

# Élèves à besoins éducatifs particuliers

Comment les enseignant.e.s du cycle 3 perçoivent-ils/elles les élèves à besoins éducatifs particuliers et envisagent-ils/elles leur prise en charge au sein l'enseignement régulier ?

---

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de [Laurence Jenni](#)

Sous la direction de [Sheila Padiglia](#)

Bienne, 15 mai 2024

## Remerciements

À **Sheila Padiglia**,

de manière générale, pour sa bienveillance et sa gentillesse durant tout mon cursus HEP et, en particulier, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses commentaires constructifs durant mon travail de mémoire.

À **mon papa**,

qui a toujours cru en moi et a fait preuve d'un soutien indéfectible durant toutes ces années.

À **Aude, Julien, Laetitia,**  
**Raphaël et Lisa**,

pour les fous rires, les mots réconfortants durant les moments difficiles et pour leur flamme enseignante qui m'a toujours beaucoup inspirée.

À **mes ami.e.s**,

pour leur incroyable patience, empathie et soutien durant ces dernières années d'études.

Aux **participant.e.s de l'enquête**,

pour leur temps et leur sincérité. Sans eux cette recherche n'aurait jamais pu avoir lieu.

## Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particulier (BEP) au sein des classes régulières du cycle 3. En particulier, elle questionne la manière dont les enseignant.e.s perçoivent et vivent la prise en charge de ces élèves au sein de leurs classes.

La première partie de ce travail pose le cadre théorique. Celle-ci cherche tout d'abord à mettre en lumière la complexité de la notion de BEP en présentant sa genèse, ses objectifs et ses limites. Elle se concentre ensuite sur le décalage entre la théorie et la pratique des enseignant.e.s qui doivent composer avec les réalités du terrain.

Pour répondre à la question de recherche, la présente étude a réuni deux *focus groups* composés d'enseignant.e.s plus ou moins expérimenté.e.s du cycle 3. Cette enquête empirique avait pour but de les interroger sur leur degré de compréhension de la notion de BEP, les difficultés rencontrées sur le terrain et leurs ressentis.

Les données récoltées ont montré que le concept de BEP demeure flou et que ses objectifs initiaux peinent à se réaliser. Elle a aussi révélé que les enseignant.e.s sont confronté.e.s à de nombreuses difficultés pour lesquelles ils/elles n'ont généralement pas de solutions. Enfin, elle expose de façon assez manifeste que cette situation est émotionnellement compliquée pour les enseignant.e.s qui doivent jongler entre injonctions, insatisfaction personnelle et envie de bien faire.

### Mots-clés

Besoins éducatifs particuliers (BEP) / inclusion / intégration / enseignant.e.s/ perception

## Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé .....	ii
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1 Problématique et question de recherche.....	6
1.1 Point de départ de la réflexion.....	6
1.2 Conceptualisation du problème et de ses enjeux .....	7
1.2.1 Genèse de la notion de besoins éducatifs particuliers.....	7
1.2.2 Définitions.....	8
1.2.3 Limite du concept.....	13
1.2.4 Situation en Suisse .....	16
1.2.5 Situation dans le canton de Neuchâtel .....	17
1.2.6 Le point de vue des enseignant.e.s.....	18
1.3 Question de recherche .....	21
2 Démarche méthodologique.....	22
2.1 Description de la démarche.....	22
2.2 Participant.e.s.....	23
2.3 Échantillonnage .....	25
2.4 Procédure.....	26
2.5 Traitement et analyse des données .....	27
2.6 Limites .....	28
3 Résultats .....	29
3.1 Présentation des résultats.....	29
3.1.1 Définition des élèves à BEP .....	30
3.1.2 Difficultés auxquelles sont confrontés les enseignant.e.s .....	32
3.1.3 Ressenti par rapport à la prise en charge de ces élèves .....	40

3.2	Analyse des résultats.....	44
	Conclusion .....	51
	Liste des figures et tableaux .....	52
	Bibliographie.....	53
	Annexe 1 : référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE .....	I
	Annexe 2 : guide d'entretien .....	II
	Annexe 3 : retranscription partielle du premier focus group (enseignantes expérimentées).....	IV
	Annexe 4 : retranscription partielle du second focus group (jeunes enseignant.e.s).....	XVII

## Introduction

Ce projet de recherche est né durant mon stage en emploi en langues et cultures de l'Antiquité (LCA) dans le canton de Neuchâtel. En début d'année, j'ai pris connaissance des listes d'élèves et ai constaté qu'il y avait de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP<sup>1</sup>) dans chacune de mes classes. J'en avais bien entendu déjà côtoyé durant mon premier stage et lors de remplacements de longue durée que j'avais effectués avant la HEP, mais c'était la première fois que j'en avais autant. Leur prise en charge s'est parfois avérée difficile et je me suis souvent sentie démunie et débordée. Cette expérience a donné lieu à de nombreux questionnements. Est-ce que je respecte mes obligations à l'égard de ces élèves? Comment trouver l'équilibre entre ces élèves et le reste de la classe? Comment adapter au mieux mes pratiques? Est-ce que je devrais faire plus?

Par ailleurs, les discussions que j'ai pu entendre en salle des maîtres à ce sujet n'ont fait qu'alimenter ma réflexion. En effet, il ressortait souvent de ces conversations animées que la diversité grandissante au sein des classes régulières était problématique ; qu'elle demandait beaucoup de temps, d'énergie et de ressources. Du côté de l'actualité, on retrouve ces mêmes préoccupations. En 2022, la RTN, dans son article «L'école inclusive au centre des craintes des enseignants», révèle que les enseignant.e.s neuchâtelois.e.s redoutent que les moyens nécessaires pour mettre en œuvre l'inclusivité scolaire ne soient pas suffisants (RTN, 2022). Encore plus récemment, en 2023, la RTS présente les résultats d'un sondage qui indique que 90 % des enseignant.e.s vaudois.e.s appréhendent l'arrivée des élèves à BEP au sein de leurs classes en raison du manque de moyens financier et humain (Raussis, 2023).

Dans les faits, l'Office fédéral de la statistique (OFS) confirme que, parallèlement à la diminution importante du pourcentage d'élèves scolarisé.e.s dans des cursus spécialisés (écoles ou classes séparés du cursus dit régulier) depuis une quinzaine d'années, le nombre d'élèves à BEP au sein des classes régulières augmente (OFS, 2020). Il est clair que la diversité grandissante constitue l'un des grands défis que devra relever l'école, et par-là j'entends les enseignant.e.s, durant les prochaines années.

Ces exemples, et bien d'autres encore, m'ont conduit à me questionner sur le projet de l'école inclusive et le concept de besoin éducatif particulier. Et, puisque les enseignant.e.s sont ceux/celles qui tiennent les premières lignes sur le front de l'inclusivité, j'ai décidé de conduire une recherche centrée sur leurs perceptions.

---

<sup>1</sup> Dès maintenant, j'emploierai l'abréviation BEP pour désigner le ou les besoin.s éducatif.s particulier.s.

# 1 Problématique et question de recherche

## 1.1 Point de départ de la réflexion

En 1994, la *Déclaration de Salamanque* de l'UNICEF et l'UNESCO marque un tournant majeur dans le système éducatif en mentionnant pour la première fois le terme « inclusion scolaire » (Jellab, 2021). À partir de ce moment, l'école ouvre son paradigme de l'intégration à tou.te.s les élèves, et non plus seulement à certain.e.s. On parle alors de « l'école pour tous » (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015; Vianin & al., 2016). Bien qu'antérieure, la notion de BEP raisonne fortement avec ce nouvel engagement éducatif puisque non seulement elle l'incarne dans son essence même, mais semble tout indiquée pour réaliser ce nouveau projet (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016). Néanmoins, ce concept, quoiqu'il soit de plus en plus usité et inclus dans les politiques éducatives, ne fait pas l'unanimité dans son emploi et ne fait pas l'objet d'une définition univoque et simple à manier et à mettre en œuvre (Pelgrims, 2019).

Par ailleurs, en dépit de la promulgation de lois en faveur de l'école pour tou.te.s et du consensus moral autour de ce projet, la pratique continue d'évoluer et est encore loin d'être fixée et définitive. Elle doit donc faire l'objet d'un questionnement précisément parce que l'école est en pleine mutation et que les enseignant.e.s doivent dans ce contexte faire face à de nouveaux défis. Et, paradoxalement, alors que la volonté d'établir une école inclusive s'accélère législativement parlant, les professionnel.le.s de l'éducation se trouvent coincé.e.s entre deux sons de cloche : il faut faire toujours plus, mais avec des moyens amoindris par les restrictions budgétaires (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015).

Galasso-Chaudet et Bergier (2016) utilisent le terme d'injonction paradoxale provoquée par la tension qui existe entre les décisions légales et intentions d'une part et la réalité du terrain vécue par les professionnel.le.s de l'autre.

Même si on constate, de la part des universités et des centres de formation, le souci de former les enseignants à ces nouveaux publics, les professionnels sont le plus souvent démunis face aux situations compliquées qu'ils doivent gérer. Dans ce contexte, où chaque situation d'enfant est différente et les problématiques singulières, les enseignants sont placés face à une hétérogénéité aiguisée à son paroxysme. (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016, p. 180)

Par conséquent, au vu de ce décalage entre théorie et pratique, entre volonté politique et réalité du terrain, il semble nécessaire, capital même, de questionner la façon dont les enseignant.e.s font face à ces incohérences. Pour Lavoie et al. (2013), la mise en œuvre est compliquée et il reste à développer ou à améliorer les pratiques d'enseignement qui pourront répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves au sein des classes ordinaires. Vianin et al. (2016) confirme : « si le bienfondé de l'inclusion

n'est plus guère questionné, il semble nécessaire d'examiner les pratiques réelles» (p. 43). Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) se questionnent quant à la pratique enseignante : «face à l'injonction d'inclure, comment les enseignants s'y sont-ils pris pour modifier et adapter leurs pratiques? Y parviennent-ils ou n'y parviennent-ils pas ?» (p. 134). Aussi, il est intéressant de questionner comment les enseignant.e.s vivent, expérimentent et répondent en pratique à la prise en charge des élèves à BEP (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016).

## 1.2 Conceptualisation du problème et de ses enjeux

### 1.2.1 Genèse de la notion de besoins éducatifs particuliers

La notion de *special educational needs*, d'abord traduite par besoins éducatifs spéciaux, voit le jour en Angleterre à l'occasion de la publication du *rapport Warnock* en 1978. Ce document est issu du travail mené par une commission d'enquête mandatée par Margaret Thatcher, alors secrétaire d'État à l'Éducation, dont la mission était d'évaluer la prise en charge des élèves porteur.euse.s de handicap par le système éducatif britannique et de proposer des recommandations (Les besoins éducatifs particuliers, n.d.).

À l'origine, le travail de la commission devait se limiter aux aspects médicaux et aux besoins des élèves souffrant d'un handicap sévère. En réalité, le rapport engloba tou.te.s les élèves susceptibles de bénéficier d'une éducation spécialisée, quelle que soit sa forme (Les besoins éducatifs particuliers, n.d.). Mary Warnock, lors de la présentation du rapport, dira :

" Notre concept d'éducation spécialisée est donc plus large que celui, traditionnel, qui définit une méthode spécifique d'accompagnement pour chaque catégorie d'enfants. Cela va bien au-delà de l'enseignement spécialisé fourni dans les unités, classes, ou établissements spécialisés pour des élèves avec des troubles définis. Cette notion prend en compte toutes les formes d'accompagnement qui permettent de surmonter les difficultés, quels que soient le lieu et la forme qu'elles peuvent prendre, de la naissance à l'âge adulte. Cela comprend aussi l'idée que, malgré le fait que la nature des troubles que rencontre un élève peut dicter LA NATURE des enseignements et LA MÉTHODE pédagogique dont il devra bénéficier, le but de leur éducation doit rester le même que tous les autres." (Les besoins éducatifs particuliers, n.d.)

La notion se répand ensuite dans le monde, notamment par le biais des organisations internationales. En particulier, la *Déclaration de Salamanque*, qui est signée par 92 gouvernements et 25 organisations internationales à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisée par l'UNESCO en 1994, marque une étape décisive en établissant un lien entre les élèves à

besoins éducatifs spéciaux et l'inclusion scolaire (Woollven, 2021). Ayant pour titre « cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux », elle a pour but d'établir la manière dont ces besoins doivent être pris en charge. À partir de ce moment, la plupart des pays de l'OCDE engagent des réformes de leur système scolaire afin d'élaborer une école dite inclusive (Noël, 2021) dont le besoin éducatif spécial sera l'un des piliers.

Le concept va bien évidemment subir des transformations au fil de son élaboration. En français, la traduction connaîtra un glissement sémantique en passant de « spécial » à « particulier ». Ce phénomène s'explique simplement :

En effet, l'expression « besoins spéciaux » évoque la nécessité de « besoins hors normes », « anormaux » par rapport à la situation et au contexte d'apprentissage. Cela étant un élève en difficulté rencontre des besoins étroitement liés à son propre mode de fonctionnement et à la situation d'apprentissage. Par conséquent, il s'agit davantage d'un « besoin particulier » propre à l'élève plus que d'un « besoin spécial » dépendant uniquement d'une situation donnée. La notion de « particulier » semble permettre la prise en compte, à la fois, du mode de fonctionnement de l'élève et le caractère « spécial » de la difficulté analysée dans le contexte d'apprentissage donné. (Lefébure & Dourgny, 2017, p. 6)

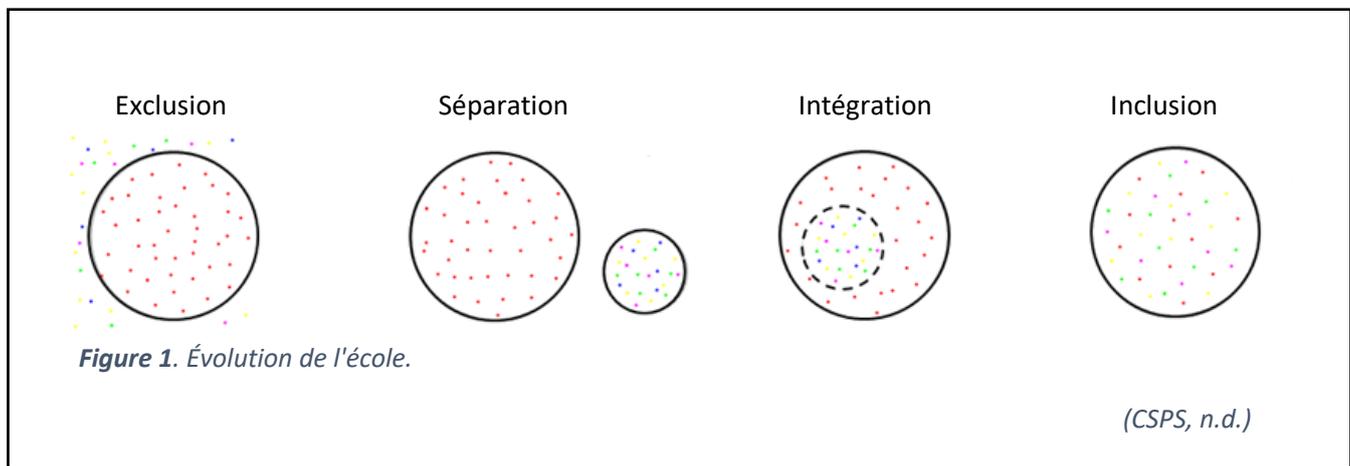
Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur l'importance de cette nuance de sens lors de la présentation des définitions des différents concepts.

## 1.2.2 Définitions

### 1.2.2.1 *École inclusive*

La prise en compte des élèves à BEP s'inscrit pleinement dans le projet de l'école inclusive qui « entend embrasser la diversité de la population scolaire au sein des classes ordinaires » (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016, p.165). Cependant, le terme d'inclusion est problématique, car il est souvent confondu ou utilisé comme un synonyme d'intégration. Or, à l'origine, ces deux mots recourent des réalités distinctes.

Historiquement parlant, l'école peut être divisée en trois types: l'école ségrégative, l'école intégrative et l'école inclusive. L'école dite ségrégative prend son origine avec l'institution de l'école gratuite et obligatoire ouverte à tou.te.s les enfants. Dès ce moment, l'école se divise entre la section ordinaire destinée aux enfants « normaux » et la section spécialisée destinée aux enfants « anormaux », c'est-à-dire présentant des difficultés scolaires importantes (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015).



L'école intégrative vient remplacer ce principe dichotomique en accueillant de façon ponctuelle au sein de l'école régulière des enfants en situation de handicap ou présentant des difficultés significatives d'apprentissage (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016). L'explication de ce changement peut se trouver dans l'évolution que connaît la société à travers les mouvements en faveur des droits des personnes porteuses d'un handicap qui cherchent à instaurer une meilleure intégration de cette population (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016). Cependant, malgré cette volonté, cette catégorie d'élèves continue d'être stigmatisée parce qu'ils/elles sont toujours évalué.e.s en fonction de la norme, et qu'en raison de leurs différences, ils/elles sont classé.e.s comme étant « anormaux.ales. ».

Pour résoudre cette problématique, on se tourne vers le nouveau paradigme de l'inclusion dans lequel « l'égalité des chances et le respect de la différence y trouvent leur place [et où] la diversité y est la norme » (Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], n.d.). Dans ce nouveau cadre, l'enfant est « considéré dans sa complétude, c'est-à-dire accueilli et accompagné avec ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs, son origine socioculturelle et son éventuel handicap » (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016, p. 166). L'école s'adresse à toutes et tous sans distinction. Aussi, « les problématiques qui émergent ne se posent plus en termes d'inclusion/non-inclusion, mais en termes de « besoins éducatifs particuliers » conséquents à la scolarisation et à l'inscription de tous les élèves » (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015, p.136).

### 1.2.2.2 Besoins éducatifs particuliers

Il est difficile de définir la notion de BEP, car elle s'avère polysémique, complexe et ne fait pas l'objet d'un consensus. En effet, le *rapport Warnock* n'en donne pas de définition précise, préférant offrir un concept large et unificateur qui serait susceptible de regrouper tou.te.s les élèves dont l'éducation nécessite des aménagements (Woollven, 2021). Il serait stérile et utopique de vouloir analyser toutes

les définitions proposées. Aussi, je me contenterai d'en examiner certaines au vu de leur importance et de l'éclairage qu'elles peuvent apporter sur la notion de BEP<sup>2</sup>.

À l'instar du *rapport Warnock*, la *Déclaration de Salamanque* offre une définition évasive :

Dans le contexte du présent Cadre d'Action, le terme "besoins éducatifs spéciaux" renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire.

(Déclaration de Salamanque, 1994, p. 6)

Quoique vaste, cette première définition établit déjà, en réaffirmant les positions défendues par le *rapport Warnock*, que la notion de BEP ne concerne pas uniquement les personnes en situation de handicap, mais un spectre plus large d'élèves éprouvant toutes sortes de difficultés ; d'ailleurs, même la nature de ces difficultés n'est pas clairement établie. En second lieu, cette définition introduit également la dimension temporelle du BEP. En effet, la formulation « à un moment ou à un autre de leur vie scolaire » sous-entend que la difficulté n'est pas forcément immuable, mais peut être propre à une certaine période uniquement. Cela suggère déjà que le BEP n'est pas lié au trouble de l'élève, puisque ce dernier, une fois diagnostiqué, sera toujours effectif.

L'UNESCO dans *La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)* offre une définition beaucoup plus complexe qui s'illustre par de multiples dimensions :

Enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. Les programmes d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux peuvent être composés de matières similaires à celles offertes dans le système parallèle d'enseignement ordinaire. Toutefois, ils tiennent compte des besoins spéciaux des individus en fournissant des ressources spécifiques (par exemple du personnel spécialement formé, de l'équipement ou un espace dédié) et, si nécessaire, un contenu éducatif ou des objectifs d'apprentissage adaptés.

---

<sup>2</sup> Puisque la notion a subi un changement terminologique en passant de besoins éducatifs spéciaux (BES) à besoins éducatifs particuliers (BEP), le lecteur ne doit pas s'étonner si les premières définitions emploient le terme de BES et non de BEP. Lorsque je commenterai les définitions, j'utiliserai toujours le terme de BEP qui recouvre les mêmes réalités que son prédécesseur.

Ces programmes peuvent être proposés à chaque élève dans le cadre de programmes éducatifs existants ou dans une classe séparée dans le même établissement d'enseignement ou dans un établissement séparé. (UNESCO, 2013, p. 82)

Remarquons tout d'abord que le BEP est ici défini comme un dispositif d'enseignement et non comme une personne. Cette façon de qualifier le BEP est tout à fait singulière, mais elle reflète parfaitement l'un des objectifs majeurs de ce concept: la volonté de désigner des situations, comme le fait le terme de situation de handicap, et non un attribut personnel générique et stable (Pelgrims, 2019). En effet, on tient non seulement compte des caractéristiques individuelles (cognitives, affectives, socioculturelles), mais surtout des caractéristiques contextuelles qui facilitent ou obstruent l'accomplissement des tâches confiées aux élèves. La difficulté éprouvée ne découle pas de la déficience, mais de l'inadéquation entre les besoins de l'élève et la situation. Cette notion est donc davantage tournée vers un sens social que médical, puisqu'elle interroge les conditions sociales et institutionnelles qui engendrent les difficultés d'apprentissage (Jellab, 2021). Cela implique également que n'importe quel. le élève est susceptible à un moment ou à un autre de présenter un besoin particulier; par exemple, en fonction à d'une dynamique de classe ou d'un savoir particulier (Pelgrims, 2011). Aussi, le BEP se présente comme une «non-catégorie» et offre un décloisonnement complet du système scolaire qui permet l'inclusion au sens propre du terme.

Ensuite, cette fois-ci, la nature des difficultés éprouvées par l'élève est précisée, mais tout en mentionnant la non-exhaustivité de cette liste: «peuvent être [mais] ne sont pas limitées à...». Par conséquent, la terminologie «élèves à BEP» s'adresse à une population extrêmement hétéroclite, puisqu'il ne s'agit plus seulement d'élèves porteur-euse-s de handicaps, mais d'élèves qui se différencient de la norme fixée par le système scolaire, en raison de différences biologiques ou socioculturellement construites (ex. troubles du comportement ou élèves allophones) (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). On notera d'ailleurs qu'aucune mention n'est faite au sujet des élèves en situation de handicap. Il s'agit précisément de sortir de la dichotomie handicap/non-handicap, car elle ne reflète pas la réalité vécue par les élèves au sein du système scolaire (Les besoins éducatifs particuliers, n.d.). Il n'est alors plus nécessaire de préciser que les difficultés peuvent être liées à une situation de handicap puisque ce n'est pas celle-ci qui détermine le BEP.

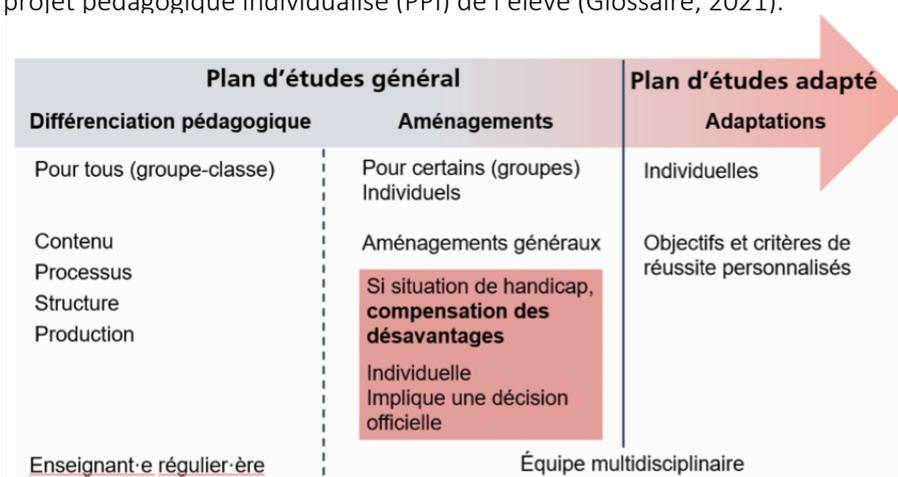
Enfin, notons que cette définition relève plutôt de l'école dite intégrative (cf. chapitre «Inclusion»), car il est précisé à la fin que le programme éducatif proposé peut l'être au sein de l'école ordinaire, mais également dans une classe parallèle spécialisée ou dans une institution séparée.

### 1.2.2.3 Mesures compensatoires

Pour respecter le principe d'égalité, il semble cohérent de compenser les désavantages induits par une situation qui péjore l'apprentissage. Le CSPS donne la définition suivante de la compensation des désavantages :

Neutralisation ou diminution des limitations occasionnées par un handicap. Ce terme désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation ou une dispense de notes ou de branches (disciplines) [...] Les personnes en situation de handicap ont droit à une compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté. (CSPS, s.d., p. 1)

Trois remarques à ce sujet : premièrement, pour entrer en vigueur, ces mesures doivent impérativement avoir fait l'objet d'un diagnostic de la part de professionnel.le.s accrédité.e.s ; deuxièmement, un diagnostic ne donne pas forcément lieu à des mesures de compensation, car pour cela, il faut que le trouble diagnostiqué entrave l'élève dans son apprentissage ; enfin, ces mesures figurent dans le projet pédagogique individualisé (PPI) de l'élève (Glossaire, 2021).



**Figure 2.** Place de la compensation des désavantages dans un continuum de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

(Paré & Trépanier, 2010, p. 298, utilisé et adapté par le CSPS, 2018, p. 14)

Les mesures de compensation des désavantages se situent entre la différenciation pédagogique, qui s'adresse à tout le groupe-classe et est mise en place par l'enseignant.e régulier.ère, et les mesures d'adaptation qui visent à réduire les objectifs à atteindre, c'est-à-dire le contenu même de l'enseignement dispensé. Dans le cadre de cette recherche, c'est les aménagements qui nous intéresseront particulièrement et les pratiques de différenciation dans une moindre mesure, puisque ces actions sont menées par l'enseignant.e au sein même de sa classe. Il ne serait pas très pertinent de

traiter des mesures d'adaptation puisqu'elles requièrent généralement des dispositifs de plus grande ampleur et l'implication de structure ou de professionnel.le.s de l'enseignement spécialisé.

Ces mesures constituent un spectre extrêmement large : aménagement de l'espace, du temps, de la forme ; adaptation des supports ou des modalités d'évaluation ; mise à disposition d'outils supplémentaires ; accompagnement d'une tierce personne ; assouplissement de règles de conduite (CSPS, 2018). Rappelons encore une fois que ces aménagements ne changent pas la nature des objectifs d'apprentissage qui doivent rester les mêmes que pour les autres élèves.

Précisons encore que le terme d'aménagement est ambigu. Selon la terminologie légale, il faut distinguer les aménagements formels des aménagements matériels. Les premiers ont pour but de compenser les désavantages en traitant les conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et les examens tandis que les seconds adaptent les objectifs d'apprentissage quand les difficultés à surmonter sont malgré tout trop grandes. Par conséquent, les mesures de compensation concernent uniquement les aménagements formels. Cependant, dans le langage courant, on distingue seulement les mesures d'aménagement (aménagements formels) et les mesures d'adaptation (aménagements matériels) (CSPS, 2018). Dans le cadre de ce travail, j'emploierai plutôt la terminologie courante de mesures d'aménagement/d'adaptation.

### 1.2.3 Limite du concept

#### 1.2.3.1 *Flou terminologique*

L'une des difficultés majeures réside dans le fait que la notion est floue. Tout le monde ne l'utilise pas de la même manière. Il y aurait un emploi restrictif qui suit toujours le modèle médical puisque cette appellation serait réservée uniquement aux personnes vivant avec un handicap reconnu, qu'il soit très étendu ou non. L'autre emploi, beaucoup plus extensif, s'appuie sur le modèle psychosocial, car il n'est pas uniquement question de déficience formellement identifiée (Nöel, 2021). C'est cette acception élargie qui inclut une population extrêmement diverse : situation de handicap (physique, sensoriel, mental), difficultés d'apprentissage, enfants intellectuellement précoces, malades ou ayant une situation familiale ou sociale difficile, problème de comportement, nouvel arrivant... (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016).

Pourtant, il semble que si les textes de loi se positionnent en faveur de la définition étendue, dans la réalité, c'est le sens restrictif qui s'applique. Dans le canton de Neuchâtel tout du moins, pour qu'un BEP soit établi, il faut impérativement passer par un diagnostic. D'ailleurs, les élèves allophones ou dont la situation familiale est compliquée ne bénéficient pas d'un BEP. On assiste donc à un paradoxe entre les

intentions et la mise en application ; paradoxe qui est précisément accentué par le manque de précision de cette notion.

### 1.2.3.2 Ténacité de la vision médicale

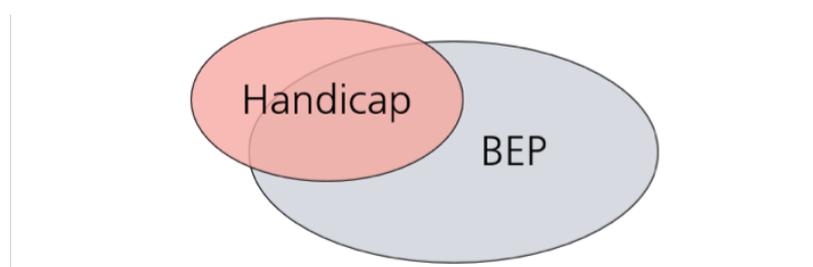
Ce concept est particulièrement intéressant parce qu'il permettrait « de dissocier la nature des difficultés du traitement, celles-ci n'indiquant pas à elles seules la conduite à adopter avec l'élève » (Noël, 2021, p. 157). Des études ont montré que les enseignant.e.s qui tiennent compte du contexte et des constructions sociales sont plus efficaces dans leurs pratiques inclusives que ceux/celles qui s'attachent uniquement à l'individu et à son diagnostic (Noël, 2021). Malheureusement, il arrive trop souvent que le terme de BEP soit utilisé pour désigner un individu et non une situation particulière. Lorsque cela se produit, le BEP devient simplement un synonyme de « déficience » ou de « handicap » ; et dans ce cas, on en revient à la dichotomie normal/anormal.

### 1.2.3.3 Confusion entre handicap et BEP

Il est important de préciser que les termes de handicap et de BEP ne sont normalement pas synonymes puisqu'ils recouvrent respectivement des réalités différentes. Ainsi, un.e élève bénéficiant d'un BEP ne se trouve pas forcément en situation de handicap et vice versa (CSPS, 2018). Selon la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), le handicap se définit comme tel :

Déficience des fonctions corporelles (physiologiques ou psychiques) et/ou limitation d'activité et/ou restriction à la participation résultant de l'interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs contextuels (facteurs personnels et environnementaux). Le préjudice qui en résulte porte à conséquence dans le domaine de la pédagogie spécialisée s'il induit des besoins éducatifs particuliers. (CDIP, 2007)

Ainsi, le handicap n'induit pas forcément des BEP. Cela est possible, mais pas inévitable. Un.e enfant porteur.euse de handicaps peut très bien remplir les objectifs de l'enseignement régulier et suivre le même plan d'études que ses camarades en situation de non-handicap.



**Figure 3.** Lien entre les définitions de handicap et de BEP.

(CSPS, 2018, p. 5)

Toutefois, et c'est là un problème, il arrive que la distinction ne soit pas faite et que les deux termes soient substitués l'un à l'autre ; parfois même au sein des textes de loi. C'est le cas de *l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (cf. chapitre « Situation en Suisse ») qui utilise de façon interchangeable des termes comme « personnes handicapées », « personne en situation de handicap », « personnes qui de fait de leur handicap... », « enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ». Dans ce texte, le point commun réside dans l'altération diagnostiquée. Or, l'on sait qu'originellement, la notion de BEP n'est pas forcément liée au diagnostic d'une pathologie (Pelgrims, 2019). La conséquence est que cette confusion favorise le sens médical de la notion.

À ce sujet, on notera que le BEP avait également pour mission de contrecarrer le regard déficitaire que l'on a tendance à poser sur l'élève avec un handicap, car elle comprend également des élèves intellectuellement précoces (Jellab, 2021). Cependant, malgré cette nouvelle vision qui se veut positive, les enseignant.e.s continuent d'évaluer l'élève en termes de manque. Il est rare que la différence de l'élève soit valorisée et on ne se questionne presque jamais sur ce qu'il sait déjà faire (Gremion & Brahier, 2021). Pourtant, les recherches ont montré que l'inclusion offre des avantages à tout le groupe. Doudin et al. expliquent ce phénomène :

[...] les élèves sans difficulté particulière sont plus tolérants face à la différence et acceptent mieux leurs propres faiblesses. Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficulté (Peltier, 1997).

Deuxièmement, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques. (Doudin & al., 2009, p. 13)

Cela étant dit, il est légitime de se demander si les enseignant.e.s ont conscience de cela ou s'ils/elles ont tendance à ne retenir que le négatif en raison de la charge de travail que l'inclusion peut induire.

#### 1.2.3.4 *Un concept inopérant*

Galasso-Chaudet et Bergier (2016) précisent également que la notion de BEP n'est en réalité que le reflet d'un moment historique de l'éducation britannique. En effet, ce terme a été développé par rapport à la réimplantation de l'éducation spécialisée au sein des collèges ordinaires durant les années 80. Il ne s'agit donc pas d'un concept opératoire qui permettrait de penser les pratiques enseignantes et d'induire des changements. Pourtant, dans les faits, on l'utilise et le présente comme tel sans jamais évoquer ce manque de consistance. Pelgrims (2019) déplore également un manque d'ancrage théorique et de clarté conceptuelle de la part de cette terminologie qui sert à délimiter un cadre

juridique, mais ne permet pas une application théorique pertinente : « mais, lieux communs, vidés de sens singulier, elle guide insuffisamment la pensée et l'action de recherche, de formation et d'intervention » (p. 47).

#### 1.2.4 Situation en Suisse

Dès les années 70, les cantons sont tenus d'assurer la prise en charge des élèves en situation de handicap, que ce soit en milieu ordinaire ou spécialisé. Le paradigme mis en place est alors celui de l'intégration. Plus tard, en 1994, la Suisse ratifie la *Déclaration de Salamanca* qui inaugure le nouveau mouvement de l'école inclusive et utilise la notion de BEP (Pelgrims, 2019). Dans son sillage, la *Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand)* de 2002 encourage les cantons à « [intégrer] les 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 » (LHand, art. 20, al. 2). Toutefois, on notera que le terme utilisé est celui d'intégration et non d'inclusion. D'ailleurs, ce caractère ressort bien dans l'article de loi qui indique que les élèves seront intégré.e.s en classe régulière « pour autant que cela soit possible ». Aussi, les filières spécialisées existent toujours, mais lorsque cela est possible, les élèves porteur.euse.s de handicaps ou bénéficiant d'un BEP sont admis dans des cursus scolaires réguliers.

En 2004, le peuple suisse vote pour une réforme du système scolaire. Il faut ensuite attendre 2007 pour que l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS)* soit conclu<sup>3</sup>. C'est à partir de ce moment que la formule de BEP est officiellement adoptée (Noël, 2021), notamment dans une volonté d'unifier la terminologie de la pédagogie spécialisée. Il est défini comme suit :

« Des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas, selon toute vraisemblance, suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ;
- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire,

---

<sup>3</sup> Actuellement, l'Accord intercantonal a été ratifié par 16 cantons : Valais, Schwytz, Obwald, Genève, Lucerne, Vaud, Fribourg, Tessin, Appenzell Rhodes-Extérieures, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Uri, Glaris, Neuchâtel, Jura, Zurich.

– dans d’autres situations où l’autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d’apprentissage ou de réalisation. Le contexte est pris en compte lors de l’évaluation visant à déterminer des besoins éducatifs particuliers». (CDIP, 2007, p. 1)

Tout d’abord, on peut noter que le texte manifeste sa volonté de prioriser l’école dite ordinaire, puisqu’il n’est pas fait mention de cursus spécialisé. Cela sous-entend que le but est que tou.te.s les élèves puissent accéder à cet «enseignement de l’école ordinaire» et suivre le «plan d’études de l’école ordinaire», mais que certain.e.s auront besoin de bénéficier de mesures spéciales pour y parvenir. L’objectif principal reste le même pour toutes et tous. Cependant, malgré cette volonté inclusive, le paradigme adopté est toujours celui de l’intégration. On le voit très bien dans l’article 2 de *l’Accord intercantonal*:

Les solutions **intégratives** sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l’enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l’environnement et de l’organisation scolaires. (AICPS, 2007, p. 1)

Ensuite, relevons que dans cette définition, l’individu occupe une place centrale puisque les BEP sont définis par rapport à la catégorie de personnes susceptibles d’être concernées. Toutefois, le modèle n’est pas complètement médical puisque le dernier paragraphe tient compte des situations sans lien avec une déficience ou un diagnostic pouvant induire des difficultés d’apprentissage chez un.e élève.

Selon le principe du fédéralisme, chaque canton est libre d’organiser son propre système d’éducation tant que les grands principes de *l’Accord intercantonal* sont respectés (Nöel, 2021). Cet état de fait implique qu’il existe des spécificités d’usage propres à chacun, ce qui renforce la complexité de la notion de BEP. Ce travail n’a pas pour mission d’éplucher toutes les politiques cantonales. Par contre, la prochaine section s’intéressera spécifiquement à celle de Neuchâtel, puisque c’est le canton dans lequel la majorité des interviewé.e.s de ce travail de recherche et moi-même enseignons.

### 1.2.5 Situation dans le canton de Neuchâtel

À la suite de sa ratification de *l’Accord intercantonal* en janvier 2013, le canton de Neuchâtel a promulgué le 2 juillet 2014 *l’Arrêté relatif aux mesures d’adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers*. Ce texte adopte la notion de BEP et a pour but de mettre en place différents types de mesures destinées à la prise en charge des élèves concerné.e.s. De manière spécifique, la mise en application est réalisée par la direction des établissements qui veille à respecter le cadre fixé par le canton.

Cet arrêté donne une définition plutôt générale et évasive du BEP:

Élève 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. (Arrêté cantonal, art. 2)

Dans les grandes lignes, cette définition rejoint celle de *l'Accord intercantonal*. Cependant, on perd entièrement le caractère situationnel en se centrant essentiellement sur l'individu qui éprouve des difficultés.

D'un point de vue plus pratique, toutes les informations relatives au BEP sont consignées dans ce que l'on appelle le *livret de suivi*. Ce document indique généralement le diagnostic qui a été établi et explicite les différentes mesures d'aménagement. Celles-ci sont réparties dans différentes sections dont l'intitulé débute par « adapter »: le cadre de vie, les consignes, les supports de cours, l'évaluation. Relevons au passage que l'emploi du verbe « adapter » est inapproprié, car, comme nous l'avons précédemment expliqué (cf. chapitre « mesures compensatoires »), les mesures d'adaptation concernent la modification ou la réduction des objectifs d'apprentissage. Or, les mesures qui sont consignées dans le livret ne doivent normalement pas impacter ces derniers. Si ce problème peut sembler insignifiant, il souligne néanmoins l'enchevêtrement terminologique et conceptuel sous-tendu par la notion de BEP; ce qui a pour conséquence de la rendre difficilement compréhensible et applicable.

En début d'année, les enseignant.e.s sont prié.e.s de prendre connaissance de ce document et sont tenu.e.s de mettre en place les aménagements consignés. Cet outil, s'il est pratique dans l'absolu, est parfois problématique, car il arrive qu'il manque de précisions ou d'informations. Par exemple, il arrive que l'on n'ait pas le diagnostic, ce qui complexifie la compréhension des problèmes d'apprentissage et l'application des solutions. Au contraire, les indications sont parfois trop précises. L'élève ne bénéficie de mesures que dans certaines branches (ex. en français) alors qu'il/elle en aurait également besoin dans d'autres disciplines semblables (ex. histoire ou LCA). Le livret peut évidemment être modifié au cours de l'année, mais cela nécessite un délai. Comment doivent agir les enseignant.e.s durant ce laps de temps?

### 1.2.6 Le point de vue des enseignant.e.s

Le regard que portent les enseignant.e.s sur l'école inclusive et les élèves à BEP est primordial puisque ce dernier conditionnera inévitablement leur pratique. De plus, pour que le projet de l'école pour toutes et tous se réalise, il est capital qu'ils/elles adhèrent à cette nouvelle vision.

Selon Bandura (2003), la croyance des individus en leur efficacité influence non seulement leur conduite, mais aussi «la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales» (p. 12). Ce sentiment d'efficacité personnelle paraît donc extrêmement puissant: du moment qu'une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, alors elle n'essaiera pas de les provoquer. (Noël, 2021, p. 161)

Or, généralement, les enseignant.e.s interrogé.e.s indiquent qu'ils/elles ne refusent pas d'aider les élèves à BEP, mais qu'ils/elles ont parfois l'impression d'être face à un projet idéaliste et irréalisable (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). Je relèverai en particulier trois facteurs qui peuvent les gêner dans la prise en charge de cette population d'élèves.

Tout d'abord, le corps enseignant déplore souvent le manque de ressources (Gremion & Brahier, 2021). Or, les mesures d'aménagement requièrent parfois d'engager des moyens supplémentaires. Par exemple, il pourrait être précisé que l'élève doive être isolé durant le travail écrit ou que l'évaluation doit être faite sous forme orale plutôt qu'écrite. Dans les faits, il n'est pas toujours possible de recourir à de telles mesures si l'on est seul.e en classe. Si la situation est encore envisageable lorsqu'il n'y a que peu d'élèves concerné.e.s, dès que les cas se multiplient, elle devient difficilement gérable et le risque d'épuisement indéniable. Par ailleurs, rappelons que les enseignant.e.s sont tenu.e.s de respecter ces mesures compensatoires en vertu du principe de l'égalité dicté par la loi:

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. (LHand, art. 2, al. 2)

Mais comment fait-on lorsque les moyens manquent? Et, qu'advient-il du reste de la classe durant ces interventions? Voilà notre deuxième facteur déterminant: l'importance du groupe. L'étude de Galasso-Chaudet et Bergier (2016), bien que menée auprès d'enseignant.e.s de primaire, relève que le groupe-classe est une préoccupation prédominante. En effet, «cette dimension groupale est omniprésente dans les pratiques enseignantes rapportées [...] Tout ce que l'enseignant fait dans sa classe, se rapporte et se mesure à la dimension groupale» (p. 172). L'enseignant.e est soucieux.euse du maintien de la cohésion du groupe. Aussi, il/elle se trouve tiraillé.e entre différentes logiques:

La dimension du groupe-classe (logique civique) entre en tension permanente avec le devoir, pour l'enseignant, de «centration» sur l'élève différent (logique domestique), à des degrés distincts. Au quotidien, l'enseignant doit trouver un dosage, d'ordre psychosocial, entre le collectif et l'individuel. (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016, p. 172)

En outre, la prise en compte des élèves à BEP impose une gestion plus difficile de la classe, ce qui suppose de disposer de compétences très diverses, dont des compétences émotionnelles et relationnelles se rapportant étroitement à la psychologie (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016).

Cette dernière remarque nous permet de mettre en lumière notre troisième facteur: le manque de formation. Le nouveau paradigme de l'école inclusive et la prise en charge des élèves à BEP nécessitent un changement dans les pratiques et donc le développement de nouvelles aptitudes. À cet égard, la cinquième compétence du *Référentiel de compétences* de la HEP-BEJUNE vise à prendre en compte la diversité au sein des classes. À la fin de leur formation, les enseignant.e.s doivent être capables de percevoir et analyser les besoins et les caractéristiques des élèves et de concevoir et mettre en œuvre des activités d'enseignement qui prennent en considération leur diversité. Notamment, ils/elles doivent avoir une connaissance de certaines situations spécifiques (ex. BEP) et des possibilités d'accompagnement (**annexe 1**). Si l'on peut espérer que les jeunes enseignant.e.s bénéficient effectivement de ces aptitudes, qu'en est-il des enseignant.e.s plus expérimenté.e.s qui n'ont pas forcément eu l'occasion de suivre ce type de formation ?

Enfin, et il s'agit là plutôt d'une conséquence, les enseignant.e.s ont parfois l'impression que certain.e.s des élèves deviennent des laissé.e.s pour compte en raison du manque de ressources (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016). De nombreux chercheur.euse.s dénoncent l'inclusion systématique, qui serait «une réponse trop simple à une situation complexe», parce qu'en réalité, le milieu «qui accueille un enfant en grandes difficultés exerce une pression de conformité sur un sujet fragilisé par son handicap, laquelle peut être vécue comme violente» (Galasso-Chaudet & Bergier, 2016, p. 172).

Le rapport du CSPS est clair sur le sujet: il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette en place des aménagements conséquents pour chaque élève présentant un trouble ou une déficience, mais qu'il offre des pratiques et outils adaptés aux besoins spécifiques de l'entité-classe, c'est-à-dire des élèves qui la composent (CSPS, 2018). Aussi, si les mesures collectives ne suffisent pas au niveau individuel de façon conséquente, l'enseignant.e «devrait bénéficier de l'aide d'autre professionnel.le.s du domaine de la pédagogie spécialisée (enseignant.e spécialisé.e, logopédiste, psychomotricien.ne, psychologue, etc.)» (CSPS, 2018). Cette intervention peut se faire à l'interne ou à l'externe. Le CSPS indique en particulier que la modalité du co-enseignement, entre enseignant.e.s spécialisé.e.s et régulier.ère.s,

devrait être priorisée, car elle favorise la différenciation de l'enseignement (CSPS, 2018). Malheureusement, dans les faits, ce type de collaboration reste exceptionnelle et l'aide extérieure est soit très lente à obtenir soit insuffisante.

Je terminerai cette section en évoquant la problématique de l'épuisement professionnel. En effet, d'après Lavoie et al. (2013), il s'avère que les enseignant.e.s les plus à même d'être victimes de celui-ci sont ceux/celles qui travaillent dans des classes spécialisées ou favorables à l'intégration — ce qui comprend les classes accueillant des élèves à BEP.

### 1.3 Question de recherche

S'il n'y a plus de doute quant au fait que le BEP fait partie des préoccupations du système éducatif actuel et futur, il semble surtout évident que la mise en pratique et la réussite d'un tel concept dépend principalement des enseignant.e.s. Or, ces dernier.ère.s doivent composer avec les injonctions politiques et les moyens à disposition pour appliquer un principe encore jeune et extrêmement complexe. Cette étude se donne donc pour but de questionner la nature de la relation entre le corps enseignant et cette notion, ainsi que l'influence positive ou négative qui en découle. Aussi, la question de recherche est la suivante :

**Comment les enseignant.e.s du cycle 3 perçoivent-ils/elles les élèves à besoins éducatifs particuliers et envisagent-ils/elles leur prise en charge au sein de l'enseignement régulier ?**

Ce questionnement général sera abordé selon différents angles. Le premier s'intéressera au degré de compréhension et de maîtrise de la notion de BEP. Au vu de ce qui a été démontré précédemment, on peut s'attendre à ce que ce travail de définition soit ardu et mette en lumière un emploi médical de la notion.

Le deuxième angle d'attaque s'attachera aux difficultés rencontrées par les enseignant.e.s dans la prise en charge des élèves à BEP. Jugent-ils/elles les aménagements mis en place efficaces et pertinents ? Quelles sont les limites de ces mesures ? Qu'est-ce qui les empêche de mieux gérer la diversité ? Il semble très probable que le manque de ressources et l'impact sur le reste de la classe seront des préoccupations centrales.

Dernier éclairage, et non des moindres : comment les enseignant.e.s vivent-ils/elle cette situation ? Les émotions sont-elles plutôt négatives ou positives ? On peut supposer que si l'avis est négatif, la pratique risque d'être péjorée. Au contraire, si l'avis est positif, il n'est pas sûr que les professionnel.le.s de l'éducation se sentent suffisamment armé.e.s pour affronter ces situations.

## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Description de la démarche

Dans le cadre de ma recherche, j'ai décidé de mettre en place des entretiens groupés, généralement connus sous le nom de *focus groups (FG)*. Il s'agit d'une méthode d'enquête empirique et qualitative qui consiste à initier une discussion collective sur un thème précis défini à l'avance. Bien que la majorité des auteurs s'accordent pour dire que le FG relève de l'entretien semi-directif, Lefébure (2011) indique qu'en réalité il peut être, à l'instar de l'entretien individuel, directif, semi-directif ou non directif. Dans le cadre de ce travail, je choisis la modalité semi-directive, car elle me semble la plus adéquate et simple à mettre en œuvre au vu de mon expérience et des ambitions modestes de ce travail.

Cette méthodologie m'a paru appropriée au vu de mes objectifs de recherche puisqu'elle permet « d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements » (Moreau, 2004, p. 1). De plus, le FG offre la possibilité à chaque participant.e de défendre « ses priorités, ses préférences, ses valeurs et son vécu », mais peut également créer une synergie de groupe qui, soutenue par l'expérience commune et la solidarité, donne plus de poids aux critiques que lors d'un entretien individuel (Moreau, 2004, p. 1). L'intérêt d'une telle méthode est que les désaccords, dans ce cadre-là, deviennent des ressources précieuses qui peuvent encourager les participant.e.s à approfondir, justifier ou éclairer leurs points de vue :

Ces dynamiques dialogiques de co-construction et d'explication des raisonnements procèdent du fait que la perception d'une pluralité de points de vue, voire d'oppositions, incite les participants à développer le leur [car] ce n'est pas par un effort cognitif isolé que l'acteur produit ses raisonnements, mais par des mécanismes sociaux que restituent les interactions au sein du groupe. Plus l'acteur a des échanges avec d'autres, plus il pourra se figurer pour lui-même et exprimer à l'attention des autres ce que sont ses préférences et ses raisons. (Lefébure, 2011, pp. 400-401)

Étant donné que la thématique des élèves à BEP est souvent clivante, je pense que le FG est particulièrement intéressant, car il permettra, en confrontant plusieurs enseignant.e.s de créer des discussions et des débats riches en réflexion.

Par ailleurs, le FG permet d'obtenir rapidement des informations sur une population cible et un sujet donné en posant une question spécifique. Outre la rapidité et la précision, le FG est la méthode de collecte qualitative qui produit le plus important volume d'informations et à moindre coût (Bouchon, 2009). En effet, contrairement à l'entretien individuel, le FG a l'avantage de multiplier les points de vue et donc le nombre de données récoltées. Il faut toutefois veiller à ce que l'entretien ne se transforme

par en interrogatoire individuel où chaque interviewé.e.s s'exprime à tour de rôle sans interagir avec les autres, car la spécificité de cette méthode réside justement dans la discussion qui a lieu entre les membres du groupe (Kitzinger & al., 2004).

Un avantage notable est que la partialité des intervenant.e.s peut être amoindrie, puisqu'ils sont moins facilement tenté.e.s de donner la réponse attendue par le.a chercheur-euse ou la plus socialement acceptable (Then & al., 2014). La thématique des élèves à BEP me semble particulièrement sensible au vu de la pression qu'exercent les politiques et les directions d'école sur les enseignant.e.s qui sont contraint.e.s d'appliquer les mesures sans en avoir toujours les moyens. En tête-à-tête avec l'enquêteur-riche, le.a participant.e pourrait craindre d'être jugé.e ou de ne pas donner les bonnes réponses s'il/elle se montre peu sensible ou agacé.e par les élèves à BEP ou que sa pratique ne respecte pas ou de façon incomplète le protocole en vigueur. Au contraire, au sein du groupe, si les avis convergent (et je pense que la majorité sera plutôt réfractaire à la diversité grandissante au vu des discussions que l'on peut entendre en salle des maîtres), les interviewé.e.s pourront plus librement livrer leur véritable opinion et pratique.

En effet, la formulation des questions étant souple, beaucoup plus que lors d'un entretien individuel, le FG permet de révéler des attitudes et des opinions souvent difficiles à dégager lors d'autres méthodes de collecte. À cela s'ajoute la forme de communication propre au FG : la discussion de groupe. Cette manière de communiquer est familière aux participant.e.s qui peuvent ainsi se prêter au jeu de façon plus naturelle et volontaire (Bouchon, 2009). À l'image d'une réaction en chaîne, la dynamique de groupe engendre l'émergence des connaissances, des opinions et des expériences (Moreau, 2004).

Enfin, le FG est particulièrement intéressant parce qu'il fournit un matériau qui n'est pas uniquement issu des hypothèses de recherche. En effet, on peut à la fois tester les variables, mais également se laisser surprendre par ce que les enquêté.e.s génèrent d'eux-mêmes au cours de leurs interactions (Lefébure, 2011). Aussi, si un thème revient de façon récurrente, il est nécessaire de le considérer comme une caractéristique importante de la thématique.

## 2.2 Participant.e.s

Le fonctionnement collectif de cette méthode implique plusieurs questionnements quant à la formation des groupes. La composition est un choix important qu'il ne faut pas délaisser :

Un point crucial tient à ce que le dispositif de mise en présence entre intervieweur.e et interviewé.e.s n'induit pas seulement une situation de relation d'enquête entre ces deux types d'acteurs, mais aussi des conditions de coprésence entre enquêtés. Les gains et les limites

analytiques attendus de la possibilité d'étudier un discours produit par une dynamique collective ne sont pas indépendants des conditions de constitution de la collectivité qui s'exprime. La justification des critères de la coprésence des enquêté.e.s est donc requise sous peine de compromettre l'objectif d'adéquation entre question de recherche et mode de recueil des données. (Lefébure, 2011, p. 403)

Concernant le nombre, les auteur.e.s recommandent généralement de réunir entre 4 et 8 personnes. Cependant, Lefébure (2011) précise qu'il n'y a pas forcément de prescription unanime. Certain.e.s recommandent des groupes restreints afin de pouvoir approfondir l'interaction alors que d'autres suggèrent plutôt des groupes plus étendus afin d'obtenir dans tous les cas une dynamique collective. À l'origine, j'avais opté pour des groupes restreints de 5 participants parce que cela me semblait plus raisonnable pour fournir une analyse approfondie et maîtrisée. Finalement, le premier groupe n'a réuni que trois participantes en raison d'un oubli et d'une maladie. Cependant, les échanges ont été très riches et j'ai l'impression que le nombre réduit d'interviewées a favorisé l'approfondissement de réflexions et a permis à chacune de s'exprimer comme elle le souhaitait.

À propos de l'échantillonnage, il n'y a pas d'exigences de représentativité, ce qui peut faciliter l'organisation de l'entretien groupé (Moreau, 2004). Les auteur.e.s préconisent l'échantillonnage « fonctionnel » ou de « convenance » qui consiste à réunir les participant.e.s que l'on juge les plus aptes à fournir les informations souhaitées et utiles pour la recherche menée. En effet, il serait peu pertinent d'avoir recours à une sélection de type aléatoire, car l'objet de la recherche est précisément défini (Bouchon, 2009) et les objectifs risqueraient d'être manqués. Dans notre cas, il est évident qu'il faut recourir à cette procédure de recrutement puisque le but est précisément de réunir des professionnel.le.s de l'enseignement qui possèdent un savoir commun sur le sujet traité (Kitzinger & al., 2004).

En outre, on peut opter pour une disposition artificielle ou naturelle en fonction de l'interconnaissance préalable qu'il existe entre les participant.e.s avant la séance. Dans le premier groupe, les enseignantes se connaissent depuis de nombreuses années, car elles sont collègues depuis longtemps. Dans le deuxième, les interviewé.e.s se connaissent également très bien, car ils/elles ont réalisé la majeure partie de leur HEP ensemble et se côtoient toujours à l'extérieur. Le choix du groupe naturel s'est imposé parce qu'il était le plus simple à mettre en place, mais aussi parce que celui-ci demande moins d'efforts de la part des participant.e.s qui se sentent généralement plus à l'aise pour prendre la parole. On perd donc moins de temps au début de l'entretien. De plus, les échanges seront plus fluides, ce qui est particulièrement indiqué lorsque l'on souhaite mener une entrevue de type semi-directive. Le modérateur peut alors davantage s'effacer et laisser le groupe se gérer lui-même au fil de la discussion.

Cette proximité entre les membres du groupe permet également de créer un climat de confiance qui sera plus propice au traitement de sujets controversés (Lefébure, 2011).

### 2.3 Échantillonnage

Pour cette récolte de données, j'ai conduit deux FG dont les participant.e.s se différencient en plusieurs points. Certaines de ces différences ont délibérément été choisies alors que d'autres ne sont pas de mon ressort.

Premièrement, il y a une différence entre le niveau d'expérience. Si le premier groupe réunit des enseignantes expérimentées (au minimum 10 ans dans le domaine), le second groupe réunit de jeunes enseignant.e.s encore en formation ou fraîchement entré.e.s dans la profession (ils/elles ont terminé la HEP il y a moins d'un an). J'ai fait ce choix, car le changement de mentalité d'une génération à l'autre impacte inévitablement les perceptions. On peut poser l'hypothèse que les enseignantes expérimentées se montreront plus réfractaires à la diversité dans les classes, car elles ont débuté leur carrière dans un modèle différent et sont parfois nostalgiques de celui-ci. Au contraire, les jeunes enseignant.e.s devraient être plus sensibilisé.e.s à la question de la diversité et à la prise en charge des élèves à BEP, car cette thématique a été traitée à de nombreuses reprises durant leur cursus pédagogique et figure dans leurs objectifs de formation.

Deuxièmement, les enseignantes du premier groupe enseignent toutes dans le même canton (NE) alors que les second.e.s sont issu.e.s de différents cantons (NE/BE/FR). Cette différence me semble intéressante, car elle permettra sans doute de mettre en relief les dissemblances cantonales. En effet, chaque canton applique l'*Accord intercantonal* à sa manière. De plus, le canton de Berne n'est pas un membre signataire. Aussi, on peut légitimement s'attendre à des différences pratiques ou terminologiques.

Troisièmement, les branches représentées ne sont pas les mêmes. Le premier groupe s'illustre par une diversité plus étendue puisqu'il compte sept disciplines: français, anglais, allemand, histoire, italien, LCA, géographie. De plus, l'une des enseignantes suit plusieurs élèves en coaching<sup>4</sup>. En revanche, le second groupe ne réunit que quatre branches: français, histoire, anglais, géographie. Dans les deux cas, les branches scientifiques ne sont malheureusement pas représentées. Ce dernier point est plus une

---

<sup>4</sup> Dans ce cercle scolaire neuchâtelois, le coaching consiste en une période de 45 minutes durant laquelle l'enseignant.e aide l'élève à organiser et planifier son travail, mais aussi à préparer ses travaux écrits et ses devoirs. L'enseignant.e côtoie donc de nombreux profils d'élèves de différents niveaux et est confronté.e à l'ensemble des disciplines scolaires.

réalité de terrain qu'une volonté, car il n'était pas évident de trouver des participant.e.s et de parvenir à les réunir à une date commune.

En dernier lieu, je préciserai que l'une des participant.e.s du second focus group n'enseigne actuellement pas au cycle 3, mais l'ECG<sup>5</sup> au CNPE. Toutefois, cette interviewée a enseigné dans des classes des trois degrés (9-10-11<sup>e</sup>) du cycle 3 durant son stage et a été confrontée à la question des élèves à BEP et de la gestion de la diversité durant son cursus HEP. Son point de vue en tant que jeune enseignante est donc tout à fait pertinent et les réflexions exprimées durant l'entretien se sont avérées très parlantes et riches.

## 2.4 Procédure

Les FG ont démarré par une présentation générale du dispositif: rôle de la modératrice et des participant.e.s; annonce claire de la thématique discutée; déroulement de la séance. Évidemment, j'ai à nouveau précisé la nature confidentielle de l'entrevue et l'emploi de pseudonymes dans la retranscription jointe au travail. Lorsque les interviewé.e.s ont donné leur accord oral, les entretiens ont pu débuter. Pour les conduire, j'ai utilisé un guide (**annexe 2**) qui aidait à cadrer les discussions.

### Le guide

Pour que la récolte de données se déroule correctement, il est impératif que le guide ait été consciencieusement élaboré. Celui-ci contient une liste de questions se rapportant à la thématique étudiée. J'ai donc dû déterminer quelles étaient les questions les plus intéressantes à poser en fonction de mes objectifs de recherche. Le guide doit être à la fois souple et structuré afin que la discussion suive le rythme des participant.e.s tout en maintenant la conversation au plus près du thème abordé (Bouchon, 2009).

Le nombre de questions doit donc être relativement restreint, car c'est la réaction des interviewé.e.s qui permet de creuser une sous-thématique. Mon guide présente quatre questions qui reflètent les différentes facettes de ma problématique: représentation des élèves à BEP; efficacité des pratiques; identification des difficultés; ressentis.

---

<sup>5</sup> Il s'agit d'une branche générale des filières techniques et artistiques regroupant l'histoire, la géographie, la politique et l'économie.

Enfin, rappelons que la liste des questions ne constitue qu'un support auquel il faut se sentir libre de déroger si la direction que prend la discussion est plus intéressante (Bouchon, 2009). Toutefois, au cas où celle-ci s'épuiserait ou dériverait, le guide contient des questions de relance.

Avant l'entretien, les participant.e.s ont été averti.es de la thématique générale de la discussion, c'est-à-dire du point de focalisation de ma recherche, mais n'ont pas eu connaissance des questions précises afin d'éviter qu'ils/elles ne soient tenté.e.s de préparer leurs réponses ou d'en discuter entre eux/elles au préalable (Kitzinger & al., 2004).

### **Le modérateur**

Durant la discussion, le chercheur occupe le rôle du modérateur. Celui-ci doit veiller à maintenir une orientation claire durant la discussion (Then & al., 2014) tout en cherchant à recréer la spontanéité des discours quotidiens (Kitzinger & al., 2004). À cet égard, j'ai dû expliquer que je n'étais pas une interlocutrice prenant activement part à la discussion. Les participant.e.s ne devaient donc pas s'adresser à moi lors de leurs prises de parole, mais aux autres membres du groupe. Ma fonction était d'animer la discussion, de l'encourager et de la relancer en cas de besoin, mais nullement de la contrôler (Kitzinger & al., 2004).

### **La récolte de données**

La récolte de données a été effectuée à l'aide d'un enregistrement audio afin d'éviter de perdre des informations et de fournir une analyse plus détaillée. Bien que fastidieuse, la retranscription semble indiquée pour obtenir un regard d'ensemble sur les données collectées et des interactions propres au FG (Kitzinger & al., 2004). J'ai également pris des notes durant les entretiens lorsque des éléments me semblaient particulièrement importants ou pour relever la dynamique de groupe, ainsi que des manifestations non verbales significatives.

## **2.5 Traitement et analyse des données**

Le traitement des données démarre avec une première lecture de l'ensemble du corpus retranscrit et des notes qui ont été prises durant l'entretien afin d'inscrire ses impressions générales. La deuxième lecture se fait à la lumière de la question de recherche. Durant cette étape, il s'agit de mettre en évidence les principales thématiques qui ressortent de la discussion et de les codifier par couleurs ou mots-clés. Chaque FG doit faire l'objet de ce processus afin que les données puissent être comparées

(Bouchon, 2009). Moreau et al. (2004) décrivent cette étape d'analyse comme celle de «la table ronde» :

Le principe de base consiste à analyser les transcriptions de paroles des participants (verbatim) qui sont découpées, classées, comparées et confrontées. Tous ces verbatim sont étiquetés en fonction de l'idée ou du sous-thème qui peut les résumer (« occurrence »). Cela peut être une expression, une phrase significative, un sentiment, un mot clé... Les occurrences peuvent être regroupées en grand thème ou grand concept (« dimension »). (Moreau & al., 2004, p. 2)

De cette façon, il est possible d'exclure non seulement les propos hors sujet, mais on réussit également à pondérer les résultats de la recherche en mettant en évidence la fréquence de certains thèmes par le biais de la répétition.

## 2.6 Limites

Puisque les informations tirées du FG renseignent plutôt sur les croyances, idées et opinions des participant.e.s, il faut garder en tête que cette méthode de recherche ne se suffit pas à elle-même pour dresser une documentation exhaustive des pratiques et des comportements. Dans l'idéal, il faudrait la combiner avec d'autres méthodes (Bouchon, 2009). De plus, les résultats ne peuvent pas être généralisés, car le choix des membres du groupe ne vise pas une représentativité de la population interrogée, mais ne sont que le reflet d'un éventail de points de vue et d'opinions (Moreau, 2004).

Par ailleurs, l'interprétation des résultats doit se faire avec prudence, car les participant.e.s peuvent s'accorder à l'amiable sur des réponses, notamment pour faire bonne figure. Il se peut aussi qu'une personnalité « leader » s'impose aux autres et domine la discussion (Moreau, 2004). Par conséquent, il faut également tenir compte du fait que les informations issues des FG auront plutôt tendance à dépeindre ce qui est socialement acceptable dans une communauté plutôt que ce qui s'y produit réellement (Bouchon, 2009).

Outre cela, le FG a le désavantage de rendre plus difficile le fait de se livrer sur son expérience personnelle, car cela implique nécessairement que l'on se découvre devant le groupe entier. Dans le cas d'un entretien individuel, cette vulnérabilité peut être plus facilement acceptée parce que la discussion ne se mène qu'à deux et que la personne conduisant l'entretien possède une posture de chercheur. A contrario, dans le FG les participant.e.s ont toutes et tous le même statut (Bouchon, 2009). Ainsi, il peut s'avérer plus délicat de se livrer et de prendre position parce que la menace du jugement est manifeste, en particulier si les membres du groupe se côtoient régulièrement : « Que vont penser mes collègues si je dis que... si je suis fermement en désaccord avec eux ? ».

## 3 Résultats

Dans cette partie, il sera question des résultats obtenus lors de ma récolte de données. Il s'agira tout d'abord de les présenter de façon objective et neutre, puis de les analyser à la lumière des trois axes de ma problématique.

Pour cela, je m'appuie sur la retranscription des deux entretiens groupés que j'ai conduits. Ces retranscriptions (**annexes 3 et 4**) sont partielles, car elles ne gardent que les passages pertinents pour la recherche. Par contre, j'ai essayé de retranscrire les paroles des interviewé.e.s le plus fidèlement possible afin de ne pas dénaturer leur pensée. Toutefois, je me garde le droit de modifier la structure des phrases lors des citations si cela favorise une meilleure compréhension et lisibilité. Enfin, les prénoms des participant.e.s ont été substitués par des chiffres ou des lettres afin de préserver leur anonymat. Dans un souci de bien distinguer les deux groupes, les enseignantes expérimentées ont été renommées avec des chiffres (1 à 3) et les jeunes enseignant.e.s avec des lettres (A à E).

### 3.1 Présentation des résultats

Après réflexion, il a été décidé que je ne retiendrai que trois sous-thématiques abordées durant les *focus groups* afin de présenter mes résultats. En effet, la deuxième sous-thématique traitant des pratiques enseignantes a été jugée moins pertinente dans le cadre de cette recherche qui se centre essentiellement sur les ressentis et perceptions des enseignant.e.s. Toutefois, cette partie a été gardée dans la retranscription, car elle contient des éléments liés aux trois autres thématiques. Le.a lecteur.rice peut se référer au guide d'entretien (**annexe 2**) s'il souhaite avoir accès à la formulation précise des questions. Pour chaque thème, les résultats des deux groupes seront présentés sous forme de citations à part entière ou incluses dans le corps de texte. Les résultats des deux groupes seront présentés simultanément lorsqu'il y aura des points communs à souligner et de façon séparée lorsqu'il s'agira de faire ressortir les différences ou spécificités.

Voici une rapide présentation des différent.e.s participant.e.s :

**Focus group 1** : l'enseignante 1 enseigne le français, l'histoire, le LCA et donne du coaching depuis plus de vingt ans ; l'enseignante 2 enseigne l'anglais, la géographie et l'italien depuis une dizaine d'années ; l'enseignante 3 enseigne l'anglais et l'allemand depuis une quinzaine d'années. Les trois travaillent dans le canton de Neuchâtel dans la même école.

**Focus group 2** : diplômé l'année dernière, l'enseignant A enseigne le français et l'histoire dans le canton de Fribourg ; diplômée l'année dernière, l'enseignante B enseigne l'ECG, mais a effectué un stage en

histoire au cycle 3 dans le canton de Neuchâtel ; l'enseignante C n'est pas encore diplômée, mais elle a effectué de nombreux remplacements et a déjà fait son stage en géographie au cycle 3 ; diplômée l'année dernière, l'enseignante D enseigne l'histoire, le français et l'anglais dans le canton de Berne ; diplômé l'année dernière, l'enseignant E enseigne le français dans le canton de Neuchâtel.

### 3.1.1 Définition des élèves à BEP

La première thématique était centrée sur la définition des élèves à BEP. Il s'agissait tout d'abord de mettre en lumière la manière dont les enseignant.e.s conçoivent cette notion, puis de déterminer le degré de connaissance des documents officiels (lois, règlements, etc.) qui la régissent.

L'enseignante 1 débute en énumérant différents troubles : « dyslexie, dysorthographe, dyscalculie [...] dyspraxie ». Les enseignantes 2 et 3 complètent cette liste, en évoquant également des situations de handicap, des problèmes de comportement, de rythme, de motricité, de concentration, de gestion des émotions, de vue et indique que parfois il n'y a pas de dénomination. L'enseignante 1 exprime une difficulté en disant que cette catégorie est « très vaste, très vague ». Elle insistera à nouveau sur ce point plus loin en disant :

Je trouve que ça fait un peu partie de la problématique des BEP, que y a tellement, sous ces besoins éducatifs particuliers, il y en a tellement de ces besoins qu'en fait ça rend assez complexes la définition, et puis aussi la suite, l'application surtout.

À la fin de l'entretien, elle reviendra sur cette problématique par rapport à un élève qui manque de motivation et qui pourrait finalement lui aussi bénéficier d'un BEP, car « il n'a pas les capacités à se mobiliser ». Selon elle, la frontière est très floue et on ne sait pas jusqu'où elle va. Les jeunes enseignant.e.s évoquent également la diversité que recouvre le BEP en précisant plusieurs troubles (DYS, TSA). L'enseignante C explique que la définition du BEP est « un besoin éducatif particulier [...] mais il y a plein de choses qui se regroupent dedans.

L'enseignante 2 poursuit en indiquant que « ça s'est un peu élargi au fil du temps » ; précisant qu'au début, il s'agissait essentiellement des élèves DYS. Elle tente cependant de donner une définition plus concrète qui se centre sur le programme scolaire, la comparaison avec le groupe-classe et le livret de suivi (cf. chapitre « Situation dans le canton de Neuchâtel ») :

En fait c'est des élèves pour lesquels on a détecté qu'il y avait une difficulté à suivre le programme [...], ou le rythme ordinaire de la classe et [...] on a créé une espèce de dossier sur eux, et avec des mesures [qu'on] doit appliquer en classe.

À propos du livret de suivi, on peut relever que les enseignantes expérimentées appliquent essentiellement les aménagements indiqués dans ce document dont elles reconnaissent l'utilité en employant le terme « d'outil de base pour les BEP ». De même que l'enseignante 2 tâche « de [s]'y tenir le plus possible », l'enseignante 1 « essaie de respecter [...] à la lettre ce qu'il y a dans ces indications ». L'enseignant E, qui travaille aussi dans le canton de Neuchâtel, fait lui aussi correspondre le BEP au livret de suivi : « c'est le petit PDF [qu'il] reçoit en début d'année et qui indique les choses [...] auxquelles [il] doit faire attention en dehors des évals et pour les évals ». On retrouve la différence avec le groupe-classe lorsqu'il précise ensuite qu'il s'agit d'élève qu'il doit « traiter différemment des autres élèves ». L'enseignant A confirme en disant qu'il faut « faire attention à cet élève qui a droit à plus que d'autres » et pour lequel « il va falloir aménager des choses ». Pour lui, le BEP serait synonyme de compensations. Cependant, il fait remarquer que la dénomination de BEP n'est pas utilisée dans le canton de Fribourg:

À Fribourg on parle pas de BEP. Enfin, il y a vraiment pas cette dénomination [...] on n'a pas forcément une catégorie qui réunit tout ça [...] On parle surtout des élèves MAO ou MAR [...] En gros les MAO, c'est octroi de mesures ordinaires, donc [...] des mesures particulières, et MAR où là ils ont carrément de la pédagogie spécialisée. Eux, généralement, ils ont droit à des cours particuliers avec des enseignants spécialisés en classe avec eux, pendant les cours pour les aider.

L'enseignante C déplore, et les enseignant-e-s A et D acquiescent, un manque d'informations à ce sujet lors des stages :

Déjà en stage je trouve qu'on nous dit : « lui il a tel BEP, tel BEP » et en première année, on sait pas du tout de quoi il s'agit, parce qu'on connaît même pas les notions de DYS qui entrent vraiment en jeu [...] Donc je trouve personnellement qu'on est pas assez informé sur ça, même si on a mentionné avant quand même que vous receviez un PDF en début d'année. En tout cas en stage, je trouve qu'il y a vraiment pas assez de choses là-dessus qui nous sont décrites pour pouvoir vraiment prendre en compte tout ce qu'il y a dans les BEP.

Ils précisent toutefois qu'ils/elles ont étudiés lors des cours HEP certaines spécificités du besoin éducatif particulier : types de troubles, possibilités d'aménagement...

Concernant la documentation officielle, les enseignantes expérimentées mentionnent uniquement le formulaire de demande de diagnostic et le livret de suivi. L'enseignant E le cite également comme seul document dont il a connaissance en précisant : « je n'ai rien reçu d'autre, mais que peut-être que je les ai ratés ». Les enseignant.e.s D et A évoquent eux aussi un document reçu en début d'année qui liste les élèves à BEP, ainsi qu'une série de mesures à mettre en place.

Lorsque le cadre légal est évoqué, les enseignantes expérimentées avouent ne pas le connaître ou n'en avoir « aucun souvenir » s'il a été présenté précédemment par la direction. L'enseignant 1 précise : « peut-être qu'on y a accès quelque part, mais en tout cas, je ne saurais pas où aller le chercher. D'ailleurs, je ne me suis jamais demandé si je devais y aller ». Les jeunes enseignant.e.s reconnaissent eux aussi ne pas en avoir connaissance.

### 3.1.2 Difficultés auxquelles sont confrontés les enseignant.e.s

Le prochain thème qui nous occupera tournera autour des difficultés induites par la prise en charge des élèves à BEP. Ce point de la discussion a été très abondant. Aussi, pour plus de clarté, j'ai décidé de créer des sous-sections. Par ailleurs, il se peut que des pistes de solution évoquées durant les entretiens soient présentées si elles font sens.

#### Augmentation des élèves à BEP et des mesures à mettre en place

La majorité des enseignant.e.s interrogé.e.s sont mis en difficulté par la multiplication des élèves à BEP et des mesures à appliquer au sein de leurs classes. L'enseignante 1 le verbalise ainsi :

Que ce soit en niveau 1 ou 2, dans chaque classe ou groupe, t'as plusieurs élèves BEP avec des mesures souvent très différentes. Donc si ça pouvait être un peu mieux regroupé, [...] ça serait aussi au bénéfice des élèves parce qu'on pourrait mieux les appliquer.

Elle explique ensuite que les mesures ne sont pas forcément les mêmes pour le travail en classe et l'évaluation, « ce qui complexifie encore » la prise en charge et constitue « une double tâche » pour l'enseignant.e. L'enseignante 2 trouve « que c'est compliqué pour les enseignants » ; précisant qu'il lui faut un certain temps pour réussir à mémoriser les informations propres à chaque élève. Notamment, elle dit « ce n'est pas toujours évident en début d'année parce qu'il faut avoir le carnet de suivi en tête » ; « il faut se rappeler des besoins de chacun », ce qui est « compliqué ». Elle trouve que cela était relativement simple au début, car les mesures consistaient généralement à diminuer la quantité de matière ou à donner plus de temps, mais que désormais, « c'est tellement diversifié que [...] ça prend du temps de préparation ». Pour l'enseignante 1, même la réduction de la matière est chronophage :

Tu dois refaire une liste d'objectifs différents pour cet élève, tu dois enlever des items dans le travail écrit, tu dois faire un calcul de points différent et un barème différent. C'est [...] pas juste [...] on enlève quelques phrases et puis c'est bon [...] tu dois quand même réfléchir intelligemment [à] ce que t'enlèves.

Pour elle, cela représente « quand même beaucoup de boulot ». Les jeunes enseignant.e.s rejoignent cette position. L'enseignant E trouve qu'il est difficile de « jongler » avec tous ces paramètres, « surtout quand la moitié de la classe est BEP ». Il souligne la complexité de la tâche :

Vous avez dit que vous aviez l'impression de pas vraiment mettre des choses en place. Moi en fait j'ai déjà l'impression d'en mettre plein, enfin j'ai l'impression que c'est déjà difficile à suivre parce qu'il y en a un qui a besoin qu'on relise les consignes (*enseignante D acquiesce*), un autre qui a besoin qu'on lui enlève quelques items, un autre qui a besoin de certains documents, mais pas d'autres.

L'enseignant A affirme que « ce n'est pas possible » s'il faut à chaque fois démultiplier le travail. Chez les jeunes enseignant.e.s, il ressort que cette surcharge de travail se cumule à celle des premières années d'enseignement. L'enseignante D questionne ses co-intervenant.e.s sur la manière dont ils ont vécu cela en disant qu'au début, elle s'est demandé comment elle pouvait tout gérer. L'enseignant A acquiesce :

Ça te prend déjà tellement de temps de créer un cours, de créer toutes tes évaluations, gérer ta classe, découvrir une école, [...] si en plus tu dois passer pour chaque cours vingt minutes de plus parce que tu dois prendre dix minutes de plus pour deux élèves qui ont un besoin particulier, [...] parce que ça va vite, [...] rien que le fait d'aller mettre un truc sur le drive, ben ça prend vite cinq minutes de plus. Si tu dois imprimer un document différemment, enfin c'est vite cinq-dix minutes de plus par cours.

À cette occasion, il évoque la solution d'adapter automatiquement l'ensemble des documents en disant qu'il faudrait « de base mettre en place des trucs qui fonctionnent pour tous les élèves », car selon le conseil de la HEP, « on ne peut pas tout différencier ». L'enseignante D le rejoint sur ce point en expliquant qu'elle a finalement décidé « d'adapter tous [ses] cours futurs [...] pour les élèves BEP ». Elle dit à ce propos qu'elle a l'impression de faire « plutôt de la généralisation que de la spécialisation ». Les enseignantes expérimentées ont également abordé ce sujet lorsque l'enseignante 1 indique avoir suivi une formation qui sensibilisait les enseignant.e.s à étendre ces mesures à l'ensemble de la classe :

On a tout à fait le droit de donner des mesures BEP à toute la classe. [C'est] une façon de faciliter. Si justement le travail écrit est prévu sur 30 minutes, [...] tu donnes 45 minutes à tout le monde [...] Ou bien si tu dois mettre en police open 10 pour un élève, tu mets pour tout le monde en police open 10. Comme ça déjà, ça fait moins de travail.

Selon cette formation, cette généralisation des mesures BEP à toute la classe a pour but de faciliter la gestion de l'ensemble du groupe et de diminuer la charge de travail de l'enseignant.e.

### Mesures proposées : entre flou et rigidité

Les enseignant.e.s A et D, qui ne pratiquent pas dans le canton de Neuchâtel, se plaignent de l'accessibilité aux informations. Pour l'enseignante D, cela n'était pas facile de trouver rapidement les informations nécessaires. Elle a dû à la fois préparer ses cours et se demander comment faire pour les élèves à BEP :

Moi personnellement, j'ai reçu une liste des élèves de la classe qui ont des besoins particuliers et c'est écrit genre «réduire voc», mais j'ai [pas] reçu de document PDF. Je me suis un peu démerdée par moi-même en me demandant qu'est-ce que je peux vraiment faire pour que ça marche, mais j'ai pas vraiment eu un document qui m'a permis d'avoir des lignes directrices. En fait, je fais un peu du bricolage avec ce que j'estime qui fonctionnera par rapport aux besoins qui sont renseignés.

L'enseignant A confirme en disant qu'il trouve « que c'est très très flou ». Il s'explique :

À la HEP, on a eu, comme tu l'as dit, quelques présentations sur tel trouble qui peut engendrer des besoins particuliers, mais même au niveau des aménagements, je trouve que c'est pas toujours très clair.

Ce constat peut sembler paradoxal, car d'un autre côté, il reconnaît que certaines directives communiquées en début d'année sont « vraiment précises ». Concernant la rigidité de l'application des mesures, les enseignantes expérimentées quant à elles constatent une évolution de la prise en charge des élèves à BEP. L'enseignante 1 l'explique ainsi :

Je trouve aussi qu'il y a eu un changement. Au départ, les premiers BEP, on avait un large panel d'interprétations. C'était : « vous faites comme vous pouvez et si vous pouvez ». Et puis maintenant, c'est plus tellement le même discours. C'est : « vous faites ce qu'il y a marqué et comme c'est marqué ».

Propos confirmés par l'enseignante 2 qui dit qu'il « faut appliquer à la lettre ». Elle ne se dit pas « forcément contre parce que ça donne [...] plus de clarté », mais indique que dans ce cas, il faudrait modifier le fonctionnement, car la diversité grandissante des mesures rend l'application à la lettre « difficile ».

### Pertinence des mesures et dénaturation des objectifs

Dans les deux entretiens groupés, la question de la pertinence de certaines mesures est revenue ; en particulier, l'accès au Bescherelle durant les travaux écrits de conjugaison. À ce sujet, l'enseignante 1

évoque des mesures « absurdes », car l'évaluation ne vise pas « l'utilisation du Bescherelle ou de la tablette », mais l'acquisition de certaines connaissances. Aussi, dans ce cas, selon elle, il faudrait soit que « l'élève [soit] déchargé de ce genre d'évaluations » soit qu'il « [fasse] quand même faire un effort pour apprendre ». Elle précise que cela lui « pose un gros problème parce que [...] ça n'a pas de sens ». L'enseignant E la rejoint fortement sur ce point en disant que « certaines mesures BEP semblaient, presque être, [...] pas de la triche, mais tellement d'avantages [que les élèves] faisaient à moitié l'exercice ». Il poursuit en indiquant que dans ce cas, ceux-ci « n'ont pas vraiment besoin d'entrer en interaction avec la matière ». Pour que cela « ait un peu plus de sens », il a décidé de limiter l'accès aux moyens de référence à quelques minutes à la fin du test. Cependant, cela crée un nouveau problème que l'enseignante 1 verbalise ainsi : « tout le monde fait un peu autrement ». On note donc ici qu'il y a un manque d'uniformité dans l'application des mesures.

Cette discussion mène l'enseignante 3 à mettre en lumière une incohérence relative aux objectifs à atteindre :

Ils ont peur que ces élèves [...] n'atteignent pas les objectifs [...] on doit surtout pas [...] modifier les objectifs qui sont à atteindre et pour pas faire ça, ils ont droit à tant d'aide, mais finalement en leur donnant toutes les aides, typiquement pour la conjugaison, ben on modifie les objectifs et on change les attentes, donc c'est un peu un double discours.

Cette réalité de terrain lui pose problème puisqu'elle dit avoir « de la peine à [se] retrouver par rapport à ça ». Elle poursuit sa réflexion avec le constat d'une rupture entre le fonctionnement de l'école et l'évolution de la société :

Notre façon de fonctionner à l'école [...] est encore assez fixée sur les apprentissages et la société, elle, se détache un peu de ça. [...] Il y a quand même un peu ce double discours parce que c'est vrai que quand on écrit une lettre, on peut regarder la conjugaison en deux secondes, il y a pas besoin de la savoir par cœur, mais à l'école ça fonctionne pas comme ça.

L'enseignante 1 se questionne : au vu de cette évolution, ne faudrait-il pas adapter les objectifs pour tout le monde ? La difficulté résiderait dans le fait que le programme n'est plus en adéquation avec les réalités de la société. Il faudrait « réformer complètement l'école » et pas seulement « bricoler pour tous ceux qui n'arrivent pas à suivre ». Elle terminera d'ailleurs l'entretien en disant que le projet de l'école inclusive est utopique tant que l'école aura une finalité d'évaluation : « Si on ne veut pas évaluer, il y a zéro problème, mais si on veut continuer d'être une école qui évalue, ça ne marche pas ». Elle compare les BEP à « des béquilles » qui seraient censées compenser le déséquilibre, mais sans y parvenir. Pour elle, l'inclusion est la « bonne question », mais les BEP ne constituent pas la « bonne réponse ».

L'enseignante 3 dira également qu'on « essaie de faire que tout le monde soit égal, mais [qu'on y] arrive pas du tout. C'est encore pire ».

### Le groupe-classe

La majorité des enseignant.e.s indique que la prise en charge des élèves à BEP peut impacter le reste du groupe. En particulier, les autres élèves peuvent être délaissés parce que l'enseignant.e accorde plus de temps et d'attention aux élèves à BEP. Les propos de l'enseignante 2 illustre bien ce sentiment de perte: «ça enlève du temps aux autres». Lorsqu'elle parle de la gestion des autres élèves, l'enseignante 1 précise d'ailleurs: «parce qu'il y a en a quand même d'autres». Ce problème est également évoqué par les jeunes enseignant.e.s, notamment durant les évaluations. Pour l'enseignante D c'est «compliqué parce que [...] dans un test, ils ont déjà tous la main levée parce qu'ils n'ont pas compris», mais qu'il faut d'abord «refaire les explications pour tout le monde» avant de passer vers les autres. L'enseignant E va dans le même sens en disant à propos des différentes mesures à mettre en place qu'il y «a déjà la classe normale dont il faut s'occuper». Lors de la discussion autour des mesures absurdes, il mentionne également des «soucis d'équité» vis-à-vis des autres élèves.

L'enseignante C dit que ce qui lui pose problème «c'est de savoir comment faire pour tout le monde». Elle se demande si le fait de généraliser les adaptations à tous ne risque pas de péjorer la situation d'apprentissage des autres qui finalement risqueraient de «se faire chier».

### Les parents

Les parents ont été évoqués à plusieurs reprises comme facteur impactant la prise en charge des élèves à BEP. Parfois, selon l'enseignante 3, les parents s'opposent à l'application des mesures, car «ils n'ont pas envie qu'on enlève certaines choses à leur enfant». Selon elle, ils se comportent ainsi parce qu'ils sont soucieux de l'impact que cela peut avoir sur l'avenir professionnel de leur enfant: «ils ont peur de la suite». L'enseignante D partage une situation similaire avec des parents qui refusaient de lancer les démarches parce que «leur fils [n'avait] pas de problème». Au contraire, certains parents auront tendance à pousser au diagnostic selon l'enseignante B:

Aujourd'hui, on a un peu une tendance de tous les parents qui imaginent que leur fils ou fille est ceci plus cela, plus cela, parce qu'ils ont observé ceci cela et il y a un peu ce truc de: «Ah mais j'ai vu sur TikTok que ça fonctionnait comme ça et je retrouve les mêmes symptômes chez mon fils alors il est forcément...». Donc là aussi, on est quand même dans une société aujourd'hui où on croit qu'on peut être spécialiste en ayant vu deux-trois TikTok.

Comme le rappelle l'enseignante C, les « parents ont aussi un rôle à jouer » dans le diagnostic, mais c'est « un peu quitte ou double ». L'enseignante 3 la rejoint sur ce point en indiquant que certains parents sont « hyper réactifs » alors que d'autres ne savent même pas ce que c'est un BEP. Toutefois, l'enseignante 3 rapporte que dans leur cercle scolaire, les parents ne se plaignent pas trop, contrairement « à d'autres collègues qui travaillent ailleurs ».

### Manque de qualification

Les jeunes enseignant.e.s ont mentionné à plusieurs reprises le manque de spécialisation pour prendre correctement en charge ces élèves. L'enseignante B, qui affirme sa volonté de suivre des formations « pour pouvoir aider les élèves à trouver des stratégies », exprime cette difficulté en ces termes :

Je trouve que ça aussi c'est une difficulté, on est pas [...] des spécialistes, on est souvent lié à un papier qu'on nous a mis sous les yeux avec des demandes, et finalement, on se rend compte que certains profitent de la chose et d'autres pas assez au niveau de leur BEP, donc je trouve ça compliqué personnellement.

L'enseignante C confirme : « on n'est pas spécialisé dans ça, avant tout on est prof ». Dans les pistes d'amélioration, l'enseignante B a également évoqué « une meilleure collaboration entre enseignants et spécialistes » ou la présence « d'éducateurs qui soient à disposition dans les écoles ». Cette difficulté n'a pas été exprimée par l'autre groupe. Lorsque j'ai posé la question, l'enseignante 1 a répondu que ce n'était « pas une question de formation » et « qu'un cours de formation là-dessus ne [lui] servirait à rien » ; ce que l'enseignante 3 confirme en disant qu'ils ont déjà « fait plein de conférences », qu'ils ont « lu plein de trucs » à ce sujet et qu'on leur « a expliqué comment différencier les différents troubles ». Selon l'enseignante 1, le problème viendrait du dysfonctionnement de l'école et de l'évolution de la société.

### Élèves non-diagnostiqué.e.s

Lorsqu'il était question de la définition des élèves à BEP, les enseignantes expérimentées ont exprimé un questionnement quant à la « différence entre un élève BEP et un élève qui n'arrive juste pas à suivre ». Selon l'enseignante 1, cette situation est problématique, car ces élèves en difficulté n'ont « juste pas eu de diagnostic pour une raison [qu'elle] ignore ». Elle appuie son propos avec l'exemple d'un élève qui avait « une très grande difficulté dans le rythme » mais pas de BEP déclaré. Après avoir averti le titulaire, un BEP a finalement pu être mis en place, mais elle précise que si « [elle] ne s'était pas inquiétée de cet élève, alors qu'il a dix autres enseignants [...], il aurait toujours pas de BEP ». Elle précise que pour cet

élève-là, elle avait « des raisons objectives » pour effectuer la demande, mais que ce n'est pas toujours le cas. Cette situation la questionne souvent. L'enseignante 3 confirme, puis indique différents facteurs qui influencent la capacité à détecter les élèves qui pourraient bénéficier d'un BEP :

[...] il y a des enfants [...] qui arrivent à compenser, d'autres qui arrivent moins. Certains ils arrivent à compenser jusqu'à un certain stade, d'autres toujours et on se sera jamais rendu compte qu'ils avaient certains problèmes [...] et il y a aussi des enseignants qui ont peut-être plus de temps dans certaines classes pour remarquer certaines choses ou des élèves plus discrets [...] après il y a bien évidemment les parents qui sont plus ou moins réactifs et ça, ça fait que c'est pas du tout du tout équitable.

Selon l'enseignante 2, cela « dépend aussi des disciplines » enseignées qui influencent la capacité de détecter les élèves avec des difficultés. Elle précise qu'il est plus compliqué de les repérer en anglais qu'en géographie. L'enseignant 3 confirme qu'elle voit « beaucoup plus les dyslexiques en allemand qu'en anglais ». Cette problématique des élèves non-diagnostiqué.e.s a été très peu évoquée par les jeunes enseignantes. L'enseignant A exprime cependant une difficulté liée à la procédure de signalement de ces élèves :

[...] par contre, typiquement des fois j'ai des doutes : « est-ce que cet élève pourrait avoir des compensations parce que je remarque qu'elle a des difficultés » mais j'avoue que je saurais pas trop comment m'y prendre pour faire les démarches pour qu'elle puisse les obtenir.

Par contre, les enseignantes B et C ont évoqué des solutions pour pallier cette inégalité de traitement entre les élèves bénéficiant d'un diagnostic et les autres. Elles ont expliqué que durant leur stage, avec l'accord de leur FEE, elles mettaient également à disposition des élèves plus lents.e.s, mais qui n'avaient pas de BEP, le temps supplémentaire. L'enseignante B se justifie en expliquant qu'en tant qu'enseignant.e, il faut être « sensible [...] au fait qu'un BEP est une étiquette, mais qu'on doit prendre en réalité les besoins réels de l'élève ». Les enseignantes expérimentées attestent de la même pratique. L'enseignante 2 dit qu'elle « donne toujours plus de temps aux élèves plus lents » ; pratique à laquelle adhère l'enseignante 1.

## Technologie

Les enseignantes expérimentées ont exprimé des difficultés quant à la maîtrise des outils informatiques. L'enseignante 1 dit à ce propos :

[...] j'ai eu parfois des difficultés avec des élèves qui ne maîtrisaient pas les outils informatiques. Généralement ça suit assez bien, mais c'est pas toujours le cas et [...] moi j'ai aucune compétence à utiliser ces programmes.

Elle poursuit en expliquant que le transfert de données constitue un problème, car elle charge ses documents sur une clé USB qu'elle ne peut pas connecter aux tablettes. Elle explique qu'il arrive que les élèves et les parents n'aient pas le bon matériel ou que « personne ne comprenne rien à [ce qu'il faut] faire », ce qui n'est « vraiment pas pratique ».

L'enseignante 3 acquiesce en disant que « ce n'est pas idéal », puis ajoute à propos des outils informatiques que « c'est un peu la chose facile qu'ils mettent en place » mais qu'elle a « l'impression que [les élèves] ne les utilisent pas ou qu'ils ne sont pas utilisés à bon escient ». En effet, elle explique que leur emploi se limite généralement à des dictionnaires, des traducteurs et la prise de photos. L'ordinateur lui semble souvent plus indiqué parce qu'il permet de « vraiment écrire » et de transmettre plus facilement des documents. L'enseignante 2 réagit à cela en précisant que l'emploi de l'ordinateur nécessite que « l'élève puisse être organisé » mais que cela « n'est pas toujours le cas ». Elle conclut en disant « qu'un suivi [...] pour leur apprendre à utiliser les outils informatiques » serait nécessaire. À ce sujet, les trois enseignantes trouvent que l'encadrement est insuffisant. Le responsable des outils informatiques ne passe que « quand le BEP est mis en place » ou « s'il y a un nouveau programme » ou si « les parents [ou l'enseignant] font la demande ».

Cette problématique n'a pas été mentionnée par les jeunes enseignant.e.s. Au contraire, ils/elles semblent même relativement à l'aise dans la gestion de ces outils, puisque l'enseignant E dit que « ça va assez vite [et que] ça joue bien » lorsqu'il explique qu'il doit parfois mettre un document sur une clé USB afin de le transférer sur l'ordinateur d'un.e élève et que l'enseignante D utilise régulièrement un drive ou effectue des envois par mail.

### Autonomie des élèves

Dans le premier entretien groupé, il est apparu qu'un paramètre qui complique ou facilite la prise en charge des élèves à BEP serait l'autonomie de ces élèves. En particulier, l'utilisation de la tablette est pointée par l'enseignante 2 qui explique que « des fois, il faut un peu insister pour que les élèves qui ont des tablettes ou des ordinateurs les sortent », ce qui représente une charge, car il faut y penser. L'enseignante 1 la rejoint sur ce point, précisant qu'il est difficile de savoir si l'élève ne sort pas la tablette parce « qu'ils n'en ont pas besoin [dans leur branche] ou parce que justement ils se gênent ou [parce qu'elle] n'est plus forcément utile ».

Selon l'enseignante 3, cette autonomie est une aide bienvenue, car en cas d'oubli, les élèves leur «rappellent ce dont ils ont besoin. Ils posent des questions aussi s'ils ne comprennent pas une consigne». Au contraire, d'autres élèves ne le font pas :

Il y a des élèves qui, soit qui n'osent pas dire, soit qui n'ont pas envie de dire, soit qui sont pas assez responsables pour se prendre en main et [...] se rendre compte vraiment de ce dont ils ont besoin, ils savent même pas certains ce qu'ils ont dans leur BEP, dans leur livret.

Pour l'enseignante 1, cela fait partie des difficultés lorsque «l'élève lui-même ne veut pas qu'on applique son BEP». À ce moment, l'enseignante 2 indique qu'il y a le «regard des autres» qui joue parfois un rôle significatif.

### Manque de moyens

L'enseignant A explique que dans son école, les élèves à BEP sont nombreux dans certains niveaux. Une solution pour répondre à cette diversité est le co-enseignement. Il reviendra plus tard sur ce point en disant que «cette expérience du co-enseignement a été vraiment très riche». Cette solution permet, selon lui, de régler beaucoup de problèmes, notamment lorsqu'il y a de nombreux élèves à BEP dans la classe, car elle facilite la gestion du groupe-classe et favorise une meilleure prise en charge des élèves en difficulté.

Néanmoins, l'enseignante C souligne la difficulté de recourir à une telle mesure, car cela ne constitue pas une «solution que [l'on peut] mettre en place personnellement» mais qui dépend de la direction. L'enseignant A le confirme en précisant qu'«il y a des moyens financiers [qui les] dépasse».

### 3.1.3 Ressenti par rapport à la prise en charge de ces élèves

La dernière thématique avait pour objet les ressentis des enseignant.e.s par rapport à la prise en charge des élèves à BEP. Pour une meilleure compréhension des résultats, j'ai décidé de débiter cette partie avec les sentiments connotés négativement, puis d'effectuer une transition vers les sentiments connotés positivement.

Le sentiment d'inquiétude quant à la bonne application des mesures ressort à plusieurs reprises durant les deux entretiens. L'enseignant A dit à ce sujet :

[...] je t'avoue que vis-à-vis de la loi, des fois je suis là mais est-ce que je fais juste. Enfin, j'ai une inquiétude. [...] Je me dis est-ce que c'est bon ce que j'ai fait, est-ce qu'on peut m'attaquer s'il a un mauvais bulletin [...]

L'enseignante 2 se dit stressée en début d'année « parce [qu'elle] a peur d'oublier ». Elle continue en racontant qu'il lui est déjà arrivé que les parents contactent directement la direction parce qu'elle avait omis d'appliquer une mesure :

[...] je trouve que c'est quand même un stress en début d'année parce qu'il faut quand même penser à beaucoup de choses. Il faut penser que cet élève-là, il a besoin de tel BEP, et moi ça me stresse un peu.

À ce propos, l'enseignante 1 utilise le terme de « surcharge mentale ». Elle se dit également stressée et évoque un sentiment « d'inconfort » quant au fait « d'arriver à appliquer [les] mesures » qui sont « difficiles à mettre en place [...] ou absurdes ». L'enseignante 3 indique qu'elle aussi « [a] peur d'oublier ». Elle dédramatise toutefois la situation en disant « que cela fait partie des erreurs qu'on ne doit pas faire, mais qui [arrivent] quand même quelquefois ».

La disparité des diagnostics, en plus du problème qu'elle pose, est aussi vectrice de ressenti négatif. L'enseignante 1 évoque un sentiment de « malaise par rapport à la justice » ; précisant qu'elle n'est parfois « vraiment pas bien [...], pas par rapport à l'élève lui-même », mais par rapport à la situation :

[Il y a] des élèves qui n'arrivent pas à mémoriser et qui font des efforts, je le sais, mais ils y arrivent quand même pas. Alors pourquoi il y en a un à qui on dit : « t'as pas besoin, toi t'as un BEP parce que tu peux pas mémoriser et pis toi, ben débrouille-toi ».

Pour l'enseignante 2 « il y a [parfois] une sorte d'inégalité ». L'enseignante 3 exprime un « sentiment d'injustice » et se dit dérangée par cette réalité. À la fin de l'entretien, elle revient sur cela :

[...] on a des élèves haut potentiel extrême qui ont une dyslexie compensée, qui ont des diagnostics par quinze médecins [...] qui gèrent super bien et d'autres qui ont des difficultés beaucoup plus graves et qui n'ont pas toutes ces capacités supérieures pour compenser et ils ont la même chose. [...] Et là encore une fois, c'est pas contre un élève ou un autre, ou contre qui que ce soit, mais on se dit qu'il y a quelque chose qui joue pas.

D'ailleurs, elle manifeste un sentiment d'insatisfaction quant à son application des mesures d'aménagement proposées :

Je trouve que soit je les mets pas assez bien en place ou je les respecte pas assez bien, par rapport à ce qui faudrait ou alors je les trouve pas adaptées à ce qu'il faudrait [...]

Cependant, elle indique ne pas « savoir [...] comment faire mieux » ; qu'elle n'a pas « la bonne solution ». Elle sent qu'elle ne « pourrait pas faire mieux que tout ce qui est fait » et c'est ce qui « l'énerve encore plus ». Elle ressent « beaucoup d'insatisfaction » que ce soit vis-à-vis du groupe-classe à qui « on prend

[du] temps », mais aussi vis-à-vis de l'élève à BEP pour qui « on ne prend pas assez [de temps] ». L'enseignante 2 confirme ses propos. Certain.e.s des jeunes enseignant.e.s ont également exprimé le sentiment de ne pas faire assez pour les élèves à BEP. L'enseignante C trouve que les mesures mises en place ne représentent « pas de grandes choses ». À propos de son stage, l'enseignante B indique aussi « que mise à part donner du temps en plus, [elle] ne faisait pas grand-chose en classe d'histoire »

Dans un autre registre, l'enseignante D a déclaré avoir « eu une toute petite période où [elle] était vraiment énervée contre l'école inclusive », car elle avait dû revoir tous ces cours en début d'année. Les enseignantes expérimentées ont quant à elles remis en question la pertinence de ces mesures pour des élèves qui se trouvent en niveau 2<sup>6</sup>. L'enseignante 1 exprime un sentiment d'incompréhension face à cette situation :

[...] est-ce que ce serait pas plus logique que des élèves avec des difficultés de ce genre-là, aussi conséquentes, soient juste en niveau 1, parce que, en fait, c'est quoi qui définit maintenant le niveau 2 si c'est pas un certain nombre de capacités ? Si finalement [il] faut un BEP long comme ça (*montre avec ses mains*) pour suivre en niveau 2 ? [...] je sais pas si je suis vraiment vieux jeu, mais il y a un moment où je comprends plus.

Quant à l'enseignante 2 et 3, la première dit que « ça [la] dérange » et la deuxième qu'elle « le fait parce que c'est marqué [et que ce n'est] pas à elle de décider », mais que cela « [lui] pose un problème ». À la fin de l'entretien, l'enseignante 2 se demande s'il ne serait pas plus indiqué que ces élèves soient placé.e.s « dans une école privée dans laquelle ils [pourraient] aller à leur rythme ». À cette occasion, l'enseignante 1 revient sur l'ancien système qui répartissaient dans des sections « les élèves qui avaient le même genre de difficultés et de capacités ». Si ce système a beaucoup été critiqué, il permettait au moins de « faire quelque chose de commun ».

Dans le groupe des jeunes enseignant.e.s, l'enseignant A exprime ressentir une « double frustration » :

[...] à la fois on aimerait en savoir plus, parce que des fois on nous donne juste des mesures hyper concrètes, mais on aimerait un peu savoir d'où ça vient et pourquoi, et puis aussi [...] des fois [...] on a des élèves qui ont des difficultés, mais on est pas spécialiste donc on a un peu des vagues notions. [...] Mais c'est vrai que c'est un peu frustrant parce qu'on n'aurait envie d'en

---

<sup>6</sup> Dans le canton de Neuchâtel, les branches principales (français, mathématiques, anglais, allemand, sciences de la nature) sont divisées en deux niveaux. Le niveau entre en jeu dans le calcul des points qui permettent d'accéder aux écoles post-obligatoires. Si l'élève est en niveau 1, sa moyenne est multipliée par 1. A contrario, s'il/elle se trouve en niveau 2, sa moyenne est multipliée par 1.5.

savoir plus pour savoir comment les aider [...] enfin t'as des élèves t'as l'impression vraiment qu'il y a un truc où ils sont HPI et c'est pas du tout diagnostiqué et du coup, ils fonctionnent différemment, mais moi j'ai pas trop les clés.

L'enseignante B, si elle « ressent aussi un peu cette frustration de ne pas faire mieux [ses] cours », voit cette prise en charge comme « un challenge [qu'elle] apprécie ». Elle « trouve que c'est devenu une norme ». Par conséquent, il « faut faire avec et [...] penser différemment de tout ce qui a été fait avant ». Elle poursuit sa réflexion avec le constat d'une évolution de l'école et de la société :

On n'a plus des jeunes qui sont tous pareils. Ils sont plus capables d'apprendre tous de la même manière. J'ai l'impression que je dois faire avec, mais qu'il y a quand même un côté challenge de réussir à leur faire trouver un intérêt quelque part.

L'enseignant A acquiesce et poursuit en disant que cela « prend du temps » mais que sans ces mesures, les élèves à BEP seront « juste dans l'échec total » si on leur donne les mêmes exercices que les autres et qu'ils ne « vont rien apprendre ». Il souligne le sentiment de réussite qui intervient lorsque les aménagements ont pu conduire l'élève à progresser :

[...]c'est quand même une réussite aussi je trouve, pour l'enseignant et c'est assez satisfaisant de voir que t'as mis ça en place et qu'il apprend quelque chose. Et en fait, note but c'est quand même ça, qu'ils apprennent et pas de le saquer à une évaluation parce qu'il a des difficultés supplémentaires.

Les jeunes enseignant.e.s se montrent plutôt favorables à la prise en compte de ces besoins. L'enseignante C trouve « cool de mettre en place des choses pour ceux qui ont des difficultés » même si elle déplore un manque « d'éléments concrets pour savoir comment bien le faire ». L'enseignant E « trouve bien et important qu'on prenne en compte ça » afin que « ce soit équitable ». Même s'il y « a beaucoup de petites choses à faire » et que cela lui « donne du travail en plus », il trouve que ces mesures peuvent avoir « un impact dans leurs apprentissages », mais aussi sur leur développement personnel :

[...] au secondaire, ils ont déjà une tonne de problèmes au niveau de leur ego, ils sont en train de se construire, donc si on peut donner un petit coup de pouce pour qu'ils se sentent mieux et qu'ils aient pas juste l'impression d'être nuls, parce qu'avant c'était juste : « tu es nul, tu as de mauvais résultats ». Là, c'est : « y a une explication, il y a une raison pour laquelle tu as certaines difficultés et on peut prendre ça en compte et faire en sorte que tu survives pendant l'école ».

L'enseignante B dit que « de manière générale, [elle est] assez contente pour eux aussi qu'il y ait ces distinctions qui soient faites ».

### 3.2 Analyse des résultats

La partie suivante aura pour but de discuter et d'interpréter les résultats qui ont précédemment été présentés. Cette analyse se fera à la lumière des apports théoriques et des questionnements de la première partie de ce travail. Pour guider mon propos, je reprendrai les trois thématiques de la dernière section sous forme de questions. Comme celles-ci correspondent également aux trois axes de ma problématique, cela me permettra également de répondre à ma question de recherche.

#### **La notion de BEP: un concept flou et inopérant?**

Dans la première partie de ce travail, j'ai tenté de définir le concept de BEP et de mettre en lumière certaines de ses particularités et limites. Il ressort des deux entretiens que cette notion est en effet extrêmement complexe et qu'elle ne répond que difficilement aux objectifs qu'elle s'est fixés.

Premièrement, il apparaît clairement que les enseignant.e.s peinent à donner une définition de la notion. Ils/elles insistent essentiellement sur sa très grande amplitude. Si ce constat peut paraître réjouissant au vu des objectifs initiaux du concept de BEP, il n'en est rien. Les enseignant.e.s n'ont d'ailleurs pas du tout conscience de la vocation «décloisonnante» du BEP puisqu'ils/elles indiquent justement que le problème vient du fait que cette «catégorie» ne connaît pas de limites claires. En particulier, les enseignantes expérimentées jugent la notion trop vague pour être applicable dans les faits. Ce décalage met en lumière le fossé qui existe entre l'idéalisme de la théorie et la réalité de la pratique.

Ensuite, même si les enseignantes expérimentées ont constaté un élargissement au fil du temps des BEP et qu'elles mentionnent certaines difficultés scolaires causées par des facteurs non médicaux (ex. comportement), il n'en demeure pas moins que la majorité des profils cités sont liés à un diagnostic. La prééminence de la vision médicale est particulièrement significative chez les jeunes enseignant.e.s qui n'ont évoqué que des cas liés à un trouble (ex. TSA). Ce constat peut simplement s'expliquer par la différence d'expérience, car les enseignantes du premier groupe ont été confrontées à beaucoup plus d'élèves à BEP que les seconds. Cela étant dit, cela pourrait aussi indiquer qu'il existe une lacune dans le cursus pédagogique des futur.e.s enseignant.e.s. En effet, comme l'explique Ramel (2014), les formations ont encore trop tendance à «se focaliser sur une population spécifique d'élèves en mettant l'accent sur certains handicaps plus que d'autres» (p. 25).

Par contre, il ne semble pas y avoir de confusion entre les termes de handicap et de BEP puisque les enseignant.e.s ne les utilisaient pas comme des synonymes. Cependant, la formulation « élève BEP » (et non « élève à BEP ») employée par les enseignant.e.s durant les deux entretiens est révélatrice d'une vision régressive de la notion de BEP. En effet, si l'omission de la préposition peut sembler dérisoire, celle-ci atteste en réalité d'un glissement de sens. Lorsque l'on dit « élève BEP », le BEP est défait de sa dimension contextuelle et directement rattaché à l'élève, comme étant l'une des caractéristiques qui lui appartient et le définit. La notion est ainsi vidée de son essence et employée au même titre que celle de « personne handicapée ». De plus, le fait qu'aucun.e des enseignant.e. n'ait évoqué le caractère temporaire du BEP confirme que celui-ci est pensé en termes d'individu et non d'une situation.

Aussi, malgré les ambitions du concept, la vision déficitaire demeure. Cet aspect ressort également dans la comparaison avec le reste du groupe dont il a été question durant les deux entretiens. Il s'agit d'élèves qu'il faut « traiter différemment des autres ». On voit bien que les élèves à BEP continuent d'être évalué.e.s en fonction de leurs capacités à suivre le rythme ou le programme de la classe ordinaire et que la dichotomie normal/anormal persiste.

Enfin, on constate que les textes de loi et règlements ne sont pas connus. À qui faut-il imputer cette lacune ? Aux établissements ? Aux HEP ? Aux enseignant.e.s ? Si ces documents étaient mieux connus, cela influencerait-il positivement le regard que portent les enseignant.e.s sur le BEP ? Leur pratique s'en trouverait-elle facilitée ou améliorée ? Malheureusement, cette recherche ne peut pas fournir de réponses à ces questions. Cela dit, on voit néanmoins que la visée unificatrice de *l'Accord intercantonal* peut être remise en doute puisque l'enseignant issu du canton de Fribourg n'emploie pas la terminologie de BEP. De plus, il est le seul à parler « d'aménagement » alors que les autres enseignant.e.s ont plutôt tendance à utiliser la locution « adaptation ». Or, nous savons que ces deux termes ne recourent pas les mêmes réalités et devraient être distingués. Les enseignant.e.s du canton de Neuchâtel sont sans doute influencé.e.s par l'usage erroné du verbe « adapter » dans le livret de suivi. Notons au passage que ce document est apprécié des neuchâtelois.e.s et semble avoir une utilité avérée puisque seul.e.s l'enseignant fribourgeois et l'enseignante bernoise se sont plaint.e.s du manque d'informations et de la difficulté d'y accéder.

### **Difficultés du terrain: un projet irréaliste ?**

Pour analyser aux mieux les données issues de ces discussions extrêmement riches, j'ai décidé de créer des sous-catégories en fonction des acteurs qui peuvent accentuer ou réduire la difficulté: les élèves à BEP; les autres élèves; facteurs extérieurs; l'enseignant.e.

## Les élèves à BEP

La multiplication des d'élèves à BEP au sein des classes a été une thématique longuement abordée par les enseignant.e.s des deux groupes. Cette augmentation est une réalité, comme l'atteste le rapport de l'OFS (OFS, 2020). Si le CSPS (2018) a conscience que les enseignant.e.s ne peuvent pas entreprendre des aménagements conséquents pour chaque élève, il n'en reste pas moins qu'ils/elles sont censé.e.s prendre « connaissance des mesures d'adaptation admises pour l'élève et les [mettre] en œuvre en classe en restant à l'écoute des difficultés exprimées par l'élève » (Canton de Neuchâtel, 2017, p. 7). D'ailleurs les directions d'école doivent « s'assurer de la mise en œuvre et du suivi du projet » pédagogique individuel (PPI) qui définit les aménagements (Arrêté cantonal, art. 7, al. 3). Par conséquent, selon la loi, les mesures compensatoires ne sont pas une option, mais une obligation. À cet égard, la qualification « d'erreur qu'il ne faut pas commettre » au sujet de l'oubli d'appliquer une mesure me semble extrêmement révélatrice. Or, ce caractère injonctif pèse d'autant plus sur les enseignant.e.s que les mesures sont toujours plus nombreuses.

Il s'avère que l'autonomie des élèves à BEP peut soulager les enseignant.e.s de cette charge mentale. Mais qui s'occupe de développer ces compétences? Certainement pas l'enseignant.e qui est déjà débordé.e. Pourtant, il est indéniable que la responsabilisation des élèves à BEP constitue une solution intéressante pour mieux gérer la diversité grandissante au sein de la classe. Un meilleur encadrement lorsque le BEP est installé pourrait favoriser une meilleure auto-gestion. Par exemple, cela pourrait se faire, comme l'a suggéré une enseignante, avec l'intervention d'un.e enseignant.e spécialisé.e,

Enfin, notons que le caractère stigmatisant du BEP incite parfois les élèves à volontairement ne pas utiliser les moyens mis à leur disposition. Encore une fois, il apparaît que la volonté de créer une « non catégorie » a échoué.

## Les autres élèves

Comme les enseignant.e.s primaires de l'étude de Galasso-Chaudet et Bergier (2016), les enseignant.e.s interrogé.e.s accordent une importance toute particulière à la dimension groupale. Préoccupé.e.s par le respect de l'équité, ils/elles craignent particulièrement que le groupe-classe soit négativement impacté par la présence des élèves à BEP. Ces remarques nous montrent que les enseignant.e.s envisagent l'inclusion sous un angle dépréciatif et qu'ils/elles n'ont pas connaissance des études démontrant que la présence « d'élèves présentant des difficultés ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficultés » (Doudin & al., 2009, p. 13). D'autre part, on constate que le concept de BEP, qui était censé n'exclure personne, finit par poser les mêmes problèmes que ces

prédécesseurs. En effet, pour avoir des mesures d'aménagement, il faut être diagnostiqué. Aussi, une nouvelle question se pose : à qui incombe la responsabilité d'engager les démarches ? Au titulaire ? Aux parents ? À chacun des enseignant.e.s ? Si le Canton de Neuchâtel (2017) indique dans son document à que l'enseignant.e doit « signaler à la direction d'école et dans les meilleurs délais toute situation d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, détectée par ses observations » (p. 7), dans les faits, les enseignant.e.s interviewé.e.s révèlent qu'il y a de nombreux facteurs (temps, discipline, compensation...) qui entrent en ligne de compte dans ce repérage et que cette tâche s'avère donc parfois compliquée. Réjouissons-nous toutefois de constater qu'ils/elles ont pleinement conscience de ces disparités et qu'ils/elles appliquent déjà, spontanément ou à la suite d'une formation, les mesures BEP de moindre importance (ex. donné du temps supplémentaire) à toute la classe.

### Facteurs extérieurs

Premièrement, il apparaît surprenant que le manque de moyens ait été si peu évoqué. Même si cela n'a pas été explicitement dit, on peut toutefois rattacher à cette thématique la suggestion d'une meilleure collaboration entre enseignants.e.s et spécialistes et la nécessité d'un suivi informatique régulier pour employer correctement les outils numériques. En outre, on voit que comme le suggérait le CSPS (2018), la solution du co-enseignement se montre particulièrement efficace et appréciée des enseignant.e.s. Malheureusement, elle n'est que peu mise en pratique dans la réalité parce qu'elle requiert des moyens financiers importants.

Ensuite, il ressort que les parents ne sont pas toujours des partenaires fiables dans la réalisation du projet de l'école inclusive. Les enseignant.e.s doivent pourtant obligatoirement composer avec ceux-ci même si leur réactivité outrancière peut s'avérer stressante. Au contraire, ils/elles doivent pallier leur absence lorsque les parents ne témoignent d'aucune implication ou s'engager dans une lutte pour la reconnaissance des difficultés de l'élève s'ils se montrent particulièrement réfractaires. Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas de la majorité des parents puisqu'une enseignante a indiqué que pour le moment, ceux-ci se montraient généralement plutôt raisonnables et enclins à collaborer.

Dernièrement, la manière dont les mesures d'aménagement doivent être appliquées est paradoxale. D'un côté, les propos des jeunes enseignant.e.s rejoignent ceux de Benoit (2016) qui explique que beaucoup d'enseignant.e.s se forment « sur le tas en procédant par essai et erreur » et acquièrent « des connaissances et des stratégies par leurs propres moyens ». D'un autre côté, ils/elles dénoncent avec leurs pairs expérimentés une trop grande rigidité qui les contraint dans leur pratique et leur fait perdre leur liberté d'action pour devenir de simples exécutant.e.s. Sur ce point, la question de la pertinence des mesures est particulièrement parlante, car les interviewé.e.s se disent obligé.e.s d'appliquer des

mesures qu'ils/elles ne comprennent pas. Or, comme l'explique Noël (2021), comment peut-on attendre des enseignant.e.s qu'ils/elles s'investissent dans la réalisation de l'école inclusive s'ils/elles n'adhèrent pas à ces principes? Selon les enseignantes expérimentées, pour résoudre ces incohérences, il est nécessaire de réformer l'école en profondeur. En cela, elles s'accordent avec Galasso-Chaudet et Bergier (2016) qui expliquaient que l'inclusion systématique était une solution trop simple à une situation complexe.

### L'enseignant.e

On constate que, contrairement à ce qui était attendu, le manque de formation a été exprimé par les jeunes enseignant.e.s et non par les enseignantes expérimentées qui ont clairement dit que les difficultés rencontrées n'avaient pas de lien avec le manque de formation. Cette affirmation contrevient aux propos de Benoit (2016) selon qui « de nombreuses études ont montré que les enseignants de classe ordinaire estiment manquer de formation et/ou de connaissances pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » (p. 68). A contrario, le groupe des jeunes enseignant.e.s a exprimé à plusieurs reprises son manque de qualification et s'est montré plutôt enthousiaste à l'idée de pouvoir suivre des formations pour se perfectionner. À la lumière de ces révélations, il semble que la cinquième compétence du *Référentiel de compétence* de la HEP-BEJUNE n'est pas complètement atteinte et qu'il serait souhaitable que cette thématique soit davantage travaillée durant les cours et les stages. Relevons enfin que ceux-ci font par contre preuve de plus grandes aptitudes numériques que les enseignantes expérimentées. Cet état de fait est sans doute dû au gap générationnel technologique.

### **Vers l'épuisement professionnel?**

Dans sa thèse, Benoit (2016) expose que les attitudes des enseignant.e.s vis-à-vis de l'inclusion scolaire sont très variées. Néanmoins, de nombreuses études indiquent que celles-ci sont plutôt négatives. Les résultats obtenus lors des deux entretiens groupés semblent confirmer ces données puisque la majorité des sentiments exprimés était connotée négativement. On voit d'ailleurs que le risque d'épuisement professionnel dont parlaient Lavoie et al. (2013) semble bien réel. À ce sujet, le second focus group a mis en lumière un paramètre auquel je n'avais pas pensé lorsque les interviewé.e.s ont indiqué que la surcharge de travail inhérente aux premières années d'enseignement se cumulait à celle de l'accompagnement des élèves à BEP. Cette remarque interroge: les directions ont-elles conscience de cela? Font-elles de la prévention? Il semble que cela ne soit pas toujours le cas puisqu'une enseignante a indiqué avoir été choquée dans un premier temps, puis avoir dû se débrouiller seule par la suite. Si les

jeune enseignant.e.s reconnaissent avoir reçu des conseils avisés de la HEP sur ce sujet, il n'empêche que le volume de travail et le niveau de stress décrits sont considérables.

Par ailleurs, on voit que dans les deux groupes, la source des émotions négatives peut être extérieure ou intérieure. Dans le premier cas, les enseignant.e.s sont mis.e.s sous pression par le fait de devoir appliquer les mesures alors que dans le second, ils/elles sont mis.e.s à mal par leurs propres exigences: ils/elles se disent frustré.e.s ou insatisfait.e.s de leur pratique.

En outre, il est intéressant de relever que seules les enseignantes expérimentées se montrent préoccupées par le respect du niveau d'exigences. Cela peut s'expliquer par le fait que ces dernières ont vécu de l'intérieur l'évolution de l'école vers le paradigme de l'inclusion. Lorsqu'elles ont débuté leur carrière, le modèle en vigueur était plutôt celui de l'intégration, voire même de la séparation. À Neuchâtel, les élèves étaient auparavant réparti.e.s dans des sections en fonction de leur «niveau général». Aussi, elles ont pu expérimenter l'enseignement au sein de classes de «haut niveau» dans lesquelles les élèves ne rencontraient généralement pas de difficultés scolaires. Elles ont d'ailleurs évoqué à plusieurs reprises des solutions séparatives pour mieux prendre en compte les besoins des élèves en difficulté. En se demandant si elle n'est pas «vieux jeune», une interviewée montre cependant qu'elles sont certainement conscientes que leurs attentes sont encore liées à l'ancien modèle.

Contrairement à elles, les jeunes enseignant.e.s ont toujours eu affaire à des classes accueillant des élèves à BEP. Ils/elles n'ont donc pas la possibilité de comparer et ne peuvent pas éprouver un sentiment de nostalgie. À mon sens, cette évolution des mentalités est parfaitement illustrée par le terme «challenge» qu'une enseignante récemment diplômée emploie. Les jeunes enseignant.e.s affirment eux aussi que la société vit une transformation, mais celle-ci est plutôt abordée sous l'angle de la résilience: voilà la nouvelle réalité à laquelle il est nécessaire de s'adapter. En revanche, les enseignantes expérimentées, même si elles reconnaissent aussi le caractère inéluctable de ce changement, pointaient davantage l'incompatibilité du système scolaire actuel. L'inclusion est un projet irréaliste à moins que l'école ne soit réformée en profondeur.

Cette différence de perception pourrait expliquer pourquoi les jeunes enseignant.e.s ont exprimé plus de sentiments positifs à l'égard de la prise en charge des élèves à BEP. Ils/elles ont notamment évoqué ressentir de la satisfaction personnelle lorsque les mesures portaient leurs fruits et ont insisté sur l'importance de reconnaître les spécificités de chacun.e afin de valoriser l'élève en tant qu'individu capable de réaliser son potentiel. Cette dernière remarque montre que, malgré l'emploi de la formule «élève BEP», l'élève n'est pas uniquement considéré sous l'angle de la déficience ou du diagnostic, mais également en tant qu'un individu à part entière. Cela ne nous permet pas de conclure que le concept

de BEP est à l'origine de ce changement. Cependant, on peut se réjouir de cette évolution. Rappelons tout de même que le fait que le premier groupe n'ait pas mentionné explicitement ces aspects positifs ne signifie pas que leur expérience avec les élèves à BEP est entièrement négative ou qu'elles rejettent les principes de l'école inclusive. Il se peut que le *focus group* ait été l'occasion d'évacuer une charge émotionnelle cumulée depuis longtemps.

## Conclusion

Cette recherche s'était donné comme but d'interroger la façon dont les enseignant.e.s expérimentent et perçoivent la présence des élèves à BEP au sein de leurs classes. Au terme de ce travail, il me semble que deux caractéristiques ressortent particulièrement. Premièrement, le concept de BEP reste fortement empreint par le paradigme médical et une vision déficitaire centrée sur l'individu et non le contexte. Initialement prévu comme une non-catégorie qui pourrait potentiellement inclure n'importe quel.le élève, le BEP est finalement devenue une catégorie comme une autre qui exclut tou.te.s ceux et celles qui ne jouissent pas d'un sacro-saint diagnostic. Et malheureusement, la reconnaissance de celui-ci est soumise à de nombreuses variables sur lesquelles l'enseignant.e.s n'a pas toujours prise.

Secondement, les enseignant.e.s, qu'ils aient une longue expérience ou non dans le domaine, manifestent une grande préoccupation à l'égard des élèves à BEP, et plus généralement quant à l'application de l'inclusivité scolaire. Bien que souvent mis.e.s en difficulté par ces nouvelles exigences, ils/elles se montrent pourtant soucieux.euse.s et concerné.e.s à l'idée de bien faire ; et cela, pour toutes et tous les élèves présent.e.s dans leurs classes. Leur agacement n'est pas tourné contre les élèves à BEP, mais contre le système dans lequel ils/elles évoluent et avec lequel ils/elles sont obligé.e.s de composer. En effet, les enseignant.e.s interrogé.e.s ne sont pas opposé.e.s à la présence des élèves à BEP au sein de leurs classes, mais sont confrontés à une situation problématique pour laquelle ils/elles n'ont pas de réponse. Malgré ça, le stress et la surcharge de travail sont des réalités que les autorités politiques et les directions d'école feraient bien de prendre en considération s'ils ne veulent pas risquer de dégoûter et d'épuiser complètement les enseignant.e.s.

Rappelons enfin que cette étude a des visées modestes. Les données récoltées et présentées ne sont nullement représentatives des perceptions des enseignant.e.s du cycle 3. Elles ne sont que le reflet des opinions de quelques individus à un moment précis de leur carrière. En outre, les pistes d'analyse ne constituent pas un réel constat scientifique, mais cherchent plutôt à mettre en lumière certaines problématiques saillantes de l'inclusion, à questionner les observations faites et à proposer des pistes de réflexion qui pourraient servir dans un travail postérieur. Pour aller plus loin dans la démonstration, un flux de données plus important et une analyse plus en profondeur seraient nécessaires.

Pour conclure, je préciserai encore que le fédéralisme, s'il a ses avantages, a aussi pour conséquence de complexifier la situation et de freiner l'unification des mesures liées à l'inclusion. Aussi, il serait intéressant de mener des enquêtes qui regroupent des enseignant.e.s issus des mêmes cantons afin d'établir des spécificités cantonales et de faire un bilan général de la situation suisse.

## Liste des figures et tableaux

<b>Figure 1.</b> Évolution de l'école.....	9
<b>Figure 2.</b> Place de la compensation des désavantages dans un continuum de pratiques d'individualisation de l'enseignement.....	12
<b>Figure 3.</b> Lien entre les définitions de handicap et de BEP.....	14

## Bibliographie

### Articles

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31. [https://revuedeshep.ch/pdf/09/2\\_doudin.pdf](https://revuedeshep.ch/pdf/09/2_doudin.pdf)
- Galasso-Chaudet, N., & Bergier, B. (2016). La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive. *Recherches en éducation*, 42, 164-182. <https://doi.org/10.4000/ree.5535>
- Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s) : impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 3(11), 127-145. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0127>
- Gremion, F., & Brahier, A. (2021). Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans une « pensée didactique ». *Babylonia*, 2, 68-73. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.102>
- Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(89-90), 221-239. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>
- Kitzinger, J., Marková, L., Kalampalakis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7 (2), 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lefébure, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques. *Revue française de science politique*, 61(3), 399-420.
- Lefébure, A. & Dougny, F. (2017). Construction d'un dispositif ressource pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré [Extrait du mémoire de Lefébure, A.], 1-15. [https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication\\_Handicap-BEP.pdf](https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2017/12/Publication_Handicap-BEP.pdf)

- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F. (2004). Méthode de recherche : s'approprier la méthode du Focus group. *La revue du praticien, médecine générale*, 645(18), 1-3. [https://www.researchgate.net/publication/307956569\\_Methode\\_de\\_recherche\\_s%27appropri er\\_la\\_methode\\_du\\_focus\\_group](https://www.researchgate.net/publication/307956569_Methode_de_recherche_s%27appropri er_la_methode_du_focus_group)
- Noël, I. (2021). Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? La part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 15 (2), 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.11.001>
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*, 4-14. <http://www.crotces.ch/seminaires/macolin.pdf>
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-6. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-2-page-43.htm?contenu=plan>
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & P. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-37).
- Then, K., Rankin, J., Ali, E. (2014). Focus group research: what it is and how can it be used? *Canadian journal of cardiovascular nursing*, 24, 16-22. [https://www.researchgate.net/publication/261065206\\_Focus\\_group\\_research\\_what\\_is\\_it\\_and\\_how\\_can\\_it\\_be\\_used](https://www.researchgate.net/publication/261065206_Focus_group_research_what_is_it_and_how_can_it_be_used)
- Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F. & et Ulber, A. (2016). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50. <https://fredi.hepvs.ch/hepvs/documents/321479>
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87, 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

## Articles de presse

Radio Télévision Neuchâtel (RTN). (2022, 2 novembre). L'école inclusive au centre des craintes des enseignants. *RTN*. <https://www.rtn.ch/rtn/Actualite/Region/20221102-L-ecole-inclusive-au-centre-des-craintes-des-enseignants.html>

Raussis, J. (2023, 10 mars). Les enseignants vaudois déplorent le manque de moyens pour l'école inclusive. *RTS*. <https://www.rts.ch/info/regions/vaud/13850387-les-enseignants-vaudois-deplorent-le-manque-de-moyens-pour-lecole-inclusive.html>

## Thèse

Benoit, V. (2016). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. *Fribourg Open Library and Archive*. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304987>

## Documents d'une organisation

Canton de Neuchâtel. (2017). *Besoins éducatifs particuliers : informations à l'attention des enseignants*. <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/bep.aspx>

Canton de Neuchâtel. (2021). *Besoins éducatifs particuliers : références et glossaire*. <https://www.rpn.ch/Sites/Public/Glossaire/index.html>

Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2016). *FAQ : intégration*. [https://www.csps.ch/bausteine.net/f/50938/FAQ\\_INTEGRATION\\_Webseite\\_f\\_170111\\_web.pdf?fd=3](https://www.csps.ch/bausteine.net/f/50938/FAQ_INTEGRATION_Webseite_f_170111_web.pdf?fd=3)

Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2018). *Informations sur les fiches du CSPPS et de la CIIP à l'attention du corps enseignant : différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. <https://edudoc.ch/record/132786?ln=fr&v=pdf>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base*

*de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.*

[https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Documents/BasesLegales/Terminologie%20uniforme\\_071025.pdf](https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Documents/BasesLegales/Terminologie%20uniforme_071025.pdf)

Office fédéral de la statistique. (2020). Statistique de la pédagogie spécialisée : année scolaire 2018/19.

<https://edudoc.ch/record/214872?ln=fr&v=pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux.*

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation : CITE 2011.*

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>

## Documents législatifs

*Arrêté cantonal relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers.* Neuchâtel. (2014, 2 juillet)

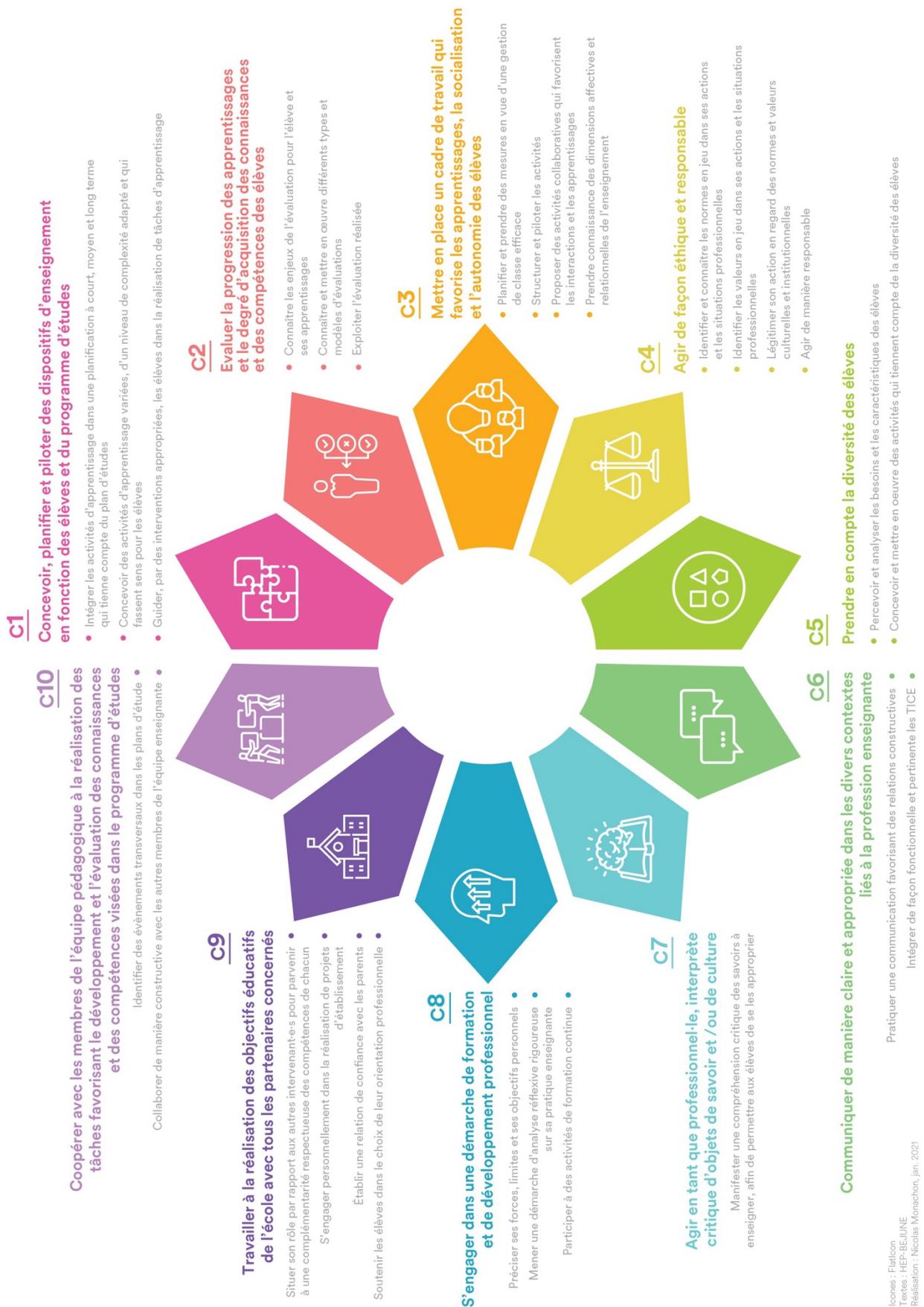
*Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées.* (2002, 13 décembre)

## Sites internet

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (n.d.). Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion ? Consulté le 20 décembre 2023. <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration>

La notion de besoin éducatif particulier. (n.d.). La notion de besoins éducatifs particuliers : c'est quoi un besoin éducatif particulier ? Consulté le 28 décembre 2023. <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/la-notion-de-besoin-eacuteducatif-particulier-bep.html>

# Annexe 1 : référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE



Icones : Flaticon  
 Textes : HEP-BEJUNE  
 Réalisation : Nicolas Monsechon, jan. 2021

### Guide focus group

#### 1. Ouverture

- a. Accueil
- b. Remerciements
- c. Cadre
  - Anonymat (nom + collègue) + enregistrement détruit
  - Le focus group
  - Rôle de l'organisateur
- d. Présentation de la thématique :

« Comment les enseignant-e-s du cycle 3 perçoivent-ils/elles les élèves à besoins éducatifs particuliers et envisagent-ils/elles leur prise en charge au sein l'enseignement régulier ? »
- e. Énonciation du plan de la discussion

#### 2. Noyau

##### a. Présentation de chacun

- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant-e-s ?
- Quelles branches enseignez-vous ?

##### b. **Thème 1** : définition de ce qu'est un-e élève à BEP

- Selon vous, qu'est-ce qu'un-e élève à BEP ?

##### **Relance** :

- Connaissez-vous les documents officiels ?
- Utilité d'une telle notion ?

##### c. **Thème 2** : pratiques enseignantes pour prendre en charge les élèves à BEP

- Concrètement, que mettez-vous en place au sein de votre classe, pour prendre en charge les élèves BEP ?

##### **Relance** :

- Utilité du carnet de suivi (dans lequel le diagnostic et les mesures d'adaptation sont précisés) ?
- Allez-vous au-delà de ces mesures prescrites ?
- Efficacité de ces mesures ?

d. **Thème 3** : difficultés rencontrées face à la gestion des élèves à BEP.

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre pratique quant à la prise en charge des élèves BEP ?

**Relance :**

- Les moyens nécessaires (financier, humains, matériel...) VS les moyens à dispositions.
- La diversité de la classe
- La gestion du reste du groupe

e. **Thème 4** : ressenti et vécu par rapport à la prise en charge de ses élèves

- Comment vivez-vous la présence des élèves BEP ? Quel sentiment cela provoque-t-il en vous (stress, angoisse...) ?

**Relance :**

- Est-ce que la présence de ces élèves peut être vue comme une opportunité ? Comment ?
- Vous sentez-vous suffisamment formée pour prendre en charge cette diversité grandissante (sentiment d'illégitimité ≠ enseignant spécialisé) ?
- Si une formation continue était proposée, la suivriez-vous ? Pour quelles raisons ?
- Est-ce que vous ressentez la pression de l'injonction de l'inclusion scolaire des politiques ?

### 3. Clôture

a. Annoncer la fin de l'entretien

b. Dernières questions :

- Avez-vous envie d'ajouter qqch ?
- Est-ce que vous souhaiteriez revenir sur un point en particulier ?

c. Remerciements

## Annexe 3 : retranscription partielle du premier focus group (enseignantes expérimentées)

Guide de retranscription (ces indications s'appliquent également pour le second *focus group*)

Points de suspension (.)(..)(...)	Marque une pause dans le discours. Plus la pause est longue, plus le nombre de point augmente.
Propos entre parenthèses et en italique	Indications physiques
Trois points entre crochets [...]	Discours non retranscrit, car sans pertinent pour la recherche.
Noms des participants	Les noms ont été modifiés. La mention du <b>M</b> indique les interventions de la modératrice.
Thèmes	Les thèmes sont indiqués en gras.

**Thème 1** : définition de ce qu'est un.e élève à BEP

1 : ben c'est un élève qui a un- qui peut faire de la dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dsy heu, dyspraxie (..) Moi je dirais que c'est un peu ça le problème, c'est que c'est très vaste, très vague.

3 : ouais, exactement.

1 : il y a aussi des élèves qui arrivent pas à mémoriser. Après, moi j'ai aussi des élèves qui ont des problèmes de rythme, qui arrivent pas à rendre les travaux écrits dans les délais par exemple ou qui ont besoin de temps supplémentaire ou à qui on doit enlever une partie des exercices.

2 : on a aussi un élève qui a des problèmes de motricité. Il a de l'hyperlaxité dans les doigts donc il doit utiliser un ordinateur.

1 : il y a des élèves aussi qui ont des syndromes de la Tourette par exemple, donc je trouve que ça fait un peu partie de la problématique des BEP, que y a tellement, sous ces besoins éducatifs particuliers, il y en a tellement de ces besoins qu'en fait ça rend assez complexes la définition, et puis aussi la suite, l'application surtout.

2 : en fait c'est des élèves pour lesquels on a détecté qu'il y avait une difficulté à suivre le programme on va dire, ou le rythme ordinaire de la classe et on leur a fait, je sais pas, on a créé une espèce de dossier sur eux, et avec des mesures que nous on doit appliquer en classe. C'est vrai que ça peut être autant un syndrome, je sais pas même autisme, ou problème dsy quelque chose que d'autres élèves qui

ont des fois des problèmes de comportement ou de concentration ou aussi dans leurs sentiments, je sais pas, ils stressent vite, là il y a pas vraiment de nom par rapport à ça, des fois c'est simplement-

1 : il y a aussi des problèmes visuels.

3 : voilà, ou des handicaps.

1 : et toutes ces mesures ont été décidées par des personnes variées. Ça peut être les orthophonistes, ça peut être les médecins, ça peut être le SSE ou les ergos, ce qui fait qu'il y a une grande diversité, disparité même d'indications et puis aussi de mesures proposées.

2 : j'ai l'impression que ça c'est un peu élargi au fil du temps, le panel. Au début on était vraiment dans les dys, dyslexie et là le panel est vraiment devenu très large.

1 : et les mesures aussi, et ce qu'on nous demande de faire c'est aussi vraiment diversifié et aussi, c'est fixé la part des gens qui sont pas dans l'école, pour la plupart du temps. Ce qui pose un certain nombre de problèmes.

[...]

M : est-ce que vous connaissez les documentations officielles, par exemple dans le canton de Neuchâtel, qui régissent justement- parce qu'il y a un cadre législatif. Est-ce que vous connaissez ces documents ?

3 : tu dis leur nom ou bien- ?

M : leur nom ou bien leur contenu. Peut-être aussi, est-ce que le collège, enfin la direction, vous ont relayé tout cela ou-

1 : alors moi j'ai aucun souvenir, mais ça veut pas dire que ça n'a pas été fait (rire).

3 : mais nous on connaît surtout l'espèce de résumé que l'on reçoit, et pour chaque élève, c'est une espèce de mise en page qui est toujours plus ou moins pareille, avec les mêmes items. Les items en eux-mêmes, je trouve qu'ils changent, c'est pas toujours formé la même manière.

M : excuse-moi, tu parles du livret de suivi ?

3 : oui, le livret de suivi, ça on le connaît. Après-

2 : en amont on connaît pas forcément les documents officiels.

3 : pour faire la demande de diagnostic, ça on a aussi nous, des fois, on a cette demande à remplir, donc ça on la connaît aussi.

[...]

1 : et puis le cadre légal-

3 : le cadre légal là autour, pas de souvenir (*enseignant 2 acquiesce*).

1 : enfin, peut-être qu'on a accès quelque part, mais en tout cas, je ne saurais pas où aller le chercher. D'ailleurs, je me suis jamais demandé si je devais y aller.

3 : certainement au tout début où la réforme des filières, ils nous ont sûrement dit tout ça.

M : est-ce que vous avez encore quelque chose à ajouter par rapport à cette thématique ?

1 : mais moi je me demande quand même parfois ce qui fait la différence entre un élève BEP et un élève qui juste n'arrive pas à suivre, parce que je m'interroge sur le fait qu'il y a des élèves qui ont des immenses BEP et d'autres qui ont l'air d'avoir vraiment de la peine aussi mais qui ont juste pas eu de diagnostic pour une raison que moi j'ignore et qui ont quand même vraiment beaucoup de peine et puis moi j'ai un peu un sentiment d'inconfort ou de malaise par rapport à ça, je me dis est-ce que il faut avoir des parents qui sont bien réactifs ou des enseignants bien réactifs pour qu'on ait un BEP. Par exemple, j'ai un élève cette année qui a vraiment une très grande difficulté dans le rythme, il arrive pas du tout à suivre, mais vraiment pas, et puis il a pas de BEP. Pourtant, il y avait des raisons pour lesquelles il aurait pu en avoir un parce qu'il a eu un accident, on sait pas si c'est cardiaque ou vasculaire, il y a quelques années, et probablement que cette lenteur vient de là, mais rien n'avait été mis en place et puis finalement, moi j'ai alerté plusieurs fois son titulaire et puis maintenant il y a un BEP qui va être mis en place, mais si moi je ne m'étais pas inquiétée de cet élève, alors qu'il a dix autres enseignants, je pense qu'il aurait toujours pas de BEP, et je me disais mais pourquoi lui il en a pas, parce que là il y avait des raisons médicales qui auraient, enfin des antécédents médicaux qui peuvent expliquer. Et c'est une question que je me pose souvent. Là j'avais des raisons un peu objectives de demander, mais d'autres fois, je me dis, celui-là il aurait bien besoin d'un coup de main, et je trouve que voilà. Enfin peut-être que le fameux cadre dont tu parlais tout à l'heure, légal, fournirait des réponses, mais moi j'ai des fois un sentiment de malaise. Je ne sais pas vous, ça vous arrive pas ?

3 : oui tout le temps (*enseignant 2 acquiesce*). Mais c'est vrai que ça dépend aussi- il y a des enfants qui cachent un peu, enfin qui arrivent à compenser, d'autres qui arrivent moins. Certains ils arrivent à compenser jusqu'à un certain stade, d'autres toujours et on se sera jamais rendu compte qu'ils avaient certains problèmes dys ou autres ou ils s'en rendront compte quand ils seront adultes, et il y a aussi des enseignants qui ont peut-être plus de temps dans certaines classes pour remarquer certaines choses ou des élèves plus discrets, moins discrets, après il y a bien évidemment les parents qui sont plus ou moins réactifs et ça, ça fait que c'est pas du tout du tout équitable.

1 : ouais.

2 : mais ça dépend aussi des disciplines que l'on enseigne parce que quand j'enseignais que l'anglais, en fait, je me rendais pas compte (*enseignant 3 acquiesce*), par exemple de la dyslexie, je me rends pas compte des difficultés de certains élèves parce qu'ils doivent apprendre le vocabulaire donc ils doivent faire l'effort et c'est quand j'ai commencé à enseigner la géographie que je me suis rendu compte qu'il y avait certains élèves qui avaient des difficultés, pas forcément de dyslexie, mais qui avaient des difficultés dans l'écriture, et ça dépend des disciplines que l'on enseigne. [...]

3 : moi je vois beaucoup plus les dyslexiques en allemand qu'en anglais.

[...]

## **Thème 2** : pratiques enseignantes pour prendre en charge les élèves à BEP

1 : alors dans le carnet de suivi, il y a des indications générales assez concrètes. Donc moi j'essaie de respecter le plus possible à la lettre ce qu'il y a dans ces indications.

2 : c'est pas toujours évident en début d'année parce qu'il faut avoir le carnet de suivi en tête, se rappeler que tel élève a un livret de suivi, mais c'est vrai que moi aussi j'essaie de m'y tenir le plus possible. Et puis, c'est vrai que des fois il faut un peu insister pour que les élèves qui ont des tablettes ou des ordinateurs les sortent. C'est toujours un peu difficile pour eux de- vis-à-vis des autres, il y a le regard des autres et puis, il faut y penser, il faut se dire, celui-ci a besoin d'une tablette, il l'a sorti donc il faut que je lui rappelle de sortir sa tablette (..) Après ils sont quand même assez, quand ils ont une tablette, souvent quand ils savent bien l'utiliser, ils sont quand même assez souvent autonomes je trouve. Je sais pas ce que vous en pensez ? Enfin ça dépend dans quelle utilisation, mais-

3 : certains ils sont autonomes, certains ils l'utilisent presque jamais. On sait pas des fois si c'est dans notre branche qu'ils n'en ont pas besoin ou si c'est parce que, justement ils se gênent ou des fois ils ont eu besoin de la tablette et puis après c'est plus forcément utile mais elle reste [...]

2 : moi ce que je trouve compliqué des fois c'est qu'on a différents besoins et il faut se rappeler des besoins de chacun, alors il y a en a certains qui ont besoin qu'on leur relise les consignes, d'autres où il faut leur mettre au stabilo les consignes, et des fois je trouve qu'à gérer en classe, moi j'ai des fois de la peine, parce qu'il faut penser à tout ça et des fois je me dis mince j'ai pas fait ça, j'ai oublié, et puis les travaux écrits aussi, il faut adapter, au début c'était assez facile, c'était soit plus de temps soit un peu plus court et maintenant ça devient vraiment très personnalisé comme travail écrit, ce qui fait que des

fois on a deux trois travaux écrits différents à préparer selon les besoins éducatifs. Je trouve que ça prend du temps, c'est pas facile à gérer et il faut y penser, et il faut adapter.

1 : ouais je pense qu'on en reparlera peut-être un peu plus dans le thème-

2 : dans les difficultés.

1 : mais pour la mise en place des- enfin comment on prend en charge ces élèves (.) il y a des fois quand même des items qui sont absurdes. Par exemple, si un élève a droit à ses références, moi c'est un item qui me pose régulièrement problème, et que je fais un travail écrit de conjugaison ou le but est d'apprendre à la maison un certain nombre de verbes conjugués à tous les temps. Qu'est-ce que je teste si l'élève il peut avoir son Bescherelle ou sa tablette ? Je teste l'utilisation du Bescherelle ou de la tablette mais pas- alors soit on dit l'élève est déchargé de ce genre d'évaluation, on l'évalue pas dans ces cas-là, ou bien alors il doit quand même faire un effort pour apprendre, sinon ça n'a aucun sens. Et là par exemple je suis vraiment très embêtée parce que j'en ai discuté déjà avec mes collègues, mais tout le monde fait un peu autrement, il y a des enseignants qui disent « bon ben c'est de la conjugaison, tu dois apprendre un point c'est tout, parce que ça n'a pas de sens sinon ». Il y a des enseignants qui disent « ben c'est marqué dans le BEP donc je te laisse ton Bescherelle et point barre ». Et puis il y a des enseignants qui disent « bon ben je te laisse ton Bescherelle par exemple dix minutes sur les trente minutes du contrôle ». Donc il y a pas d'unité. C'est un peu à la carte. Enfin bon tout le reste aussi un peu (*enseignant 3 acquiesce*), mais dans un cas comme ça, vraiment je sais pas, ça me pose un gros problème parce que pour moi ça n'a pas de sens. Je préférerais ne pas lui mettre de note et puis point barre, ça c'est clair.

3 : ils ont beaucoup peur que ces élèves et tous les autres n'aient pas (..) n'atteignent pas les objectifs, enfin on doit surtout pas atteindre, comme dire, modifier les objectifs qui sont à atteindre et pour pas faire ça, ils ont droit à tant d'aide, mais finalement en leur donnant toutes les aides, typiquement pour la conjugaison, ben on modifie les objectifs et on change les attentes, donc c'est un peu un double discours d'une certaine manière. On leur donne toutes les aides pour qu'ils puissent pas, mais on pourrait dire « t'es jamais évalué en conjugaison ou en ci ou en ça ». Mais du coup, ça ça joue pas, les directions, tous ceux qui suivent les élèves veulent pas, mais donner les réponses et l'élève a qu'à recopier, ben ça les modifie, ça a pas de sens. Donc on le fait quand même. Donc moi j'ai de la peine à me retrouver par rapport à ça. Ça, c'est dans les difficultés-

2 : ouais mais la pratique amène des difficultés-

1 : c'est encore pire quand c'est des élèves de niveau 2. Moi j'ai des élèves de niveau 2 qui peuvent justement consulter leurs références, et pis je sais pas, je me dis, mais est-ce que ce serait pas plus

logique que des élèves avec des difficultés de ce genre-là, aussi conséquentes, soient juste en niveau 1, parce que, en fait, c'est quoi qui définit maintenant le niveau 2 si c'est pas un certain nombre de capacités ? Si finalement, je sais pas s'il faut un BEP long comme ça (*montre avec ses mains*) pour suivre en niveau 2, ça m'est arrivé d'avoir des élèves dans ce cas-là, je sais pas si je suis vraiment vieux jeu, mais il y a un moment où je comprends plus.

3 : je pense que nous on est encore, notre façon de fonctionner à l'école elle est encore assez fixée sur les apprentissages (*enseignante 1 acquiesce*) et la société elle se détache un peu de ça, il n'y a plus de raisons d'apprendre finalement, de moins en moins il y a besoin d'apprendre, parce que les gens disent « voilà toutes les connaissances elles sont disponibles sous un clic donc pas besoin d'apprendre quoi que ce soit » et il y a quand même un peu ce double discours parce que c'est vrai que quand on écrit une lettre, on peut regarder la conjugaison en deux secondes, il y a pas besoin de la savoir par cœur, mais à l'école ça fonctionne pas comme ça. On se rend compte aussi que à force de plus demander aux élèves d'apprendre quoi que ce soit, ils sont plus capables de retenir quoi que ce soit, et il y a plein de choses qui en découlent [...]

1 : quand en plus ces BEP ça touche des difficultés de compréhension par exemple, t'as un élève de niveau 2 en français et puis en fait il a des difficultés de compréhension donc tu dois lui donner les textes à l'avance-

2 : il y a moins d'enjeux. Ça me pose un problème.

3 : moi ça me dérange, je le fais parce que c'est marqué, c'est pas à moi de décider, et puis je suis consciente de ce que tu dis par rapport au fait qu'il y a de moins en moins d'apprentissages, mais quand c'est des difficultés de compréhension et de mémorisation de base, enfin je sais pas, enfin finalement (.)

2 : est-ce que les objectifs sont vraiment atteints ? C'est la question.

1 : [...] J'ai l'impression qu'il y a un changement de société, comme tu viens de le dire, et que, au lieu de réformer complètement l'école, mais dans sa réflexion vraiment profonde, pas juste on bricole, pour tous ceux qui arrivent pas à suivre, et ils sont de plus en plus nombreux.

2 : oui je suis assez d'accord.

[...]

1 : en discutant avec les élèves, je vois qu'il y a certains enseignants qui oublient systématiquement d'appliquer les BEP et puis je leur rappelle gentiment.

3 : il y a aussi des élèves qui nous aident par rapport à ça parce qu'ils sont très actifs et puis ils nous rappellent ce dont ils ont besoin. Ils posent des questions aussi s'ils comprennent pas une consigne, même si on n'a pas assez bien expliqué, on sait qu'ils ont besoin de ça donc on peut venir réexpliquer ou le faire si on a oublié. Et il y a des élèves qui, soit qui n'osent pas dire, soit qui n'ont pas envie de dire, soit qui sont pas assez responsables pour se prendre en main et savoir vraiment eux-mêmes, se rendre compte vraiment de ce dont ils ont besoin, ils savent même pas certains ce qu'ils ont dans leur BEP, dans leur livret.

1 : c'est la même chose avec les parents. T'as des parents qui sont hyper réactifs. Une fois t'oublies un vague détail et tout de suite t'as un téléphone. Et d'autres qui te disent : « c'est quoi un BEP ? ».

[...]

M : pour le livret de suivi, vous trouvez quand même que cela a une utilité. Pour vous, c'est un outil quand même utile ?

1 : alors moi c'est mon outil de base pour les BEP (*enseignant 3 acquiesce*).

[...]

1 : mais ça serait bien si c'était un peu plus uniformisé quand même les mesures à prendre. Parce que franchement des fois-

2 : c'est trop individualisé.

1 : mais vraiment et on n'y arrive pas. On passe dans des difficultés, mais c'est trop diversifié. Au début ça allait, aussi parce qu'on avait un élève BEP, maintenant il y en a trois-quatre (*enseignant 3 acquiesce*). Et même que ce soit niveau 1 ou 2, dans chaque classe ou groupe t'as plusieurs élèves BEP avec des mesures souvent très différentes. Donc si ça pouvait être un peu mieux regroupé, ça serait (.) en fait ça serait aussi au bénéfice des élèves parce qu'on pourrait mieux les appliquer (*enseignant 2 acquiesce*).

[...]

1 : et encore des mesures différentes selon si c'est pour l'évaluation ou pour le travail en classe, ce qui complexifie encore le truc. Et puis, et bien déjà comme on le disait au début, il faut déjà mémoriser tout ce qu'il y a pour chaque élève [...] Et puis, en plus, comme c'est différent selon si c'est pour l'évaluation ou pas, ça fait un peu double tâche. C'est vrai que ça fait vraiment beaucoup.

2 : oui. Et des fois, je trouve que c'est compliqué pour les enseignants.

3 : nous on a pas beaucoup de parents, je trouve, qui viennent se plaindre (*enseignant 2 acquiesce*). À part si tout d'un coup il y a un oubli, ou ils ont l'impression qu'il y a eu un oubli [...]

1 : moi j'avais fait un cours, justement sur comment prendre en charge les élèves BEP et puis, ces deux enseignantes disaient qu'on a tout à fait le droit de donner des mesures BEP à toute la classe. Et que c'était une façon de faciliter. Si justement le travail écrit est prévu sur 30 minutes, ben tu donnes 45 minutes à tout le monde et puis comme ça, ça joue. Ou bien si tu dois mettre en police open 10 pour un élève, tu mets pour tout le monde en police open 10. Comme ça déjà, ça fait moins de travail.

[...]

1 : je trouve aussi qu'il y a eu un changement. Au départ, les premiers BEP, on avait un large panel d'interprétations. C'était : « vous faites comme vous pouvez et si vous pouvez ». Et puis maintenant, c'est plus tellement le même discours. C'est : « vous faites ce qu'il y a marqué et comme c'est marqué ».

2 : ah oui ! Il faut appliquer à la lettre.

1 : et puis ça, moi je suis pas forcément contre parce que ça donne peut-être plus de clarté, mais c'est quand même, le fait que justement ce soit très très diversifié fait que ça commence à devenir un peu difficile. Donc si on doit vraiment les appliquer à la lettre, je crois qu'il y a quelque chose qu'il faudrait changer parce qu'on arrive quand même à la limite.

2 : moi je trouve aussi.

1 : de ce que j'arrive à faire, pour être en paix avec ma conscience, et puis en même temps gérer les autres élèves, parce qu'il y en a quand même d'autres (*enseignant 2 acquiesce*). Donc passer juste mon temps, mais par exemple je sais pas, dans les travaux écrits, si je dois lire les consignes à un élève, ça prend quand même beaucoup de temps, mais moi je réponds aux questions des élèves en général. Donc ça veut dire que ce temps que je prends pour un seul élève qui a toutes ces mesures, et bien je peux pas le consacrer aux autres qui ont tous aussi beaucoup de questions.

2 : ça nous prend beaucoup de temps.

**Thème 3** : difficultés rencontrées face à la gestion des élèves à BEP.

1 : non mais c'est vrai que c'est une surcharge vraiment vraiment considérable. Et puis, je pèse mes mots.

2 : chaque année d'avantage puisqu'on en a de plus en plus. Et puis comme elle dit, c'est de plus en plus diversifié donc c'est vrai, au début c'était plus de temps, un peu moins de matière, donc c'était facile encore. On enlevait quelques phrases dans les exercices, on laissait un peu plus de temps et puis maintenant, c'est tellement diversifié que nous ça nous prend du temps de préparation, ça nous prend du temps dans les travaux écrits, parce que comme elle a dit, des fois on doit faire à l'oral, il faut attendre que tout le monde ait fini pour faire à l'oral.

1 : et puis c'est pas juste, par exemple si on doit enlever de la matière, ça veut dire quand même que tu dois refaire une liste d'objectifs différents pour cet élève, tu dois enlever des items dans le travail écrit, tu dois faire un calcul de point différent et un barème différent. C'est quand même pas juste, on a l'impression : « ouais bah on enlève quelques phrases et puis c'est bon », mais pas du tout. Et tu dois quand même réfléchir intelligemment sur qu'est-ce que t'enlèves. Enfin je veux dire, tu te dis pas juste : « bon ben les trois derniers exercices tu les fais pas ». Ça doit être quand même un peu représentatif aussi. Donc c'est quand même beaucoup de boulot je trouve. Et puis aussi, tu peux pas reprendre les mêmes travaux écrits toutes les années, et bien, tu recommences chaque année.

[...]

3 : [...] En fait le BEP, enfin ce livret de suivi, parce que c'est surtout celui-là que nous on regarde et qui nous intéresse, il est tellement vague, vaste surtout. Il passe de un peu plus de temps ou des petites mesures comme on disait au départ à des immenses mesures [...]

1 : moi dans un tout autre domaine, j'ai eu parfois des difficultés avec des élèves qui ne maîtrisaient pas les outils informatiques. Généralement ça suit assez bien, mais c'est pas toujours le cas et ben moi j'ai aucune compétence à utiliser ces programmes particuliers et des fois, cette année notamment avec deux élèves, ça a vraiment été la croix et la bannière jusqu'à ce que eux-mêmes sachent utiliser la tablette [...]

3 : les tablettes c'est assez compliqué je trouve, parce que c'est un peu la chose facile qu'ils mettent dans les mains des élèves qui ont ces BEP, et puis j'ai l'impression qu'ils les utilisent pas ou qu'elles sont pas utilisées à bon escient. C'est en général des dictionnaires et les traducteurs, c'est tout ou la partie pour faire une liste ou autre, ou ils prennent des photos de certains documents, mais je sais même pas vraiment s'ils les classent correctement et ce qu'ils font de leurs photos [...]

1 : c'est vrai, et puis les tablettes, moi le problème que je rencontre principalement, c'est le transfert parce que les élèves qui ont besoin de faire leurs travaux écrits sur tablette, ben en fait, moi j'ai une clef USB avec mon TE dessus et puis je peux pas mettre ça sur la tablette, et puis les élèves n'ont pas le

matériel qu'il faut, les parents non plus. Personne comprend rien à comment on doit faire, et puis, c'est vraiment que c'est pas pratique.

[...]

2 : après c'est vrai que l'ordinateur, il faut que l'élève puisse être organisé, ce qui n'est pas toujours le cas, pour retrouver ces dossiers. On a le cas d'un élève qui peine à retrouver ses dossiers et des fois, on a déjà fini la correction de l'exercice que lui, il a pas encore retrouvé sa feuille. Donc il faut quand même qu'il y ait un suivi derrière pour leur apprendre à utiliser les outils informatiques. Alors il y a.

1 : oui il y a ce qu'il faut, mais les élèves sont pas toujours preneurs ou les parents.

3 : [...] moi je me questionnais pas mal concernant des élèves que j'ai cette année, qui utilisent des tablettes, je trouve un peu de manière légère et qui ont de grosses difficultés, et j'ai demandé au SSE si le responsable de tous ces outils informatiques venait régulièrement dans le collège rencontrer les élèves pour faire un peu le point, répondre éventuellement à leurs questions, et puis en fait, on m'a dit que pas du tout. Ils ont peut-être des mandats différents d'un collège à l'autre, d'une ville à l'autre, mais il y a pas de moment précis où le responsable des outils viendrait dans le collège, en tout cas pas chez nous, pour voir les élèves qui ont des BEP avec tablettes ou ordi, pour dire ok : « toi tu utilises ça comment ? De quelle manière ? ».

1 : ils le font au tout début. Il le fait quand le BEP est mis en place. Là il vient. Ou s'il y a un nouveau programme qui est mis en place. Mais pour des cas individuels, pas comme tu dis pour plusieurs élèves.

3 : ou si l'élève a un problème, et puis les parents font la demande ou l'enseignant, là il se déplace, mais je trouve que ça devrait être beaucoup plus régulier parce qu'il y a quand même beaucoup d'élèves, ils ont un dossier avec trois-quatre traducteurs et puis le reste c'est les jeux, les photos.

[...]

1 : et puis on en parlait avant, il y a aussi le problème des élèves qui ne veulent pas, qui ont jamais besoin de leur tablette, ont jamais besoin qu'on leur donne plus de temps parce qu'ils ont toujours fini avant tout le monde et puis donc, ça fait partie des difficultés. C'est que parfois l'élève lui-même ne veut pas qu'on applique son BEP pour plein de raisons, soit parce qu'il compense soit parce qu'il veut pas être différent des autres, soit parce que il est flemmard et qu'il a pas envie de faire l'effort qu'il faut.

[...]

2 : il y a le regard des autres. Déjà sortir la tablette au début d'année, ils osent pas.

1 : surtout au cycle 3. Donc ça, ça peut être une des difficultés qu'on rencontre.

3 : des fois les parents aussi, parce qu'il y a des parents qui ont pas envie que les BEP, même s'ils sont écrits et qu'ils ont accepté, ils ont pas envie qu'on enlève certaines choses à leur enfant. Des fois les parents ont peur de la suite.

[...]

M : j'avais une question encore au niveau de la gestion du reste du groupe. Quel impact cette prise en charge des élèves à BEP peut avoir sur le reste du groupe ? Est-ce cela représente une difficulté ?

1 : [...] C'est plus dans l'attention et le temps que ça me demande moi en classe de prendre en charge ces élèves BEP. C'est plutôt par rapport à ça que ça me pose un problème. Et vous ?

2 : la même chose aussi (enseignant 3 acquiesce). Ça enlève du temps aux autres, mais après, ils ont besoin de plus de temps aussi. Certains sont autonomes, donc heureusement.

1 : plus dans le cas de conscience que ça me pose quand j'ai un élève à qui je donne plus de temps parce qu'il a un BEP et un autre, je lui donne quand même du temps, mais voilà.

2 : moi je donne toujours plus de temps aux élèves plus lents.

1 : Pour la question du temps, je fais toujours mes TE sur deux périodes et ils sont prévus pour 45 minutes. Je veux dire, j'arrache la feuille à personne, mais c'est parce que je peux le faire en 9<sup>ème</sup>, après je sais pas.

#### **Thème 4** : ressenti et vécu par rapport à la prise en charge de ses élèves

[...]

2 : au début d'année, j'ai quand même un peu de stress parce que j'ai peur d'oublier. J'ai déjà eu le cas d'un parent qui est passé directement par la direction parce que j'avais oublié d'appliquer les mesures et puis, j'ai trouvé dommage parce que j'aurais préféré que le parent me téléphone et me dise : « vous avez oublié d'appliquer la mesure, ça serait bien d'y penser ». Moi je trouve que c'est quand même un stress en début d'année parce qu'il faut quand même penser à beaucoup de choses. Il faut penser que cet élève-là, il a besoin de tel BEP, et moi ça me stresse un peu.

1 : moi aussi, nettement. Ça rajoute une surcharge mentale en début d'année et puis, j'ai aussi des fois le stress d'arriver à les appliquer ces mesures. C'est plutôt un inconfort. Comment je fais pour appliquer telle mesure qui est difficile à mettre en place ou qui est absurde ? Et puis, un malaise par rapport à la justice. Des fois je suis vraiment pas bien par rapport à ça. Mais c'est pas par rapport à l'élève lui-même.

2 : comme tu dis, il y a des élèves qui sont plus lents, mais qui n'ont pas de BEP.

1 : oui, ou des élèves qui n'arrivent pas à mémoriser et qui font des efforts, je le sais, mais ils y arrivent quand même pas. Alors pourquoi il y en a un à qui on dit : « t'as pas besoin, toi t'as un BEP parce que tu peux pas mémoriser et pis toi, ben débrouille-toi ».

2 : oui, il y a une sorte d'inégalité quelque part. Pas toujours.

3 : moi aussi. Je dirais plus le sentiment de l'injustice parce qu'il y a l'inégalité. D'un côté, on essaie de la combler et d'un autre côté, c'est différent, mais il y en a tout autant et ça, ça me dérange. Et effectivement, en début d'année, j'ai peur d'oublier aussi, ça c'est sûr. Après, je pense que ça fait partie des erreurs qu'on doit pas faire, mais que ma foi, ça arrive quand même quelques fois. Je trouve quand même que la plupart du temps, c'est arrivé quelques fois que des parents râlent, mais la plupart du temps, ils sont quand même conscients qu'on fait notre maximum pour adapter par rapport à leur enfant et ça se désamorce assez facilement [...] mais par rapport à ma satisfaction personnelle, j'arrive pas à être ok. Je trouve que soit je les mets pas assez bien en place ou je les respecte pas assez bien, par rapport à ce qui faudrait ou alors je les trouve pas adaptées à ce qu'il faudrait, mais j'arrive pas à savoir vraiment comment faire mieux donc je peux même pas dire c'est nul, parce qu'il faudrait déjà que je sache moi-même proposer mieux, et par rapport aux autres. Justement, par rapport au temps qu'on prend sur le temps des autres ou on prend pas assez pour ces élèves-là parce que les autres c'est une classe qui demande énormément. En fait, beaucoup d'insatisfaction.

2 : oui, moi je suis aussi assez comme toi.

3 : mais c'est pas pour autant que je dirais que j'ai la bonne solution et que je pourrais faire mieux que tout ce qui est fait. Et c'est ça qui encore plus m'énerve parce que encore si j'avais des supers idées à proposer et que ça fonctionnait, je pourrais me dire ok, mais c'est même pas le cas.

M : est-ce qu'on peut dire que vous vous sentez pas assez formé ? Ou vous n'avez pas assez de moyens mis à disposition ?

1 : non, c'est pas une question de formation. C'est peut-être ce qu'on disait avant, le fait que l'école ça dysfonctionne, la société en général. Il y a vraiment un grand abîme entre ce qu'ils vivent en dehors de l'école, ce qu'ils vivent à l'école, ce qu'on leur demande et puis ce que propose la société. Et ça se reflète de façon un peu plus marquée dans cette problématique des BEP. Mais moi, un cours de formation là-dessus ça me servirait à rien.

3 : oui parce qu'on a fait plein de conférences, on a lu plein de trucs. On nous a expliqué comment différencier les différents troubles, l'autisme, tout ça. Ça on est assez au clair. Après c'est chaque élève est tellement différent.

[...]

2 : moi ça me pose un problème en niveau 2. Je me demande si ça a du sens de mettre un élève qui est BEP en niveau 2. Alors ça veut pas dire qu'il peut pas réussir, mais je trouve que ça a pas de sens.

1 : mais finalement, un élève qui est pas motivé et qui bosse pas, ça pourrait aussi être un BEP. Il a pas les capacités, j'exagère, mais à peine, il a pas les capacités à se mobiliser.

[...]

3 : ou on a des élèves haut potentiel extrême qui ont une dyslexie compensée, qui ont des diagnostics par quinze médecins parce qu'évidemment ils sont suivis vraiment à fond, qui ont des tablettes, etc., qui gèrent super bien et d'autres qui ont des difficultés beaucoup plus graves et qui n'ont pas toutes ces capacités supérieures pour compenser et ils ont la même chose. Parfois c'est la même chose qu'on retrouve dans le BEP. Et là encore une fois, c'est pas contre un élève ou un autre, ou contre qui que ce soit, mais on se dit qu'il y a quelque chose qui joue pas. On essaie de faire que tout le monde soit égal, mais en fait, on arrive pas du tout. C'est encore pire.

1 : j'ai l'impression que c'est pas la bonne réponse les BEP. C'est la bonne question, mais c'est pas la bonne réponse. Parce que la bonne réponse, c'est structurelle par rapport à l'école. C'est une réponse structurelle qu'il faudrait donner et pas des BEP.

2 : pour moi, peut-être que ces élèves auraient plus de place dans une école privée dans laquelle ils peuvent aller à leur rythme, être pris en charge différemment.

1 : avant on avait les sections. On essayait de mettre ensemble les élèves qui avaient le même genre de difficultés et de capacités pour pouvoir faire quelque chose de commun et puis on s'est dit : « ah non ça fait des ghettos » donc on fait autrement, mais cet autrement ne marche pas. Ça va pas de mettre tout le monde, tout ceux qui ont des problèmes complètement divers ensemble. Ça va pas si on veut évaluer. Si on veut pas évaluer, il y a zéro problème, mais si on veut continuer d'être une école qui évalue, ça marche pas et ces BEP c'est pour compenser ça. On veut mettre tout le monde ensemble, mais en fait ils y arrivent pas tout, donc qu'est-ce qu'on fait, on donne des béquilles à plein de monde pour qu'ils puissent quand même monter dans le train, mais ça va pas. C'est pas la solution.

## Annexe 4 : retranscription partielle du second focus group (jeunes enseignant.e.s)

### **Thème 1** : définition de ce qu'est un élève à BEP

C : du coup, c'est un besoin éducatif particulier, la définition, mais après il y a plein de choses qui se regroupent dedans.

E : pour moi à la base, c'est le petit PDF que je reçois en début d'année qui indique les choses que je dois faire, les choses auxquelles je dois faire attention en dehors des évals, pour les évals. Je dois les traiter différemment des autres élèves, moi c'est comme ça que je le vois.

D : moi je le vois un peu pareil. Je me dis ok, si j'ai un élève à besoins éducatifs particuliers, je m'interroge un petit peu : « est-ce que ça sera des élèves qui sont TSA ou qui sont dyslexiques, dyspraxiques, dyscalculiques, enfin tout ça ».

A : à Fribourg on parle pas de BEP. Enfin, il y a vraiment pas cette dénomination. Enfin pour moi, comme vous l'avez dit, c'est un peu synonyme d'élève pour lesquels il va falloir aménager des choses. Synonyme aussi de compensation pour ces élèves-là, mais c'est vrai que dans le canton de Fribourg, on n'a pas forcément une catégorie qui réunit tout ça, mais après t'as les élèves dys tout ça. Mais aussi l'idée de compensation et de faire attention à cet élève qui a droit à plus que d'autres.

M : mais comment est-ce que vous désignez ces élèves alors ?

A : on parle surtout des élèves MAO ou MAR, mais j'en ai pas cette année, donc c'est pour ça que je suis pas très au clair. En gros les MAO, c'est l'octroi de mesures ordinaires, donc là c'est vraiment des mesures particulières, et MAR où là ils ont carrément de la pédagogie spécialisée. Eux, généralement, ils ont droit à des cours particuliers avec des enseignants spécialisés en classe avec eux, pendant les cours pour les aider.

[...]

M : est-ce que vous connaissez les documents officiels ? Les lois, les règlements de votre école, etc. ?

C : alors absolument pas. Déjà en stage je trouve qu'on nous dit : « lui il a tel BEP, tel BEP, tel BEP » et en première année, on sait pas du tout de quoi il s'agit, parce qu'on connaît même pas les notions de dys qui entrent vraiment en jeu, parce qu'il y a des choses qu'on connaît pas tout simplement. Donc je trouve personnellement qu'on est pas assez informé sur ça, même si on a mentionné avant quand

même que vous receviez un PDF en début d'année. En tout cas en stage, je trouve qu'il y a vraiment pas assez de choses là-dessus qui nous sont décrites pour pouvoir vraiment prendre en compte tout ce qu'il y a dans les BEP.

D : je suis complètement de ton avis. En fait, on a vu quand même des trucs à la HEP et tout, et comment on peut aménager nos leçons, nos tests, enfin voilà, mais après, moi personnellement, j'ai reçu une liste des élèves de la classe qui ont des besoins particuliers et c'est écrit genre « réduire voc » mais j'ai rien reçu par exemple de documents PDF. Je me suis un peu démerdée par moi-même en me demandant qu'est-ce que je peux vraiment pour que ça marche, mais j'ai pas vraiment eu un document qui m'a permis d'avoir des lignes directrices. En fait, je fais un peu du bricolage avec ce que j'estime qui fonctionnera par rapport aux besoins qui sont renseignés.

A : même chose de mon côté. Vraiment je trouve que c'est très très flou. Enfin, je sais même ce qu'on est censé (..) enfin je sais que j'ai des directives pour certains élèves en début d'année, et puis je sais que pour cette personne je dois vraiment faire ça, mais c'est vraiment précis. On me dit : « cet élève, il faut aller lui réexpliquer les consignes ou elle a droit à plus de temps ». Mais par contre, j'ai aucune idée de la législation, franchement.

D : pareil.

A : à la HEP, on a eu, comme tu l'as dit, quelques présentations sur tel trouble qui peut engendrer des besoins particuliers, mais même au niveau des aménagements, je trouve que c'est pas toujours très clair.

[...]

E : ben moi c'est seulement le document dont je vous ai parlé avant. Autrement je ne me suis intéressé à rien d'autre. J'ai rien reçu d'autre, mais peut-être que je les ai ratés. J'en sais pas plus que ça.

## **Thème 2** : pratiques enseignantes pour prendre en charge les élèves à BEP

D : [...]chez nous dans l'école, vraiment en général, c'est devenu quelque chose que tous les profs font pour tous les élèves, c'est Arial 14, interligne 1,5. Donc, tous nos documents, tous nos dossiers, tous les tests sont en Arial 14, interligne 1,5. Et puis comme ça, c'est une espèce de généralisation plutôt qu'un truc qui est centré vraiment que sur les élèves qui sont BEP. Une dernière chose, j'ai un élève qui est dyspraxique, c'est la première fois que ça m'arrive, et puis du coup, il peut vraiment pas écrire, du coup, ça fait quelques années qu'il a un ordinateur avec lui en classe, donc une de ces tablettes-ordinateurs,

pas le gros ordi portable et il a un drive qui est partagé avec tous les profs, la direction. Il a aussi tous les moyens d'enseignements dessus et les tests, je lui envoie les PDF [...]

E : alors moi, la plupart des choses que je mets en place, c'est en lien avec les évaluations parce que c'est ce là-dedans, dans ce fameux document, qu'il y a le plus de mesures. J'en ai certains qui ont droit en dehors des évaluations au ordi, donc je leur mets les documents sur une clé. Ça va assez vite, ça joue bien. [...]

C : moi ça rejoint assez ce que tu dis au niveau de ce qu'on a mis en classe au niveau des BEP. En histoire typiquement c'est pas des dictées, mais souvent les questions à développement et souvent ils avaient plus de temps à disposition, le dictionnaire, mais sinon c'est pas des grandes choses qui sont mises en place et souvent, on me disait que si quelqu'un avait besoin de plus de temps sans BEP, il pouvait aussi utiliser le temps des BEP mis à disposition parce qu'ils trouvaient des fois que c'était presque injuste. Après, c'est vrai qu'on nous dit : « lui il a tel ou tel BEP », mais après c'est un peu à nous de voir ce qu'on peut mettre en place, mais la plupart du temps, on nous dit : « il y a ça qui est fait avec tel BEP » et on nous offre pas non plus un grand panel de propositions, je trouve, pour améliorer la situation des élèves.

D : mais moi je t'avoue que vis-à-vis de la loi, des fois je suis là mais est-ce que je fais juste. Enfin, j'ai une inquiétude. Enfin je sais pas. Je me dis est-ce que c'est bon ce que j'ai fait, est-ce qu'on peut m'attaquer s'il a un mauvais bulletin ou je sais pas. Des trucs comme ça.

A : ouais ce que vous dites les deux, il y a un truc, moi je trouve, on nous donne des directives et ça on sait qu'on doit les appliquer, parce que c'est clair que si j'ai une élève et que c'est noté qu'il faut qu'elle est son temps supplémentaire et que je lui refuse ça, là je pourrais me faire taper sur les doigts (*enseignante D acquiesce*), mais par contre on a peu de (.) on entreprend rien dans ce domaine-là. C'est un peu on nous dit : « faites ça avec cet élève », mais pas contre, typiquement des fois j'ai des doutes : « est-ce que cet élève pourrait avoir des compensations parce que je remarque qu'elle a des difficultés » mais j'avoue que je saurais pas trop comment m'y prendre pour faire les démarches pour qu'elle puisse les obtenir.

E : je reviens sur un truc. Vous avez dit que vous aviez l'impression de pas vraiment mettre des choses en place. Moi en fait j'ai déjà l'impression d'en mettre plein, enfin j'ai l'impression que c'est déjà difficile à suivre parce qu'il y en a un qui a besoin qu'on relise les consignes (*enseignante D acquiesce*), un autre qui a besoin qu'on lui enlève quelques items, un autre qui a besoin de certains documents, mais pas d'autres. Le truc c'est qu'on a déjà la classe normale dont il faut s'occuper et en plus il y a tout ça. Moi je trouve difficile de jongler avec quinze BEP à la fois, surtout quand la moitié de ta classe est BEP.

M : je me permets juste de vous interrompre, car ici on n'est plutôt dans les difficultés. On abordera ce thème plus tard.

A : ça me semble assez intéressant parce que en fait le dernier semestre, j'ai repris deux heures d'une classe du niveau, où justement il y a plus d'élèves qui ont des besoins particuliers, et puis là, il y a du co-enseignement dans ces classes dans mon école. On a pas de mal de classes avec du co-enseignement et puis, c'est des classes dans lesquelles il y a plein d'élèves à BEP et là on fait du co-enseignement en divisant les classes. Donc ça c'est déjà des classes où ils sont douze, treize, quatorze et puis, en fait, on est les deux dans la classe et soit un enseignant passe auprès des élèves pour aider ceux qui ont des difficultés soit l'enseignant va dans une autre classe avec six sept élèves qui ont plus de difficultés et du coup, on fait des cours à deux niveaux. [...] C'est vrai que là c'était assez fort avec le co-enseignement.

B : ça me fait penser un peu à l'expérience que j'avais eue en stage parce que j'avais toutes les années scolaires du cycle 3 dans l'école, mais qu'en histoire. Ce qui était intéressant c'est que j'avais quelques carnets BEP, mais c'est vrai que mis à part donner du temps en plus, on faisait pas grand-chose en classe en histoire. [...] Et il y avait du temps en plus pour ceux qui avaient besoin, mais là aussi, comme il y avait une partie de la classe qui avait des difficultés supplémentaires, on leur donnait aussi. Parce que je pense qu'on doit être sensible en tant qu'enseignant au fait qu'un BEP c'est une étiquette, mais qu'on doit prendre en réalité les besoins réels de l'élève et puis que cette étiquette, c'est pas parce que un l'a et l'autre pas, qu'on doit de manière justifiée donner du temps en plus à l'un et pas à l'autre. Ce qui est difficile, c'est que je ne suis pas une spécialiste. J'aimerais faire des formations plus tard, pour pouvoir aider les élèves à trouver des stratégies. [...] Mis à part pour ces objectifs à atteindre, je suis comme vous, loin de faire plus que pour les évaluations.

**Thème 3** : difficultés rencontrées face à la gestion des élèves à BEP.

D : il y a des fois je trouve que c'est hyper compliqué parce qu'il y a celui qui a besoin qu'on reformule, celui qui a besoin de normes écrites de mise en page, celle qui a besoin de plus de temps, celui qui a besoin d'un ordi, etc. Moi j'avoue qu'au début j'ai un peu fait vieille boomer parce que ça m'a saoulée. J'étais là mais en fait, j'avais tous mes cours prêts, et j'ai dû reprendre deux jours où j'ai tout refait et j'ai eu une toute petite période où j'étais vraiment énervée contre l'école inclusive. Surtout, de ce que je me disais, je regardais la liste que j'avais et je me suis dit, plutôt que de faire de la différenciation, j'ai juste adapté tous mes cours futurs, ceux que je préparais après, pour les élèves BEP. Du coup, je me suis dit que je faisais plutôt de la généralisation que de la spécialisation, je sais pas, j'ai pas le bon mot (.) ouais de la différenciation. Maintenant c'est bon, parce que voilà, mais je suis pas encore confrontée

à tous. [...] Après aussi ma première année, je sais pas comment vous vous l'avez vécu, mais moi, j'étais un peu là *what*, comment je vais faire et tout. Et après, une fois que j'ai compris, c'était bon, mais ce qui m'a gênée, c'est que j'ai pas (.) moi j'aime bien quand je peux trouver l'information rapidement et me dire : « ok, qu'est-ce que je vais faire ? » mais là j'avais pas, donc je devais préparer mes cours, mais aussi me dire : « ah mais comment je vais faire pour celui-ci, et celle-ci, etc. ». En fait, c'était compliqué parce que, oui en dehors de la classe qu'on doit gérer, dans un test ils ont déjà tous la main levée parce qu'ils ont pas compris les questions et toi t'es là déjà je vais distribuer à tout le monde, ensuite je vais refaire toutes les explications pour tout le monde et ensuite je passerai vers chacun, parce que je laisse toujours les questions à tout le monde, et pis voilà, mais je trouve qu'émotionnellement et en termes de charge, je trouve que c'est beaucoup. Voilà, c'est mon avis. Je suis pas du tout contre, mais c'est beaucoup, en tout cas au début quand j'enseignais, j'étais là (*fait un bruit pour désigner le fait d'être sans voix*).

A : ouais franchement, moi j'avoue que si j'avais dû en plus de tout ce qu'on a la première année où on doit créer tous nos cours, enfin je veux dire, ça te prend déjà tellement de temps de créer un cours, de créer toutes tes évaluations, gérer ta classe, découvrir une école, enfin, et si en plus tu dois passer pour chaque cours vingt minutes de plus parce que tu dois prendre dix minutes de plus pour deux élèves qui ont un besoin particulier, c'est (.) parce que ça va vite en fait. Je sais pas, rien que le fait de devoir prévoir, d'aller mettre un truc sur le drive, ben ça prend vite cinq minutes de plus. Si tu dois imprimer un document différemment, enfin c'est vite cinq-dix minutes de plus par cours. Mais ils nous avaient dit ce truc à la HEP. Enfin, il y avait eu un peu ce conseil que tu donnes là. Franchement, si vous différenciez pour tout, vous allez pas vous en sortir.

D : ben oui !

A : tu te dis, j'ai quatre classes où il y a des élèves à besoins particuliers et qu'à chaque fois tu dois démultiplier le travail, c'est pas possible. Donc en fait, il faut de base mettre en place des trucs qui fonctionnent pour tous les élèves.

[...]

C : clairement, mais moi je trouve cette idée selon laquelle il faudrait différencier, mais on arrive à de la généralisation, moi ce qui me pose un peu problème là-dedans, c'est de savoir comment faire pour tout le monde, parce que si tu généralises tout et qu'il y a des élèves qui s'en sortent bien et que c'est eux qui commencent à se faire chier parce qu'on a voulu plutôt adapter à ceux qui s'en sortent moins bien, est-ce que ça les péjore pas aussi de ce côté-là ? Du coup, comment faire pour avoir (.) que ces deux parties, ceux avec les BEP et ceux sans, pour que ça corresponde à tout le monde sans devoir trop

différencier et avoir des cours qui sont adaptés à la classe, parce que comme tu dis (*désigne l'enseignant A*), si on commence à faire élève par élève, on s'en sort pas. Donc c'est vraiment ces clés-là, c'est compliqué à mettre en place pour que ça aille pour tout le monde.

E : un autre souci que j'ai eu, un peu aussi lié à ça, c'est le fait que vis-à-vis des autres élèves, certaines mesures BEP semblaient presque être, je dirais pas de la triche, mais tellement d'avantages qu'ils faisaient à moitié l'exercice. Typiquement, en conjugaison, sur le papier, ils avaient droit à tous leurs docs de conjugaison et moi, je l'ai modifié un petit peu parce que ça me paraissait, enfin, ils pouvaient juste recopier dans leur tableau de conjugaison, ce qui fait que c'est comme s'ils faisaient pas vraiment le test. Donc ça, on a adapté un petit peu, on a modifié pour que ça ait un peu plus de sens, qu'ils aient que quelques minutes de plus à la fin pour revérifier, mais en fait, selon les BEP qu'ils ont sur le papier, ben certains, ils ont pas vraiment besoin d'entrer en interaction avec la matière, selon ce que c'est. Donc des fois, j'ai eu deux-trois soucis d'équité où il fallait faire attention que ces élèves-là n'aient pas trop d'avantages avec ces BEP par rapport aux autres.

B : [...]je trouve que ça aussi c'est une difficulté, on est pas des professionnels, spécialistes, on est souvent lié à un papier qu'on nous a mis sous les yeux avec des demandes, et finalement, on se rend compte que certains profitent de la chose et d'autres pas assez au niveau de leur BEP, donc je trouve ça compliqué personnellement. Et oui je suis d'accord, on a déjà tellement de choses à faire en première année.

#### **Thème 4** : ressenti et vécu par rapport à la prise en charge de ses élèves

C : pour résumé, je dirais que c'est cool de mettre en place des choses pour ceux qui ont des difficultés, mais on a pas assez d'éléments concrets pour savoir comment bien le faire. Je pense que c'est dans toutes les écoles, même si ça s'appelle pas la même chose, j'ai l'impression que t'as quand même les mêmes problématiques qui ressortent, donc c'est vraiment d'avoir des clés pour savoir comment bien faire. Et après, il y a quand même ce truc (.) comme tu l'as dit avant (*désigne enseignant B*), on est pas spécialisé dans ça. Avant tout, on est prof, on a une matière à apprendre et on n'est pas psy, dans le principe où on sait que tel élève à tel comportement, donc il doit être diagnostiqué comme dys quelque chose. Je sais pas. Enfin personnellement, je pense pas que je verrais directement qu'un élève a tel ou tel problème, je verrais peut-être qu'il a des difficultés sur certains aspects, mais je pourrais pas diagnostiquer, tiens il fait de la dyscalculie. Donc je trouve que c'est aussi compliqué et que peut-être les parents ont aussi un rôle à jouer là-dedans. Bon, c'est un peu quitte ou double parce que je sais qu'il y avait une prof de la HEP, qui était aussi prof à Porrentruy, qui avait aussi parlé de ça et qu'une mère

en jouait beaucoup, parce que chaque mois, la fille de cette dame avait un autre dys et c'était la maman qui disait : « il faut lui retirer ça à l'école, et ça » et au final la gosse, elle était dispensée de trois branches et c'était aussi sa mère qui allait dans ce sens pour que sa fille soit diagnostiquée comme tel. À voir aussi comment bien faire à ce niveau-là.

D : je reviens juste là-dessus parce qu'il y a aussi l'autre extrême. Nous on a un élève qui est vraiment (.) ça se voit qu'il a un souci et on a voulu faire les choses le plus rapidement possible parce qu'il y a des délais de merde au mois de novembre, et pour que l'ASP intervienne, qu'il y ait des professionnels qui puissent diagnostiquer quelque chose, et puis les parents ont dit : « non, non, notre fils n'a pas de problème. C'est un génie ». Et t'es là ok, il va faire une scolarité avec des insuffisances dans toutes les branches au lieu qu'on puisse l'aider et qu'il puisse atteindre un certain niveau. Enfin voilà, en fait je m'énerve aussi.

A : moi je résumerais tout ça par de la frustration. Pour rebondir sur ce que vous venez de dire, j'ai l'impression qu'il y a une double frustration, dans le sens où à la fois on aimerait en savoir plus parce que des fois on nous donne juste des mesures, hyper concrètes, mais on aimerait un peu savoir d'où ça vient et pourquoi, et puis aussi une frustration des fois de (.) on a des élèves qui ont des difficultés, mais on est pas spécialiste donc on a un peu des vagues notions. Moi ça m'est déjà arrivé de dire : « ah ben cet élève a peut-être de la dyslexie ». Je l'ai fait avec un élève il y a quelques années, j'ai dit, si les parents sont d'accord, on fait un test de dyslexie parce qu'il me semble qu'il pourrait y avoir quelque chose. Mais c'est vrai que c'est un peu frustrant parce que on n'aurait envie d'en savoir plus pour savoir comment les aider et des fois je pense aussi à (.) enfin t'as des élèves t'as l'impression vraiment qu'il y a un truc où ils sont HPI et c'est pas du tout diagnostiqué et du coup, ils fonctionnent différemment, mais moi j'ai pas trop les clés. Et en discutant avec d'autres personnes qui me disent : « ah, mais tout ce que tu me racontes, ça me fait penser à ça, essaie cette technique avec », mais je trouve que c'est un peu frustrant. Par contre, il y a, plutôt dans la discussion des solutions, en tout cas pour moi, l'expérience du co-enseignement a été vraiment très riche (enseignante D acquiesce). Je trouve que c'est fou comme ça change tellement de choses de co-enseigner, ça règle vraiment beaucoup de problèmes de gestion de classe, et notamment avec des classes qui ont beaucoup d'élèves à besoins particuliers, dans la mesure où un enseignant va pouvoir se concentrer peut-être sur les trois élèves qui ont des gros besoins particuliers pendant que l'autre gère le reste de la classe, il va être peut-être être plus à l'aise et aller plus vite.

C : ça je trouve mega intéressant, le seul problème, c'est que c'est pas une solution que tu peux mettre toi en place personnellement. Il faut que ce soit le collègue qui mette ça en place. Donc demander du co-enseignement, ça me paraît compliqué. Mais c'est mega cool, mais-

A : il faut que la direction mette ça en place.

C : oui. En tout cas à Chaux-de-Fonds, on a déjà pas assez d'enseignants, alors mettre du co-enseignement en place, laisse-tomber.

A : oui, et il y a des moyens financiers. Ça nous dépasse.

B : moi je vais peut-être casser le truc, mais, c'est drôle, parce que vous êtes dans des classes avec des plus jeunes, ce côté frustrant, comme il y aussi les parents, et la pression des parents derrière, elle est encore augmentée j'ai l'impression. Moi je l'ai moins ce côté-là. Moi au contraire, oui je ressens aussi un peu cette frustration de pas faire mieux mes cours, mais moi c'est un challenge que j'apprécie personnellement. Je trouve que c'est devenu une norme. Du coup, il faut faire avec et il faut penser différemment de tout ce qui a été fait avant. Je le vis pas de manière si difficile. À la limite, quand je vois un BEP qui est pas déclaré ou un autisme ou HPI qui a pas son petit carnet, je suis presque contente parce que je me dis que j'ai quand même suffisamment de compétences qui me permettent de repérer la personne et de deux, je me dis que peut-être qu'avec les quelques notions que j'ai déjà, je vais pouvoir l'aider à s'améliorer. Donc je sais pas, je trouve que d'aller vers un enseignement un peu plus individualisé, on peut plus fonctionner comme il y a cent ans où on peut faire pour tout le monde pareil, ça n'existe plus. Et en dehors des BEP, c'est aussi lié simplement à la société dans laquelle on vit. On n'a plus des jeunes qui sont tous pareils. Ils sont plus capables d'apprendre tous de la même manière. J'ai l'impression que je dois faire avec, mais que il y a quand même un côté challenge de réussir à leur faire trouver un intérêt quelque part. De manière générale, je suis assez contente pour eux aussi qu'il y ait ces distinctions qui soient faites. Après bien sûr, le côté de frustration, je pense qu'on doit tous le ressentir.

[...]

E : alors moi je trouve vraiment bien et important qu'on prenne en compte ça. Je donne souvent la métaphore que je veux expliquer aux autres pourquoi ils ont certains avantages, parce que j'ai dû le faire, je donne souvent la métaphore du (.) enfin je dis souvent qu'on voit pas bien, alors on nous donne des lunettes, comme ça tout le monde peut voir et pour que ce soit équitable. Ça je trouve que c'est juste fondamentalement très important. Et dans les faits, ça me dérange un petit peu parce que ça me donne du travail en plus et que je suis un flemmard, mais en fait, j'apprécie le fait qu'on me dise clairement ce que je dois faire, que ce soit noter qu'il y a ces mesures-là à faire, dans les évaluations, il y a ça, ça et ça. Je préfère largement ça plutôt qu'on me dise : « bon, il est dans le spectre de l'autisme et débrouillez-vous ». Donc en fait, j'aime bien que ce soit clair, simple. Après c'est vrai qu'il y a beaucoup de petites choses à faire et comme je le disais avant, dans une éval, il faut aller répéter la

question B à X, il faut aller lire le texte à Y, c'est vrai que c'est des choses, c'est pas mal de petites choses à faire, mais je préfère ça, qu'on me dise clairement et que ça ait quand même un impact dans leurs apprentissages.

A : ce que vous disiez là, je trouve aussi que tu vois, enfin là je vois dans la classe où on co-enseignait, où les élèves avaient des dictées différenciées ou des élèves qui avaient en plus des programmes pour écrire en phonétique, puis par orthographe, bref, c'est des élèves, en fait, si tu leur donnes l'exercice de base que les autres font, ils vont tellement rien apprendre, ils vont être juste dans l'échec total, donc tu te dis tu mets quelques trucs en place, alors certes ça te prend du temps et tout, mais c'est vrai que c'est quand même une réussite aussi je trouve, pour l'enseignant et c'est assez satisfaisant de voir que t'as mis ça en place et qu'il apprend quelque chose. Et en fait, note but c'est quand même ça, qu'ils apprennent et pas de le saquer à une évaluation parce qu'il a des difficultés supplémentaires.

M : est-ce que quelqu'un aimerait rajouter quelque chose ?

E : alors moi la seule chose que je rajouterais c'est le fait que c'est important (..) c'est que selon les âges qu'ils ont, typiquement au secondaire, ils ont déjà une tonne de problèmes au niveau de leur ego, ils sont en train de se construire, donc si on peut donner un petit coup de pouce pour qu'ils se sentent mieux et qu'ils aient pas juste l'impression d'être nul, parce qu'avant c'était juste : « tu es nul, tu as de mauvais résultats ». Là, c'est : « y a une explication, il y a une raison pour laquelle tu as certaines difficultés et on peut prendre ça en compte et faire en sorte que tu survives pendant l'école. Tu survis et peut-être qu'après tu aller plus loin dans les études ». Mais en gros, on leur donne le droit de survivre et on leur dit qu'ils sont des êtres humains qui ont des difficultés, mais qui méritent tout autant que les autres de réussir. Donc ça je pense que c'est important.

[...]

D : nous s'il y a pas des psy, des spécialistes, des logopédistes qui on dit ce qu'il fallait mettre en place, on met rien en place. En tout cas dans l'école où je suis, c'est non. Parce que j'ai demandé et ils m'ont dit non, donc tant qu'on a pas des trucs sûrs de diagnostics, nous on met rien en place.

A : mais t'as pas le droit et de toute façon ça serait le bordel si tu fais ça. Après t'as un élève qui te dit : « ouais mais moi aussi en fait j'ai de la peine à lire. » [...]

B : c'est quand même un garde-fou parce que souvent, qu'ils soient jeunes ou plus âgés, ils vont profiter de tout ce qu'on peut leur donner. C'est logique, donc forcément, c'est bien qu'il y ait quand même ces mesures qui soient mises en place, histoire d'officialiser la chose, surtout qu'aujourd'hui, on a un peu une tendance de tous les parents qui imaginent que leur fils ou fille est ceci plus cela, plus cela, parce

qu'ils ont observé ceci cela et il y a un peu ce truc de : « ah mais j'ai vu sur TikTok que ça fonctionnait comme ça et je retrouve les mêmes symptômes chez mon fils alors il est forcément... ». Donc là aussi, on est quand même dans une société aujourd'hui où on croit qu'on peut être spécialiste en ayant vu deux-trois TikTok. Je pense donc que c'est pas si mal que il y ait quand même une rangée de spécialistes qui soient garants du réel besoin de l'enfant. Heureusement qu'il y a ça, mais ça reste encore améliorable par la suite. Peut-être déjà rien qu'avec une meilleure collaboration entre enseignants et spécialistes ou qu'on ait des éducateurs qui soient à disposition dans les écoles pour nous accompagner avec des cas précis, je sais pas.