

Comment est-ce que les enseignant·e·s régulier·e·s du cycle 2 du canton de Neuchâtel vivent les situations d'intégration avec leurs élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Master en pédagogie spécialisé – Volée 2020-2023

Mémoire de Master de Anita Neves Vieira

Sous la direction de François Gremion

Bienne, avril 2023

Remerciements

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire, le Professeur François Gremion pour son soutien, ses encouragements, ses partages, ainsi que pour ses commentaires positifs et constructifs.

Je suis aussi très reconnaissante envers les personnes qui ont accepté d'être interviewées. C'est grâce à elles que j'ai pu donner corps à mon travail.

J'ai également beaucoup de gratitude envers ma sœur, mon compagnon, mon père et beau-père pour leurs relectures et conseils. Mais aussi pour tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de l'élaboration de ce travail.

Résumé

Partant d'un questionnement d'une situation vécue, ce travail de recherche a pour objectif de présenter et de comprendre ce que vivent, pensent et éprouvent les enseignant·e·s du degré primaire du cycle 2 du canton de Neuchâtel à propos de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Sont également abordées les tensions de son agencement au sein même du système scolaire intégratif suisse qui tend à vouloir être inclusif.

Pour mener à bien cette recherche, une méthode mixte combinée à une démarche exploratoire utilisant le logiciel d'analyse multidimensionnelle IRaMuteQ a été utilisée à travers l'analyse de sept entretiens représentés par des enseignants du cycle 2 du canton de Neuchâtel.

Mots clés : inclusion, intégration, élèves à besoins éducatifs particuliers, système scolaire, contraintes.

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	3
Introduction	5
1 La problématique	7
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé ..	7
1.2 État de la question	7
1.2.1 C'est quoi un-e élève BEP ?	13
1.3 Question de recherche et objectifs de recherche	15
2 Démarche méthodologique	18
2.1 Fondements méthodologiques	18
2.2 Nature du corpus	19
2.2.1 Participants	19
2.2.2 Description de l'outil	20
2.3 Techniques de recueil et d'analyse des données	21
2.3.1 Procédure	21
2.3.2 Analyse des données	22
3 Résultats.....	26
3.1 Définition de l'inclusion vs l'intégration.....	26
3.2 Aspects positifs de l'inclusion	29
3.3 Limites de l'inclusion	32
3.3.1 Chronophagie	32
3.3.2 Formation	33
3.3.3 Composition de classe - fermeture des classes spécialisées	34
3.3.4 Les diagnostics : avant, maintenant	35
3.3.5 Le redoublement	36

3.3.6	Évaluations et différences inter cycles	37
3.3.7	L'influence parentale.....	39
3.3.8	La direction.....	39
3.3.9	Les ressources manquantes	40
3.3.10	Burnout et épuisement	42
3.3.11	Les raisons de l'inclusion	43
3.4	Les enseignant-e-s et élèves face à la situation.....	44
3.5	Les aspects positifs des BEP	44
3.6	Les soutiens sur lesquels le corps enseignant peut compter	45
3.7	Besoins et idéaux	47
3.7.1	Les effectifs de classe	47
3.7.2	Le co-enseignement et les personnes ressources.....	47
3.7.3	Les BEP	49
3.7.4	Les classes FS ou terminales et le redoublement.....	50
3.7.5	Adaptations matérielles et informatiques	51
3.7.6	Formation continue.....	51
3.7.7	Redéfinir sa fonction	52
3.8	Le métier d'enseignant.....	52
4	Interprétation des résultats	54
5	Limites de la recherche, perspectives et recommandations de recherche future.....	63
	Conclusion.....	65
	Présentation synthétique des principaux résultats.....	65
	Quels nouveaux regards sur la situation de départ ?.....	66
	Liste des tableaux et figures.....	67
	Bibliographie	68
	Annexe 1 : Énumération des questions principales posées lors des entretiens semi-directifs.....	I

Introduction

Mon intérêt pour le vécu des enseignant-e-s vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est survenu à la suite d'un questionnaire personnel : est-ce que mes collègues vivent et ressentent les mêmes choses que moi à ce sujet ?

Voici un exemple de situation pour illustrer comment j'en suis venu à me questionner à ce propos :

Dans ma classe régulière actuelle de 6H, partagée avec ma collègue, j'ai un élève avec un diagnostic de dysphasie du nom de Jérôme¹, âgé de 11 ans. Durant l'année 2019-2020, alors qu'il était en 4H, il n'atteignait pas les attentes fondamentales de fin de cycle du Plan d'étude romand (PER) et comme les parents ont refusé un placement dans une école spécialisée, Jérôme a alors redoublé.

Jérôme bénéficiait de diverses mesures d'aide telles que : l'intervention d'une enseignante spécialisée dans le cadre de l'unité ambulatoire du langage (SPS-UAL) à raison de quatre périodes par semaine (étant le maximum) (CERAS, 2016), d'un projet pédagogique individualisé (PPI), de deux périodes d'orthophonie et enfin d'une période de soutien pédagogique (SP).

En commençant sa rentrée scolaire en 2020, le SPS-UAL s'est arrêté, car il en bénéficiait déjà depuis 4 ans, telle est la procédure. Aujourd'hui, à la place, ma duettiste et moi-même pouvons, si besoin, faire appel au conseil pédagogique spécialisé (CPS) dispensé par la même personne qui intervenait dans le cadre du SPS-UAL. Le PPI a été mis à jour. Il est passé de deux à une seule période d'orthophonie et continue de bénéficier d'une période de SP. Les mesures sont identiques à cette année.

Il en résulte qu'en classe nous sommes un peu confuses pour aider au mieux cet enfant. Le retrait des mesures d'aide auquel il avait droit s'est arrêté pour des raisons légales. Pourtant, ses difficultés sont toujours présentes et sa progression dans les apprentissages ne cesse de se creuser par rapport aux attentes fondamentales attendues en fin de cycle. L'adaptation du PPI se fait en réduisant et supprimant de plus en plus d'objectifs à atteindre, ainsi qu'en supprimant certaines branches comme la géographie, l'histoire ou encore l'allemand. Durant ces moments, nous devons nous organiser pour lui faire travailler d'autres compétences et connaissances, notamment en français et en mathématiques, par exemple. Parfois, il refuse de faire autre chose, souhaitant faire comme ses camarades. Lors de ces moments, il est alors simplement auditeur du cours. D'autres fois, lors d'ateliers dans lesdites branches, nous l'y intégrons afin qu'il puisse participer un maximum.

¹ Nom d'emprunt

Dans cette situation, je parle d'un élève en particulier pour qui la situation est complexe, et pour qui nous devons l'équiper au mieux pour qu'il se conforme à ce que nous attendons de lui via des aménagements particuliers, mais c'est sans parler du reste de la classe qu'il faut aussi prendre en compte. Certains élèves ont un trouble autistique, d'autres ont été diagnostiqués avec des troubles plus ou moins sévères de l'attention, d'autres encore ont peut-être un trouble dys- comme de la dyslexie. Les diagnostics ne sont pas forcément nécessaires pour voir qu'un ou une élève a des besoins spécifiques en classe. Mais la plupart des enfants avec un diagnostic posé bénéficient de mesures d'aide compensatoires regroupées dans un livret de suivi et dont les enseignant·e·s le traduisent via la dénomination « d'élèves BEP ». Ces « élèves BEP » ont droit à des aménagements matériels et/ou pédagogiques afin qu'ils puissent s'intégrer au mieux à ce que l'école exige. Il y a aussi les élèves non-BEP qui, soit ne nécessitent aucune adaptation particulière, soit ont besoin de soutiens externes, comme du soutien langagier, pédagogique ou encore par le mouvement. Je m'interroge donc ... Comment cohabitons-nous en tant qu'enseignant·e de classe ordinaire avec toutes ces mesures qui se veulent individuelles dans un contexte scolaire qui se dit vouloir être inclusif ? L'élève aurait-il redoublé si les mesures d'aides renforcées (SPS) avaient été pérennisées ?

Afin de comprendre l'émergence de la mise en place de mesures comme les mesures BEP, nous tenterons de bien comprendre le système scolaire obligatoire actuel au niveau primaire dans le domaine de la pédagogie spécialisée en retraçant son histoire et en mettant notamment en lumière la différence entre les termes inclusion et intégration au chapitre 3.1 de l'analyse. La partie analytique nous donnera divers éléments de réponse concernant d'une part, la définition que donne le corps enseignant interrogé à propos de l'inclusion et d'autre part la question de recherche qui est : « Comment est-ce que les enseignant·e·s régulier·e·s du cycle 2 du canton de Neuchâtel vivent les situations d'intégration avec leurs élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

1 La problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé

L'objet de recherche est ciblé sur le vécu des enseignant·e·s dans leur prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers inscrits dans un contexte scolaire primaire suisse ayant une compréhension de l'inclusion floue, puisqu'associée à de l'intégration. Le système reposant sur une égalité des acquis ; l'élève ne correspondant pas à ce qui est attendu de lui en fonction de son âge et niveau scolaire pourra bénéficier de mesures compensatoires individuelles. Comment, dans un contexte qui se veut ouvert à tou·te·s, le corps enseignant peut-il répondre à l'exigence paradoxale qui est de faire en sorte d'amener tous les élèves aux mêmes objectifs en fin d'année tout en planifiant, organisant et adaptant son enseignement à chaque individu ayant, pour certain·e·s, des spécificités bien précises et pour qui il ne sera parfois pas possible d'atteindre ces objectifs ? Créant ainsi un enseignement de niveaux parallèles pouvant épuiser le corps enseignant, ainsi qu'un sentiment d'incapacité envers certaines situations de handicaps par manque de formation dans le domaine. Il est important de comprendre si cette tension est perçue et bien vécue ou non, afin de pouvoir réagir en conséquence et ainsi améliorer les conditions de travail du corps enseignant, mais aussi, à plus large échelle, d'améliorer les conditions de vie scolaire pour tous les élèves de manière générale sans que certain·e·s aient à subir une scolarisation séparative. L'importance de se questionner à ce sujet va au-delà du système scolaire en lui-même. À terme, l'éducation via une école inclusive, équitable et de qualité des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie aura un impact positif pour la société dans son ensemble et constituera un élément essentiel au maintien de la paix et à l'application du développement durable dans le monde (UNESCO, Education 2030, 2016).

1.2 État de la question

Pour bien comprendre la situation du contexte actuel de ce travail de recherche, il est important de retracer les différentes phases qu'a traversées la pédagogie spécialisée jusqu'à aujourd'hui. En abordant, entre autres, le traité de Salamanque (UNESCO, 1994), prémices de l'idéologie inclusive, les lois régissant notre constitution sur la thématique du handicap et celles de l'intégration des élèves à besoins particuliers dans le système scolaire et enfin, la scolarisation desdits élèves dans le canton de Neuchâtel.

Selon Kronenberg (2021), avant l'introduction de l'enseignement obligatoire pour tous en 1874, les personnes en situation de handicap étaient complètement exclues de l'enseignement public (Sticker, 2013). À partir de cette date, des classes dites de soutien ont été créées pour les enfants qui

présentaient des troubles de l'apprentissage. En parallèle, les enfants avec un handicap visuel ou auditif étaient scolarisés dans des foyers d'éducation spécialisée privés en partie soutenus par les cantons. Les élèves qui nécessitaient des besoins éducatifs particuliers étaient scolarisés dans l'enseignement public, mais n'étaient pas particulièrement soutenus. La représentation de l'enseignement qui s'y faisait était d'enseigner à des groupes homogènes, « ce qui ne correspondait [...] pas à la réalité des institutions éducatives » (p.56). Cette phase « d'exclusion, séparation » ne s'est achevée qu'à la suite de l'introduction de l'assurance-invalidité (AI) en 1959 (Gruntz-Stoll, 2011, cité par Kronenberg, 2021). Cette introduction a permis une avancée non négligeable dans le domaine puisque les enfants en situation de handicap pouvaient recevoir une instruction en raison des nouvelles bases légales établies. Néanmoins, la plupart d'entre eux allaient dans des écoles spécialisées. Les premières volontés pour une école inclusive sont apparues plus ou moins en même temps que l'introduction de l'AI et à la suite des évolutions de la société entre la fin des années 1960 et le début des années septante. Toutefois, l'intégration scolaire était comprise comme assimilation : « étaient intégrés les quelques élèves qui étaient en mesure de s'adapter à l'activité scolaire » (p.56). Ces prémices, d'une école inclusive, ont passablement évolué en partie grâce à l'adhésion de la Suisse à la Déclaration de Salamanque de 1994 organisée par le Gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO. Réaffirmant « le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 [...] indépendamment des différences individuelles. » (1994, p. vii). Le focus n'était dès lors plus porté sur l'intégration au cas par cas, « mais de plus en plus sur l'ensemble du système éducatif, dont la compatibilité devait être développée » (Kronenberg, 2021, p. 57). Effectivement, le but recherché était de « faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour **promouvoir l'approche intégratrice** de l'éducation, c'est-à-dire **pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux** » (UNESCO, 1994, p. iii). Grâce au cadre d'action qui l'accompagne, elle permet de donner des pistes d'actions futures en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (p. iv).

Selon la Constitution fédérale de la Confédération suisse (1999), « les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques » (Art. 62, al.2).

Elle précise que « tous les êtres humains sont égaux devant la loi » (art. 8, al. 1), que :

Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique (art.8, al.2)

et que « la loi prévoit des mesures en vue **d'éliminer les inégalités** qui frappent les personnes handicapées » (art.8, al. 4).

Plus précisément, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) (2002) débute en définissant la notion légale du handicap :

Est considérée comme personne handicapée au sens de la présente loi toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités. (Section 1, art.2, al.1)

Il y a inégalité lorsque les personnes handicapées font l'objet, par rapport aux personnes non handicapées, d'une différence de traitement en droit ou en fait qui les désavantage sans justification objective ou lorsqu'une différence de traitement nécessaire au rétablissement d'une égalité de fait entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées fait défaut. (Section 1, art. 2, al. 2)

Concernant la présence des élèves avec un handicap dans les écoles régulières : « ils [les cantons] encouragent **l'intégration** des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. » (Section 5, art. 20, al. 2)

En 2004, survient la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons qui « impose aux cantons de réglementer les mesures de pédagogie spécialisée qu'ils mettent en œuvre ». (Gremion, 2023)

En 2007, paraît l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée qui a pour but de définir « l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers », de promouvoir « l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire » et de s'engager « à utiliser des instruments communs ». Au point I, art. 2, al. b il est écrit que « **les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives**, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'environnement et de l'organisation scolaire ». La même année, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté cet accord et a développé trois instruments résultant du concordat qui sont d'avoir une terminologie commune, des standards uniformes de qualité et une procédure d'évaluation standardisée (PES) (CIIP, Pédagogie spécialisée, 2023).

Depuis 2008, ce sont les cantons qui, ayant eu jusqu'en 2022 pour mettre en place cette prise en charge, financent seuls les prestations de pédagogie spécialisée (CIIP, Pédagogie spécialisée, 2023).

Au niveau du canton de Neuchâtel, « par son adhésion à l'accord [précité], le canton s'est engagé à respecter les buts suivants :

1. définir l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ;
2. promouvoir l'**intégration** de ces enfants et jeunes au sein de l'école ordinaire ;
3. utiliser des instruments communs » (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018) comme la PES qui a pour but de « garantir l'égalité des apprenants en situation de handicap et [d'] équité envers les autres apprenants » (Meier-Popa & Ayer, 2020, p. 66).

Après avoir retracé quelques éléments historiques, nous comprenons que les lois et systèmes scolaires cantonaux se veulent avant tout intégratifs. Néanmoins, le terme inclusif est aussi utilisé pour qualifier ce cadre légal. De fait, une confusion existe sur la définition exacte du terme inclusion, les diverses manières de le comprendre. Kronenberg (2021) propose quelques exemples de distinction lorsque l'inclusion n'équivaut pas à l'intégration : « l'inclusion va plus loin que l'intégration, l'intégration est une étape intermédiaire sur le chemin de l'inclusion, l'intégration empêche l'inclusion » (p.58).

La figure ci-dessous permet d'avoir un support visuel sur les différentes étapes que les élèves en situation de handicap ont vécu au fil des ans. Aujourd'hui « la scolarisation dans le cadre [de] l'école ordinaire se distingue de la scolarisation en école spécialisée. Elle englobe les classes ordinaires avec un cadre intégratif et les classes particulières » (Kronenberg, 2021, p. 58). Ce qu'elle entend par « classes particulières » sont par exemple les classes de soutien : langagier, pédagogique, par le mouvement ou autre, incluant des élèves présentant des légers troubles comportementaux et/ou de l'apprentissage.

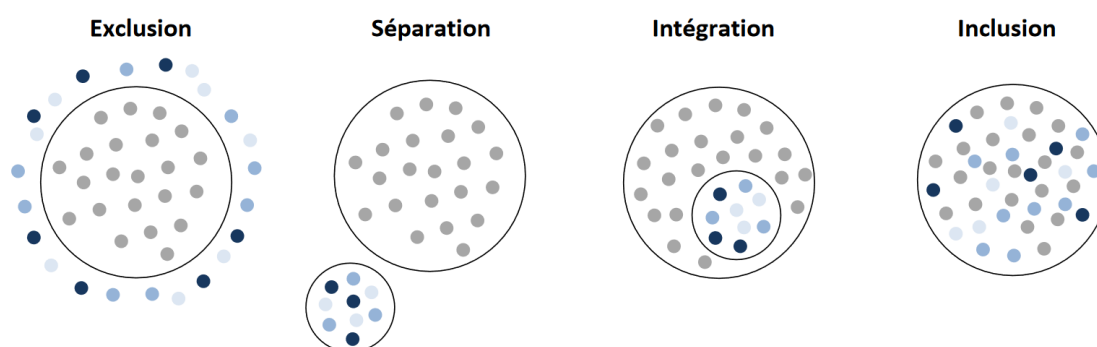


Figure 1 - De l'exclusion à l'inclusion (intégration n'est pas égale à inclusion), Kronenberg (2021, p.58)

Nous observons que nous sommes bien dans un système scolaire intégratif, car il a pour objectif la compensation des désavantages. Lors des cours de sociologie de l'éducation dispensés par Simon

(2020), nous avons vu qu'au niveau primaire, l'école s'est basée sur un système d'égalité de traitement qui a basculé vers un système d'égalité des acquis.

Un système reposant sur une égalité des acquis consiste à dire, dans les grandes lignes, que l'école doit pouvoir proposer plus à ceux qui ont moins, ce qui implique la mise en place de compensations que l'on nomme justice corrective, d'où l'apparition de l'enseignement spécialisé et de ce qu'on appelle la pédagogie compensatoire. Le but étant de faire en sorte que tous les élèves atteignent les attentes fondamentales du Plan d'étude romand (PER).

Cette intervention pédagogique se définit comme de la discrimination positive puisque le système scolaire décide d'apporter plus à ceux qui ont moins. En même temps un autre paradoxe se joue puisque le système scolaire se dit être égalitaire, mais se veut sélectif notamment à partir du cycle 3 avec les deux filières à niveaux (un et deux) pour les disciplines fondamentales (République et canton de Neuchâtel, 2023). Le résultat de ces deux paradigmes est appelé par Meirieu comme « l'hypocrisie de l'école qui prétend faire réussir tout le monde, mais en réalité fait échouer beaucoup » (2014). Dans le but de contrer toute forme de fatalisme, il met en avant son principe d'éducabilité qui est de postuler que tout le monde peut apprendre et s'en sortir. Le travail de l'enseignant est donc de mettre en place des conditions favorables d'apprentissages pour tous ses élèves. Pour les élèves en difficulté, il s'agira de leur venir en aide en utilisant le système à travers ce qui est appelé les compensations pédagogiques pour qu'ils puissent développer leur potentiel à leur rythme. C'est également l'idée que prône Bloom à travers ce qu'il nomme la pédagogie de maîtrise. Il défendait l'idée que 80% des élèves peuvent réussir, en passant d'une pédagogie de la norme à une pédagogie de la maîtrise (Perrenoud, 1996). Or à ce jour encore, l'approche normative est majoritaire dans le système scolaire, notamment en matière d'évaluation (Butera, Buchs, & Darnon, 2011). À ce propos, le canton a mis en place EDASCOL pour repenser une évaluation qui réponde aux attentes administratives tout en laissant le temps nécessaire à l'enfant en difficulté pour se développer pleinement et les ressources pour répondre aux besoins spécifiques de chacun.

Selon la logique du cadre scolaire et des pratiques, Ramel (2018) ajoute que l'objectif est de passer d'une logique d'adaptation a posteriori de l'enseignement à une accessibilité a priori de ce dernier. Or, ce sont surtout des mesures d'aides visant des groupes particuliers qui sont énumérés comme la mise en place de divers types de soutien (langagier, pédagogique, par le mouvement), des formes d'évaluations diverses ou encore la mise en place de livrets BEP. Il rajoute que, « la multiplication des plans d'enseignement individualisé [...] ne fait qu'augmenter la charge pesant sur les épaules des enseignants et la tentation à recourir à des mesures séparatives pour se préserver ». Cette catégorisation de mesures d'aide ciblant des groupes particuliers « relève d'une construction sociale

ayant des incidences non négligeables » sur la scolarisation des élèves. Ce qu'ils risquent, entre autres, est un enfermement dans leurs particularités notamment si ces dernières se définissent comme des incapacités. Pour Ramel (2018), c'est la situation de participation scolaire qui est à privilégier plutôt que la situation de handicap. Pour ce faire il souligne l'importance par les professionnels, mais aussi les parents, d'identifier et de prendre en compte un ensemble de facteurs (facilitateurs, intégrité de capacité, obstacles, incapacité) sur lesquels s'appuyer. L'idéal serait d'avoir une conception universelle de l'apprentissage comme le propose Rose & Meyer (2002) à travers l'article de Ramel (2018). Le but étant de mettre en place des aménagements qui bénéficient à l'ensemble de la classe et d'ajouter, si nécessaire, des aménagements supplémentaires pour les élèves qui rencontreraient des difficultés beaucoup plus importantes. Cela n'est possible que si l'enseignant fait preuve de flexibilité pédagogique. Pour Ramel (2018), il s'agirait de passer d'une approche intégrative à une visée inclusive à travers la notion d'accessibilité et d'équité et non pas à travers l'équité par compensation. La figure 2 illustre cette notion.

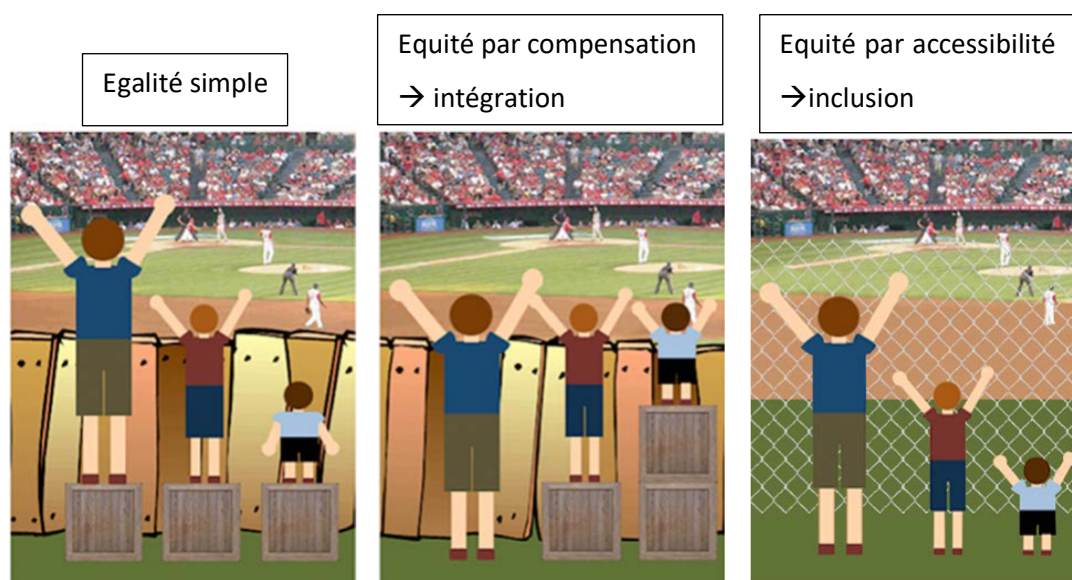


Figure 2- L'équité, sa différence (City of Ottawa and City for All Women Initiative, 2018)

Norwich, cité par Reverdy (2019), trouve qu'une approche multidimensionnelle est également nécessaire et identifie quatre valeurs principales : l'accès et la qualité ; l'équité et la justice sociale ; les valeurs démocratiques et la participation ; l'équilibre entre unité et diversité. Et elle pose la question suivante : « Comment faire alors, en pratique dans la classe, pour assurer un idéal d'équité et de justice sociale tout en différenciant ? ».

1.2.1 C'est quoi un·e élève BEP ?

Afin de partager une définition commune à propos des élèves à besoins éducatifs particuliers du canton de Neuchâtel, il est important de bien comprendre le système légal dans lequel les diverses mesures d'aides s'inscrivent. Selon l'arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers du canton de Neuchâtel (2014), qui fait suite à la ratification par le canton de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, à l'article 2 on entend par :

- a) **élèves ayant des besoins éducatifs particuliers** : les élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire ;
- b) **mesures d'adaptation** : les mesures d'aménagement, les mesures de soutien et les mesures techniques ;
- c) **mesures d'aménagement** : les mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant·e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire ;
- d) **mesures de soutien** : les mesures qui consistent en un soutien pédagogique ordinaire ou spécialisé, un soutien à l'intégration, un soutien par le mouvement ou un soutien langagier ;
- e) **mesures techniques** : les mesures qui consistent à admettre l'usage d'outils spécifiques ou de mobiliers adaptés, dans le cadre défini par le Département de la formation, de la digitalisation et des sports [...] ;
- f) **partenaires concernés** : notamment les enseignant·e-s, les services socio-éducatifs, la direction d'école, les détenteurs de l'autorité parentale, les thérapeutes, les médecins, les services sociaux, les offices de protection de l'enfance, l'office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle. (pp. 1-2)

Mise en œuvre et suivi : Les détenteurs de l'autorité parentale, ainsi que les enseignant·e-s signalent à la direction toute situation d'élève qui aurait des besoins éducatifs particuliers. La direction l'analyse, puis informe les personnes citées des mesures d'adaptations possibles et des éventuelles procédures à suivre. Selon les situations, la direction peut exiger une attestation établie par un pédiatre ou d'autres thérapeutes (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018).

Que signifie alors *avoir un élève BEP* pour un enseignant ordinaire en classe régulière ? Selon l'article 3 :

Lorsque les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un projet pédagogique individualisé défini au sens de l'article 7, y compris lors des évaluations au niveau de la classe et des épreuves communes » (2014, p. 2).

À l'article 7, nous pouvons lire qu'en :

Collaboration avec les autres partenaires concernés, la direction d'école élabore un projet visant à mettre en place des mesures d'adaptation qui tiennent compte des besoins éducatifs particuliers de l'élève. Le projet décrit les mesures d'adaptation et leurs modalités de mise en œuvre dans le respect du cadre financier défini. La direction d'école s'assure de la mise en œuvre et du suivi du projet (2014, p. 2).

Ces mesures d'adaptations sont réalisées sous la forme d'un document, qui porte un nom différent selon les cercles scolaires. Dans certains cercles scolaires, il est simplement appelé *BEP* (« l'élève BEP ») sans que le document soit classé par niveaux en fonction des aménagements y figurant. Dans d'autres, il est appelé *PPI* (« l'élève a un PPI) avec 3 niveaux d'aménagement différents allant du plus léger, comme réduire la quantité d'exercices (par exemple) au plus lourd, impliquant une modification d'une partie ou de l'ensemble des attentes fondamentales du Plan d'étude romand (PER). Sa mise à jour est assurée par la direction d'école via les informations que les partenaires fournissent. La direction a également l'obligation de communiquer son contenu aux détenteurs de l'autorité parentale (Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 2014). Selon les situations, la direction amasse les décisions dans un livret de suivi.

La figure 3 permet de mettre en évidence les causes menant à la mise en place d'un BEP.

Besoins éducatifs particuliers dus à				Besoins éducatifs généraux	
des aptitudes particulières («haut potentiel»)	des inégalités socioéconomiques et sociodémographiques	des troubles socio-émotionnels	un handicap	avec handicap	sans handicap
			Handicap		

Figure 3-Besoins éducatifs particuliers (Kronenberg, 2021, p.15)

Si les mesures octroyées dans le cadre de l'école ordinaire ne sont pas suffisantes (soutien pédagogique ordinaire, soutien pour élèves allophones, soutien pédagogique par le mouvement, formation spécialisée en école ordinaire, soutien immédiat et temporaire (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018), une décision relative à l'attribution de mesures renforcées « doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels » (art.5, al.1) qui s'octroie ou non à la suite d'une procédure

d'évaluation standardisée (PES) (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018) réalisée par l'office de l'enseignement spécialisé (OESN).

Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants :

- a. une longue durée,
- b. une intensité soutenue,
- c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que
- d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune. (art.5, al.2)

Elles sont représentées par les éléments suivants : éducation précoce spécialisée, soutien pédagogique spécialisé (SPS), mesures d'orthophonie, mesures de psychomotricité, scolarité en école spécialisée, appui intégratif, service éducatif itinérant (Service de l'enseignement obligatoire, 2022).

La figure 4 permet de voir le dispositif dans son ensemble de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018, p. 12).

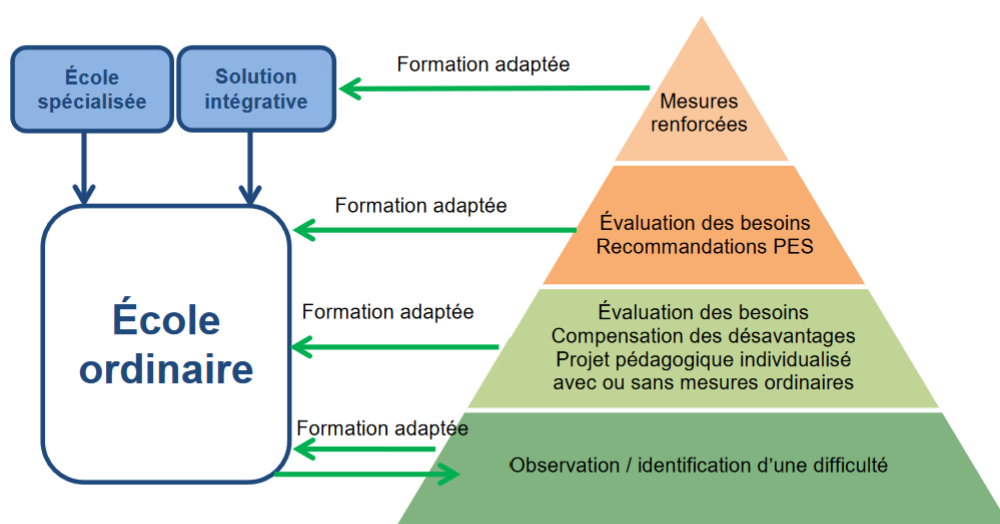


Figure 4-Dispositif de prise en charge des élèves BEP

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

Dans ce travail de recherche, notre question s'inscrit dans le projet de comprendre ce à quoi Jérôme, le cas présenté dans l'introduction de ce travail, est confronté et comment les enseignants s'y prennent pour faire face à ce genre de situation.

L'analyse des divers intervenants était de dire que pour qu'il puisse continuer de progresser à son rythme et non selon ce que le système scolaire attend de lui comme performances en fin de cycle via les attentes fondamentales du PER, un placement dans une institution spécialisée était plus adéquat.

Toutefois, ses parents ont préféré le laisser dans le système scolaire ordinaire. Le problème a été que de nombreuses mesures compensatoires se sont arrêtées pour des raisons administratives et que nous, « enseignantes ordinaires », avons dû nous organiser sans ces mesures. Les conditions d'obtention de ces mesures compensatoires sont d'ailleurs un des obstacles liés aux facteurs individuels de l'élève que relève Ramel (2018). Cette situation n'était pas évidente. Tout d'abord les parents ne comprenaient pas pourquoi les mesures s'arrêtaient alors que leur enfant était en grande difficulté. Ensuite, l'enfant lui-même était péjoré par la situation, car au vu de ses besoins spécifiques il aurait fallu lui consacrer plus de temps, ce qui est difficile lorsqu'il faut gérer une classe ordinaire passablement hétérogène.

Ce qui amène à la question suivante : est-ce que plusieurs enseignant-e-s vivent des situations similaires ? Si c'est le cas, qu'éprouvent-ils/elles et quelles sont les stratégies mises en place ?

Dans ce travail, notre objectif est de comprendre le vécu des enseignants du cycle 2 dans les situations d'intégration des élèves BEP. Il tente de répondre à la question générale de recherche suivante : « Comment est-ce que les enseignant-e-s régulier-e-s du cycle 2 du canton de Neuchâtel vivent les situations d'intégration avec leurs élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

À travers la recherche, des éléments de réponses aux questions inductives suivantes sont souhaités dans le but de répondre en détail à la question principale de recherche :

- Comment les enseignants répondent aux besoins de tous les élèves en classe ordinaire ?
- Est-ce que l'application des BEP/PPI est une charge supplémentaire pour l'enseignant ? Et pourquoi ? Comment l'éprouvent-ils ?
- Est-ce que le nombre de BEP/PPI présents dans une classe est un facteur d'accroissement du stress chez les enseignants ?
- Se sentent-ils sous pression ?
- Ont-ils les moyens de répondre adéquatement aux besoins spécifiques d'élève à besoins éducatifs spécialisés ?
- Qu'en pensent-ils réellement (avantages, inconvénients) ? Et à plus large échelle ?
- Qu'observent-ils dans leurs classes ?
- Est-ce que les moyens mis à disposition sont suffisants ?
- Sur le terrain j'ai pu observer que les procédures administratives peuvent être un réel frein à la progression d'un enfant ayant des BEP et qu'il incombe à l'enseignant de se débrouiller pour combler le manque. Est-ce le cas pour d'autres enseignants ?
- Quel point de vue a le corps enseignant à propos de la thématique du redoublement des élèves BEP en milieu et fin de cycle ? Quelles conséquences ?

De manière plus globale, il sera également intéressant de décrypter le terme « inclusion scolaire », car il est omniprésent :

- L'inclusion, mais qu'est-ce que c'est ?
- Quels en sont les avantages et les inconvénients ?

- Quelle est la différence avec l'intégration ?
- Comment est-elle perçue au niveau global du groupe classe ?

2 Démarche méthodologique

2.1 Fondements méthodologiques

La méthode de recherche de cette enquête est de type mixte utilisant une démarche exploratoire. La recherche mixte est basée sur le croisement de l'importance des paradigmes et de l'ordre temporel des phases quantitatives et qualitatives (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 20). Comme le notent Greene et al. (1989) (cités par Johnson & Onwuegbuzie, 2004), il existe cinq objectifs principaux ou justifications pour mener une recherche sur les méthodes mixtes :

- la triangulation
- la complémentarité
- l'initiation (non utilisée dans ce travail)
- l'analyse des données
- l'expansion

Quant à la méthode exploratoire, elle vise à clarifier un problème (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007) qui dans le cas présent, a été posé dans la problématique. Elle peut aussi être « un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissance [qui] permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier » (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007, p. 39). La dimension brute du vécu des enseignants nous donne un concept global issu de l'analyse et la manière dont l'entretien s'est construit.

L'analyse des données se fait également à travers la théorie ancrée (stratégies pour la recherche qualitative) qui consiste à découvrir de la théorie à partir des données récoltées (Glaser & Strauss, 2017). Divers buts sont ciblés comme :

Favoriser la prévision et l'explication des conduites, pouvoir prédire et expliquer afin de permettre aux intervenants une compréhension ainsi qu'un certain contrôle des situations, fournir une posture vis-à-vis des données. Ainsi, la théorie en sociologie est une stratégie pour traiter les données de recherche, pour fournir des modes de conceptualisation en vue de décrire et d'expliquer. La théorie devrait fournir des catégories et des hypothèses suffisamment claires pour que les plus importantes puissent être vérifiées lors de recherches particulières (Glaser & Strauss, 2017, p. 87).

Conjointement à cela, la démarche inductive est également présente et a pour objectif de donner du sens à un corpus de données brutes en faisant « émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (Blais & Martineau, 2006) à travers trois étapes : la condensation des données brutes dans un format résumé, l'établissement de liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et enfin le développement

d'un cadre de référence à partir des nouvelles catégories émergentes (Blais & Martineau, 2006). Pour résumer, le but est de dégager le sens que les personnes interviewées ont construit à partir de leur réalité en ayant comme point de départ les objectifs de recherche cités au chapitre 1.3.

Dans le cas présent, il s'agira d'utiliser le cadre conceptuel qui émerge de l'analyse ancrée pour interpréter la carte graphique produite par le logiciel d'analyses multidimensionnelles IRaMuteQ pour nous permettre de comprendre le vécu des enseignant-e-s.

La démarche compréhensive est utilisée dans ce travail, puisque l'intérêt de la recherche est porté sur l'humain en se focalisant sur l'analyse de leur récit raconté en fonction de la thématique choisie. Selon Dayer, C. & Charmillot, M. (2012), la démarche compréhensive prend en compte « la construction de la connaissance et l'implication du chercheur qu'elle entraîne », l'autorisant à « penser les tensions qu'il est amené à vivre plutôt que les nier ou les considérer comme des biais à éliminer sur son terrain de recherche ». Schurmans (2003, cité par Dayer, C. & Charmillot, M., 2012), tient compte du fait que même si les déterminismes biologiques, culturels, sociaux et autres existent, ils ne sont pas suffisants à la compréhension des phénomènes socio-humains, « car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité » (Dayer & Charmillot, 2012, p. 164). C'est pourquoi dans cette recherche, les enseignants sont questionnés, car ils ont une fonction de vigilance épistémologique (Astolfi, 1993).

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Participants

Trouver des sujets avec un nombre d'années d'expérience variant entre quelqu'un en début de carrière et quelqu'un en fin de carrière est intéressant. Le but est de voir si les mêmes éléments se regroupent ou non dans leur discours. Les participants ont été choisis en fonction de divers critères :

- Enseigner au niveau du cycle 2.
- Avoir, au minimum, un-e représentant-e par degré.
- Trouver des enseignant-e-s avec des quotas variés d'années d'expérience dans l'enseignement.
- Choisir des enseignant-e-s de divers cercles scolaires.
- Une fois les critères réunis, s'assurer que la personne veuille bien réaliser l'entretien.

Il est aussi important de pouvoir interroger tant des sujets féminins que masculins et de varier au possible les centres scolaires dans lesquels les personnes interviewées travaillent afin d'avoir une répartition des enseignant-e-s dans tout le canton de Neuchâtel. Pour ce dernier point, seuls quatre représentant-e-s de Cercle scolaire sur les sept ont pu être interrogé-e-s. Il est nécessaire que l'échantillon du corps enseignant représente chaque degré du cycle deux, c'est-à-dire : 5, 6, 7 et 8H.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des diverses informations à propos des enseignant·e·s interviewé·e·s.

Tableau 1 - Regroupement des informations concernant les entretiens semi-directifs

Interviewé	1	2	3	4	5	6	7
Sexe	F	M	F	F	F	F	F
Degré scolaire	6H	8H	5H	6H	7-8H	7-8H	6H
Taux d'emploi	93%	100%	30%	95%	100%	85%	100%
Nb d'élèves cette année	20	19 (+2 arrivées en cours d'année)	21	17	13	17 en 7H 16 en 8H	21
Nb de BEP/PPI présents dans la classe	5	3	3	2	1	1 en 7H 4 en 8H	7
Nb d'années d'expérience	7	4	7	4	4	8	40

2.2.2 Description de l'outil

L'entretien semi-directif a été utilisé comme moyen de collecte de données. Il permet d'avoir un cadre composé de questions principales (quelle est votre définition de l'inclusion scolaire ? Comment vivez-vous le nombre de BEP présents dans votre classe ? etc.) dans lequel nous sommes libres de naviguer en fonction des divers récits des personnes interviewées ? Ce type de moyen a été choisi, car le cadre est plus souple et permet de recueillir des données plus riches et personnelles, dans le but de les analyser en profondeur par la suite. Comme la recherche est une recherche de sens, il était important que les personnes interrogées puissent se sentir libres de parler sans être astreintes par des questions trop fermées pouvant limiter leurs descriptions ou opinions. Les questions de l'entretien se sont articulées sur leur ressenti vis-à-vis de la gestion des élèves BEP dans leur classe. Nous voulions aussi, à travers le questionnaire, répondre à deux hypothèses impliquant le sentiment de compétence des enseignant·e·s. La première est que nous pensons que le sentiment de compétence chez les

enseignant-e-s des degrés 5H à 8H du canton de Neuchâtel sera plus élevé chez les enseignants ayant un plus grand nombre d'années d'expérience. La seconde est que nous pensons que le type de handicap de l'élève en classe ordinaire exercera une influence sur le sentiment de compétence des enseignant-e-s.

En premier lieu, sont venues les questions « plus pratiques » comme le degré dans lequel l'enseignant-e enseigne, le pourcentage, le nombre d'années d'expérience, ainsi que le nombre d'élèves présents en classe. Ensuite, leur définition de l'inclusion scolaire de manière précise leur a été demandée, car c'est un terme que l'on entend partout, mais sommes-nous bien conscients de sa définition et de ce que cela implique réellement ? Une fois la définition posée, permettant de voir aussi comment l'enseignant-e voit l'insertion du handicap à l'école, nous sommes allés plus en détail dans la thématique, en questionnant les avantages et inconvénients que générerait l'inclusion scolaire. Ensuite, il leur a été demandé quel était le nombre de BEP présents au total dans la classe pour, par la suite, lors de l'analyse, pouvoir affirmer ou non si cela pouvait être vécu comme une contrainte en fonction du nombre total d'élèves présents en classe (avec et sans BEP). Puis, la question principale a pu être posée, qui est : comment vivez-vous les BEP en classe ? Cette question fait émerger leur ressenti général par rapport à cette thématique et en fonction de leurs réponses, nous pouvions creuser les avantages et inconvénients des élèves à besoins éducatifs particuliers du point de vue de l'enseignant-e, mais aussi du point de vue de l'élève à travers les yeux de l'enseignant-e. Il était aussi nécessaire de les interroger sur le cadre de la mise en place des signalements BEP pour observer si d'un cercle à l'autre il y a ou non une certaine uniformité. Ainsi que pour vérifier si le déroulement de la procédure et l'articulation des personnes impliquées conviennent ou non à notre échantillonnage. Il était aussi important de questionner le rôle et l'impact de la direction en lien avec la thématique des élèves BEP. Pour finir, il leur a été demandé quels seraient leurs besoins, leurs idéaux pour résoudre les problématiques existantes. Pour plus de précisions, les questions de l'entretien se trouvent à l'annexe 1.

2.3 Techniques de recueil et d'analyse des données

2.3.1 Procédure

La procédure a véritablement commencé avec la nomination de mon directeur de mémoire. Un premier échange a eu lieu afin de bien définir mon projet de recherche, puis le contrat de recherche a été signé et envoyé le 29 juin 2022. Par la suite, nous avons échangé à diverses occasions selon mes besoins, par vidéoconférence ainsi qu'en présentiel.

Après avoir bien défini le cadre de mes recherches, nous nous sommes mis en quête de trouver des enseignant·e·s à interroger. La recherche a commencé au mois de mai et s’est étalée jusqu’au mois de septembre 2022. Un premier entretien qui ne comptait pas dans la recherche a été réalisé le 6 juin 2022 avec une amie enseignante travaillant dans le canton de Berne à qui les questions préparées ont été posées pour avoir un premier aperçu de l’entretien dans son ensemble. Cette démarche a permis de valider l’outil en y apportant les ajustements nécessaires. Il n’y en a pas eu.

Tableau 2- Planification des entretiens semi-directifs

1 ^{er} entretien	06.09.22
2 ^{ème} entretien	22.09.22
3 ^{ème} entretien	23.09.22
4 ^{ème} entretien	04.11.22
5 ^{ème} entretien	04.11.22
6 ^{ème} entretien	25.11.22
7 ^{ème} entretien	09.12.22

Lors de la prise de contact avec les enseignant·e·s, il leur était toujours précisé que les données recueillies seraient totalement anonymisées et que les seules personnes qui liraient et écouterait les audio seraient le Professeur Gremion et moi-même. Il leur a aussi été mentionné que certains bouts d’interview seraient pris et insérés dans le mémoire de manière totalement anonyme. Il était très important de poser ce cadre pour que la personne interrogée se sente rassurée et puisse s’exprimer en toute liberté. La durée prévue des entretiens était de 1h à 1h30.

À partir du mois d’octobre, les transcriptions ont débuté pour se terminer au mois de janvier 2023. À la suite de cela, la phase de technique de recueil et d’analyse de données décrite plus bas a pu commencer pour ensuite poursuivre dans les diverses étapes du mémoire et le terminer au mois d’avril 2023.

2.3.2 Analyse des données

La méthode de cette enquête étant mixte le volet d’analyse est double. Le premier découle de la démarche de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2017). Le second volet, quantitatif, sur l’analyse multidimensionnelle selon la méthode Reinert (Reinert, 1990).

Sur le versant qualitatif, l’analyse porte sur 7 entretiens d’enseignant·e·s effectués dans quatre Cercles scolaires différents du canton de Neuchâtel. Cette analyse s’effectue en suivant les sept étapes du

processus d'analyse des données en méthodes mixtes décrites par Onwuegbuzie et Teddlie (2003), cités par Johnson & Onwuegbuzie (2002, p.22). Qui consiste à :

1. La réduction des données
2. L'affichage des données
3. La transformation des données
4. La corrélation des données
5. La consolidation des données
6. La comparaison des données
7. L'intégration des données.

La réduction des données a pour objectif de réduire la dimensionnalité des données qualitatives (par exemple, au moyen d'une analyse thématique exploratoire) et des données quantitatives (par exemple, au moyen d'une analyse en grappes). Vient ensuite la consolidation des données, où les données quantitatives et qualitatives sont combinées pour créer des variables ou des ensembles de données nouveaux ou consolidés. L'étape suivante, la comparaison des données, consiste à comparer les données provenant des sources qualitatives et quantitatives. L'intégration des données caractérise l'étape finale, au cours de laquelle les données quantitatives et qualitatives sont intégrées dans un ensemble cohérent. L'étape de légitimation consiste à évaluer la fiabilité des données qualitatives et quantitatives et des interprétations qui en découlent (2004, p. 22) (cf. chapitre 4 : Interprétation des résultats).

La description des procédés de traitement des données a été réalisée d'après le Guide pour le Mémoire de Master (HEP-BEJUNE, 2019). La première étape a été l'imprégnation des données une première fois, en transcrivant toutes les interviews à l'aide d'un pédalier de transcription. Une deuxième relecture a été effectuée afin de dégager les catégories principales dans lesquelles pourraient s'insérer des bouts d'interviews. Une fois toutes les interviews écrites à travers de grandes catégories chacune, tous les entretiens ont été imprimés et collés dans deux cahiers à spirales de 40 pages chacun. Chaque entretien est séparé par un Post-it. À gauche de la page du cahier, se trouve une page de l'entretien, à droite se trouve une page vierge dans le but d'annoter chaque page de chaque entretien. C'est à la suite de cela que la phase d'opération d'étiquetage a pu commencer. Lors de cette opération, les informations importantes étaient surlignées et annotées sur la page de droite du cahier à spirale. Pour mettre quelque chose de très important en relief, en plus du surlignage, le soulignage de certains mots ou phrases était utilisé. La figure 5 donne un aperçu des techniques utilisées.

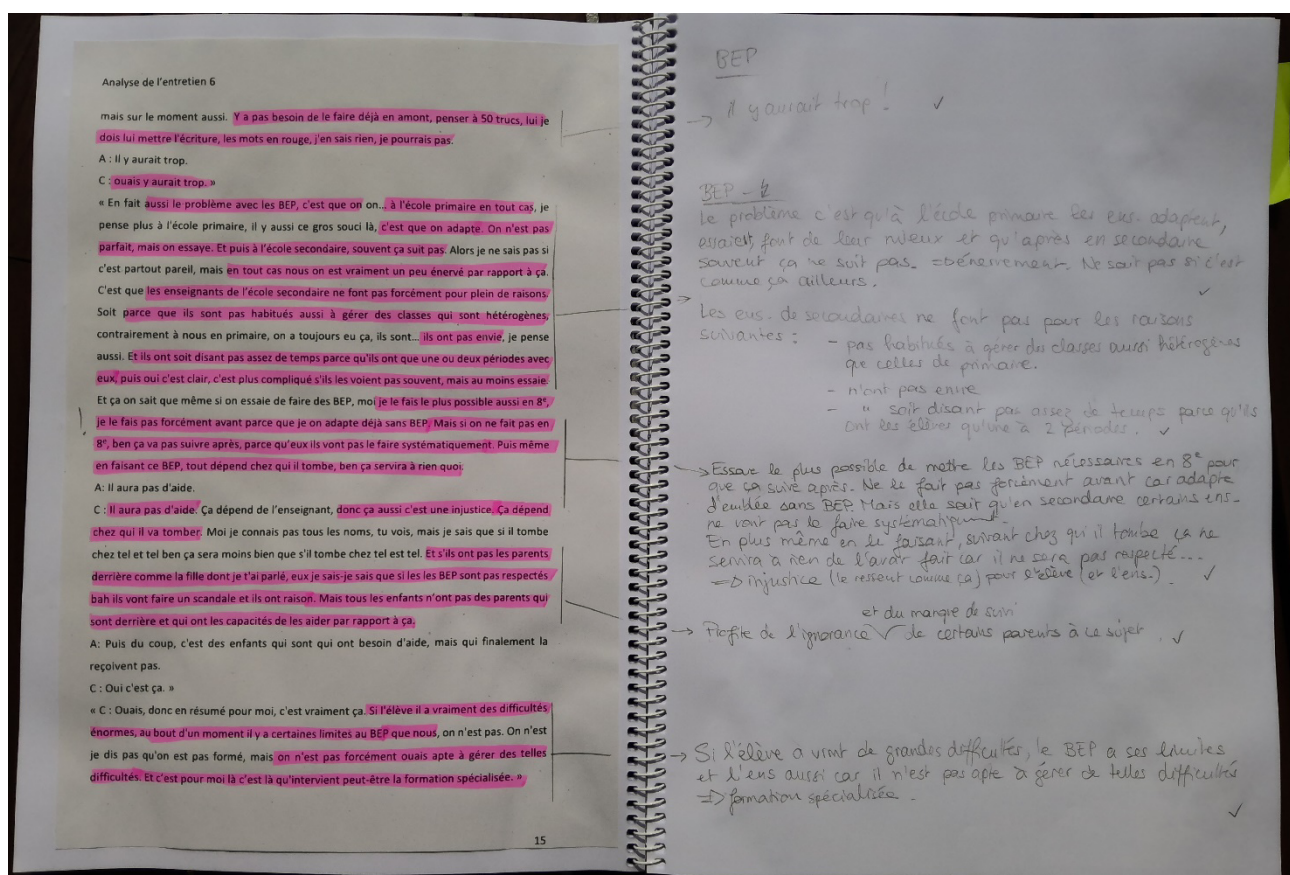


Figure 5- Opération d'étiquetage, de tri, de condensation et de regroupement des données

Ensuite est venue l'opération de tri, de condensation et de regroupement des données. La création de catégories principales accompagnées de sous-catégories se créait au fur et à mesure de la lecture des interviews à travers ces trois opérations. Afin de ne rien omettre, un vu était dessiné à côté de chaque phrase analysée. Puis, une hiérarchisation des catégories trouvées s'est agencée. Enfin, le regroupement de l'ensemble des catégories à travers tous les entretiens a pu être mis en place à travers 10 dimensions, certaines composées de diverses modalités.

Concernant l'opération de transcription, tout a été transcrit. Les entretiens ont été nommés dans l'anonymat et datés en fonction de leur ordre de passage.

Pour ce qui est de la forme des verbatim, lorsque la personne interrogée parlait, une lettre en début de dialogue lui était attribuée. Il en était de même pour la chercheuse. Les virgules (,) ont été utilisées pour les pauses de moins d'une seconde et pour les énumérations. Le point (.) a été utilisé pour des pauses inférieures à 2 secondes. À partir de deux secondes et au-delà durant lesquelles la personne interrogée ne parlait pas, le nombre de secondes écoulé était écrit entre parenthèses. Exemple : (2.0) signifie que le silence a duré deux secondes. Concernant le langage non verbal, les actions physiques étaient notées au sein d'une double parenthèse. Exemple : ((rires)) ou encore ((quelqu'un toque à la porte)).

Une fois la création de catégories ancrées avec leurs hypothèses associées, nous sommes « amenés à chercher des groupes de comparaisons révélateurs de l'exceptionnel, qui vont à l'encontre de notre théorie locale en train d'émerger » (Glaser & Strauss, 2017, p. 291). Dans le but d'obtenir des données plus riches, une procédure appelée « localisation précise » est utilisée et consiste « à intégrer la théorie par contrôle de points précis, dégagés à partir d'hypothèses spécifiques » (Glaser & Strauss, 2017, p. 292).

Sur le versant quantitatif, on confronte les dimensions conceptuelles qui ont émergé de l'analyse ancrée effectuée au préalable. Elles permettent de proposer une analyse des cartographies de la dynamique des discours extraites du traitement par le logiciel libre IRaMuTeQ (Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires). Cet outil propose une représentation graphique à partir de la méthode Reinert (1990) pour l'analyse textuelle : une classification simple sur segments de texte. Si le sens qui se dégage de la compilation sous forme de grappes est en adéquation avec les dimensions du concept qui ont émergé de l'analyse inductive, nous ne retiendrons pas le critère de validation de 20% de la taille des segments de texte (ST) (Loubère & Ratinaud, 2014). Si tel n'est pas le cas, on adaptera en conséquence les paramètres de configuration de l'analyse quantitative. Cette interprétation se fait sur la base des illustrations du résultat. Elles consistent en un dendrogramme (Figure 6) qui « représente la partition, et une indication de la taille des classes (exprimée en pourcentage du corpus classé)» et les mots les plus fréquents (p. 22) ainsi qu'en un graphique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) (Figure 5).

3 Résultats

3.1 Définition de l'inclusion vs l'intégration

À la question de ce que représente l'inclusion pour les enseignant-e-s de notre enquête, on peut faire le constat que le spectre de compréhension va de l'inclusion comme intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires à une inclusion comprise comme une adaptation de l'école au besoin de tous les élèves.

Pour moi l'inclusion c'est heu adapter la vie de la classe, de l'école pour que chaque élève y soit le bienvenu et puisse y trouver son compte.

Il est manifeste dans la littérature que la notion d'inclusion n'est pas du tout une notion dont la définition est stabilisée. Selon Kronenberg (2021), la Suisse définit la pédagogie spécialisée dans le domaine de la scolarité obligatoire comme de l'intégration équivalant à de l'inclusion, car c'est un système où les institutions intégratives coexistent avec les institutions séparatives et ajoute en disant qu'il « n'y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion » (p.55). Sa compréhension, ainsi que la manière de la vivre au sein de l'école, varie non seulement d'un pays à l'autre à travers le monde, mais aussi d'une région à l'autre, d'un Cercle scolaire à un autre voire d'un-e enseignant-e à un-e autre au sein d'un même cercle scolaire. Dans notre cas, la définition mentionnée plus haut est celle qui se rapproche le plus de l'idéal décrit dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui a été adoptée à New York en 2006, mais qui n'a été ratifiée par la Suisse qu'en 2014 (CDPH ONU, 2006): « Par son adhésion à la Convention, la Suisse s'engage à éliminer les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées, à protéger celles-ci contre les discriminations et à promouvoir leur inclusion et leur égalité au sein de la société civile ». « Elle valorise le handicap en tant que composant de la diversité humaine et se distancie d'une conception du handicap basée sur la notion de tare ». « Elle a pour objet de promouvoir l'égalité des chances des personnes handicapées et d'empêcher toute forme de discrimination dans la société. » Et pour finir, « les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit » (art. 24, al. 2b).

Sur la base de l'exemple ci-dessous, nous constatons que certain-e-s enseignant-e-s ont une compréhension intégrative et non inclusive des élèves en situation de handicap ...

On accueille en gros tous les enfants avec leur handicap.

Inclure, accepter. Inclure toute sorte d'élèves. Au niveau des difficultés ce genre de chose.

... avec une équité par compensation des désavantages et non par accessibilité.

Pour moi l'inclusion ça veut dire que on a une volonté d'intégrer tous les élèves dans la classe enfin dans la formation régulière. Après par rapport à cette inclusion le souci si on veut ça serait que les élèves sont bah ils sont nés où ils sont avec des inégalités déjà à la base que ce soit lié à leurs capacités physiques, mentales, mais aussi aux opportunités qu'ils ont. Et puis du coup bah l'école en voulant inclure elle va devoir combler ça en mettant à disposition des moyens ou en utilisant des choses pour qu'ils puissent être équitables entre tous les enfants, voilà.

L'élève est porteur d'une différence a priori pas forcément adaptée à la norme scolaire, ou qui présente une difficulté, et auquel il s'agit de proposer un aménagement, en regard de leurs besoins...

Le fait de hum d'inclure les élèves qui ont des difficultés dans la classe sans faire de différence par rapport aux autres. Mais en du coup en apportant leurs besoins en fonction de enfin en amenant des aménagements en fonction de leurs besoins.

... pour ensuite élargir à tous les élèves. Comme cette autre enseignant·e le relève. Mais en disant cela, c'est d'abord la différence, le trouble ou la difficulté qui est mis en avant :

C'est de pouvoir heu, inclure n'importe quel élève de n'importe quelle avec n'importe quelle difficulté, n'importe quelle problématique ou, pas problématique, mais au contraire heu bah des élèves qui seraient heu comment dire j'ai plus le mot maintenant. Heu HP par exemple ou heu voilà qui ont un haut potentiel des compétences plus élevées et puis de pouvoir les inclurent dans une classe entre guillemets normale et puis de pouvoir heu bah donner des leçons qui conviennent au mieux à tout le monde.

Il est important de souligner que chez tous les enseignant·e-s interrogé·e-s, c'est bien de l'intégration qui est pratiquée, car on met en évidence les différences, on les justifie même, si possible avec des rapports et diagnostics en tous genres afin que l'élève puisse obtenir des aides. Ces mesures compensatoires auront pour but d'aider l'enfant à atteindre les attentes fondamentales du PER en fin de cycle et à se conformer « au moule » et non à avancer à son rythme indépendamment du programme scolaire. Comme le souligne Le Capitaine (2013) :

Avec l'intégration, le problème c'est l'enfant, qui pour être intégré doit avoir des dispositions, doit bénéficier des compensations et de toutes les réadaptations nécessaires pour le rendre comme les valides, et doit s'adapter au milieu dit ordinaire, au regard des normes de celui-ci – normes excluant par définition les « a-normaux ».

C'est faire venir des enfants à besoins plus particuliers dans nos classes. Des enfants qui normalement sont en formation spécialisée, mais qui sont intégrés dans des classes de formation régulière. Les enfants potentiellement aussi qui viennent de structures comme Les Perce-Neige ou bien heu le Centre de Malvilliers ou bien des structures de ce style-là dans des classes de formation régulière. Classes dans

lesquelles peut-être certains d'entre eux n'ont jamais mis les pieds en fait de leur vie. Pour ça pour moi je pense c'est ça l'inclusion. Pour ce type d'enfant là en tout cas et puis après ben c'est aussi l'inclusion d'élèves allophones dans nos classes et puis donc de formation régulière et pas uniquement dans les classes de formation spécialisées. Ça peut aussi être des enfants atteints de troubles autistiques aussi dans nos classes de formations régulières. C'est, l'inclusion c'est accueillir les particularités de chaque élève en fait, dans nos classes.

Selon le Rapport d'information du Conseil d'Etat au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée (2018), il est écrit que :

Dans notre canton, un bon nombre d'enfants est scolarisé dans des écoles spécialisées ou institutions. **Pour la plupart d'entre eux, l'objectif est de réintégrer une filière dite traditionnelle.** Parfois le saut pour une réussite est grand et difficile. Soucieux de favoriser cette intégration, nous demandons au Conseil d'Etat d'étudier la mise à disposition des écoles intégrantes un certain nombre de moyens pour aider ces élèves (09.173).

En 2004, Vienneau (Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social) affirmait qu'étant donné le concept flou qu'était l'inclusion il y avait une multitude de définitions. Il cite notamment Fuchs et Fuchs (1994) qui disaient que « l'inclusion signifie différentes choses pour les personnes qui en attendent différentes choses » (traduction libre, p.299). Néanmoins, il distingue 2 types d'inclusion. L'inclusion en classe ordinaire créée en tant que placement dans l'environnement le moins restrictif et « l'inclusion pour tous conçue en tant que modèle pédagogique » (p.127). La première étant la plus répandue assurant le maintien de ce qu'il appelle « des services ségrégués » et qui suivant les définitions d'aujourd'hui est considéré comme de l'intégration. En 2004 déjà, il décelait une problématique encore actuelle : la volonté de fermer les classes FS, de supprimer les soutiens externes « (pull out programs) destinés aux élèves en difficulté d'apprentissages ou d'adaptation » (p.128), voire la suppression des écoles spéciales pour les élèves avec un grave handicap sans pour autant abolir le système de sélection. La deuxième définition est celle que je pense être la plus « juste ». Il l'appelle la « pédagogie de l'inclusion ». C'est un modèle pédagogique qui a pour but de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils aient ou non un handicap et/ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (p.129).

L'inclusion c'est ouvrir les portes et ouvrir la pratique à toutes sortes de personnes. Quelles que soient leurs origines, quelles que soient leurs besoins, quelle que soit leur on va dire heu leur stabilité mentale et leur instabilité mentale aussi selon certains types leur cadre familial leur provenance de de pays étrangers enfin c'est vraiment accueillir tout le monde quoi. L'inclusion c'est accueillir tout le monde.

D'un point de vue international, l'UNESCO (2017) dit que « l'inclusion consiste à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants. Selon cette organisation, il ne faut pas voir la différence comme un problème à résoudre, mais comme l'opportunité de « démocratiser et d'enrichir » davantage l'apprentissage (p.13).

Pour moi l'inclusion ça apporte à tous les élèves, inclure tous les élèves.

3.2 Aspects positifs de l'inclusion

Le corps enseignant interviewé a relevé divers aspects positifs dans ce changement tendant vers l'inclusion.

Premièrement, les élèves apprennent à vivre ensemble en fonction de la diversité de leur classe et partagent ainsi diverses valeurs comme l'acceptation, l'entraide ou encore la tolérance. D'ailleurs, une des enseignantes interrogées accorde beaucoup d'importance à l'école qu'elle voit à présent davantage comme une école citoyenne. En effet, les élèves apprennent d'autres compétences liées aux valeurs citées plus haut qui pourront leur être utiles dans la vie plutôt que le côté purement scolaire comme l'apprentissage de la suite d'être par exemple. Cet apprentissage se fait à travers l'entraînement et l'amélioration des compétences communicationnelles, relationnelles, ainsi que le développement de leur créativité à travers des activités comme des sorties en forêt, la réalisation de recettes de cuisine ou encore la participation à des conseils de coopération au sein de la classe et du collège.

C'est également un bel apprentissage pour les élèves qui n'ont pas de besoins éducatifs particuliers ou de difficultés spécifiques, car ils se sentent valorisés notamment à travers le tutorat, pratique que certain·e·s enseignant·e·s utilisent. Une enseignante trouvait cela très adéquat et partageait son expérience en disant qu'au début cela n'était pas évident pour les enfants, mais qu'au fil des mandats qu'elle leur donnait (tâches simples et précises à réaliser) les choses se mettaient en place. Ainsi, les élèves de sa classe ayant de la facilité, ainsi que son élève ayant un trouble du spectre autistique pouvaient revoir et partager leurs connaissances avec leurs camarades, les aider, mais aussi travailler sur le plan social. Selon l'enseignante, l'impact de ces tutorats est très positif dans l'accroissement d'une meilleure ambiance de classe. C'est d'ailleurs pour ce résultat qu'elle s'est intéressée et formée au conseil de coopération.

Deuxièmement, les élèves ne nécessitant pas d'outils ou d'aménagements particuliers ne sont plus envieux de ceux qui en ont, car ils prennent conscience des raisons qui font que leurs camarades en ont besoin et se considèrent donc chanceux de ne pas en nécessiter.

Ils se rendent compte qu'en fait c'est pas autant de chance que ça parce que tout leur demande beaucoup d'énergie, beaucoup de temps et qu'en fait finalement eux ils ont de la chance parce que, par exemple, lire un livre c'est facile, alors que d'autres, lire une consigne c'est déjà la croix et la bannière.

Les bénéfices relevés correspondent à la quasi-majorité des points relevés par Vienneau (2004) qui sont :

1. Une réduction des appréhensions à l'égard de la différence, une plus grande aisance en présence de personnes différentes et une plus grande sensibilité aux différences interindividuelles.
2. Une meilleure connaissance de la réalité vécue par les personnes à besoins éducatifs particuliers et le développement d'habiletés sociales.
3. L'amélioration de l'image de soi et une meilleure estime de soi-même.
4. Une contribution au développement moral et à l'adoption de valeurs et principes personnels.
5. L'établissement de nouvelles amitiés [pouvant] s'étendre aux parents... et à la communauté tout entière. (p.143)

Finalement, du côté du personnel enseignant, plusieurs thématiques ont été abordées.

D'abord, l'inclusion d'élèves provenant de structures spécialisées développe un sentiment d'attachement et de sympathie envers eux dû à leurs parcours de vie parfois chaotiques.

Ensuite, il est apprécié de devoir réaliser des adaptations au sein de la classe puisque cela diversifie le travail du corps enseignant. Il doit trouver des solutions, des stratégies et s'adapter dans le but d'aider l'élève et ainsi voir son évolution. Que cela soit pour des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), mais aussi pour tous les autres ; certains élèves n'ont pas de BEP, mais ont quand même des besoins spécifiques comme l'exemple d'avoir un-e élève allophone et/ou mutique en classe où l'enseignant-e doit adapter sa façon d'enseigner. Il est toutefois important de souligner le côté déplaisant de toutes ces adaptations comme la hausse du temps de travail ou encore le sentiment du manque de formation qui est discuté dans les chapitres 3.3.1 et 3.3.2.

Dans le même ordre d'idée, il y a également la notion de « bon stress » qui est ressortie, étant associée à l'accomplissement de nouveaux challenges face à l'adversité que peut représenter une classe.

Un enseignant a également partagé le fait qu'il se sentait moins sous pression lorsqu'il accueillait un-e élève de classe de formation spécialisée (FS) dans sa classe dite régulière, car comme l'enseignant-e spécialisé-e a pris le temps de revoir les bases avec l'élève, il voit que ce-tte dernier-ère a l'air plus épanoui-e et enclin aux apprentissages lorsqu'il/elle vient dans sa classe.

Il est aussi ressorti au niveau des 7H et 8H, que le droit à du soutien pédagogique en classe permet plus de flexibilité pour l'enseignant de branche. Ainsi, des groupes de travail, qui consistent à prendre des élèves en fonction de leur niveau d'apprentissage scolaire, peuvent être créés en fonction des besoins des élèves et de l'enseignant. De plus, le droit à des périodes de soutien pédagogique sous

forme de coenseignement permet à l'enseignant·e d'avancer plus rapidement dans son programme. Un chapitre est dédié au coenseignement au point 3.7.2.

L'un des arguments avancés lors d'un entretien pour confirmer positivement la démarche inclusive vers laquelle l'école veut tendre, était de mettre en évidence l'impact négatif de l'exclusion scolaire qui avait été vécu par certains enfants.

L'enseignante interviewée avec le plus d'années d'expérience dans l'enseignement m'a fait part du fait que bien que l'enseignement ne soit plus linéaire elle trouve intéressant d'enseigner comme ce qu'elle enseigne aujourd'hui, de manière plus globale, orientée sur la création de l'enfant dans son ensemble. Néanmoins, ça la « bouffe », pour reprendre le terme utilisé, et lui prend beaucoup d'énergie. Elle pense ainsi que les demandes d'aides, puis l'aide apportée ensuite à l'élève dans sa singularité et son individualité est chronophage. Toutefois, elle apprend beaucoup et trouve cela intéressant.

Un autre aspect positif de l'inclusion relevé par les enseignant·e·s est de pouvoir aller au rythme de l'enfant. Dans cette perspective certains outils d'aide à l'élève ne sont pas individualisés, mais partagés pour l'ensemble de la classe. Comme, des références qui, au lieu d'être autorisées pour un·e élève à la suite d'un diagnostic, sont autorisées pour toute la classe. Ce système leur apprend ainsi à les utiliser et ne les empêche pas de commettre des erreurs. Un apprentissage se fait quoi qu'il arrive. L'enseignant·e peut de toute manière évaluer la progression de l'enfant.

Pour l'UNESCO (2017), la présence de systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables favoriserait l'égalité des genres, la réduction des inégalités de manière générale, renforcerait les moyens des enseignant·e·s et des systèmes et favoriserait la création d'environnement d'apprentissage propice. Le tout contribuerait à améliorer la qualité de l'éducation de façon globale.

Néanmoins, plusieurs difficultés sont vécues sur un concept qui se veut pour l'instant à l'état d'ébauche :

Alors en théorie, pour moi c'est une très bonne chose, dans le sens ben je sais pas je pense que j'espère que tous les enseignants ont quand même des valeurs où on a envie d'être tous égaux avec les élèves, de les traiter de la même manière, de leur donner les mêmes chances et puis tout est beau et voilà. Mais c'est en théorie je pense que c'est une très bonne chose. Et après dans la pratique, il y a beaucoup de limites à ça, c'est-à-dire dans la volonté moi je trouve ça super, mais que, en soit je pense que c'est pas possible en tout cas dans l'état actuel.

Pour certain·e·s, l'inclusion est faisable que dans une certaine limite puisque certains élèves posent trop de problèmes, que cela soit d'ordre comportemental et/ou scolaire. Une enseignante donnait l'exemple d'un élève de sa classe avec de gros troubles du comportement à qui il a été assigné un

civiliste à raison de quatre périodes par semaine. Selon elle, s'il faut mettre davantage de moyens pour cet élève, c'est qu'il doit être scolarisé dans une école spécialisée. À ses yeux, à ce stade, ce n'est plus de l'inclusion.

Enfin pour une des personnes interrogées, l'idée d'une école totalement inclusive est une utopie au vu des difficultés que certains élèves peuvent poser à travers la gestion des BEP assignés ou encore des troubles du comportement. Ces deux derniers paragraphes nous amènent à l'introduction des limites de l'inclusion.

3.3 Limites de l'inclusion

Dans les entretiens menés, il y a en premier lieu eu la notion de surcharge qui est apparue dans leur bouche, « il y a trop ». Mais que signifie avoir trop ? Comment arrive-t-on à avoir trop ? Des éléments de réponse sont apportés dans les différents paragraphes ci-dessous.

3.3.1 Chronophagie

Tout d'abord, la majorité du corps enseignant est assez pragmatique sur le projet de vivre une école inclusive en disant que c'est un beau projet, mais que sur le terrain cela ne joue pas. Il y a trop d'éléments chronophages. Il faut :

- trouver des solutions aux problèmes.
- discuter, échanger avec les thérapeutes et les parents.
- écrire et mettre en place des BEP.
- faire passablement de tâches administratives.
- prendre connaissance des BEP existant et agir en conséquence.
- faire des retours aux parents qui en demandent davantage.
- que la personne représentant du service socio-éducatif (SSE) vienne en observation en classe, si on demande de l'aide, pour ensemble rechercher des solutions et voir quelles personnes peuvent aider. Ensuite il faut faire un retour à l'enfant concerné en prenant le temps de lui en parler.
- communiquer avec toutes les personnes gravitant autour de l'enfant, et ce pour chaque enfant de la classe pour que cela fonctionne.
- cadrer constamment le ou les élèves avec des troubles du comportement.

Une des enseignantes interrogées disant finir les cours à 15h30 et jusqu'à 17h30 réaliser la majorité des points listés. Puis jusqu'à 18h30 avancer ses préparations et/ou corrections. Actuellement avant 18h30, au minimum, elle ne quitte pas l'école.

La majorité des enseignants pensent que leur enseignement est péjoré par les BEP en fonction de la charge de suivi dudit BEP, ainsi que par l'intégration de plus en plus fréquente d'élèves provenant de classes FS et nécessitant qu'on prenne du temps pour eux. Ils relatent que comme leur attention est principalement focalisée sur ces deux profils d'élèves qu'ils ont dans leur classe, ils en arrivent à mettre de côté les autres élèves. D'un autre côté, il n'y a pas non plus de volonté de la part de l'enseignant-e

de donner trop d'avance aux élèves qui n'ont pas de difficultés particulières, car cela créerait davantage de programmes à suivre en parallèle au sein de la classe et « *ce serait juste ingérable* » pour l'enseignant.

Nous constatons que nous avons vraiment cette notion de priorisation des aides (ex. expliquer un exercice à la tablette à l'élève BEP) qui apparaît avec une mise de côté involontaire des autres élèves au vu du temps imparti dans une journée d'école lambda.

Nombreux sont les parents qui demandent des justifications sur telle ou telle prise de décision de la part de l'enseignant·e, notamment lors de sanctions où la parole de ces derniers est passablement remise en question. Ils se voient contraints de se justifier sur leur prise de décision et cela aussi leur prend beaucoup de temps et d'énergie.

3.3.2 Formation

La majorité du corps enseignant interrogé se dit être insuffisamment formée pour répondre au panel de différences de besoins trop spécifiques des élèves venant d'institutions spécialisées ou de classes FS. Selon le corps enseignant interrogé, ces élèves viennent charger les classes ordinaires, non seulement du point de vue de l'effectif, mais aussi du point de vue de la préparation et des adaptations qu'il faut fournir. C'est ce dernier point qui crée passablement d'insécurité auprès du corps enseignant. On observe un sentiment de peur se manifester envers une inclusion qualifiée de « *trop ouverte* » dans le sens où elle accueille tous les élèves peu importe leurs troubles et handicaps. Ce qui, par ailleurs, est la définition même de ce qui est attendu au sujet de l'inclusion et montre bien le stress engendré pour certain·e·s enseignant·e·s qui ne sont pas prêt·e·s. Selon la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), l'idéal serait que :

- « les États Parties, dont la Suisse, s'engagent à prendre des mesures immédiates, efficaces et appropriées en vue de mieux faire connaître les capacités et les contributions des personnes handicapées » (art. 8, al. 1c.).
- encourager « à tous les niveaux du système éducatif, notamment chez tous les enfants dès leur plus jeune âge, une attitude de respect pour les droits des personnes handicapées » (art. 8, al. 2b.).
- encourager « l'organisation de programmes de formation en sensibilisation aux personnes handicapées et aux droits des personnes handicapées » (art. 8, al. 2d.).

- Les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées (art. 24, al. 4).

En tant qu'enseignant-e, il faut également être conscient-e que

La notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. (CDPH ONU, 2006)

3.3.3 Composition de classe - fermeture des classes spécialisées

L'inclusion des élèves venant de classe FS et/ou d'institutions spécialisées, nous l'avons vu, est crainte par un certain nombre de personnes interrogées, d'autant plus que la volonté de divers cercles scolaires est de fermer ces classes. De plus en plus d'élèves FS se voient donc dans l'obligation de retourner dans des classes régulières. Ce qui oblige certain-e-s enseignant-e-s à créer des programmes parallèles afin de soutenir les différents niveaux présents en classe créant ainsi une surcharge de travail, mais aussi un sentiment d'incompétence pour ces élèves d'une part et un sentiment de frustration envers les autres élèves d'autre part. Les enseignant-e-s sont sous le joug perpétuel de l'obligation de répondre aux besoins de chacun pour différentes raisons (directives de la direction, mise sous pression envers soi-même pour bien faire, etc.). Ce qui est vécu comme très difficile.

La composition de la classe est également un problème pour l'enseignant-e. Il/elle observe une hausse d'élèves à besoins pédagogiques individualisés ou spécifiques dans la classe, générant ainsi beaucoup de travail supplémentaire dans le but de répondre aux besoins des élèves. Entraînant stress et surcharge pour le corps enseignant ainsi que des demandes d'aide externes croissantes.

Les effectifs de classe sont beaucoup trop élevés par rapport à ce qu'on doit faire c'est impossible.

Certain-e-s mettent donc en avant l'importance de garder les écoles spécialisées afin que les besoins trop spécifiques des élèves puissent être suivis par du personnel compétent dans le domaine. On voit apparaître une catégorisation des élèves à inclure avec une formulation de cas dits « légers » comme les troubles dys- où là l'enseignant-e se sent capable d'exercer son travail et de cas dits « lourds » comme des élèves ayant un trouble autistique ou une trisomie, par exemple. Et ce serait pour cette deuxième catégorie que les enseignant-e-s disent manquer de formation et ont un attrait pour le maintien de l'ouverture des écoles spécialisées. Ils dénoncent que le fait d'avoir des cas dits « lourds »

les obligent à réaliser des programmes différenciés, créant ainsi une surcharge de travail et du surmenage pouvant mener l'enseignant-e au burn-out (thématique abordée au chapitre 3.3.10).

Une enseignante avec beaucoup d'expérience disait qu'avant, pour répondre à des besoins spécifiques correctement, on mettait cinq à sept, voire huit élèves dans une classe avec un-e enseignant-e. Maintenant, on lui demande de les avoir dans sa classe et de gérer en parallèle tous les autres enfants. Elle a l'impression qu'à présent on lui en demande vraiment beaucoup.

La fermeture des classes FS ou aussi appelées classes terminales est mal vécue par certain-e-s enseignant-e-s. L'intégration qui se fait est réalisée dans un cadre flou ce qui fait apparaître un mal-être comme l'illustre l'extrait suivant :

Après le problème ben justement si on enlève toutes ces classes de terminale ? On fait quoi en fait ? C'est ça qui ((rires)), je comprends pas, j'arrive pas à comprendre. On va quoi, redoubler 50 fois ? C'est je sais que ça va pas être possible. Puis c'est pas forcément une solution comme on a dit, mais ça va être quoi en fait ? On les pousse pis voilà ? Puis ils finissent en 11e et en fait, ils ont rien compris à ce qui se passait, puis ils ont eu deux de moyenne. Enfin je vois pas où est le la limite en fait, si y a pas ces classes-là.

Plus le diagnostic et les besoins de l'enfant sont « lourds », plus les enseignant-e-s se sentent démunis et stressés face à la prise en charge de ces élèves. C'est pourquoi ils/elles ne sont pas favorables à la fermeture de ces classes.

3.3.4 Les diagnostics : avant, maintenant

Une des enseignantes interrogées estime avoir de la chance d'avoir pu commencer dans le métier sans toutes les contraintes liées aux élèves à besoins spécifiques. Elle trouve qu'avant l'enseignement était plus léger et linéaire, qu'il y avait moins d'enfants à problèmes, qu'il n'y avait pas autant de demandes et d'exigences et que le lien aux notes était plus facile. Néanmoins, il est aussi important de soulever qu'avant, il n'y avait pas autant de diagnostics établis que maintenant. Pelgrims & al. (2010) ajoutent qu'un raccourci est vite pris concernant la cause de l'échec scolaire d'un élève. On peut vite partir du principe que

Si l'enseignant ordinaire n'a pas réussi à infléchir les apprentissages, c'est que le problème n'est pas le sien, mais celui de l'élève et qu'il faut trouver ailleurs les remèdes : [...] médecins, psychologues, thérapeutes... On aboutit alors à une « pathologisation » des difficultés scolaires et à l'octroi de mesures qui s'avèrent souvent en rupture avec les savoirs et savoir-faire requis pour réussir l'école. (Pelgrims, Cèbe, & Pilloud, 2010, p. 40)

Effectivement, Elia & Piquet (2021) parlent même « d'étiquetage stigmatisant » qui a véritablement explosé à partir du début du XXI^e siècle. Ils soulignent le fait que si les demandes explosent c'est parce

que « l'offre pléthorique des professionnels du fonctionnement cognitif de l'enfant constitue un facteur de **l'accroissement des demandes par les parents et par l'école** » (p.21). La perversité de la plupart des diagnostics réside dans le fait que seuls les manques de l'élève sont relevés et non ses ressources. Afin de contrecarrer le focus mis sur un fonctionnement individuel, les auteurs proposent d'employer la thérapie brève de l'École de Palo Alto. Cette dernière permet de non seulement penser l'individu « sur le plan individuel, mais aussi en tant que relations dysfonctionnelles qui se sont installées entre l'enfant et le monde (entendu comme l'école, sa famille, etc.). » (p.48). Le focus est donc orienté sur le fonctionnement des relations qu'il entretient avec son entourage.

3.3.5 Le redoublement

Concernant la thématique du redoublement, le corps enseignant se met beaucoup de pression sachant qu'il doit recourir le moins possible à cette mesure. Engendrant du stress par peur de l'échec de leurs élèves :

« Il faut vraiment qu'ils soient prêts parce que sinon ils vont se casser la figure plus loin. »

Les enseignant·e·s de 7H et 8H pensent que c'est une erreur qu'il n'y ait que la possibilité de faire redoubler un·e élève qu'une fois par cycle. Puisqu'en 7H le corps enseignant se retrouve avec des élèves qui sont en énorme décalage par rapport aux autres pour avoir accumulé diverses lacunes tentant d'être comblées par du soutien pédagogique au fil des ans. Ce qui engendre beaucoup de pression et de stress supplémentaire dans la gestion des apprentissages du groupe classe. Ce système n'a de surcroît pas beaucoup de sens étant donné qu'en 8H ce seront les notes qui feront automatiquement redoubler un élève, pour qu'ensuite il/elle soit placé·e en classe FS. Là aussi une des personnes interviewées pense surtout que le système fait passer les élèves pour des raisons économiques et se questionne sur un éventuel nivellement par le bas en faisant cela, surtout lorsque les élèves sont à un demi-point de la passation. Selon elle, « *certaines élèves méritent une 2^e chance, mais d'autres n'ont juste pas assez bossé et passent quand même.* »

L'hypothèse a été émise par une enseignante de 7-8H, que si le redoublement était davantage autorisé au sein du cycle un et deux et non juste à la fin de chaque cycle, cela permettrait un rattrapage peut-être plus efficace. Car elle pense que les élèves de 3-4H seraient « plus malléables » que ceux de 7H pour qui, pour la plupart, un avis négatif est posé sur l'école.

Pourtant les recherches montrent qu'« aucun des systèmes scolaires pratiquant la stratification ou le redoublement ne figure parmi les plus performants. Au contraire, les résultats du PISA montrent que les meilleurs systèmes éducatifs allient qualité et équité » (Schleicher, 2015). Mais alors, comment rattraper l'écart creusé ?

3.3.6 Évaluations et différences intercycles

Cette problématique sur le redoublement nous amène à parler d'une autre thématique complexe : l'évaluation. Pour une des personnes interrogées, le système d'évaluation est en contradiction entre le recueil de traces (1 à 7H) qui se veut bienveillant et le système de notes qui tend à un système hiérarchisé à partir de la 8H. Avec la forme actuelle de notre société, il ne peut y avoir de solutions idéales sur le système de notation. De plus, le fait de mettre des notes à partir de la 8H entraîne des conséquences négatives directes pour les enfants rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages. « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage est particulièrement touchée par l'effet négatif des modes d'évaluation centré sur la performance » (Viau, 2002). La note peut donc être cruelle pour une partie des élèves. Néanmoins, le corps enseignant de 8H observe qu'avant les notes, les évaluations ne sont pas prises au sérieux pour une majorité des élèves. Avec l'arrivée des notes, arrive également une forme de pression qui mène les élèves à être compétitifs et à fournir davantage d'efforts. Ce qui fait dire aux enseignant·e·s que la note serait bénéfique à une partie des élèves, mais pas à ceux ayant trop de difficultés, puisque cela peut engendrer une dévalorisation de soi et une terrible chute de confiance en soi.

Le corps enseignant de 8H ressent également beaucoup de pression par rapport à la période de 45 minutes dont il dispose. En effet, s'il y a du retard pour un rendu, ce retard se répercute sur la prochaine période et créera ainsi un déséquilibre dans la planification de l'enseignant·e. Bien qu'il ou elle fasse preuve de beaucoup de flexibilité, il ou elle se retrouvera dans une situation à deux vitesses. Entre d'un côté, faire avancer le groupe classe et de l'autre, faire rattraper le retard à l'élève qui en a pris.

Un·e enseignant·e de 8H met le doigt sur le danger d'un nivellement par le bas si les enseignant·e·s adaptent leur barème en fonction du nombre d'insuffisances présentes dans la classe qu'il y ait ou non des élèves BEP. Il/elle soulève l'importance de ne pas confondre un manque d'investissement de la part de l'élève à de réelles difficultés d'apprentissage et pose un cadre assez clair sur la limite de prise en charge de l'aide pour l'élève.

Sur 16 j'en ai eu je crois la moitié en fait qui étaient des insuffisances. Et après je me suis dit, mais est-ce que les objectifs étaient clairs ? La consigne a été bien expliquée ? Et ça je sais que oui, tu vois j'ai pris vraiment le temps, ils ont eu du temps pour poser des questions, j'étais là pendant plusieurs périodes pour les aider, pour leur donner des indications, pour leur dire bah faudrait que tu fasses plus comme si, plus comme ça et je leur avais dit je suis disponible si vous voulez venir vers moi à la fin d'une leçon pour me poser une question de vocabulaire, donc voilà, ça j'estimais que c'est OK. Après est-ce que la tâche elle était claire ? Bah ça enfin je l'ai dit aussi, mais j'entends par là qu'ils ont pu voir plusieurs

représentations avant tu vois. Donc celui qui était deux mois, et pis le premier qui est passé, ils ont eu le temps de voir les questions que je posais, les types de questions que je posais, heu les lectures, on faisait des commentaires à chaque fois sur les lectures. Moi je lisais aussi donc ils avaient un exemple entre guillemets de lecture correcte avec l'intonation, etc. Donc pour moi ils avaient pas d'excuses entre guillemets. Et j'étais sûre que ceux à qui je mettais insuff, ils avaient pas assez répété tu vois. Quand tu leur donnes plusieurs semaines, heu il y a dix mots qu'ils lisent faux, heu il y a pas la ponctuation du tout, il y a aucune intonation, enfin au bout d'un moment il faut quand même bosser. Donc je me suis dit, est-ce que j'adapte ? Pis en fait après je me suis dit bah non en fait, je veux pas adapter. Ça veut dire après je nivelle vers le bas justement. Et ça je pense qu'il faut pas, il faut garder ses exigences sinon, enfin après ça a pas de sens. [...] Au bout d'un moment je pense qu'il faut aussi, faut travailler dans la vie, c'est comme ça. Après bah oui, il y aura des élèves qui vont louper parce qu'ils sont en difficulté, mais de nouveau la fille dont je t'ai parlé, qui est dyslexique, dysphasique, qui a vraiment de la peine, mais qui veut y arriver, elle a fait 5 et demi à cette évaluation.

Concernant les degrés 6-7H, les enseignant-e-s m'ont fait part du fait que comme ces degrés sont proches des évaluations notées, ils/elles leur arrivent parfois d'être décrédibilisé-e-s dans leur travail auprès des parents par leur service socio-éducatif. En effet, lors des réseaux une pression de la part de la personne représentant le SSE est mise sur les parents.

*Interviewé : Et puis après ce que je trouve aussi fou c'est qu'on a **bah suivant le service socio éducatif qu'on a**, alors je ne remets pas en doute ses compétences, mais c'est juste que des fois quand on fait des entretiens avec des parents **c'est toujours l'année suivante vous verrez les profs sont moins sympas que celles que vous venez d'avoir**. Puis je trouve déjà **ça nous décrédibilise nous, parce que genre on fait les profs sympas qui aidons leur élève alors que finalement c'est seulement notre job de les aider et puis de les soutenir dans leurs apprentissages** ((rires)) et puis de **faire peur chaque fois à l'élève et aux parents** de dire les suivants seront plus rudes seront plus ci, seront plus ça, je me dis, mais **c'est tellement pas pédagogique** de faire ce genre de choses que c'est très étrange quoi.*

*Moi : **mais pourquoi les suivants devraient être plus rudes ?***

*Interviewé : **parce que ça monte la 7^e c'est proche de la 8^e proche des notes et puis on met une pression supplémentaire**, c'est fou ! En tout cas dans notre centre il y a une grande pression comme ça.*

Lors des entretiens, le paradoxe de l'aide est un point qui a également été soulevé. Le corps enseignant se retrouve dans des positions très délicates lorsqu'il s'agit de mesures d'aide ayant été mises en place dans le cadre de l'évaluation. En effet, l'enfant avec de grandes difficultés d'apprentissage se retrouve avec de bons résultats dans diverses branches ainsi qu'un très bon bulletin en fin d'année apportant une certaine confusion aux parents, mais aussi aux enseignant-e-s de l'année suivante. Selon le corps enseignant des 7-8H, au début du cycle 3, certains élèves se retrouvent à pouvoir aller en niveau deux

alors qu'ils n'en ont pas les compétences. Une enseignante se demandait si dans cette configuration l'égalité des chances était vraiment réelle pour tous les élèves.

Une partie du corps enseignant interrogé pense que le remplissage de grilles d'observations n'est pas très efficace pour les parents et se questionne donc sur son utilité. Le recueil de traces est également très chronophage pour l'enseignant·e. Ces personnes ne sont pas forcément pour les notes, mais constatent que les parents s'y retrouvent mieux. Dans tous les cas, la meilleure alternative selon elles, reste le dialogue direct avec les parents.

3.3.7 L'influence parentale

L'attitude de certains parents, nous l'avons déjà quelque peu évoquée, peut être un problème pour les enseignant·e·s lorsque leur enfant rencontre des difficultés scolaires et qu'une voie dans une école spécialisée est suggérée. À ce moment, il est difficile pour l'enseignant·e de gérer l'impasse dans laquelle il, elle est confronté·e. Entre d'un côté un élève en souffrance dans le système scolaire dans lequel il est, et de l'autre le déni des parents face aux difficultés de leur enfant et à toutes les représentations négatives et la peur qui peut être générée de placer son enfant dans une école spécialisée. Pour cela, la collaboration entre les parents et les professionnels de l'éducation pédagogique est, selon Emery, Bacquelé, & Pelgrims (2021) fondamentale à toute démarche de scolarisation des élèves, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils ajoutent que « le concept même de partenariat révèle l'importance accordée à dépasser le rapport tacite dans lequel les professionnels seraient les seuls détenteurs du savoir et du pouvoir. »

3.3.8 La direction

Parlons à présent des retours émis à propos de la direction. Les enseignant·e·s ont soulevé l'importance d'une direction qui soit à l'écoute et en quête de solutions lorsqu'une aide est demandée. Or, dans ce contexte d'inclusion compris comme intégration, ces facteurs ne sont pas toujours respectés. Lors d'intégration d'élèves venant de classes FS ou d'institutions spécialisées il y a parfois un flou autour de la situation engendrant beaucoup de stress pour l'enseignant·e devant accueillir l'élève. Soulevant des questionnements comme : combien de fois par semaine sera-t-il présent ? Comment répondre au mieux à ses besoins en fonction du contexte classe ? Etc.

Pourtant, selon le rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée (2018),

Les directions des écoles sont responsables de tout mettre en œuvre pour neutraliser ou diminuer les désavantages rencontrés par les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les directions sont, par

voie de conséquence, des (les) acteurs essentiels pour implémenter **une logique de culture intégrative** dans chaque centre scolaire. (p.27)

En plus du stress, il y a aussi la surcharge et le dépit qui peuvent être ressentis. Une des personnes interrogées a dit que dans son contexte de classe qui était déjà difficile avec un effectif élevé, il n'était pas possible pour elle d'accepter la nouvelle arrivée d'un élève venant d'une école spécialisée avec de gros troubles du comportement. Elle avait déjà trop. Alors, la direction est entrée en négociations et lui a transféré une élève mutique à la place. Certes, l'élève n'a pas de trouble du comportement, mais tout de même, le fait d'avoir une élève mutique demande à l'enseignant·e une grande capacité d'adaptation pour que la scolarité de cette élève se déroule au mieux. De plus, il est intéressant de souligner que l'enseignante en question n'avait pas d'autres choix que de prendre un·e élève lui demandant une attention particulière alors qu'elle disait avoir trop et que d'autres classes du même degré existaient. Selon le rapport du Conseil d'Etat (2018),

L'accueil des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers exige également de la part des directions le développement de collaborations avec les professionnel-le-s de l'enseignement spécialisé et les spécialistes susceptibles de signaler les besoins de l'élève, aux fins d'assurer l'articulation entre les ressources de l'école ordinaire et celles des prestataires spécialisés. (p.27).

L'UNESCO (2017) va également en ce sens en disant qu'il est primordial que les principaux acteurs de l'éducation et de la collectivité s'associent afin de créer des conditions d'apprentissage inclusives, mais aussi de favoriser la compréhension plus large des termes employés comme inclusion, équité, mais aussi intégration.

Or, dans l'exemple décrit plus haut, l'élève a « simplement » été parachutée dans la classe sans davantage d'informations que le lieu d'où elle venait et le fait qu'elle était mutique.

3.3.9 Les ressources manquantes

*Je pense que tant qu'on n'a pas compris que dans l'enseignement on devait **mettre de l'argent**, que c'était **la priorité pour éviter aussi d'autres problèmes par la suite**. On veut faire des économies, mais ces économies auront des répercussions par la suite.*

Il y a en effet un grand écart entre la réalité vécue et l'idéal souhaité. Nous l'avons déjà quelque peu évoqué, mais le manque de ressources financières et matérielles est un vrai problème pour les enseignant·e-s interviewé·e-s.

Si on veut de l'inclusion il faut y mettre les moyens en fait. On ne peut pas inclure sans moyens. Financiers et matériels.

Ils/elles sont d'accord avec cette visée inclusive, mais voient un manque d'aide flagrant dans les domaines précités, « *c'est un peu débrouillez-vous quoi* ». Pas forcément au niveau de toutes les directions, puisque certain·e·s sont très content·e·s avec le travail et l'aide apportée par ces dernières. C'est surtout au niveau, par exemple, du matériel officiel étant inadapté aux élèves ayant des besoins spécifiques comme mon moyen de français (MMF), où le corps enseignant disait devoir tout adapter et ainsi refaire un programme leur créant une charge supplémentaire. En français toujours, le moyen de références *Texte et langue* n'est pas du tout adapté pour les élèves en difficulté alors qu'il est censé être utilisé comme référence. Il y a trop de texte, même pour l'enseignante il est difficile de s'y retrouver. A contrario, des moyens d'enseignement de mathématiques qui sont appréciés, bien utilisés et qui correspondent à la réalité de la diversité d'une classe.

Il y a aussi les contraintes informatiques avec du matériel qui tombe en panne, la connexion internet qui est lente et qui parfois ne fonctionne pas, l'aide apportée aux collègues qui sont moins à l'aise dans ce domaine, etc. Le « technicien numérique » est débordé et du coup c'est au corps enseignant de trouver des solutions pour des problèmes qui ne peuvent pas attendre. Cela aussi crée une surcharge. Il y a également le manque d'espace qui a été mentionné à plusieurs reprises. Il n'y a pas assez de classes vacantes lorsque du soutien réalisé dans le cadre de périodes ponctuelles de coenseignement est nécessaire pendant les heures de cours pour un petit groupe d'élèves par exemple. Pour certain·e·s ce sont des éléments matériels pratiques qui contribuent à leur surcharge comme le fait que l'imprimante se trouve à l'autre bout du collège.

Dans les contraintes financières, il y a le nombre d'heures mis à disposition pour des élèves ayant besoin de cours de soutien pédagogique ou encore de soutien langagier qui n'est pas suffisant. Surtout pour les élèves allophones qui auraient besoin de plus de périodes par semaine afin de faciliter leur intégration. J'ai appris que certains cercles mobilisaient davantage de ressources compensatoires comme du soutien langagier suivant le contexte géopolitique duquel l'élève provient. Les élèves ukrainiens ont droit à plus d'heures de soutien langagier que les autres par exemple.

Pour les personnes interrogées, il y a aussi la période de décharge qui est à repenser. Être payé une période par mois pour la gestion administrative n'est clairement pas suffisant puisque les heures administratives s'élèvent à trois, quatre périodes par semaine si ce n'est plus selon ce qu'il y a à accomplir.

Une enseignante a également soulevé le manque de levier décisif de la part de l'école pour des cas particulièrement graves. Ce sont les parents qui ont le dernier mot. Or, dans certaines situations bien

précises, toujours selon cette enseignante, cela devrait être à l'école de trancher pour une décision adaptée au bien de l'élève.

Suite à la lecture du concept présenté dans le rapport du Conseil d'Etat (2018), deux problématiques ont été soulevées par la commission des affaires extérieures. Leur résolution étant nécessaire pour une intégration des élèves en situation de handicap plus fonctionnelle. La première

porte sur l'évaluation des "résultats" concernant l'intégration des élèves en situation de handicap, qui a déjà été pratiquée parfois **et dont on ne connaît aucune statistique** (coûts, intégration réelle des élèves à la sortie de l'école, incidence sur les autres élèves, acceptation par les parents, appréciation des enseignant-e-s concerné-e-s, etc.). La deuxième problématique concerne la notion de neutralité des coûts. Il serait malheureux de graver dans le marbre cette notion alors que l'école et par là, **les enseignant-e-s, vont devoir s'adapter aux nouvelles réformes qui vont entraîner un enseignement beaucoup plus individualisé. L'école ne pourra pas se faire si on ne met pas les moyens nécessaires à cette individualisation, et ceci même sans parler d'intégration ou de non-exclusion !** (13.101, p.3)

3.3.10 Burn-out et épuisement

Il est clair que pour le corps enseignant, comme nous l'avons vu, vivre dans un système paradoxal entre l'inclusion et l'intégration est éprouvant. Un épuisement professionnel se crée. De plus, il se met beaucoup de pression à propos des attentes fondamentales que doivent atteindre tous les élèves en fin d'année et notamment en fin de cycle.

« C'est juste parfois irréel par rapport à la réalité de la classe pis le cadre dans lequel ils sont. »

Un autre enseignant disait :

Je suis pour** je suis pour [l'inclusion], **mais c'est vrai que c'est fatigant**. C'est fatigant c'est épuisant. **C'est exténuant** puis quand on a d'autres choses à gérer autour, on en sort plus en fait. **On n'en sort plus**. Puis après on se dit, mais purée heu tu regardes la télé 1h tu dis pu* j'ai pas bossé hein, j'ai pas bossé je vais être à la ramasse demain, enfin **tu t'accordes plus limite de moments de repos**.*

Cette surcharge, dont les causes ont été décrites dans les différents chapitres ci-dessus, sur une période de longue durée, amène de nombreux-ses enseignant-e-s sur la voie de l'épuisement professionnel, autrement dit *burnout*. Une des personnes interviewées souhaite prendre sa retraite anticipée principalement à cause de la gestion difficile d'un élève ayant de forts troubles du comportement, combinés aux éléments chronophages du chapitre 3.3.1. :

« ça nous bouffe complètement. »

Selon Doudin & al. (2011, p. 13), il existe trois dimensions du burnout :

1. Le sentiment d'épuisement professionnel
2. Une diminution de l'accomplissement personnel

3. Une tendance à la déshumanisation de la relation

Dans notre exemple, le fait de vouloir prendre sa retraite anticipée « pourrait être interprété comme un signe d'épuisement professionnel dû au stress engendré » (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, & Lafranchise, 2011, p. 15).

Les enseignant·e·s ont besoin d'aide et demandent de l'aide parce qu'il y a trop. Diverses pistes sont possibles, autres que sa direction et ses collègues. Un accompagnement individuel peut être fait à travers le centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnelles et les professionnels des établissements scolaires (CAPPEs) ou encore le suivi d'heures de supervision fourni par la HEP en groupe ou en individuel par exemple. Concernant la première option, certain·e·s enseignant·e·s n'ont plus la force de prendre du temps pour cela parce qu'ils/elles sont déjà trop surchargés et pour la deuxième option, beaucoup ne sont pas au courant de son existence et du fait que c'est une mesure à laquelle ils/elles ont droit gratuitement sur une période définie.

3.3.11 Les raisons de l'inclusion

Les enseignant·e·s ont mis en lumière le fait que l'inclusion était mise en avant principalement pour des raisons politiques et économiques et non pas pour les concepts qu'elle soutient.

Ça veut dire que on nous dit, quand je dis on ça veut dire en gros nos politiques ou nos directions que c'est pour des bonnes raisons. C'est pour que on les mette tous comme j'ai dit avant cette volonté d'être équitable, d'être bah de rendre l'école accessible à tous, d'être moins élitiste, mais pour moi c'est un peu du blabla. Pour moi les raisons qui sont derrière ça va plutôt être économique, parce que ben on sait que on met aussi la pression pour qu'il y ait moins de classes terminales, qui ait moins de classes spécialisées et on ben faut pas se leurrer ça coûte moins cher de fermer ces classes parce qu'on va nous, les avoir dans nos classes, monter les effectifs et puis ces classes où il y a moins d'élèves bah elles ferment. Donc pour moi il y a des raisons économiques et du coup comme c'est plutôt, en tout cas ces raisons économiques font que ça peut pas jouer. Parce que au contraire, selon moi si on veut une bonne équité, qu'on veut vraiment faire une inclusion, il faut mettre des moyens, il faut mettre de l'argent et là c'est actuellement pas du tout ce qu'on est en train de de voir. C'est plutôt l'inverse.

Ces moyens financiers déficitaires ont un impact sur la progression scolaire des élèves. Une des enseignantes trouve que le changement ne s'opère pas assez rapidement alors qu'il y a urgence. Les élèves n'attendent pas pour grandir, surtout pour celles et ceux nécessitant une prise en charge particulière.

À plus large échelle, les enseignant·e·s questionnent également la société dans son fonctionnement qui est en contradiction avec la visée inclusive que souhaite l'école, comme l'exemple des filières évoqué au chapitre 1.2.

La société n'est pas juste, on souhaite quelque chose qui ne soit pas élitiste, mais la société l'est quand même.

3.4 Les enseignant·e·s et élèves face à la situation

Parlons à présent des désavantages qu'il y a pour les élèves du point de vue des enseignant·e·s dans ce contexte qui se veut inclusif (l'inclusion étant comprise comme de l'intégration). Tout d'abord, plusieurs personnes interrogées pensent que l'inclusion comme elle est réalisée actuellement peut péjorer les élèves qui n'ont pas de BEP, mais des facilités et qui souhaiteraient aller plus loin pour différentes raisons. D'une part, plus il y aura de difficultés dans la classe, plus les apprentissages scolaires transmis seront adaptés à la majorité des difficultés présentent en classe en dessous des attentes fondamentales du PER. D'autre part, plus il y a de BEP dans une classe, plus les enseignant·e·s se consacrent à ces élèves en particulier et moins ils ont de temps pour les autres. Une notion d'iniquité apparaît :

Cet élève qui a un gros trouble tu dois lui donner plus d'attention qu'aux autres et d'un côté c'est pas juste pour les autres non plus.

Le corps enseignant interrogé pense que certains élèves perdent confiance en eux et se dévalorisent complètement en voyant que même avec les aides reçues ils n'y arrivent pas. Ce qui faisait se questionner le corps enseignant, faut-il intégrer à tout prix ?

Il y a une différence dans les apprentissages immense par rapport aux outils à leur donner, aux moyens de leur donner pour qu'ils puissent arriver à suivre pour atteindre la même chose que les élèves ou juste à suivre effectivement parce qu'ils arrivent pas au même niveau que les élèves, c'est impossible.

3.5 Les aspects positifs des BEP

Plusieurs aspects positifs à propos de la création de mesures pour élèves à besoins éducatifs particuliers (mesures BEP) ressortent auprès du corps enseignant.

Tout d'abord leur utilité pour l'enfant concerné. Il est important que l'aide soit adaptée en fonction des compétences de l'élève et de ce que l'enseignant a observé et évalué afin d'amener l'élève le plus loin possible dans ses apprentissages.

Suite au fait qu'il ait des mauvais résultats au début d'année, je vais essayer de trouver des solutions pour qu'il arrive à un peu plus.

Il est également apparu, pour le corps enseignant, que les aménagements présents dans le BEP se devaient d'être centrés sur la qualité plutôt que la quantité. Ainsi, lors de sa création avec ou sans le ou la spécialiste il est important de réfléchir à mettre en place des mesures au plus juste en fonction des diverses situations singulières de l'élève. Exemple : utiliser la tablette pour les moments d'écriture, car l'élève a un sévère trouble du langage.

Une des enseignantes apprécie la forme écrite qu'a le BEP dans son collège. Ainsi que le fait que le BEP soit adaptable et transmissible à travers le livret de suivi de l'élève tout au long de sa scolarité. L'enseignant est ainsi informé de ce qui a été fait précédemment et de ce à quoi il faut être attentif pour l'année en cours et ainsi de suite. Ce qui, nous le verrons dans le prochain chapitre, n'est pas forcément le cas de toutes et tous.

Une enseignante relatait que bien que l'élève ait un diagnostic lourd de dyslexie cela ne l'empêchait en rien de réussir aussi bien que ses camarades pour deux raisons. La première est que les mesures mises en place dans son BEP correspondent vraiment à ses besoins. La seconde, qui ne peut pas être compensée par l'école, est que l'élève a une telle volonté de réussir qu'elle prend tous les outils à sa disposition et travaille beaucoup. De plus, elle a des parents très investis dans sa scolarité sur qui elle peut compter, qui l'aident et la soutiennent.

Du point de vue de comment les enseignant·e·s vivent ces BEP, l'étude a montré plus de retours négatifs que positifs. Les aspects négatifs sont relatés au chapitre suivant. Concernant les retours positifs, deux enseignant·e·s sur les sept interviewé·e·s vivent bien les mesures BEP. Pour l'une cela est parce qu'elle n'a qu'un seul BEP à suivre avec un aménagement bien précis. Ne constituant ainsi qu'une faible charge mentale.

Pour l'autre, elle ne trouve pas que le suivi de BEP pour la progression du travail de l'enfant soit très difficile, car elle estime avoir assez de moyens d'enseigner différents pour répondre aux divers besoins grâce à sa longue expérience dans l'enseignement comparé à d'autres enseignant·e·s interviewé·e·s plus jeunes pour qui les moyens d'enseignement peuvent poser un problème.

3.6 Les soutiens sur lesquels le corps enseignant peut compter

Pour aider le corps enseignant à faire face aux diverses problématiques et challenges qu'il doit gérer au quotidien, il peut compter sur divers soutiens.

En premier lieu, l'aide du service socio-éducatif (SSE). Ce service a pour but d'aider l'enseignant·e lorsque des problèmes surviennent avec un ou plusieurs élèves, mais aussi s'il y a des difficultés rencontrées avec les parents. Il est constitué de minimum un ou une représentant·e par cycle et est le

relais entre le corps enseignant et la direction de cycle. Lorsqu'un problème survient, l'enseignant peut contacter la personne de référence du service et lui faire part de sa situation. Les échanges se font par mail ou par téléphone, puis une rencontre est agendée en classe pour que la personne SSE puisse venir observer l'élève ou le groupe d'élèves. Ensuite, une discussion a lieu avec l'enseignant·e afin de trouver des solutions. En fonction de la problématique soulevée, le déplacement du ou de la SSE en classe n'est pas forcément indispensable. Le corps enseignant collabore également étroitement avec ce service lors de la création de BEP.

Dans un des cercles scolaires, une psychologue est également à disposition des élèves et des enseignants et collabore étroitement avec le service socio-éducatif lorsque cela est nécessaire afin d'offrir un suivi optimal. Cette dynamique permet de donner à l'élève des outils dans le but de régler ou du moins améliorer la problématique existante aidant ainsi l'enseignant·e dans son quotidien.

En second lieu, les enseignant·e-s peuvent compter sur leur direction. Lors de demandes, elle est à l'écoute et réagit rapidement en mettant des mesures en place. Comme des heures de soutien pédagogique, du coenseignement à raison de deux périodes par semaine ou encore un civiliste, pour les élèves à trouble du comportement, à raison de deux à quatre périodes par semaine suivant le Cercle. Elle est également concernée lors de la réalisation des BEP. Une des personnes interrogées disait qu'elle pouvait compter sur sa direction pour trouver des solutions et du soutien lors de problèmes face à des BEP légers, mais que ce soutien s'évaporait face à des BEP dits « lourds », car l'investissement requis était plus conséquent.

Une enseignante relatait que lorsqu'elle est « sous l'eau » elle peut compter sur le soutien de la direction pour essayer de trouver des solutions à sa surcharge de travail.

L'enseignant·e peut également s'appuyer sur la direction pour des demandes de soutien externes comme du soutien pédagogique spécialisé (SPS).

Il est important de relever que parmi les personnes interviewées, toutes ne partagent pas ce sentiment d'aide de la part de la direction suivant leur cercle scolaire. Pourtant, selon le rapport d'information du Conseil d'Etat (2018) : « L'implémentation d'une culture inclusive passe également, sur la durée, par le développement des compétences au sein des directions. » p.11

En troisième lieu, une enseignante soulevait le fait qu'avoir fait la formation de formatrice en établissement lui était parfois d'une grande aide suivant le ou la stagiaire avec qui elle devait collaborer.

En quatrième lieu, il a été dit que le redoublement pouvait parfois être une aide indirecte non négligeable à l'enseignant puisque l'élève acquiert une prise de conscience sur sa situation et se donne les moyens de réussir.

En cinquième lieu, selon le corps enseignant, la classe flexible permettrait de répondre davantage aux divers besoins des élèves. Il peut également compter sur le tutorat entre élèves, mais aussi sur les références qui sont créées et réutilisées au fil des années.

En dernier lieu, il a été relevé qu'une bonne ambiance de collège, des collègues sur qui compter, la confiance de ses pairs et de la direction ainsi que l'importance d'une communication saine et régulière étaient des éléments fondamentaux pour se sentir bien au travail malgré les difficultés du métier.

3.7 Besoins et idéaux

Les besoins et idéaux dont les enseignant-e-s interrogé-e-s m'ont fait part ont été regroupés en 8 chapitres.

3.7.1 Les effectifs de classe

Le corps enseignant souhaite avoir des effectifs de classe réduits. Cela permettrait non seulement d'aider les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi tous les autres élèves de la classe. L'enseignant-e se sentirait ainsi moins sous pression, son quotidien serait plus respirable et les besoins de tous pourraient ainsi être respectés. L'idéal serait d'avoir un enseignant pour dix élèves et « *même comme cela il n'y aurait pas peu de travail* ». Ce nombre restreint permettrait aussi à l'enseignant-e d'être plus spontané-e dans le but de s'adapter à la difficulté du moment de l'élève.

Un-e enseignant-e a aussi émis l'idée qu'« *un BEP devrait compter pour plusieurs élèves dans un effectif [...] il devrait compter comme deux voire trois élèves* » comme cela se fait dans le canton de Fribourg par exemple.

Si la possibilité de réduire les effectifs ne pouvait se réaliser, le corps enseignant propose alors du coenseignement.

3.7.2 Le coenseignement et les personnes-ressources

Tout d'abord, le coenseignement permettrait de garder les effectifs actuels, voire de les augmenter un peu, et aurait des avantages non négligeables pour tous. Il est considéré comme un dispositif avantageux à la mise en place de l'éducation inclusive (Granger, 2022). Il « est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques » (Friend et Cook, 2007 ; Tremblay, 2012, cités par Granger, 2022, p.5).

Concernant les personnes interrogées, la notion de se sentir moins seul·e dans sa classe a été soulevée. Elles auraient la possibilité de pouvoir avoir du soutien lors de moments ou situations plus difficiles et stressantes et pourraient plus facilement trouver des solutions. Elles auraient aussi la capacité d'échanger leur point de vue à propos de décisions à prendre au niveau de la gestion de classe, mais surtout à propos des élèves. Dans cette même optique, pour les enseignant·e·s de 8H, le terme d'« *ouvrir les classes* » est employé. Un échange entre deux enseignants d'une même classe permettrait d'avoir un autre regard sur les élèves. D'ailleurs, dans certains cercles cela se fait déjà un peu.

Une des personnes interrogées trouve que cela fait plus sens d'être deux dans la classe plutôt que d'avoir plusieurs spécialistes gravitant et intervenant de manière individuelle pour chaque élève. Le problème concernant cette multiplication des interventions d'aide individuelles par divers spécialistes est le risque d'« embrouiller constamment les limites du travail respectif des agents scolaire » pouvant générer de l'anomie (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, & Lafranchise, 2011, p. 215). Elle est convaincue que l'aide serait davantage optimisée au lieu d'accumuler cette forme d'aide externe individualisée. Elle émet aussi l'hypothèse qu'au niveau financier les dépenses seraient les mêmes.

Ensuite, diverses formes de coenseignement ont été proposées, mais qui dévient de la définition initiale, car confondue avec le soutien pédagogique, comme faire sortir les élèves BEP de la classe pour qu'ils aient vraiment un programme adapté à leurs besoins. Pour d'autres, c'est un coenseignement à temps plein en classe qui serait idéal dans le but d'aider tous les élèves et non seulement se focaliser sur les élèves BEP. Cela se fait déjà dans certaines classes à raison de quatre périodes par semaine, mais ce n'est malheureusement pas assez selon les retours formulés.

Une forme de « *coenseignement ponctuel* » a été proposée. L'enseignant·e aurait la possibilité de demander de l'aide sous forme d'un « *soutien à la carte* » en fonction de ses besoins. De plus, selon une des enseignantes interviewées, cette solution coûterait moins cher qu'une deuxième personne formée à temps plein. Ce coenseignement ponctuel se ferait soit en classe ou en dehors de la classe, avec un·e élève ou un groupe d'élèves. Selon le corps enseignant, il est absolument nécessaire que les enseignants intervenants soient formés afin de non seulement avoir les compétences pour prodiguer une aide précise à l'élève, mais aussi à l'enseignant·e titulaire ou de branche. En fonction de certaines situations spécifiques, une des personnes interviewées proposait même d'avoir plus de deux intervenants en classe.

Il a aussi été proposé d'avoir des assistants socio-éducatifs ou des étudiants en formation d'éducateur·trice·s dans les classes pour venir en aide à l'enseignant·e. Ces corps de métier

permettraient d'aider le corps enseignant lors de situations problématiques dues à des élèves ayant des troubles du comportement notamment. L'idée d'intégrer un·e éducateur·trice à temps plein au sein du bâtiment scolaire a également été émise. L'objectif est qu'il puisse venir en aide aux enseignant·e-s en cas de gros conflits ou s'il y a d'autres imprévus à gérer que l'enseignant·e-s ne peut pas gérer sur le moment, comme une bagarre entre élèves débutée à la récréation par exemple. Cela offrirait aussi la possibilité aux élèves de prendre le temps de discuter et de désamorcer des situations qui sont peut-être vécues comme pesantes depuis plusieurs semaines, voire mois. Une des personnes interviewées disait que certes, il y a la présence du service socio-éducatif qui permet de prendre le temps de résoudre ce genre de situation, mais qu'a posteriori, dans la majorité des cas. Or, il faudrait pouvoir être disponible à tous moments. Lors des moments où l'éducateur·trice n'est pas appelé·e, des tâches administratives pourraient lui être confiées.

Il y a aussi la présence d'un ou une stagiaire qui est vécue comme du coenseignement et qui, dans la majorité des cas, est une expérience positive.

Le souhait d'avoir des enseignant·e-s spécialisé·e-s a aussi été mis en avant. Leur rôle serait de pouvoir venir en aide à certains élèves dans la classe en fonction des besoins de l'enseignant·e. Ils, elles seraient sollicité·e-s non seulement pour aider les élèves avec lesquels les enseignant·e-s se sentent dépassé·e-s, mais auraient aussi le rôle de « personne-ressource » auprès du corps enseignant. Pouvant ainsi leur prodiguer des conseils s'il le demande et être disponibles pour toutes autres éventuelles questions. Actuellement, certaines personnes interrogées pensent qu'il est important de les rendre plus visibles et de bien définir ce qui peut leur être demandé.

En Finlande, par exemple, l'école de Pirtti a mis en place une méthode de coenseignement qui consistait à fusionner une classe ordinaire avec une classe spéciale d'élèves âgé de 9 ans (3H). Les résultats ont été très positifs ; la motivation des enseignant·e-s s'était améliorée et ils/elles ont « indiqué que le fait de travailler ensemble leur avait donné la force de gérer et de développer leur travail » (UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, 2017, p. 34).

3.7.3 Les BEP

Le corps enseignant interviewé proposait que des niveaux de BEP soient instaurés dans le but d'équilibrer la charge de l'enseignant·e lors de la réalisation des effectifs de classe. Il demande également à ce qu'il y ait une limitation du nombre de BEP / PPI dans une classe de manière générale, mais aussi en fonction de la charge que représentent certains BEP (troubles lourds, aménagements conséquents). Une enseignante témoignait en disant qu'il n'était pas nécessaire qu'elle revive le fait d'avoir eu quinze élèves BEP dans une classe de vingt... Une meilleure répartition des BEP dans les

classes à travers *tous* les enseignant·e·s est donc primordiale afin d'équilibrer la charge mentale et de travail que peuvent générer des mesures BEP. Nous l'avons vu, les enseignant·e·s « pro-inclusion » se retrouvent avec plus de BEP dans leur classe que les autres, et/ou des BEP lourds, puisque la direction sait que les élèves BEP seront mieux suivis. Cette prise de décision sur du long terme entraîne leur épuisement et peut mener au burn out alors qu'ils/elles ne font que leur travail.

Le corps enseignant demande à ce qu'il y ait d'office un système d'aide qui soit mis en place, notamment lorsqu'un BEP lourd est présent dans la classe. Comme une procédure pour assigner rapidement un enseignant spécialisé à un élève sur une période définie sans être freiné par des aspects financiers.

Concernant la réalisation des BEP, il a été demandé de changer leur format. Dans le sens où pour l'instant, il y a une liste de phrases dans lesquelles il faut piocher qui dit ce qui doit être appliqué sans en donner la raison. Or, il serait plus judicieux d'expliquer le pourquoi plutôt que de juste mettre ce qui est attendu. Cela permettrait à l'enseignant·e suivant·e d'être plus au clair avec les mesures à appliquer et éviterait à certain·e·s enseignant·e·s de mettre des BEP à tout va sans vraiment réfléchir sur leur réelle utilité. De plus, des BEP de comportement seraient également nécessaires, ainsi qu'une plus grande collaboration entre les spécialistes qui les réalisent. Certain·e·s les mettent en place sans consulter l'enseignant·e et ces dernier·ère·s se retrouvent donc parfois avec des mesures totalement inadaptées au contexte de la classe et par conséquent irréalisables.

Dans le rapport d'information du Conseil d'Etat (2018), une piste a été émise quant au suivi des élèves BEP. Selon eux, il serait judicieux que ce suivi soit assuré par :

Une personne de référence, ayant des compétences adéquates en enseignement spécialisé, à désigner au sein desdits centres [scolaires]. Cette réflexion va de pair avec l'évolution de la posture de l'enseignant·e spécialisé·e qui doit représenter une ressource pour les élèves, mais également pour l'ensemble du personnel enseignant ainsi que pour l'environnement scolaire (p.11).

Comme mentionné à la fin du chapitre 3.7.2.

3.7.4 Les classes FS ou terminales et le redoublement

Concernant le redoublement, il est ressorti qu'il serait préférable de l'autoriser davantage surtout au cycle un et début du cycle deux pour des élèves ne possédant pas de difficultés avérées liées à un diagnostic. Cela permettrait aux élèves de rattraper leurs difficultés scolaires plus rapidement, évitant ainsi qu'elles soient accumulées au fil des ans et que l'élève se retrouve en 7 ou 8H avec un immense décalage par rapport aux autres. A contrario, une des enseignant·e·s disait qu'il était préférable de mettre un élève en classe terminale pour que le corps enseignant spécialisé puisse mieux s'occuper de

lui, plutôt que de le faire redoubler tellement le gouffre des apprentissages à rattraper est grand. Cet·te enseignant·e disait que le problème en choisissant cette option est que le fait d’être en classe FS ou terminale a une connotation négative aux yeux de la population et que l’élève qui s’y trouve devra davantage se battre pour, par exemple, trouver une place d’apprentissage. Néanmoins, cette fatalité peut être contrecarrée avec du personnel formé qui a un suivi rigoureux de chaque élève.

Je sais que un temps on avait des enseignants incroyables qui s’occupaient de ces classes et ils trouvaient tous une place d’apprentissage à la fin de ces classes de terminale parce que les enseignants, ils étaient à fond et puis ils faisaient tout pour eux. Mais si y a pas ça, [...] c’est quand même une réalité que ils auront moins de chance de trouver une place, que le travail ça risque d’être plus compliqué.

3.7.5 Adaptations matérielles et informatiques

Les adaptations souhaitées au niveau technologique sont de pouvoir avoir du Wi-Fi disponible pour tous afin que l’utilisation des outils informatiques soit plus efficiente. Le souhait d’équiper davantage de salles de classe de beamers a également été émis. Il faudrait qu’il y ait plus de tablettes mises à disposition pour l’ensemble de la classe, en faisant attention de vraiment les utiliser comme un outil pédagogique.

Il y a une nécessité urgente d’avoir des moyens d’enseignement plus simples dans leur mise en page, plus accessibles, adaptés à l’hétérogénéité des classes actuelles et créés en collaboration avec des enseignants du terrain, sans pour autant enlever la qualité aux ouvrages. Ce sont notamment les moyens de français qui ont été pointés du doigt, puisque peu clairs, avec trop de texte et une grande charge visuelle.

3.7.6 Formation continue

Le besoin a été émis que les formations continues soient davantage axées sur la pratique plutôt que sur la théorie et que certains modules spécifiques, comme les élèves BEP, soient davantage mis en avant. Le corps enseignant a besoin d’outils concrets pouvant être applicables et répondant aux besoins de leur propre contexte de classe. Pour beaucoup, il a été soulevé que les éléments vus lors de la formation de base dans le module de pédagogie spécialisée étaient lacunaires et qu’il incombait alors aux formations continues de proposer des cours s’articulant davantage sur la pléthore de troubles et handicaps existants autour de l’enfant et des outils répondant aux divers besoins relatifs desdits troubles et handicaps.

Selon l’arrêté relatif aux mesures d’adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (2014), c’est au rôle du département de « veiller à

la mise en place de formations à l'intention des professionnel·le·s de l'école afin qu'ils-elles puissent mettre en œuvre les mesures d'adaptation dans leur pratique. » (art.10, p.3).

3.7.7 Redéfinir sa fonction

Certain·e·s enseignant·e·s ont émis le besoin de mieux redéfinir leur fonction sous la forme d'un cahier des charges par exemple. Cela se ressent beaucoup notamment lorsque la thématique des BEP est soulevée. En effet, pour certain·e·s, il serait judicieux d'expliquer à l'ensemble du corps enseignant de leurs cercles que le fait de mettre dans le BEP de l'élève que l'enseignant doit relire la consigne fait partie du travail de base de ce dernier.

« Après faudrait l'expliquer à tous les enseignants pour qu'ils soient au courant que c'est quelque chose qui est notre job. »

Mais aussi lorsqu'il faut dépanner un ou une collègue informatiquement parce que le matériel tombe souvent en panne et que le technicien informatique est débordé. Ou encore aider des parents à choisir et installer des applications sur la tablette de leur enfant par téléphone, alors que le spécialiste devrait, selon le corps enseignant, s'en charger.

3.8 Le métier d'enseignant

Comme évoqué au chapitre 3.7.7, certains membres du corps enseignant interviewé ont une définition des compétences de base de leur métier qui diffère par rapport à d'autres enseignant·e·s. L'UNESCO nous rend attentifs au fait que « dans les systèmes inclusifs, les enseignants doivent mesurer l'efficacité de leur enseignement pour l'ensemble de leurs élèves **et devraient savoir ce qu'ils doivent faire pour permettre à chacun d'entre eux d'apprendre le mieux possible** » (p.34). Or, nous l'avons vu, la majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s se dit ne pas être compétente pour aider au mieux l'élève lorsqu'elle est face à un certain type de handicap et/ou de diagnostic nécessitant l'application de mesures BEP précises. Cela par manque de connaissances et de compétences sur le sujet, ayant comme réflexe de vouloir déléguer « le problème » à une ou plusieurs aides externes. Ce problème pourrait être résolu en modifiant la formation de base du canton à ce sujet. L'UNESCO nous rend vigilants sur un point non négligeable qui est l'intervention des spécialistes dans les classes qui ont « tendance à conduire au développement de nouvelles formes de ségrégation, plus subtiles, au sein des établissements ordinaires » (p. 33) et que donc une fois le soutien retiré, les enseignant·e·s ont le sentiment de ne plus pouvoir assurer leurs responsabilités vis-à-vis de l'élève (UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, 2017).

Certaines personnes interviewées, pour survivre, en essayant de suivre au mieux les élèves dans le but de les aider un maximum, ont tendance à s'adapter au niveau scolaire majoritaire de la classe, ce qui peut péjorer les élèves pouvant aller plus loin dans leurs apprentissages.

En fait on [...] adapte à la majorité de la classe. Et si la majorité de la classe c'est des élèves qui ont une craquée de difficultés et qui arrivent pas, [...] on va adapter à cette majorité de la classe pour les aider » ce qui « péjore surtout les apprentissages des autres élèves avec qui ça roule.

A l'inverse, une partie des personnes interviewées essaie de planifier son enseignement pour qu'il corresponde aux besoins d'apprentissages de la majorité, voire l'entièreté des élèves en évoquant timidement, pour l'une d'entre elle, la notion de *conception universelle de l'apprentissage* qui est une posture pédagogique favorisant « les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus » (Senécal, Brazeau, & Quirion, s.d.) puisque « chaque apprenant importe et importe de la même manière » (UNESCO, 2017). « *Je fais en sorte que l'adaptation soit universelle pour toute la classe.* »

Les enseignants s'exprimant à ce sujet affirment que le fait d'enseigner dans une classe flexible leur permet de mieux répondre à l'hétérogénéité de la classe. Selon eux, cet agencement et utilisation de la classe améliore et renforce l'autonomie des élèves de formation régulière et permet donc à l'enseignant de prendre le temps d'aider les élèves à besoins éducatifs particuliers.

4 Interprétation des résultats

Le résultat de la recherche forme un cadre conceptuel. Dans ce travail à méthodologie mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), nous nous en servons pour interpréter les données générées par l'analyse structurale d'IRaMuTeQ. Le résultat de la compilation des entretiens est présenté sous forme de graphique et de grappes (Figures 5 et 6). Il s'agit d'une forme de représentation générale du phénomène étudié. Le but est de comprendre le sens général du vécu des enseignant-e-s du cycle 2, leur état d'esprit vis-à-vis d'un cadre complexe qu'est l'intégration des élèves BEP en classe régulière et ainsi répondre à notre question de recherche.

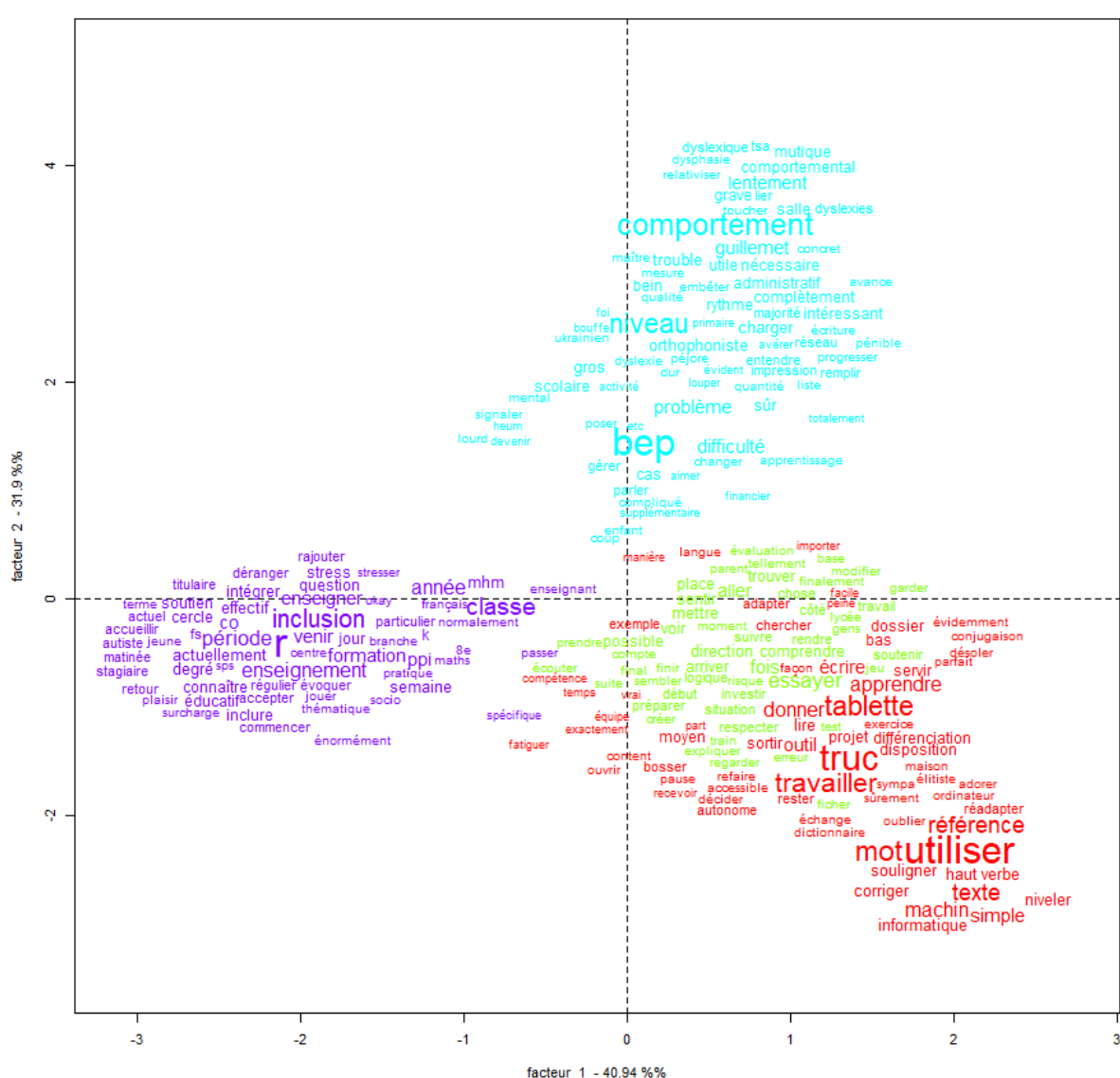


Figure 5-IRaMuTeQ résultats de la compilation des entretiens

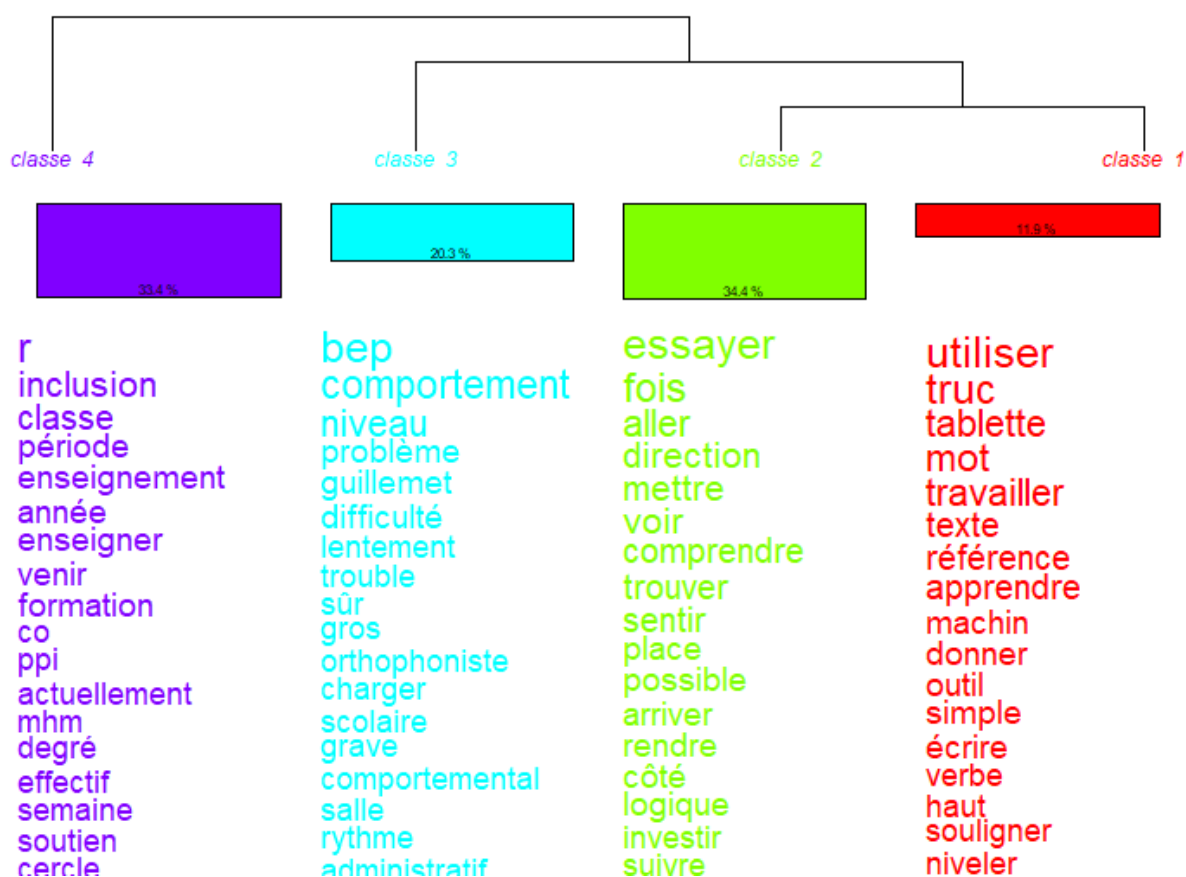


Figure 6- IRaMuTeQ - compilation des entretiens sous forme de grappes

Tout d'abord, le résultat que nous avons mis en évidence dans le chapitre 3 sur la base de notre analyse inductive nous permet de comprendre le phénomène général de la manière suivante. Cette compréhension repose sur l'opposition des classes que la figure 6 met en évidence. Avant de décrire de manière plus précise cette analyse, nous pouvons dire que l'enseignant, en classe, fait comme il peut, au mieux, avec les moyens dont il dispose pour permettre à tous les élèves, avec aménagements ou non, de faire la classe. Pour cela et pour les élèves BEP, il dispose de mesures d'adaptation qu'il peut, officiellement ou de son plein gré, mettre en place (Classe 1). Pour que son travail d'enseignement et de suivi des élèves BEP puisse se dérouler dans les meilleures conditions qui soient afin de permettre aux élèves BEP de trouver leur place et de se sentir au mieux, le rôle de la direction est essentiel (Classe 2). Pourtant, malgré les mesures d'adaptation mises en place, même si le soutien de la direction est là, les manques de moyens financiers et matériels, ainsi que le temps à disposition de l'enseignant (chronophagie), son épuisement, etc. peuvent présenter des difficultés diverses. Il ressort aussi que le comportement de l'élève est une source importante de tracas pour les enseignant-e-s et peut les mener jusqu'à l'épuisement professionnel surtout si des mesures renforcées ne sont pas mises en place rapidement. L'élève qui ne se conforme pas au cadre scolaire attendu par

les enseignants est un vrai et réel souci. Les problèmes sont divers, telle la collaboration avec les autres professionnels, les tracas administratifs ou les problèmes de rythme des élèves trop lents, pouvant pour certain-e-s, les obliger à créer d'autres contenus pédagogiques et ainsi former un suivi de programmes parallèles. Pour d'autres, il s'agira d'uniformiser au maximum les apprentissages transmis en fonction du niveau scolaire du groupe classe (Classe 3). D'un côté, on met en place des mesures intégratives pour assurer et rétablir une égalité des chances, en même temps, les injonctions à l'inclusion sont fortes. Comme on l'a vu. Deux conceptions de l'inclusion se confrontent (Kronenberg, 2022) l'inclusion comme intégration ou l'inclusion comme autre chose. D'un côté, on sent chez nos enseignant-e-s, un manque de ressources et de moyens pour vivre une intégration qui ressemble à l'idéal inclusif qu'ils et elles décrivent. En même temps, ils et elles ne renoncent pas à un idéal plus accueillant de la diversité des élèves, mais sans avoir la marge de manœuvre ou les ressources financières ou humaines pour y parvenir. De plus, ils n'ont pas toujours le sentiment d'être suffisamment formés, d'avoir assez de liberté dans les modalités d'organisation de la classe et se sentent parfois perplexe lorsque vient le moment de la décision de passation de certains élèves BEP. Il y a aussi, pour certain-e-s, un flou autour des frontières exactes entre le travail de l'enseignant-e et celui des intervenant-e-s externes. De surcroît leur intervention demande passablement d'échanges, de collaboration pouvant être extrêmement chronophages et épuisants pour le corps enseignant. Sans parler de tout le travail administratif que les signalements et mises à jour des BEP représentent et du stress pour l'enseignant-e-s de veiller à assurer un suivi du BEP qui soit de qualité, comme l'élève en a réellement besoin.

Les mots de la classe 1, font principalement références aux mesures techniques et aménagements des élèves à BEP. Dans le cadre scolaire intégratif, ces ressources permettent de compenser le désavantage des élèves (Meier-Popa & Ayer, 2020). Autrement dit, les élèves à BEP présentent des difficultés d'apprentissage officiellement reconnues impliquant des mesures d'aides (par ex. tablette, outils, etc.) spécifiques et individuelles. Ils y ont droit et les enseignant-e-s doivent respecter leur application. Le système scolaire offre des mesures et aménagements, comme on l'a décrit spécifiquement pour le canton de Neuchâtel (chapitre 1.2.1), qui sont des aides pour les élèves, de sorte à leur permettre de vivre au mieux leur intégration au sein de la classe ordinaire. Bref, cette intégration est en principe prévue pour leur permettre de suivre le mouvement et l'avance normale de la classe comme pour tous les élèves. Toutefois, malgré ses aides qui comme on l'a vu semblent globalement insuffisantes pour la plupart des enseignant-e-s, les conditions au sein de l'établissement scolaire et au sein de la classe conditionneront de manière plus ou moins optimale la mise en œuvre et le suivi de ces mesures, ce que la classe 2 nous permet de comprendre.

La classe 2, concerne la mise en application des BEP en classe par le corps enseignant. Elle nous permet de comprendre le contexte local de la mise en œuvre des mesures et aménagements au sein de leur établissement. Le vécu des enseignant·e·s interrogé·e·s sera modalisé par le fait qu'ils sont prêts ou pas à faire des essais divers au sein de la classe avec l'élève à BEP, à mettre en œuvre tout ce qui est en leur pouvoir pour leur permettre de comprendre, de trouver leur place au sein du groupe, de la marge de manœuvre qui est la leur en fonction du groupe classe, de leur avance dans le programme, etc. C'est certain que le rythme de la classe ou le décalage en fonction de l'avance est un problème récurrent chez les enseignant·e·s interrogé·e·s.

Cette différence dans les apprentissages qui est juste énorme par rapport aux outils à leur donner, au moyen de leur donner pour qu'ils puissent arriver à suivre à atteindre la même chose que les élèves où juste à suivre effectivement parce qu'ils n'arrivent pas au même niveau que les élèves, c'est impossible.

À propos de la réalisation des BEP, certain·e·s enseignant·e·s disent avoir des collègues qui en « mettent à toutes les sauces » ce qui enlèverait une certaine qualité de suivi et nous fait nous interroger sur ce qui est attendu du métier d'enseignant de manière générale, élèves en difficulté ou non. La définition du BEP donnée au chapitre 1.2.1, précise que les élèves BEP sont définis comme des élèves rencontrant de « **grandes difficultés** en matière de facultés d'apprentissage » (Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 2014). Or quand certain·e·s se retrouve avec des objectifs comme « s'assurer que l'élève ait compris les consignes » ils ou elles trouvent cela amusant. Surtout lorsque le fonctionnement de la classe se fait sous forme de classe flexible.

Des fois on en met un peu à toutes les sauces pis je trouve dommage parce que du coup ça perd son utilité et puis ça perd vraiment son efficacité en fait.

Après ben voilà de nouveau qu'est-ce que c'est BEP ? La manière dont je travaille il n'y a pas toujours besoin de faire attention aux BEP dans le sens où c'est fait logiquement dans ma classe puisque je fais beaucoup de différenciation et puis ben ça aide. Ben typiquement si on parle du nombre de minutes qu'il faut laisser en plus pour un travail ou pour une évaluation ou autre moi j'ai aucun problème avec ça donc en fait j'ai même pas besoin de respecter si on veut le BEP puisque c'est fait d'office dans ma manière de fonctionner donc heu ouais.

Concernant la direction de l'établissement ou du cercle, elle joue un rôle essentiel, comme le souligne le rapport d'information du Conseil d'Etat (2018), qui dit que à terme la réalisation d'une culture inclusive passe, entre autres, par le développement des compétences des directions. Dans la réalité intégrative actuelle, son soutien est primordial dans le cadre du suivi des projets d'intégration afin que l'enseignant·e se sente soutenu·e et accompagné·e notamment lors de situations complexes. Or parfois, ce soutien est manquant ou pas vraiment suffisant ... Il y a également une tension vécue entre

les enseignant·e·s et certaines direction de cercle à propos de l'intégration des élèves BEP provenant d'une institution spécialisée ou de la formation FS et étant parachuté en classe ordinaire. Certaines directions ne transmettent que les informations de manière partielle. Un flou autour du suivi de l'élève BEP se crée, engendrant un stress supplémentaire pour l'enseignant·e qui doit « *faire avec* » dans sa classe. Pourtant, à l'accueil des élèves BEP, la direction a le devoir d'articuler les ressources de l'école ordinaire avec celles des prestataires spécialisés via le développement de la collaboration entre ces deux entités (Conseil d'Etat de Neuchâtel, 2018). Une étude réalisée par Progin Romanato & Gather Thurler (2012) montrait que les directeur·trice·s d'école :

Sont [...] nombreux à affirmer qu'ils font leur possible pour amortir l'impact que peuvent avoir les diverses directives venant « d'en haut » sur leur personnel, pour éviter que les décalages entre les routines existantes et les futures exigences ne soient trop clairement identifiés et fassent éclater des conflits d'intérêt et/ou de pouvoir. Ils sont pourtant conscients qu'ils ne saisissent pas suffisamment les occasions qui leur sont offertes pour marquer une véritable rupture avec les pratiques existantes, pour engager leurs collaborateurs dans une démarche collective qui permettra à chacun d'eux d'exercer plus formellement un leadership déjà préexistant de manière informelle (Progin Romanato & Gather Thurler, 2012, p. 52).

Si la direction joue un rôle pivot important dans la réussite des projets, tout ne repose pas sur ses épaules. Elle a aussi ses contraintes, ses limites, dans le cadre légal et institutionnel du système scolaire, notamment face à ses supérieurs hiérarchiques, à d'autres acteurs, ainsi qu'au cadre législatif en cours sur les mesures d'enseignement spécialisé.

La classe 3 est reliée aux problèmes et tensions que les enseignants rencontrent à cause du système scolaire.

Nous avons, dans l'ensemble, des enseignant·e·s qui essaient de répondre du mieux qu'ils peuvent à toutes ces mesures techniques et aménagements individuels qui doivent être réalisés au quotidien en classe. Cette situation soulève un certain nombre de problèmes. Certaines mesures techniques et aménagements sont très spécifiques, suivant le trouble et/ou le handicap de l'enfant, avec lesquelles le corps enseignant peut se sentir désemparé, car il dit ne pas avoir les connaissances suffisantes pour accompagner de telles spécificités. Pour certain·e·s, qu'ils ou elles aient ou non les connaissances et compétences d'appliquer les BEP demandés, ils ou elles sont confronté·e·s à plusieurs contraintes :

- Le nombre trop élevé de BEP présents en classe.
- Le type de BEP.
- Iniquité au niveau du temps donné à chaque élève, engendrant une mise de côté involontaire d'une certaine partie du groupe classe (les élèves n'ayant pas de difficultés particulières notamment).

- Le manque de communication au niveau du relais d'informations de la direction des élèves BEP passant d'une structure à une autre (exemple : classe FS à formation régulière).
- Le manque de ressources matérielles limitées par un manque de ressources financières.
- Les heures de mesures de soutien (langagier, pédagogique, ...) insuffisantes par manque de ressources financières.

Il existe un effet de seuil quant au nombre d'élèves à BEP au sein d'une classe, voire un « point de bascule » si le seuil de diversité est trop élevé (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 10). Plus le nombre de BEP hétérogène est élevé dans une classe, plus l'enseignant se sentira stressé, car il devra répondre à tous les BEP de manière individuelle dans une temporalité assez restreinte. Le type de BEP est également source de tension, puisque suivant le handicap de l'élève, un seul BEP dit « lourd » suffit à accaparer la majeure partie de l'attention de l'enseignant·e. Sans parler du sentiment de compétence de l'enseignant·e vis-à-vis du suivi d'un tel BEP (comme mentionné plus haut) et de la culpabilité qui peut être ressentie, car le suivi du reste de la classe et du programme, qui avance plus lentement, est un peu mis de côté.

Cela s'explique par le fait que les mesures sont prévues de manière égalitaire. Un paquet par cas. Or, l'approche par équité implique de donner plus à celui qui a moins (chapitre 1.2.). Chaque BEP ne nécessite pas les mêmes mesures, or on donne une mesure en fonction du cas (diagnostic) non pas en fonction des besoins de l'élève réel dans un système intégratif.

Le manque de ressources matérielles (pédagogique, informatique, mobilier spécifique) dans le but d'appliquer correctement les mesures techniques et aménagements, fait également défaut par manque de ressources financières. L'enseignant·e doit se débrouiller seul·e pour faire appliquer ces mesures, ou compenser ce que le standard ne donne pas en suffisance. Une tension est présente, car pour pallier ces manques, le corps enseignant doit sans cesse adapter le matériel pédagogique et être en quête de solutions. Puis, il y a aussi le fait que les enseignant·e·s ne puissent pas mutualiser les mesures d'aides individuelles. Il ou elle se retrouve alors à devoir collaborer et communiquer avec plusieurs intervenants externes dans le cadre de la compensation des désavantages pour un·e élève à la fois. Les aspects mentionnés sont relativement chronophages, entraînant une surcharge et amenant l'enseignant·e à l'épuisement. De plus,

Cette insistance sur l'individualisation néglige les travaux montrant l'importance cruciale de la dimension sociale dans l'apprentissage et le développement langagier, cognitif, affectif et social. [...] En outre de nombreuses études montrent les effets négatifs que peut produire, sur les apprentissages des élèves, une pédagogie trop individualisée (Doudin & Lafortune, 2006) : réduction du temps alloué aux apprentissages, diminution des exigences, transformation des conditions d'accomplissement des tâches et des savoirs à mobiliser, apprentissage des demandes d'aides au détriment des compétences

d'autorégulation... Aussi pensons-nous que si la formation doit doter les enseignants des outils qui fondent la pédagogie différenciée, elle doit aussi leur enseigner comment et avec quels outils travailler en collectif. Elle doit aussi former les enseignants spécialisés à créer une culture commune aux élèves d'une classe spécialisée pour permettre à chaque élève de faire l'expérience de l'intégration sociale à un groupe et d'apprendre (parfois réapprendre) les savoirs et savoir-faire requis par la vie en groupe. C'est ainsi selon nous que la formation contribuera, même modestement, à l'éloigner des risques d'exclusion et de marginalisation (Pelgrims, Cèbe, & Pilloud, 2010, p. 41).

Comme évoqué précédemment, d'un côté l'enseignant-e est soumis à diverses contradictions concernant la mise en application et le suivi des BEP en classe. Et de l'autre (classe 3), nous avons les injonctions scolaires (tendre à un enseignement inclusif versus les textes de loi axés sur un système intégratif) auxquelles les enseignants sont confronté-e-s et dans lesquelles la problématique des BEP s'insère. Pourtant l'inclusion c'est :

Adapter la vie de la classe, de l'école pour que chaque élève y soit le bienvenu et puisse y trouver son compte.

Or, c'est l'inverse qu'il se passe à travers les mesures d'aides compensatoires (BEP). L'école fait en sorte que l'élève corresponde au moule du système scolaire d'où les tensions vécues.

Pour terminer cette analyse, nous revenons sur notre exemple de départ et la situation personnelle que nous avons évoquée. Voilà à ce stade quelle interprétation nous pouvons en faire en partant de la thématique du redoublement des années 5 à 8. Généralement « le cycle 2 s'effectue en principe en quatre ans » (art.2, al.1). « Dans des cas exceptionnels, lorsque l'intérêt de l'élève le commande, le cycle 2 peut être effectué en trois ou en cinq ans » (art.2, al.2). « La décision de prolonger le cycle 2 d'une année se prend au terme des quatre ans sauf cas particulier et d'entente avec les représentants légaux » (art. 2, al. 3) (Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 2015, p. 1). Pour la 8^e année : « au terme de la 8^e année, l'autorité scolaire communale ou intercommunale compétente décide, sur la base des résultats scolaires de l'élève, de sa promotion, de sa promotion par dérogation, de son passage, ou de sa non-promotion ainsi que de son admission dans les niveaux de la 9^e année » (art.11) (Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 2015, p. 2). Le problème pour les élèves BEP, est que par manque de moyens qu'ont les enseignant-e-s pour appliquer et suivre les BEP et faire en sorte que tous les élèves puissent poursuivre leurs apprentissages en vue d'atteindre les attentes fondamentales en fin de cycle, la solution qu'ils/elles ont lorsque les élèves BEP sont trop loin de cet objectif est de les faire redoubler ou de les faire passer par dérogation. Dans le premier cas, les recherches montrent (chapitre 3.3.5) que le rattrapage des notions manquantes est peu efficient via le redoublement, surtout dans notre cas de figure où les handicaps et troubles des élèves sont

permanents. Dans le second cas, le passage par dérogation d'année en année sans que davantage de mesures soient déployées entraîne un gouffre énorme dans les apprentissages de certains élèves BEP en comparaison avec les camarades « non BEP ». Ceci provoque chez le corps enseignant un stress énorme et un sentiment d'impasse, car il voit bien qu'il aura beau essayer de faire rattraper diverses notions, l'élève n'aura pas le niveau des attentes fondamentales attendues en fin de cycle. À la fin du cycle, les enseignant·e·s de 7^e ont donc « le choix » de soit faire redoubler l'élève pour l'aider au mieux à atteindre le plus d'objectifs possible, soit le laisser aller en 8^e en sachant que ce seront ses résultats scolaires qui trancheront pour lui. Cette situation est alarmante. Si l'on reprend la Convention relative aux droits des personnes handicapées, « la Suisse s'engage à éliminer les obstacles auxquels sont confrontées les personnes handicapées, à protéger celles-ci contre les discriminations et à promouvoir leur inclusion et leur égalité au sein de la société civile » (CDPH ONU, 2006). Or, c'est tout l'inverse qui se produit ! En mettant en place des BEP, on crée du handicap et en fonction des mesures d'aménagement mises en place on stigmatise même l'élève. On enseigne à tout le monde la même chose en mettant en place toutes sortes d'adaptations pour forcer les élèves qui ne suivent pas à s'adapter à ce qui est attendu pour l'ensemble des élèves notamment en fin de cycle scolaire. Sans prendre en compte leurs vrais besoins, en respectant leur propre rythme d'apprentissage. C'est cette tension qui est vécue par les enseignant·e·s entraînant les conséquences et besoins mentionnés auparavant.

Pour finir, la classe 4 représente tous les besoins des enseignant·e·s dans un système intégratif avec une mise en application propre à ce système qui engendre diverses contradictions citées dans les classes 1, 2 et 3. Elle est en totale opposition à l'inclusion qui, actuellement, reste un idéal. D'où l'importance d'avoir une logique d'équité par accessibilité et non par compensation (Ramel, 2018) comme mentionné au chapitre 1.2.

Pour pallier une partie des problèmes cités, une des solutions trouvées a été de proposer du coenseignement. Effectivement, il permettrait d'accéder à plusieurs avantages :

- « la baisse du ratio élève-enseignant·e ;
- une plus grande disponibilité pour répondre aux questions des élèves ;
- l'établissement d'un lien plus fort avec les élèves notamment ceux présentant des difficultés ;
- le développement d'une vision commune de l'intervention pédagogique ;
- la réflexivité engendrée par des espaces et dialogues, qu'ils soient formels ou informels » (Granger, 2022, p. 9).

Le besoin de davantage de formation continue à propos des élèves à besoins éducatifs particuliers a aussi été soulevé. Ainsi que la nécessité d'améliorer le module de formation spécialisée dans le cadre

de la formation initiale en y abordant, par exemple, la conception universelle de l'apprentissage à diverses pratiques d'enseignement : apprentissage coopératif, classe inversée, travail en atelier, enseignement explicite, apprentissage par projet, enseignement programmé, enseignement magistral différencié (Meia, Carron, Dominé, Gremion, & Zappella, 2022) tout en étant au clair sur les divers types de handicaps existants.

5 Limites de la recherche, perspectives et recommandations de recherche future

Dans un premier temps, il a été passablement difficile de catégoriser les données dans le chapitre « d'analyse », car beaucoup d'informations s'entremêlaient et n'étaient pas évidentes à trier. Dans un second temps, la synthèse de ces données mise en lien et en opposition les unes aux autres lors du chapitre « interprétation des résultats » était également complexe au vu de la thématique abordée. Je n'avais pas pris conscience qu'en posant cette question de recherche les informations allaient être aussi denses et que je ne pourrais pas tout prendre et aborder. Pour cela il aurait fallu réaliser un travail plus conséquent sur une plus longue période. J'ai aussi parfois douté de ma neutralité lors de la rédaction des différents chapitres. Et pour cause, Fassin (1999, cité par Dayer, C. & Charmillot, M., 2012) identifiait à cela deux défis différents : « quelle connaissance objective peut-on produire sur un monde d'objets dont on fait soi-même partie (enjeu épistémologique) ; quelle position axiologique peut-on défendre dans l'étude de phénomènes mettant en jeu des valeurs sur lesquelles on porte soi-même des jugements (enjeu politique) ? Fassin s'appuie notamment sur Elias (1993) pour répondre à cette discordance entre l'engagement d'un côté et la distanciation de l'autre. Elias (1993) situe ces deux pôles sur un seul et même plan en affirmant que « le chercheur est engagé par rapport au monde qu'il étudie à la fois comme sujet connaissant et comme sujet citoyen » (Dayer & Charmillot, 2012).

Concernant l'utilisation du questionnaire, les limites de son utilisation sont décrites en trois points (Kolher, 2022) :

1. La superficialité des réponses qui peut rendre l'analyse de processus difficile.
2. La difficulté de conception
3. La fiabilité du dispositif

Il est vrai que lors de la réalisation de mon questionnaire, je me suis beaucoup interrogée sur les points 2 et 3. Je me demandais si mes questions allaient être trop dirigées et si elles répondraient à ma question de recherche, ainsi qu'à mes hypothèses. Pour une des questions du questionnaire, je me suis rendu compte d'un biais que j'ai sûrement induit en posant la question suivante : que pensez-vous de l'inclusion scolaire ? J'ai directement orienté les enseignant-e-s sur cette voie alors qu'il aurait peut-être fallu que je demande : selon vous, le système scolaire est-il plutôt intégratif ou inclusif ? Peut-être que certaines personnes interviewées m'auraient donné une autre définition de l'inclusion scolaire en comparant d'emblée les deux termes et en devant les différencier l'un de l'autre.

Quant au point 1, un biais de désirabilité sociale est tout à fait possible étant donné que je demandais aux enseignants de parler de sentiments pouvant être malaisants (charges, stress, débordement). Ils ont donc pu ne pas forcément répondre avec une entière transparence.

Un biais de sélection est également présent. Effectivement, il faudrait davantage de personnes avec un nombre d'expériences élevé pour pouvoir affirmer ou infirmer que grâce à leurs années d'expérience la gestion des élèves BEP au niveau des apprentissages scolaires n'est pas un problème.

Je pense qu'une limite majeure à la réalisation de mon travail a été mon manque d'expérience dans le domaine de la recherche et la difficulté à gérer la quantité de travail à laquelle il fallait faire face.

Afin d'aller plus loin dans la recherche et d'approfondir davantage le sujet, il serait intéressant de développer les 8 dimensions trouvées après avoir catégorisé les divers verbatim.

Conclusion

Présentation synthétique des principaux résultats

À travers l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons pu répondre à la question de recherche qui était : comment est-ce les enseignant·e·s réguliers du cycle 2 du canton de Neuchâtel vivent les situations d'intégration avec leurs élèves à besoins éducatifs particuliers ? Nous comprenons à présent que les lois et systèmes scolaires cantonaux se veulent avant tout intégratifs. Néanmoins, le terme inclusif est aussi utilisé pour qualifier ce cadre légal. De fait, une confusion existe sur la définition exacte du terme inclusion et les diverses manières de le comprendre, ce qui, nous l'avons vu, crée beaucoup de tensions pour le corps enseignant.

Le tableau ci-dessous fait une belle synthèse de ce qui est attendu en termes d'inclusion et de ce qui est vécu actuellement en termes d'intégration (Kronenberg, 2021).

	Inclusion ≠ intégration	Intégration = inclusion	
Cadre scolaire (selon EASIE)	Cadre inclusif	Cadre de l'école ordinaire	Cadre de l'école spécialisée
Points communs	Enseignement commun des élèves avec et sans handicap		
Type d'école	Écoles inclusives un type d'école pour tous (pleine inclusion)	Écoles ordinaires Classes ordinaires et particulières (écoles intégratives)	Écoles spécialisées (écoles séparatives)
Situation légale (2020)	Ne correspond pas à la situation légale actuelle en Suisse	Correspond à la situation légale actuelle en Suisse	
Type d'enseignement (classes)	Classes inclusives, pas de classes particulières ni de classes d'école spécialisée	Classes ordinaires et particulières	Classes d'école spécialisée
Catégorisation des besoins éducatifs particuliers	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation, pour pouvoir répondre de façon ciblée aux handicaps, aptitudes particulières, facteurs socioémotionnels, socioéconomiques ou sociodémographiques	
Catégorisation des formes de handicap	Dé-catégorisation, pour éviter la stigmatisation	Catégorisation des formes de handicap, pour pouvoir répondre de manière ciblée, avec des points forts de soutien, aux différentes formes de handicap dans les écoles et centres de compétences	
Gravité de la déficience en tant que critère pour le choix du type d'école ou de classe	N'est pas un critère, puisque les écoles sont ouvertes à tous les degrés de handicap	Pas un critère décisif, mais pris en compte dans la perspective multidimensionnelle qui englobe le bien-être et les possibilités de développement des élèves, l'environnement et l'organisation scolaires	Possible critère, les écoles spécialisées étant préparées à prendre en charge des élèves avec handicaps sévères

Figure 6- Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire (Kronenberg, 2021, p.59)

Afin d'atténuer ces tensions qui se jouent dans notre système scolaire, la politique nationale, ainsi que les directions d'école ont un grand rôle à jouer. Puisque les difficultés rencontrées découlent du système éducatif lui-même !

Une pléthore d'études sociologiques, anthropologiques et pédagogiques souligne régulièrement la reproduction sinon le renforcement des inégalités dont l'école est la gardienne (filiales hiérarchisées, établissements en concurrence, orientation précoce ...). Elles proposent d'essentielles pistes de changement. Pourtant rien ne bouge fondamentalement. (Meirieu, 2014)

Vienneau (2004) le résumait déjà très bien « l'intégration scolaire vise une normalisation optimale de l'expérience de scolarisation des élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, mais ne s'accompagne pas nécessairement des transformations profondes revendiquées par le mouvement d'inclusion » (p.128). C'est pour cette raison principale que les enseignant·e·s réguliers du cycle 2 ne vivent pas très bien l'intégration des élèves à besoins particuliers.

ouais, ben le maître mot c'est (2.0) stress, fatigué, surchargé, mais aussi une certaine forme d'épanouissement et de challenge

Quels nouveaux regards sur la situation de départ ?

Grâce à ce travail et notamment à la démarche compréhensive et à la méthode exploratoire utilisée, j'ai pu enrichir mes réflexions, redéfinir ma posture d'enseignante, mais aussi apprendre à prendre une posture analytique et critique par rapport au fonctionnement de notre système scolaire que je ne voyais pas du tout comme étant créateur de handicap. Je pense que cette nouvelle prise de conscience va me permettre de réaliser de meilleurs choix à l'avenir, de me battre pour une intégration moins discriminante envers les élèves à besoins éducatifs particuliers avec ou sans handicap ou encore la mise en place d'une forme d'évaluation plus juste, d'autant plus que j'aurai une classe de 10^e FS l'année prochaine.

Je retiens notamment cette citation qui m'inspire beaucoup :

« L'avenir n'est pas écrit d'avance, il sera façonné par nos valeurs, nos idées et nos actions. Notre réussite au cours des années à venir ne dépendra pas tant de ce que nous faisons que de ce que nous accomplirons. »

Federico Mayor (UNESCO, 1994).

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 - Regroupement des informations concernant les entretiens semi-directifs	20
Tableau 2- Planification des entretiens semi-directifs	22
Figure 1 - De l'exclusion à l'inclusion (intégration n'est pas égale à inclusion), Kronenberg (2021, p.58)	10
Figure 2- L'équité, sa différence (City of Ottawa and City for All Women Initiative, 2018)	12
Figure 3-Besoins éducatifs particuliers (Kronenberg, 2021, p.15)	14
Figure 4-Dispositif de prise en charge des élèves BEP	15
Figure 5- Opération d'étiquetage, de tri, de condensation et de regroupement des données	24
Figure 6- Inclusion, intégration et séparation à l'école obligatoire (Kronenberg, 2021, p.59)	65

Bibliographie

- Service de l'enseignement obligatoire. (2022). *Bulletin de l'année scolaire, 2022-2023*. Récupéré sur ne.ch:
https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/Documents/Bulletin%20SEO_2022_2023_web.pdf
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)*. Berne.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactiques. *Revue française de pédagogie* 103.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Récupéré sur Erudit.org:
<https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar/>
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace?* (P. U. France, Éd.)
- CDPH ONU. (2006, décembre 13). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré sur Confédération suisse, fedlex, plateforme de publication du droit fédéral:
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2014/245/fr>
- CERAS. (2016). *Prestations intégratives*. Récupéré sur ceras.ch:
<https://www.ceras.ch/ES/PI.aspx?jumpto=UAL>
- CIIP. (2023). *Pédagogie spécialisée*. Récupéré sur ciip: <https://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee>
- CIIP. (2023). *Portrait de la CIIP*. Récupéré sur La CIIP: <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Portrait/Portrait-de-la-CIIP>
- City of Ottawa and City for All Women Initiative. (2018). *Equity & Inclusion Lens, Handbook*. Récupéré sur https://documents.ottawa.ca/sites/documents/files/ei_lens_hb_en.pdf
- Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. Berne.
- Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel. (2014). Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers. 3. Neuchâtel, Suisse. Récupéré sur <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/4105123.pdf>

- Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel. (2015). Arrêté concernant le cycle 2 et l'évaluation des apprentissages de l'élève dans les années 5 à 7 de la scolarité obligatoire; 410.524. 4. Neuchâtel. Récupéré sur <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410524.pdf>
- Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel. (2015). Règlement de la 8e année de la scolarité obligatoire; 410.523. 5. Neuchâtel. Récupéré sur <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410523.pdf>
- Conseil d'État de Neuchâtel. (2018). *Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée*. Neuchâtel.
- Conseil d'État de Neuchâtel. (2018). Stratégie cantonale dans le domaine de la pédagogie spécialisée 18.006. *Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée*. Neuchâtel.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec.
- Dayer, C., & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. (14), 163-176. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Récupéré sur revue des hep: http://revuedeshep.ch/pdf/14/11_dayer.pdf
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes*. Presses de l'Université de Québec.
- Elia, A., & Piquet, E. (2021). *Nos enfants sous microscope*. Payot & Rivages.
- Emery, R., Bacquelé, V., & Pelgrims, G. (2021, juin). *La collaboration parents-professionnels en contextes scolaires dits inclusifs au prisme des expériences parentales: des difficultés rencontrées aux possibilités d'action*. (L. n.-E. inclusive, Éd.) Récupéré sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-6-page-105.htm#no1>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée; Cadre légal et financier. (s.d.). *Cadre légal et financier*. Récupéré sur <https://www.csps.ch/themes/cadre-legal-et-financier>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

- Granger, N. (2022). Le coenseignement. Un dispositif favorable à la mise en oeuvre de l'éducation inclusive. 50. Université de Sherbrooke. Récupéré sur https://www.dropbox.com/s/ypup8xaw0afz7lw/coenseignement_nancygranger.pdf?dl=0
- Gremion, F. (2023, 02 22). Inclusion scolaire, cours 2. Bienne, Suisse.
- HEP-BEJUNE. (2019, 03 25). Guide pour le Mémoire de Master. Bienne, Suisse.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Recherche sur les méthodes mixtes: un paradigme de recherche dont le temps est venu]. 33(7), 14-26. Educational Researcher. Récupéré sur <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kolher, A. (2022). Recherche, cours de formation en pédagogie spécialisée. HEP-BEJUNE.
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse*. Berne: SEFRI/CDIP.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). *L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds (n°89)*. Récupéré sur CAIRN: <https://www.cairn.info/revue-empan-2013-1-page-125.htm>
- Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014, 02 19). *Documentation IRaMuTeq 0.6 alpha 3 version 1*. Récupéré sur [iramuteq.org](http://www.iramuteq.org): <http://www.iramuteq.org/documentation>
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., & Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires*. HEP BEJUNE.
- Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages*. Berne: SZH/CSPS.
- Meirieu, P. (2014, octobre 13; <https://www.youtube.com/watch?v=ugocCSf74r4>). Meirieu - Le pari de l'éducabilité. (M. Bouille, Intervieweur)
- Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, pp. 37-42.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Récupéré sur [unige.ch: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_ecole.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_ecole.html)
- Progin Romanato, L., & Gather Thurler, M. (2012). *Le leadership pédagogique: un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires*. Récupéré sur [hepl.ch: https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/607/REE-HS-no4.pdf?sequm](https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/607/REE-HS-no4.pdf?sequm)

- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : Une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, p.7 à 12.
- Reinert, M. (1990). *Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia, de Gérard de Nerval*. 26(1), 24-54. Récupéré sur Open Edition Journals: <https://journals.openedition.org/adsc/458>
- République et canton de Neuchâtel. (2023, avril 8). *Service de l'enseignement obligatoire - cycle 3*. Récupéré sur ne.ch: <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/cycle3.aspx>
- Reverdy, C. (2019, février). École inclusive et dilemmes professionnels.
- Schleicher, A. (2015). *École: mythes et réalité*. Récupéré sur oecd.org: <https://www.oecd.org/fr/education/ecole-mythes-realite.htm>
- Senécal, I., Brazeau, C., & Quirion, I. (s.d.). *La pédagogie inclusive: conception universelle de l'apprentissage*.
- Service de l'enseignement obligatoire. (Rentrée 2022-2023). *Projets et dossiers actuels*. Récupéré sur ne.ch: <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/projets/Pages/accueil.aspx>
- Simon, E. (2020, octobre 28). *La justice à l'école, cours 2*. Bienne, Suisse: HEP- BEJUNE.
- Sticker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie*. Dunod.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? (5), 38-45. Association pour la recherche qualitative. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Lorraine-Savoie-Zajc/publication/237504691_Comment_peut-on_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf#
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, (p. 49). Salamanque.
- UNESCO. (2016). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre/PDF/245656fre.pdf.multi
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris.

- Viau, R. (2002). La motivation des élèves en difficultés d'apprentissage; une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. *Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner* (p. 9). Luxembourg: Université de Sherbrooke, département de pédagogie.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau, & S. Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 127-149). Presses de l'Université du Québec.

Annexe 1 : Enumération des questions principales posées lors des entretiens semi-directifs

- Dans quel degré enseignez-vous actuellement ?
- À quel pourcentage ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Avez-vous toujours eu ce degré-là ?
- Combien d'élèves avez-vous en classe ?
- Que pensez-vous du terme « inclusion scolaire » ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de l'inclusion ?
- Combien d'élèves BEP avez-vous dans votre classe ?
- Comment le vivez-vous (le nombre de BEP présent en classe) ?
- Comment vivez-vous le nombre de BEP présent en classe, plus les élèves non signalés BEP, mais nécessitant une attention particulière ?
- C'est quoi des élèves BEP dans votre cercle scolaire ?
- Avez-vous des niveaux de BEP dans votre cercle scolaire ?
- Quels facteurs vous font vous sentir stressé-e ?
- Est-ce qu'il faudrait selon vous, qu'il y ait une limite d'un certain nombre de BEP dans une classe ou pas forcément ? Quel est votre avis à ce sujet ?
- Est-ce que vous êtes au clair par rapport à votre direction sur les procédures à suivre pour signaler un-e élève BEP ? ou Comment signalez-vous un-e élève BEP ?
- Est-ce que vous êtes soutenu-e par votre direction lors de moments difficiles ?
- Est-ce que les mesures octroyées vous conviennent ?
- Si vous pouviez choisir des solutions, vous choisiriez quoi ? De quoi auriez-vous besoin, dans l'idéal, pour mieux vivre les BEP et élèves non signalés BEP, mais nécessitant tout de même des aménagements ?
- De quoi auriez-vous besoin pour mieux vivre la situation dans son ensemble ?