



HAL
open science

La continuité des parcours scolaires entre l'école primaire et le collège pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers

Nathalie Tesson-Blino

► **To cite this version:**

Nathalie Tesson-Blino. La continuité des parcours scolaires entre l'école primaire et le collège pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Education. 2023. dumas-04439573

HAL Id: dumas-04439573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04439573>

Submitted on 5 Feb 2024

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.

Université de Nantes

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
De l'Académie de Nantes

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Pratiques et Ingénierie de Formation

La continuité des parcours scolaires entre l'école primaire et le
collège pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers.

Nathalie Tesson-Blino

Sous la direction de Patrice BOURDON

*Parcours S2EI
société, éducation et école inclusive*

Année universitaire 2022/2023

Remerciements

Merci...

A Patrice Bourdon qui m'a accompagnée, guidée, rassurée tout au long de ce travail en respectant mon rythme et mes choix

A Marie Toullec-Théry pour sa disponibilité et son éclairage précieux

A tous les formateurs de ce Master S2EI qui nous ont nourri et fait prendre de la hauteur tout au long de cette année

A mes collègues de ce petit groupe S2EI solidaire et bienveillant

A mon mari pour l'intérêt qu'il a porté à ma recherche et les bons petits plats du mercredi soir

A mes ami.e.s et collègues qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de cette année

A Valérie pour sa relecture attentive

La continuité des parcours scolaires entre l'école primaire et le collège pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers

Sommaire

1- Introduction.....	6
2- Contexte de la recherche.....	8
2.1- Vers la construction d'un problème de métier : la liaison école/collège pour les élèves suivis par le CMP.....	8
2.2- Contexte institutionnel.....	9
2.3- Revue de littérature.....	16
2.3.1- Une définition de la notion de besoins éducatifs particuliers mouvante.....	17
2.3.2- Des aménagements/adaptations formalisés dans des plans personnalisés.....	20
2.3.3- Une transition école/collège difficile.....	23
2.3.4- La nécessité d'espaces de négociation intermétiers.....	25
2.3.5- Une différence de culture source d'obstacle au travail collaboratif.....	27
2.3.6- La diversité des interlocuteurs au collège.....	29
2.3.7- Freins et facilitateurs produits par l'institution Education Nationale.....	31
2.3.7.1- Le plan personnalisé formalisé comme outil de transmission.....	32
2.3.7.2- Faciliter la création d'une culture commune entre enseignants du premier et du second degré.....	33
2.3.7.3- Leadership par le chef d'établissement.....	35
3- Transition en contexte scolaire	36
3.1- Penser la transition.....	36
3.1.1- Transition.....	36
3.1.2- Continuité/discontinuité.....	37
3.1.3- Temporalité.....	38
3.2- Un cadre théorique pour penser la transition école/collège pour les élèves dits à BEP	39
3.3- Vers l'identification d'un problème, la problématisation du sujet.....	40
4- Hypothèses.....	42

4.1- Liaison école/collège difficile.....	42
4.2- Des plans personnalisés peu efficaces pour les élèves à BEP.....	43
4.3- La place d'un « faiseur de lien » dans la coordination des parcours.....	43
5 -Méthodologie de recueil et d'analyse des données.....	44
5.1.- Recueil de traces écrites de l'activité.....	45
5.2- L'entretien semi directif.....	46
5.3- Analyse du discours.....	46
6- Analyse des données et résultats de la recherche.....	47
6.1- La transmission de l'information.....	48
6.1.1- Traces de l'activité dans le temps.....	48
6.1.2- Une temporalité spatialisée.....	48
6.1.3- La trace écrite : à chacun ses outils.....	52
6.1.3.1- Le livret scolaire.....	52
6.1.3.2- Le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVASCO).....	54
6.1.3.3- PPRE/PAP	57
6.1.3.4- Les mails.....	59
6.2- Constat d'une discontinuité	60
6.2.1- Les informations ne circulent pas bien.....	60
6.2.2- La temporalité.....	62
6.3- Comment expliquer cette discontinuité dans la transmission des informations ?.....	63
6.3.1- La différence premier et second degré.....	63
6.3.1.1- Le passage du professeur unique à plusieurs professeurs.....	63
6.3.1.2- Un emploi du temps plus découpé au collège.....	64
6.3.1.3- Un nombre d'élèves plus élevé au collège.....	65
6.3.2- Une méconnaissance des uns et des autres qui entraîne une méfiance.....	66
6.3.2.1- Valorisation de soi et sentiment de compétence.....	66
6.3.2.2- Causes externes à la discontinuité	68
6.3.2.3- « Ça dépend des personnes ».....	70

6.4- L'importance de la relation et des échanges pour mieux se connaître.....	71
6.4.1- Une meilleure circulation de l'information entre professionnels quand des temps d'échanges sont possibles.....	72
6.4.4- De la nécessité de se connaître pour travailler ensemble.....	75
6.4.5- La place des parents.....	77
6.5- Freins institutionnels.....	79
6.5.1- La place du chef d'établissement.....	80
6.5.2- Un manque de moyens accentué par la différence des statuts.....	82
6.5.3- De l'importance d'avoir des supports de transmission de l'information fiables quand les personnels bougent.....	84
7- Discussion des hypothèses.....	85
7.1- Première hypothèse.....	85
7.1.1- Un constat qui reste le même au cours des années.....	86
7.1.2- l'absence d'espaces de négociation intermétiers.....	86
7.2- Deuxième hypothèse.....	88
7.2.1- Les plans personnalisés.....	88
7.2.2- Aménager l'environnement pour une accessibilité universelle.....	89
7.3- Troisième hypothèse.....	91
7.3.1- Une diversité d'acteurs de la transition CM2/6ème.....	91
7.3.2- La place du chef d'établissement.....	92
7.3.2- Une absence de coordination.....	92
8- Conclusion et perspectives.....	95
Bibliographie.....	99
Annexes.....	106
Annexe 1- Guide d'entretien enseignants CM2 et professeure principale.....	106
Annexe 2- Guide d'entretien pour l'enseignante référente et le chef d'établissement....	107
Annexe 3- Mail envoyé par la professeure principale aux professeurs des collèges de la classe de Charles suite au RDV avec ses parents première semaine de septembre.....	108
Annexe 4- Mail envoyé par l'enseignant référent au professeur principal.....	109
Annexe 5- Gevasco Charles.....	110

1- Introduction

Professeure des écoles spécialisée dans un centre médico psychologique (CMP), je travaille avec des élèves « institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers »¹, du fait de difficultés ou troubles psychiques relevant du handicap ou non.

L'une de mes missions est d'accompagner, dans leurs établissements scolaires, des enseignants dans les classes "ordinaires", de les aider à comprendre les conséquences des troubles psychiques d'élèves avec lesquels je travaille en groupe au CMP, de réfléchir avec eux à la mise en place d'aménagements nécessaires à la poursuite de leur scolarité dans un « environnement capacitant ». (Pavageau & al., 2007)

Au cours de ces accompagnements, je me suis rendue compte que les enseignants du 1er degré sont demandeurs de temps d'échange, de conseils concernant les élèves suivis en pédopsychiatrie et qu'ils prennent en compte les pistes d'aménagements auxquels les équipes réfléchissent ensemble.

Ce travail est plus fastidieux à accomplir dans le 2nd degré. Le nombre d'intervenants se multiplie, il est parfois difficile de savoir à qui s'adresser pour parler des besoins des élèves et les aménagements ont du mal à être mis en place.

Dans beaucoup de situations d'élèves suivis par les professionnels du CMP, il existe des ruptures lors de leur passage au collège. Les aménagements mis en place par les équipes enseignantes du primaire et rédigés dans des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou des projets d'accompagnement personnalisé (PAP) ou encore des projets personnalisés de scolarisation (PPS), ont du mal à être mis en place de façon effective par les enseignants du collège.

En tant qu'enseignante spécialisée, je suis la seule professionnelle de l'Education Nationale au CMP et, de ce fait, je deviens une personne ressource sur les questions d'apprentissage pour les pédopsychiatres du CMP, pour les parents et pour les enseignants des établissements scolaires où sont inscrits mes élèves.

Même si ces transitions sont d'ordre structurel, sont-elles suffisamment préparées ? Qu'est-ce qui fait obstacle à la mise en place des aménagements au collège ? Qu'est ce qui produit cette rupture dans un parcours scolaire où un essai de continuité a déjà été mis en place ?

¹ Nous faisons référence à Pelgrims (2019) dans la façon de nommer ces personnes, nous y revenons ci-après

Je partirai ainsi d'un contexte professionnel et m'appuierai sur le cas concret de Charles, pour décrire les difficultés rencontrées lors de son entrée en 6ème, construire la problématique et élaborer les hypothèses. Après une première analyse en référence aux textes institutionnels en matière de prise en compte des besoins des élèves et de la continuité entre l'école et le collège, je m'appuierai sur une revue de littérature concernant les notions de besoins éducatifs particuliers, de continuité ou discontinuité des parcours, d'espaces intermétiers et de freins ou facilitateurs produits par l'institution Education Nationale pour contextualiser cette recherche.

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique qui permet de penser une transition dans la continuité des parcours scolaires pour aller vers une accessibilité universelle aux savoirs et une participation effective des élèves au sein du collège, quels que soient leurs besoins. Nous nous appuierons, entre autres, sur les travaux de Serge Ebersold, Marie Hélène Jacques, Marco Allenbach et Patrice Bourdon.

Trois niveaux d'hypothèses sont travaillés, celui qui concerne l'absence d'espaces de négociation intermétiers (Allenbach, 2021) entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège permettant la constitution d'une culture commune (Leclaire, 2008). Le second niveau concerne les outils proposés par l'institution pour faciliter ce travail de continuité, notamment l'élaboration des plans personnalisés qui pourraient être un frein plus qu'un levier (Benoit, 2015). Enfin nous examinerons la nécessité qu'une personne coordonne le parcours des élèves à BEP dans ce moment de transition (Bourdon & Peyrouzère, 2021 ; Bourdon & Toullec Théry, 2016). Pour vérifier ces hypothèses, nous analyserons des entretiens semi-directifs réalisés auprès des différents acteurs de cette transition, qu'ils soient enseignants du 1er ou du 2nd degré, chefs d'établissement, enseignants référents ou parents.

Ces analyses nous permettront de mettre en lumière des compréhensions possibles de cette discontinuité, à savoir l'absence d'une culture commune entre l'école primaire et le collège et de ce fait la difficulté pour les différents professionnels à créer des espaces de négociation intermétiers tels que les définissent Allenbach & al. en 2021. Nous verrons également que l'institution Education Nationale ne facilite pas ce travail de continuité des parcours malgré ce que préconisent les textes officiels.

2- Contexte de la recherche

2.1- Vers la construction d'un problème de métier : la liaison école/collège pour les élèves suivis par le CMP

Professeure des écoles spécialisée au CMP depuis 2005, ma mission est de soutenir les enfants « dits à besoins éducatifs particuliers », suivis au CMP, dans leur scolarité lorsqu'ils ont des difficultés dans leur rapport au savoir à l'école.

Après une demande de leurs parents, les enfants sont reçus par un.e pédopsychiatre ou un.e psychologue pour une première consultation. Après avoir évalué les besoins de l'enfant, les consultants peuvent indiquer un groupe thérapeutique avec des infirmier.e.s ou éducateurs/ éducatrices de jeunes enfants, un suivi en psychomotricité ou en orthophonie et/ou un atelier pédagogique avec moi. Je les reçois alors en groupe au CMP une fois par semaine mais je vais également rencontrer leurs enseignants dans leur classe pour les accompagner à la compréhension des difficultés de ces élèves et à la mise en place d'aménagements favorisant leur accessibilité aux apprentissages et à leur posture d'élève. Cette partie du travail est tout aussi importante que leur venue en groupe car elle permet aux enseignants de changer leur regard sur des comportements parfois déstabilisants et de mettre en place des aménagements adaptés à chacun.

Ces élèves sont la plupart du temps scolarisés en « école ordinaire ». Lorsqu'ils sont orientés vers un dispositif ou un établissement spécialisé (dispositif ULIS, IME, ITEP²) ma mission s'arrête puisque dans ces dispositifs, ils sont soutenus par des enseignants spécialisés.

J'ai pu constater, au fur et à mesure du temps, l'évolution du parcours de scolarisation de nos élèves suite à la loi de 2005. En effet dans les premières années, je travaillais principalement avec les enseignants des écoles primaires, beaucoup des élèves étant ensuite orientés en CLIS (classe d'intégration scolaire), en UPI (unité pédagogique d'intégration) à l'époque ou encore en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) en fin de primaire ou début collège. Mais petit à petit, de plus en plus d'enfants suivis au CMP ont eu accès au collège ordinaire. Cette évolution est confirmée par Caraglio et Delaubier (2012) qui constatent une scolarisation effective, sur une durée plus longue, d'élèves qui, auparavant,

² ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire
IME : institut médico éducatif
ITEP : institut thérapeutique éducatif et pédagogique

quittaient tôt ou tard l'école pour le milieu spécialisé. J'ai donc commencé à travailler avec les enseignants du 2nd degré.

Aujourd'hui, je travaille avec les enseignants des écoles primaires et des collèges de référence des élèves que je suis au CMP. C'est dans ce contexte que j'ai pu observer qu'il y avait souvent une discontinuité lors du passage entre l'école primaire et le collège quant à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de nos élèves. La transition entre le CM2 et la 6ème est une préoccupation pour l'ensemble des professionnels du CMP qui m'interpellent régulièrement à ce sujet.

2.2- Contexte institutionnel

Au début du 20ème siècle, en France, les politiques d'éducation font le choix d'un enseignement spécialisé en orientant les élèves présentant des retards ou étant en difficulté scolaire vers des classes spécialisées, confiant leur accès aux apprentissages à des enseignants spécialisés avec la création des classes de perfectionnement en 1909³ pour les enfants désignés comme « arriérés ».

Avec le passage de la scolarité obligatoire à 16 ans, les sections d'enseignement spécialisées (SES) sont créées au collège en 1965⁴ pour les « enfants inadaptés, débiles moyens ou débiles légers ». On parle des élèves « déficients intellectuels ». Il est spécifié dans la circulaire du 21 septembre 1965 que les autres catégories d'élèves inadaptés seront scolarisés dans des classes « annexées » aux établissements scolaires ordinaires ou dans des établissements spécialisés.

En 1970 les groupes d'aide psycho pédagogiques (GAPP)⁵ sont créés et constitués d'un psychologue et de rééducateurs, des sections et classes d'adaptation pour les élèves en difficulté scolaire mais qui ne relèvent pas d'un handicap avéré. Ces élèves, selon le degré de leurs difficultés, peuvent bénéficier d'une prise en charge en petit groupe ou d'un temps en classe d'adaptation quand les difficultés sont plus importantes, qui leur permettra ensuite de réintégrer leur classe de référence. C'est d'ailleurs cette distinction entre difficulté scolaire et

³ *Loi du 15 avril 1909 : Création des classes de perfectionnement.* (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html

⁴ *Circulaire n° 65-348 : La scolarisation des enfants inadaptés.* (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/ses_1965.html

⁵ *Circulaire n° IV-70-83 : Les GAPP et les sections et classes d'adaptation.* (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html

handicap qui sera en partie à l'origine ensuite de la politique d'intégration scolaire après la loi de 1975⁶ en faveur des personnes handicapées. Cette loi de 1975 rappelle « l'obligation éducative » des enfants et adolescents handicapés qui leur sera donnée soit par « l'éducation ordinaire » soit par « l'éducation spéciale » associée à des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales pour prendre en compte leurs besoins particuliers. La commission départementale d'éducation spéciale (CDES) est créée pour prendre les décisions d'orientation concernant les élèves en situation de handicap.

A l'issue de cette loi, les circulaires du 29 janvier 1982 et 29 janvier 1983⁷ sur la mise en œuvre d'une politique et des moyens d'intégration à destination des élèves handicapés précisent que lorsque c'est possible, la priorité est donnée à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire « accompagnée à chaque fois que cela s'avère nécessaire, d'une aide personnalisée sur le plan scolaire, psychologique, médical et paramédical. »

En parallèle apparaît « le collège unique » à partir de la loi Haby en 1975⁸ qui met fin à l'organisation de la scolarité par filière, encourage une hétérogénéité dans les classes et des actions de soutien vers les élèves en difficulté scolaire. L'objectif du collège unique est de « rendre possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes » à un enseignement commun sans discontinuité avec l'école primaire. Mais lorsque les difficultés sont graves et permanentes, les élèves sont orientés vers un enseignement adapté. Dès la création du collège unique, la liaison CM2/6ème devient une préoccupation. Ainsi dans La circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977 intitulée « Liaison entre école et collège », on part du constat que « dans la scolarité d'un élève tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement peut entraîner des risques de perturbation ». Elle propose d'agir sur l'accueil des élèves en sixième, la préparation des élèves de CM2 aux conditions de l'enseignement au collège et la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement

⁶ [loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.pdf](#) (unea.fr)

⁷ *Circulaire n° 82-048 : L'intégration scolaire des handicapés.* (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/integration_1982.html

Circulaire n° 83-082 : Les aides à l'intégration scolaire. (s. d.). Consulté 15 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/integration_1983.html

⁸ *Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 13 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>

élémentaire et celui du collège. Les professeurs de 6ème doivent connaître les « directives officielles auxquelles se réfère la pédagogie de l'école primaire » et les enseignants de CM2 doivent connaître les « modes de travail utilisés généralement dans les collèges », les programmes du début du collège, et les « savoirs et savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre ». Pour ce faire, des informations générales aux enseignants sont transmises, des échanges d'informations écrites sur les élèves, des rencontres entre instituteurs et professeurs sont organisées ainsi que des stages en collège pour les instituteurs, en primaire pour les professeurs de collège lors de la formation. L'institution les encourage même à faire des « visites mutuelles dans leurs classes d'instituteurs de CM2 et de professeurs de sixième » et des activités communes, dans un même secteur, entre élèves (Volf, 2017).

Suite à la loi d'orientation du 10 juillet 1989⁹ qui affirme le droit à l'éducation pour chacun, « l'intégration des jeunes handicapés » devant être favorisée, les SES seront remplacées par les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)¹⁰ en 1989 qui « accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes ».

Cette loi est également importante puisqu'elle découpe la scolarité en cycles pour favoriser la continuité des apprentissages. Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont créés pour mettre fin à la distinction entre le statut des professeurs des écoles (anciennement instituteurs) et les professeurs de collège.

Les GAPP seront transformés en réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté (RASED) en 1990¹¹ qui agissent du côté de la prévention de la difficulté par la collaboration entre enseignants spécialisés ou non pour la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Les classes de perfectionnement laisseront la place aux classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991¹² pour faciliter l'accès à l'école des élèves handicapés avec l'objectif de leur permettre de suivre partiellement ou totalement un cursus scolaire ordinaire en précisant

⁹ *Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 13 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

¹⁰ *Circulaire n° 89-036 : L'enseignement en SEGPA*. (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/segpa_1989.html

¹¹ *Circulaire n° 90-082 : Mise en place des RASED*. (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html

¹² *Circulaire n° 91-304 : Création des CLIS*. (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html

que lorsque le degré du handicap le permet, ces élèves peuvent être inscrits directement dans les classes ordinaires, soutenus par un enseignant spécialisé « itinérant ».

En 1994, la déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux¹³ a donné une impulsion au niveau international pour « permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants et en particulier les plus vulnérables » (ONU, 1994).

La même année, François Bayrou alors ministre de l'Education Nationale propose le nouveau contrat pour l'école¹⁴. La réforme du collège repose sur une nouvelle organisation plus souple, en trois cycles, qui propose un dispositif de consolidation en sixième pour les élèves qui n'ont pas atteint les niveaux requis et insiste sur une meilleure continuité entre l'école primaire et le collège considérant le CM2 comme un temps de préparation à la 6ème, s'appuyant sur la coopération entre les enseignants du primaire et du secondaire. Des réponses individualisées doivent être proposées pour les élèves en difficulté. La scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires est favorisée. Le collège est organisé en trois cycles, la 6ème faisant partie du cycle d'observation et d'adaptation.

A partir de 1998, la liaison école-collège est pensée à partir des évaluations CE2-6ème et le programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP) permet d'aider les élèves en difficulté.

En 1999, Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire, veut faciliter les échanges « entre l'enseignant de CM2 et le collège, afin de bien identifier les enfants qui ont besoin d'un soutien individualisé » avec la mise en place d'heures de soutien pour les élèves de 6ème qui ont des difficultés.¹⁵

Le 20 avril 1999 est lancé le plan Handiscol'¹⁶. L'intégration des élèves en situation de handicap doit être la règle mais cela ne s'avère pas efficient dans la réalité. Ce plan propose 20 mesures pour favoriser l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire. Des groupes départementaux sont mis en place pour recenser les besoins, évaluer les réponses

¹³ *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux—UNESCO Bibliothèque Numérique.* (s. d.). Consulté 13 février 2023, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

¹⁴ https://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1994_1.pdf

¹⁵ *Interviews de Mme Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, dans « Le Figaro » et « La Croix » du 25 mai 1999, sur les grandes lignes de son projet de réforme du collège, notamment l'interdisciplinarité et le collège unique.* (1999, mai 25). vie-publique.fr. <http://www.vie-publique.fr/discours/239284-segolene-royal-25051999-projet-de-reforme-du-college-grandes-lignes>

¹⁶ *Projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : Tome 1, rapport.* (s. d.). Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.senat.fr/rap/I03-210-1/I03-210-17.html>

apportées et suivre les modalités de scolarisation de ces élèves.

La loi du 11 février 2005¹⁷ pour l'égalité des droits et des chances et la participation citoyenne des personnes handicapées permet une avancée importante, pensant la scolarisation en termes de parcours de formation adapté aux besoins des élèves handicapés qui feront l'objet d'un suivi attentif notamment lors des transitions entre les niveaux d'enseignement. Elle affirme le droit à une scolarisation ordinaire pour tous. Elle prévoit l'élaboration d'un plan personnalisé de scolarisation (PPS) qui définit un projet de réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves ayant une reconnaissance de handicap, donnant droit à des compensations pour répondre à ces besoins. Ces derniers sont réévalués chaque année lors des équipes de suivi de scolarisation (ESS) menées par l'enseignant référent faisant le lien entre la maison départementale du handicap (MDPH) et les établissements scolaires. Le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVASCO) permettra à l'équipe enseignante de faire le bilan des connaissances et compétences de l'élève pour identifier ses besoins et que les parents puissent faire une demande de compensation à la MDPH.

Le PPS devient l'outil de pilotage du parcours de scolarisation et assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap.

L'apparition de la notion de parcours, va renforcer la nécessité d'une continuité dans le parcours scolaire des élèves concernés.

La même année la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005¹⁸ impose l'acquisition d'un socle commun par les élèves, par pallier, au cours de l'école primaire et du collège ce qui induit une nécessaire continuité entre les deux. Le livret personnel de compétence (LPC) doit suivre l'élève pendant toute sa scolarité. Les programmes personnalisés de réussite (PPRE) sont créés pour les élèves les plus en difficulté en s'appuyant sur les évaluations diagnostiques à l'entrée en 6ème.

Une circulaire spécifique¹⁹ a été publiée en 2011 pour promouvoir la continuité pédagogique

¹⁷ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647>

¹⁸ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1), 2005-380 (2005). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787/>

¹⁹ *Scolarité du socle commun*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Hebdo31/MENE1120530C%20.htm>

entre le primaire et le secondaire. Des outils de liaison sont ainsi proposés aux enseignants tels que le livret personnel de compétences, les évaluations nationales pour construire ensemble les projets personnalisés des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour que ce travail soit pleinement efficace, des temps de concertation entre enseignants du 1er et du 2nd degré sont nécessaires. Des commissions de liaison co-présidées par l'inspecteur de l'Education Nationale (IEN) et le principal du collège sont mises en place. Elles ont pour objectif de garantir la continuité du parcours scolaire des élèves.

La mission de ces commissions est de définir les modalités des aides qui pourront être apportées aux élèves entre leur sortie de l'école primaire et la fin de la classe de sixième. Elles doivent ensuite suivre leur mise en œuvre et en évaluer les effets.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est l'un des outils qui permet d'officialiser les aides apportées à chaque élève. Certains élèves en difficulté à l'école bénéficient déjà d'un PPRE dont la continuité doit être assurée au collège et peut se transformer en PPRE passerelle pour un travail commun entre les enseignants du premier et du second degré (MEN, 2011).

Des stages de remise à niveau d'été peuvent être recommandés.

Dès la rentrée et tout au long de la classe de sixième, des modules de remise à niveau peuvent être organisés sur quelques objectifs limités en nombre et adaptés aux besoins identifiés des élèves. La participation des professeurs des écoles à la mise en œuvre des PPRE dans les classes de sixième, par exemple par la prise en charge de modules de remise à niveau est proposée pour enrichir la qualité de la liaison école-collège.²⁰

En 2013, la « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République »²¹ promeut la mise en œuvre de dispositifs appropriés qui permettent l'accès de chacun en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers pour une école juste, exigeante et inclusive en reconnaissant que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Elle promeut la pédagogie différenciée pour l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences pour tous. Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est proposé pour les élèves ayant des troubles des apprentissages. Il est

²⁰ *Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011 sur la continuité pédagogique*

²¹ *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1), 2013-595 (2013). <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>*

soumis à l'avis du médecin scolaire et permet de définir les aménagements pédagogiques répondant aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Le conseil école-collège est créé pour renforcer la continuité pédagogique entre l'école et le collège.

Les IUFM sont remplacés par des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La loi précise que les formations en ESPE « comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement »

Les conseils école-collège qui se réunissent deux fois par an sont instaurés, présidés par l'inspecteur de l'Éducation Nationale et le principal. Ils ont pour objectif d'« établir un programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations »²².

La 6ème est intégrée au cycle de consolidation avec le CM1 et le CM2 ²³, « une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège, [qui] sera assurée avec la création d'un cycle associant le CM2 et la classe de sixième ».

En 2016, une circulaire rappelle les différentes réponses qui peuvent être proposées aux élèves ayant des difficultés dans leur accès aux apprentissages. Elle précise que dans tous les cas, les actions mises en place doivent être formalisées sous la forme de plans personnalisés (PPRE, PAP, PAI, PPS). Elle précise que le directeur d'école ou le chef d'établissement est le garant de la mise en œuvre de ces plans et que la coordination entre les différents professionnels est nécessaire.

Lorsque les objectifs d'apprentissage de l'élève sont trop éloignés des programmes de sa classe de référence, un programme adapté des objectifs d'apprentissage (PAOA)²⁴ peut être inclus dans le PPS.

En 2018, une circulaire redéfinit le rôle du professeur principal²⁵ comme coordonnateur des

²² Décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 définissant la composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège, 2013-683 (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027756802>

²³ Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège, 2013-682 (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027756778#:~:text=%C2%AB%20Le%20ministre%20charg%C3%A9%20de%20l,122%2D1%2D1.>

²⁴ *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>

²⁵ *Enseignement secondaire*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm>

différents plans personnalisés concernant ses élèves, en participant à l'élaboration de ces plans lors des réunions d'équipe éducative ou de suivi de scolarisation.

La « scolarisation inclusive » va s'inscrire dans la « Loi pour une école de la confiance » le 28 juillet 2019²⁶. Cette dernière comporte de nombreuses mesures qui ont pour objectif de favoriser l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans une école dite inclusive. Les « Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé » (PIAL) sont alors créés pour mieux coordonner les moyens d'accompagnement humains mis à disposition des élèves en situation de handicap. Elle préconise la coopération des établissements scolaires avec les structures du médico-social notamment avec la création de dispositifs de type équipe mobile d'appui à la scolarisation (EMASCO) qui viennent soutenir les équipes enseignantes dans une complémentarité des expertises. Elle vient également renforcer le rôle et la place des AESH.

En 2021, le livret de parcours inclusif (LPI), application numérique créée par le gouvernement, doit faciliter la mise en œuvre des plans personnalisés élaborés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Consultable par les différents professionnels, il facilite la transmission des informations, la mise en place rapide et effective des aménagements nécessaires à l'accès aux savoirs.²⁷

Enfin, en janvier 2023, Pap Ndiaye, Ministre de l'Education Nationale a annoncé des mesures pour améliorer la transition entre l'école et le collège par des recommandations pédagogiques renforçant les apprentissages fondamentaux, des évaluations nationales en CM1 pour cibler les difficultés, l'intervention de professeurs des écoles en 6ème pour favoriser la transition et une heure par semaine de soutien ou d'approfondissement obligatoire.

2.3- Revue de littérature

Comme nous l'avons vu, en France, la prise en compte des difficultés rencontrées par certains élèves à l'école passe par l'identification des besoins éducatifs particuliers « c'est-à-dire des obstacles qui peuvent survenir dans le milieu scolaire ordinaire » (Benoit, 2013)

²⁶ LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1), 2019-791 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

²⁷ Décret n° 2021-1246 du 29 septembre 2021 relatif au traitement de données à caractère personnel dénommé « Livret de parcours inclusif » (LPI), 2021-1246 (2021).

pour ensuite construire des plans personnalisés qui préconiseront des aménagements permettant l'accessibilité aux savoirs pour tous. La construction de ces parcours de scolarisation nécessite une « bonne » coordination des différents professionnels pour assurer la continuité lors des transitions entre les différents niveaux et établissements scolaires.

2.3.1- Une définition de la notion de besoins éducatifs particuliers mouvante

Dans la genèse de la notion de besoins éducatifs particuliers, Marianne Woolven explique que celle-ci apparaît en Angleterre avec une première théorisation par Ronald Gulliford en 1971 qui avance la nécessaire suppression de la frontière entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire avec une prise en compte des différents besoins des élèves via une aide spécialisée dans le cadre de la classe ordinaire.

Elle poursuit son analyse en indiquant que cette notion sera ensuite développée dans le rapport Warnock en 1978 en Angleterre. Celui-ci qui porte d'abord sur la prise en compte des besoins des élèves handicapés, va finalement s'élargir aux besoins de tous les élèves nécessitant une éducation spécialisée de quelle que forme que ce soit pour promouvoir l'idée d'un continuum entre tous les types de difficultés d'apprentissage, sans chercher à rapporter certaines d'entre elles à une catégorie de déficience.

Marianne Woolven montre alors que cette nouvelle approche fondée sur le concept de « *besoin éducatif particulier* » est volontairement très large pour englober tous les élèves dont la scolarisation nécessite des aménagements. La reconnaissance de ces besoins éducatifs particuliers se veut d'abord pédagogique tout en instituant une complémentarité avec le médico-social et un appui sur un diagnostic médical.

Mais elle poursuit en démontrant que dans les années 1980, la catégorie des élèves dits « à besoins éducatifs spécifiques » demeure floue puisqu'elle regroupe autant ceux avec des handicaps sensori-moteurs, des troubles des apprentissages, une instabilité émotionnelle, des désavantages sociaux... Ce rapport va donner naissance à la loi sur l'éducation de 1981 en Angleterre qui crée un statut de besoin éducatif particulier et ouvre des droits pour les élèves rencontrant des difficultés.

Cette notion va alors se répandre à l'international et mener à la déclaration de Salamanque, en 1994, texte qui fait le lien entre les élèves « à besoins éducatifs spéciaux » et l'accès à

une éducation pour tous. On parle alors d'intégration scolaire.

A partir des années 90, malgré les rapports de l'OCDE qui établissent des statistiques sur le nombre d'élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », peu d'informations existent sur leurs conditions de scolarisation, du fait de la grande diversité des critères retenus pour définir cette notion dans les différents pays. (Wolven, 2021)

En France, cette notion reste d'abord proche de celle du handicap. Le terme apparaît pour la première fois en 2002 dans des circulaires sur l'adaptation et l'intégration scolaire (D. n° 2005-1013 du 24-8-2005. JO du 25-8-2005). Il reste cantonné au domaine de l'enseignement spécialisé.

Marie Toullec-Théry (2015) montre qu'au fur-et-à-mesure des lois, celle d'orientation sur l'éducation (1989), puis d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) et celle d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République « 2013 », le terme de « difficulté scolaire » cède la place à la notion de « besoins éducatifs particuliers ». Il s'agit alors de personnaliser les parcours pour que chaque élève puisse avoir accès aux apprentissages, quelles que soient ses difficultés en fonction de ses aptitudes et de ses besoins. Elle rappelle que des dispositifs d'aide et de soutien sont déployés allant d'une pédagogie différenciée, à une aide apportée par le RASED (réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté), les APC (activités pédagogiques complémentaires), mais aussi à travers divers plans personnalisés.

Ces dispositifs vont alors nécessiter une solide coordination entre les différents professionnels pour assurer la continuité des parcours des élèves.

Mais, comme le précise l'auteure, malgré ces dispositifs « l'école française reste différenciatrice : elle réussit avec les élèves forts et échoue avec les élèves faibles »

Elle montre alors qu'un « lexique mouvant » et « des catégories sans cesse renouvelées » n'aident pas à la mise en œuvre et la stabilisation des pratiques des enseignants.

Ces professionnels de l'éducation ne mettent pas tous la même chose derrière cette notion. Bien qu'ils parlent tous d'« élèves en difficulté », la définition est imprécise : « les enseignants ne peuvent construire des critères de repérage de la difficulté, des critères partageables dans un langage commun. » (Toullec-Théry, 2015).

Alors comment nommer ces élèves pour qu'ils soient pris en considération

institutionnellement, sans les discriminer et les désigner par ce qu'ils ont en trop ou en moins ?

Tous les élèves pourraient avoir des besoins éducatifs particuliers puisqu'ils sont tous différents mais l'institution Éducation Nationale demande de les désigner explicitement, de les catégoriser, pour qu'ils bénéficient de leurs droits au regard de la loi.

Or, comme le précise Greta Pelgrims (2019), désigner est un acte enfermant, discriminant. Certaines classifications les désignent par la « déficience » ou le trouble diagnostiqué au niveau médical comme si cela pouvait nous aider à mieux comprendre ce dont ils ont besoin dans les situations scolaires. Indépendamment d'un diagnostic médical tout élève peut avoir besoin « d'autres conditions, approches, ressources ou aménagements pour atteindre un objectif ». (Pelgrims, 2019)

L'auteure choisit alors l'expression « élèves institutionnellement reconnus à besoins éducatifs particuliers ». Nous adopterons pour notre part « élèves dits à besoins éducatifs particuliers ».

François et Lise Grémion (2020) décèlent aussi ce qu'ils nomment un réseau « d'ambiguïté sur la notion de « besoins éducatifs particuliers ». Cette expression est utilisée en contexte scolaire pour désigner les élèves susceptibles de bénéficier d'aménagements. En effet, ils nous montrent que la définition du mot « besoin » peut être comprise au sens d'un manque inhérent à l'individu ou bien au sens d'une forte envie d'avoir quelque chose. Auquel cas c'est l'individu qui est demandeur de moyens pour l'aider. Mais l'école se substitue à l'élève et demande une aide supposée nécessaire à l'élève en le stigmatisant. On a du mal à sortir de l'essentialisation de l'élève, la question des aménagements reste très liée à l'individu plus qu'aux situations (Grémion et Grémion, 2020).

Dans l'article *La fabrique du besoin éducatif particulier*, Maïtena Armagnague et Serge Ebersold (2021) parlent également du flou qui entoure cette notion. Ce flou est source de confusion et conduit à distinguer les élèves en situation de handicap de ceux à BEP. Ce flou amène également à une externalisation de la prise en charge pour répondre aux besoins particuliers ou vers une médicalisation de l'échec scolaire. L'éligibilité aux aménagements pour les élèves ayant une reconnaissance de handicap va de soi quand elle est notifiée par la MDPH, alors que ce n'est pas le cas pour les élèves dont le besoin est repéré par les

enseignants sans qu'il n'y ait eu de diagnostic posé. La mise en place des aménagements dépend alors de l'établissement scolaire et est donc liée à la conception que chacun se fait de cette notion de « besoin éducatif particulier » qui peut être entendue comme un besoin de « service » centré là encore sur l'individu plus que sur les conditions d'accès de chacun aux situations scolaires. (Ebersold et Armagnague, 2021).

Ils précisent toutefois que l'évaluation des besoins éducatifs particuliers est nécessaire pour qu'ils se transforment en modalités d'action qui permettront l'accessibilité de tous aux savoirs en mettant en correspondance les besoins de l'individu avec celles de l'environnement scolaire.

C'est sur cette identification des besoins que pourra se construire « l'armature autour de laquelle se fonde le pronostic d'éducabilité, la légitimité des élèves : elle conditionne l'éligibilité administrative aux soutiens et aménagements » (Ebersold, 2022) même si elle participe à la discrimination en se focalisant sur des « déficiences » à compenser pour un individu en particulier. Il s'agirait plutôt d'identifier des « besoins obstacles » produit des interactions avec la situation enseignement apprentissage mais qui ne seraient pas inhérents à l'individu et « permettrait aux enseignants de penser et de réaliser une école accessible à tous » (Benoit, 2013).

Pour ma part, je mettrai sous le terme « élèves dits à besoins éducatifs particuliers » les élèves ayant une reconnaissance de handicap mais également les élèves repérés par l'institution scolaire comme nécessitant un suivi personnalisé de leur difficultés scolaires (Katz et Legendre, 2020) et faisant l'objet de la mise en place d'un plan personnalisé (PPRE, PAP ou PPS).

2.3.2- Des aménagements/adaptations formalisés dans des plans personnalisés

Comme l'écrivent Thomazet et Mérini, « la notion de besoins éducatifs particuliers intervient dès lors que des aménagements éducatifs sont nécessaires pour permettre la réussite de la scolarité d'élèves identifiés ». L'action est donc centrée sur les réponses possibles apportées par les enseignants en termes d'aménagements (Thomazet & Mérini, 2014)

Après l'identification des besoins éducatifs particuliers des élèves rencontrant des difficultés

scolaires, il s'agit donc de penser des aménagements « dispositions particulières visant à une meilleure adéquation de quelque chose à sa destination »²⁸ et adaptations « modification de quelque chose pour l'approprier à quelqu'un »²⁹ comme moyens permettant à tous l'accès au savoir et à une place d'élève dans l'institution scolaire. L'enseignant doit prendre en compte les besoins des élèves mais également les modalités des tâches qu'il propose.

Pascale Nootens et Godelieve Debeurme (2013) rappellent différentes définitions du terme d'adaptation. Pour Donald J. Schumm (1999), les adaptations sont « des ajustements que font les enseignants pour offrir aux élèves le soutien dont ils ont besoin pour réussir en tant qu'apprenants ». Pour Legendre (2005) « l'adaptation de l'enseignement consiste à prévoir l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels ».

Comme ces auteur.es l'indiquent, un certain nombre de travaux ont montré que les élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire font peu de progrès, sans adaptation minimale. Elles définissent les adaptations comme « une panoplie de moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion ».

Dans la circulaire du 8-8-2016³⁰ sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, le ministère de l'Éducation Nationale parle de la nécessité d'une « réponse construite et organisée » dans la prise en compte des spécificités des élèves. Elle précise que les aménagements pédagogiques à mettre en œuvre relèvent de « gestes professionnels à mobiliser plus particulièrement et d'adaptations pédagogiques spécifiques ».

Anne Gombert (2017) précise que les adaptations sont « élaborées spécifiquement pour un élève, et conduisent bien à mettre en œuvre une individualisation » des parcours tout en envisageant la scolarité sous la forme d'un continuum et décline ces adaptations en 4 niveaux : les *adaptations d'accommodement* qui permettent à l'élève de faire le même

²⁸ Définitions : Aménagement, aménagements—Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/am%C3%A9nagement/2777>

²⁹ Définitions : Adapter, s'adapter, être adapté - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adapter/1004>

³⁰ *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>

travail que les autres mais en contournant la difficulté pour atteindre le même objectif d'apprentissage. Le deuxième type d'adaptations sont les *ajustements* qui simplifient la tâche et soulagent l'élève d'une charge cognitive trop importante mais là aussi pour atteindre le même objectif. Philippe Tremblay (2018) nomme ce type d'adaptation « *accommodation* » pour décrire « les changements apportés à l'enseignement et aux apprentissages dans une définition proche de celle de la différenciation pédagogique ». Le troisième niveau est nommé « *adaptations parallèles* », l'élève travaille sur le même thème mais les objectifs d'apprentissages sont différents. Avec le quatrième niveau, les *adaptations coïncidentes* consistent à donner un travail différent aux élèves à BEP. Elles sont nommées « modifications » par Philippe Tremblay. Elles font référence à des changements dans le contenu ou les critères de réussite et sont justifiées quand les élèves ne peuvent poursuivre les mêmes objectifs que les autres ou être évalués de la même manière (Tremblay, 2018).

Ces aménagements et adaptations sont formalisés dans les différents plans personnalisés prévus par la loi en fonction du degré de difficulté des élèves (PPRE, PAP, PAI³¹, PPS). Ces plans doivent permettre aux enseignants de prendre en compte les besoins identifiés de leurs élèves à BEP mais si les aménagements et adaptations préconisés sont trop éloignés des objectifs communs du groupe, ils peuvent stigmatiser ces élèves en faisant reposer toute la difficulté sur leurs besoins plutôt que sur la nécessaire adaptation du système éducatif à prendre en compte la diversité des besoins de chacun. En effet s'il est avéré qu'il est important de trouver un équilibre entre accessibilisation et compensation, en apportant trop de compensations à l'individu, il s'agit de le « normaliser en niant sa singularité » (Benoit, 2015). Ainsi, puisque le système éducatif français prévoit d'identifier les besoins de l'élève à BEP pour construire un plan personnalisé qu'il soit PPS, PAP ou PPRE, alors « on dégage donc les besoins de la personne dans son environnement plutôt que de dégager les besoins d'accessibilisation de cet environnement » souligne l'auteur. Hervé Benoit parle de « gestion technique de la différence » axée sur la compensation des besoins centrée sur un individu. « Le principe de la compensation produit généralement une mise à l'écart de celui qui reçoit cette compensation au lieu de lui donner accès aux espaces communs d'apprentissage » (Bourdon, 2021).

Élaborées spécifiquement pour un élève, ces adaptations peuvent être plus ou moins

³¹ Plan d'accompagnement individualisé pour les élèves ayant un problème médical

individualisantes selon qu'elles maintiennent les élèves à BEP proche des objectifs d'apprentissages communs au groupe classe. L'enseignant a tout intérêt à se poser la question de la diffusion de ces adaptations à l'ensemble du groupe (Gombert et Al, 2017). On remarque que les pratiques enseignantes efficaces pour les élèves à besoins spécifiques semblent bénéficier à l'ensemble des élèves (Tremblay, 2012).

Philippe Tremblay quant à lui, insiste sur le fait que l'élève à BEP doit recevoir « un traitement différencié et équitable » et estime nécessaires ces plans d'intervention³² qui permettent de faire la synthèse des points d'appui et besoins de l'élève, des objectifs fixés en termes d'accès aux apprentissages, des aménagements préconisés, des intervenants et des modalités d'évaluation. Il nous fait part des différentes fonctions de ces plans : la fonction de planification et de coordination mais également celle de communication axée autour des besoins des élèves pour les enseignants, l'élève et ses parents. Il constitue un engagement écrit qui peut s'apparenter à un contrat mais il propose également les moyens, les méthodes et les stratégies adaptées aux besoins particuliers de l'élève. Il est donc un outil pour les enseignants qui pourront s'y référer pour adapter leur pédagogie aux besoins de élèves. Ces plans ont également la fonction de « continuation et de planification de la transition » pour faciliter le passage d'un milieu scolaire à l'autre. ils sont généralement le fruit d'un travail collectif entre différents professionnels, l'élève et ses parents.

Cela implique de considérer ce qui a été fait pour tirer profit de ce qui a été bénéfique pour l'élève et éviter les discontinuités (Tremblay, 2018).

2.3.3- Une transition école/collège difficile

Comme l'écrivent Mathias Millet et Daniel Thin, l'entrée au collège pour les élèves en difficulté entraîne une nouvelle organisation spatiale et temporelle plus segmentée, de nouvelles relations pédagogiques avec des professeurs plus exigeants et peut provoquer « une césure dans les habitudes scolaires ». Les élèves sortent d'un cadre familial avec une proximité de leur enseignant de primaire et de leurs copains pour se confronter à de nouvelles matières, un rythme plus soutenu, une augmentation de la quantité de travail et une demande d'autonomie plus importante.

En primaire la prise en compte des difficultés des élèves se fait plus facilement. La régulation

³² Ainsi nommés au Canada, équivalent des plans personnalisés en France

se fait au fur et à mesure de la journée, de la semaine alors qu'au collège ce temps est fragmenté et entraîne des modalités de travail discontinues pour les enseignants (Millet et Thin, 2009).

Jea-Claude Kalubi et Sylvie Houde (2008) constatent que le passage du primaire au secondaire est perçu difficilement par les élèves en raison, notamment, de la taille de l'établissement, « de la charge de travail plus importante, de la rencontre d'un système d'enseignement plus complexe et de l'exposition à différents styles d'enseignement ». Cette transition semble particulièrement exigeante et peut générer un sentiment de perte de repères notamment pour les élèves à BEP.

La question de la continuité des parcours des élèves en situation de handicap est une priorité préconisée par les agences régionales de la santé (ARS) à l'aune du projet de vie mentionné dans la loi de 2005 (Jacques & al., 2013). Ainsi, comme le souligne Patrice Bourdon (2021), « plus que tout autre élève, ceux dits à besoins éducatifs particuliers vivent des transitions en contexte scolaire qui contraignent souvent la continuité des apprentissages et plus généralement leur parcours scolaire ».

La transition de l'école primaire au collège fait partie des transitions d'ordre structurel (Bourdon, 2021 ; Jacques, 2015) et devrait donc pouvoir être anticipée en permettant la construction d'un parcours scolaire « dont les transitions ne génèrent pas des effets fortement différenciateurs avec les autres élèves qui sont généralement moins conséquentes et inattendues » (Bourdon, 2021).

La continuité des parcours des élèves dits à besoins éducatifs particuliers est nécessaire à leur participation effective et à leur inscription dans les apprentissages. Ainsi, la façon dont les élèves se construisent avec et dans l'école est en partie liée à la façon dont leur parcours se déroulent comme le précise encore Patrice Bourdon. La notion de parcours rend nécessaire « de penser des transitions, l'adaptation aux besoins des personnes, l'ajustement des pratiques en fonction du projet de chacun. Nous sommes ici au cœur du processus de transition avec le maintien de la scolarité à travers la prise en compte du parcours de l'élève » (Bourdon, 2015).

Cette transition est marquée par un changement de lieu, le passage dans une communauté scolaire nouvelle avec ses règles de fonctionnement (Barbaza, 2015).

Les transitions, si elles ne sont pas bien préparées, constituent alors un risque de discontinuité et de rupture « inscrits dans la nature même des parcours de l'école au collège » (Benoit, 2013).

L'articulation entre le CM2 et la 6ème est un problème récurrent lié à l'harmonisation des programmes et des pratiques enseignantes, l'orientation et la prise en charge des élèves en difficulté et les différentes catégories d'enseignants (Bishop & Dorison, 2015)

Des mesures sont prises au cours des années pour tenter de trouver des solutions : les évaluations à l'entrée en 6ème (1989 et 2007), l'institution d'un socle commun de connaissances en 2006 qui prévoit l'acquisition de connaissances par compétences tout au long de la scolarité obligatoire. Mais ces mesures ne résolvent pas le problème de la discontinuité entre le CM2 et la 6^{ème} (Bishop & Dorison, 2015)

Martine Caraglio et Jean-Pierre Delaubier dans leur rapport en 2012 constatent, là encore, que les transitions entre l'école primaire et le collège ne sont pas bien accompagnées. Les informations ne sont pas correctement transmises entre les deux institutions, il incombe souvent aux parents de faire le lien pour que le collège dispose de toutes les informations nécessaires à la prise en compte des besoins de leur enfant (Caraglio & Delaubier, 2012).

Ces rapports soulignent déjà la nécessité d'une meilleure articulation entre les deux niveaux d'enseignement. Malgré la volonté institutionnelle de faciliter le lien entre les enseignants du premier et du second degré, ce travail reste compliqué.

Le rapport des inspections générales de 2016 fait un bilan de cette liaison et conclut à l'existence d'« initiatives de terrain en nombre, aux entrées très diverses mais à faible impact pédagogique » (IGEN, IGAENR, 2016). Il précise : « La mission a pu constater, qu'au-delà des actions relativement ponctuelles sans véritables échanges professionnels, la très grande majorité des projets (dont les échanges de services) ne questionnent pas véritablement les pratiques pédagogiques. » (IGEN, IGAENR, 2016)

2.3.4- La nécessité d'espaces de négociation intermétiers

L'accessibilité à l'école et aux savoirs pour tous suppose une organisation des ressources pluridisciplinaires pour répondre aux différents besoins des élèves et « invite à s'intéresser au « devenir » de chaque élève (Ebersold, 2013), comme finalité autour de

laquelle articuler les interventions des différents personnels impliqués. Dès lors se pose la question de la construction de collaboration entre les diverses actrices et acteurs concernés (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez, et Tremblay, 2016) et la façon dont les directions d'établissements d'enseignement peuvent favoriser ces collaborations (Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016) ».

La question d'une continuité, ou d'une cohérence, entre les actions des divers personnels, invite au développement d'espaces intermétiers (Thomazet et Mérini, 2014). Marco Allenbach & al. définissent ces espaces d'intermétiers comme "l'activité qui se développe à l'intersection de métiers différents impliquant une reconfiguration de leurs frontières respectives". Ces échanges professionnels spécifiques "permettent l'émergence d'innovations nécessaires à la mise en place de l'école inclusive". Comme le soulignent les auteurs, ce travail collectif suppose la création "d'espaces de négociation" lors desquels les différents acteurs doivent prendre en compte "un ensemble de conventions socio-culturelles issues d'autres métiers, au profit d'enjeux partagés". Ce travail difficile, ne se réduit pas à l'application d'un "prêt à agir" mais implique des "mises en tension", résultant de la rencontre entre les différents professionnels et "des dilemmes", choix impossibles face à des situations complexes. Ces moments de "négociation de sens" et de réajustement entre acteurs de la transition école/collège sont indispensables pour permettre la circulation d'informations, d'outils, de savoirs qui faciliteront "le passage de la rencontre des métiers à une action réellement partagée" et donnera du sens à l'action menée.

Ce travail de négociation suppose que chaque participant puisse se positionner, se confronter aux autres et interroger la légitimité de chacun. Il permet la construction d'une relation de confiance en donnant "l'occasion à l'autre d'éprouver sa constance dans une posture éthique mais aussi de découvrir les valeurs d'autrui" (Allenbach & al., 2021). C'est ce que Strauss en 1992 nommait "négociation de rôle", "les acteurs y jouent leur position, leur reconnaissance et leur statut". Comme le dit Yves Clot en 2001, ce travail de négociation de rôle et de sens est indispensable pour éviter les souffrances individuelles et les conflits intermétiers.

En matière d'école inclusive, le travail collectif est mis en avant et décrit comme positif par la Communauté Européenne, 1996 ; OCDE, 2000, 2007 ; ou l'UNESCO, 2000, 2009

(Thomazet & Mérini, 2014). Or ce travail reste délicat entre les professionnels du premier et du second degré.

Il est nécessaire d'accorder des temps communs de travail collectif entre enseignants du 1er et du 2nd degrés pour permettre la création d'un "genre professionnel" qui les rassemble. Yves Clot et Daniel Faïta en 2000 développent cette notion comme étant la partie sous entendue de l'activité, "ce que les travailleurs connaissent et voient, attendent et reconnaissent, ce qui leur est commun et les réuni". Cette notion représente "l'histoire collective du métier" sans besoin de la formuler. Le genre professionnel "organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier » (Clot & Faïta, 2000). Mais comme le disent les auteurs l'existence de ces genres, qui définissent la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables, est extrêmement malmenée dans les organisations contemporaines. En effet très peu de temps est accordé au travail collectif ce qui complique l'exercice des métiers et provoque une impossible entente entre les professionnels, « le seul recours étant alors trop souvent l'usage pathogène et nécrosé des idéologies défensives de métiers » (Clot & Faïta, 2000).

2.3.5- Une différence de culture source d'obstacle au travail collaboratif

La coopération interprofessionnelle en contexte d'éducation inclusive est un défi pour « faire culture en commun », (Frangieh & Akiki, 2022). « Dans un espace partagé et éprouvé, l'apprentissage de la rencontre par le brassage des cultures professionnelles devient ainsi condition nécessaire à la coopération et ouvre explicitement sur l'interculturalité » (Pelletier & al., 2022).

En 2003, dans son rapport de la commission « élèves en difficultés », Bernard Gossot souligne un difficile passage de témoin entre école et collège. Malgré le travail commun des équipes pédagogiques des écoles et des collèges qui tentent d'établir des fiches communes facilitant la transmission d'informations dans le cadre de la liaison institutionnelle, ces documents ne donnent pourtant pas satisfaction et les professeurs du second degré regrettent la distorsion qui existe entre les résultats des élèves et les renseignements fournis.

« De fait, ils ne parviennent pas à «entrer» dans la logique des compétences acquises présentées par les professeurs des écoles et ceux-ci ne sont pas convaincus de la bonne utilisation de leurs informations par leurs collègues de sixième. Malgré les efforts fournis on est bien encore en présence d'une différence de culture entre le premier et le second degré. » (Gossot, 2003).

C'est l'une des raisons de cette difficulté persistante, liée à des clivages professionnels.

En 2000, Bernard Christ montre une méconnaissance des uns et des autres, une mésestime et un repli sur des positions figées qui empêchent la coopération.

Brigitte Leclaire met au jour que les professeurs des 1er et 2nd degré, se voient mais ne se connaissent pas et ont du mal à travailler ensemble. Ils se méfient les uns des autres dans un mouvement de peur du jugement et de protection. Ils ont du mal à se faire confiance et peuvent considérer les éléments transmis par les professionnels du premier degré comme des injonctions ou un manque de confiance en leurs compétences d'enseignants. Malgré les dispositifs institutionnels préconisés, les enseignants ont du mal à s'investir dans un véritable travail de liaison (Leclaire, 2008).

Elle montre que certains enseignants du second degré prônent même la nécessité de repartir à zéro avec les élèves de 6ème, ne prenant pas en compte les informations transmises par leurs collègues du premier degré (Leclaire, 2008).

Philippe Pradel écrit que même lorsque le livret scolaire est transmis il n'est pas pris en compte par les professeurs de collège, comme s'il ne s'était rien passé en primaire (Pradel, 2009).

A la rentrée 2014 est institué un « conseil école-collège » dont la mission est de « renforcer la continuité pédagogique entre les 1er et 2nd degrés ». Alice Barbaza note que la « continuité des enseignements pose réellement problème ». Les différences de formation et de cultures professionnelles entre les enseignants du premier et du second degré restent présentes malgré les dispositifs officiels.

Sylvie Ouellet, Isabelle Caya et Marie Pierre Tremblay (2011) avancent que le travail en collaboration permettrait non seulement de dresser un portrait plus juste des élèves, mais aussi d'assurer une plus grande cohérence en matière d'intervention.

En effet comme le montre Virginie Volf (2017), « jusque dans la seconde moitié du 20ème

siècle, les professeurs du secondaire mettent en avant les connaissances disciplinaires, l'acquisition d'une culture générale de haut niveau et la préparation à des études longues. Les instituteurs se revendiquent de l'école du peuple. » Malgré la volonté institutionnelle de rapprocher ces deux corps de métiers, le clivage semble toujours présent.

L'auteure met en évidence que les professeurs des écoles « se vivent comme les détenteurs d'une pédagogie qui permet de faire progresser tous les élèves en individualisant l'enseignement » et aimeraient que leurs collègues du secondaire se rapprochent de leurs pratiques, notamment pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté. Elle met également en avant la volonté des enseignants du premier degré d'accéder à la même reconnaissance que celle (supposée) des professeurs du second degré et à un statut comparable alors que dans le second degré, les enseignants sont attachés au maintien d'un enseignement disciplinaire et pensent « être des membres d'un corps savant ». (Prost, 2013)

Catherine Luce montre que les enseignants de CM2 ont beaucoup de mal à « lâcher » leurs élèves en difficulté au moment du passage au collège, se demandant ce qu'ils vont devenir comme si leurs collègues enseignants de collège ne pouvaient plus rien faire pour les aider. Ils ont le sentiment de les abandonner et sont inquiets pour la poursuite de leur scolarité. Ils se trouvent « confrontés à la tension entre continuité et rupture » et ce malgré une volonté institutionnelle de remédier à une méconnaissance des uns et des autres. (Luce, 2016)

Or, le travail collectif entre professionnels permet l'articulation de changements dans les pratiques d'enseignement. (Thibodeau & Gélinas-Proulx, 2022).

La pratique de l'école inclusive conduit donc les acteurs à devoir travailler ensemble pour réfléchir à la flexibilité des environnements et des organisations. Les conditions favorables à l'inclusion reposent notamment sur une ouverture au changement, le leadership de la direction, la posture de l'enseignant et la culture de collaboration au sein de l'école. (Rousseau et al., 2017).

2.3.6- La diversité des interlocuteurs au collège

Une autre raison de cette discontinuité entre l'école et le collège est le fait qu'une des grandes différences réside dans le passage d'un enseignant unique qui a une vision globale de l'élève à un grand nombre de professeurs qui n'en ont qu'une vue parcellaire. « Au

collège, la multiplicité des intervenants, les contraintes matérielles rendent difficile de créer des habitudes qui seraient pourtant nécessaires pour permettre aux élèves, surtout ceux qui sont en difficulté, de créer du lien. » (Barbaza, 2015).

Le rapport Gossot (2003) suggérait, il y a déjà 20 ans, une réflexion sur le renforcement du rôle du professeur principal pour avoir une vision moins fractionnée de l'histoire, du travail et de la progression de l'élève. « À tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux qui présentent des capacités singulières ou qui éprouvent des difficultés importantes dans l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le professeur principal assure, pour sa classe, un suivi de cet accompagnement mis en place par les équipes pédagogiques, sous l'autorité du chef d'établissement, en associant l'élève et ses représentants légaux » (Gossot, 2003).

Or, comme l'ont montré Patrice Bourdon et Edith Peyrouzère, dans les établissements scolaires, aucun pilote-coordonateur du parcours de scolarisation de l'élève en situation de handicap n'apparaît pourtant de façon explicite et non équivoque. Les résultats d'une recherche le montrent : « Le faible taux de reconnaissance (un tiers des professionnels) [nous] permettent difficilement de conclure que le professeur principal est clairement et explicitement reconnu par tous, comme pilote-coordonateur du parcours de scolarisation de l'élève au collège » (Peyrouzère & Bourdon, 2021)

Quand l'élève à BEP bénéficie d'une reconnaissance de handicap par la MDPH, l'enseignant référent a une place centrale dans la continuité des parcours. Il connaît le dossier de l'enfant et « veille à la fluidité des transitions » (Jacques & al., 2013) lors des équipes de suivi de scolarisation. Il doit être en lien avec tous les partenaires pouvant intervenir dans la scolarisation de l'élève et bien identifié par ces derniers comme personne ressource³³. Il est dans une position d'interface entre la MDPH et l'établissement scolaire.

Comme le précise Gossot dans son rapport, l'investissement de l'adulte qui prend la référence de la situation d'un élève à besoins éducatifs particuliers est nécessaire pour assurer la continuité de son parcours. Il en est en effet le garant.

³³ *Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006.* (s. d.). Consulté 16 février 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601960C.htm>

Au collège, le professeur principal est celui qui fait le lien entre tous les professeurs de l'élève. Il cible les difficultés et points d'appui, transmet les aménagements préconisés. Lors du conseil de classe c'est lui qui synthétise le niveau, les difficultés et les progrès de l'élève. Il est l'interlocuteur privilégié de la famille. Mais l'information ne circule pas toujours très bien et très vite du fait d'un grand nombre d'intervenants (Henry, 2022).

Le chef d'établissement est garant de la mise en place des aménagements et adaptations nécessaires aux besoins des élèves.

Lors d'une recherche menée dans un lycée nantais, Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry font ressortir quatre fonctions pouvant soutenir l'activité des enseignants confrontés à des élèves dits à BEP dont celle d'« interface » qui permet la transmission d'éléments, d'informations, et parfois de réassurance. Ce travail permet au système de fonctionner le plus correctement possible et favorise l'inclusion scolaire en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers. « La question de la circulation de l'information, l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient alors le centre du système » Le coordonnateur permet au dispositif de tenir (Bourdon & Toullec-Théry, 2016).

Dans le cas de la mise en place d'un PPS l'enseignant référent peut prendre cette place d'interface mais quand il s'agit d'un PPRE, d'un PAP ou PAI, le professeur principal peut-il prendre cette place de « faiseur de liens » (Bourdon & Toullec-Théry, 2016) entre les élèves, les parents et les enseignants ?

2.3.7- Freins et facilitateurs produits par l'institution Education Nationale

Les différents textes institutionnels tentent de remédier à cette discontinuité par la proposition de dispositifs, d'outils, susceptibles de favoriser la continuité des parcours des élèves à besoins éducatifs particuliers notamment au travers des plans personnalisés mais également du travail de coopération entre les enseignants du primaire et du secondaire la structure organisationnelle du collège représentant un frein à l'inclusion scolaire (Rousseau et al, 2017).

2.3.7.1- Le plan personnalisé formalisé comme outil de transmission

Comme nous l'avons vu, les plans personnalisés ont une fonction de « continuation et de planification de la transition » (Tremblay, 2018).

Pendant longtemps, les plans personnalisés ne semblaient pas repérés comme un point d'appui à la mise en place des adaptations des élèves à BEP par les enseignants du collège qui ont du mal à « spécifier la nature des difficultés » de leurs élèves comme le montre Berzin en 2007.

Anne Gombert et Jean Yves Roussey confirmaient que « les professeurs du secondaire n'évoquent toujours pas la possibilité d'un parcours individualisé comme étayage possible ». Ils semblent pris dans des injonctions paradoxales, celle de prendre en compte les besoins particuliers de leurs élèves et celle de les amener « le plus près possible de la norme institutionnelle afin qu'il puisse, en bout de course, valider un diplôme ». Ce n'est pas le cas des enseignants du primaire qui « semblent privilégier le niveau réel des élèves intégrés plutôt que leur niveau scolaire théorique. » (Gombert et Roussey, 2007)

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est l'un des principaux outils prévu par la loi de 2005 pour faciliter la continuité des parcours et permettre aux enseignants d'identifier les besoins de leurs élèves. Il s'impose comme un véritable cahier des charges des aménagements à mettre en œuvre dans le cadre de la scolarisation d'un élève ayant une reconnaissance de handicap par la MDPH.

Toutefois Jean-Marie Gillig en 2008 fait part de son étonnement face au fait que le MDPH « ne parvienne pas à élaborer un vrai PPS » (Gillig, 2008)

Martine Caraglio et Jean-Pierre Delaubier notent dans leur rapport sur la mise en œuvre de la loi de 2005 dans l'Éducation Nationale que « dans un certain nombre de départements, il n'y a pas de PPS (de document identifié comme tel), dans d'autres existent des formulaires variés, parfois produits par l'inspection d'académie elle-même, appelés "projets personnalisés de scolarisation" ou "actualisation du PPS" mais ne correspondant pas à l'outil prévu par la loi » (Caraglio et Delaubier, 2012, p. 16). Les comptes rendus des équipes de suivi de scolarisation, rédigés par l'enseignant référent, sont la plupart du temps les seuls documents de référence pour les enseignants.

Le PAP destiné aux élèves ayant un trouble des apprentissages, est mis en place par

l'établissement scolaire et validé par le médecin scolaire. Comme le PPS il permet de proposer aux élèves des aménagements et adaptations pédagogiques répondant à leurs besoins particuliers. Mais le terme « troubles des apprentissages » reste flou (Huau, Jover & Roussey, 2017) et laissé à l'appréciation des équipes pédagogiques et du médecin scolaire qui ne valide pas toujours les demandes faites par les établissements ou les parents. Lorsqu'il est mis en place, le PAP permet aux enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour permettre à chaque élève d'avoir accès aux savoirs attendus. Andréa Huau, Marianne Jover et Jean-Yves Roussey précisent qu'il est important de bien cibler les adaptations à mettre en place en concertation avec les éventuels professionnels intervenants auprès de l'élève à l'extérieur de l'école pour avoir une vision globale des besoins de l'élève concerné. Le PPRE passerelle permet d'identifier les élèves en difficulté pour prendre en compte leurs besoins particuliers plus rapidement mais Alice Barbaza constate qu'il recouvre beaucoup de choses et n'est pas l'outil le plus efficace. En effet, il est basé sur les livrets de compétences et le socle commun qui sont des outils que les enseignants du secondaire ont du mal à s'approprier car produits par les enseignants du primaire, « les intitulés communs n'impliquaient pas nécessairement des pratiques communes. » (Barbaza, 2015) Pour les élèves à BEP n'ayant pas de reconnaissance de handicap, les PPRE et PAP réactualisés et enrichis tous les ans sont des outils de suivi organisés par cycles de la maternelle au lycée, afin d'éviter la rupture dans les aménagements et adaptations. Le livret de parcours inclusif (LPI) est un nouvel outil mis en place par le gouvernement qui devrait faciliter les transitions d'un établissement à l'autre et éviter une perte d'informations en terme de besoins, de temps dans la mise en place des adaptations (Henry, 2022). Mais l'application de ces plans nécessite une coordination entre les différents professionnels.

2.3.7.2- Faciliter la création d'une culture commune entre enseignants du premier et du second degré

Comme nous l'avons vu, l'un des facteurs de cette discontinuité entre l'école et le collège est la différence de cultures entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège.

Serge Thomazet et Corinne Mérini (2014) évoquent que l'accessibilisation de

« l'enseignement en contexte inclusif préfigure, de la part de l'équipe, de l'attention, des ajustements permanents, de la créativité et la mise en place de coopération entre pairs professionnels. »

Comme le dit Pradel en 2009 de nombreux obstacles institutionnels freinent cette collaboration comme le fait que les enseignants ne sont pas remplacés pour participer à des actions conjointes, qu'ils ne puissent pas être payés quand ils interviennent dans un niveau qui n'est pas le leur, par l'absence de formations ou de stages communs.(Pradel, 2009)

Le conseil école collège a été créé pour faciliter la continuité entre primaire et secondaire.

Brigitte Leclaire dans sa thèse en 2008 avance l'hypothèse de la construction d'une « mini culture » entre enseignants de CM2 et de 6ème qui nécessite des temps d'échange, de réflexion, de construction et de décisions pour aller vers la construction d'une culture commune qui faciliterait la transition entre l'école et le collège. Mais elle fait le constat que ces réunions, étant pilotées par l'inspecteur de l'Education Nationale de circonscription et les chefs d'établissement, sont surtout des lieux d'expression des supérieurs hiérarchiques, de communication de dossiers, d'informations sur les connaissances et lacunes des élèves. Cela qui en modifie les enjeux et ne favorise pas le débats entre enseignants et le dépassement des clivages. La présence du principal, supérieur hiérarchique direct des enseignants du second degré restreint leur liberté de parole et freine la mutualisation entre les enseignants (Barbaza, 2015)

Ainsi, Brigitte Leclaire insiste sur le fait que pour être efficaces, ces réunions doivent être menées dans un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle. Les formations continues communes aux enseignants du premier et du second degré peuvent être des leviers intéressants mais sont difficiles à mettre en place car gérées par deux institutions différentes. Pour « établir un cycle solide dans sa continuité, un pilotage tant au niveau de la progression pédagogique que de la formation serait nécessaire. » Alice Barbaza montre que pour créer une réelle continuité, il est important de mutualiser les ressources et les pratiques mais des temps d'échange et de formation communs sont également indispensables. Deux réunions de concertation par an, comme le prévoit le conseil école-collège, ne sont pas suffisantes.

Catherine Luce précise que les « relations interprofessionnelles ne sont pas simples à

intégrer dans un système où le fonctionnement est principalement caractérisé par des habitudes de cloisonnement et de manque de liens de coopération ». L'organisation scolaire ne favorise pas le travail de coopération (Luce, 2018). Comme le dit encore Leclaire, il faudrait également permettre aux enseignants de participer à ces réunions sur des temps reconnus et en étant remplacés.

Ainsi, ces dispositifs institutionnels créés pour faciliter cette continuité entre l'école primaire et le secondaire et visant à « améliorer la continuité de la scolarité obligatoire, en s'appuyant sur des cultures professionnelles différentes mais complémentaires »(*Continuité pédagogique | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2011*) ne semblent pas suffisants.

2.3.7.3- Leadership par le chef d'établissement

La place du chef d'établissement est importante en termes de leadership.

Il joue un rôle essentiel pour impulser une collaboration interprofessionnelle, au cœur des pratiques inclusives, permettant l'articulation de l'ensemble des modifications, que ce soit dans les classes ou dans l'établissement (Thibodeau & Gélinas-Proulx, 2022). La direction a le pouvoir d'influencer le personnel afin qu'il se mobilise et qu'il s'implique en ce sens. Rousseau et al. ajoutent que « son engagement explicite, sa flexibilité et son leadership éducationnel constituent des composantes déterminantes dans le succès de l'instauration des pratiques inclusives au sein des écoles. » Cela passe par le dévouement du personnel, la souplesse à l'égard des horaires et des imprévus du quotidien ainsi que par l'ouverture aux changements. (Rousseau et al, 2017). Thibodeau et al. en 2016 dégagent quatre dimensions concernant le rôle du chef d'établissement par rapport à l'inclusion. La première est la promotion des principes et fondements de l'inclusion, ainsi que le soutien des actions allant dans ce sens. Le deuxième axe concerne la formation des enseignants leur permettant l'acquisition de connaissances et un accompagnement dans leurs pratiques inclusives. La troisième dimension va dans le sens de la mise en œuvres de ces pratiques en développant des conditions favorables à leur déploiement de façon cohérente, en lien avec l'élève et sa famille et en favorisant le travail collaboratif interprofessionnel. Enfin la dernière dimension a trait à la régulation des actions, l'appréciation et la validation de ce qui a été fait pour

favoriser l'inclusion, l'estimation des besoins.

La direction a tout intérêt à créer des espaces de réflexion collective afin de construire une vision commune de l'inclusion. Il est également important qu'elle offre un accès à la formation axée sur le travail collaboratif dans une visée inclusive.(Thibodeau & Gélinas Proulx, 2022). En effet, en 2012, dans leur rapport, Isabelle Debré et Claire-Lise Campion notent que la formation des enseignants au handicap est insuffisante. Les professeurs se sentent, la plupart du temps démunis quand ils doivent répondre de façon appropriée aux besoins particuliers des élèves.

Pour ce faire, comme l'écrivent Frédérique Rebetz et Serge Ramel « la direction doit partager son leadership et faire en sorte qu'une réelle collaboration puisse naître entre les différents partenaires qui ont rarement été amenés à oeuvrer conjointement » . Ce n'est pas une chose aisée pour la direction qui doit « faire preuve de bienveillance, accueillir les propos de toutes et de tous sans jugement » (Rebetz & Ramel, 2019).

3- Transition en contexte scolaire

3.1- Penser la transition

Tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ont leur place de plein droit à l'école. Leurs besoins particuliers doivent être pris en compte par les enseignants et leur permettre d'être scolarisés de la façon la « plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006).

3.1.1- Transition

La transition est un palier, une étape, un passage, ce qui produit des transitions en milieu scolaire de plusieurs natures. Elles peuvent être anticipées ou imprévues, subies ou choisies.

Le passage du CM2 à la 6ème est une transition d'ordre structurelle. Elle fait partie de l'évolution « normale » de la scolarité des élèves, en lien avec l'âge et les résultats scolaires.

Marie Hélène Jacques (2015) définit la transition en 3 familles : la transition comme reconstruction identitaire de l'élève qui passe d'écolier à collégien. La transition comme modification des activités, l'élève côtoyant des contextes scolaires variés et la transition

comme support de nouvelles représentations « dans des cadres sociaux marqués par des normes, des contraintes, des règles et des usages différents » (Jacques, 2015).

Pour toutes ces raisons, cette transition peut générer une perte de repères pour tous les élèves. Elle nécessite donc une attention particulière, notamment pour les élèves dits à BEP. Ce passage ordinaire de l'école au collège peut, la plupart du temps, être anticipé et ne devrait pas entraîner de rupture dans le parcours de l'élève.

Le rôle de l'institution Education Nationale est donc essentiel pour éviter toute rupture dans les parcours scolaires. C'est à elle d'adapter les situations scolaires aux besoins des individus. Pour que cette transition n'entraîne pas de discontinuité, elle doit être préparée par le recensement des ressources transitionnelles, « capitaux, dispositions sociales, fonctions cognitives, habiletés adaptatives qui peuvent servir d'appui et manières dont les contextes institutionnels et pédagogiques contribuent à les renforcer ou les mobiliser » (Jacques, 2015). Ces ressources peuvent être accompagnées par une pédagogie transitionnelle et coordonnées par « un passeur-accompagnateur » (Blouet, 2013).

Comme l'écrit Serge Ebersold « le processus de transition, compris comme le passage d'un cycle éducatif à un autre, d'un espace social à un autre, d'une condition sociale à une autre, fonctionne comme analyseur de l'effet capacitant ou au contraire invalidant de l'environnement éducatif dans lequel est immergé l'élève » (Ebersold, 2013).

3.1.2- Continuité/discontinuité

La question de la continuité des parcours doit être une préoccupation de tous depuis la promulgation de loi du 11 février 2005 au regard du projet de vie.

Elle conditionne l'accessibilité telle qu'elle est développée par Serge Ebersold qui la décline en quatre niveaux. « Prendre part », c'est être présent à l'école comme tout autre élève mais cela ne suffit pas. Faut-il encore « faire partie » sur le plan social, être un acteur et participer à la vie de la cité ce qui permettra à l'élève d'avoir « le sentiment d'exister » quand son avis sera écouté et pris en compte pour finalement avoir « le pouvoir d'agir » et avoir accès à une émancipation sociale dont l'impact identitaire lui permettra un accès à des identités plurielles, celle d'élève à BEP mais également celle d'élève ou de camarade. Cette accessibilité résulte de capacités fonctionnelles permises par ce que l'on pourrait comparer à

un « exosquelette » comme l'explique Ebersold en 2021, qui permettrait la continuité des parcours et la poursuite des apprentissages, sans discrimination.

Cet « exosquelette » doit notamment assurer une continuité dans la transition entre l'école et le collège grâce à l'identification des besoins qui pourront se traduire en modalités d'action pour répondre à l'impératif d'accessibilité en mettant en correspondance les caractéristiques de l'individu avec celles de l'environnement scolaire. Cette armature conditionne la transmission des aménagements de façon ritualisée pour que l'élève à BEP n'ait pas besoin de s'en soucier, Serge Ebersold parle « d'ordre cérémoniel ». L'exercice d'habitudes de vie, d'activités ou de tâches dans des conditions usuelles permet à l'élève d'être plus proche de la norme, « mettant plus à l'aise leurs interlocuteurs et leur garantit le respect de leur rôle dans l'interaction » (Ebersold, 2019)

Les conditions capacitantes doivent être réunies pour permettre aux personnes d'endosser les rôles sociaux qui caractérisent le statut d'élève (Ebersold, 2019).

3.1.3- Temporalité

Allenbach & al. indiquent que chaque métier entretient son propre rapport au temps ce qui entraîne des « conflits de temporalités » traversés par le temps social, dit objectif, qui implique l'urgence des décisions. Ainsi la coordination des agendas peut donner plus d'importance au « temps spatialisé, matérialisé et segmenté » (Bergson, 1926, in Allenbach et al., 2021). Ces organisations entravent « la construction d'une histoire commune inscrite dans la durée et permettant l'ajustement des temporalités » qui se fait par « la construction d'une expérience partagée » (Allenbach et al., 2021). En situation d'intermétiers, la discontinuité du temps spatialisé marque les transitions. Ainsi, inscrire la continuité dans l'histoire de l'élève et sa famille prend tout son sens. Paradoxalement, comme le disent les auteurs, l'utilisation de la notion de parcours « spatialise un peu plus cette histoire » alors que l'objectif est contraire.

3.2- Un cadre théorique pour penser la transition école/collège pour les élèves dits à BEP

Comme nous l'avons vu grâce aux travaux de Marie Hélène Jacques, la transition est un moment qui peut être source de déstabilisation pour l'élève mais dans le cas du passage du CM2 à la 6ème, elle peut être préparée. Il appartient donc à l'institution Education Nationale de penser cette transition pour éviter toute discontinuité dans le parcours scolaire des élèves dit à BEP qui entraverait l'accessibilité universelle aux apprentissages et au rôle social de collégien telle que la conçoit Serge Ebersold. Cela permettrait à l'élève, quelles que soient ses difficultés, d'avoir un pouvoir d'agir au sein du collège. Nous avons vu également que les recherches menées par Patrice Bourdon ont montré que la continuité des parcours lors des transitions est essentielle à l'inscription des élèves dit à BEP dans les apprentissages et à leur participation effective.

Aussi, comme le souligne Serge Ebersold, c'est dans une perspective écologique de ce processus de transition qu'il faut se situer en le rapportant à l'accessibilisation de l'environnement éducatif. Dans cette conception écologique, il ne s'agit pas seulement du soutien apporté à l'élève mais également de celui apporté aux enseignants pour agir en lien avec des organisations pouvant faire face à un certain nombre d'exigences. En effet, c'est dans l'interaction avec son environnement que l'élève va pouvoir s'inscrire pleinement dans son rôle de collégien. Pour cela il faut que ses besoins soient pris en compte par la mise en œuvre d'aménagements adaptés à ses besoins et en « postulant à la fois que l'élève présentant un besoin éducatif particulier est un être en devenir et qu'il se forge son identité personnelle et sociale à partir de la possibilité d'être à égalité de chances » (Ebersold, 2013). Ces besoins ont la plupart du temps été identifiés en primaire et des aménagements ont déjà été mis en place. Ainsi comme nous l'avons vu avec le travail de Thomazet et Mérini, Allenbach & al, un travail de collaboration intermétiers entre les enseignants des 1er et 2nd degré est nécessaire à la construction d'un genre professionnel, tel que défini par Yves Clot, commun à tous, permettant la mise en place d'un environnement capacitant. Pierre Falzone en 2008 définit un environnement capacitant comme un environnement permettant aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances rendant possible le développement de leur pouvoir d'agir. (Pavageau & al., 2007). Ce travail de collaboration permettrait le recensement des ressources transitionnelles telles que les décrit Nelly Blouet,

grâce à un professionnel qui pourrait faire fonction de « passeur- accompagneur » ou « faiseur de lien » comme le nomment Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry.

Cela suppose, comme l'explique Eric Plaisance en 2013, un changement de paradigme sur la conception du handicap « non plus défini comme limitation intrinsèque, mais au regard des situations et des contextes plus ou moins inclusifs, ce qui, dans le cadre des formations scolaires et professionnelles, est de nature à subvertir les représentations que se font les enseignants de leurs élèves en mettant l'accent sur l'impact de l'environnement éducatif plutôt que sur les lacunes, déficits et incapacités. » (Plaisance, 2013).

3.3- Vers l'identification d'un problème, la problématisation du sujet

Charles est un élève de 6ème suivi au centre médico-psychologique dans lequel je travaille. Jusqu'en classe de CM2, il bénéficiait d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) et de la présence d'une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) pendant 9 heures par semaine, accompagnement notifié par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Au moment de son passage en 6ème, ses parents ont fait la demande d'une orientation en unité localisée pour l'inclusion scolaire pour troubles spécifiques du langage (ULIS TSLA). Le médecin du centre régional des troubles des apprentissages (CRTA) a en effet diagnostiqué des troubles de la coordination, du langage écrit, de la lecture et de l'orthographe. Il avait également reçu un précédent diagnostic de dyslexie et de dysorthographe, ainsi qu'un diagnostic de troubles du spectre autistique (TSA) posé par la pédopsychiatre du CMP. La MDPH a pourtant refusé l'orientation en ULIS TSLA, préconisant un passage en 6ème avec des aménagements notifiés par le PPS.

En début de 6ème, les parents de Charles ont très vite pris rendez-vous avec la professeure de français, professeure principale de la classe pour évoquer les troubles de leur fils. Malgré cela, ils se sont rendus compte que les aménagements préconisés par la MDPH n'étaient pas mis en œuvre par les professeurs.

Les professeurs du collège ont eu besoin d'une « phase de découverte », nommée ainsi par le principal du collège lors d'une réunion, ne prenant pas en compte le plan personnalisé de scolarisation dont il devait bénéficier du fait de son dossier à la MDPH. Tout le travail d'identification de ses besoins, de mise en œuvre d'aménagements déjà effectuée à l'école

primaire n'a pas été pris en compte à son entrée au collège.

Il a donc fallu que les parents de Charles interpellent les différents professionnels, ré expliquent ses difficultés lors de réunions et attendre plusieurs mois, jusqu'aux vacances de février, pour que Charles ait les adaptations préconisées par la MDPH pour qu'il ait accès aux savoirs de façon équitable.

Qu'est ce qui a fait obstacle à la mise en place des aménagements nécessaires à la continuité du parcours de Charles lors de son entrée au collège?

Comment les enseignants du second degré ont-ils été informés des besoins spécifiques de Charles ? En ont-ils été informés ? A quel moment ?

Dans cette situation, ce sont les parents de Charles qui ont interpellé les professeurs du collège pour leur faire part des besoins de leur enfant quand ils ont constaté que rien n'était mis en place. Les professeurs ne semblaient pas au courant des besoins particuliers de Charles. On peut donc se poser la question de savoir si les informations ont bien été transmises entre l'école primaire et le collège. De quelle manière ? A quel moment ? Par qui ?

Il y a eu une discontinuité dans la transmission de l'information. Pourquoi ?

Le cas de Charles est un exemple parmi tant d'autres. En tant que professionnelle, j'ai souvent entendu les professeurs de collège parler de leur sentiment de devoir tout recommencer à zéro alors que leurs collègues du primaire disent avoir fait le travail de transmission.

Pourtant, nous l'avons vu dans la revue des textes institutionnels, des dispositifs de liaison école/collège existent. Sont-ils réellement mis en place ? Sont-ils efficaces ? Les plans personnalisés sont pensés comme support d'identification des besoins et de transmission. Sont-ils transmis à tous les professionnels concernés ? Sont-ils suffisamment explicites ?

Quelles ressources pour faciliter ce travail ? En quoi l'institution Education Nationale produit elle des freins ou facilite-t-elle ce travail de liaison entre l'école primaire et le collège ?

L'ensemble de ce questionnement nous amène alors à formuler ces questions centrales :

En quoi les dispositifs de l'Éducation Nationale produisent-ils des freins à la continuité des parcours scolaires des élèves dits à besoins éducatifs particuliers lors de la transition d'ordre structurelle entre l'école primaire et le collège ? Dans quelle mesure cela fait-il ainsi obstacle à l'accessibilité aux apprentissages et à la participation effective de ces élèves au sein du collège ?

4- Hypothèses

4.1- Liaison école/collège difficile

Comme nous l'avons vu, malgré les textes officiels qui visent à favoriser la continuité, le lien entre les enseignants de l'école primaire et du secondaire ne va pas de soi en raison de clivages professionnels. Ils ont du mal à se faire confiance et à reconnaître le travail des uns et des autres (Leclaire, 2015). Or comme le montrent Allenbach & al., le travail en intermétiers ne se limite pas à l'application d'un « prêt à agir » mais implique une approche par le travail collectif qui nécessite des temps de négociation intermétiers pour permettre la circulation d'informations, d'outils, de savoirs permettant la création d'une culture commune et spécifique à ce groupe de professionnels. (Allenbach & Al, 2021).

Hypothèse 1 :

L'articulation entre deux institutions (l'école primaire et le collège) serait délicate quand des professionnels qui se pensent différents (les professeurs des écoles et des professeurs de collège) n'ont pas d'espace de négociation intermétiers favorisant la construction d'une culture commune et facilitant la transmission des éléments observés et la continuité des parcours de scolarisation pour les élèves à BEP (Leclaire, 2015 ; Allenbach, 2021).

4.2- Des plans personnalisés peu efficaces pour les élèves à BEP

Les professionnels de l'éducation n'ont pas les mêmes intentions et ne visent pas les mêmes actions en s'appuyant sur la notion de besoins éducatifs particuliers, nous l'avons vu dans la mesure où celle-ci est elle-même assez floue et sujette à interprétations.

La notion de besoins éducatifs particuliers nécessite de trouver le bon équilibre entre l'accès de droit à l'école et une forme de prise en charge qui s'appuie sur l'externalisation produisant ainsi une stigmatisation. La personnalisation des plans centre la difficulté sur l'individu plus qu'elle ne permet aux situations d'enseignement de s'adapter à tous (Benoit, 2017).

De plus, ces plans personnalisés peuvent contraindre l'action des enseignants, les empêcher de penser, se présentant sous forme de prescription. (Bourdon et Toullec-Théry, 2016)

Les enseignants du second degré qui reçoivent les plans personnalisés élaborés à l'école primaire peuvent se sentir dessaisi de leurs savoirs professionnels en « appliquant un plan construit par d'autres professionnels » (Toullec-Théry, 2013)

Hypothèse 2 :

Des politiques inclusives fondées sur l'identification des besoins et l'élaboration de plans personnalisés pour les élèves dits à BEP, qui donnent droit à des compensations, seraient un potentiel obstacle à l'accessibilité aux apprentissages pour tous. (Benoit, 2017 ; Bourdon & Toullec-Théry, 2016)

4.3- La place d'un « faiseur de lien » dans la coordination des parcours

Comme nous l'avons vu, la continuité des parcours dépend également d'une coordination, essentielle pour faire les liens. Il transmet, informe rassure auprès de ses collègues, des parents et de l'élève (Bourdon & Toullec-Théry, 2016). Dans le cas des élèves ayant un PPS, cette place peut être incarnée par l'enseignant référent mais lorsqu'il n'y a pas de reconnaissance de handicap par la MDPH, le professeur principal peut-il assurer ce rôle ?

Hypothèse 3 :

Lorsqu'un professionnel de l'établissement, (le professeur principal ou un enseignant responsable des élèves dits à BEP) en lien avec l'enseignant référent, incarne la fonction d'interface, de « faiseur de liens » ou de personne ressource identifiée pour coordonner le parcours des élèves à BEP, alors adviendrait une continuité lors de la transition entre l'école primaire et le collège. (Bourdon et Toullec-Théry, 2016 ; Peyrouzère & Bourdon, 2021)

Nous allons maintenant développer un cadre méthodologique de façon à éprouver ces hypothèses à travers une collecte de données et son analyse.

5 -Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Cette recherche se situe dans le cadre d'une étude de cas qualifiée selon Jacques Revel et Jean-Claude Passeron (2005) comme « un obstacle que la singularité d'une situation oppose au mouvement habituel de la perception » et par le « suivi de l'histoire dont elle est le produit en recherchant les circonstances pertinentes qui la spécifient dans son contexte ». A partir du cas de Charles, en interrogeant les différents professionnels, acteurs dans son parcours de scolarisation, j'espère pouvoir retracer la façon dont sont transmis les besoins éducatifs des élèves, identifier si des « faiseurs de liens » sont repérés et comprendre, par l'analyse du discours des différents acteurs de cette transition, ce qui fait obstacle à la continuité des parcours lors du passage de l'école primaire au collège.

Le recueil de données a été fait à partir d'entretiens enregistrés auprès des différents professionnels impliqués dans la transition entre l'école primaire et le collège de Charles qu'ils soient professeurs des écoles en CM2, directrice d'école primaire, enseignante référente, principal de collège ou professeurs de collège. Ces entretiens semi-directifs ont permis de recueillir leur discours et « constituer un ensemble de traces et indices qui va établir un réseau de significations et finir par faire signe » (Bourdon et Toullec-Théry, 2016). Nous commencerons par « suivre la piste des écrits »(Rot, Borzeix et Demazière, 2014)

permettant la transmission des besoins éducatifs particuliers lors de la transition entre le CM2 et le collège. La collecte des traces écrites de l'activité auprès de ces différents professionnels et auprès des parents de Charles permettront un appui sur les « traces de l'activité » et le questionnement des professionnels et des parents avec des entretiens semi-directifs et ainsi recueillir des données faisant sens pour la discussion de nos hypothèses.

5.1.- Recueil de traces écrites de l'activité

Gwenaële Rot, Anni Borzeix et Didier Demazière font l'hypothèse que les écrits professionnels ont un pouvoir d'agir. Ils permettent d'articuler les activités situées et les fonctionnements organisationnels, « les écrits sont des traces matérielles et robustes sinon toujours pérennes, des activités concrètes, et ils offrent une prise pour l'analyse rigoureuse du travail au plus près de ses conditions de réalisation... Les suivre, c'est donc déplacer l'enquête vers d'autres moments que le présent de la situation observée, vers d'autres espaces de travail aussi, à côté, aux alentours. » Les écrits sont une source de connaissances solides pour le chercheur, ils fournissent des traces matérielles non fabriquées pour lui ou à sa demande, et qui résistent au temps (Rot, Borzeix et Demazière, 2014). Les écrits au travail ont plusieurs fonctions : ils peuvent être des outils de prescription, de formalisation mais également des « outils bricolés » pour ceux qui les utilisent ou encore des repères pour l'activité. Comme le précisent les auteurs, les écrits sont des éléments de traçabilité pour tous. Ils permettent de répondre aux exigences de « coordination, de concertation, de transmission, de négociation, de collaboration entre les équipes », « les écrits perdurent et résistent au temps, ce qui amène à élargir l'examen à d'autres moments que le présent de la situation observée, à considérer ces autres « alentours » que constituent l'avant et l'après, les traces du travail et leur transmission au cours ». Ils permettent de tracer l'activité réelle du travail.

L'écrit peut être l'outil qui permettrait une continuité dans le parcours des élèves dits à BEP. «Tous (les écrits) contribuent à couturer et raccorder une organisation, et ce avant tout afin de la sécuriser »

Les écrits facilitent la coordination quand il y a une multitude d'acteurs intervenants dans une situation. Ils relient des activités distantes spatialement et temporellement. Ils

permettent d'avoir une vision de l'activité « prise dans sa chaîne de production ».

« Par la mise en évidence de ce travail raccordé, émerge avec lui la part d'organisation dont il dépend, certes, mais aussi qui lui revient : une organisation capillaire et orchestrée, fragile et stabilisée, faite d'activités dispersées, interconnectées et néanmoins pilotées. C'est entre ces tensions que circulent les écrits. » (Rot, Borzeix et Demazière, 2014).

5.2- L'entretien semi directif

Parce que l'entretien semi directif est l'un des outils privilégiés pour une approche qualitative, il me semble être le plus intéressant pour « rechercher la signification aussi bien évidente qu'implicite » (Samlak, 2020).

Comme l'expliquent Andréanne Gélinas Proulx et Éric Dionne en 2020 dans leur recension du livre de Blanchet et Gotman « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien », ce dernier est « une rencontre, un échange, une improvisation réglée ».

Il permet la description de processus. Par sa forme souple, il permet de rebondir et préciser au fur et à mesure et de co-construire du sens pour la compréhension d'un phénomène grâce aux interactions entre l'interviewé et l'interviewer. Il s'agit d'un dialogue, d'un moment « d'écoute, d'empathie, de partage » qui permettra de « recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement (...) construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire ». (Imbert, 2010)

Il est important que le choix des questions réduise la « probabilité de distorsion » pour accéder aux motivations inconscientes de l'interviewé et obtenir « une réponse vraie » (Pellemans, 1999 cité dans Samlak, 2020). Celui-ci doit pouvoir répondre librement et l'enquêteur peut intervenir à tout moment pour approfondir ses propos sans influencer ses réponses.

5.3- Analyse du discours

Comme l'écrit Elisabeth Bautier, « les modalités de recueil des données comme l'élaboration d'outils d'analyse renvoient à la nature même du langage, aux significations de ses usages ». Elle précise également qu'il faut toutefois rester prudent quand à

l'interprétation dans l'analyse du discours du fait de « la polysémie des indices qui ne peuvent prendre sens que dans la mesure où ils constituent des faisceaux de convergence. » (Bautier & Bucheton, 1997)

A partir de ses travaux et du cours de M2 S2EI de Patrice Bourdon³⁴, l'analyse des données recueillies lors des entretiens repose sur l'analyse du discours dans ses trois dimensions : référentielle, modale et illocutoire.

Une analyse des contenus sera d'abord effectuée pour dégager des thèmes communs à tous les entretiens, le thème étant « une construction intellectuelle élaborée par le lecteur à partir d'éléments textuels récurrents » (Fallery & Rodhain, 2007). Les auteurs précisant toutefois que le thème est une abstraction, il est indispensable, dans un second temps, de prendre en compte « la fonction référentielle (le thème : ce dont on parle) et la fonction descriptive (le thème : ce qu'on en dit) du langage ». Nous nous intéresserons donc à ce que les interviewés ont dit de ce qu'ils pensaient puis à ce qu'ils ont cherché à accomplir à notre égard.

Le genre et la fonction du discours seront également interrogés pour approfondir les analyses principalement du côté de la valorisation et de la fonction sociale identitaire.

Pour ce faire, nous relèverons notamment, les pronoms utilisés. Le passage du « je » au « on » puis au « nous » nous permettront la mise en évidence d'identités professionnelles marquées au niveau institutionnel.

6- Analyse des données et résultats de la recherche

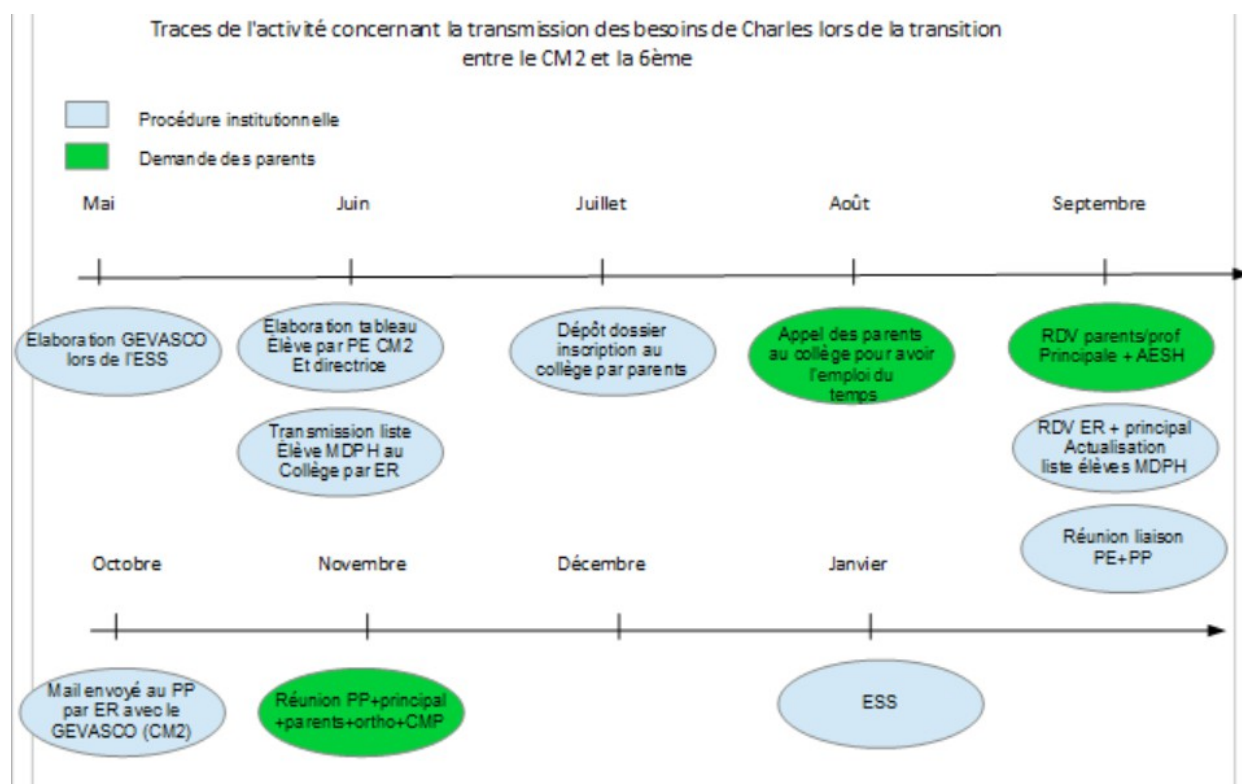
L'analyse des différents entretiens a permis la mise en évidence de thèmes communs abordés par les différents acteurs de la transition entre le CM2 et la 6ème. Le fil conducteur de cette analyse est la façon dont l'information a été transmise, dans le temps, dans le cas concret de Charles. La notion du temps est apparue comme une donnée importante. La manière dont cette information a été diffusée par chacun des acteurs de cette transition, nous éclaire sur la diversité des pratiques et des supports. Les interviewés partagent un constat de discontinuité dans la circulation de ces données. Nous allons tenter d'en dégager des éléments de compréhension.

³⁴ Notes de cours, master MEEF PIF S2EI (2022/2023)

6.1- La transmission de l'information

6.1.1- Traces de l'activité dans le temps

Le synopsis suivant reprend les différents temps de concertation, initiés par l'institution ou les parents, qui ont permis la transmission des besoins éducatifs particuliers de Charles entre les professionnels acteurs de la transition entre le CM2 et la 6ème. Il commence au mois de mai 2021, date de la dernière équipe de suivi de scolarisation de l'année de CM2 et se termine au mois de janvier 2022, date de la première ESS de son année de 6ème.



6.1.2- Une temporalité spatialisée

Lors de notre enquête, nous avons eu accès à plusieurs documents constituant le dossier de suivi de Charles. On peut ainsi noter qu'à la suite de l'ESS qui a été faite en fin de CM2, suite au refus d'une orientation vers un dispositif ULIS « troubles spécifiques du langage » (ULIS TSLA), un nouveau GEVASCO a été rédigé précisant quels étaient les besoins d'aménagement de Charles, essentiellement du côté de l'écrit avec l'utilisation de

l'ordinateur, la transmission de photocopies des cours. Il est bien spécifié dans ce document que Charles « a besoin d'aménagements matériels mais pas pédagogiques hormis en orthographe. » Y apparaissent également les matières où il serait plus pertinent que Charles ait l'aide d'une AESH en 6ème.

Avant la fin de l'année scolaire, de son côté, la directrice m'explique qu'avec l'aide des enseignantes de CM2, elle constitue un tableau avec tous les élèves qu'elles « considèrent à besoins éducatifs particuliers », « dans tous les domaines(...) pas forcément que le domaine pédagogique ». Elles mettent dans ce tableau les élèves qu'elles « souhaitent qu'ils soient dans la même classe » pour que l'élève à BEP soit en confiance et puisse être aidé si besoin. Elles mettent également s'il y a « des PAP, si y'a des GEVASCO », « on peut même dire (sur une petite ligne)...s'il y a des choses à dire pour les élèves et ça permet d'alerter quoi » précise la directrice qui envoie ensuite ce tableau aux collègues de son secteur. Au même moment, l'enseignante référente prend rendez-vous avec le principal ou le principal adjoint, parfois en présence de l'infirmière scolaire et leur transmet la liste des élèves ayant un dossier à la MDPH qui vont arriver dans leur établissement. Elle dit qu'elle n'entre pas dans le détail de leurs difficultés et besoins d'aménagements. Sur cette liste apparaissent les noms et prénoms des élèves concernés, leur date de naissance et la notification les concernant. Elle dit lors de l'entretien que « c'est léger comme transmission ». Les enseignantes de CM2, elles, transmettent les livrets scolaires en format papier avec les bilans de CM1 et CM2, le livret de compétences du cycle 3 au collège. PE1 (enseignante de CM2 de Charles) dit que le GEVASCO a été transmis avec le livret scolaire mais il n'y en a aucune trace dans le dossier scolaire de Charles que j'ai pu consulter au collège en compagnie de sa professeure principale de 6ème. Le livret scolaire unique (LSU) est également transmis automatiquement sous format numérique. Plusieurs documents ont été transmis mais sans concertation entre les différents acteurs de la transition entre le CM2 et le collège. Les uns ne savent pas ce que transmettent les autres, ils ne font que supposer comme le dit l'enseignante référente : « moi je suis pas à la réunion liaison CM2/6ème. Je ne sais pas, dans le dossier de l'élève, d'ailleurs y'a un directeur qui m'a interpellé là dessus, je ne sais pas si le GEVASCO est transmis à l'équipe enseignante du collège (...) j'imagine que ça fait partie » des documents transmis.

Avant la rentrée, le père de Charles dit qu'il a appelé le collègue pour anticiper son emploi du temps et voir quand Charles pourrait avoir ses prises en charge en orthophonie, ergothérapie et CMP. Le collègue lui répond «qu'on les donnait pas avant alors qu'on était deux jours avant, trois jours avant. » Lors d'un rendez-vous qui a lieu, à leur demande à la rentrée, avec la professeure principale de leur fils et son AESH, ils se rendent compte qu'elles n'ont eu aucune information concernant les difficultés de leur fils, ils disent : « elle(la professeur principale) se demandaient pourquoi on la rencontrait ». L'emploi du temps était calé ainsi que les présences de l'AESH, «c'était pas très pratique » pour répartir et qu'elle « intervienne sur les cours où c'était plus judicieux », « c'était déjà trop tard ». Ce qui avait été préconisé dans le GEVASCO du mois de mai n'avait pas été pris en compte. Et c'est suite à ce rendez-vous que la professeure principale de Charles a envoyé un mail à ses professeurs de 6ème pour leur faire part de ses besoins d'aménagements. Dans ce mail qui m'a été transmis par le professeur de SVT de Charles en 6ème, elle spécifie qu'il n'a pas de PAP mais qu'il a un dossier MDPH, qu'il est dyslexique et dysorthographique, qu'il a des soucis de motricité et qu'il faut lui « envoyer les cours, prendre le relais pour copier les cours, privilégier les textes à trous, support USB, dictée vocale et écoute ». A aucun moment elle ne mentionne le PPS ou le GEVASCO comme outils sur lequel pourrait s'appuyer les professeurs pour la mise en œuvre des aménagements nécessaires à Charles.

Lors de la rencontre entre les enseignants de CM2 et les professeurs principaux au collège, c'est une autre enseignante de CM2 (PE2) qui est présente car celle de Charles est partie sur un poste de coordonnatrice d'un dispositif ULIS. C'est un moment où sont transmis les besoins d'aménagements des élèves à BEP de vive voix. PE2, qui fait le lien pour Charles, dit que c'est à ce moment-là qu'elle transmet le PPRE passerelle dans lequel apparaissent les besoins d'aménagements des élèves mais Charles n'ayant pas été son élève, elle n'a pas de document à transmettre le concernant, « je ne sais pas comment a fait ma collègue », même si elles en avaient parlé ensemble.

C'est le 1er octobre que l'enseignante référente envoie un mail à la prof principale de Charles l'informant qu'une ESS aura lieu pour cet élève permettant de faire « le point sur ses apprentissages et ses besoins ». Elle dit qu'elle joint le GEVASCO de l'année passée à ce mail ainsi que celui qui est à remplir pour cette année avec une notice explicative. Elle précise que

c'est un travail à faire en équipe et qu'il doit rendre compte des aménagements mis en place et de leurs « effets sur les apprentissages ». Elle précise à la fin du mail qu'elle peut être contactée pour toute question concernant le GEVASCO.

Les parents de Charles ont très vite constaté des dysfonctionnements dans la mise en œuvre des aménagements concernant les besoins de leur fils, le père de Charles dit « pour récupérer les cours tout était très très compliqué ». Ils ont envoyé des mails à différents professeurs et alerté les partenaires extérieurs qui travaillaient avec Charles sur leurs difficultés à communiquer avec le collègue, « il s'est rien passé, c'est pour ça qu'on a repris contact ».

Les repères temporels mis en évidence à partir des traces de l'activité des professionnels montrent de quelle manière le temps est découpé avec des actions ponctuelles et une difficulté à cerner une continuité dans l'histoire scolaire et le parcours de l'élève à BEP. Ce temps est haché, segmenté avec des moments précis, des rendez-vous ayant lieu dans les mêmes temps, dans des lieux différents avec des acteurs différents qui se voient les uns sans les autres, jamais tous ensemble pour rassembler et construire une histoire éducative et de soins commune.

Ainsi, dans la description que chaque professionnel fait des procédures de transmission des besoins particuliers des élèves, on peut constater que chacun fait à son idée, sans savoir ce que font les autres, avec ses outils, rendant difficile la circulation de l'information.

On constate l'absence de coordination pour rassembler les ressources déjà identifiées en primaire et faciliter cette transition. Bien qu'il existe un enseignant référent pour chaque élève en situation de handicap, aucun professionnel n'est identifié localement comme référent de la situation ce qui entraîne un manque de cohérence dans la transmission des données nécessaires à la continuité du parcours de l'élève.

6.1.3- La trace écrite : à chacun ses outils

6.1.3.1- Le livret scolaire

Les deux enseignantes de CM2 interviewées (PE1 et PE2) mentionnent les livrets scolaires papier comme support de transmission des informations entre le primaire et le collège. Elles les donnent aux collègues, « en fin d'année, on allait déposer les livrets scolaires ». Toutefois, la directrice de l'école primaire ne connaît pas la procédure exacte de remise des livrets au collège mise en œuvre par les enseignantes de son école « je sais pas trop à qui elles (les enseignantes de CM2) le donnent exactement » mais affirme qu'ils ont bien été transmis quand un collègue les lui réclame, « Bah si, on vous les a donnés, euh à cette date ». Pourtant le principal du collège dit qu'il n'y a « pas grand-chose dans les dossiers », que certaines écoles ne transmettent rien, qu'au collège ils aimeraient « avoir une visibilité accrue sur les compétences des élèves » et qu'il aimerait bien que les livrets de compétences soient « dématérialisés » ce qui est déjà le cas avec le LSU. En tant que chef d'établissement, il estime qu'il faudrait qu'ils puissent « avoir une analyse avec un outil », la charge de travail étant trop importante pour les profs quand il faut regarder un grand nombre de dossiers.

Le livret scolaire papier est effectivement un outil que chaque école, chaque enseignant adapte à ses besoins, il n'est donc pas facile pour les professeurs de collège de s'y retrouver « c'est un outil personnalisé par chaque enseignant ». De plus, le nombre d'élèves en difficulté étant plus élevé pour chaque professeur au collège, le nombre de livrets à consulter est d'autant plus important, comme le dit PE1, « ils vont en avoir peut être 7 ou 8 différents donc c'est quand même quelque chose qui est difficile à utiliser ». Pourtant la PP (professeure principale de Charles) dit qu'elle va consulter le dossier scolaire des élèves au secrétariat où ils sont rangés dans un grand tiroir accessible à tous, « on retrouve des choses à l'intérieur ». C'est ce qui lui permet d'avoir des informations concernant ses élèves en difficulté en début d'année. « Il faut vraiment qu'on aille chercher pour avoir les billes le plus vite possible », « on est obligé », « il a fallu que je prenne le dossier pour voir ». Elle sous-entend alors que c'est à elle d'aller chercher les informations concernant ses élèves à BEP, qu'elles ne les lui ont pas été transmises avant.

A plusieurs reprises les enseignantes du 1er degré disent que la transmission du livret scolaire sous format papier n'est plus obligatoire depuis la création du LSU (livret scolaire

unique). La directrice souligne « on ne pourrait transmettre que le LSU », une autre qu'« il y a un vide depuis qu'il y a le LSU », « il y a des enseignants qui ne le donnent plus (le livret scolaire format papier) parce que normalement les collègues des collèges y ont accès au LSU en version numérique », « on n'est plus obligé de le transmettre », « je pense que là y'a une perte ». Or le LSU ne semble pas investi par les professeurs des écoles et des collèges. A l'école de Charles, les enseignants n'utilisent pas la plate-forme de l'Education Nationale pour compléter le LSU, ils ont fait le choix d'un autre outil « Edumouv' » parce que le LSU n'était pas adapté à leurs besoins, «il était quand même trop général, on n'arrivait pas à avoir une vision assez détaillée ». Au collège la PP dit qu'elle n'utilise pas le LSU, «alors le LSU, moi je le consulte très peu, il est sur Pronote mais c'est vrai que je le consulte pas, j'aime autant les papiers moi, je suis plus à l'aise ». Quant au professeur de SVT, à aucun moment il ne mentionne cet outil institutionnel comme un support à la mise en place des aménagements nécessaires aux élèves à BEP.

PE1 donne l'exemple d'une année où elle n'avait pas transmis les livrets scolaires papiers après concertation avec les collègues d'autres écoles primaires, mais le collège les leur avait « réclamés en septembre ».

Au regard des analyses que nous venons de mener, le livret scolaire papier semble donc être l'outil le plus investi par les enseignants du primaire comme support de transmission des compétences et besoins de leurs élèves.

Il est également repéré par les professeurs du collège comme consultable en cas de besoin mais pas toujours complet, voire inexistant selon les pratiques des écoles depuis la mise en place du LSU qui lui n'est généralement pas consulté.

On perçoit ici le décalage entre le prescrit et le réel.

En effet, cette application nationale « simple et ergonomique »³⁵ proposée par l'Education Nationale, censée faciliter la continuité des parcours lors des transitions entre les établissements ne semble donc pas convenir aux pratiques des enseignants.

³⁵ *Le livret scolaire unique du CP à la troisième.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 23 août 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-livret-scolaire-unique-du-cp-la-troisieme-1979>

6.1.3.2- Le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVASCO)

En Loire Atlantique, le GEVASCO est le seul document produit lors de l'équipe de suivi de scolarisation pour regrouper les informations concernant l'élève afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation de ses besoins de compensation. Selon l'enseignante référente, c'est dans ce document que les professeurs du collège retrouvent la liste des aménagements mis en œuvre par les enseignants du premier degré. On pourrait donc penser qu'il est un outil utilisé par les professionnels pour s'informer de ce qui a déjà été mis en place en termes d'aménagements pour leurs élèves ayant une reconnaissance de handicap. Or, beaucoup de professionnels, lors de ces entretiens se posent la question de la transmission du GEVASCO. PE1 dit qu'elle les donne au collège pensant que les autres font de même « ON transmettait les GEVASCO » alors que PE2, travaillant dans la même école dit qu'elle ne les transmet pas, se posant la question du droit, « Est ce qu'on a le droit de transmettre ce document-là quoi ? », « alors le GEVASCO moi j'ose pas », « non je ne le transmets pas ». La directrice affirme que « le dossier scolaire ne contient pas le GEVASCO », « c'est fait par l'enseignante référente » qui le leur transmet en version numérique mais qu'ils n'impriment pas la plupart du temps.

Cette interrogation du droit de transmettre ce guide revient à plusieurs reprises dans les questionnements des professionnels ce qui entraîne une différence dans les pratiques même au sein d'un même établissement. Certains professeurs le mettent dans le dossier scolaire de l'élève, ce qui est confirmé par l'enseignante référente qui dit que dans l'un des collèges où elle travaille, « tous les GEVASCO, tous les documents pour les élèves en difficulté sont mis (...) dans le commun ». Mais elle reconnaît qu'elle ne sait pas toujours s'il est transmis par les professeurs des écoles de CM2 au collège. Elle-même, l'envoie seulement aux professeurs principaux après la rentrée et se questionne sur la possibilité de le transmettre « au moins aux cadres » au mois de juin suite à la remarque d'une principale de collège qui lui disait qu'elle ne les avait pas. Mais la question lui a été posée de savoir si « le GEVASCO peut être accessible comme ça pour tout le monde ». Elle n'a pas de réponse claire de l'institution, « la réponse je serai incapable de te la donner » en disant que « ça change selon les inspecteurs ».

Elle n'envoie pas le compte rendu de l'ESS aux AESH, estimant que c'est au professeur principal de lui transmettre les éléments importants. Certains inspecteurs lui renvoient qu'il ne faut pas le leur diffuser car il y a « des informations médicales dedans », « je suis pas très à l'aise avec ça », « je sais pas si on a le droit ». Il y a parfois confusion entre le GEVASCO, guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation et un dossier médical avec toute la question du secret.

Le professeur de SVT de Charles dit « qu'on (leur) dit aussi qu'on veut pas (leur) en dire plus », « on (leur) dit qu'(ils n'ont) pas à avoir accès à des données médicales », « on » étant « la direction...ceux qui ont l'information ». Alors que le principal du collège signifie que la transmission du GEVASCO est l'affaire de l'enseignant référent, « c'est les enseignants référents qui les ont les GEVASCO, on ne les a pas tous. »

Par ailleurs, cet outil ne semble pas investi par les professeurs du collège. Le GEVASCO de l'année passée et celui de l'année en cours à remplir sont envoyés par l'enseignante référente au professeur principal mais perçus plus comme une contrainte plus que comme un outil. « Quand elle me l'envoie c'est pour que je le remplisse donc il y a pas grand chose dans le GEVASCO ». En ce qui concerne celui de l'année précédente, elle fait remarquer qu'il n'est pas actualisé, il peut dater de plusieurs mois et l'élève n'a peut-être plus les mêmes besoins, « il y a une évolution entre le CM2 et la 6ème », ce que confirme PE1, « le GEVASCO il date de décembre ». La PP ajoute « ils sont parfois inadaptés aussi ces GEVASCO (...) je demande pas de savoir s'il fait ses lacets tout seul », « j'ai besoin de savoir de quoi il a besoin en classe pas comment ça se passe autrement ». Cette enseignante semble avoir du mal à faire le tri dans les informations qui apparaissent dans ce document « il y a plein de choses, c'est pas sélectionné en fait, les informations dont on a besoin ». Ce guide n'a donc pas été aidant pour elle concernant les besoins de Charles. Elle semble même être passée à côté d'informations essentielles comme l'utilisation de l'ordinateur qu'il avait déjà en classe en CM2 et clairement énoncée comme une préconisation dans ce document. Elle découvre cette information au moment de l'entretien « là vous voyez que l'information circule mal parce que je ne savais pas ». L'enseignante référente admet qu'elle ne reprend pas automatiquement la liste des aménagements dans le GEVASCO que ça apparaît « peut être moins clair, pas sous forme de liste mais ça apparaît dans le GEVASCO dans la partie

aménagements ». pour elle le GEVASCO est un document pédagogique, « ça veut dire grille d'évaluation scolaire » alors que c'est un document qui a pour vocation de regrouper les principales informations sur la situation d'un élève afin qu'un PPS puisse être élaboré. Elle explique qu'il y a plusieurs endroits dans le document où peuvent apparaître ces aménagements précisant que « c'est vrai qu'il faut lire le document » ce dont elle doute. Le principal du collège va jusqu'à dire « les comptes rendus d'ESS, les enseignants, je ne sais pas s'ils en prennent connaissance ».

De même le professeur de SVT de Charles dit qu'il n'a pas eu son GEVASCO et se rend compte lors de l'entretien qu'il n'a aucun document disponible sur lequel s'appuyer pour la mise en place des aménagements nécessaires pour l'accès aux apprentissages de Charles alors qu'il pensait avoir un PAP ou un PPRE. Mais il peut dire « pour Charles c'est pas très compliqué, on sait, c'est assez classique ce qu'on doit lui aménager ».

D'autres professeurs ont fait sans, les parents de Charles peuvent dire que lors de la réunion parents profs, ils ont rencontré le prof de sport et la prof d'anglais qui ont très vite perçu les difficultés de leur fils et ont mis en place les aménagements nécessaires, « ils n'ont pas eu besoin qu'on leur montre un GEVASCO pour se dire il y a quelque chose et je fais ce qu'il faut ».

Depuis la loi de 2005, le GEVASCO, rédigé par l'enseignant référent lors de l'ESS pour recueillir les informations relatives à la situation scolaire des élèves ayant une reconnaissance de handicap devrait permettre l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) « qui sert à définir le déroulement de la scolarité de l'enfant et ses besoins notamment en termes de matériels pédagogiques adaptés, d'accompagnement, d'aménagement des enseignements »³⁶. Or, en Loire Atlantique, le PPS n'est pas rédigé par la MDPH. Le seul document retraçant les besoins d'aménagements pour les élèves dits à BEP ayant une reconnaissance de handicap est donc le GEVASCO, compte rendu de l'ESS.

³⁶ *Enfant handicapé : Qu'est-ce que le projet personnalisé de scolarisation (PPS) ?* (s. d.). Consulté 23 août 2023, à l'adresse <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33865>

Nos analyses montrent la réticence des professionnels à faire circuler les informations qui y sont consignées et qui pourraient être confidentielles, souvent associées au secret médical. Le flou dans la réponse institutionnelle concernant le droit ou non de diffuser ce document à tous entraîne un manque de cohérence dans les pratiques.

Certains s'autorisent à le transmettre pensant que tous font de même alors que beaucoup n'osent pas. De ce fait, les procédures ne sont pas les mêmes selon les professionnels et la plupart du temps, tout le travail d'identification des besoins particuliers fait en primaire n'arrive pas jusqu'aux professeurs de collège.

Ceux-ci ne semblent d'ailleurs pas identifier le GEVASCO comme un outil leur permettant une meilleure compréhension des difficultés de leurs élèves. Ils n'ont donc parfois aucun support pour la mise en place des aménagements nécessaires à l'accessibilité aux savoirs de leurs élèves.

Cela peut créer ainsi une discontinuité dans les parcours scolaires, le temps que les professeurs repèrent eux-mêmes les besoins de leurs élèves à BEP. Toutefois, dans les pratiques, certains enseignants n'ont pas besoin de document pour développer des aménagements pédago-didactiques.

6.1.3.3- PPRE/PAP

Les PPRE et PAP semblent beaucoup mieux repérés par les enseignants comme un outil de continuité pédagogique. Ils sont transmis par les enseignants du 1er degré aux enseignants du 2nd degré lors de leur rencontre en septembre ou avec les livrets scolaires en juin selon les enseignants. Le « PPRE passerelle » apparaît comme le document privilégié de transmission des besoins d'aménagements des élèves à BEP. La directrice précise qu'il « s'applique plutôt aux enfants qui n'ont pas de GEVASCO, c'est le PPS qui fait office de PPRE passerelle ». Or la Loire Atlantique ne rédige plus les PPS, « seulement pour les premières demandes d'ordinateur » selon l'enseignante référente, « et encore je n'en suis pas sûre ». Cette dernière « sait qu'il y a un document qui s'appelle le PPRE passerelle »

dans ce que les enseignants du premier degré transmettent au collège.

Et effectivement, PE2 dit qu'elle fait un PPRE passerelle, reprenant les aménagements mis en place, lors du passage de certains de ses élèves au collège y compris quand ils ont un dossier à la MDPH.

Au collège, ils sont numérisés et mis sur Pronote pour être accessibles à tous.

Le professeur de SVT de Charles confirme « on a tous les PAP, tous les PPRE sont accessibles en PDF », « PPRE et PAP, ce qui est concret dans les aménagements quoi ». Ces plans personnalisés sont identifiés comme des outils « concrets » pour accompagner la mise en place des aménagements. Ils sont également plus faciles à utiliser comme support de continuité, « c'est les documents que nous on poursuit finalement », « c'est le PAP qui est reconduit, modifié ».

L'analyse du discours des enseignants montre qu'ils parlent beaucoup plus facilement des PAP et PPRE, identifiés comme des documents transmis et utilisés par tous. Ils sont diffusés et support de continuité pédagogique dans la mise en œuvre des aménagements nécessaires aux élèves dits à BEP, puisque considérés comme outils concrets, actualisés chaque année.

Cela s'explique sans doute par le fait que ces plans sont des documents pédagogiques élaborés par les enseignants eux-mêmes. Mais là encore, chacun fait à sa manière, le PPRE passerelle peut être rédigé par certains pour remplacer le PPS inexistant alors que d'autres estiment qu'il n'est pas nécessaire quand l'élève a un dossier à la MDPH.

Le flou autour des prescriptions institutionnelles entraîne là encore des différences d'interprétation dans les pratiques, y compris au sein d'un même établissement. Cela amène une différence de traitement selon les personnes et un manque d'uniformisation des procédures.

6.1.3.4- Les mails

Comme le dit le principal du collège, les « infos elles transitent par mail, partie cachée du métier. En effet, beaucoup d'informations sont envoyées par mail ».

Dans un premier temps l'enseignant référent envoie le GEVASCO de cette façon aux professeurs des écoles en primaire et aux professeurs principaux des élèves concernés. A ce mail, il joint le GEVASCO à remplir pour l'année en cours et celui de l'année passée. Ces documents ne sont pas imprimés par ceux qui les reçoivent. On peut se questionner sur cette procédure initiée par l'enseignant référent car la professeure principale de Charles a d'abord retenu qu'elle avait un « GEVASCO à remplir » et ne semble pas avoir lu en détail celui de l'année passée qui aurait pu lui « donner des billes » dit-elle, pour la mise en place des aménagements pour Charles.

Par ailleurs, celle-ci utilise les mails pour informer les profs concernés des besoins d'aménagements des élèves ayant des plans personnalisés. Elle explique que lorsqu'elle rencontre les parents, « pour qu'il y ait quand même une trace écrite (elle) envoie systématiquement des mails à l'équipe pédagogique », « très rapidement, le jour même pour pas que ça traîne ».

Le professeur de SVT de Charles confirme « nous on est informés en début d'année de 6ème, par le professeur principal », « on reçoit des informations des profs principaux, c'est eux qui au début de l'année envoient des messages ». Lors de l'entretien, ce professeur se rend compte que finalement ce sont les seules informations, au sein de l'institution, qu'il a reçues concernant les besoins d'aménagements de Charles.

Ses parents ont également envoyé des mails aux différents professeurs. Sa maman dit : « moi, entre temps (en attendant une réunion au collège), j'ai envoyé souvent des mails à chaque prof pour leur faire part des difficultés de Charles et puis pour leur demander d'aménager ».

Malgré la transmission du livret scolaire, du GEVASCO, malgré les mails envoyés par la PP de Charles, ses parents ont dû interpeller les professeurs pour expliquer les difficultés de leur enfant et leur demander de mettre en œuvre les adaptations préconisées.

Au travers de cette revue des traces écrites, support de la circulation de l'information, nous pouvons dégager un manque de cohérence dans les pratiques des enseignants qui interprètent les textes officiels et s'approprient les outils de façon différente face au flou institutionnel. Ils n'investissent pas les mêmes supports et ne savent pas ce que font leurs collègues. Du fait de leurs incertitudes concernant la transmission de données médicales qui peuvent apparaître dans le GEVASCO, de la complexité de ce document, ils utilisent d'autres outils, tels que le PPRE ou les mails pour transmettre des informations essentielles à la continuité du parcours des élèves à BEP. Mais ce manque d'uniformisation dans les procédures provoque une discontinuité dans la transition entre le CM2 et la 6ème. L'information arrive trop tard, de façon segmentée et incomplète. L'accès aux apprentissages et à une participation active au sein du collège n'est donc pas équitable pour tous.

6.2- Constat d'une discontinuité

Tous les acteurs interrogés constatent une discontinuité dans la transition entre l'école primaire et le collège. Nous avons identifié plusieurs causes à ce fonctionnement.

6.2.1- Les informations ne circulent pas bien

Un principal du collège nomme « l'étanchéité entre les boîtes », « la perte en ligne », expliquant que l'information ne circule pas bien entre le primaire et le secondaire.

Au sein du collège, la professeure principale dit que « ça a été compliqué », qu'elle « a regretté que les informations n'arrivent que de manière sporadique dans l'année », qu' « au niveau de la circulation des documents c'est très compliqué ». Quand elle apprend que Charles utilisait déjà l'ordinateur en CM2, elle dit « vous voyez que l'information circule mal (...) vous voyez, il y a pas de suivi, il y a une vraie rupture entre l'école et le collège ».

Or comme le dit PE1 à ses collègues professeurs de collège « mais attendez...si vous saviez tout ce qu'on fait en CM2, enfin on fait des PPRE passerelle, on fait plein de choses ! Donc

mais comment c'est possible que vous n'avez rien quoi, là le jour de la rentrée ! », « moi ici j'ai bien vu, c'est pas suivi(...), ils (les profs) n'avaient rien donc et les profs sont démunis », « je me suis bien rendue compte que ça ne fonctionnait pas », « on met tous les livrets scolaires et par-dessus on mettait une pochette avec tous les PPRE passerelle et GEVASCO et ben ensuite on les revoyait (les profs) au mois de septembre mais on leur avait dit vous avez vu ce qu'on avait mais ils n'avaient pas. » La directrice ajoute « j'ai entendu dire que les profs n'avaient pas les GEVASCO, mais comment c'est possible ! ». Elle évoque son incompréhension quand elle a appris que la direction du collège n'envoyait pas les GEVASCO à tous les profs, signifiant qu'elle les diffuse aux enseignants concernés au sein de son école. PE2 insiste sur l'importance de la remise des documents aux professeurs principaux « c'est très bien de transmettre en septembre parce qu'on n'a pas de perte, on donne aux bonnes personnes ».

D'ailleurs les enseignantes du primaire insistent « beaucoup auprès des familles » pour qu'elles aillent « dès le départ, vers les profs si les mises en place ne sont pas faites ».

Le constat est donc partagé par tous. Les informations permettant la mise en œuvre des aménagements nécessaires à la continuité des parcours des élèves dits à BEP ne circulent pas bien. Selon les procédures de chacun, l'interprétation qu'ils font des instructions officielles, leurs hésitations quand cela reste flou, certaines données importantes ne sont pas transmises et ne peuvent pas être prises en compte. Les élèves dits à BEP, pour qui les aménagements étaient mis en place en primaire, se retrouvent dans un nouvel établissement, face à des enseignants qui fonctionnent différemment et sans que l'on réponde à leurs besoins. Ils peuvent alors se retrouver en difficulté, perdre pied si personne ne coordonne leur parcours en rassemblant les informations.

In fine, cette charge peut notamment revenir aux parents lorsqu'ils constatent les dysfonctionnements au sein de l'institution.

6.2.2- La temporalité

Quand les parents de Charles prennent RDV avec sa professeure principale, « elle se demandait pourquoi on la rencontrait », « elle (leur) a dit tout de suite (qu'elle n'était) pas pour l'utilisation de l'ordinateur en classe ... alors qu'il l'utilisait déjà et puis que c'était préconisé », « et que c'était une notification ». A ce moment-là ils se rendent compte qu'aucune information n'a été transmise concernant les besoins de leur enfant. Et effectivement, le rendez-vous avec les enseignants de l'école primaire n'avait pas encore eu lieu, « deuxième ou troisième semaine de septembre » et le GEVASCO n'a été envoyé à la prof principale que le 1er octobre.

Cette dernière dit que « c'est surtout ça le problème, c'est que ça arrive tard donc il faut vraiment qu'on aille chercher pour avoir les billes le plus rapidement possible dans l'année », « dès le démarrage », « il faudrait que ça arrive très très vite ».

La directrice de l'école évoque également cette question de la temporalité « il faut quand même mettre en place les adaptations de suite plutôt que de mettre l'élève encore en difficulté (...) c'est une perte de temps de mettre l'enfant en difficulté. » Elle pense qu'il faudrait que l'enseignante référente envoie les documents au collège dès juin « pour qu'à la pré rentrée de septembre tous les professeurs qui ont un élève en situation de handicap soient au courant des aménagements qu'ils doivent mettre en place ».

La question de la temporalité est là encore très importante. Il y a une rupture dans le parcours scolaire lors de cette transition, le temps que tous les acteurs concernés aient les informations, quelques mois sont déjà passés. Cela retarde d'autant l'accès de l'élève dits à BEP à une participation effective au sein de sa classe et du collège, ce dernier ayant toute son attention prise par la compensation de ses troubles. C'est alors à l'élève de s'adapter, d'interpeller l'institution s'il en a les capacités alors que cela aurait dû être l'inverse, la mise en place d'un environnement capacitant par l'école devant se faire sans qu'il n'ait à s'en soucier. A terme cela peut provoquer un risque de décrochage dans l'accès aux apprentissages.

6.3- Comment expliquer cette discontinuité dans la transmission des informations ?

Plusieurs éléments d'explication sont avancés par les professionnels pour expliquer cette discontinuité.

6.3.1- La différence premier et second degré

6.3.1.1- Le passage du professeur unique à plusieurs professeurs

Tous s'accordent sur le fait que c'est l'une des grandes différences entre l'école primaire et le collège. La directrice avance même que cela puisse être un frein à la continuité au collège, « c'est plus compliqué au collège parce qu'il y a plusieurs personnes (...) nous on connaît bien nos élèves », « le fait d'avoir une personne référente pour l'élève ça n'a rien à voir ». Le principal évoque ce même point parlant de l'école primaire, « C'est mono prof donc il y a un lien qui se crée, ici le lien ne se crée pas ». Il dit même que les professeurs des écoles n'ont « pas le choix », ils sont « tout seul face au problème (...) seul interlocuteur de la famille donc la pression et les questionnements pédagogiques ça s'impose » alors qu'au collège « c'est dilué », il y a une équipe pédagogique.

La place du professeur principal « point d'entrée des parents » selon le principal du collège est très importante, c'est sur lui que repose la bonne circulation des informations au sein du collège, qui est « plus au fait » comme le dit la directrice. La professeure principale de Charles confirme que cela fait partie de son rôle « d'aider l'équipe », « de leur simplifier la tâche ». Le principal dit que « c'est à lui (le professeur principal) d'animer son équipe ». Les parents de Charles précisent que le professeur principal est leur interlocuteur privilégié « notre porte d'entrée (...) plutôt que d'aller, à chaque prof, à dire à chaque prof ».

Le nombre d'interlocuteurs complique la bonne circulation de l'information. La professeure principale de Charles ne sait pas qui centralise les plans personnalisés des élèves pour ensuite les mettre à disposition de tous en les numérisant. Cela fait partie « des zones d'ombre » et elle a le sentiment de devoir se débrouiller pour récupérer les informations concernant ses élèves, ne sachant pas à qui s'adresser.

Ces différents avis sur les causes de discontinuité en lien avec le nombre de professeurs, laisse apparaître des représentations entre le fonctionnement des deux systèmes qui ne reposent pas sur les mêmes bases avec une certaine méconnaissance des uns et des autres.

En effet, il est probable que le suivi du projet individuel soit par l'enseignant du primaire, soit par le professeur principal qui joue le rôle de « faiseur de lien », facilite la continuité des parcours. Du fait du nombre de professionnels, acteurs de cette transition, on perçoit bien au travers du discours des enseignants, la nécessité de coordonner la diffusion des informations nécessaires à la prise en compte des besoins particuliers des élèves concernés pour éviter la dispersion de ces données et que chacun puisse repérer la personne référente de la situation.

6.3.1.2- Un emploi du temps plus découpé au collège

PE1 avance « le fait qu'ils (les profs de collège) aient que quelques heures chaque élève par semaine, ils les connaissent pas bien en fait », parlant des aménagements, « ils ont pas le temps de les mettre en place ». Le principal souligne qu'en primaire, « ils le côtoient H24 le gamin, bah il est 8h de cours ou les 6H de cours ».

L'enseignante référente ajoute également qu'en primaire « ils ont l'élève toute la journée, toute la semaine, toute l'année et donc ils sont au fait des difficultés » alors qu'au collège ils les ont « une heure, deux heures » par semaine « ça peut être facile de se dire ben c'est les autres qui vont traiter quoi ». La professeure principale de Charles amène cette problématique du temps en expliquant que la durée des cours complique la mise en œuvre de certains aménagements, « on les (les élèves) a 55 minutes et on a deux sonneries, il faut que ça aille vite et que ce soit faisable » alors qu'en primaire, ce qui n'est pas fait peut être terminé plus tard dans la journée. Les parents de Charles ont le sentiment qu'en primaire « ils sont plus à l'écoute, ils sont tout le temps avec donc (...) ils les connaissent ». PE2

souligne que « c'est frustrant de savoir qu'il y a des choses à faire et qu'ils n'ont pas le temps de les mettre en place ».

Ce temps passé avec leurs élèves implique un lien plus proche avec les familles. C'est ce que dit l'enseignante référente, « les enseignants au primaire ils sont quand même bien plus près de l'élève, pour le coup de la famille aussi (...) Ils ont quand même très souvent beaucoup plus de liens avec la famille qu'au collège, sur des temps informels et du coup y'a beaucoup d'informations qui passent ».

On peut comprendre ici que le fait de passer plus de temps avec les élèves permet aux enseignants du primaire de mieux cerner leurs difficultés et leurs besoins et de se sentir plus concernés en ayant un véritable lien avec l'élève et sa famille. Si c'est le cas alors le travail des enseignants au collège est difficile car la fonction des enseignants de collège n'est généralement pas de bien connaître l'élève et sa famille mais de lui permettre un accès aux savoirs quelles que soient ses difficultés.

Or les besoins identifiés à l'école primaire, s'ils sont transmis au collège peuvent permettre aux professeurs de collège d'avoir une bonne connaissance des besoins des élèves qu'ils reçoivent en 6ème. Il faut pour cela une communication efficace entre professionnels et une collaboration intermétiers qui permettrait un travail commun vers la mise en œuvre de situations didactiques accessibles à tous.

6.3.1.3- Un nombre d'élèves plus élevé au collège

Au collège, les professeurs ont également beaucoup plus d'élèves dans leur semaine que les enseignants du 1er degré. PE1 fait part de ce que lui disent ses collègues au collège : « c'est de plus en plus compliqué puisqu'ils se retrouvent quand même avec énormément d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ils n'arrivent plus à fournir partout »,

« pour certaines classes il y a 7/8 élèves avec des besoins particuliers, des besoins différents et c'est très très lourd ».

Le principal évoque cette question de l'hétérogénéité des classes et du nombre d'élèves en difficulté « c'est un facteur qui rend difficile la chose (...) il y a la charge de travail, il y a la charge mentale ». Le professeur de SVT peut dire qu'il ne peut pas aller voir dans les dossiers de tous ses élèves, il en a plus de 300 au sein du collège, « il y a ceux qui ont des PAP ou des PPRE mais il y en a d'autres qui ont parfois autant de difficultés (...), on a dans toutes nos classes des élèves qui relèveraient autant que d'autres d'un aménagement donc on fait un peu mais c'est difficile ». Il explique qu'il reçoit les informations des profs principaux dès le mois de septembre mais que ça prend du temps de tout traiter, « quand on a beaucoup d'élèves donc ça se fait pas en une semaine ».

Ces différences de genre et de style entre le 1er et le 2nd degré entraînent un sentiment de méfiance entre les professionnels des deux institutions. Les enseignants du 1er degré pensent mieux connaître leurs élèves et leurs besoins du fait d'une proximité liée au temps passé ensemble.

Alors que les professeurs du collège ont le sentiment d'avoir une charge de travail plus importante du fait d'un plus grand nombre d'élèves, et d'un manque d'informations. Ils travaillent ensemble mais ne coopèrent pas pour aller vers un objectif commun, celui de l'accès aux savoirs pour tous leurs élèves.

6.3.2- Une méconnaissance des uns et des autres qui entraîne une méfiance

6.3.2.1- Valorisation de soi et sentiment de compétence

Au détour de tous ces entretiens, chaque professionnel a tenté d'argumenter dans le sens du travail bien fait, valorisant leurs diplômes et parcours professionnels. Ils ont tous fait des études supérieures, ont eu réussi un concours (CRPE ou CAPES) et font partie d'une « élite intellectuelle » comme le signifie le principal. Tous ont le sentiment de faire ce qu'il faut pour aider les élèves à BEP. Ainsi, à l'école primaire, les enseignantes de CM2 et la

directrice ont toutes les trois décrit de façon précise leur travail et ce qu'elles mettaient en œuvre pour transmettre les informations concernant leurs élèves lors du passage au collège avec l'intention de montrer qu'elles se sentaient concernées par cette question. L'une d'elle se dit même plus « sensibilisée » car elle a, elle-même, des enfants « qui ont tous eu des difficultés scolaires ». Elle dit s'être appuyée sur son expérience personnelle pour la mise en œuvre des aménagements de certains de ses élèves ayant le même type de difficulté.

La directrice précise qu'ils transmettent « des bilans détaillés (...) NOUS ON transmet en plus tout le » livret scolaire pour être sûrs que les informations soient transmises. L'emploi de « nous on » montre un effacement du sujet pour une identification au groupe et sous-entend que le travail de transmission est bien fait dans leur école mais que ce n'est pas forcément le cas ailleurs.

Ce qui revient dans les paroles des enseignants c'est qu'ils essaient de faire ce qu'il faut pour aider chacun de leurs élèves. La directrice peut dire « on fait du mieux qu'on peut, on essaie de trouver des solutions les plus adaptées mais c'est pas toujours facile », « je vois beaucoup d'enseignants qui culpabilisent ». La professeure principale peut dire « on se débrouille » mais parle de son sentiment face « à un cas comme ça » en parlant de Charles, peut dire qu'elle était « vraiment démunie », « je n'avais jamais vu ça moi ». On perçoit ici le sentiment d'impuissance, de culpabilité face aux difficultés de Charles qu'elle n'a pas cernées tout de suite, « il faut comprendre », « j'ai eu la sensation de devoir me débrouiller », ajoutant « on n'avait pas de billes en fait ».

Au travers de l'obtention de leurs diplômes et de la description de leurs parcours, les professionnels interrogés affirment leur légitimité à enseigner. Ils sont parfois en difficulté face à certains élèves et ont le sentiment de devoir se débrouiller seul. On peut interroger ici le rôle de l'institution Education Nationale qui ne semble pas soutenir ses enseignants qui font tout ce qu'ils peuvent et rejettent la faute sur leurs collègues pourtant enseignants comme eux.

De ce fait une distance sépare les professeurs des écoles et les professeurs des collèges.

6.3.2.2- Causes externes à la discontinuité

Dans le premier degré, cette distance est marquée par l'utilisation des pronoms « nous, on », « on », « les collègues » quand elles parlent du travail fait à l'école primaire, marquant l'appartenance à une identité professionnelle des professeurs des écoles alors que les acteurs du second degré sont nommés « ils », « les profs », « eux », ou encore « le collègue » sans différencier les différents professionnels qu'ils soient professeurs ou cadres de la direction.

La directrice dit que « le problème il est pas forcément dans la liaison, dans la transmission des documents(...) mais dans la prise en charge au collègue ». On peut sous-entendre qu'elles ont fait ce qu'il fallait à l'école primaire dans cette espace de transition, mais que ce sont les professionnels du collège qui n'ont pas fait leur travail, mentionnant son incompréhension face à ces dysfonctionnements, « j'ai entendu dire que les professeurs n'avaient pas les GEVASCO, mais comment c'est possible? (...) on marche sur la tête là ! Mais enfin moi ça me paraît une telle aberration ! » Elle peut également dire qu'ils perdent les documents qui ont été transmis. Elle rend la direction du collège responsable de cet état de fait ne sachant pas que les principaux n'ont pas les GEVASCO non plus.

PE1 semble penser que ce sont les personnels médicaux, médecin scolaire, infirmières qui retardent la transmission des informations « il y a un problème de suivi médical, il faut que ça passe par l'infirmière ».

PE2 souligne, elle, que certains profs ne « jouent pas le jeu », ils ne viennent pas aux réunions de liaison école/collège alors que c'est un temps privilégié lors duquel ils pourraient échanger sur les besoins de leurs élèves et qu'elle n'est pas sûre que le PP « va retransmettre tout à fait les besoins de l'enfant » à ses collègues qui ne sont pas présents.

L'enseignante référente, issue du premier degré, souligne que les « instit » font bien la liaison entre le CM2 et le collège, ils « parlent vraiment de la situation de l'élève en situation de handicap ou en difficulté » lors de la réunion avec les professeurs principaux et va même jusqu'à dire que lorsqu'elle échange avec ses collègues enseignants référents à propos des collèges, elles constatent que « c'est toujours la catastrophe (...) ils savent pas faire avec le handicap ».

Ainsi les enseignantes du 1er degré ne sont pas en confiance quand leurs élèves passent au

collège, elles insistent auprès des familles pour qu'elles soient vigilantes sur la mise en œuvre des aménagements nécessaires aux besoins de leur enfant et à prendre rendez-vous avec les profs si nécessaire. PE1 dit « on a des retours en fait comme quoi il y a pas », PE2 « on a plutôt des craintes », « on a l'impression de mettre en place beaucoup de choses et qu'il n'y a pas de suivi derrière », parlant des aménagements, « on a quand même une certaine défiance ». PE2 aimerait qu'il y ait des équipes éducatives auxquelles elle serait invitée, en septembre au collège pour les élèves à BEP. Elle est plus confiante quand l'AESH que l'élève avait en CM2 le suit au collège, « la présence des AESH ça permet quand même de faire un lien ». Elle aimerait que les parents ou les professeurs de collège l'interpellent plus après la rentrée de 6ème.

Au collège on retrouve la marque de l'identité professionnelle du 2nd degré avec là aussi l'utilisation des pronoms « on, nous », « mes collègues, l'équipe de collègues » pour parler de ce qui est fait au sein du collège et « ils », « les professeurs des écoles », « l'école primaire » pour nommer les professionnels du premier degré.

Selon le professeur principal le regard porté sur l'élève par les professeurs des écoles ou les professeurs des collèges est différent, elle parle d' « une forme de bienveillance exacerbée à l'école primaire ». Le mot « exacerbée » est puissant dans ce qu'il dit d'un désaccord de pratique. Elle pense que les enseignants du primaire minimisent les difficultés de leurs élèves, que « le travail qu'on effectue avec les enfants au collège il n'est pas du tout le même que celui qu'on effectue à l'école », « on maternelle encore ces enfants en CM2 et là on leur demande d'être grand du jour au lendemain ». Contrairement à PE2, elle ne ressent pas le besoin de plus d'échanges avec les enseignants du primaire une fois les informations transmises à la rentrée « on n'a plus besoin d'eux ». Quant au professeur de SVT, il fait remarquer que les enseignants de CM1/CM2 ne « sont pas spécialisés » dans les disciplines, que cela pourrait être intéressant de savoir ce qui a été fait en primaire mais que de toute façon ce n'est pas « grave parce qu'ON reprend, NOUS tous les thèmes ». Il nous montre par ces paroles que finalement, il n'a pas besoin de cette liaison avec les professeurs des écoles, ils ne prennent pas en compte ce qui a été fait en primaire.

Les parents de Charles doutent également des professionnels du collège, « ils n'ont pas fait leur travail », ils évoquent le travail de la PP quant à la transmission des informations, « elle

fait rien ».

On voit bien ici, à travers les discours des personnes interrogées, les marques d'appartenance à une identité professionnelle forte au sein de chaque établissement et le manque de confiance des uns envers les autres. L'absence d'une culture commune aux enseignants des 1er et 2nd degrés est flagrante. Ils se jugent, imaginent leurs pratiques respectives sans les connaître. Ils ont peu d'espaces d'échanges entre eux ce qui entraîne une méconnaissance des fonctionnements de chacun accentuant la difficulté à communiquer dans ce moment de transition entre primaire et secondaire.

On peut imaginer que cette méfiance participe à la création d'une discontinuité lors de la transmission des informations au moment du passage au collège, les uns ne prenant pas forcément en compte les informations transmises par les autres.

6.3.2.3- « Ça dépend des personnes »

Plusieurs professionnels évoquent le fait que la prise en compte des besoins des élèves dépend de chacun, « de l'appétence de Pierre Paul Jacques » comme le dit le principal. Ce dernier pense qu'il faut être concerné personnellement par la difficulté ou la différence, « il y a des gens qui sont plus ou moins sensibilisés, si on est touché personnellement on est immédiatement sensibilisé » pour s'investir auprès des élèves en difficulté. PE1 dit également qu'elle était « sensibilisée » du fait des difficultés de ses enfants mais souligne que « c'est pareil dans l'élémentaire qu'au collège selon les enseignants il va y avoir plus ou moins d'adaptabilité et de propositions d'aménagements ». PE2 dit « il y a vraiment des profs qui font très très attention ».

Les parents de Charles peuvent également dire que « ça a été plus facile » cette année, « on

a eu une prof principale plus à l'écoute », « ça dépend des professeurs mais ça aussi, ça dépend des AESH ».

Ces analyses mettent en évidence que les différents acteurs ont une vision parcellaire de ce processus de transition. Ils savent ce qu'ils font mais ne savent pas ce que font les autres professeurs ou partenaires, tout en supposant ce qui devrait être fait mais sans certitude. L'enseignante référente dit qu'elle « part du principe » que les professionnels font du lien entre eux, qu'elle « fait confiance » mais que finalement elle ne sait pas si c'est réellement fait. Les uns et les autres portent alors un jugement critique sur des professionnels qu'ils ne côtoient pas au quotidien quand cela dysfonctionne.

Les enseignants du 1er degré pensent que c'est dans le 2nd degré qu'a lieu la rupture dans la transmission de l'information alors que dans le 2nd degré ils estiment que les enseignants de l'école primaire ne leur ont pas transmis suffisamment d'informations. Au travers des paroles des différents professionnels, on constate qu'ils se connaissent peu et ne se font pas confiance.

Or en retraçant le circuit de l'information, on se rend compte que ce n'est pas si simple et que finalement il y a peu de moments communs aux deux institutions, école primaire et collège, leur permettant d'échanger et de coopérer.

6.4- L'importance de la relation et des échanges pour mieux se connaître

Les professeurs des écoles et du collège s'accordent sur le fait que les moments d'échanges « de vive voix » sont des temps précieux et permettent une meilleure transmission de l'information.

6.4.1- Une meilleure circulation de l'information entre professionnels quand des temps d'échanges sont possibles

Tous les enseignants, qu'ils soient professeurs des écoles ou de collèges constatent qu'il y a une meilleure continuité dans la transmission des informations au sein de chacun des établissements scolaires.

A l'école primaire il y a 3 conseils de cycle dans l'année. PE1 peut dire qu'elle connaissait déjà les élèves avant de les avoir en classe, « lors des conseils de cycle quand j'avais des élèves en CM2 j'en avais déjà entendu parler durant toute leur année de CM1 ». Elle ajoute qu'au sein de leur école, ils avaient également un rendez-vous entre enseignants de l'année en cours et de l'année suivante, « on se voyait pour faire le point et noter tout ce qu'il y avait à dire pour chaque élève ». Il y a également les temps informels sur les temps de récréation. Quand PE1 parle de PE2, elle dit qu'elles « discutai(en)t énormément donc elle connaissait très bien Charles ». Et puis comme le dit l'enseignante référente « en primaire les enseignants ils voient l'enfant sur la cour, ils entendent les autres instit (...) en parler, enfin y'a de l'échange, c'est plus facile. »

Au collège, il y a peu de temps institutionnalisés qui permettent aux profs d'échanger. L'enseignante référente rapporte les propos d'une prof de collège qui disait que « jamais jamais y'a un temps de table ronde entre professeurs d'une même classe », ils se voient seulement aux conseils de classe. Le principal confirme qu'avec « la complexité des emplois du temps », il est très difficile de trouver des temps communs aux profs d'une même classe pour échanger à propos des élèves, « y'a pas de temps », « on se rencontre jamais dans le collège ».

Toutefois, la professeure principale de Charles, dit qu'elle prend ce temps pour échanger avec ses collègues, qu'il n'y a pas « de temps de concertation inscrits dans l'emploi du temps » mais que cela fait partie de son travail de professeur principal de « se renseigner très régulièrement en discutant avec les collègues », « je communique beaucoup par oral parce que c'est très intéressant de pouvoir discuter de l'élève ». PE1 confirme « il y a beaucoup de discussion, même en salle des profs sur les élèves parce que dès qu'on parle d'un élève la plupart le connaissent en fait ». Le prof de SVT confirme qu'il échange avec ses collègues sur les « temps de pause », « les interours ». Il n'y a pas de temps institutionnalisés

mais ils trouvent ces temps, nécessaires aux échanges.

Tous sont d'accords pour dire que la réunion entre les professeurs des écoles de CM2 et les professeurs principaux qui a lieu au mois de septembre est un moment important dans la liaison école/collège. PE1 dit que ce RDV est « vraiment vraiment intéressant parce qu'(ils) rencontrent les professeurs principaux et là c'est vraiment pour revenir sur les élèves à besoins particuliers », « on prend le temps ». Elle dit que les enseignants du collège « étaient dans l'attente » de cette réunion. La rentrée étant passée, ils avaient fait connaissance avec leurs élèves et avaient besoin d'échanger à propos des difficultés de certains d'entre eux, en général ceux que les professeurs des écoles avaient en tête du fait de leurs besoins d'aménagements.

PE2 utilise également le mot « rencontre » pour ce temps institutionnel de liaison école/collège. Elle explique que c'est un moment important de transmission d'informations, « on discute aussi on dit ce qu'on a mis en place nous, avec nos élèves (...) donc ça c'est intéressant », « on les sent plus sereins les professeurs, ils ont un autre regard que le leur » mais elle regrette qu'il n'y ait pas plus de profs à cette réunion. Elle suggère que cela puisse être « par classe », « un conseil de classe en début d'année » auquel elle pourrait participer pour faire le lien.

Cette réunion entre les enseignants de CM2 et les profs principaux semble bien repérée par les uns et les autres mais elle semble être le seul moment concret de liaison entre eux. De plus, ils n'ont pas tous les mêmes besoins en termes de liens. PE2 est en demande de plus de temps d'échanges, « on demande parfois à faire des réunions plus poussées », « ce serait bien qu'on puisse mieux expliquer comment on les a accompagnés pendant la classe ». Elle « regrette qu'il n'y ait pas d'équipe éducative en septembre pour ces élèves ». On peut aussi interpréter cette demande de plus de liens par une difficulté à confier ses élèves aux professeurs du collège, à les laisser partir, ne sachant pas trop comment leurs besoins seront pris en compte. Elle regrette de ne pas être plus interpellée par les profs du collège, « il y a pas tellement de sollicitations de la part du collège ».

Une deuxième réunion de liaison école/collège a lieu au 1er trimestre pour la transmission des résultats des évaluations 6ème. « Ils (les profs) ont eu plus de temps avec les élèves à profil particulier (...) on pourrait encore échanger ». Lors de cette réunion, des projets

communs aux CM2 et 6ème peuvent émerger mais ce qui ressort de ce temps de réunion semble plutôt porter sur ce qui ne va pas, « les professeurs discutent de ce qui manque , des choses qui pourraient être améliorées ».

La directrice de l'école peut inviter un représentant du collège lors d'équipes éducatives pour « des cas très compliqués (...) quand c'est vraiment très très lourd », ce qui reste exceptionnel.

Elle pense qu'il serait important de faire une réunion « en juin et en septembre » spécifiant que « le lien entre l'école et le collège il est insuffisant ».

Deux réunions sont donc identifiées dans l'année, celle du mois de septembre « rencontre » entre professeurs des écoles du CM2 et professeurs principaux et la deuxième qui a lieu plus tard pour la restitution des résultats des évaluations de 6ème à laquelle très peu de profs sont présents. Le professeur de SVT confirme que n'ayant pas été professeur principal de 6ème il n'a « pas de souvenir d'y avoir participé ». Il peut dire qu'il sait que ces réunions existent, « c'est écrit à l'agenda », mais ils n'ont pas de « convocation ou d'invitation », « jamais il y a de lien entre le CM2 et nous qui sommes pourtant enseignants de 6ème ».

Les enseignants du primaire sont donc demandeurs de plus de temps d'échanges avec leurs collègues du secondaire ce qui ne semble pas être le cas de ces derniers, PP disant « après on n'a plus besoin d'eux » et le prof de SVT que de toute façon, ils reprennent toutes les notions du programme et qui fait sans ce lien. Mais le principal explique qu'il aimerait rencontrer chaque directeur d'école, « avoir du contact, le papier c'est bien mais on est tous attentifs aux réactions aussi, la personne en face, il y a pas plus (mieux que?) le langage ».

Les conseils de cycle en primaire permettent à tous les enseignants d'un même cycle d'avoir une connaissance des élèves identifiés comme à BEP. La 6ème fait partie du cycle 3 depuis 2014. « Le cadre réglementaire qui définit les instances pédagogiques, décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014³⁷, est précis pour ce qui concerne les conseils de cycle et plus encore le conseil de cycle 3.

³⁷ Décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014 relatif à l'organisation d'instances pédagogiques dans les écoles et les collèges, 2014-1231 (2014).

Il est prévu dans ce décret que le principal du collège désigne sur proposition du conseil pédagogique les enseignant.e.s de 6e qui participeront au conseil de cycle 3 des écoles du secteur »³⁸ mais dans la pratique les professeurs de collège ne participent pas aux conseils de cycle 3 avec les enseignants du primaire. L'institution offre peu d'occasions aux enseignants des 1er et 2nd degrés de se rencontrer. Or ces analyses nous montrent l'importance d'être en présence les uns avec les autres pour faciliter la transmission des informations concernant les besoins des élèves. Mais les professionnels ne semblent pas tous en ressentir le même besoin. Les enseignants du primaire sont plus demandeurs de ces temps communs que ceux du secondaire, peut être en raison d'un manque de confiance envers leurs collègues lors du passage de leurs élèves au collège d'où l'intérêt là encore de leur permettre de mieux se connaître en pensant des temps permettant des espaces de négociations intermétiers.

6.4.4- De la nécessité de se connaître pour travailler ensemble

Le terme de « rencontre » est employé à plusieurs reprises pour parler de la réunion entre les professeurs de CM2 et les professeurs principaux. L'une des définitions de ce terme est « faire la connaissance de quelqu'un, entrer en relation avec lui »³⁹. On voit bien ici que les occasions de faire connaissance sont peu nombreuses entre professeurs des écoles et de collège. Or comme le dit PE2 au sujet d'un projet qu'elle mène avec une professeure d'anglais du collège, « bah en général on choisit un professeur avec qui on s'entend bien, qu'on connaît déjà ». On peut alors percevoir l'importance de se connaître pour pouvoir travailler ensemble. Le principal utilise également le terme de « rencontre », « les professeurs de CM2 viennent ici et discutent avec le professeur des équipes pédagogiques et les ont en face », pointant l'importance d'être en présence les uns des autres pour échanger et se connaître.

³⁸ Document « Conseil école-collège et conseil de cycle 3 » produit par l'académie de Nantes

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/college-2016/conseil-ecole-college-et-conseil-de-cycle-3-1058760.kjsp>

³⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rencontrer>

On peut observer dans l'entretien de PE1 la construction d'une identité professionnelle englobant les enseignants du primaire et du secondaire. En effet, cette professeure des écoles a enseigné plusieurs années à l'école primaire et est maintenant nommée sur un poste de coordonnateur d'un dispositif ULIS au sein d'un collège depuis 2 ans. Elle utilise le pronom « on » quand elle parle du travail qu'elle a mené avec ses collègues de l'école primaire mais peut nommer les profs du collège comme « les collègues du collège ». Elle peut exprimer de l'empathie pour eux « c'est très très lourd », disant que « tout le monde est bienveillant (...) ouvert sur l'inclusion sans problème ». Elle passe au pronom « on » en parlant du travail avec les enseignants du collège concernant ses élèves, « **on** peut très bien mettre non évalué », « **on** n'a pas de solution » puis au « nous », « **nous** déjà ici là, **les collègues**, **on** en parlait justement ce midi (...) il faut aller chercher pour chaque élève alors que si **on** avait juste à regarder une classe... ». Travaillant au sein d'un collège, côtoyant les profs au quotidien, son identité professionnelle se transforme et se construit dans le lien avec les personnes qu'elle côtoie au sein de son établissement. Elle peut alors avoir une idée plus précise de leurs pratiques.

A l'inverse, l'enseignante référente, enseignante spécialisée du 1er degré, peut dire qu'elle a « beaucoup de mal avec l'équipe enseignante du collège », qu'elle va « très rarement en salle des profs », qu'elle ne « les croise pas au quotidien sur des temps informels » et « n'a pas d'échanges » avec eux. De ce fait elle ne sait pas si les documents qu'elle transmet à la professeure principale sont lus, diffusés au reste de l'équipe pédagogique. Elle se base sur ce qu'on lui dit « j'ai entendu que », « on m'a dit », « j'ai des retours ». Elle dit qu'elle est « tombée de très haut » quand elle a été interpellée par le CMP concernant la situation de Charles, « personne du côté du collège ne (l'ayant) alertée pour cette situation ». Elle parle de la perception qu'ont les profs de sa place lorsqu'elle leur demande de remplir le GEVASCO, « très souvent je suis obligée de dire, mais non je suis pas votre supérieure hiérarchique, je viens pas vérifier votre travail », « personne vient me le dire que ça leur fait peur ». Elle ne sait donc pas comment les professeurs se saisissent des documents qu'elle leur envoie après la rentrée, s'ils servent à quelque chose et peut dire que « ça manque ». Elle peut pourtant dire que les échanges « ça fait partie de la base du travail , encore plus quand on a un élève en situation de handicap ». L'absence d'échange avec les professeurs du

collège l'empêche de savoir si le travail qu'elle effectue dans un essai de continuité des parcours est efficient.

On peut déduire de ces analyses que les temps de liaison école/collège institués par les inspecteurs de l'Education Nationale semblent peu efficaces dans la construction d'un genre professionnel commun aux enseignants du primaire et du secondaire. En effet, tous n'y participent pas et les objectifs de ces rencontres ne permettent pas d'échanges informels entre enseignants pour faire connaissance. Ils restent les uns et les autres dans une posture de défiance et ont du mal à aller vers un travail de coopération nécessaire à la construction d'une accessibilité universelle à l'école et aux savoirs.

6.4.5- La place des parents

Les enseignantes de l'école primaire disent toutes qu'elles insistent auprès des parents pour qu'ils soient vigilants à la mise en place des aménagements nécessaires aux besoins de leur enfant lors de la rentrée en 6ème. PE1 dit « moi j'insiste aussi beaucoup auprès des familles pour leur dire vraiment, au collège, c'est à eux (...) d'aller vers les professeurs si les mises en place ne sont pas faites ». L'enseignante référente souligne que « les enseignants du primaire ils sont bien plus près de l'élève, pour le coup de la famille aussi ». PE2 précise que dans le cas d'un élève ayant un dossier à la MDPH, elle informerait la famille « qu'il faut qu'elle transmette tout document qu'elle jugera utile » pour leur enfant et qu'elle conseillera « de prendre rendez-vous avec le principal de l'établissement ou avec l'infirmière afin de lui/leur faire prendre connaissance du GEVASCO » de l'enfant.

La directrice parle également de l'importance d'une prise de contact des parents avec le collège dès le mois de juin ou juillet pour les informer des besoins d'aménagements et prises en charge spécifiques de leur enfant et de « reprendre RDV avec le professeur principal dès

la rentrée ».

C'est ce que les parents de Charles ont fait. PP dit « les parents ont très très vite demandé à me rencontrer ce qui m'arrangeait, donc là ils m'ont expliqué », mais elle a le sentiment qu'ils ne lui ont pas suffisamment transmis d'informations pour qu'elle puisse comprendre les difficultés de Charles, « ils n'ont pas été au bout des choses ». C'est toutefois suite à ce RDV que la professeure principale a envoyé un mail à l'équipe pédagogique concernant ses besoins d'aménagements.

Le professeur de SVT souligne, qu'en l'absence de documents c'est « ça (le RDV pris par les parents avec la PP) qui a déclenché », parlant de la transmission des besoins de Charles. Il peut dire également qu'après un échange de mails avec les parents, il a eu le sentiment qu'ils lui « reprochaient » de ne pas bien faire son travail. Et c'est lors d'un RDV qu'ils ont pu échanger plus sereinement, « ça s'est apaisé le jour où on s'est vu finalement ».

Le principal évoque la première ESS lors de laquelle il rencontre les parents.

On perçoit ainsi que les échanges entre les parents et les professionnels permettent une meilleure compréhension des besoins de leur enfant. Ils sont ceux qui le connaissent le mieux et qui ont tous les éléments de son histoire scolaire dans la continuité. Mais ils ne se sentent pas forcément entendus notamment au collège. En effet les parents de Charles ont fait ce qui leur avait été conseillé par les enseignantes de l'école primaire en appelant le collège fin août pour anticiper son emploi du temps et veiller à la bonne répartition des heures de l'AESH. Mais le collège n'a pas voulu leur transmettre l'emploi du temps même provisoire de leur fils, empêchant ainsi un travail de coordination des différentes prises en charge dont il bénéficie. En prenant RDV avec sa professeure principale dès la semaine de la rentrée, ils ont transmis les besoins d'aménagements de leur enfant mais n'ont pas été entendu, la PP leur disant qu' « elle n'était pas pour l'utilisation de l'ordinateur en classe ». Ils ont eu le sentiment d'avoir eu « à réclamer comme une faveur » pour que les droits de leur fils soient respectés, « c'était nous les méchants ».

Le principal du collège parle de « créer des ponts avec les parents », de la « richesse » de ce qu'ils peuvent apporter aux enseignants concernant leur enfant. Mais il dit également la peur du jugement de la part des enseignants, « le parent c'est l'ennemi », « on n'a pas envie de les écouter », avec l'idée qu'ils vont critiquer leur manière d'enseigner. Il admet que

concernant les adaptations à mettre en œuvre, c'est parfois aux parents de « se débrouiller », de développer « des stratégies de communication via e-lyco avec d'autres parents » et que par conséquent « il faut des parents soutenant » ce qui n'est pas le cas de tous. On demande donc aux parents de porter la continuité du parcours de leur enfant ce qui pose question en termes d'équité.

Il y a donc très peu de moments où les professionnels du primaire et du secondaire sont réunis pour échanger. Il n'y en a même aucun en présence de l'élève et des parents. Au travers de ces analyses, nous pouvons en déduire qu'il est important que les différents acteurs de la transition entre l'école et le collège se voient, se parlent pour espérer avoir une meilleure compréhension des besoins des élèves dits à BEP et une histoire scolaire moins morcelée.

Pour cela il faut qu'ils aient des occasions de se rencontrer, de faire connaissance pour échanger sur leurs pratiques et pouvoir construire une culture commune permettant de travailler ensemble vers un objectif commun : la continuité des parcours de leurs élèves. Alors ce travail pourrait être assumé par l'institution Education Nationale et non à la charge de l'élève et de ses parents, seuls garants de l'histoire de leur enfant.

6.5- Freins institutionnels

L'école et le collège sont, la plupart du temps, deux établissements différents. Comme nous l'avons vu, il y a beaucoup de différences dans le fonctionnement du premier et du second degré et les enseignants, les personnels de direction et les parents ont du mal à travailler ensemble, à s'écouter. Ils ne se font pas confiance, jugeant leurs pratiques respectives alors qu'ils poursuivent tous le même objectif : rendre les apprentissages accessibles à tous.

Pour favoriser le travail de continuité lors de cette transition, l'Education Nationale, au

travers des différentes réformes, impose différents outils, pas toujours bien compris, interprétables et interprétés par les différents acteurs du terrain. Comme le dit le principal, « la loi à l'inclusion c'est une réalité qui s'impose à tous mais on s'aperçoit que l'enseignant a une pratique très individuelle et a une analyse qui est tout à fait subjective » de ce qui doit être fait ou non.

6.5.1- La place du chef d'établissement

« Le chef d'établissement dirige l'établissement et préside le conseil d'administration. Il est à la fois exécutif de l'établissement et représentant de l'État : il a autorité sur tous les personnels mis à sa disposition.(...) Le chef d'établissement veille au bon déroulement des enseignements, de l'orientation et du contrôle de connaissances des élèves.⁴⁰ » Le principal du collège dit qu'« aujourd'hui l'inclusion elle a été imposée aux forceps » expliquant que pour les plus anciens, c'est une « mission » qui s'est ajoutée à ce pourquoi ils avaient été formés. Il sous-entend que l'institution Education Nationale en demande trop aux enseignants, « la coupe est pleine », la « charge de travail est un peu lourde » et cela vient « complexifier la tâche », « on dit il faut faire, il faut faire, on est dans l'injonction descendante ». Il parle d'un manque de « volonté politique » en matière d'inclusion, de la nécessité d'une « initiative nationale » et regrette que des réformes arrivent sans que les moyens nécessaires à leur application n'aient été pris en compte, « on met la charrue avant les bœufs ».

D'un autre côté, lui-même, issu de l'administration, dit qu'il souhaite « « piloter une équipe, c'est de l'ambition ». Il est le représentant de l'institution employant le pronom « on » quand il en parle, évoque des méthodes imposées pour améliorer la prise de connaissances des différents documents ayant attiré à l'identification des besoins des élèves, « quand les choses ne passent pas par la bonne volonté, à un moment donné il faut mettre des instruments coercitifs avec des objectifs et un calendrier » pour « rattraper la frange (des professeurs) qui veut surtout pas voir ce qui se passe à côté », « que l'école inclusive c'est pas comme tu veux tu choises », « il y a une minorité qu'est pas si minoritaire que ça et qui sont là, qui s'en lavent les mains, qui s'en contre foutent ». Il rappelle que c'est au chef

⁴⁰ *Les acteurs à l'école, au collège et au lycée.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 18 juillet 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-acteurs-l-ecole-au-college-et-au-lycee-5441>

d'établissement « de faire vivre cette orientation ministérielle » et d'être vigilant « sur la gestion de l'école inclusive ». Plus tard il se dira « dans le persuasif(...) pas dans le coercitif ». On perçoit bien sa difficulté à se positionner en tant que chef d'établissement vis à vis des enseignants alors qu'il n'est pas enseignant lui-même, « je suis pas prof ». Dans un même temps, il se pose la question de ce qu'il peut imposer à un enseignant en termes de mise en place des aménagements. Quand on évoque la difficulté de Charles à récupérer les cours en 6ème, il dit alors que sur ce point il soutiendrait ses professeurs . Puis il parle d'un « nœud gordien » expression qui veut dire « résoudre une difficulté qui paraissait insurmontable, de manière radicale, par la force.»⁴¹ Il ajoute que le « personnel quand on est en situation professionnelle doit laisser le pas aux politiques (...) c'est des enseignants, c'est leur fonction », « c'est une vision que j'ai parce que je viens d'une autre culture, je suis pas un enseignant devenu chef d'établissement ». Il est ambivalent sur sa place de chef, sur ce qu'il peut ou non imposer aux enseignants travaillant dans son établissement, tour à tour dans l'empathie puis dans le jugement des professeurs.

On comprend l'importance de son rôle dans la façon dont il va travailler en concertation ou non avec les professeurs et dans ce qu'il va impulser en termes de directives. Il voudrait « essayer de faire des apports théoriques aux enseignants » en faisant une « formation d'établissement » et pouvoir « suggérer fortement » à ceux qui sont « les moins coopératifs » d'y participer mais concernant la liaison CM2/6ème il admet qu'il 'ne connaît pas le premier degré », « j'ai jamais évolué dans ce monde là ».

Il n'est, pour l'instant, pas identifié par les professeurs interrogés comme une personne ressource, la PP expliquant à plusieurs reprises qu'elle a dû se débrouiller toute seule pour élaborer un PAP ou récupérer les informations nécessaires au bon déroulement du parcours de ses élèves, « cette année j'ai dû mettre en place ou valider la poursuite d'un PAP, euh je l'ai rempli seule (...) je l'ai transféré au principal, point ».

⁴¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gordien/37541>

Le rôle du chef d'établissement dans l'impulsion d'une école pleinement inclusive est essentiel. C'est lui qui va pouvoir encourager, soutenir les équipes pédagogiques vers des pratiques qui vont dans ce sens et leur donner accès à des formations.

Pour cela il va devoir, lui aussi, travailler en réelle collaboration avec les enseignants, ce qui semble plus difficile quand il vient d'une autre culture comme celle de l'administration et qu'il ne se représente pas le travail réel des professeurs. Là encore l'institution Education Nationale à un rôle à jouer dans la nomination de ces personnels et leur formation.

6.5.2- Un manque de moyens accentué par la différence des statuts

Le manque de moyens est évoqué à plusieurs reprises par les professionnels. Le principal dit ainsi : « les moyens c'est pas infini et globalement c'est la restriction ». Il évoque le manque de formation, « on forme pas les gens », et la « suppression de la formation des enseignants », « Il devrait y avoir des programmes massifs de formation ».

PE2 souligne qu'il y a parfois des « stages de formation de temps en temps, (...)une journée » communs aux professeurs des écoles et des collèges mais que cela « dépend de la volonté de l'inspection académique aussi et de la possibilité de nous faire remplacer ». Une journée est donc proposée « de temps en temps » mais les enseignants ne peuvent pas toujours y participer s'ils ne sont pas remplacés. Ce manque de moyens est accentué par la différence de statut entre les professionnels du 1er et du 2nd degré. Comme nous l'avons vu, la directrice de l'école primaire ne sait pas vraiment comment se passe la liaison école/collège. En effet elle ne peut pas participer aux réunions, elle-même étant enseignante en CE2 et n'ayant qu'une décharge à mi-temps, « je n'ai encore jamais pu y assister parce que donc, avec une demie décharge c'est impossible ». Elle évoque également le fait que les collègues enseignants en CM2 n'ont pas d'heures en plus pour participer aux réunions de liaison. Elles doivent être présentes au sein de l'école primaire pour les conseils du cycle 3 et

aller en plus aux réunions au collège pour faire la liaison CM2/6ème. On voit bien ici le paradoxe entre ce que disent les textes, la 6ème fait partie du cycle 3 et les pratiques. L'institution ne facilite pas ces temps de liaison, «c'est toujours la même problématique, c'est toujours sur la base du bénévolat ». La directrice met en avant la différence de statut entre les enseignants du primaire et ceux du collège, « au collège, eux, ils ont plus de moyens parce que eux ils peuvent faire des heures supplémentaires ». Cette différence de traitement accentue l'inimitié entre professionnels. PE2 dit « « ils (les profs de collège) n'ont pas autant d'obligations que nous en primaire » » lorsqu'elle parle des profs de collège qui ne viennent pas aux réunions de liaison CM2/6ème.

Quant aux professeurs ils évoquent le nombre élevé d'élèves dans leurs classes, « quand on en a 30 ou 28 c'est compliqué », « on ne peut pas être à côté de l'élève en difficulté pendant 20 minutes ».

Au travers de ces entretiens on se rend compte des injonctions paradoxales de l'institution Education Nationale. La liaison CM2/6ème, la continuité des parcours des élèves à BEP est une préoccupation mentionnée dans les textes officiels à chaque rentrée mais les acteurs du terrain identifient un manque de moyens pour mettre ces prescriptions en œuvre sur le terrain.

Les circulaires donnent des objectifs mais ne disent pas comment les atteindre dans la pratique qui se limite à ce que l'on pense que l'on pourrait faire. Ceci induit une différence de traitement selon les personnes accentuée par des différences de statuts entre 1er et 2nd degrés.

Les pratiques des différents acteurs de la transition école/collège divergent et les uns ne savent pas comment travaillent les autres ce qui entraîne une discontinuité dans le parcours des élèves à BEP et une absence d'équité dans l'accès à l'école.

6.5.3- De l'importance d'avoir des supports de transmission de l'information fiables quand les personnels bougent

L'une des explications avancées par les professionnels à cette discontinuité est le mouvement des personnels. En effet, lorsque Charles est passé en 6ème, son enseignante de CM2 n'a pas pu faire le lien avec sa professeure principale en septembre car elle est partie sur un nouveau poste de coordonnatrice d'un dispositif ULIS. De même, le collègue dans lequel Charles est arrivé venait de subir « deux années d'interim » à la direction. « En termes de communication, c'est un peu difficile d'avoir un aperçu étant donné un nombre de personnes qui sont passées » comme le dit la directrice de l'école. PE2 dit « on a eu des changements de principaux alors c'est un petit peu bancal pour l'instant ». Du fait du mouvement des personnels, l'appui de documents support de la transmission des informations devient essentiel. Or comme nous l'avons vu, les documents imposés par l'institution comme le LSU sont peu utilisés. Les enseignants ne le trouvent pas adapté. On peut supposer que cet outil, élaboré sans concertation avec les professionnels du terrain, a du mal à entrer dans les pratiques de chacun. Les enseignants ont du mal à se l'approprier et font autrement, « on arrivait pas à avoir une vision assez détaillée à notre goût », ce qui entraîne des ruptures dans les parcours quand certains n'envoient plus les livrets scolaires papier. De même, l'absence d'un document concernant le PPS en Loire Atlantique complique la mise en œuvre des aménagements pour les élèves ayant une reconnaissance de handicap à la MDPH alors que comme le dit la directrice « c'est le PPS qui fait office de PPRE passerelle ». L'enseignante référente peut dire à ce sujet que les inspecteurs de l'Education Nationale ne tiennent pas tous le même discours, « une année (...) une inspectrice nous avait dit vous cochez que le PPS existe (...) et là récemment un inspecteur a dit non non il faut faire remonter qu'il n'existe pas en Loire Atlantique » . Elle se demande s'il y a des « conséquences ». Que fait l'institution quand elle sait que cela dysfonctionne ? Cela fait maintenant plusieurs années que les enseignants référents font remonter dans « une enquête pour le Ministère de l'Education Nationale » que le PPS n'existe pas en Loire Atlantique mais rien ne change. De même, le flou qui entoure la question du droit à transmettre le GEVASCO, « ça change selon les inspecteurs », entrave la bonne circulation de l'information car dans le doute, les professionnels n'osent pas le transmettre. Là encore les

inspecteurs ne donnent pas de réponse claire, comme le dit le principal « ils savent pas tout les inspecteurs ». De plus, ce document ne semble pas étayant pour les profs, PP dit « il y a plein de choses qui, c'est pas sélectionné en fait, les informations dont on a besoin ».

L'Education Nationale est le centre d'une grande mobilité de ses personnels. On perçoit dans les paroles des professionnels que ce mouvement est également source de discontinuité. En effet, d'une année sur l'autre les enseignants ou chefs d'établissement peuvent changer et si aucun support fiable n'est utilisé, les informations disparaissent avec eux. On voit ici l'importance des traces écrites qui peuvent être laissées et servir de support aux professionnels qui prennent le relais.

Or, comme nous l'avons vu, les injonctions institutionnelles étant floues, interprétables par chacun, il n'y a pas de cohérence dans les outils utilisés par les uns et les autres provoquant une perte des données essentielles à la continuité des parcours des élèves à BEP.

7- Discussion des hypothèses

7.1- Première hypothèse

L'articulation entre deux institutions (l'école primaire et le collège) serait délicate quand des professionnels qui se pensent différents (les professeurs des écoles et des professeurs de collège) n'ont pas d'espace de négociation intermétiers favorisant la construction d'une culture commune et facilitant la transmission des éléments observés et la continuité des parcours de scolarisation pour les élèves à BEP.

(Leclaire, 2015 ; Allenbach, 2021).

7.1.1- Un constat qui reste le même au cours des années

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse du discours des professionnels, acteurs de la transition, ils font tous le constat d'une discontinuité dans la circulation des informations nécessaires à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves qui passent de l'école primaire au collège. Ils se renvoient la responsabilité de ce dysfonctionnement. Ces observations confirment ce que Brigitte Leclaire montrait déjà dans sa thèse en 2008, à savoir que les professionnels du 1er et du 2nd degré ne se connaissent pas et ont du mal à travailler ensemble. Les paroles prononcées par les enseignants lors de ces entretiens montrent « une méconnaissance des uns et des autres, une mésestime et un repli sur des positions figées qui empêchent la coopération » comme l'écrivait déjà Bernard Christ en 2000. Les dispositifs institutionnels tels que les conseils école/collège ne semblent pas avoir l'effet escompté. Nous pouvons confirmer comme l'avancait Virginie Volf dans sa thèse en 2017 que le clivage reste bien présent entre les professionnels de l'école primaire et du collège. Les professeurs des écoles aimeraient avoir plus de temps pour transmettre leurs pratiques pédagogiques, attendant des professeurs qu'ils fassent de même pour une meilleure prise en charge des besoins des élèves alors que les professeurs de collège jugent leurs collègues du primaire comme « trop maternant », allant dans le sens de ce que Catherine Luce décrivait en 2016 en évoquant la difficulté des enseignants de CM2 à « lâcher » leurs élèves et à faire confiance aux professeurs de collège. Cela tend à prouver que cet état de fait n'évolue pas malgré les injonctions institutionnelles à faire de la liaison CM2/6ème une préoccupation de tous et la proposition de dispositifs facilitant ce travail. Nous l'avons vu, les outils proposés par l'institution tel que le LSU ne sont pas investis par les enseignants et comme l'écrivaient Bishop et Dorison en 2015, les mesures prises au cours des années telles que les évaluations à l'entrée en 6ème ou l'institution d'un socle commun de connaissance, ne résolvent pas le problème de la discontinuité entre le CM2 et la 6ème.

7.1.2- L'absence d'espaces de négociation intermétiers

Nos analyses montrent que malgré ce que prévoient les textes officiels, les professeurs des écoles et les professeurs de collèges se voient peu. Deux réunions dans

l'année sont identifiées comme faisant partie du dispositif de liaison école/collège. La première est la rencontre entre les enseignants de CM2 et les professeurs principaux reconnue comme importante par tous car elle est le lieu d'une transmission d'informations de « vive voix » ou « en main propre » mais cette réunion semble se limiter à la transmission d'un « prêt à agir » comme le nomment Allenbach et al. Elle ne permet pas une « mise en tension » entre les différents professionnels, les uns transmettant l'information, les autres la réceptionnant. Il ne semble pas qu'il y ait de place pour la discussion, les enseignants du 1er degré, passant d'un prof à l'autre pour leur faire part des besoins d'aménagements des élèves à BEP. La deuxième réunion identifiée dans la liaison école/collège est celle où les Inspecteurs de l'Education Nationale accompagnés des chefs d'établissement font un retour aux professeurs des écoles des évaluations 6ème pour voir ce qui peut être amélioré. Sans compter avec le peu de participation des professeurs de collège à cette réunion, c'est également un temps qui ne permet pas aux enseignants ce travail de négociation décrit par Allenbach en 2015 et 2019, lors duquel chaque participant peut se positionner ; se confronter aux autres et interroger la légitimité de chacun. En effet, comme l'expliquent Alice Barbaza en 2015 et Brigitte Leclair en 2008, la présence des inspecteurs et chefs d'établissement, supérieurs hiérarchiques des enseignants à ces réunions restreint la liberté de parole et freine la mutualisation entre les enseignants qui ont besoin d'un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle pour se donner « l'occasion d'éprouver sa constance dans une posture éthique mais aussi découvrir les valeurs d'autrui » (Allenbach, 2015, 2019).

Nos analyses semblent donc montrer que les dispositifs pensés par l'institution Education Nationale ne permettent pas aux enseignants de bénéficier d'espaces de négociation intermétiers pourtant nécessaires à la continuité entre les actions des divers personnels acteurs de cette transition (Thomazet et Mérini, 2014). La liaison école/collège se résume à des actions ponctuelles qui ne permettent pas une réflexion pédagogique approfondie, « elle échoue à transformer le système éducatif » (Volf, 2017) et reste une préoccupation d'actualité.

Ces éléments tendent à confirmer notre première hypothèse. En effet nos analyses montrent l'échec des dispositifs institutionnels à la construction d'une culture commune entre professeurs des écoles et professeurs de collège du fait de l'absence d'espaces de négociation intermétiers pour qu'ils puissent faire ce « travail de négociation de rôle et de sens indispensable pour éviter les souffrances individuelles et les conflits intermétiers » (Clot, 2001). Ils ne se côtoient pas et restent sur leurs positions de défiance les uns envers les autres, ne se font pas confiance entravant ainsi la bonne circulation des informations nécessaires à la continuité des parcours des élèves dits à BEP.

7.2- Deuxième hypothèse

Des politiques inclusives fondées sur l'identification des besoins et l'élaboration de plans personnalisés pour les élèves dits à BEP, qui donnent droit à des compensations, seraient un potentiel obstacle à l'accessibilité aux apprentissages pour tous. (Benoit, 2017 ; Bourdon & Toullec-Théry, 2016)

7.2.1- Les plans personnalisés

Il ressort de ces entretiens que les plans personnalisés les plus utilisés par les professionnels sont les PPRE et les PAP. Comme le précisait Huau, Jover & Roussey en 2017, il est important de bien cibler les aménagements à mettre en place dans ces plans. Les enseignants du primaire et du secondaire les identifient alors comme des outils concrets sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour transmettre ou mettre en œuvre les adaptations nécessaires aux élèves à BEP. Cela tend peut être à montrer une évolution dans les pratiques inclusives au cours des années, Berzin en 2006 et Gombert et Roussey en 2007 ayant fait la preuve que les plans personnalisés n'étaient pas repérés comme point d'appui pour les enseignants du secondaire. Ce constat serait sans doute à nuancer en allant observer les

pratiques effectives des enseignants, Alice Barbaza mettant en évidence en 2015, que les PPRE passerelle produits par les professeurs des écoles « n'impliquaient pas forcément les mêmes pratiques » dans le secondaire.

Le PPS, lui, a un statut différent. Il est très peu évoqué par les professeurs des écoles et des collèges, sans doute du fait qu'il n'est pas rédigé dans le département de Loire Atlantique comme le constatait déjà Caraglio et Delaubier en 2012. Comme le constatait déjà Jean-Marie Gillis en 2008, le PPS, quand il est rédigé, se limite à des données administratives et ne remplit pas sa fonction première, à savoir définir et coordonner« les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. »⁴²

Comme le précise Fabienne Henry dans son guide à destination des parents d'enfants différents, certaines MDPH « fournissent un PPS très succinct de quelques lignes car elles sont débordées. C'est alors en réunion, durant l'ESS, que les différents partenaires listent les besoins de l'enfant dans un document appelé le GEVASCO » (Henry, 2022) . C'est donc le GEVASCO qui fait fonction de PPS dans la plupart des cas. Mais un flou existe autour de ce guide destiné à faire le point sur les besoins de l'élève. Il est pour les uns un document pédagogique que l'on peut transmettre, pour les autres un document contenant des informations médicales soumises au secret. Et malgré les enquêtes complétées par les enseignants référents faisant remonter que le PPS n'existe pas, l'Education Nationale et la MDPH ne changent pas cet état de fait.

Notre enquête a pu montrer que certains enseignants ne reçoivent aucun document officiel consignait les besoins de leurs élèves.

7.2.2- Aménager l'environnement pour une accessibilité universelle

Le système éducatif français prévoit d'identifier les besoins de l'élève à BEP pour construire un plan personnalisé qu'il soit PPS, PAP ou PPRE, alors « on dégager (donc) les besoins de la personne dans son environnement plutôt que de dégager les besoins d'accessibilisation de cet environnement » souligne Hervé Benoit. Il parle de « gestion

⁴² *Scolarisation des élèves en situation de handicap.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 25 août 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>

technique de la différence » axée sur la compensation des besoins centrée sur un individu. « Le principe de la compensation produit généralement une mise à l'écart de celui qui reçoit cette compensation au lieu de lui donner accès aux espaces communs d'apprentissage »(Bourdon, 2021). L'analyse de nos entretiens montre comment la prise en compte des besoins d'aménagements pour les élèves en difficulté repose sur la transmission d'informations consignées dans des plans personnalisés. Or nous avons pu observer que certains enseignants n'ont pas eu besoin de consulter un GEVASCO pour prendre en compte les besoins de Charles même si la plupart du temps, l'existence de plans personnalisés rend légitime la mise en place des aménagements (Ebersold, 2019). Au contraire, l'existence d'un PPS concrétisé par le GEVASCO, semble être une source de tensions entre les professeurs du 1er et du 2nd degré qui estiment que certains ne font pas bien leur travail ainsi qu'entre les professionnels et les parents qui se battent pour que les droits de leur enfant soient respectés. Ces plans stigmatisent les élèves ciblés, pointés du doigt dès leur entrée au collège du fait de leurs besoins éducatifs particuliers. On a vu au travers des paroles des personnes interrogées, comment Charles, en tant qu'individu, a été l'objet de controverses, de discussions entre les différents acteurs, se retrouvant ainsi au centre des débats alors que « le concept d'accessibilité universelle nécessite de concevoir un environnement commun pour tous, de développer des ressources tout en offrant le plus d'alternatives aux personnes pour atteindre des objectifs de participation équitables pour tous » (Fougeyrollas & al., 2019).

Ces analyses vont donc dans le sens d'une validation de notre seconde hypothèse.

En effet, comme nous l'avons vu, le fait que la transmission des besoins éducatifs particuliers des élèves ne reposent que sur l'existence de ces plans personnalisés pose problème.

Ils ne sont pas toujours transmis, voire inexistantes en ce qui concerne le PPS.

De plus, ils sont centrés sur les difficultés de l'individu, et cristallisent des tensions entre les différents acteurs de la transition, renforçant des positions de défense de chacun et empêchant un travail de collaboration entre les professionnels de l'éducation, l'élève et ses parents.

7.3- Troisième hypothèse

Lorsqu'un professionnel de l'établissement, (le professeur principal ou un enseignant responsable des élèves dits à BEP) en lien avec l'enseignant référent, incarne la fonction d'interface, de « faiseur de liens » ou de personne ressource identifiée pour coordonner le parcours des élèves à BEP, alors adviendrait une continuité lors de la transition entre l'école primaire et le collège. (Bourdon et Toullec-Théry ,2016 ; Peyrouzère et Bourdon, 2021)

7.3.1- Une diversité d'acteurs de la transition CM2/6ème

Nous l'avons vu, les acteurs intervenant lors de la transition entre le CM2 et la 6ème sont nombreux : professeur.e des écoles, directeur/rice de l'école primaire, enseignant.e référent.e, principal.e du collège, professeur.e principal.e, professeur.e.s de collège, l'élève et ses parents. Ils agissent tous et ont des procédures qui leur sont propre, qui diffèrent d'un individu à l'autre. Dans la plupart des cas ils ne savent pas ce que font les autres et n'ont qu'une vue morcelée, et par définition discontinue, de cette transition.

Comme le dit Fabienne Henry en 2022, « l'information dans les établissements du secondaire ne circule pas toujours très vite et très bien en raison des nombreux interlocuteurs », elle suggère aux parents d'être vigilants et de prendre rapidement rendez vous avec le professeur principal si les aménagements nécessaires ne sont pas mis en place. C'est un conseil donné par les professeurs des écoles également, nous l'avons vu faisant reposer la charge de cette continuité sur les parents.

Le professeur principal au collège est le professionnel repéré par la famille. Son rôle est effectivement de faire le lien avec ses collègues pour transmettre les informations facilitant la mise en place de situations didactiques adaptées aux besoins des élèves. Mais comme nous l'avons vu également, celui ci n'a pas toujours les éléments lui permettant une bonne compréhension de la situation de l'élève. On se rend compte que chacun détient des petits bouts d'information, le principal, l'enseignant référent, les parents, le professeur principal

mais qu'ils ont du mal à tout rassembler du fait d'un manque de temps d'échanges.

7.3.2- La place du chef d'établissement

La place de leadership du chef d'établissement est essentielle dans l'organisation de temps de concertation pour les professionnels de son établissement comme le spécifie Thibodeau en 2022. Il est le garant de la mise en œuvre des pratiques inclusives pour les élèves à BEP et joue un rôle essentiel dans l'impulsion d'une collaboration interprofessionnelle au sein de son institution. Or nous l'avons vu lors de l'analyse de nos entretiens, la nomination d'un chef d'établissement qui n'est pas issu du corps enseignant pose question. En effet, ce dernier ne se représente pas ce qu'implique le travail des enseignants qu'ils soient du 1er ou du second degré. Cela amène une difficulté dans son positionnement entre empathie envers la charge de travail des professeurs et jugement, avec la tentation d'appliquer des méthodes coercitives pour obliger les enseignants à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Cela va à l'encontre de ce que Rebetez et Ramel en 2019 suggèrent aux chefs d'établissements, à savoir « de faire preuve de bienveillance, d'accueillir les propos de toutes et de tous sans jugement » pour permettre ce que Thibodeau et al. ont mis en évidence en 2016 mettant en avant l'intérêt pour ces personnels de direction, de développer des conditions favorables au déploiement de pratiques inclusives de façon cohérente, en créant « des espaces de réflexion collective afin de construire une vision commune de l'inclusion » (Thibodeau et al, 2016). On perçoit bien ici le besoin de soutenir les cadres et supérieurs hiérarchiques dans le développement d'environnements capacitants (Allenbach & al., 2021).

7.3.2- Une absence de coordination

La plupart des professionnels ne connaissent donc pas les pratiques de leurs collègues y compris au sein d'un même établissement. Notre revue de littérature nous a permis de mettre en évidence l'importance d'une collaboration entre les différents acteurs de la transition pour éviter toute rupture dans les parcours. Or, comme l'indiquent Patrice Bourdon et Edith Peyrouzère en 2021, pour que l'ensemble de ces membres acteurs de la transition communiquent et travaillent ensemble, « il faudrait qu'ils puissent coordonner

leurs tâches, s'ajuster autour et en faveur de l'enfant comme personne ». Une coordination est donc indispensable et assurerait « la complémentarité et la reconnaissance de chacun dans l'agir » (Martinez et Terraz, 2016, in Bourdon et Peyrouzère, 2021). Les auteurs supposent que l'absence de coordination serait un frein à la coopération des acteurs (Bourdon & Peyrouzère, 2021). Nous avons pu constater au travers du cas de Charles, que cette coordination n'existe pas, entraînant une discontinuité dans les actions de chacun et de ce fait un dysfonctionnement dans la transmission des données nécessaires à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. Cette absence de coordination renforce les tensions entre les différents professionnels qui ne sont pas informés des actions effectuées par les uns et les autres, Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap sont tels qu'ils pourraient en effet mener régulièrement à des affrontements entre différents acteurs (...) La question de la circulation de l'information, l'élaboration de pratiques conjointes entre les interlocuteurs devient alors le centre du système » (Bourdon, Toullec-Théry, 2018).

Toutefois, le professeur principal est le professionnel qui est identifié au sein du collège comme responsable du recueil de données concernant ses élèves à BEP. En effet c'est à lui que l'enseignant référent envoie les GEVASCO, c'est lui qui est identifié par les professeurs comme celui qui transmet l'information, le principal lui accorde un rôle essentiel et il est l'interlocuteur privilégié de la famille. Ces observations vont dans le sens de ce que montraient Patrice Bourdon et Edith Peyrouzère, nommant le professeur principal comme « pilote coordinateur du parcours de scolarisation de l'élève ». Mais comme les auteurs le précisent cette position de « pilote coordinateur » incarnée par le professeur principal reste fragile puisqu'il change tous les ans. De plus nous avons pu constater au travers des paroles de la professeure principale de Charles, qu'elle se sentait seule dans l'exercice de sa fonction et qu'elle n'identifiait pas de personne ressource, que ce soit le principal ou l'enseignant référent, pour l'accompagner dans cette tâche.

Ces analyses nuancent la validation de notre troisième hypothèse. En effet, malgré le fait qu'un « pilote coordinateur » en la personne du professeur principal, soit identifié au sein du collège, cela ne semble pas suffire à faciliter la continuité des parcours des élèves dits à BEP. Comme nous l'avons vu, la professeure principale est bien celle qui est reconnue par les différents acteurs comme l'interlocutrice privilégiée à qui l'on transmet les informations mais celle-ci donne l'impression d'être seule dans l'exercice de sa fonction et n'a pas une vue d'ensemble du parcours scolaire de l'élève. On peut supposer qu'il manque un « faiseur de liens entre les différents mondes » (Bourdon, Toullec-Théry, 2018), les professeurs des écoles et de collège, l'élève et ses parents. Les auteurs insistent sur « l'aspect capital du tissage de liens ». Il est indispensable qu'un coordonnateur facilite les échanges entre les différents acteurs de la transition pour informer, transmettre et rassurer, qu'il soit le garant de l'histoire scolaire de l'élève. La place du chef d'établissement dans le « partage du leadership » prend tout son sens pour faire émerger « une réelle coopération » entre les partenaires. (Rebetez & Ramel, 2019)

8- Conclusion et perspectives

Dans la circulaire de rentrée 2023 pour une école qui « instruit, émancipe et protège », le Ministre de l'Education Nationale réaffirme que « tous les élèves, notamment les élèves en situation de handicap », ont leur place à l'école. Il avance que les élèves en situation de handicap « sont désormais presque aussi nombreux dans le second degré que dans le premier, témoignant d'une scolarité réussie »⁴³

Or, la conférence nationale du handicap⁴⁴ fait le constat d'une école qui a encore du mal à s'adapter. Les enseignants sont parfois démunis pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves et des ruptures dans les parcours sont fréquentes.

Sur le terrain, une discontinuité dans le parcours scolaire des élèves à BEP lors du passage du CM2 à la 6ème est encore présente. Cette recherche a pour objectif d'explorer des éléments de compréhension à ce dysfonctionnement lors de la transition entre l'école primaire et le collège. Nous allons essayer de comprendre ce qui, du côté de l'institution Education Nationale peut freiner ce travail de liaison école/collège malgré la proposition de dispositifs devant le faciliter.

Nous l'avons vu, la question de la continuité des parcours scolaires et de la liaison école/collège est une préoccupation de tous. Notre revue de littérature nous a montré l'importance de veiller à cette continuité lors des transitions en contexte scolaire, notamment pour les élèves à BEP, leur assurant une accessibilité aux savoirs et à une participation effective au sein de leur établissement. L'institution Education Nationale propose des dispositifs qui pourraient permettre une meilleure liaison entre le CM2 et la 6ème.

Pourtant, l'analyse du discours recueilli lors des entretiens semi-directifs menés avec les différents acteurs de cette transition met en évidence la persistance d'une discontinuité dans la transmission des informations concernant les élèves à BEP. En suivant la piste des écrits, nous avons pu constater un manque de cohérence dans les pratiques entraînant une absence de fluidité dans la circulation des données entre les professionnels.

Malgré les tentatives de l'institution dans la mise en place de dispositifs favorisant les liens entre professeurs des écoles et professeurs des collèges, nous avons pu observer que

⁴³ *Circulaire de rentrée 2023*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

⁴⁴ CNH qui a eu lieu en France le 26 avril 2023

l'absence d'une culture commune entre l'école primaire et le collège est encore d'actualité, confirmant notre première hypothèse. Les enseignants ne se connaissent pas et se méfient les uns des autres comme l'avait déjà montré Brigitte Leclaire il y a 15 ans. Les réunions proposées, voire imposées, dans le cadre de la liaison école/collège, ne permettent pas aux enseignants d'avoir des espaces de négociation intermétiers (Allenbach & al., 2021) nécessaires à une coopération effective.

Ainsi, on peut supposer que les prescriptions de l'Education Nationale, décidées sans concertation avec les acteurs de terrain, ne sont pas investies par ces derniers. « Si les décisions sont prises trop rapidement, si elles sont imposées par le haut (top-down), si elles n'apportent pas de plus-value, les enseignant-es peuvent s'en détacher tout en s'éloignant du travail collectif et de ses contraintes » (Capitanescu Benetti, 2019).

Parallèlement, les politiques inclusives soulignent l'importance de ces pratiques collaboratives mais restent essentiellement basées sur l'identification des besoins des élèves et la mise en place de plans personnalisés proposant des adaptations centrées sur l'individu. Or nous l'avons vu, quand ils existent, ces plans ne sont pas toujours transmis ou pris en compte par les différents professionnels, entraînant des tensions entre les différents acteurs de cette transition, notamment entre parents et professeurs. Cette « gestion technique de la différence » (Benoit, 2015) axée sur la compensation des besoins ne facilite pas la continuité du parcours des élèves à BEP ce qui valide ainsi notre seconde hypothèse. Comme l'écrit Hervé Benoit, « la prise en compte du *continuum* des besoins constitue un facteur déterminant pour l'émergence de pratiques scolaires de non-discrimination, en appui sur la notion d'*accessibilité pédagogique* et en relation avec une *conception écologique, non médicalisée et scolairement située des difficultés d'apprentissage* rencontrées par les élèves » (Benoit, 2017). L'évaluation des besoins, instituée par les politiques publiques en vue de l'élaboration de plans personnalisés « se présenterait alors paradoxalement comme un processus participant des mécanismes sociaux par lesquels s'opère l'institution des différences sociales entre des populations d'élèves en leur attribuant des identités relatives à leur scolarisabilité » (Ebersold et Dupont, 2019, p. 67).

L'accès à une école pleinement inclusive passe par une mise en commun des expertises et des ressources des différents acteurs et nécessite une bonne coordination. Devant la

multitude des intervenants et des pratiques, il semble indispensable qu'un « faiseur de liens » (Bourdon & Toullec-Théry, 2018) rassemble les informations et devienne une personne ressource. Le professeur principal centralise les informations au collège mais n'a pas une vue d'ensemble du parcours de l'élève et des actions entreprises par chacun lors de cette transition. Comme nous l'avons vu, cette hypothèse n'est donc pas totalement validée. En effet il semble important que le professionnel qui incarne cette fonction puisse être en lien avec tous les acteurs et qu'il ait un pouvoir d'agir dans la création d'espaces de négociation intermétiers entre les différents partenaires. Les chefs d'établissements ont un rôle essentiel à jouer, il leur appartient « d'ancrer l'établissement dans un territoire pour mieux prendre en compte les milieux, créer un climat de confiance entre acteurs locaux. Il s'agit ainsi de développer les synergies interinstitutionnelles nécessaires à une approche globale de l'élève considérant l'ensemble des dimensions intervenant dans l'accessibilisation de l'environnement scolaire » (Ebersold, 2017).

Cette enquête a donc pu mettre en évidence que l'institution Education Nationale, dans ce qu'elle prescrit, reste encore dans une « vision égocentrée » (Ebersold & Detraux, 2013) de l'inclusion scolaire. Elle ne permet pas, de par les dispositifs proposés, un réel travail de coopération entre les différents acteurs de la transition école/collège provoquant ainsi une discontinuité dans les parcours scolaires des élèves dit à BEP. Les politiques inclusives restent centrées sur les besoins de l'individu et n'encouragent pas les professionnels à envisager l'inclusion scolaire dans une vision écologique du système en passant par l'adaptation de l'environnement scolaire pour répondre aux besoins de tous les élèves sans discrimination.

La question de l'accessibilité est devenue un impératif « consubstantiel d'une transformation de la culture scolaire » (Ebersold, 2017). Il revient au système scolaire de construire des parcours de réussites propices à la promotion d'une citoyenneté active auprès des élèves ce qui passe par un changement de paradigme des politiques inclusives vers une accessibilité universelle.

« L'école inclusive telle que nous l'entendons ne peut être qu'un projet relevant d'une responsabilité collective. Le développement d'une école inclusive supposerait donc l'implantation d'une culture d'action commune ou conjointement décidée, mais aussi de partage de responsabilités réelles pour tous les enfants. De ce point de vue, la formation

des acteurs de l'école inclusive est appelée à être revue, tout comme les modes de gouvernance du système scolaire qui se devraient d'intégrer une réelle démarche de négociation. Ceci nécessite à la fois une révision des critères de recrutement et de l'offre de formation relative à « l'agir ensemble » ». (Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, S. 2018)

Bibliographie

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). *Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/847>
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Barbaza, A. (2015). Réussir la liaison école-collège : Des enseignants confrontés aux difficultés de terrain. *Le français aujourd'hui*, 189(2), 55-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.189.0055>
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 11-25. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2208>
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : Qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Benoit, H. (2013). Editorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 5-6. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0005>
- Benoit, H. (2015). « Sur la route » de l'accessibilité pédagogique universelle.
- Benoit, H. (2020). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? : *Les cahiers de la LCD*, N° 11(3), 61-83. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0061>
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24, 3-19. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0003>
- Bishop, M. & Dorison, C. (2015). Genèse et enjeux du problème de la liaison du Cours moyen 2 à la Sixième, 1959-1980. *Le français aujourd'hui*, 189, 13-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.189.0013>

- Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 43-57.
<https://doi.org/10.3917/nras.063.0043>
- Bourdon, P. (2015). " Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur ", In Jacques, Marie Hélène. Transitions en contexte scolaire, Rennes : PUR. In *Transitions en contexte scolaire*. <https://hal.science/hal-01658349>
- Bourdon, P. (2021). Education inclusive et Participation des acteurs. *Activité et Subjectivation : Le sujet-participant*. Education. Habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine.
<https://hal.science/tel-03468338>
- Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 181-200. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0181>
- Capitanescu Benetti, A. (2019). Collectiviser les épreuves du métier pour rendre le débat possible au sein des équipes. *Educateur* 9.
- Caraglio, M., & Delaubier, J.-P. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*.
- Christ, B. (2000). La liaison CM2/6 e : Étude des représentations des instituteurs et des professeurs. *Revue française de pédagogie*, 133, 87-99.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146, 35-50.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Champion, C.-L., & Debre, I. (2012). *Rapport d'information n° 635 fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Ebersold, S. et Detraux, J.J.(2013).Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée | Elsevier Enhanced Reader. (s. d.). <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>

- Ébersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 15.
<https://doi.org/10.3917/nras.063.0015>
- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40, 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44, 29-47. <https://doi.org/10.3917/es.044.0029>
- Ebersold S. et Dupont H. (2019), « Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable », in (Perez J.-M., Benoit H. et Suau G. (dir.)), « Recherche en éducation et pratiques inclusives », *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, n° 86, pp. 65-78.
- Ébersold, S., & Armagnague, M. (2021). Introduction : De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, N° 87(1), 39-49. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0039>
- Ébersold, S. (2022). École inclusive, redéfinition du fait collectif et fonctions de l'accessibilité: *Éducation et sociétés*, n° 48(2), 165-184. <https://doi.org/10.3917/es.048.0165>
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : Lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, pp 1-16. <https://hal.science/hal-00821448>
- Fougeyrollas, P., Fiset, D., Dumont, I., Grenier, Y., Boucher, N., & Gamache, S. (2019). Réflexion critique sur la notion d'accessibilité universelle et articulation conceptuelle pour le développement d'environnements inclusifs. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 25(1), 161-175.
<https://doi.org/10.7202/1085774ar>
- Frangieh, B. & Akiki, J. (2022). L'accompagnant scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 43-56. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0043>
- Gélinas Proulx, A., & Dionne, É. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>

- Gillig, J.-M. (2008). Le PPS, nouvel enjeu, nouvelle chance pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44(4), 159-171. <https://doi.org/10.3917/nras.044.0159>
- Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 233-251. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>
- Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : Étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 11-25. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0011>
- Gossot, B., & Dubreuil, P. (2003). *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège*. 27.
- Gremion, F. & Gremion, L.(2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. *Intéragir dans la diversité à l'école. Regards pluriels*
- Henry, F. (2022). Chap 2. *Le fonctionnement d'un établissement scolaire et les différents interlocuteurs*. « Qui peut m'aider ? ». In Guide du parcours scolaire de l'enfant différent (p. 46-94). Dunod. <https://www.cairn.info/guide-du-parcours-scolaire-de-l-enfant-different--9782100838752-p-46.htm>
- Huau, A., Jover, M. & Roussey, J. (2017). Difficultés associées et scolarisation des enfants dyslexiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 169-181. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0169>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jacques, M., Bouchand, J. & Benoit, H. (2013). Handicap l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 9-13. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0009>
- Jacques, M.-H. (2015). Les transitions scolaires. In [Http://journals.openedition.org/lectures](http://journals.openedition.org/lectures). Rennes (Presses universitaires de). Consulté 27 août 2023, à l'adresse <https://journals.openedition.org/lectures/19876>

- Kalubi, J. & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 26, 129-138. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0129>
- Legendre, F., Katz, S. (2020). "L'école inclusive" comme déstabilisation du métier de professeur des écoles. *Carnets rouges*, 2020, 18, 15-17 ;
- Leclaire-Hourblin, B. (2008). *Les enseignants dans la liaison école/collège en Champagne : Étude des décalages entre discours et pratiques* [These de doctorat, Paris Est].
<https://www.theses.fr/2008PEST0045>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Guertin (1^{er} éd. 1988).
- Luce, C. (2018). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles. In *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation* (p. 123-138). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/har.berna.2018.01.0123>
- Millet M. & Thin D. (2009), «Le paradis perdu du primaire ?», *Les cahiers pédagogiques*, n°475, pp. 14-15
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2013). L'enseignement en contexte d'inclusion : Proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144. <https://doi.org/10.7202/1017286ar>
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : Une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. <https://doi.org/10.7202/1007735ar>
- Passeron, J-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas, Enquête*. Paris, FR : éditions de l'EHESS.
- Pavageau, P., Nascimento, A., & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 9-2, Article 9-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.2960>
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 43-63.
<https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>

- Pelletier, L., Allenbach, M. & St-Vincent, L. (2022). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 5-9. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0005>
- Peyrouzère, É., & Bourdon, P. (2021). Coopération des professionnels dans le cadre de la scolarité inclusive d'une élève non-voyante en classe de 4e de collège général : Quel pilotage ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3-4), 145-158. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0145>
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0219>
- Pradel, P (2009). Tailler sa route dans un monde nouveau. *Les cahiers pédagogiques*, N°475
- Rebetz, F. & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une vidéo inclusive: le leadership inclusif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 46-52. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6498>
- Rot, G., Borzeix, A., & Demazière, D. (2014). Introduction. *Ce que les écrits font au travail*. *Sociologie du Travail*, 56(1), 4. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2013.12.022>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : Les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Samlak, N.(2020).L'approche qualitative et quantitative dans l'enquête du terrain : l'observation, l'entretien et le questionnaire. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, volume 1, n° 1, Juin 2020
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). *La direction d'école : Un acteur crucial pour l'inclusion scolaire*. De Boeck Supérieur. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1258>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21, Article n° 21.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Thibodeau, S. & Gélinas-Proulx, A. (2022). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 11-24.
- Toullec-Théry, M. (s. d.). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : Quels effets sur les apprentissages des élèves ?* 23.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 179, Article 179. <https://doi.org/10.4000/rfp.3670>
- Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : Analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education*, 47(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v47i1.9326>
- Volf, V. (2017). Réflexions sur la liaison école-collège comme dispositif. *Diversité*, 190(1), 92-97.
- Volf, V. (2017). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège.*
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, N° 87(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

Annexes

Annexe 1- Guide d'entretien enseignants CM2 et professeure principale.

1- Informations générales

diplôme, parcours enseignant, choix/motivation pour ce métier

rôle de l'école en général

comparaison métiers prof des écoles/prof de collège

définition « besoins éducatifs particuliers »/que faites vous pour les aider?Seraient ils mieux en classes spécialisées ?

liaison école/collège : ce qui existe, attentes

2- Dans le cas de Charles

Qu'avez vous transmis (pour enseignante CM2),reçu (pour prof principale) comme informations, documents concernant les BEP de Charles ?

A quel moment avez vous eu ces informations, sous quelle forme, par qui ?

A partir de la trace écrite (Gevasco) qu'avez vous fait?Transmis aux profs ? À l'AESH ?

Les aménagements sont ils faciles à mettre en œuvre au collège ? Pour quelles raisons ?

Quelle régulation?Vécu ESS ?(compte rendu ESS)

Comment définissez vous votre rôle de professeure principale dans un cas comme celui là?

Lien AESH/profs/transmission/temps de travail commun ?

Quelles personnes ressources ?

3- Dans l'idéal

Que pourrait on améliorer pour que la continuité pédagogique se fasse dans de bonnes condition lors du passage des élèves à BEP au collège ? Comment cela pourrait il se passer dans l'idéal ?

Annexe 2- Guide d'entretien pour l'enseignante référente et le chef d'établissement

1- Questions générales

- parcours, choix du métier, diplôme
- comment sont recueillis les BEP des élèves ?
- Quels documents sont produits ?
- A qui sont ils transmis ? quand?De quelle manière ?
- Rôle de l'enseignant référent/du chef d'établissement dans la continuité lors de la transition école/collège

2- le cas de Charles

- Quel document a été transmis, quand ? Comment ? A qui ? (auto confrontation Gevasco)
- Quelle régulation ? (compte rendu ESS)
- Etes vous interpellé(e) en tant que personne ressource ?

3- Dans l'idéal

- Comment cela devrait il se passer ?comment pourrait on améliorer les choses ?

Annexe 3- Mail envoyé par la professeure principale aux professeurs des collèges de la classe de Charles suite au RDV avec ses parents première semaine de septembre

De : professeur principal

A: professeur SVT

Bonjour à tous,

J'ai commencé à faire circuler deux PAP pour la 6ème.

Les documents établis en CM2 sont consultables sur Pronote (feuille d'appel, petite poignée de mains en face du nom de l'élève). Merci de bien vouloir remplir les PAP rapidement pour une meilleure prise en charge des élèves.

Par ailleurs, j'ai rencontré deux parents, ceux de N. et ceux de Charles (qui a une AESH). Voici les infos :

- **N.** : enfant diagnostiqué HP. Difficulté à être dans la posture d'élève. Comportement et résultats en dents de scie. Veiller à ce qu'il note tout (cahier et agenda). Eventuellement finir d'écrire pour lui. Lui donner les documents photocopiés et veiller à ce qu'il les colle. Elève qui a un ordinateur : ne s'en sert que s'il le souhaite, soit très très rarement. Utiliser E-Lyco pour les documents, autoriser la remise du travail sur PC.

Charles : pas de PAP, mais élève suivi (dossier MDPH). Dyslexique et dysorthographique. Soucis de motricité (écriture/EPS).

Suivi par orthophoniste et ergothérapeute. Va au CMP le mercredi. Cours sans AESH : envoyer cours+exercices sur Pronote quand c'est possible, prendre le relais pour copier le cours. Privilégier les textes à trous, support USB, dictée vocale et écoute.

Annexe 4- Mail envoyé par l'enseignant référent au professeur principal

De : enseignant référent
Envoyé : vendredi 1 octobre
À : professeur principal
Objet : ESS Charles

Bonjour,

Le 7 janvier, nous ferons une ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation) pour Charles.
A cette occasion, nous ferons le point sur ses apprentissages et sur ses besoins pour compenser son handicap.
Je vous joins le Gevasco de l'an dernier, celui réinscriptible pour cette année et une aide pour compléter le gevasco.

Il est important de bien faire apparaitre les aménagements en place, et leurs effets sur les apprentissages dans toutes les matières.
Ce Gevasco est à renseigner **en équipe enseignante**, nous devons avoir une vision globale du travail de l'élève.

Je vous remercie de m'envoyer le Gevasco complété **une semaine avant l'ESS**, par mail.

N'hésitez pas à me contacter pour toutes questions concernant ce document, sur la forme et/ou le contenu.

Cordialement,

Nom Prénom enseignant référent

+ pièces jointes GEVASCO à compléter pour l'année en cours, notice pour le remplir et GEVASCO de l'année passée

Annexe 5- Gevasco Charles

Conditions actuelles de scolarisation (accompagnement ou aide spécifique, conditions matérielles, décloisonnement, autres...)

Plan ou projets formalisés	Commentaires (durée de mise en œuvre, effets...)
<input type="checkbox"/> PAI	
<input type="checkbox"/> Mesures éducatives	
<input type="checkbox"/> Autres	

Accompagnement et soins	Commentaires, précisions
<input type="checkbox"/> RASED	
<input type="checkbox"/> SAPAD	- CDA du *Aide humaine individualisée de 9h jusqu'au 31 août 2024. *refus Ulis TSLA
<input type="checkbox"/> CNED	
<input type="checkbox"/> Soins hospitaliers	- CDA du 12/04/2019 MPA jusqu'au 31 août 2024 (synthèse vocale, dictée et correcteur orthographique, ordinateur) Il est préconisé de s'appuyer sur le MPA et les logiciels ainsi que les adaptations et aménagements pédagogiques afin de favoriser l'autonomie du jeune.
<input type="checkbox"/> CAMSP <input checked="" type="checkbox"/> CMP <input type="checkbox"/> CMPP	
<input type="checkbox"/> EMS	
<input type="checkbox"/> SESSAD	
<input checked="" type="checkbox"/> Soins en libéral	CMP Gorges Orthophonie : Mme Ergothérapie : Mme
<input checked="" type="checkbox"/> Autres	

Conditions matérielles	Commentaires, précisions
<input checked="" type="checkbox"/> Aménagements et adaptations pédagogiques	C. utilise son ordinateur portable en classe. De plus des photocopies des leçons lui sont fournies ainsi que des textes à trous.
<input type="checkbox"/> Outils de communication	
<input checked="" type="checkbox"/> Matériel informatique et audiovisuel	
<input type="checkbox"/> Matériel déficience auditive	
<input type="checkbox"/> Matériel déficience visuelle	
<input type="checkbox"/> Mobilier et petits matériels	
<input type="checkbox"/> Transport	
<input type="checkbox"/> Autres	

Évaluation de la scolarité (à renseigner obligatoirement)

Niveau d'enseignement dans les apprentissages (CP, CE1...). Si le niveau n'est pas homogène, préciser :

C. est très souvent accompagné lors des séances de français (lecture, étude de la langue, production écrite) ainsi qu'en mathématiques (exercices écrits et problèmes). Il se familiarise petit à petit avec l'outil informatique qu'il utilise maintenant en classe. Le geste graphique est compliqué pour C. des photocopies lui sont donc fournies dès que l'on effectue un travail de copie.

En lecture, C. montre une très bonne compréhension globale des textes même longs, lorsqu'ils sont lus par un tiers. Il est aussi capable de comprendre l'implicite. En étude de la langue, accompagné de son aesh, il analyse correctement une phrase (verbe sujet, compléments), il sait conjuguer les verbes (dictée à l'adulte). En production écrite, il produit des textes courts et simples en dictée à l'adulte. Lorsqu'il est seul, ses textes sont phonétiquement, assez corrects, mais les mots ne sont pas correctement coupés. Le domaine de l'orthographe reste très compliqué.

En mathématiques, C. a compris le principe de la numération décimale, il est à l'aise à l'écrit, moins lorsqu'il doit lire les grands nombres ou calculer mentalement. Il met du sens aux mathématiques et il est capable de résoudre des problèmes et expliquer ses réponses lorsque ceux-ci lui sont lus. En géométrie, il manque de précisions mais il produit.

C. est un élève discret, qui participe peu mais qui s'exprime bien, il est capable de donner son avis et l'argumente. Il a un vocabulaire et une culture générale assez riches. Il mémorise bien les leçons (histoire, géographie, poésies).

- scolarité ayant permis les acquisitions attendues pour la moyenne de la classe d'âge
 scolarité n'ayant pas permis d'accéder aux acquisitions attendues pour la moyenne de la classe d'âge

Observation des activités de l'élève

Tâches et exigences générales, relation avec autrui	ACTIVITÉS (Au regard de l'autonomie d'un élève du même âge) Si vous cochez, les cases C ou D, veuillez remplir les 2 cases de commentaires en Vis-à-vis					Cadre 1 OBSTACLES À LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ				Cadre 2 POINTS D'APUI ET COMMENTAIRES (Préciser notamment les points d'appui/grands domaines dans lesquels l'élève se réalise)
	A	B	C	D	Sans objet					
S'orienter dans le temps	<input checked="" type="checkbox"/>									
S'orienter dans l'espace	<input checked="" type="checkbox"/>									
Fixer son attention		<input checked="" type="checkbox"/>				C. peut assez souvent être "dans la lune" et ne pas entendre les consignes ou ne pas suivre le travail collectif.				Les leçons d'histoire, géographie, sciences, les poésies sont sues.
Mémoriser		<input checked="" type="checkbox"/>								
Gérer sa sécurité	<input checked="" type="checkbox"/>					Les tables de multiplication restent compliquées à mémoriser. De même en anglais, retenir le vocabulaire (ora), est difficile.				Il a de nouveaux copains, n'est jamais seul
Respecter les règles de vie	<input checked="" type="checkbox"/>									
Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales	<input checked="" type="checkbox"/>									
Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui	<input checked="" type="checkbox"/>									
Faire ses transferts (ex. du fauteuil roulant à la chaise dans la classe)					<input checked="" type="checkbox"/>	Accessibilité du bâti : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> partielle Nature des difficultés rencontrées :				
Se déplacer à l'intérieur, à l'extérieur (dans le cadre des activités scolaires)										
Utiliser les transports en commun					<input checked="" type="checkbox"/>					
Avoir des activités de motricité fine										
Assurer l'élimination et utiliser les toilettes					<input checked="" type="checkbox"/>					
S'habiller/se déshabiller					<input checked="" type="checkbox"/>					
Prendre ses repas (manger, boire)					<input checked="" type="checkbox"/>					
Prendre soin de sa santé					<input checked="" type="checkbox"/>					
Parler										
Comprendre la parole en face à face										
Comprendre une phrase simple										
Produire et recevoir des messages non verbaux										

A : activité réalisée sans difficulté et seul.

B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle.

C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière (commentaires indispensables si la case est cochée).

D : activité non réalisée (commentaires indispensables si la case est cochée).



GEVA-SCO

RÉEXAMEN

NOM DE L'ÉLÈVE :

Observation des activités de l'élève (suite)

Tâches et exigences en relation avec la scolarité	ACTIVITÉS (Au regard de l'autonomie d'un élève du même âge) Si vous cochez les cases C ou D, veuillez remplir les 2 cases de commentaires en vis-à-vis		Sans objet				Cadre 1 OBSTACLES À LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ	Cadre 2 POINTS D'APPLI ET COMMENTAIRES (Préciser notamment les points d'appui/grands domaines dans lesquels l'élève se réalise)
	A	B	C	D				
Lire			<input checked="" type="checkbox"/>				<p>C. n'est pas autonome pour des lectures longues du niveau de cm2 (dyslexie). Il écrit phonétiquement (dysorthographe). L'utilisation du clavier reste difficile pour C., il y parvient sur des temps courts et n'est pour le moment pas encore capable de copier des leçons entières.</p> <p>C. est capable de lire seul des textes de plus en plus longs et il comprend globalement ses lectures. Lorsqu'on lui lit des textes longs, il fait preuve d'une compréhension fine.</p> <p>C. débute avec son ordinateur en classe mais il a pu utiliser son logiciel de dictée vocale et a ainsi produit un texte correct. Il a compris la numération, met du sens aux problèmes.</p>	
Écrire			<input checked="" type="checkbox"/>					
Calculer		<input checked="" type="checkbox"/>						
Organiser son travail		<input checked="" type="checkbox"/>						
Contrôler son travail			<input checked="" type="checkbox"/>					
Accepter des consignes	<input checked="" type="checkbox"/>							
Suivre des consignes	<input checked="" type="checkbox"/>							
S'installer dans la classe	<input checked="" type="checkbox"/>							
Utiliser des supports pédagogiques		<input checked="" type="checkbox"/>						
Utiliser du matériel adapté à son handicap		<input checked="" type="checkbox"/>						
Prendre des notes (quel que soit le support)								
Participer à des sorties scolaires			<input checked="" type="checkbox"/>					

A : activité réalisée sans difficulté et seul.

B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle.

C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière (commentaires indispensables si la case est cochée).

D : activité non réalisée (commentaires indispensables si la case est cochée).

Évolutions observées et perspectives, notamment en matière de projet professionnel :

C. doit poursuivre son travail avec son ordinateur, notamment la dictée vocale. La copie reste fastidieuse même au clavier, pour le moment il est important de lui proposer des photocopies ou des textes à trous numérisés.



GEVA-SCO

RÉEXAMEN

NOM DE L'ÉLÈVE :

Bilan de la période écoulée

En quoi les aménagements, adaptations, orientations et compensations ont-ils facilité la scolarisation de l'élève, permis d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, ou permis d'augmenter la durée de scolarisation ?

Aménagement et adaptations pédagogiques (dont matériel pédagogique adapté)

Les différents aménagements mis en place permettent à _____ de suivre tous les apprentissages de la classe. Il a besoin d'aménagements matériels mais pas pédagogiques hormis en orthographe, un peu moins de mots que les autres à apprendre.

ordinateur : utilisation en classe, mais cela peut être fatiguant, il ne maîtrise pas encore complètement le clavier. Il l'utilise surtout quand l'AESH est présente.

La dictée vocale est difficile à utiliser dans la classe, il peut s'isoler dans un atelier.

N'utilise pas la synthèse vocale en classe, l'AESH lui lit les consignes.

Il a pris le rythme pour se mettre au travail avec l'ordinateur.

Dispositifs collectifs de scolarisation (ULIS, unité d'enseignement, SEGPA...)

//

Missions réalisées par la personne chargée de l'aide humaine

Changement d'AESH.

Madame _____ travaille maintenant avec C. Les premières semaines ont été compliquées, en effet, il a fallu réorganiser tout l'emploi du temps, Madame _____ a dû apprendre à connaître C. ainsi que le fonctionnement de la classe et les méthodes utilisées.

Globalement, C. a plutôt bien accepté ce changement et le duo avec Madame _____ fonctionne bien.

Mme _____ accompagne C. de différentes façons :

- Lecture des textes (français, histoire, géographie),
- Secrétaire (mathématiques),
- Aide à la mise au travail, reformulation des consignes, maintien de l'attention,
- Aide à l'utilisation du matériel informatique,
- Aide à l'organisation.

quand il est avec l'AESH, il n'a pas besoin de temps supplémentaire, il fait son travail au même rythme que les autres.

AESH : il a fallu un peu de temps pour faire connaissance, mais la relation se passe bien maintenant. C. a de l'humour. Elle l'incite à utiliser l'ordinateur, mais cela doit venir de lui-même. La correction de ce qu'il produit est difficile.



Accompagnements et soins (ESMS, libéraux, autres...)

ergothérapeute : écrits joints au gevasco

orthophonie : quand C. est dans la réflexion, il est plus lent pour répondre, il ne faut pas lui mettre la pression, il veut faire bien, dans la perfection.

C. a fait des progrès en lecture, même en orthographe. Il préfère passer par l'écriture manuelle que par l'ordinateur.

Peut-être utilisation à venir de l'ordinateur pour faire des cartes mentales.

CMP (par téléphone à l'enseignante) : C. s'affirme face aux autres, il peut dire non, la discussion reste ouverte, il ne reste plus bloqué.

Il travail l'expression en psychomotricité, avant il était dans l'observation, mais maintenant, il accepte d'être plus actif . Les jeux de mise en scène restent plus difficiles pour lui.

schéma corporel : plus difficile, il peut être perdu.

il est au travail, c'est positif.

Perspectives

Objectifs pédagogiques et axes à travailler pour la suite du parcours de formation et/ou du projet professionnel

Psychologue scolaire : (écrits transmis) :

bilan réalisé en janvier 2021 :

Les résultats montrent que C. possède globalement des compétences cognitives dans la moyenne des enfants de son âge.

La mémoire de travail peut être problématique si on ne lui propose qu'un support oral, il pourrait être intéressant de proposer à C. des supports visuels pour les éléments difficiles à mettre en mémoire. Il ressort également une importante lenteur de travail, due au passage à l'écrit ou à la trop grande quantité d'informations à traiter.

La situation d'évaluation a été anxiogène pour C. qui a fait des efforts importants pour contrôler ses émotions (tension physique, pauses nécessaires entre les exercices). Il a besoin d'être rassuré et encouragé dans ce qu'il entreprend. C. a besoin d'un étayage important et d'avancer à son rythme.

Remarques de l'élève et/ou de ses parents, particulièrement par rapport au projet de vie ou au projet professionnel :

C. doit oser aller plus loin dans la lecture, ou utiliser les outils à sa disposition.
 Il doit trouver un intérêt à l'utilisation de l'ordinateur pour s'en servir.

demande de SESSAD et nouvelle demande d'Ulis (recours) et demande de révision du nombre d'heures d'aide humaine.

Remarques des professionnels :

C. montre une très bonne compréhension, mais il faut lui lire les textes longs;
 Il est toujours accompagné en maths et français, la moitié du temps. Il lit plus, et a progressé dans les demandes qu'il fait à l'adulte quand il lui manque des documents.

En 6è, il faudra un accompagnement de l'AESH pour les langues, et pour lire les grands textes en français et en HG, mais en maths, il peut être autonome. Il lit les consignes maintenant.

Tous les membres de l'ESS sont d'accord pour l'augmentation du nombre d'heures d'AH, pour son entrée en collège, la demande de SESSAD et d'Ulis.

Participants à la réunion

Nom-Prénom	Fonction
Mme	orthophoniste
Mme	enseignante
Mme	mère
Mme	AESH, en fin de réunion
M.	père
Mme	directrice école
Mme	psychologue EN EDA (excusée)
	enseignante référente

Le manuel du GEVA-Sco est consultable en ligne à l'adresse www.cnsa.fr
 Vous pouvez joindre tout document complémentaire en tant que de besoin.

Ce document est un recueil d'informations destiné à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).
 Il ne préjuge pas des avis et des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Résumé : Malgré l'engagement vers une école à visée inclusive, les professionnels de l'éducation constatent encore des ruptures dans les parcours scolaires des élèves dits à besoins éducatifs particuliers lors de la transition entre le CM2 et la 6ème.

Dans cette recherche nous apportons des éléments de compréhension sur cette discontinuité en suivant la piste des écrits auprès des différents acteurs de cette transition. Nous verrons qu'il existe encore une différence de culture entre les enseignants des 1er et 2nd degrés, accentuée par l'absence d'espaces de négociation intermétiers. Les politiques dites inclusives étant principalement axées sur l'identification des besoins des élèves et l'élaboration de plans personnalisés, chaque professionnel agit en ce sens. Pourtant en l'absence d'une coordination incarnée par un « faiseur de liens », d'échanges entre les différents professionnels, l'élève et ses parents, la discontinuité dans les parcours scolaires lors du passage de l'école primaire au collège perdure.

Mots clés : transition, continuité/discontinuité, espaces intermétiers, liaison CM2 /6ème

Summary: Despite a commitment to an inclusive education system, education professionals still observe disruptions in the educational journeys of students with special educational needs during the transition from primary (CM2) to secondary school (6th grade). In this research, we provide insights into this discontinuity by examining the writings of various stakeholders involved in this transition.

We will discover that there is still a cultural gap between primary and secondary school teachers, exacerbated by the absence of inter-professional negotiation spaces. Inclusive policies mainly focus on identifying students' needs and developing personalized plans, and each professional acts accordingly. However, without coordination facilitated by a "bridge-builder" and communication among different professionals, students and their parents, the discontinuity in educational paths during the transition from primary to secondary school persists.

Keywords : transition, continuity/discontinuity, inter-professional spaces, CM2/6th grade bindings