. Racontant son expérience auprès d'élèves en grande difficulté scolaire, l'enseignante s'exprime en ces termes : « *donc tu vois ça, c'était ma première année quoi...*

t'es mis tout de suite dans l'ambiance » (sujet trois). La valence du discours, résolument négative nous permet de constater qu'une expérience mal vécue auprès d'un public fragile est déterminante dans les représentations qui lui sont ensuite associées (Mahat, 2008). Les environnements explorés par les enseignants lors de leurs mutations subies agissent comme des processus distaux (Bronfenbrenner, 1996) sur l'identité professionnelle de l'enseignant. Les modalités des interactions déterminent alors le développement de représentations positives, ou non vis-à-vis des publics rencontrés. Elles semblent encore déterminer le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1972 ; Rondier, 2004) de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves, ce qui paraît important dans sa capacité à les prendre en charge.

Le second discours est, à l'opposé, relativement positif sur l'expérience des mutations requises. Une enseignante témoigne ainsi de sa volonté de découverte de nouveaux publics : *« j'avais pas envie de de défier le système. Tu vois je voulais vraiment y aller, voir ce qui se passait et me montrer des limites aussi. »* (sujet un). La mutation en région parisienne est ainsi décrite pour une expérience permettant l'exploration. Le sujet deux, relatant sa nomination en IME¹¹, explique *« je me suis dit, bah moi on donne ça, je prends ça. »* et évoque par ailleurs une expérience positive *« et ben, c'était bien parce qu'il y avait une super équipe d'enseignants »* (sujet deux). Ce discours contrasté témoigne donc du fait que le parcours ne peut pas être lu de manière brute, mais que le récit qu'en font les acteurs est primordial pour lui donner un sens. Cette analyse nous permet de réaffirmer l'intérêt de la conduite d'entretien semi-directif pour donner du sens au vécu des enseignants et rendre compte du processus de l'évolution de l'identité professionnelle enseignante, résultat d'un processus dynamique entre permanence et reconfigurations (Bouchetal & Lantheaume, 2015 p. 85).

3.1.2.2 Définition des EBEP et représentations

3.1.2.2.1 Découverte des BEP en tant que prof ou de manière personnelle

Les enseignants interrogés sont un faible nombre à avoir rencontré des personnes en situation de handicap. Seule une enseignante fait allusion à une de ses connaissances en expliquant être concernée personnellement par le sujet (sujet trois). Un autre fait état du fait que son père était enseignant spécialisé, décrivant alors sa connaissance du système de l'éducation spéciale. Une troisième relate le fait que son fils rencontre des besoins éducatifs particuliers, sans pour autant être en situation de handicap (sujet huit). Les six autres déclarent tous ne pas connaître personnellement de personnes en situation de handicap, ou à besoins éducatifs particuliers, et avoir découvert ces thématiques par le travail. Une enseignante souligne par

¹¹ Institut médico-social.

ailleurs que cette découverte est étroitement liée au contexte d'exercice, précisant qu'il serait possible de ne pas être confronté à des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers dans certains contextes scolaires (sujet neuf).

3.1.2.2.2 Présentation du spectre des définitions des BEP.

Les définitions proposées par les enseignants sont variées. La classification proposée dans l'analyse du questionnaire reste pertinente mais doit être présentée de manière plus souple. En effet, plus qu'une typologie de définitions, il convient de penser un spectre partant d'une définition très restrictive, évoquant une vision bio-médicale du handicap et de la difficulté scolaire (Ployé, 2016 ; Zaouche Gaudron et al., 2011), vers une définition très large qui correspond davantage aux théories qui fondent l'école inclusive (Barry, 2011 ; Thomazet, 2011 ; Chatelain, 2020).

Un certain nombre de définitions sont centrées sur les troubles, tout en soulignant que certaines difficultés ne sont pas prises en compte dans cet axe-là, et doivent être reconnues au même titre. Ainsi, le sujet trois insiste quant à l'importance des difficultés sociales : « *dans le champ du handicap (...) mais je trouve que les difficultés sociales, ce sont aussi des vraies difficultés. (...) C'est pas que de l'ordre, tu vois, psychologique, mental, cognitif où physique. c'est aussi une difficulté...* » (sujet trois). Ces verbatims nous permettent de souligner que l'insistance de l'enseignante va dans le sens d'une définition essentialisant les élèves, par leur environnement familial, ou leur déterminants médicaux. Le handicap est décrit en citant « *les élèves malvoyants, (...) les élèves malentendants* » rendant compte d'une certaine vision de celui-ci. Une autre enseignante propose une définition que l'on peut également qualifier de restrictive : « *je mettrai tous les élèves qui ne peuvent pas suivre le cours type du programme 5^e* » (sujet neuf) en ajoutant des types de troubles qui pourraient être concernés « *je mettrai peut-être après c'est peut-être faux mais tous les élèves déjà qui... peut-être dyslexique et cetera, avec des dys* » et terminant par les dispositifs présents dans l'établissements « *ou alors les élèves... qu'on peut avoir ici quoi, qui... Les enfants du voyage. Les UPE2A du coup...* » (sujet neuf). Ces définitions rendent compte d'une appréhension du besoin particulier comme directement lié à la difficulté, voire à l'impossibilité de suivre le programme scolaire.

A l'autre bout du spectre, les enseignants présentent les besoins éducatifs particuliers comme communs à tous les élèves. Ainsi deux enseignants évoquent les BEP ainsi : « *tous les enfants sont des enfants à besoins éducatifs particuliers ils sont chacun uniques quoi* » (sujet quatre) ou encore « *ils ont tous... tous les gamins ont des besoins éducatifs particuliers, ils sont tous différents donc...* » (sujet sept). Ces verbatims sont associés à une prise en compte globale des individus, l'un expliquant le fait qu'il va « *accorder autant d'importance à tous en fait hein ? Et donc je vais aller vers celui qui a peut-être plus besoin mais à un moment*

dans mon esprit il faut que je réussisse... Ils sont tous en difficulté, puisqu'ils sont au collège... C'est pas facile » (sujet sept). L'autre enseignant, distingue lui, différents types de besoins :

On peut distinguer ceux qui ont des besoins particuliers parce qu'ils sont un peu plus à l'aise que les autres et qu'ils ont des besoins différents parce que ils risquent de s'ennuyer si on leur fait le truc mini enfin minimum syndical et ceux qui ont des besoins particuliers pour atteindre le les exigences du minimum syndical, quoi... (sujet quatre).

Cette approche rend compte du fait que le besoin éducatif particulier n'est pas nécessairement source de difficulté scolaire, et qu'il peut être circonstancié au contexte du collège, renvoyant alors à une période de vulnérabilité importante pour l'enfant en développement. Ces définitions témoignent enfin d'une plus grande souplesse, les dispositifs ne sont pas nommés de prime abord, pas plus que les troubles.

A la jonction de ces deux pôles de la définition des besoins éducatifs particuliers se situent plusieurs définitions, qui tendent à être restrictives mais qui sont ensuite élargies par leur locuteur. Ainsi le sujet cinq déclare dans un premier temps : « *Bah c'est des élèves qui sont en difficulté motrices ou même psychologique on va dire bah ça peut [être] (...) les UPE2A...* », puis souligne : « *Et puis je trouve que j'élargis même à toutes les personnes maintenant qui ont des problèmes de l'ordre psychologique quoi, je trouve qu'on en a de plus en plus. Les personnes qui se sentent pas bien dans leur corps.* » (sujet cinq). Une autre enseignante explique tout d'abord :

Quand je vois besoin éducatif particulier, je pense que c'est cognitif mais je me trompe peut-être quand tu me dis bah si y a un élève, enfin des élèves à besoins éducatifs particuliers, pour moi, ça va être les élèves... les troubles comme la dyslexie, la dyspraxie. TSA ... (sujet six)

Puis réfléchit et ajoute :

Et c'est vrai que quand tu me dis ça comme ça, je me dis que non, finalement, il y a les élèves... aussi qui sont pas en situation de handicap mais pour qui on adapte aussi (...) et puis finalement pas seulement s'il y a les UPE2A aussi qui sont inclus, hein, Ah merde ! (sujet six).

Elle rit et témoigne de sa perplexité. Ces définitions rendent compte du caractère nébuleux de cette notion qui est pourtant très présente dans le cadre l'Éducation nationale. Le questionnement autour de ces définitions doit donc être complété par une analyse de la valence du discours concernant les élèves afin de dessiner les contours des représentations des enseignants.

3.1.2.2.3 Valence du discours concernant les élèves

Les enseignants évoquent de manière différenciée leurs élèves. Nous pouvons néanmoins souligner que même les discours les plus inclusifs tendent à révéler des difficultés quant à la prise en charge des élèves à BEP. Cela étant dit, certains parlent très peu des élèves (sujet deux : trois occurrences) et d'autres beaucoup (sujet six : 37 reprises). Des anecdotes sont rapportées dans certains entretiens, mais certains n'évoquent aucun élève en particulier (sujet 2 ; sujet 3). La valence du discours portant sur les élèves est encore très variable. Si l'on s'essaie à une synthèse de ces discours, nous remarquons que deux enseignants portent un discours globalement négatif sur les élèves, notamment sur les élèves en difficultés, une porte un discours négatif sur l'école inclusive et la prise en charge des EBEP, mais témoigne d'empathie pour ceux-ci, et six s'expriment positivement vis-à-vis des élèves tout en soulignant régulièrement des difficultés.

Le premier type de discours, plutôt négatif, est marqué par des remarques qui associent les élèves fragiles, ou leur présence, à des difficultés pour l'enseignant. Les élèves de l'établissement, marqué par son hétérogénéité, sont source de fatigue :

Avant de venir là, en fait j'ai passé une année à P. (commune périurbaine). Mais je trouve que c'est bien de le dire parce que pour le coup... Les élèves sont vraiment différents... par rapport à ici. Ils sont moins fatigués. (sujet neuf).

Son récit est marqué par le refus du caractère éducatif du métier d'enseignant :

Je me fâche pas trop avec mes classes, mais je trouve que faut que... Tout le temps, il y a tout le temps quelque chose à dire, quoi enlève tes gants...manteau, mais en fait... et à P., y avait pas à leur dire ça en fait, c'est impressionnant quoi. (sujet neuf).

La relation à l'élève est pensée dans un cadre hiérarchique et d'autorité associé à la crainte. Relatant une anecdote liée à son exercice en établissement REP, elle note que les policiers étaient maltraités par les élèves. Elle ajoute alors « on se disait bah enfin, moi je me suis dit, mais s'ils n'ont pas peur d'un policier, ils n'auront jamais peur de moi...(Rires) donc la première année a été horrible ». Ce témoignage est par ailleurs concomitant de verbatims qui caractérisent la présence des EBEP comme une charge de travail supplémentaire qui ne relève pas des fonctions de l'enseignante :

Je trouve que la charge mentale de travail et cetera est beaucoup plus difficile. Et finalement... Je trouve que du coup, cet établissement là je trouve ça étonnant que ce soit pas un établissement REP. Je suis très étonnée qu'il y ait pas deux CPE, qu'il y ait

pas... Et je me dis du coup. On nous demande la même chose, mais ici, c'est 10 fois plus difficile. (sujet neuf)

Un deuxième enseignant tient un discours très ambivalent concernant les élèves. D'une part il refuse la norme que suppose la définition des besoins éducatifs particuliers « *j'aime pas l'étiquette ordinaire (...) le mot ordinaire, les gamins ils sont ordinaires tous pareils, c'est juste que ce sont pas les mêmes, c'est tout. (...) J'aime pas les normes.* », mais de l'autre la présence des EBEP est décriée « *c'est de pire en pire. Je trouve, il y en a de plus en plus. De pire en pire.* » (sujet deux). Cette ambivalence rejoint les propos d'Issaieva et Scipion (2020) qui soulignent que certains enseignants peuvent se déclarer être favorables à la diversité tout en craignant concrètement de les prendre en charge. Ces discours renvoient néanmoins à une vision des BEP qui seraient « une propriété substantielle ou groupale » (Benoit, 2013 cité dans Issaieva & Scipion, 2020, p. 70).

Les autres enseignants tiennent un discours dont la valence est positive. Les expériences au contact des EBEP, et plus largement des élèves, sont source d'apprentissages pour l'enseignant : « *je préférerais plutôt que au collège de B. Je préférerais ce genre de contact avec ces élèves. Plutôt que le contact où il y a aucune participation, aucune question.* » (sujet un). Il est alors possible pour l'enseignant de faire progresser son enseignement, par le retour que lui font les élèves. D'autres enseignants perçoivent leur action auprès des EBEP dans une dimension éthique. L'idée est alors

Que tout le monde puisse trouver sa place et que c'était des gamins comme les autres. Quoi, avec des besoins juste un peu différents mais qui avaient pas de raison de les mettre de côté parce qu'ils étaient noirs et qu'ils parlent pas français quoi. (sujet quatre).

Le discours affiché est en outre opposé à toute externalisation de la difficulté scolaire. Ainsi le sujet huit précise : « *Tu vois ce qui m'emmerde avec les structures... les SEGPA... Mais il y a beaucoup de collègues, qui peut-être par manque de compétences ou autre ont tendance à externaliser* » (sujet huit). Leur conscience professionnelle entraîne une vision positive de la prise en charge des EBEP qui est perçue comme appartenant à leur mission. Ces enseignants d'EPS notent ainsi : « *on essaie au maximum [d'inclure] parce qu'il y a tout, tous les rôles sociaux qui peuvent être mis en place* » (sujet cinq), et « *Il est là au cours d'EPS avec moi. Tu proposes quelque chose et c'est ma conscience professionnelle là. Ouais... Je peux pas le laisser...* » (sujet sept). Ces enseignants témoignent d'une certaine souplesse dans leur appréhension des besoins et ont des pratiques qui correspondent à la typologie définie par Barry (2021). Ils appréhendent les besoins de tous leurs élèves, y compris ceux qui ont des besoins jugés plus importants. Les difficultés rencontrées ne sont pas niées, mais ne semblent pas faire obstacle à l'évolution constante de leurs pratiques.

La définition des BEP doit donc être analysée de manière interactive avec le discours qui est associé aux élèves rencontrant des BEP, et plus largement de tous les élèves. Seule cette confrontation permet une compréhension dynamique de la réalité des représentations des enseignants. Pour terminer cette analyse descriptive, nous nous intéressons à présent au récit que les enseignants ont de leurs pratiques de classe et des évolutions qu'ils peuvent observer.

3.1.2.3 Pratiques de classe et modification de pratiques

Les pratiques de classe sont observées au travers du récit qu'en font les enseignants. Notre intérêt se porte sur les actions qui permettent consciemment aux professeurs d'inclure leurs élèves à BEP dans leur classe et les changements dans leur pratique. L'accent est mis sur les facteurs de modifications de ces gestes professionnels et leur temporalité. Nous présentons donc dans un premier temps les types d'adaptation pratiquées, les élèves concernés par ces adaptations, et enfin les modifications, ainsi que le contexte de ces changements.

3.1.2.3.1 Adaptations

Les enseignants évoquent tout d'abord des pratiques qui tendent à être ségrégatives ou uniformisatrices (Barry, 2021). Les adaptations sont essentiellement celles qui sont demandées par le PAP¹². Elles sont définies en amont et l'enseignant n'a plus qu'à appliquer. Les enseignants sont alors à la demande d'outils, ou de techniques et n'intègrent pas de questionnement général sur leurs pratiques. Le sujet trois explique ainsi « *lors des évaluations quand y a un PAP je supprime des choses et je j'enlève ce qui est compliqué et ce qui me semble compliqué pour les élèves...* » (sujet trois). L'adaptation est pensée pour ne pas mettre en difficulté l'élève. Les élèves concernés sont alors très souvent moins confrontés à la difficulté, et les attentes scolaires, les concernant, sont réduites. Cette pratique rejoint les observations de Barry (2021) qui constate que certains enseignants, qui ont des pratiques de classe ségrégatives, tendent à établir que les difficultés sont considérées comme inhérentes à l'enfant qui ne doit pas être confronté à cet écart. Une autre enseignante ajoute :

Les choses que je vais faire, c'est par exemple... Bah pour les dys et cetera, ça va être des dictées aménagées. (...) Ou alors je vais demander moins d'exercices pendant l'évaluation, je vais en mettre, je sais pas moi, quatre au lieu de six, ce genre de choses, je vais essayer d'alléger. Mais je fais pas de cours adaptés par exemple pour L. (...). J'adapte pas mon cours. (sujet neuf).

¹² Plan d'Accompagnement Personnalisé

Les adaptations sont des réductions de difficultés ou des tiers-tâches et l'adaptation est pensée comme une particularisation des apprentissages : « *demander à un gamin juste de comprendre le texte sur lequel les autres travaillent* » (sujet deux). Elle est guidée par « un ressenti de différence et d'inaccessibilité scolaire focalisée sur certains enfants » (Barry, 2021, 56). Cette vision uniformisatrice implique que l'élève s'adapte au cours, ce qui rejoint encore ce que Barry (2021, p. 56) décrit comme une pédagogie au forceps.

Un autre groupe d'enseignant déclare des adaptations qui sont le fruit d'une observation des besoins. Le tutorat est pensé comme un étayage permettant à l'élève d'accéder aux enjeux des apprentissages : « *Je me dis que dans le groupe ça va le faire* » (sujet cinq). Il est conçu comme porteur pour tous les élèves : « *ils apprennent tous des choses-là... sur ce qui peut poser problème, comment on reformule (...) et puis quand t'as l'élève qui d'habitude, reçoit l'aide qui d'un seul coup peut aider les autres... là il adore, c'est normal...* » (sujet six). L'observation des besoins entraîne une prise en compte des spécificités de chacun : « *il va être seul. (...) il veut pas fonctionner avec un groupe, alors je sais pas. (...) Donc, chacun a ses particularités..* » (sujet cinq), mais n'est pas pensé comme définitif :

C'est un peu frustrant quoi !... Parce que bah il est en capacité comme les autres de faire la même chose quoi.... Et parce qu'il s'est arrêté sur un truc.... Bah... il a pas envie donc bon bah... mais pas il est pas là longtemps, j'ai la chance de l'avoir, entre guillemets, là donc euh... (sujet cinq)

Nous retrouvons les constats Plaisance et Schneider (2013, p. 94) qui analysent un enseignement « en tension entre le collectif et l'aide individualisée ».

Enfin, certaines pratiques sont proches d'une conception universelle des apprentissages, au sein de laquelle les élèves s'insèrent. Les adaptations visuelles concernent tous les élèves, dans un questionnement par rapport à leurs besoins : « *Il y a quelques années, j'avais tout collé mes polys en opendys 14, apparemment ça le fait pas. Donc j'ai remis en arial 14* » (sujet huit). Les évaluations sont pensées comme le résultat d'un processus d'apprentissage, comme cette enseignante qui permet aux élèves de rendre un travail lorsqu'ils le souhaitent et « *une fois qu'ils ont réussi, et après moi je garde, ils savent faire. Voilà, j'ai pas gardé les 12 fois où ils ne savaient pas le faire* » (sujet six). Enfin, la structure du cours est interrogée pour les élèves dont les besoins sont jugés importants : « *ça demande de changer tout quoi. On va pas faire juste pareil avec une différence de mise en page.* » (sujet quatre). L'existence même de ces adaptations est encore questionnée, laissant place à un possible désétayage. Ainsi certaines aides ne sont parfois pas données, comme pour cet élève, apprenant la langue française et scolarisé en histoire-géographie, dont le professeur explique : « *mais je voulais, pour cet exercice, [qu'il n'utilise pas le téléphone] (...) parce que*

sinon c'est un peu facile quoi... » (sujet quatre). L'adaptation alors est perçue comme une étape qui doit être dépassée :

Si je mets quatre¹³ à un élève qui l'a fait avec le schéma le jour où il a plus le schéma il redescend à trois bah c'est pas cool quoi, il faut qu'il le voit justement de façon plus positive en disant bah tiens je le fais toute seule tout seul cette fois-ci. (sujet six)

L'enseignant intervient donc dans l'interaction entre la tâche et l'élève dans une vision souple qui doit permettre à l'élève de progresser. D'autres réflexions tendent à montrer l'insatisfaction de certains enseignants lorsqu'il ne s'agit plus d'adaptation, mais d'individualisation des apprentissages, alors que les compétences des élèves renvoient à un autre cycle de référence, éloigné de leur classe d'âge : « *elle savait pas lire, pas écrire (...) et du coup, j'essaie de trouver un coloriage sur la préhistoire, (...) mais même ces enfants-là faut trouver un truc qui est... mais bon visuellement elle a vu un mammoth » (sujet quatre). Pour autant la recherche vise à faire participer les élèves au groupe, au-delà de la seule dimension sociale. Un enseignant évoque ainsi l'inclusion d'un élève polyhandicapé :*

Il dit on fait quoi en EPS aujourd'hui Monsieur ? Du coup tu... bah on va voir hein, là comme ça, je t'avoue que j'ai pas de réponse toute faite on va trouver... donc là, effectivement, lui il avait une attente...déjà donc forcément il fallait lui donner des solutions. Donc on a cherché à trouver enfin j'ai cherché puisque c'est moi qui l'ai dans ma classe, c'est moi qui l'ai en responsabilité. Puis après ben, on a fait des choses pour qu'ils puissent faire avec les autres. Alors on a attaché une raquette sur son son siège et il déplace le siège pour aller taper le ballon de baudruche qui gonfle et qui vole tout doucement.. Donc il a le temps de se placer, ouais. Après, on a réussi à mettre la raquette qui nous attaque pour pouvoir faire des échanges avec les autres comme... (sujet sept)

Ce récit témoigne de l'insistance de certains enseignants à mettre en œuvre la participation pleine des élèves à leurs cours.

La majorité des enseignants interrogés déclarent différents types d'adaptations et surtout naviguent entre les deux derniers modèles proposés. Il est cependant notable que les enseignants ayant les pratiques les plus ségréguées déclarent moins d'adaptations et surtout n'explorent aucune autre catégorie des adaptations décrites.

¹³ Évaluation par compétence. Un correspond à un niveau insuffisant, quatre au niveau très satisfaisant.

3.1.2.3.2 Public concerné et fréquences

Les pratiques adaptatives correspondent à différentes fréquences d'utilisation en classe, et surtout sont adressées à différents élèves. Les enseignants décrits comme ayant des pratiques ségrégatives dans leur classe n'adressent ces adaptations qu'aux élèves spécifiés comme en ayant besoin (PAP). C'est le cas des sujets trois et neuf. La justification est en outre éclairante sur la vision que l'enseignant a de la fonction de l'adaptation :

Je me dis, si je le fais à un élève parce qu'on le voit. Très bien !. Mais si je le vois pas sur un autre ? (...) Parfois, je me sens pas non plus légitime de dire... bah... Là, je vais alléger pour lui (...) Je fais que ceux qui ont ouais, un PAP (sujet neuf).

Le constat, gêné, est certainement lié à notre positionnement en tant qu'enseignante, mais aucune modification n'est constaté par la suite, témoignant d'une certaine rigidité de la pensée face aux élèves qui peuvent rencontrer des difficultés.

D'autres enseignants témoignent d'une réflexion autour de cette question. Le sujet un explique ainsi : « *Au début, c'est essentiellement pour les PAP. Mais là j'ai vu que certains en 3^e par rapport au fait qu'ils ont des difficultés depuis et Je mets en place les mêmes aides.* » (sujet un). De même, le sujet six énonce : « *je laisse réfléchir quand même cinq minutes, mais ils demandent pas quand ils ont pas besoin. Ce qui me surprend. En fait.* » (sujet six). Ainsi, leurs pratiques semblent sujettes à évolution.

Enfin, d'autres enseignants laissent les élèves choisir et pratiquent des adaptations pour tous les élèves : « *J'ai mis un objectif personnalisé à chacun (atteindre tel ou tel nombre d'échanges), et j'ai dit bah voilà, vous avez un objectif individuel et un objectif collectif, qui est que toute la classe doit avoir son objectif individuel* » (sujet cinq). Les élèves font en fonction de leurs moyens, qu'ils soient reconnus ou non comme à BEP : « *L'idée c'est qu'ils partent tous du même endroit, mais ils vont jusqu'où ils peuvent ! Parce que vendre le fait qu'ils font tous le même programme comme... faut arrêter* » (sujet huit).

Ces modalités sont en outre susceptibles d'évoluer, dans le temps et en fonction des publics rencontrés. Nous présentons donc les résultats concernant la modification des pratiques des enseignants interrogés, en lien avec leur parcours.

3.1.2.3.3 Modifications des pratiques

Tous, ou presque, relate une évolution depuis leur début de carrière. Les pratiques sont décrites comme en évolution depuis l'entrée dans le métier. L'expérience est jugée comme un moteur fondamental dans la modification des pratiques. Le sujet trois relate que ses élèves ne voient tout d'abord pas où elle veut en venir, avant de modifier ses manières de faire,

notamment dans la mise en activité des élèves. Un autre enseignant témoigne de sa difficulté à s'imposer face aux pratiques de ses pairs plus anciens, avant de réussir, grâce à l'expérience, à s'imposer (sujet quatre). Enfin, la question de la gestion de classe est décrite par deux enseignants comme un élément déterminant de leur manière de faire classe. Le sujet cinq rapporte ainsi un conflit intense, ayant eu lieu en EREA, disant d'elle-même : « *J'étais jeune aussi, donc ben en fait je voulais pas me laisser faire non plus... Je voulais pas lâcher le morceau et je suis allée au conflit... Ce que j'aurais jamais dû faire.* » (sujet cinq). L'expérience et le vécu de moments de crises sont perçus comme un facteur de progrès dans la pratique enseignante. Enfin, le constat d'un écart entre les attentes académiques et la réalité de la classe est considéré par trois enseignants comme un levier pour ajuster les pratiques en classe (sujets un ; sujet trois ; sujet cinq).

La question de la formation est mise en opposition avec une recherche personnelle de solution. Le sujet deux explique à huit reprises avoir résolu « *tout seul* » ses difficultés, utilisant à quatre reprises le verbe « se débrouiller » (sujet un). Ce discours, est en outre associé à un manque souligné de formation, ou d'inutilité de celles-ci. La modification des pratiques n'est alors pas portée par l'institution. A l'inverse, deux enseignants soulignent l'importance de la rencontre avec leurs tuteurs dans leurs pratiques pédagogiques. La formation initiale est ainsi perçue comme la base d'un intérêt pour l'expérimentation pédagogique : « *j'ai pu tester des trucs, ce que j'avais appris avec mes maîtres de stage... comme pédagogie un petit peu nouvelle* » (sujet quatre). La découverte des pratiques du tuteur est en outre vécue comme un élément permettant de dépasser l'ennui ressenti par l'enseignant et les élèves : « *mon tuteur (...) m'a guidé, je faisais mal mes cours, je pense.... Au début, j'avais vraiment cette image, le même concept que celui que j'avais reçu (...) moi je me faisais chier, (...) puis du coup les élèves aussi.* » (sujet cinq). Cette rencontre peut par ailleurs être une manière de confirmer des pratiques. En effet, le sujet neuf évoque sa rencontre avec sa tutrice comme une validation de pratiques traditionnelles : « *je pense qu'on avait la même façon de travailler très carrée aussi... (...) je suis un peu traditionnelle, hein ? sur les cours finalement* » (sujet neuf).

Enfin, la rencontre avec des individus est présentée comme l'élément le plus fréquent par les enseignants sondés (six sur neuf). Une enseignante considère l'observation de son fils comme un élément de rupture dans sa pratique : « *J'étais traditionnelle. (...) Et puis, j'ai eu des enfants (...) c'est la combinaison entre une rencontre avec une PE¹⁴ super et l'écoute de ton gamin qui souffre qui m'a fait comprendre* » (sujet huit). Cette rencontre intime avec la difficulté scolaire, ou le manque d'appétence à l'école, est présentée comme une révélation, l'enseignante expliquant même ne pas considérer ses 12 premières années d'exercice comme

¹⁴ Professeur des écoles.

faisant partie de sa carrière. Plus fréquemment, les enseignants relatent la rencontre avec d'autres enseignants, autres que leur tuteur. Le sujet un explique avoir besoin du travail en équipe pour progresser dans sa prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves : « *Même si tu penses que t'as pensé à toutes les difficultés que tu peux rencontrer avec les élèves, bah y aura toujours quelque chose que tu... Voilà, et ben c'est avec les autres que j'apprends.* » (sujet un). Le sujet deux explique quant à lui : « *A chaque fois, c'est ça qui m'a aidé, des rencontres avec des gens.* » (sujet deux). Mais d'autres enseignants expliquent que l'observation des élèves, et donc la rencontre de nouveaux publics est le levier le plus puissant de la modification des pratiques (sujet un ; sujet cinq, sujet six). Le sujet six raconte son arrivée dans l'établissement : « *je comprenais rien de des élèves que j'avais vraiment... J'ai mis 3 mois à comprendre qui ils étaient !* » (sujet six) et la crise professionnelle que cela engendre : « *le fait qu'il soit 30, avec beaucoup de besoins, comme je te dis, je me suis sentie, il me manquait six profs dans la classe. (rires). Sans exigence. (rires). Pour faire correctement son travail* » (sujet six). Elle est donc amenée à modifier ses façons de faire pour retrouver un équilibre : « *ça m'a fait bouger, alors, il a fallu que je m'absente un petit peu de leur... pas que je m'absente mais que je sois moins présente dans leur apprentissage (...) donc ça m'a fait changer...* » (sujet six). La crise est ressentie vivement, mais source de modifications profondes qui vont vers une prise en compte plus forte des besoins des élèves. Pour autant, ce n'est pas le cas des enseignants qui déclarent peu adapter leurs pratiques, et qui ne semblent pas prendre en compte les besoins de leurs élèves.

L'analyse descriptive de ces entretiens doit par ailleurs être complétée par la prise en compte du contexte spécifique de leur déroulement. Il nous paraît nécessaire, de revenir sur nos interventions, en tant que chercheure, qui témoignent d'une certaine proximité avec les individus sondés.

3.1.2.4 Interventions au cours des entretiens

Nous devons noter, en préambule, qu'un seul entretien nous a été refusé. Nous avons pourtant été vers des enseignants qui témoignent d'un positionnement pédagogique éloigné du notre. Les relations entretenues au sein de l'établissement sont néanmoins familières, et dans l'ensemble chaleureuses, ce qui favorise la confiance qui nous a été donnée pendant les entretiens. Nous avons, en outre, l'habitude de nous intéresser aux personnes. La fréquence des questions, ou des relances, peut être interprétée dans ce cadre. En effet, nous sommes relativement enthousiastes dans l'écoute des individus et avons tendance, peut-être trop, à manifester notre intérêt de manière impulsive, ce qui limite les temps de silence, pour lesquels nous avons néanmoins un a priori très favorable. Un positionnement plus calme, serein, permettrait d'autres modalités d'entretien. Une telle posture sera probablement nécessaire

dans le cadre d'une recherche plus large. Toutefois, cette orientation est davantage celle d'un pair, ce que nous sommes pour les collègues interrogés, qu'un acteur extérieur, qui peut se permettre une attitude plus distanciée.

Nous pouvons ainsi observer plusieurs types d'interventions. Tout d'abord, certaines renvoient à la volonté d'approbation du discours de l'enseignant, et de reformulation : « *Bah dis donc, c'est hyper intéressant hein ? c'est hyper intéressant. En fait, tu dirais que finalement, ce qui te fait changer dans la pratique à chaque fois, c'est des rencontres avec des élèves ou avec des adultes qui font que tu te poses toujours des questions, quoi ?* » (entretien avec le sujet un). D'autres, répondent au besoin, que nous avons pu ressentir, de rassurer le locuteur : « *moi aussi j'ai trouvé ça complexe quand je suis arrivée, hein !* » (entretien avec le sujet six), ou encore « *Et là encore, y a pas de réponse attendue... C'est vraiment comment toi tu vois les choses* » (sujet neuf). Enfin, d'autres interventions font d'avantage état d'une relation familière entre l'enseignant interrogé et nous-mêmes, renvoyant à une relation entre pair : « *Moi, comment je fais ?* » (entretien avec le sujet cinq), et qui répond à une sollicitation. Ces remarques, qui sortent parfois du cadre ordinaire d'un entretien de recherche, ont donc été prises en compte dans l'analyse.

Cette analyse descriptive nous permet donc d'établir un certain nombre de données qu'il convient désormais de mettre en relation pour comprendre leurs liens éventuels. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la partie ci-dessous, en suivant nos hypothèses de recherche.

3.2 Analyse bivariée et multivariée des hypothèses de recherche.

Les analyses bivariées et multivariées ont été menées selon les hypothèses présentées en méthodologie. Les réponses du questionnaire permettent d'éclairer ces hypothèses dont nous complétons l'analyse par les apports des entretiens. Le faible nombre d'individus interrogés empêche toute généralisation, et la majorité des résultats statistiques ne sont pas significatifs. Pour autant, ces analyses nous permettent d'approcher des comportements individuels qu'il importe d'essayer de comprendre.

3.2.1 Lien entre les pratiques pédagogiques et la conception des EBEP

Nous nous attachons d'abord à tester notre première hypothèse, formulée ainsi : avoir une conception large des EBEP influence les pratiques pédagogiques. En somme, il s'agit de savoir si la définition proposée des besoins éducatifs particuliers explique les pratiques pédagogiques concernant les adaptations proposées en classe. Les modalités proposées concernent la fréquence et le type d'adaptation, mises en relation avec la définition des

besoins éducatifs particuliers. Afin d'effectuer un traitement statistique des données, de nouvelles variables ont été enregistrées dans le logiciel Sphinx. Les catégories de définition (restrictive, peu restrictive, large) ont été entrées sous forme binaire Oui / Non afin de tester les hypothèses de manière plus fine. Dans un premier temps nous nous intéressons à la fréquence déclarée des adaptations, mise en relation avec la définition des BEP proposée par les enseignants. Ensuite, nous nous attachons à définir la relation entretenue entre les types d'adaptations pratiquées et la définition des BEP présentée par les enseignants. Enfin, nous recherchons un lien entre l'identification des besoins par les enseignants, les adaptations proposées et la définition qu'ils exposent des BEP.

3.2.1.1 Fréquence des adaptations et définition des BEP

L'analyse de la fréquence des adaptations en relation avec la définition des besoins nous renseigne sur notre première hypothèse, sans permettre de la valider. La définition des besoins a été classée à posteriori dans le logiciel selon quatre catégories définies dans la première partie de l'analyse. Chaque catégorie constitue une nouvelle variable entrée sous la forme de question binaire Oui/Non afin de tester les hypothèses. Les différentes adaptations déclarées par les enseignants ne semblent pas dépendre de la fréquence de leur utilisation en classe (test de Fischer, ns).

L'analyse croisée de la fréquence des adaptations proposées et de la définition des besoins éducatifs particuliers ne permet pas d'établir de corrélation significative (cf. Figure 8, test de Fischer, ns). Pour autant, l'analyse de la variation des pourcentages est indicative sur plusieurs points. Les sujets ayant proposé des définitions restrictives des BEP déclarent en majorité proposer des adaptations de manière occasionnelle (« parfois » 57 %) et moins fréquemment pour les modalités « souvent » ou « toujours » (14 % ; 29 %). Les individus ayant proposé une définition peu restrictive adaptent de manière fréquente en majorité (83 %) avec une sous-représentation de la fréquence « parfois » (8 %) (cf. Figure 8). Ces pourcentages vont dans le sens de notre hypothèse signifiant qu'il y a un lien entre la définition que les enseignants ont des BEP et leur capacité à adapter leurs cours dans le cadre de la classe et rejoignent les conclusions d'Avramidis et Norwich (2002). Les pourcentages qui correspondent à la catégorie de définition la plus large ne permettent cependant pas de confirmer cette hypothèse puisque les individus énonçant les définitions les plus larges affirment à 67 % proposer des adaptations de manière occasionnelle, et à 33 % de manière systématique. Cela rejoint pourtant l'idée que les enseignants les plus positifs sont aussi ceux qui adaptent le plus (Soodak, Podelle et Lehman, 1998 cité dans Benoit et Valls, 2018, p. 3). Il est évident que la très faible proportion d'individus proposant les définitions restrictives ou larges des besoins

(respectivement sept et trois sujets), invite à de grandes précautions dans l'interprétation de ces résultats et empêche toute généralisation.

Croisement Multiple

	A QUEL RYTHME ?						TOTAL	MOYENNE
	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS	AUTRE :		
▲ Définition restrictive des ...								
OUI	0%	0%	57%	14%	29%	0%	100%	3,7
Non	0%	0%	29%	54%	17%	0%	100%	3,9
TOTAL	0%	0%	35%	45%	19%	0%		3,8
▲ Définition peu restrictive ...								
Oui	0%	0%	8%	83%	8%	0%	100%	4,0
Non	0%	0%	53%	21%	26%	0%	100%	3,7
TOTAL	0%	0%	35%	45%	19%	0%		3,8
▲ Définition large des besoins								
Oui	0%	0%	67%	0%	33%	0%	100%	3,7
Non	0%	0%	32%	50%	18%	0%	100%	3,9
TOTAL	0%	0%	35%	45%	19%	0%		3,8

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

Définition restrictive des besoins/A quel rythme ? : La relation n'est pas significative. p-value = 0,6 ; Fisher = 0,3.

Variance inter = 0,1. Variance intra = 0,6.

Définition peu restrictive des besoins/A quel rythme ? : La relation n'est pas significative. p-value = 0,3 ; Fisher = 0,9.

Variance inter = 0,5. Variance intra = 0,5.

Définition large des besoins/A quel rythme ? : La relation n'est pas significative. p-value = 0,7 ; Fisher = 0,2.

Variance inter = 0,1. Variance intra = 0,6.

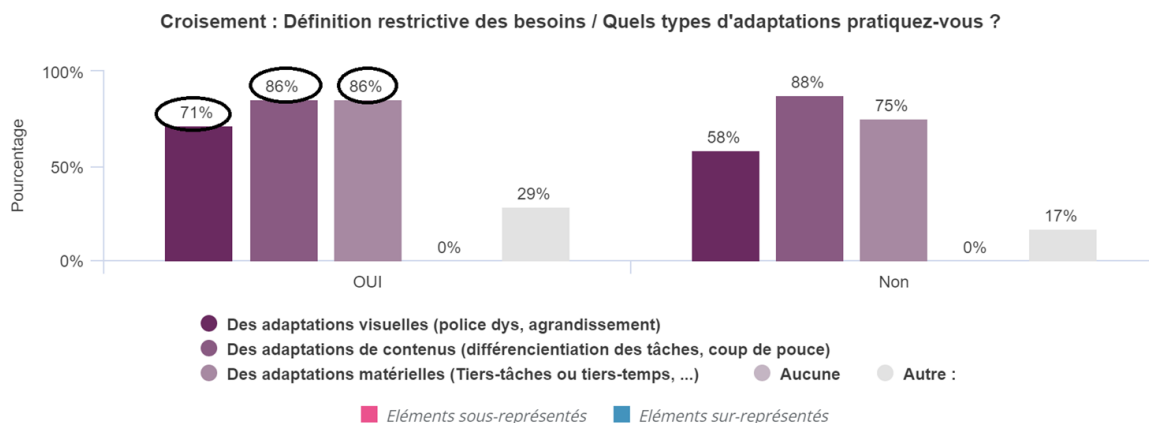
Figure 8. Analyse bivariée de la fréquence déclarée des adaptations et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisé sous Sphinx

Le tableau permet de lire, en ligne, les catégories de définition des BEP, reformulée de manière binaire Oui/Non et en colonne, la fréquence des adaptations. Il permet d'observer que la fréquence des adaptations ne dépend pas, de manière significative, des modalités de définition des BEP, puisque toutes les catégories déclarent proposer des adaptations. Pour autant, les variations peuvent être indicatives, dans le détail.

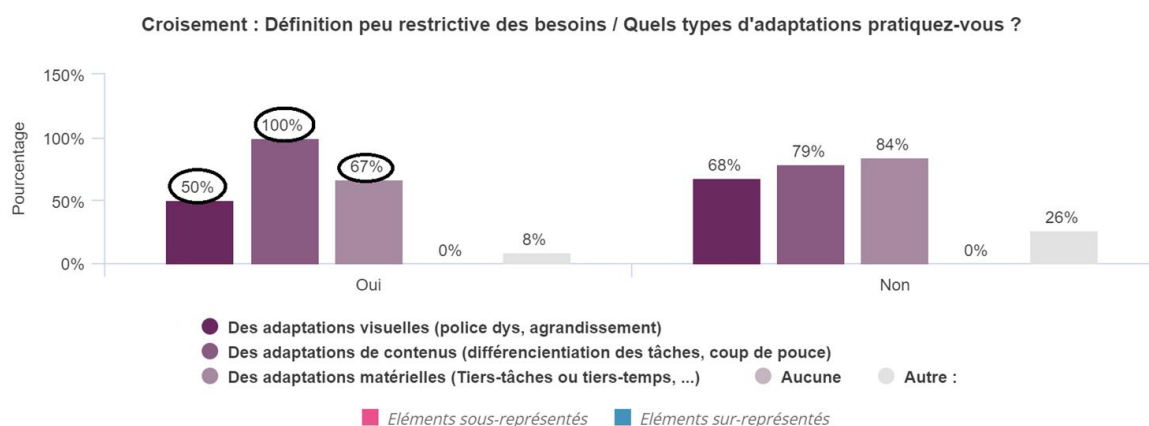
L'étude des entretiens va dans le sens de ces observations. Si l'on s'attache aux enseignants, qui sont aux extrémités du spectre de la définition des besoins éducatifs particuliers, depuis une vision très restrictive des élèves à BEP jusqu'à une vision très large et souple, nous pouvons constater un lien direct avec les adaptations pratiquées en classe. Ainsi le sujet neuf, qui témoigne d'une vision fermée des BEP, soulignant, en parlant d'un élève, « *c'est pas normal qu'il soit dans la classe* » (sujet neuf), explique par ailleurs son refus d'adapter son cours et de donner à des élèves en difficulté, des aides qu'elle a pourtant prévues pour ceux qui ont un PAP. Un autre, dont la vision des BEP est particulièrement ambivalente explique quant à lui : « *c'est vachement dur de dire bah, je vais tout adapter. Tout le temps. Je peux pas.* » (sujet deux). De l'autre côté, les enseignants, témoignant de vision très souple des BEP, indiquent à de nombreuses reprises vouloir prendre en charge la totalité de leurs élèves en expliquant « *on peut pas ne pas répondre au besoin* » (sujet sept) ou encore, à propos d'élèves très en décalage en terme de compétences, « *mais même ces enfants là faut trouver un truc* » (sujet quatre). En ce sens, la définition que l'enseignant a du besoin entretient un lien étroit avec sa prise en compte dans le cadre de la classe.

3.2.1.2 Types d'adaptations pratiquées et définition des BEP

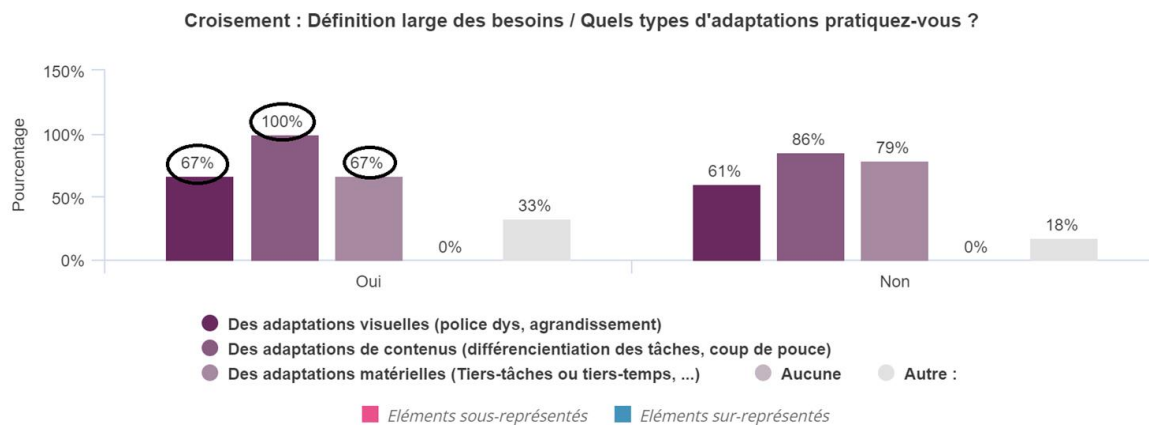
Le croisement des variables interrogées dans la question fermée à choix multiple concernant les adaptations proposées en classe et la définition des besoins éducatifs particuliers ne permet pas d'établir de lien. En effet, tous les enseignants déclarent en majorité proposer une grande variété d'adaptations en classe (cf. Figure 9), bien que la fréquence varie ainsi que nous venons de le présenter. Les enseignants proposant une définition restreinte des BEP déclarent à près de 80 % proposer des adaptations de différents types (visuelles, de contenu et structurelles). Les enseignants définissant les BEP de manière moins restrictive déclarent tous proposer des adaptations de contenu, mais les autres adaptations sont plus contrastées (50 % adaptations visuelles ; 67 % adaptations structurelles). Enfin, les enseignants, ayant une définition très large des BEP, proposent des adaptations de contenu mais sont deux-tiers à proposer des adaptations visuelles et structurelles. Ces résultats ne vont pas dans le sens de notre hypothèse et nous ne pouvons donc, à nouveau, pas la valider.



La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,9$; $\text{Khi}2 = 0,6$; $\text{ddl} = 3$.



La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,5$; $\text{Khi}2 = 2,3$; $\text{ddl} = 3$.



La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,9$; $\text{Khi}2 = 0,5$; $\text{ddl} = 3$.

Figure 9. Analyse bivariable des types d'adaptations pratiquées et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx

Les graphiques permettent de mettre en relation les types d'adaptations proposés en relation avec la définition que les individus ont proposé des BEP. La population ciblée dans l'analyse est caractérisée par la réponse Oui, les définitions ayant été catégorisées à posteriori. Les relations ne sont pas significatives.

Pourtant, l'écart entre le discours et la réalité des pratiques a été relevé par de nombreux chercheurs (Barry, 2021 ; Bernier et al., 2021 ; Issaieva & Scipion, 2020), il faut

donc interpréter ces résultats avec mesure. En effet, l'association d'une enquête déclarative, sans observation en classe, et d'une question fermée, facilite les déclarations qui pourraient être éloignées de la réalité des pratiques de classe. Sans néanmoins tendre à dire que ces résultats sont erronés, le croisement des données s'impose. La question des adaptations est également présente dans la vignette, proposée dans la seizième question. La déclaration ouverte des enseignants nous semble pertinente à mettre en relation pour interpréter finement le lien éventuel entre nature des adaptations proposées et définition des BEP (cf. Figure 10). Les trois catégories d'adaptations (visuelles, de contenus, structurelles) sont représentées chez les enseignants ayant des définitions restrictives, et moins restrictives des BEP. Les enseignants proposant une définition large, très peu nombreux, n'ont pas fait de propositions liées à des adaptations visuelles des documents. Il est à noter que la vignette ne suggère pas de besoin allant dans le sens d'un aménagement formel des documents à transmettre à l'élève. Les adaptations les plus représentées sont celles qui concernent le contenu des cours, avec une modification des attendus dans les productions, ou des coups de pouce pour aider l'élève dans la réalisation des tâches. Ces adaptations sont proposées par 43 % des enseignants ayant une définition fermée des BEP, 50 % des enseignants définissant les BEP de manière plus large, et 33 % des enseignants définissant les BEP de manière large. Ces chiffres ne nous permettent donc pas de valider notre hypothèse qui est qu'une définition large des BEP entraînerait une plus grande variété d'adaptations dans le cadre de la classe. Les enseignants interrogés sont acculturés à la différenciation pédagogique et sont, en général, en mesure de proposer des adaptations à un élève. En revanche, la présence d'enseignants ayant fait des propositions très vagues, ou aucune adaptation, parmi ceux qui ont une vision bio-médicale des BEP est à souligner. En effet, 29 % des enseignants de cette catégorie ne proposent aucune adaptation et 29 % autres proposent des adaptations trop vagues pour être identifiées « *travail d'adaptation* » (sujet 21) ou « *cela me concerne peu par rapport à ma discipline* » (sujet 16). Ces éléments rejoignent la description faite par Barry (2021) d'enseignants ayant une connaissance fragile des besoins de leurs élèves, tendant alors à essentialiser les difficultés ou au contraire à les nier en portant un « regard uniformisateur » (Barry, 2021, p. 56). Une définition restrictive des besoins pourrait avoir pour corollaire une culture plus faible de la différenciation pédagogique et de ses modalités, induisant des pratiques de classe moins favorables aux élèves à BEP.

Croisement Multiple

Définition restrictive des besoins	ADAPTATIONS VISUELLES			ADAPTATIONS DE CONTENUS			ADAPTATION DES STRUCTURES			PAS D'ADAPTATION			ADAPTATIONS NON IDENTIFIÉES		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
OUI	29%	71%	100%	43%	57%	100%	29%	71%	100%	29%	71%	100%	29%	71%	100%
Non	8%	92%	100%	40%	60%	100%	28%	72%	100%	0%	100%	100%	4%	96%	100%
TOTAL	13%	88%		41%	59%		28%	72%		6%	94%		9%	91%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

Croisement Multiple

Définition peu restrictive des besoins	ADAPTATIONS VISUELLES			ADAPTATIONS DE CONTENUS			ADAPTATION DES STRUCTURES			PAS D'ADAPTATION			ADAPTATIONS NON IDENTIFIÉES		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Oui	17%	83%	100%	50%	50%	100%	33%	67%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Non	10%	90%	100%	35%	65%	100%	25%	75%	100%	10%	90%	100%	15%	85%	100%
TOTAL	13%	88%		41%	59%		28%	72%		6%	94%		9%	91%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

Définition large des besoins	ADAPTATIONS VISUELLES			ADAPTATIONS DE CONTENUS			ADAPTATION DES STRUCTURES			PAS D'ADAPTATION			ADAPTATIONS NON IDENTIFIÉES		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Oui	0%	100%	100%	33%	67%	100%	33%	67%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Non	14%	86%	100%	41%	59%	100%	28%	72%	100%	7%	93%	100%	10%	90%	100%
TOTAL	13%	88%		41%	59%		28%	72%		6%	94%		9%	91%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

Figure 10. Analyse bivariable des propositions d'adaptations et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx

Les tableaux permettent de lire, en ligne, les catégories de définition des BEP, reformulée de manière binaire Oui/Non et en colonne, les types d'adaptations proposées dans la vignette, catégorisées à posteriori dans le logiciel Sphinx. Ils permettent d'observer des variations dans les types d'adaptation proposée, en fonction de la définition des BEP.

La lecture des entretiens nous apporte des éléments décisifs dans la poursuite de ce questionnement. En effet, les enseignants décrits comme adaptant très peu, sont aussi ceux qui décrivent de manière très parcellaire les adaptations proposées. Elles sont peu diversifiées, et un certain flou les entoure : « *les supports, ça peut être les questionnements* » (sujet deux) ou sont jugées simples à mettre en œuvre : « *Les dictées aménagées oui, oui, c'est pas difficile à mettre en place* » (sujet neuf). Les raisons apportées sont, à chaque fois, un manque de connaissances ou de formation : « *je saurais même pas trop comment le faire !* » (sujet neuf) ou « *c'est compliqué, on n'est pas formé...* » (sujet deux). Les enseignants sont marqués, dans leur discours, par une forme de résignation apprise (Gernigon, 2000) qui les empêche de répondre aux difficultés rencontrées par leurs élèves. Leur discours démontre leur manque de confiance : « *je refais toujours plein de choses... je suis jamais sûr de moi* » (sujet deux) ; ou « *Au début, je me sentais un peu mal à l'aise de... pas préparer un.... cours pour chaque élève...* » (sujet neuf). Mais le constat que l'usage d'autres pratiques est impossible entraîne une absence de modification des gestes professionnels. Ces enseignants ont tous des discours ségrégatifs concernant les EBEP. Ils sont deux à convenir du bien-fondé de l'école inclusive, mais ajoutent qu'en l'état, ce n'est pas une solution qui est favorable, ni aux élèves, ni aux enseignants. Une deuxième catégorie d'enseignant témoigne d'une recherche, d'une mise en mouvement sur ces questions d'adaptation. Ils relatent être confrontés à des énigmes pédagogiques, et essayer, progressivement, de les résoudre. Leur discours est orienté autour de cette recherche, faite d'hésitations, et témoigne régulièrement d'un manque de confiance, mais qui est facteur de changement. Ainsi le sujet un exprime en évoquant les élèves peu impliqués dans les tâches scolaires : « *oui, c'est moi qui arrive pas... c'est clairement ça oui...* » (sujet un), montrant ainsi son implication et sa volonté d'amélioration des pratiques. Une autre parle de son travail avec les EBEP en disant « *j'étais pas formidable...* » (sujet six), ce qui est source de changement radical dans sa manière de prendre en compte les élèves. Les questionnements sont variés, autour de l'évaluation, des personnes à qui attribuer des aides et montrent une pratique réflexive dynamique autour de la questions des BEP. Enfin, une dernière catégorie repose sur le constat que certains enseignants ont une démarche inclusive plus établie, nourrie par des réflexions, et visible dans la pratique. Les adaptations proposées par le sujet quatre sont ainsi catégorisées de manière pertinente, entre une modification, à la marge, des supports, et différents niveaux de difficultés au sein desquels les élèves naviguent librement. Le discours concernant les élèves est particulièrement souple, indiquant que, parfois, certains n'ont pas envie, ou ne sont pas prêts et pourront accomplir leur travail plus tard. L'utilisation de l'humour permet en outre une gestion de classe que l'on peut qualifier de négociée, ce qui correspond à la figure du meilleur enseignant décrite par Bernier et al. (2021, p. 174). Ces pratiques sont fondées sur une

empathie sincère vis-à-vis des élèves : « *en fait, je me mets à leur place, on me parachuterait dans un truc et j'ai rien à faire à part regarder les autres* » (sujet quatre). Pour autant, ces enseignants ne témoignent pas de culpabilité, leur vision est davantage pragmatique : « *Moi je sais que j'ai fait mon max du jour, je pouvais pas aller faire plus à ce moment-là* » (sujet quatre). La démarche de l'enseignant est donc orientée, de manière pragmatique, vers la recherche de réponses : « *si j'ai vu des problèmes, j'ai surtout vu des solutions aux problèmes* » (sujet sept). Ce fonctionnement correspond donc à la définition que les chercheurs ont des pratiques inclusives (Tant et al., 2018 ; Barry, 2021). Au contraire, ceux qui ont une définition essentialisant les difficultés rencontrées par leurs élèves, ne sont pas à la recherche de solution pour eux, et cherche à externaliser leur prise en charge. Les pratiques les plus inclusives correspondent donc à celles qui prennent en compte tous les besoins, qu'ils soient particuliers ou non (Barry, 2021, p. 58), ce qui va pleinement dans le sens de notre hypothèse, malgré le faible échantillonnage.

3.2.1.3 Identification des besoins, définition et pratiques inclusives

Pour compléter l'analyse et répondre à notre hypothèse, nous nous sommes intéressés à la relation entretenue entre la définition proposée par les enseignants et leur capacité à identifier des besoins dans la vignette du questionnaire. La proportion d'individu ayant identifié des besoins dans la vignette est plus importante à mesure que leur définition des BEP est large. En effet, seuls 29 % d'individus ayant une définition restrictive des BEP identifient des besoins dans leur réponse, pour 50 % parmi les sujets énonçant une définition peu restrictive et cette proportion s'élève à 67 % parmi les répondants ayant une définition large des besoins (cf. Figure 11). Si une fois encore, il convient d'être très précautionneux avec ces valeurs qui recourent un très faible nombre d'individus, ces chiffres vont dans le sens d'une analyse plus fine des besoins, lorsque les enseignants perçoivent une majorité d'élèves comme pouvant relever des BEP.

Croisement : Définition restrictive des besoins / Identification des besoins

DÉFINITION RESTRICTIVE DES BESOINS	IDENTIFICATION DES BESOINS		
	OUI	NON	TOTAL
OUI	29%	71%	100%
Non	32%	68%	100%
TOTAL	31%	69%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,9$; $Khi2 = 0,0$; $ddl = 1$.

Croisement : Définition peu restrictive des besoins / Identification des besoins

DÉFINITION PEU RESTRICTIVE DES BESOINS	IDENTIFICATION DES BESOINS		
	OUI	NON	TOTAL
Oui	50%	50%	100%
Non	20%	80%	100%
TOTAL	31%	69%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

La relation est peu significative. $p\text{-value} = 0,1$; $Khi2 = 3,1$; $ddl = 1$.

Croisement : Définition large des besoins / Identification des besoins

DÉFINITION LARGE DES BESOINS	IDENTIFICATION DES BESOINS		
	OUI	NON	TOTAL
Oui	67%	33%	100%
Non	28%	72%	100%
TOTAL	31%	69%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,2$; $Khi2 = 1,9$; $ddl = 1$.

Figure 11. Analyse bivariable de l'identification des besoins (vignette) et des catégories de définition des besoins éducatifs particuliers. Réalisée sous Sphinx

Les tableaux permettent de lire, en ligne, les catégories de définition des BEP et en colonne, les individus ayant identifiés des besoins suite à la vignette proposée dans le questionnaire. Les pourcentages rendent compte d'une évolution positive de l'identification des besoins à mesure que la définition des BEP s'élargit.

Par ailleurs, parmi les enseignants ayant identifié des besoins dans la vignette, la proportion d'individus affirmant proposer des adaptations est sensiblement plus importante, pour les adaptations visuelles et de contenu, que dans l'ensemble du groupe sondé (70 % pour le groupe étudié, contre 60 % pour le groupe sondé, d'adaptations visuelles ; 100 % pour le groupe étudié, contre 87 % pour le groupe sondé, d'adaptations de contenu ; et enfin 60 % pour le groupe étudié contre 77 % pour le groupe sondé, d'adaptations matérielles) (cf. Figure 12). Ces résultats vont dans le sens d'une relation entre la définition des besoins éducatifs particuliers et les adaptations proposées en classe, bien que cette relation ne puisse pas être prouvée statistiquement (test de $Khi2$, ns). La proportion d'individu sondée ne permet en effet pas de confirmer cette hypothèse de manière certaine. Cependant, l'analyse des entretiens

nous permet d'approfondir la compréhension que l'on peut avoir de cette relation complexe. De manière générale, il convient de retenir que l'identification des besoins joue un rôle important dans l'aménagement des pratiques de classe. Barry (2021) note ainsi que les enseignants les plus inclusifs sont ceux qui ont une perception souples des besoins de leurs élèves, proposant les adaptations non seulement aux élèves reconnus comme à BEP, mais à tous ceux qui pourraient éprouver ce besoin dans le cadre de la classe. Bien que l'expertise en matière de BEP reste une des compétences majeures des enseignants spécialisés, le référentiel des enseignants ordinaire fait écho à cette capacité d'analyse des besoins¹⁵. Il est pourtant manifeste que l'ensemble des enseignants n'est pas acculturé à cette analyse, ce qui impacte nécessairement les pratiques de classe.

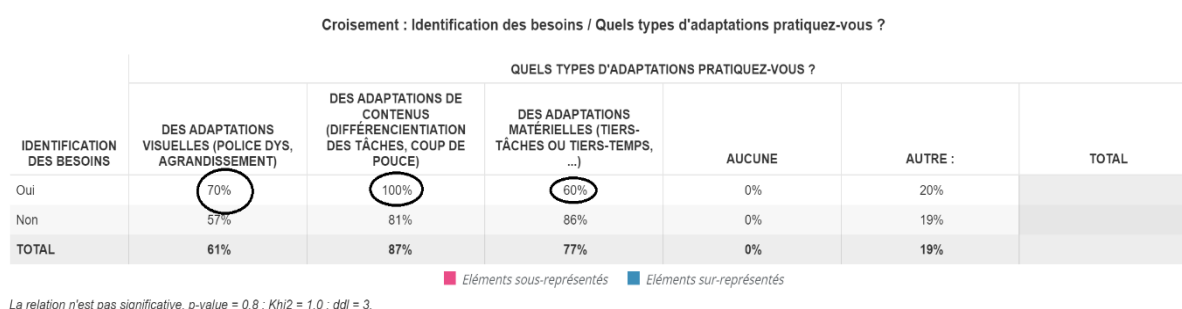


Figure 12. Analyse bivariable de l'identification des besoins (vignette) et des Types d'adaptations pratiquées. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet de lire, en ligne, les enseignants ayant identifié des BEP dans la vignette proposée, et en colonne, les types d'adaptations qu'ils ont déclaré pratiquer en classe. Les pourcentages rendent compte d'une pratique plus élevée, en moyenne, des adaptations proposées par ces enseignants.

Ces résultats sont confirmés par le récit des enseignants en entretien, ceux qui adaptent le plus décrivent davantage leurs élèves et leurs besoins (sujets quatre ; sept). Les enseignants qui décrivent le moins précisément leurs élèves et par suite, leurs besoins sont également ceux qui décrivent le moins d'adaptation (sujets deux ; sujet trois ; sujet neuf). La capacité à identifier des besoins semble donc liée à une définition le plus large possible de ceux-ci, et favoriser des pratiques en accord avec l'école inclusive.

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>. Consulté le 19/04/2023.

3.2.2 Lien entre la précocité de la rencontre avec des personnes en situation d'adversité et les représentations vis-à-vis des EBEP

Nous développons à présent les données nous permettant de tester notre deuxième hypothèse. Il s'agit de comprendre si la rencontre avec des personnes vivant des situations d'adversité favorise les représentations positives vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les modalités retenues concernent la fréquence de ces rencontres, leur temporalité et la proximité sociale de celles-ci. Les indicateurs concernant les représentations s'appuient sur les qualificatifs associés aux élèves à BEP et la fréquence de leur présence dans le discours. Nous nous attachons dans un premier temps à définir quel lien entretient l'ancienneté des enseignants avec la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité. Puis, nous nous intéressons au lien entre la fréquence des rencontres et la valence du discours. Enfin, nous nous appuyons sur les modalités de ces rencontres pour comprendre le lien qu'elles entretiennent avec la valence du discours des enseignants concernant les EBEP.

3.2.2.1. Ancienneté des enseignants et fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité.

L'ancienneté dans l'enseignement pourrait avoir un impact sur les représentations vis-à-vis des EBEP (Avramidis & Norwich, 2002). En effet, l'école française connaît des mutations profondes, et les politiques inclusives favorise la présence d'élèves rencontrant des situations d'adversité. Le graphique ci-dessous (cf. Figure 13) permet de mettre en relation la fréquence de la rencontre d'élèves en situation d'adversité avec l'ancienneté en tant que professeur sous forme de moyenne. Le chiffre quatre correspond à des rencontres très fréquentes, un faisant référence à l'expression « Très rarement ». Ainsi qu'il a été rappelé dans l'exposition des résultats, les enseignants les plus jeunes ont rencontré moins d'élèves en situation de vulnérabilité, il n'y a, en outre, pas de différence statistique pour les autres seuils d'ancienneté (test de Fischer, ns), la moyenne étant stable à 3,3, ce qui correspond à des rencontres régulières, à très régulières.

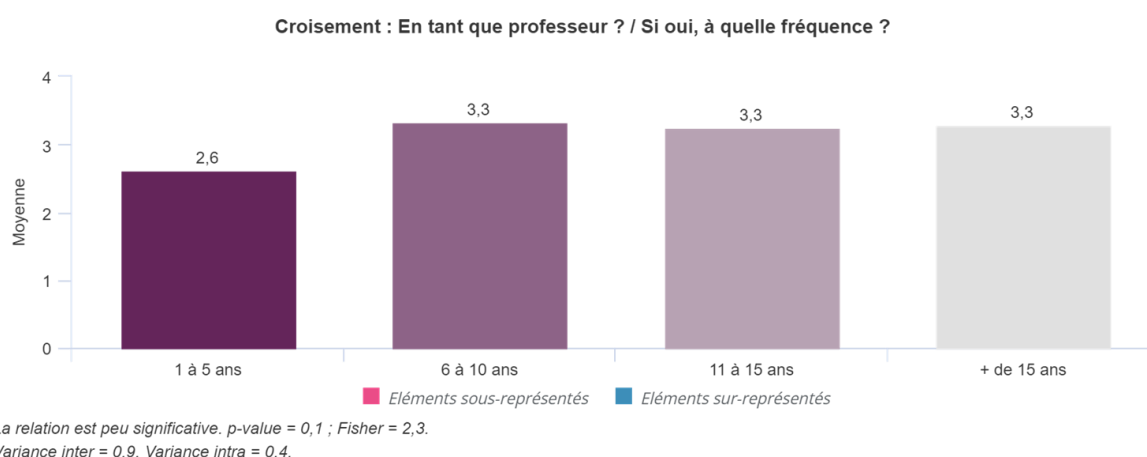


Figure 13. Analyse bivariée de l'ancienneté dans le métier et la fréquence des Rencontres avec des élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx

Le graphique permet de lire, en abscisse l'ancienneté des enseignants et en ordonnée la moyenne de la fréquence des rencontres de un « Très rarement » à quatre « Très régulièrement ». On conclut à une absence de significativité de la relation entre les deux variables : l'ancienneté n'a pas d'impact sur la fréquence des rencontres avec des élèves vulnérables.

Cela étant dit, il nous paraît pertinent d'interroger si l'ancienneté a un impact sur les représentations des enseignants concernant les EBEP. Le tableau ci-dessous (cf. Figure 14), nous montre qu'il n'y a pas non plus de lien statistique entre l'ancienneté et la définition que les enseignants ont des BEP. En effet, les différentes catégories de définition des BEP sont représentées dans plusieurs tranches d'ancienneté. Ainsi une définition large des BEP se retrouve aussi bien chez des enseignants qui ont moins de cinq ans d'exercice, que chez des enseignants expérimentés avec plus de 15 ans de carrière. Inversement, une définition restrictive est produite en proportion similaire par des enseignants de moins de cinq années d'exercice (25 %), de moins de 10 ans d'exercice (33 %) ou de plus de 15 ans d'exercice (24 %). Seule la catégorie de définition peu restrictive est sur-représentée chez les enseignants ayant entre 11 et 15 années d'exercice, sans que l'on puisse identifier si cela correspond au hasard ou à une réalité signifiante. Nous ne pouvons donc aucunement confirmer que la formation initiale des enseignants, directement liée à leur ancienneté, ait un impact sur la définition que les enseignants ont des BEP. La fréquence des rencontres ne semble pas non plus pouvoir expliquer les différences de représentations des enseignants concernant les EBEP, contrairement à ce que nous affirmions en hypothèse.

Croisement Multiple

En tant que professeur ?	DÉFINITION RESTRICTIVE DES BESOINS			DÉFINITION PEU RESTRICTIVE DES BESOINS			DÉFINITION LARGE DES BESOINS		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
1 à 5 ans	25%	75%	100%	38%	63%	100%	13%	88%	100%
6 à 10 ans	33%	67%	100%	33%	67%	100%	0%	100%	100%
11 à 15 ans	0%	100%	100%	75%	25%	100%	0%	100%	100%
+ de 15 ans	24%	76%	100%	29%	71%	100%	12%	88%	100%
TOTAL	22%	78%		38%	63%		9%	91%	

■ *Eléments sous-représentés* ■ *Eléments sur-représentés*

Figure 14. Analyse bivariée de l'ancienneté dans le métier et la définition des BEP. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet de lire, en ligne les seuils d'ancienneté des enseignants et en colonne les différentes définitions des BEP. Il n'y a pas de lien significatif entre l'ancienneté et la définition des besoins.

Les entretiens que nous avons menés ne nous permettent pas d'aller dans le sens d'un lien entre la valence du discours concernant les EBEP et l'ancienneté. En effet, si deux des trois enseignants qualifiés de ségrégatifs ont une ancienneté de plus de 20 ans, c'est le cas des deux tiers des enseignants ayant une vision très souple des besoins. A l'inverse, l'enseignante qui a la vision la plus ségrégative de ces élèves a pourtant moins de 10 ans d'exercice du métier. La relation entre ces deux variables n'est pas pertinente, ce qui rejoint les propos d'Avramidis et Norwich (2002).

3.2.2.2 Fréquence des rencontres et valence du discours

Le discours des enseignants est analysé, dans le questionnaire, à partir des questions ouvertes catégorisées à posteriori. Les variables ont été entrées dans Sphinx, sous forme de variables fermées et binaires afin de renseigner les informations concernant l'intérêt et la difficulté rencontrés dans le fait de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous postulons en outre qu'il existe un lien direct entre la notion d'adversité et celle de besoins éducatifs particuliers, puisque tel que nous l'avons exposé en première partie, les champs disciplinaires concernés sont différents, mais les individus évoqués par ces notions sont identiques. Le premier croisement de données qui nous intéresse concerne les verbatims des enseignants mis en lien avec la fréquence déclarée des rencontres avec les élèves en situation d'adversité (cf. Figure 15). Ces croisements montrent une certaine variation des termes utilisés, sans toutefois marquer des contrastes pertinents à l'analyse. En effet, les enseignants ayant rencontré le plus d'élèves en situation d'adversité semblent mettre en avant la diversité

(ouverture) et la dimension relationnelle (psycho-sociale, rapport, remise en cause). Alors que ceux qui ont rencontré des élèves en situation d'adversité de manière régulière semblent mettre en avant l'aspect pédagogique, lié aux apprentissages, et à leur rythme. Enfin, les enseignants ayant rarement rencontré des élèves en situation d'adversité, mettent en avant l'élève, et sa rencontre. Cette catégorie regroupant cinq répondants, l'analyse sémantique est peu pertinente. Les variations ne sont pas suffisamment significatives pour vérifier notre hypothèse.



Figure 15. Analyse sémantique de l'intérêt du travail avec des EBEP, mis en relation avec la fréquence des rencontres. Réalisée sous Sphinx

Les nuages de mots permettent d'observer la variation des concepts mis en avant, en fonction de la fréquence des rencontres de « Très régulièrement » à « Rarement ». Les variations sont peu significatives, ne permettant pas de valider l'hypothèse d'une relation entre la fréquence des rencontres et la valence du discours.

La mise en relation des propos tenus par les enseignants après catégorisation des réponses ouvertes concernant l'intérêt de travailler avec les élèves à BEP, et la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité, nous permettent de poursuivre l'analyse. Le tableau ci-dessous (cf. Figure 16) ne révèle pas de variations significatives. De fait, parmi les enseignants ayant rarement rencontré d'élève en situation d'adversité quatre (sur cinq) expriment un intérêt pédagogique pour leur pratique avec des élèves à BEP. Nous considérons cette catégorie comme appartenant à une valence positive vis-à-vis du discours porté sur les EBEP puisque considérer un intérêt pédagogique suppose un désir de recherche de solutions pour ces élèves. Dans le même sens, une forte proportion d'enseignants ayant régulièrement rencontré des élèves en situation d'adversité témoigne de cet intérêt pédagogique (huit pour un). Inversement, l'enseignant ayant signifié qu'il n'y a pas, pour lui, d'intérêt à travailler avec les EBEP, a spécifié avoir été régulièrement en contact d'élèves en situation d'adversité. Nous observons donc une absence de relation entre la fréquence de la rencontre avec des élèves en situation d'adversité et la valence du discours concernant les EBEP.

Croisement Multiple

Si oui, à quelle fréquence ?	INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE POUR LE PROF DE TRAVAILLER AVEC DES EBEP			INTÉRÊT RELATIONNEL POUR LE PROF DE TRAVAILLER AVEC LES EBEP			PAS D'INTERÊT DE TRAVAILLER AVEC LES EBEP		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Très rarement	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rarement	4	1	5	1	4	5	0	5	5
Régulièrement	8	10	18	8	10	18	1	17	18
Très régulièrement	8	1	9	4	5	9	0	9	9
TOTAL	20	12	32	13	19	32	1	31	32

Figure 16. Analyse multivariée de l'intérêt du travail avec des EBEP pour les enseignants et la fréquence des rencontres avec les élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet d'observer en ligne la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité et en colonne l'intérêt du travail avec les EBEP catégorisé d'après les réponses ouvertes des répondants. Les résultats témoignent d'une absence de relation entre la fréquence des rencontres et la valence du discours.

Enfin, nous nous attachons à chercher un lien entre la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité et la définition que les enseignants ont des besoins éducatifs particuliers. Si l'on considère qu'une définition restrictive correspond à une vision bio-médicale et essentialisant les difficultés rencontrées (Barry, 2010 ; Ployé, 2016 ; Zaouche Gaudron et al., 2011), alors cette définition peut avoir pour corollaire une valence négative du discours concernant ces élèves et une plus faible implication dans leur scolarité (Avramidis & Norwich, 2002). Nous postulons donc que cette valence négative peut être interrogée au travers des définitions proposées par les enseignants. Pour interroger une relation entre la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité et la valence du discours, nous nous appuyons sur les définitions catégorisées d'après les réponses ouvertes des enseignants (cf. Figure 17). Les moyennes de la fréquence des rencontres ont tendance à diminuer à mesure que la définition des besoins éducatifs particuliers devient large. Pour autant, ces chiffres sont peu significatifs dans la mesure où l'échantillon d'enseignants ayant une définition considérée comme large est très faible. L'analyse des entretiens nous permet de compléter cette analyse pour interpréter plus finement ces résultats.

Croisement Multiple

	SI OUI, À QUELLE FRÉQUENCE ?	TOTAL
▲ Définition restrictive des ...		
OUI	3,4	3,4
Non	3,0	3,0
TOTAL	3,1	3,1
▲ Définition peu restrictive ...		
Oui	3,2	3,2
Non	3,1	3,1
TOTAL	3,1	3,1
▲ Définition large des besoins		
Oui	2,7	2,7
Non	3,2	3,2
TOTAL	3,1	3,1

■ *Éléments significativement inférieurs à la moyenne*
■ *Éléments significativement supérieurs à la moyenne*

Figure 17. Analyse multivariée des définitions des BEP et de la fréquence des rencontres avec les élèves en situation d'adversité. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet d'observer en ligne la fréquence des rencontres avec des élèves en situation d'adversité et l'intérêt du travail avec les EBEP catégorisé d'après les réponses ouvertes des répondants. Les résultats témoignent d'une absence de relation entre la fréquence des rencontres et la valence du discours.

Lors des entretiens, tous les enseignants décrivent des rencontres, de manière plus ou moins précise, avec des élèves rencontrant des situations d'adversité. Les premières expériences professionnelles sont toujours l'occasion de la découverte, parfois brutale, avec

un public qui ne correspond pas au vécu scolaire et familial des enseignants. Pour autant, cette confrontation n'est pas l'objet d'un discours uniforme. Il n'y a pas non plus de lien direct entre la valence du discours porté sur les EBEP et la fréquence de ces rencontres. En effet, le sujet sept relate sa rencontre avec des élèves en très grande difficulté scolaire pour son premier poste, sans aucun soutien institutionnel, et porte ensuite un discours particulièrement ouvert à la diversité des situations qu'il rencontre. Inversement, le sujet neuf, qui pourtant décrit de manière très différenciatrice ses élèves, relate une première expérience en REP dans l'ensemble favorable. Le modèle écosystémique peut ici rendre compte de ces écarts, au premier abord contre intuitifs. En effet, ces différences de discours peuvent être comprises dans l'interaction des différents systèmes avec le sujet. Ainsi, contrairement à notre hypothèse, la précocité de la rencontre ne semble pas entretenir de lien avec la valence du discours. En revanche la dimension du choix semble prépondérante dans les relations que le sujet entretient avec les microsystèmes qu'il côtoie. Ainsi, le sujet trois indique des expériences très douloureuses avec des élèves à BEP, dans la mesure où elles n'ont pas été choisies, durant ses 11 années de TZR. Au contraire, le sujet deux, dont le discours est pourtant ambivalent quant à la prise en charge des EBEP, relate une première expérience dans le médico-social, de manière très positive. Il ne s'agit alors pas d'un choix de l'enseignant, mais la mutation est décrite comme une chance (sujet deux), et l'affectation peut être contestée par l'enseignant. Cette liberté donnée, de la part des cadres de l'institution, disant alors : « *si ça vous plaît pas... Au bout d'une semaine, on pourra vous affecter ailleurs* » (sujet deux), semble décisive dans le vécu de l'enseignant. L'impact de ces rencontres sur les représentations professionnelles semble donc variable selon qu'elles ont été désirées ou non (Lahire, 1998).

La fréquence des rencontres avec un public diverse n'entraîne pas, de manière linéaire, un discours positif vis-à-vis des élèves à BEP. La relation entretenue entre ces deux variables est beaucoup plus complexe. L'analyse qualitative des discours qui nous a été donné d'entendre, nous permet d'aller dans le sens d'une vision subjective de cette rencontre qui aurait un impact sur le discours porté sur les EBEP. Nous interrogeons à présent les modalités de ces rencontres afin de questionner leur lien avec la valence du discours porté sur les élèves concernés.

3.2.2.3 Modalités des rencontres et valence du discours.

Cette question n'étant pas interrogée dans le questionnaire, nous nous intéressons uniquement aux récits des enseignants entendus. La temporalité des rencontres est impossible à interroger car la majorité des enseignants déclarent ne pas avoir rencontré de personnes concernées par des besoins éducatifs particuliers avant leur métier. La proximité

de la rencontre peut être abordée puisque deux enseignants déclarent être concernés dans leur entourage familial (sujet trois ; sujet huit). Pour autant, si le sujet trois témoigne d'une empathie forte vis-à-vis des élèves à BEP, son discours est également marqué par son absence d'intervention auprès d'eux. Selon elle, l'institution ne prend pas en compte ces élèves, ne fait rien pour eux et ajoute : « *même si je prenais toute l'heure avec eux pour reprendre les choses à zéro, jamais j'arriverai à les amener à un niveau, à leur rattraper le wagon, quoi* » (sujet trois). Le discours porté n'est pas opposé à leur présence, en théorie : « *l'idée d'intégrer tout le monde dans dans... les élèves avec le handicap et cetera, c'est une bonne idée quoi* » (sujet trois). L'ambivalence est perceptible encore lorsqu'elle ajoute : « *Quand je vois la difficulté des parents aussi pour que leurs enfants aient accès à l'école... ça, c'est révoltant quoi, hein. C'est révoltant.* » (sujet trois), alors même qu'elle refuse à plusieurs reprises de les prendre en charge en soulignant qu'ils ne pourront pas atteindre le niveau attendu. L'autre enseignante, à l'inverse, décrit la rencontre avec les difficultés de son fils comme un moteur puissant de modification de ses pratiques. La proximité de la rencontre et la perception des souffrances de son fils à l'école jouent comme un accélérateur dans cette reconfiguration identitaire. Elle raconte alors être passée, huit ans auparavant, d'une professeure qu'elle qualifie de traditionnelle, à une enseignante convaincue par les pédagogies actives : « *avant j'étais prof avec la représentation mentale que beaucoup de gens ont* » (sujet huit). Le récit dichotomique de cette identité professionnelle qui représenterait plusieurs métiers dit beaucoup de la brutalité avec laquelle cette « reconfiguration identitaire » a dû se jouer (Bouchetal & Lantheaume, 2015, p. 85). La proximité semble pouvoir donc jouer selon des modalités différenciées sur la valence du discours porté sur les élèves. Une fois encore, l'analyse interactionniste et systémique nous permet d'interroger le vécu de ces enseignants. Quel est l'impact du fait que l'enfant, vraisemblablement en situation de handicap, que connaît le sujet trois, n'ait pas pu aller à l'école malgré les lois ? Quel est, encore, l'impact du fait que le fils du sujet huit ait pu, lui, construire un parcours scolaire fait de réussites, malgré les difficultés initiales ? Si notre hypothèse est donc impossible à valider au seuil de notre recherche, nous pouvons établir que la valence du discours entretient un lien complexe avec les rencontres que les individus font avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Liberté d'action, histoire personnelle, un ensemble de variables plus larges sont à interroger pour comprendre ces relations, dont seule la dimension systémique saurait rendre compte. La mise en œuvre de conditions favorables à des expériences vécues positivement apparaît résolument comme un prédicteur significatif des attitudes des enseignants (Avramidis & Norwich, 2002 ; MacFarlane et wolfson, 2013 cité dans Benoit et Valls, 2018, p. 3).

3.2.3 Lien entre l'expérience professionnelle et les représentations vis-à-vis des EBEP

Notre troisième hypothèse porte sur la relation qu'il peut y avoir entre la fréquentation d'établissements caractérisés par une forte présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers et des représentations positives vis-à-vis de ces élèves. Il s'agit pour nous de savoir si le fait de travailler dans des établissements à caractère inclusif favorise des représentations, et donc des attitudes, positives vis-à-vis des EBEP. Les modalités retenues sont le fait de travailler dans un établissement accueillant des dispositifs inclusifs, le fait de travailler dans un établissement médico-social et enfin, le nombre d'établissement fréquenté. Les indicateurs concernant la valence du discours concernent les qualificatifs associés aux élèves à BEP et la fréquence des occurrences concernant ces élèves dans le discours. Dans un premier temps nous essayons d'établir une relation entre les types d'établissements fréquentés et l'intérêt dans la fonction d'enseignant, ensuite de rechercher un lien entre les établissements fréquentés et le discours porté sur les EBEP, et enfin nous nous attachons à définir quel rapport entretiennent les types d'établissements fréquentés avec les compositions et recompositions de l'identité professionnelle des enseignants interrogés.

3.2.3.1 Type d'établissements fréquentés et intérêt dans le travail.

Les recherches montrent une relation entre les postures enseignantes et le rapport au savoir des enseignants (Cattonar, 2001 ; Morlaix & Tavant, 2021 ; Piot, 1997). Nous postulons que les domaines d'intérêts déclarés par les enseignants peuvent nous permettre d'approcher ce rapport au savoir, déterminant ainsi leurs représentations vis-à-vis des EBEP. Nous supposons que l'enseignant magister (Cattonar, 2001) est moins enclin à exercer des pratiques pédagogiques permettant d'inclure l'ensemble des élèves (exigences vis-à-vis des normes et attendus scolaires). C'est pourquoi nous nous proposons dans un premier temps d'investiguer la relation entre les types d'établissements fréquentés et l'intérêt déclaré dans la profession enseignante. La recherche de lien entre les types d'établissements fréquentés et l'intérêt pour le travail ne montre pas de relation significative de prime abord. Le fait d'avoir travaillé en éducation prioritaire ne semble pas avoir d'impact sur les champs d'intérêt dans le travail chez les individus sondés (cf. Annexe 3). Les types d'établissements fréquentés n'ont pas non plus d'incidence marquée sur les domaines d'intérêt des enseignants interrogés (cf. Figure 18). Le fait que le contact avec les élèves soit sous-représenté dans la catégorie école ordinaire vient du fait qu'il n'y a qu'un enseignant concerné et ne peut constituer d'élément généralisable. Néanmoins cet élément est intéressant en ce que les enseignants du premier degré sont réputés plus intéressés par la relation pédagogique que les enseignants du second degré davantage tournés vers la didactique et la maîtrise disciplinaire (Piot, 1997). Il est

possible que le manque d'intérêt pour le contact avec les élèves soit un facteur dans le changement de contexte d'exercice de l'individu interrogé, davantage intéressé par la transmission des savoirs. Ensuite, nous observons une sur-représentation de l'intérêt pour la transmission de savoirs parmi les individus ayant exercé en lycée général et technologique. Cela rejoint les propos de Piot (1997) sur le fait que le milieu ordinaire, plus encore le lycée général, est tourné vers la transmission de savoirs académiques. Enfin, la sous-représentation de l'esprit d'innovation parmi la population ayant exercé en collège ordinaire va dans le sens de notre hypothèse qui suggère que la fréquentation d'établissements accueillant un dispositif inclusif favorise la recherche de solutions inclusives, par essence innovantes vis-à-vis des pratiques scolaires. Ces chiffres ne permettent néanmoins aucune généralisation, la population sondée étant trop restreinte.

Croisement : Qu'appréciez-vous dans votre travail ? / Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?

QU'APPRÉCIEZ-VOUS DANS VOTRE TRAVAIL ?	DANS QUELS CONTEXTES D'EXERCICE AVEZ-VOUS TRAVAILLÉ ?								TOTAL
	COLLÈGE ORDIN...	COLLÈGE ORDIN... AVEC UN OU DES DISPOS... INCLUS...	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHN...	LYCÉE PROFE...	ECOLE ORDIN...	ECOLE ORDIN... AVEC UN OU DES DISPOS... INCLUS...	INSTITU... MÉDICO-SOCIAL	AUTRE :	
Le contact avec les élèves	52%	79%	52%	7%	3%	3%	3%	3%	
Transmettre des savoirs	58%	75%	63%	8%	8%	4%	4%	8%	
Etre novateur	31%	77%	62%	8%	8%	8%	8%	8%	
Travailler en équipe	48%	67%	57%	10%	5%	5%	5%	5%	
Autre :	33%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	33%	
TOTAL	53%	75%	50%	9%	6%	3%	3%	6%	

■ Eléments sous-représentés ■ Eléments sur-représentés

La relation n'est pas significative. p-value = 1,0 ; Khi2 = 12,2 ; ddl = 28.

Figure 18. Analyse multivariée entre l'intérêt perçu dans le travail Et les types d'établissements fréquentés. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet d'observer en ligne les champs qui suscitent l'intérêt des enseignants sondés, et en colonne les types d'établissement fréquentés. La relation n'est pas significative, mais nous pouvons nous attacher à interpréter certains des résultats marquants.

3.2.3.2 Type d'établissements fréquentés et valence du discours vis-à-vis des EBEP.

Notre hypothèse suppose un lien entre les contextes d'exercice et le discours porté sur les EBEP. Les variables du questionnaire nous permettant d'interroger cette relation sont les types d'établissements fréquentés et les questions ouvertes concernant l'intérêt et les difficultés de travailler avec les élèves à BEP ainsi que la définition des BEP. Nous avons recherché des signifiants parmi les verbatims sans dégager aucun élément spécifique (cf. Annexe 5).

L'analyse des discours portés par les enseignants ne montre pas de relation avec les types d'établissements fréquentés dans l'échantillon interrogé par notre questionnaire (cf. Annexes 5 à 9). Il n'y a pas non plus de relation significative entre les types d'établissements fréquentés et la définition que les enseignants ont des besoins éducatifs particuliers (cf. Annexe 11). Le fait de fréquenter des établissements accueillant un grand nombre d'élève en situation d'adversité ne semble pas suffisant pour expliquer des représentations positives vis-à-vis des EBEP. C'est pourquoi il importe d'approfondir l'analyse qualitative par l'étude des entretiens.

La majorité des enseignants témoignent de leur expérience dans des établissements accueillant un grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il peut s'agir d'établissement REP +, en prévention violence, de classes qui correspondent aujourd'hui aux EGPA, ou dans le médico-social. Tous décrivent un public spécifique, dont les besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques (Issaieva & Scipion, 2020, p. 70), sont importants. Ces expériences ne sont pas choisies, mais les nominations sont parfois accueillies de manière positive. Malgré les difficultés rencontrées une majorité des enseignants décrit, finalement, des expériences positives (six sur neuf, une enseignante s'exprimant de manière neutre). Notre hypothèse suppose que l'exercice dans ces contextes, joue un rôle dans la valence du discours porté sur les EBEP. Pour l'heure, rien ne nous permet de valider cette hypothèse. En effet, le sujet deux, qui relate une expérience positive dans le médico-social, porte néanmoins un discours très différenciateur sur les élèves, conduisant à une volonté d'externalisation de leur prise en charge. Une autre enseignante, raconte son expérience en REP +, puis dans le médico-social, mais refuse d'adapter ses cours et énonce clairement sa fatigue à travailler avec des publics divers. D'autre part, l'enseignant qui tient un discours particulièrement ouvert a certes exercé en milieu rural pendant quelques mois, mais n'a aucune autre expérience dans le milieu spécialisé (sujet quatre). Comme souligné dans la seconde hypothèse, la qualité de l'expérience peut jouer un rôle, mais ne suffit pas à expliquer les écarts constatés dans les discours. Il apparaît en effet que le travail dans le médico-social pourrait au contraire être un facteur dans l'absence de prise en charge des élèves à BEP dans un contexte ordinaire. Le sujet neuf explique ainsi que lors de son expérience dans le centre médico-social, son rôle consistait à s'adapter complètement aux élèves : « *même quand ils avaient le même niveau, bah là pour le coup, je m'étais retrouvée... à préparer pleins de choses différentes* » (sujet neuf), ce qui entraîne pour elle, une grande complexité. De même, l'enseignant ayant travaillé plusieurs années en IME indique ainsi que ce travail nécessite d'« *être solide. Faut être solide. Faut enfin faut, faut pas compter ses heures* » soulignant ensuite qu'il n'a « *plus envie quoi, j'ai plus envie de me donner des challenges comme ça* » (sujet deux). Le spécialisé est perçue comme une nature différente : « *Travailler dans le spécialisé, c'est bien, mais tu t'enfermes vite au bout d'un moment, c'est à dire que tu perds*

un peu les repères de l'ordinaire et moi, je voulais retourner voir un peu dans l'ordinaire quand même. » (sujet deux). Cette opposition radicale entre le fonctionnement de l'ordinaire, pour lequel on peut faire du commun, et le milieu spécialisé où il s'agit de faire du particulier induit une vision uniformisatrice des élèves de l'ordinaire et surtout de leur prise en charge. Il y a encore une confusion, toujours fréquente, entre les concepts liés à la différenciation pédagogique, individualisation et adaptation. Ces enseignants semblent percevoir l'action auprès des EBEP comme une individualisation des apprentissages et, s'en sentant incapables, se résignent à ne rien faire. Nous pouvons encore, dans ce discours, percevoir une volonté ségrégative qui résulte de notre histoire scolaire et qui impacte encore fortement les représentations sociales du pays, et donc, des enseignants (Ployé, 2016). Ce qui reste étonnant dans ce discours reste l'absence totale de transfert des compétences acquises au cours de ces expériences, ce qui correspond encore à l'idée que ce qui est réalisé dans le milieu spécialisé, n'est pas transférable dans le milieu ordinaire, et inversement.

3.2.3.3 Type d'établissements fréquentés compositions et recompositions professionnelles.

Les changements de lieu d'exercice apparaissent néanmoins comme des sources susceptibles de changements dans les pratiques. En effet, la rencontre avec des collègues est un marqueur fort des modifications des pratiques pour quatre enseignants interrogés. Une enseignante se déclare par ailleurs souvent en opposition à ses collègues, mais explique justement son changement de pratique par cette opposition (sujet huit). Bouchetal et Lantheaume (2015, p. 89) notent en ce sens que l'identification aux pairs constitue un facteur d'apprentissage. La modification environnementale que constitue un changement de lieu d'exercice, représente par ailleurs un puissant facteur de transformation des représentations (Moliner, 2001). C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre la perte de repères décrite par les sujets un et six, arrivés il y a peu de temps dans l'établissement et qui décrivent des doutes et une perte de confiance en elles, ajoutant par la suite que la découverte de ce nouvel environnement a été un facteur de recomposition professionnelle. Le sujet un décrit sa pratique des adaptations comme plus systématique depuis son arrivée dans l'établissement, soulignant qu'elles étaient plus improvisées avant : « *tiens, t'as besoin de la formule, hop Je te donne ? Mais j'étais pas dans l'état d'esprit de mettre clairement dans la copie tu vois ?* » (sujet un). La seconde enseignante explique tout d'abord son rapport aux aides apportées en arrivant : « *j'ai voulu faire Shiva et j'y arrivais pas* », puis décrit l'évolution : « *les élèves ont pris mon rôle de Shiva* » (sujet six) pour expliquer la décentration dont sa pratique professionnelle a fait l'objet.

Le poids de la fréquentation de nouveaux établissements n'est pourtant pas toujours l'objet de recompositions professionnelles. Pour certains enseignants interrogés, c'est encore l'occasion de conforter une identité marquée par son caractère ségrégatif vis-à-vis des élèves. Dans ce registre, le sujet neuf explique que la fréquentation de l'établissement l'a certes amenée à rencontrer un public diversifié, mais elle note qu'il s'agit d'une forme d'inégalité de traitement qui la conforte dans le fait de ne pas accompagner les élèves en difficultés : « *On nous demande la même chose, mais ici, c'est 10 fois plus difficile. J'trouve, que c'est ça, c'est un peu, c'est un peu une inégalité de traitement, pour les profs...* ». L'assise professionnelle est encore confortée par une identification à des enseignants plus âgés, qui confirment sa façon de faire :

« j'en ai parlé avec C. et elle m'avait dit, elle, que pour elle, ce qui est important aussi, c'est qu'en fait il entende, il écoute... et cetera. Elle a essayé de, je crois, me faire un peu déculpabiliser parce que, je me dis, c'est pas... Au début, je me sentais un peu mal à l'aise de... pas préparer un... cours pour chaque élève... Mais comme je te disais, quoi. Mais en fait, c'est, ça serait ingérable, ça serait ingérable. » (sujet neuf).

L'impact du changement d'établissement est alors, semble-t-il, inefficace sur les modifications éventuelles des pratiques et du discours porté sur les élèves les plus fragiles.

L'analyse des données qui ont été recueillies ne permettent donc pas d'aller dans le sens d'une validation de notre hypothèse. En effet, la seule fréquentation d'établissements accueillant un grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne suffit pas à construire un discours, et des représentations, favorables aux publics vulnérables. L'accompagnement et la capacité des enseignants à se sentir compétents face à ces élèves qui demandent peut-être plus, expliquent peut-être les écarts que nous avons pu observer (Tant et al., 2018).

Nous proposons à présent, dans une dernière partie, de discuter nos résultats.

4. DISCUSSION

L'objectif de cette recherche est d'examiner les liens qu'entretiennent les parcours des enseignants avec les représentations qu'ils ont des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette étude se propose aussi d'analyser dans quelle mesure la rencontre avec ces élèves constitue un médiateur de représentations positives que les enseignants en ont. Nous cherchons alors à établir quelles sont les leviers, au sein du parcours enseignants, pour favoriser des représentations, et donc des attitudes, favorables à l'accueil et à la prise en charge, des élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers. Considérant que le parcours

est construit par le sens que l'individu lui donne, il nous a paru pertinent d'interroger directement les enseignants, dans une approche qualitative.

Nous nous proposons dès lors, de discuter les résultats issus de cette recherche à la lumière des travaux qu'il nous a été donné de consulter sur cette thématique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur nos hypothèses. Dans un premier temps nous nous attachons à mettre en perspective les résultats concernant le lien entre la définition des BEP et la capacité des enseignants à adapter leurs cours pour les élèves concernés. Dans un second temps, nous développons les réflexions liées au lien entre la rencontre avec ces élèves, et le discours les concernant. Par suite, nous présentons l'impact de la fréquentation d'établissements accueillant de nombreux élèves à BEP sur le discours porté sur ceux-ci. Pour terminer, nous aborderons les limites de cette recherche et les perspectives qu'il est possible d'envisager à partir de ces constats.

4.1 Pratiques pédagogiques et définitions des BEP

Nous fondons notre hypothèse sur une série de travaux qui sous-tendent que les représentations positives favorisent une prise en compte des besoins (Avramidis et al., 2000 ; 2002 ; Plaisance & Schneider, 2013 ; Benoit & Valls, 2018 ; Desombre et al., 2019 ; Barry, 2021 ; Gevrey, 2021). Les enseignants interrogés proposent des définitions qui constituent un large spectre, depuis des visions proches de l'approche bio-médicale, essentialisant les difficultés rencontrées par les élèves, jusqu'à une perception très large de ce que signifie la notion de besoin. Nous avons pu établir un lien entre ces discours, issus des représentations, et les pratiques de classe. Les enseignants qui ont une vision restrictive des élèves concernés par les besoins, sont aussi ceux qui adaptent le moins fréquemment dans le cadre de la classe. Il est probable que leurs représentations, fondées sur l'observation de besoins jugés importants chez leurs élèves, influencent leur sentiment d'efficacité vis-à-vis de ces élèves. Cela rejoint les propos d'Issaieva et Scipion (2020) soulignant que même une position de principe favorable à l'école inclusive peut induire une crainte de l'absence d'efficacité dans l'intervention pédagogique. Cette résignation apprise des enseignants apparaît, dans notre recherche, comme le facteur le plus influent de pratiques ségrégatives.

Les enseignants qui ont une vision souple de ce que signifie la notion de besoins semblent être ceux dont la pratique adaptative est la plus variée. En effet, l'analyse des entretiens a permis de mettre au jour le fait que les enseignants les plus souples avaient une prise en compte systématique des besoins, impliquant des pratiques plus variées en terme de différenciation pédagogique. A l'opposé, les enseignants dont le discours est ségrégatif, tendent à proposer moins d'adaptations, et sont plus susceptibles de diminuer le niveau de

complexité auquel sont confrontés les élèves (Benoit & Valls, 2018). Cette attitude est très certainement liée à la vision qu'ils ont des élèves pour lesquels ils nient, de fait, le principe d'éducabilité (Barry, 2021 ; Gevrey, 2021).

Enfin, nous pouvons, pour aller dans le sens de notre hypothèse, souligner que la définition la plus souple des besoins éducatifs particuliers correspond visiblement à une capacité plus grande des enseignants à interpréter les besoins de leurs élèves. En ce sens, ils sont en mesure d'y répondre, recherchant, sans nier les obstacles, ce qui est commun à l'ensemble de leurs élèves (Barry, 2021, p. 58). A l'inverse, les enseignants les plus restrictifs sont enclins à voir dans leurs élèves à BEP, des énigmes pédagogiques qu'ils n'ont pas la capacité de résoudre. On retrouve ici la dichotomie établie par Issaieva et Scipion (2020) entre les enseignants ordinaires et spécialisés. On peut encore faire le lien avec la notion d'inquiétante étrangeté, utilisée par les chercheurs pour définir la rencontre avec un individu vécu comme radicalement différent de soi (Ployé, 2016 ; Gevrey, 2021). Cette notion permet d'entrevoir ce que la rencontre avec les élèves à BEP peut susciter comme découragement professionnel chez certains enseignants, ce dont notre recherche rend compte, à sa mesure. Si l'on mobilise la théorie écosystémique, appliquée au champ de notre recherche, nous pouvons par ailleurs souligner que l'exosystème, composé du cadre législatif et des décrets de l'école inclusive ne peut suffire, à lui seul, à transformer l'action enseignante. Celle-ci est résolument sous-tendue par les conceptions, et les valeurs liées aux élèves longtemps tenus éloignés de l'école, qui composent le macrosystème. La France est, dans ce contexte, largement soumise au modèle médical qui considère la difficulté scolaire comme le résultat d'un manque (Zaouche Gaudron et al., 2011 ; Ployé, 2016). L'approche que les enseignants ont de leurs élèves à BEP est donc largement liée aux tensions qui résultent des contradictions entre ces différents systèmes.

4.2 Rencontre précoce et représentations positives vis-à-vis des EBEP

Nous nous appuyons pour fonder notre deuxième hypothèse sur l'idée que la fréquentation, par l'exercice professionnel, de personnes en situation de vulnérabilité constitue, de manière inhérente, une modification de l'environnement social, qui induit un facteur de transformation des représentations (Moliner, 2001). Or, ni la fréquence de la rencontre, ni la précocité de cette rencontre, dans la carrière enseignante, n'apparaissent comme un facteur déterminant des discours positifs vis-à-vis des élèves à BEP.

L'ancienneté dans la carrière des enseignants ne semble pas, contrairement aux travaux consultés (Avramidis & Norwich, 2002 ; Plaisance & Schneider, 2013), comme un élément déterminant des représentations. Les différentes situations observées permettent de

constater tout au plus une fréquence plus importante des rencontres parmi les enseignants expérimentés. Pour autant, les discours très négatifs peuvent être portés par des enseignants jeunes dans le métier, ou au contraire, anciens. A l'inverse, des enseignants expérimentés tiennent des discours très en faveur de la prise en charge des élèves les plus fragiles. Certains enseignants mettent en avant l'importance de la formation dans ce registre, mais c'est autant un discours tenu par les enseignants éloignés de la notion d'école inclusive, et qui n'en demandent pas concrètement, que des enseignants qui disent en avoir profité. Le faible échantillonnage et surtout la dimension résolument qualitative de cette recherche ne nous permettent pas d'établir de certitudes, mais invitent, dans une dimension systémique, à observer des variables plus fines que la seule ancienneté dans le métier.

Les conditions de ces rencontres, et surtout la manière dont elles sont vécues, paraissent ainsi être un facteur plus décisif dans la qualité du discours porté sur les élèves à BEP (Harma et al., 2016). En effet, le vécu de l'enseignant, considéré de manière subjective (Perez, 2006), nous permet d'observer plus précisément l'impact de ces rencontres sur les représentations. En effet, pour plusieurs sujets, la modification de l'environnement, caractérisée par la rencontre, n'a pas modifié le noyau central des représentations qui consiste à penser que le système scolaire ségrégatif est plus pertinent qu'un système inclusif. Seule une enseignante témoigne d'une transformation brutale, « repérée par la dissolution du noyau central dont les éléments évoluent à leur gré jusqu'à la reformation de la représentation. » (Harma et al., 2016, p. 281). Ces résultats viennent confirmer, par une analyse qualitative la nécessité d'une expérience bien vécue, et donc soutenue socialement, pour construire des leviers efficaces à des attitudes adaptées à la réussite des scolarités inclusives (Tant et al., 2018). Cela nécessite encore de considérer les enseignants comme des personnes, empruntes de représentations et donc d'émotions inconscientes qui doivent être prises en compte pour être, éventuellement, dépassées (Ployé, 2016 ; Gevrey, 2021). La succession de référentiels n'allant pas dans le sens de cette démarche, au plan institutionnel.

Les processus proximaux, liés à la fréquentation intra-familiale d'individus en situation de handicap, ou tout du moins, à besoins éducatifs particuliers, semblent néanmoins influencer les représentations liées à ces élèves. Le microsystème familial influence directement celui de l'environnement de travail. En effet, notre étude met au jour le fait que la fréquentation d'individus en situation de handicap, ou en difficulté scolaire, peut aussi bien entraîner une remise en question des pratiques, qu'un maintien de comportements ségrégatifs. Les conditions de la prise en charge de ces enfants rencontrant des besoins éducatifs particuliers semblent primordiales. L'enseignante, dont un membre de la famille ne peut être pris en charge de manière satisfaisante, s'appuie ainsi sur cette expérience pour dénoncer les

conditions de mise en œuvre de l'école inclusive. Il convient d'interroger davantage d'enseignants concernés directement par le handicap pour approfondir cette réflexion.

4.3 Expériences professionnelles et représentations positives vis-à-vis des BEP

Notre troisième hypothèse se fonde sur le constat que les contextes d'exercice sont formateurs dans l'identité professionnelle (Cattonar, 2001). En ce sens, la fréquentation d'établissements accueillant une grande diversité d'élèves et surtout d'élèves à besoins éducatifs particuliers peut être un levier dans la construction de représentations positives. L'exercice en milieu ordinaire favorise ainsi des postures tournées vers la transmission des savoirs (Piot, 1997). Pour autant, la fréquentation d'établissements accueillant une proportion importante d'élèves à BEP ne constitue pas un élément déterminant les représentations vis-à-vis de ces élèves. La part subjective dans le vécu de ces expériences est encore une variable influant ces représentations.

Notre recherche s'oriente vers des conclusions inverses. En effet, les enseignants ayant fréquenté une diversité d'établissements, notamment dans le médico-social, tendent à avoir des représentations en faveur d'une école ségrégative. Le flou conceptuel autour de notions centrales telles que les besoins éducatifs particuliers, la différenciation pédagogique (Plaisance & Schneider, 2013 ; Issaieva & Scipion, 2020), associés à la fréquentation d'un public aux besoins jugés très importants (Harma et al., 2016), semble favoriser des conceptions ségrégatives de l'éducation. En effet, les enseignants interrogés témoignent d'une vision de la différenciation pédagogique qui serait une particularisation des apprentissages, souvent présente lorsque les besoins des élèves sont très importants et le groupe restreint. Dès lors, l'exercice dans ce type de contexte serait un obstacle à la construction de représentations favorables à une école inclusive. Cela conduit néanmoins à réaffirmer l'intérêt des concepts d'école inclusive et de mixité sociale. En effet, les représentations négatives étant, selon ces résultats, favorisées par la fréquentation d'établissements ségrégatifs, il est possible de penser qu'à l'inverse, l'exercice dans des établissements très mixtes peut être un facteur de représentations positives, notamment dans les premières années d'exercice, ce que seul un élargissement de la recherche pourrait permettre de vérifier. Cet exercice nécessite néanmoins d'être soutenu, selon des modalités définies par la recherche (Skoglund, 2014 ; Tant et al., 2018). Tout porte à croire que les enseignants interrogés, ayant exercé dans des contextes très spécifiques, n'établissent pas de liens entre leurs différentes expériences professionnelles. Les interactions entre les microsystèmes constitués par les différents environnements de travail explorés, ne sont pas systématiques pour les enseignants. Le

transfert, ou son absence, des compétences développées dans le contexte spécialisé semble ainsi indiquer que les enseignants vivent parfois leurs expériences professionnelles sans percevoir ce qu'elles pourraient apporter à leur pratique. Cela va encore dans le sens des recherches de Tant et al. (2018), qui mettent au centre de l'amélioration des pratiques inclusives, l'accompagnement proximal des enseignants. L'analyse des pratiques et le soutien institutionnel (Skoglund, 2014) paraissent ici insuffisant pour que les enseignants s'appuient sur leurs expériences passées pour prendre en charge tous leurs élèves. La mise en place de dispositifs institutionnels facilitant cette dimension réflexive des enseignants, en rapport avec leurs pratiques, pourrait répondre à ce besoin et faciliter les transferts de compétences.

Enfin, le contexte des modifications des pratiques est à comprendre dans un cadre plus précis, prenant en compte une multiplicité de variables. En effet, les types d'établissements fréquentés ont une incidence sur les discours, et les pratiques, en ce qu'ils constituent des occasions de rencontres nouvelles. Ces rencontres sont alors susceptibles de modifier représentations et pratiques. La confrontation aux pairs, qu'elle soit positive ou négative, est régulièrement présentée par les enseignants comme un facteur de changements (Cattonar, 2001 ; Bouchetal & Lantheaume, 2015). La rencontre d'un nouveau public, pour peu que l'enseignant soit enclin à observer les besoins de ses élèves, est encore un élément allant dans le sens de la modification des pratiques. Cependant, la rencontre de nouveaux individus ne suffit pas à bouleverser les pratiques, puisque certaines rencontres viennent en effet confirmer les représentations déjà présentes. Ainsi, une enseignante dont le discours est ségrégatif se rapproche d'enseignants qui tiennent le même discours, entre autres pour se rassurer sur ses pratiques. La recherche de proximité avec des enseignants qui partagent ouvertement des valeurs communes semble répondre au besoin de cette enseignante de faire conformer le microsysteme de son environnement de travail avec le macrosystème dans lequel elle évolue. En ce sens, seule l'analyse qualitative, dans une dimension systémique, permet la compréhension des liens que la fréquentation de nombreux établissements entretient avec les représentations du public de l'école inclusive.

4.4 Limites et perspectives

Plusieurs limites apparaissent dans la construction de cette recherche. La première est liée au contexte de recueil des données recueillies. Nous exerçons notre métier d'enseignante au sein de l'établissement choisi, il est impossible de nier l'influence que cela peut jouer sur les récits des enseignants interrogés. La seconde est également liée au terrain et se fonde sur le faible échantillonnage sondé. Si les données recueillies sont en quantité importantes, elles ne peuvent être considérées comme représentatives à une autre échelle que celle de

l'établissement. Le panel interrogé est ainsi constitué en majorité de professeurs expérimentés, ce qui restreint le champ de l'analyse, bien que nous ayons essayé d'interroger différents profils, notamment en entretien. De plus, la situation spécifique de l'établissement, accueillant plusieurs dispositifs inclusifs, avec une grande hétérogénéité sociale, impacte nécessairement l'orientation des données prélevées. La troisième limite repose sur les difficultés méthodologiques à faire correspondre le discours avec les pratiques et leur réalité en classe. En effet, ainsi que le notent Issaieva et Scipion (2020, p. 73) « les représentations et les postures des enseignants à l'égard de l'école inclusive ont fait l'objet de nombreux travaux, ce qui n'est pas le cas pour les pratiques effectives en classe ». L'écart entre les discours des enseignants et la réalité de leurs pratiques de classe constitue dès lors un obstacle à notre analyse, ce qui est tangible dans les déclarations concernant la mise en place d'adaptations en classe. Une autre limite résulte de la temporalité du recueil de données. Certaines questions, pourtant posées dans le questionnaire, n'ont pas pu être réinterrogées en entretien, ce qui aurait néanmoins été pertinent. Nous pensons notamment à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves. Cela résulte d'une difficulté d'organisation, les résultats du questionnaire n'ont en effet pas pu être analysés de manière approfondie avant la passation des entretiens, ce qui aurait été utile pour dégager les axes à réinterroger dans les entretiens. Enfin, nous estimons que l'analyse des questions ouvertes, notamment celle concernant l'analyse des besoins, pourra être consolidée au plan théorique dans le cas de recherches à venir. En effet, la distinction de trois catégories (fermée, ouverte, très ouverte) apparaît artificielle et surtout difficile à opérationnaliser sur un petit nombre de réponses, comportant elles-mêmes peu de mots. Les présupposés subjectifs qui ont précédé le classement de ces réponses aurait nécessité un double encodage, à l'aide d'une personne extérieure, ou au moins un accord inter-juge.

Pour autant, cette recherche nous paraît suffisamment pertinente pour ouvrir des perspectives. De fait, une ouverture à d'autres types d'établissements, avec un plus grand nombre de professeurs pourrait élargir et éventuellement infléchir le sens que nous avons donné à nos résultats. Les données biographiques pourraient également être consolidées, la présente recherche leur ayant laissé peu de place. Il serait ensuite nécessaire d'associer les entretiens avec des observations en classe afin de confronter les propos des enseignants interrogés. Pour finir, une place pourrait être donnée au regard que les élèves portent sur leurs enseignants, renseignant sur la pertinence de leurs pratiques du point de vue de l'élève. Nous réaffirmons la nécessité d'interroger davantage de variables qualitatives pour expliquer et comprendre les écarts que l'on peut observer dans les pratiques visant à prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers.

CONCLUSION

Les pratiques de classe, et leur amélioration, sont décisives dans la réussite des scolarités inclusives. Toutefois, si l'on souhaite la mise en place de pratiques qualitativement inclusives, il convient de prendre en compte les représentations qui fondent ces pratiques. Ce mémoire cherche à comprendre quels liens entretiennent les parcours des enseignants, aux plans biographiques et professionnels, avec les représentations qu'ils ont de leurs élèves à BEP. Nous souhaitons encore savoir comment s'articulent la compréhension que les enseignants ont de la notion de besoins éducatifs particuliers et leurs pratiques de classe. Nous souhaitons en outre savoir si la rencontre, ou la fréquentation d'établissements spécifiques, favoriseraient des représentations positives.

A partir d'une revue de littérature relativement récente, nous souhaitons établir comment s'articulent des notions telles que représentations, parcours, mises en perspective du contexte de l'école inclusive. Nous avons ainsi construit une méthodologie reposant sur la collecte de données qualitatives, à partir d'un questionnaire, puis d'entretiens semi-directifs.

Nous avons pu établir que la compréhension que les enseignants ont de la notion de besoin éducatif particulier est liée à leur capacité, pensée comme une association entre leur sentiment de compétence et leur désir de soutenir, à prendre en charge leurs élèves à besoins éducatifs. En revanche, nous avons constaté que la précocité de la rencontre, ainsi que la fréquence de cette rencontre, n'apparaissent pas comme un élément favorisant des discours positifs. La théorie écosystémique nous permet, dès lors, d'affirmer que c'est l'interaction entre les différents systèmes que côtoie l'enseignant, qui définit l'impact de cette rencontre avec les représentations. La rencontre doit être vécue comme positive, dans un contexte soutenant et inclusif pour favoriser un discours positif à l'égard de la prise en charge des élèves à BEP. Nous rappelons à ce sujet qu'un discours positif concernant les élèves à BEP peut être associé à des propos très opposés à leur prise en charge dans le cadre scolaire. De même, les expériences professionnelles auprès de jeunes en situation de handicap sont susceptibles d'impacter négativement le regard sur la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire. Ces résultats, qui vont à l'encontre de nos hypothèses de recherche, nous invitent à interroger les pratiques, et les représentations qui les sous-tendent, dans une dynamique résolument complexe, dans laquelle s'insère l'individu.

D'une certaine manière, l'école inclusive, portée par les acteurs essentiels que sont les enseignants, doit être mise en œuvre dans les faits afin de pouvoir justifier de sa pertinence. Nous sommes ainsi confrontés à un élargissement important du nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire, dans un temps relativement court à l'échelle de l'histoire scolaire, sans

pour autant que l'approfondissement des pratiques nécessaires à leur accueil soit construit. Ce paradoxe ouvre des perspectives non seulement dans la recherche, mais encore dans la prise en compte, dans les formations, des enseignants en tant qu'individus singuliers.

BIBLIOGRAPHIE

- Aidel, A. (2021). Gestes professionnels des enseignants. *Centre de Documentation CEPEC de Lyon*. Consulté le 22 décembre 2022, à l'adresse https://cepecdoc.cepec.org/17/page/144/gestes_professionnels_enseignants.html?fa=2022
- Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raisons et Passions.
- Albrecht, G. L., Ravaud, J. F., & Stiker, H. J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>
- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13-35). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0013>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00062-](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00062-)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1972). *Self-efficacy : The Exercise of Control*.
- Barry, V. (2010). Du rapport Warnock à la loi du 11 février 2005 : how to insight into the special needs ? *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. <https://doi.org/10.3917/nras.049.0217>

- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 82(2), 9. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Barry, V. (2021). Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 91(5), 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0047>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 49. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0049>
- Benoit, V., & Valls, M. (2018). Mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire : qualités psychométriques de la version française de l'échelle Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) : Opinions relatives à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ORI-f). *Mesure et évaluation en éducation*. <https://doi.org/10.7202/1065163ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 89–90, 1(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bouchetal, T., & Lantheaume, F. (2015). Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le sujet dans la cité*, N° 6(2), 81. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.006.0081>

- Bouquet, B., & Dubéchet, P. (2017). Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuelle de ces concepts. *Vie sociale*, 18(2), 13. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0013>
- Bressoux, P. (2013). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, n° 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle PPCT dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier & M. Tarabulsky (Éds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 11-59). Sainte-Foy : presses universitaires du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/modele-ecologique-dans-etude-developpement-enfant-545.html>
- Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? CNESCO. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (1re éd.). DE BOECK SUP.
- Cattonar, B. (2001, 1 mars). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Chatelain, N. (2020). Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels.
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>

- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion : the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : identités et clivages*. PUF.
- Farges, G. (2019). Enseigner après une expérience professionnelle : contribution à une analyse des mobilités et des représentations du métier. *Recherche & formation*, 90, 43-55. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4977>
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'ifé, n°113. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Fischer, G. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale - 6e éd.* DUNOD.
- Fortin, P., Leclerc, B., Parent, P., Plourde, S., & Rondeau, D. (2011). *La construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles (French Edition)* (HARMATTAN). Editions L'Harmattan.
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (2005). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154. <https://doi.org/10.1037/h0087251>
- Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales - Sources, théories et pratiques : Sources, théories et pratiques (Univers Psy) (French Edition)*. DUNOD.
- Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ? *Connaissances de la diversité*, 17-57.

- Gernigon, C. (2000). La résignation apprise : conditions d'installation et perspectives de remédiation dans les tâches motrices.
- Gevrey, V. (2021). Les enseignants face à l'inquiétante altérité : étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 91(5), 81-94. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0081>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Articles*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T., & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, Numéro 544(4), 279-294. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>
- Issaieva, L., & Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 65–1(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education : An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action* (French Edition). PLURIEL.
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z., & Sauvé, M. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245-263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>

- Lemoine, L., & Schneider, B. (2022). Avoir un proche avec handicap : quel impact sur le choix d'études en orthophonie ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51/2, 393428. <https://doi.org/10.4000/osp.16260>
- Moliner, P. (2001). La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ? PUG.
- Morlaix, S., & Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 211, 87-101. <https://doi.org/10.4000/rfp.10534>
- OCDE. (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs* (ISBN : 9789264027633). Paris.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11(2), 107. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Pinel-Jacquemin, S., Gaudron, C. Z., Troupel, O., Raynaud, J., & Kelly-Irving, M. (2016). *Adversités, enfance et famille : apports d'une approche écosystémique*. Le Centre pour la Communication Scientifique Directe - HAL - Université Toulouse - Jean Jaurès. <https://doi.org/10.17184/eac.667>
- Pinel-Jacquemin, S., Zaouche Gaudron, C., Troupel, O., Raynaud, J.-P., & Kelly-Irving, M. (2017, mars). *Adversités, enfance et famille : apports d'une approche écosystémique*. Université Toulouse - Jean Jaurès. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498697>
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche & Formation*, 25(1), 113-123. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1433>

- Pirone, I. (2021). Le travail d'inclusion en UPE2A : l'exil dans la langue, un point d'appui pour la rencontre avec l'autre. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 91(5), 65-79. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0065>
- Plaisance, R., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Ployé, A. (2016). Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège [Thèse de doctorat]. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Skoglund, P. (2014). Les défis et aspects fondamentaux de l'inclusion en Suède et en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 223. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0223>
- Tant, M., André, A., & Watelain, R. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40-71. <https://doi.org/10.7202/1054157ar>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, n°177(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vincent, V., & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et

des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire.

Partie 2 : contextes didactique et disciplinaire, 10(2-3), 86-106.

<https://doi.org/10.7202/1081787ar>

Zaouche Gaudron, C., Lang, T., Raynaud, J.-P., & Fontaire-Benaoum, E. (2011). Accueil des enfants en situation de handicap dans les structures collectives de la petite enfance (IReSP, Éd.). https://www.cnsa.fr/documentation/141-zaouche-rapport_final.pdf

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux enseignants du collège de terrain-----	114
Annexe 2 : Guide d'entretien conduits avec les enseignants-----	117
Annexe 3 : Analyse bivariée du travail en éducation prioritaire et de l'intérêt dans le travail. Réalisée sous Sphinx -----	118
Annexe 4 : Analyse bivariée du temps de travail en éducation prioritaire et de l'intérêt dans le travail. Réalisée sous Sphinx -----	119
Annexe 5 Analyse des verbatims concernant l'intérêt de travailler avec les EBEP et des types d'établissements fréquentés. Réalisée sous Sphinx -----	120
Annexe 6. Analyse des verbatims concernant les difficultés rencontrées dans le fait de travailler avec les EBEP et des types d'établissements fréquentés. Réalisée sous Sphinx ---	121
Annexe 7 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec l'intérêt exprimé de travailler avec des EBEP. Réalisée sous Sphinx -----	122
Annexe 8 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés rencontrées avec les EBEP, attribuées à l'élève. Réalisée sous Sphinx -----	123
Annexe 9 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés rencontrées avec les EBEP, attribuées à l'enseignant. Réalisée sous Sphinx -----	124
Annexe 10 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés d'ordre structurelles rencontrées avec les EBEP. Réalisée sous Sphinx -----	125
Annexe 11 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les définitions exprimées des BEP. Réalisée sous Sphinx-----	126

QUESTIONNAIRE DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION - M2 - HG2DS - Eva Chaumet

echaumet7@gmail.com [Changer de compte](#)



Non partagé

Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'établissement ?

- 1 à 3 ans
- 4 à 8 ans
- 9 à 15 ans
- + de 15 ans

En tant que professeur ?

- 1 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- + de 15 ans

Dans le cadre de votre travail, avez-vous rencontré des élèves vivant des situations d'adversité (maladie, situation sociale ou familiale difficile, difficultés scolaires importantes, handicap) ?

- Oui
- Non

Si oui, à quelle fréquence ?

- Très rarement
- Rarement
- Régulièrement
- Très régulièrement

Avez-vous travaillé en éducation prioritaire ?

- Oui
- Non

Si oui, combien de temps ?

- 1 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- + de 15 ans

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?

- Collège ordinaire
- Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs
- Lycée général et technologique
- Lycée professionnel
- Ecole ordinaire
- Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs
- Instituts médico-social
- Autre : _____

Qu'appréciez-vous dans votre travail ?

- Le contact avec les élèves
- Transmettre des savoirs
- Etre novateur
- Travailler en équipe
- Autre : _____

Connaissez-vous l'expression «besoins éducatifs particuliers» ?

- Oui
- Non

Si oui, qu'entendez-vous par «besoins éducatifs particuliers» ?

Votre réponse _____

Selon vous, quelle est l'origine des difficultés rencontrées par vos élèves ?

- Une ou des maladies
- La famille
- L'école
- Les enseignants
- Les autres élèves
- La situation sociale
- Autre : _____

Qu'est-ce qui vous semble intéressant dans le fait de travailler avec des élèves qui rencontrent des besoins éducatifs particuliers ?

Votre réponse _____

Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile avec ce public ?

Votre réponse _____

Quels types d'adaptations pratiquez-vous ?

- Des adaptations visuelles (police dys, agrandissement)
- Des adaptations de contenus (différenciation des tâches, coup de pouce)
- Des adaptations matérielles (Tiers-tâches ou tiers-temps, ...)
- Aucune
- Autre : _____

Annexe 2 : Guide d'entretien conduits avec les enseignants

Remarques préalables : l'entretien est enregistré car je dois le retranscrire et je préfère me concentrer sur ce que tu dis. Tout ce qui est dit est confidentiel et sera anonymisé.

Je travaille sur les liens entre le parcours des enseignants et les élèves à besoins éducatifs particuliers comme tu l'as appris avec mon questionnaire. C'est un mémoire qui se situe en psychologie du développement et psychologie sociale.

Parcours professionnel, scolaire, personnel

- Origine désir de devenir enseignant
- Récit parcours scolaire
- Récit parcours professionnel

Rencontre personne en situation d'adversité

- Cadre professionnel.
- Cadre personnel.

Définition BEP

- Prise en charge en classe
- Prise en charge concrète
- Eléments positifs dans la présence d'EBEP
- Adaptations
- Destinataires des adaptations
- Changements des pratiques
- Origine des changements de pratiques

Relance : c'est super intéressant.

Fin : est-ce que tu as dit tout ce qui vous semblait important ?

Annexe 3 : Analyse bivariée du travail en éducation prioritaire et de l'intérêt dans le travail. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet d'observer en ligne le travail, ou non, en éducation prioritaire et en colonne, les thèmes suscitant un intérêt pour les enseignants. Il n'y a pas de relation apparente entre ces deux variables.

Croisement : Avez-vous travaillé en éducation prioritaire ? / Qu'appréciez-vous dans votre travail ?

AVEZ-VOUS TRAVAILLÉ EN ÉDUCATION PRIORITAIRE ?	QU'APPRÉCIEZ-VOUS DANS VOTRE TRAVAIL ?					TOTAL
	LE CONTACT AVEC LES ÉLÈVES	TRANSMETTRE DES SAVOIRS	ETRE NOVATEUR	TRAVAILLER EN ÉQUIPE	AUTRE :	
Oui	94%	82%	47%	71%	12%	
Non	87%	67%	33%	60%	7%	
TOTAL	91%	75%	41%	66%	9%	

■ *Éléments sous-représentés* ■ *Éléments sur-représentés*

La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 0,9$; $Khi2 = 1,0$; $ddl = 4$.

Annexe 4 : Analyse bivariée du temps de travail en éducation prioritaire et de l'intérêt dans le travail. Réalisée sous Sphinx

Le tableau permet d'observer en ligne le travail, ou non, en éducation prioritaire et en colonne, les thèmes suscitant un intérêt pour les enseignants. Il n'y a pas de relation apparente entre ces deux variables.

Croisement : Si oui, combien de temps ? / Qu'appréciez-vous dans votre travail ?

SI OUI, COMBIEN DE TEMPS ?	QU'APPRÉCIEZ-VOUS DANS VOTRE TRAVAIL ?					TOTAL
	LE CONTACT AVEC LES ÉLÈVES	TRANSMETTRE DES SAVOIRS	ETRE NOVATEUR	TRAVAILLER EN ÉQUIPE	AUTRE :	
1 à 5 ans	92%	85%	46%	69%	15%	
6 à 10 ans	100%	67%	33%	67%	0%	
11 à 15 ans	0%	0%	0%	0%	0%	
+ de 15 ans	100%	100%	100%	100%	0%	
TOTAL	94%	82%	47%	71%	12%	

■ *Éléments sous-représentés* ■ *Éléments sur-représentés*

La relation n'est pas significative. $p\text{-value} = 1,0$; $Khi2 = 1,6$; $ddl = 8$.

Annexe 5 Analyse des verbatims concernant l'intérêt de travailler avec les EBEP et des types d'établissements fréquentés.

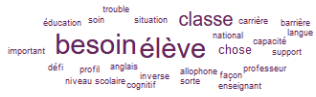

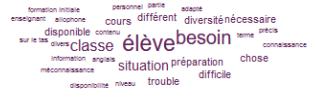
Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent au-dessus de chaque nuage de mots, concernant l'intérêt de travailler avec les élèves à BEP et ne révèle aucune spécificité marquante.



Annexe 6. Analyse des verbatims concernant les difficultés rencontrées dans le fait de travailler avec les EBEP et des types d'établissements fréquentés. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent au-dessus de chaque nuage de mots, concernant les difficultés rencontrées par les enseignants avec les élèves à BEP et ne révèle aucune spécificité marquante.

	 <p>trouble situation classe carrière barrière éducation soin national capacité langue important besoin élève chose support défi profi anglais inverse allophone professeur niveau scolaire cognitif sorte enseignant</p>	 <p>disponible cours possible préparation classe différent manque élève besoin enseignant groupe chose situation trouble moyen officie attention handicap</p>
Lycée général et technologique	Lycée professionnel	Ecole ordinaire
 <p>formation initiale personnel EBEP accès enseignement allophone cours différent diversité nécessaire disponible contenu élève besoin terme précis sur le 130 divers classes situation préparation chose connaissance information années reconnaissance situation préparation chose disponibilité niveau trouble difficile</p>	<p style="text-align: center;">dialogue manque moyen contact</p>	<p style="text-align: center;">orientation possible travail relation famille choix</p>
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	Instituts médico-social	Autre :
<p style="text-align: center;">possible famille relation orientation choix</p>	<p style="text-align: center;">choix possible relation famille orientation</p>	<p style="text-align: center;">temps difficulté dialogue</p>

Annexe 7 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec l'intérêt exprimé de travailler avec des EBEP. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent en ligne quand les catégories d'intérêts exprimés apparaissent en colonne. Aucune relation significative n'est entretenue par ces deux variables.

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?	DE TRAVAILLER AVEC DES EBEP			DE TRAVAILLER AVEC LES EBEP			LES EBEP		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Collège ordinaire	53%	47%	100%	41%	59%	100%	6%	94%	100%
Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	67%	33%	100%	50%	50%	100%	4%	96%	100%
Lycée général et technologique	56%	44%	100%	38%	63%	100%	6%	94%	100%
Lycée professionnel	100%	0%	100%	100%	0%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire	50%	50%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Instituts médico-social	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Autre :	50%	50%	100%	100%	0%	100%	0%	100%	100%
TOTAL	63%	38%		41%	59%		3%	97%	

Annexe 8 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés rencontrées avec les EBEP, attribuées à l'élève. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent en ligne quand les difficultés exprimées apparaissent en colonne. Aucune relation significative n'est entretenue par ces deux variables.

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?	DIFFICULTES ATTRIBUEES A L'ELEVES DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC EBEP : DIVERSITÉ DES PROFILS			DIFFICULTES ATTRIBUEES A L'ELEVE DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC LES EBEP : BESOINS INADAPTÉS		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Collège ordinaire	24%	76%	100%	6%	94%	100%
Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	17%	83%	100%	8%	92%	100%
Lycée général et technologique	31%	69%	100%	6%	94%	100%
Lycée professionnel	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Instituts médico-social	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Autre :	0%	100%	100%	0%	100%	100%
TOTAL	19%	81%		6%	94%	

Annexe 9 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés rencontrées avec les EBEP, attribuées à l'enseignant. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent en ligne quand les difficultés exprimées apparaissent en colonne. Aucune relation significative n'est entretenue par ces deux variables.

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?	RENCONTREES DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC EBEP : MANQUE DE FORMATION			RENCONTREES DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC EBEP : MANQUE DE COMMUNICATION			RENCONTREES DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC EBEP : MANQUE DE MOYEN		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Collège ordinaire	0%	100%	100%	0%	100%	100%	29%	71%	100%
Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	8%	92%	100%	4%	96%	100%	29%	71%	100%
Lycée général et technologique	6%	94%	100%	6%	94%	100%	38%	63%	100%
Lycée professionnel	0%	100%	100%	0%	100%	100%	33%	67%	100%
Ecole ordinaire	0%	100%	100%	50%	50%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Instituts médico-social	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Autre :	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
TOTAL	6%	94%		6%	94%		28%	72%	

Annexe 10 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les difficultés d'ordre structurelles rencontrées avec les EBEP. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent en ligne quand les difficultés exprimées apparaissent en colonne. Aucune relation significative n'est entretenue par ces deux variables.

Croisement Multiple

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR L'ENSEIGNANT AVEC LES EBEP : DIFFICULTÉS MATÉRIELLES			DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS : DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES			DIFFICULTÉS ATTRIBUÉES À L'ÉLÈVES DANS LE FAIT DE TRAVAILLER AVEC EBEP : DIVERSITÉ DES PROFILS		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Collège ordinaire	6%	94%	100%	18%	82%	100%	24%	76%	100%
Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	29%	71%	100%	21%	79%	100%	17%	83%	100%
Lycée général et technologique	19%	81%	100%	13%	88%	100%	31%	69%	100%
Lycée professionnel	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Instituts médico-social	0%	100%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Autre :	0%	100%	100%	50%	50%	100%	0%	100%	100%
TOTAL	25%	75%		22%	78%		19%	81%	

Annexe 11 : Analyse multivariée des établissements fréquentés avec les définitions exprimées des BEP. Réalisée sous Sphinx

Les types d'établissements apparaissent en ligne quand les définitions des BEP apparaissent en colonne. Aucune relation significative n'est entretenue par ces deux variables. Seule une sous-représentation des individus ayant une définition restrictive des BEP, et ayant travaillé en collège ordinaire. En l'état cet élément n'est pas interprétable.

Croisement multiple

Dans quels contextes d'exercice avez-vous travaillé ?	DÉFINITION RESTRICTIVE DES BESOINS			DÉFINITION PEU RESTRICTIVE DES BESOINS			DÉFINITION LARGE DES BESOINS		
	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL	OUI	NON	TOTAL
Collège ordinaire	6%	94%	100%	41%	59%	100%	12%	88%	100%
Collège ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	25%	75%	100%	42%	58%	100%	13%	88%	100%
Lycée général et technologique	31%	69%	100%	31%	69%	100%	6%	94%	100%
Lycée professionnel	33%	67%	100%	33%	67%	100%	33%	67%	100%
Ecole ordinaire	50%	50%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Ecole ordinaire avec un ou des dispositifs inclusifs	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Instituts médico-social	100%	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
Autre :	50%	50%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%
TOTAL	22%	78%		38%	63%		9%	91%	

■ *Éléments sous-représentés* ■ *Éléments sur-représentés*

INSPÉ de Bretagne - UBO

Mémoire de MASTER 2

Parcours « Handicap, difficulté et grande difficulté scolaire » (HG2DS)

Eva Chaumet

Titre : Parcours, représentations, pratiques. L'impact de l'itinéraire des enseignants sur les représentations et pratiques qu'ils ont vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une dimension écosystémique.

Directrice de mémoire : Olivia PAUL – INSPE Bretagne - UBO.

Mots clés : Identité professionnelle – identité personnelle – Représentations - Enseignant – Elève à besoins éducatifs particuliers.

Résumé : Ce mémoire étudie les liens entre le parcours, les représentations et les pratiques des enseignants vis-à-vis de leurs élèves à besoins éducatifs particuliers. Les représentations positives des enseignants à l'égard de l'école inclusive sont un préalable à sa mise en œuvre. Elles influencent leurs pratiques et déterminent leur capacité à prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Alors que les ressorts de cette prise en charge sont étudiés par la recherche, les variables qui déterminent les représentations des enseignants, notamment en termes de parcours, sont peu connues. Cette recherche tend à déterminer quels facteurs, au sein du parcours de l'enseignant, sont des leviers ou des obstacles à cette prise en charge. Fondée sur une approche écosystémique, les variables sont étudiées dans une dimension complexe. La démarche est donc qualitative. Un questionnaire, puis des entretiens semi-directifs rendent compte du fait que la rencontre avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ne suffit pas à construire des représentations positives et des pratiques inclusives. Les rencontres bien vécues dans un contexte inclusif, sont en revanche un facteur induisant des représentations favorables à l'école inclusive.

Title : Careers, représentations, practices. Impact of the teachers' itinerary on the representations and practices they have towards students with educational needs, in an ecosystem perspective.

Abstract : This text examines the links between teachers' path, representations, and practices toward their students with special educational needs. Teachers' positive perceptions of inclusive school are a prerequisite for its implementation. They influence their practices and determine their ability to take care of students with special educational needs. While the reasons for this support are studied by research, less is known about the variables that determine teachers' representations, particularly in terms of pathways. This research aims to determine which factors, within the teacher's career and personal path, are levers or obstacles to this support. Based on the ecological system theory, the variables are studied in complex relationships. The approach is qualitative. A survey, followed by semi-structured interviews, reveals that encounters with students with special educational needs are not enough to build positive representations and inclusive practices. Encounters that are well experienced in an inclusive context, on the other hand, are a factor that favors representations that are favorable to inclusive school.

Keywords : Personal identity - Professional identity – Représentations - Teacher – Student with special educational needs.