L'influence du rapport à l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles : le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

Déborah Saunier

▶ **To cite this version:**

Déborah Saunier. L'influence du rapport à l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles : le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. Normandie Université, 2020. Français. NNT : 2020NORMC016 . tel-03063853

HAL Id: tel-03063853
https://theses.hal.science/tel-03063853

Submitted on 14 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

L'influence du rapport à l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles. Le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

Présentée et soutenue par
Deborah SAUNIER

Thèse soutenue publiquement le 05/11/2020 devant le jury composé de		
M. JACQUES MIKULOVIC	Professeur des universités, INSHEA	Rapporteur du jury
Mme THERESE PEREZ-ROUX	Professeur des universités, Université de Montpellier	Rapporteur du jury
M. LAURENT LESCOUARCH	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Président du jury
M. JEAN-MICHEL PEREZ	Maître de conférences HDR, Université de Lorraine	Membre du jury
Mme MARIE TOULLEC	Maître de conférences, Université de Nantes	Membre du jury
M. PHILIPPE MAZEREAU	Professeur émérite, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par PHILIPPE MAZEREAU, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

Remerciements

Le doctorat est une aventure éminemment solitaire et fondamentalement collective, je souhaite remercier ici toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

En premier lieu, je souhaite remercier Philippe Mazereau et Marie Toullec pour avoir encadré cette thèse avec exigence et bienveillance. Ce travail n'aurait jamais abouti sans votre présence, votre disponibilité et votre aide précieuses.

Je remercie Martine Janner-Raimondi et Patrice Bourdon pour leurs conseils durant les comités de suivi de doctorant, Thérèse Perez-Roux et Jacques Mikulovic qui ont accepté d'être rapporteurs, ainsi que Laurent Lescouarch et Jean-Michel Perez qui ont répondu favorablement à la proposition de participation au jury.

Je remercie chaleureusement tous les enseignants qui ont participé à cette recherche.

Un grand merci également à mes collègues du CAMSP qui m'ont supportée, dans tous les sens du terme. Continuons d'oeuvrer pour une école et une société plus inclusives.

Être doctorante, c'est aussi entendre souvent,

« *Allez, c'est juste une soirée, pour une fois, on te voit plus !* ». Un grand merci à mes amis d'avoir continué à m'inviter, me faire sortir, me proposer de me changer les idées. Je remercie spécialement Cécile, pour les brainstormings, les relectures, les thés, Delphine, pour les remontages de bretelles et de moral, le soutien et l'amitié inconditionnels. Je remercie également James qui, il y a plus de 10 ans maintenant, a patiemment semé et arrosé les graines de la recherche. Elles ont mis du temps à germer, mais en voici aujourd'hui la récolte.

« *Bah alors tu ne donnes plus de nouvelles, c'est pas encore fini ton truc ?* ». Je remercie tous les membres de ma famille, pour leur soutien, pour leur patience durant ces 4 dernières années et bien plus encore.

« *Oui je sais, on peut pas* [activité au choix], *il faut que tu bosses sur ta thèse* ». Je remercie du fond du cœur Aurèle, pour sa compréhension, son soutien, pour avoir accepté de ne pas toujours être ma priorité. Merci pour notre vie de famille presque idéale, pour les bingos de l'élève idéal pendant les réunions parents profs, pour tous nos fous-rires.

Table des matières

Remerciements.....1

Table des matières.....2

Introduction.....7

Partie 1
Les normes de l'école en question

Chapitre 1 : Les valeurs et les normes à l'école.....14
1.1. Des valeurs et normes institutionnelles aux normes professionnelles.....14
1.1.1. Les valeurs institutionnelles.....16
1.1.2. Les normes professionnelles.....17
1.1.3. Les spécificités de l'enseignement privé.....18
1.2. Des normes à l'émergence d'un élève idéal.....22

Chapitre 2 : La scolarité des élèves anormaux.....25
2.1. L'éducation et la scolarisation des enfants anormaux.....25
2.1.1. De l'enfant anormal d'école à l'élève à besoins éducatifs particuliers.....25
2.1.1.a La ségrégation (1909-1982).....25
2.1.1.b L'intégration (1982-2005).....29
2.1.1.c L'inclusion (depuis 2005).....31
2.2. Les chiffres de la scolarité inclusive aujourd'hui.....33
2.2.1. Dans le primaire.....33
2.2.2. Dans le secondaire et le supérieur.....35

Chapitre 3 : L'école inclusive, à quelles normes se vouer ?.....38
3.1. Les enseignants au coeur d'un conflit entre les valeurs et les normes.....38
3.2. L'école inclusive, de la normalisation à l'altérité normative.....40

Conclusion.....44

Partie 2
Le *rapport à l'élève idéal* : des représentations aux réseaux d'influences

Chapitre 1 : L'élève idéal.....46
1.1. Qui est l'élève idéal ?.....46
1.1.1. L'élève idéal est-il universel ?.....47
1.1.2. Vers l'élève idéal français.....50
1.1.2.a Le bon élève et la catégorie sociale des élèves.....50
1.1.2.b Le bon élève et la catégorie sociale des enseignants.....51
1.2. A quoi sert, que sert l'élève idéal ?.....53
1.2.1. L'élève idéal et le triangle pédagogique.....53
1.2.2. Les méthodes pédagogiques et élève idéal.....56

1.2.3. Les fonctions et la place de l'élève idéal dans la classe....59
1.3. Elève idéal et élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP)....61

Chapitre 2 : Des représentations sociales, au *rapport à l'élève idéal*....63
2.1. Les représentations sociales : repères théoriques....63
2.1.1. La structure d'une représentation sociale : la théorie du noyau central....65
2.1.2. Les fonctions d'une représentation sociale....66
2.2. L'élève idéal est-il un objet de représentations sociales ?....67
2.3. Lorsqu'il est question des enseignants, parle-t-on plutôt de représentations professionnelles ? 70
2.4. Le *rapport à l'élève idéal*....72

Chapitre 3 : Construction et évolution de l'identité professionnelle des enseignants....77
3.1. La construction de l'identité professionnelle des enseignants est-elle influencée par leurs représentations (professionnelles et/ou personnelles) ?....77
3.2. L'identité professionnelle des enseignants et la scolarisation des EBEP....79
3.3. L'identité professionnelle face aux changements....81

Chapitre 4 : Les pratiques professionnelles des professeurs des écoles non spécialisés : pratiques générales et pratiques d'adaptation à destination des EBEP....85
4.1. De quelles pratiques professionnelles parlons-nous ?....85
4.1.1. Les pratiques enseignantes à la lumière du triangle didactique (Houssaye, 1988)....86
4.2. Les représentations de l'élève idéal des enseignants ont-elles un impact sur leurs pratiques professionnelles ?....90
4.3. Quelles sont les pratiques d'adaptation des enseignants à destination des EBEP ?....92
4.3.1. Dans les écoles et les classes ordinaires....92
4.3.2. Dans les dispositifs spécialisés de type ULIS....95

Conclusion....97

Partie 3
Méthodologie et Résultats

Préambule : Pourquoi une enquête pluri-méthodologique en trois temps ?....100

Chapitre 1 : Le questionnaire....102
1.1. Recenser et définir les informations à recueillir....102
1.2. La population visée....105
1.3. Qui sont les EBEP scolarisés, comment le sont-ils et qu'en pensent les enseignants ?....105
1.4. Les pratiques et gestes d'adaptation à destination des EBEP....107
1.5. Le recueil de la représentation de l'élève idéal et de ses éléments centraux....110
1.5.1. La technique d'association verbale....110
1.5.2. La recherche des éléments centraux de la représentation de l'élève idéal....110

Chapitre 2 : Les entretiens....112
2.1. Les entretiens de groupe : focus groupes....112
2.1.1. Les objectifs....112
2.1.2. Le recrutement des participants et la constitution des groupes....112
2.1.3. Les thématiques et les questions abordées....113
2.2. Les entretiens individuels semi-directifs....114
2.2.1. Les objectifs....114

2.2.2. Le recrutement des participants....114
2.2.3. L'élaboration des thématiques et des questions....114
Chapitre 3 : L'analyse des données....115
3.1. L'analyse descriptive des données....115
3.2. L'analyse textuelle des questions ouvertes et des focus groupes....116
3.2.1. Le traitement préalable des données....116
3.2.1. L'analyse générale des données textuelles....117
3.3. Les typologies d'enseignants....118
3.3.1. Les analyses factorielles de correspondance (AFC)....118
3.4. L'analyse des représentations....119
3.4.1. L'analyse de contenu....120
Les Résultats....121
Chapitre 4 : Les répondants....121
4.1. Les participants à notre étude....122
4.1.1. Les caractéristiques des répondants....122
4.1.2. Les orientations politiques et religieuses....124
4.2. Les caractéristiques des participants aux focus groupes....127
4.3. Les entretiens individuels....130
Chapitre 5 : L'identité professionnelle....131
5.1. Que disent les enseignants de leur métier ?....131
5.1.1. Résultats de l'analyse factorielle des verbatims des focus groupes....131
5.1.2. Résultats de l'analyse de contenu thématique....138
5.1.2.a La dimension interpersonnelle du métier....138
5.1.2.b La dimension impersonnelle....141
5.1.2.c La particularité de l'enseignement privé....142
5.1.2.d Le rapport à la difficulté scolaire....142
5.1.2.e Le rapport aux normes scolaires....144
5.2. Les valeurs professionnelles....145
5.3. L'identité professionnelle face aux changements....147
Chapitre 6 : La scolarisation des EBEP....151
6.1. Les donnés issues du questionnaire....151
6.1.1. Les expériences de scolarisation d'EBEP....151
6.1.1.a Les modalités de scolarisation....151
6.1.1.b Les ressentis des enseignants....153
6.1.1.c La formation....154
6.1.1.d Les collaborations....156
6.1.2. Analyse de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP....157
6.1.2.a L'analyse lexicale....157
6.1.2.b Les résultats de l'analyse factorielle....159
6.1.2.c Les typologies d'enseignants....163
6.1.3. Analyse thématique de contenu....166
6.1.4. Analyse des termes spécifiques par modalité....168

6.1.4.a Termes spécifiques par genre.....171
6.1.4.b Termes spécifiques par âge et par expérience.....171

8.3.1.b Résultats de l'AFC, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants....235
8.3.2. L'analyse thématique de contenu....238
8.3.2.a L'élève idéal des enseignants *versus* l'élève idéal de la *doxa*....238

Conclusion....244

Partie 4
Retour sur le *rapport à l'élève idéal*

Chapitre 1 : Le *rapport à l'élève idéal* des participants aux focus groupes....247
1.1. Le *rapport à l'élève idéal*....247
1.2. Le focus groupe de Fanny et Eve....248
1.2.1. Fanny, l'influence de la dimension personnelle....248
1.2.2. Eve, le bien-être avant tout....253
1.3. Le focus groupe de Léa, Lise et Alice....258
1.3.1. Alice, le rapport à la norme....258
1.3.2. Lise, s'adapter au contexte....264
1.3.3. Léa, s'émanciper de la dimension impersonnelle....268
1.4. Le focus groupe de l'école privée, la dimension interpersonnelle....274

Chapitre 2 : Retour sur les hypothèses....284
2.1. La représentation de l'élève idéal et l'identité professionnelle....284
2.1.1. Un EBEP peut-il être un élève idéal ?....284
2.1.2. La représentation de l'élève idéal et la dimension personnelle des enseignants....287
2.2. La représentation de l'élève idéal et la dimension impersonnelle....289
2.2.1. Le rapport à la norme....293
2.2.2. Acceptation des différences ou altérité normative ?....294
2.3. La représentation de l'élève idéal et les pratiques professionnelles....296
2.2.1. La représentation de l'élève idéal et les pratiques générales....296
2.2.2. La représentation de l'élève idéal, des EBEP et les pratiques d'adaptation....297

Conclusion générale....303
Bibliographie....310
Index des auteurs....320
Index des sigles utilisés....322
Index des tableaux....323
Index des figures....325

Introduction

2005 et 2013 sont des dates charnières dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), avec la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, puis celle d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 en faveur d'une école inclusive, renforcée par la loi de 2019 pour une école de la confiance. Depuis quinze ans, les chiffres sont unanimes, le nombre des scolarisations inclusives a massivement augmenté, qu'elles soient soutenues dans des dispositifs spécialisées de type ULIS[1] ou qu'elles s'effectuent dans des classes dites ordinaires. Ainsi, en 2018[2], 185 600 élèves en situation de handicap (ESH) sont scolarisés, contre 96 400 en 2004. Selon le rapport de la DEPP, 87 % des ESH sont scolarisés à temps plein et 13 % à temps partiel. Il précise également que « tous modes de scolarisation confondus, individuel et collectif, près d'un élève sur deux scolarisé à temps partiel, a un temps de scolarisation hebdomadaire supérieur à un mi-temps » (p. 80). Cependant, ces chiffres ne prennent pas en considération tous les EBEP, mais seulement ceux qui ont une reconnaissance de handicap émanant de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Les EBEP, c'est-à-dire les élèves qui ont « des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour [eux] » (Thomazet, 2012, p. 14), ne sont pas comptabilisés dans ces statistiques. Derrière l'augmentation de la scolarisation de ce public, jusqu'alors peu présent dans les écoles ordinaires, se cachent des vécus d'enseignants et d'élèves ; c'est précisément ce qui fonde l'origine de notre recherche.

Enseignante spécialisée, j'occupe la fonction de personne-ressource, c'est-à-dire qu'une partie de mon activité consiste à répondre « dans le contexte d'exercice, aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers », à concevoir et mettre « en œuvre des modalités de co-intervention », mais également, construire et animer « des actions de sensibilisation, d'information et particip[er] à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive »[3]. Dans ce cadre, je suis amenée à rencontrer beaucoup d'enseignants pour accompagner la scolarisation d'EBEP. J'entends leur désarroi, leur sentiment d'échec, l'expression de leurs difficultés, leur impression de ne plus savoir comment faire leur

1 Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
2 Sources DEPP, RERS, 2019, p. 78.
3 BO n° 7 du 16 février 2017 Référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé.

métier. J'entends également leurs petites et grandes victoires, l'allègement ou la disparition de leurs appréhensions, leur envie de « bien faire ». Parfois, les particularités de l'élève sont tellement déconcertantes, tellement difficiles que la rencontre professionnelle et personnelle entre l'élève et son enseignante ou enseignant ne se fait pas. Parfois, il faut beaucoup de temps pour qu'elle se fasse et parfois elle a lieu tout de suite, le type de particularité étant souvent déterminant, même s'il n'est pas le seul en cause (Garnier, 2013 ; Thouroude, 2012 ; Avramidis, Bayliss, et Burden, 2000). En travaillant avec tous ces enseignants, j'observe que l'adaptation de l'adulte aux besoins de l'EBEP se fait plus ou moins facilement. Dans certaines classes, les propositions d'aménagements matériels ou de pratiques différentes émanant de la personne-ressource sont difficilement reçues, alors que dans d'autres, les enseignants s'en saisissent et les transforment pour les adapter à leur fonctionnement.

Les travaux de recherche en sciences de l'éducation ont beaucoup traité des effets de la scolarisation des EBEP sur les enseignants, que ce soit du point de vue des pratiques (Mazereau, 2011 ; Toullec-Théry et Nédelec-Trohel 2010 ; Gombert, Feuilladieu, Gilles et Roussay, 2008), de leur identité professionnelle (Toux, 2016 ; Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010), ou même de leur santé (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013). Toutes ces études révèlent une tension entre les valeurs inclusives auxquelles les professionnels adhèrent majoritairement et la réalité de leurs mises en œuvre, souvent compliquées. Cette tension, de façon empirique, au contact des enseignants, j'en ai fait un premier sujet de recherche en master 2[4]. C'est à l'issue de ce travail que la notion d'élève idéal est apparue, il s'est présenté ainsi dans les discours des deux enseignantes interrogées, à travers les exigences qu'elles exprimaient, leurs questionnements et leurs doutes. Spécialisée pour l'une, et l'autre exerçant en classe « ordinaire », ces deux enseignantes faisaient référence, de façon plus ou moins consciente, à cette image d'Epinal, à cet élève qui n'existe pas mais qui prenait pourtant beaucoup de place dans leurs représentations.

Porter la focale sur l'élève idéal, dans un contexte scolaire qui se veut inclusif, peut paraître anachronique, voire provocateur, puisqu'il vient en quelque sorte nier la diversité des élèves et figer les attentes à leur égard. Toutefois, le penser obsolète c'est oublier que l'école française est construite et structurée de façon très normée, standardisée (Thouroude, 2012) et qu'elle est également normalisatrice (Vergnioux, 2009). Les objectifs que l'institution poursuit, édictés à travers le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[5] et les programmes

4 « Le rapport à l'épreuve d'une enseignante spécialisée et d'une enseignante ordinaire scolarisant des élèves dys-exécutifs ». Mémoire de master 2 ASH, sous la direction de Marie Toullec et Betty Toux, 2014-2015, Université de Nantes.

5 Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

scolaires, font ainsi référence à un élève moyen, « normal », « non problématique » (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2018, p. 148). Les injonctions, les programmes et les textes officiels, ces normes institutionnelles, influencent aussi l'activité enseignante (*Ibid.*), à travers ce que Clot (2008) nomme la dimension impersonnelle du métier. Notre enjeu est alors de les interroger : dans quelles mesures ces normes ont-elles une part de responsabilité dans la difficile transition vers l'école inclusive ? En effet, le devenir inclusif de l'école repose, selon l'institution, sur « une approche nouvelle : quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité »[6]. Or, comment cette « approche nouvelle » est-elle conciliable et conciliée par les enseignants, avec les objectifs d'acquisitions normalisées, décrits dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?

Pour appréhender le plus fidèlement possible les effets de la scolarisation des EBEP sur les enseignants, il s'agit alors de comprendre ce qui est à l'œuvre chez les professionnels. Tout d'abord, selon Clot (*Ibid*.), tout métier est composé de quatre dimensions, à la fois impersonnelle, comme nous l'avons évoqué, mais aussi personnelle, c'est-à-dire inhérente à l'individu, interpersonnelle, relative aux interactions entre collègues et enfin trans-personnelles, c'est-à-dire l'héritage issu de l'histoire du métier. Ensuite, être enseignant, c'est évoluer et agir dans un environnement où représentations, pratiques et identité professionnelle font système (Blin, 1997). Ainsi, si la scolarisation des EBEP peut venir modifier à la fois les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants, alors la question de l'influence des représentations des enseignants peut légitimement être soulevée, puisque la représentation sociale traduit « des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet » (Abric, 1976, p. 106). Nous situons notre recherche dans cette perspective et nous avons choisi de nous y intéresser par le prisme des représentations de l'élève idéal.

Lorsque nous avons débuté l'état des lieux des recherches à propos de l'élève idéal, nous avons constaté qu'il n'avait été que très rarement étudié comme un objet à part entière. Ce caractère presque inédit offrait une grande liberté de traitement, ouvrait de nombreuses perspectives parmi lesquelles il a fallu choisir. Notre recherche s'articule donc autour de plusieurs questions.

- Qui est, aujourd'hui, l'élève idéal des enseignants du premier degré ?
- Quel rôle et influence exerce-t-il sur leurs pratiques et leur identité professionnelle ?
- La représentation de l'élève idéal peut-elle être un frein au développement de l'école inclusive ?

6 https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-textes-de-reference-et-rapports-7358

Cependant, répondre à ces questions ne peut se faire qu'à condition de prendre en considération cette représentation comme faisant partie d'un réseau d'influences multifactoriel (Charlot, 1997). En effet, au fur et à mesure de nos investigations théoriques, l'élève idéal est apparu comme un objet flou, qui s'est présenté sous la forme d'une constellation[7] que nous avons thématisée en référence au travail de Bernard Charlot sur le rapport au savoir. C'est la raison pour laquelle nous l'avons appréhendé sous le concept théorique du *rapport à l'élève idéal*.

C'est à partir de ces premiers éléments que s'est construite notre question de recherche,

Dans quelle mesure le *rapport à l'élève idéal* des professeurs des écoles non spécialisés, influence-t-il la façon dont ils définissent leurs pratiques et leur identité professionnelle, lorsqu'ils scolarisent un EBEP ?

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré quatre hypothèses :

- il existe un lien entre les représentations professionnelles de l'élève idéal et les orientations pédagogiques des enseignants (Meirieu, 1985 ; Houssaye, 2001) ;

- le degré de perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants, face aux changements induits par la scolarisation des EBEP, est influencé par leur représentation de l'élève idéal. (Blanchard-Laville, 2001 ; Perez-Roux, 2006 ; Iannaccone, Tateo, Mollo, et Marsico, 2008) ;

- il existe un lien entre les représentations de l'élève idéal, les représentations de l'EBEP et les pratiques pédagogiques des enseignants (Blin, 1997) ;

- les enseignants vivent un conflit de valeurs[8] entre les prescriptions institutionnelles (pratiques attendues), leurs idéaux et la réalité du travail (pratiques déclarées/constatées). (Clot, 2008 ; Girard, 2009).

Pour valider ou non ces hypothèses et répondre à notre question de recherche, nous avons construit une méthodologie plurielle, alliant à la fois,

7 Entendue ici au sens de Charlot (1997) comme « l'assemblage de données empiriques » Emplacement Kindle, 1840.

8 « En éthique appliquée, Legault suggère qu'une valeur peut aussi être la raison d'agir dans une situation particulière en vertu d'un certain idéal de pratique ou du sens qu'on veut donner à une action, donc la fin visée par l'action » cité dans Girard (2009).

- une approche quantitative, avec l'utilisation d'un questionnaire. Nous souhaitons ainsi répondre à notre volonté de découvrir qui est l'élève idéal des enseignants du premier degré en 2020. C'est également l'opportunité d'interroger les enseignants sur la scolarisation des EBEP et ainsi prendre un instantané de leur vécu ;

- une approche qualitative, avec des entretiens semi-directifs, collectifs (focus groupes) et individuels, afin d'affiner petit à petit notre grain d'analyse.

Nous embrassons ainsi notre objet d'étude, du point de vue du groupe professionnel jusqu'à l'intime, propre à l'individu. Nos données sont traitées de la même manière, par différents tamis, de façon large, par le biais de l'analyse textuelle statistique (Husson, Lê et Pagès, 2016 ; Garnier et Guérin-Pace, 2010) et de façon plus fine grâce à l'analyse de contenu (Bardin, 2005).

Dans la première partie, nous contextualisons notre recherche en la situant par rapport aux cadres normatifs et aux valeurs qui entourent l'école et l'activité enseignante. Nous resituons également l'évolution de la scolarisation des EBEP du point de vue historique, afin de déterminer en quoi celle-ci influence encore actuellement les valeurs et les pratiques enseignantes.

Notre seconde partie est consacrée à un état de l'art relatif aux éléments qui composent notre cadre théorique. Nous présentons, dans un premier chapitre, l'élève idéal tel qu'il apparait dans la recherche, en France et à l'international, ainsi que les fonctions qu'il occupe chez les enseignants et dans l'institution. Dans le second chapitre, nous développons le cadre théorique des représentations. Tout d'abord les représentations sociales (Moliner, 1996 ; Abric, 1994 ; Moscovici, 1961 ; 1969), car elles sont, selon Moscovici « une passerelle entre le monde individuel et le monde social » (1989, p. 82). En considérant dans un premier temps les représentations sociales, nous replaçons les enseignants, en tant qu'individus, dans l'espace social dans lequel ils évoluent. Cependant, puisque nous nous intéressons à ces individus en tant que professionnels, il apparaît nécessaire de traiter particulièrement de leurs représentations professionnelles (Piaser et Bataille, 2011 ; Piaser, 1999, Blin, 1997). Enfin, nous expliquons pourquoi, en déroulant ce fil théorique des représentations professionnelles de l'élève idéal, nous avons fait le choix de les considérer comme faisant partie d'un réseau, relié aux quatre dimensions du métier de Clot (*Ibid.*), au contexte d'exercice et à l'institution d'appartenance (école privée ou publique), ce qui nous a conduit à développer le concept de *rapport à l'élève idéal*, en référence au rapport au savoir de Charlot (*Ibid.*). Le troisième chapitre traite spécifiquement de l'identité professionnelle, c'est-à-dire « ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1996, p. 91). Nous abordons la façon dont l'identité professionnelle des enseignants se construit et s'adapte, ou non, aux changements, ainsi que la

façon dont elle fait système avec les représentations et les pratiques pédagogiques (Blin, *Ibid.*). Dans le quatrième chapitre, il est question des pratiques pédagogiques des enseignants, pratiques générales et à destination des EBEP et nous expliquerons pourquoi et comment nous avons choisi de les situer à l'aune du triangle pédagogique d'Houssaye (1988).

La troisième partie de cette thèse s'articule, dans un premier temps, autour de nos choix méthodologiques. Nous présentons, dans les trois premiers chapitres, leurs liens avec notre cadre théorique et les outils quantitatifs et qualitatifs que nous avons choisi d'utiliser pour recueillir nos données. Dans un second temps, nous présenterons nos résultats de façon thématique, en reprenant chaque élément théorique du *rapport à l'élève idéal* : les EBEP, l'identité professionnelle, les pratiques enseignantes, les représentations de l'élève idéal. Nos analyses sont fondées sur le traitement statistique et de contenu des réponses à notre questionnaire et des entretiens. Dans le chapitre 4 de cette partie, nous faisons le portrait des participants à notre étude, leurs caractéristiques et leur représentativité. Puis, dans les chapitres suivants, nous présentons les données recueillies à propos de l'identité professionnelle (chapitre 5) et nous proposons un état des lieux de la scolarisation des EBEP du point de vue des répondants (chapitre 6). Dans le chapitre 7, nous cherchons à cerner les pratiques pédagogiques, générales et à destination des EBEP, déclarées par les enseignants. Enfin, le dernier chapitre de cette partie expose les résultats obtenus à propos de l'élève idéal, il en dresse un portrait, tel qu'il est décrit par les participants à notre recherche.

Enfin, dans la dernière partie nous analysons les données obtenues à l'aune du concept de *rapport à l'élève idéal*. Nous utilisons les données statistiques et issues de l'analyse de contenu des verbatims des focus groupes pour esquisser le *rapport à l'élève idéal* des participants. Dans le second chapitre nous revenons sur nos hypothèses et les confrontons à nos résultats.

Partie 1

Les normes de l'école en question

Cette partie s'articule en trois chapitres :

Le chapitre 1 développe les notions de normes et de valeurs au sein de l'Éducation nationale.

Le chapitre 2 retrace, du point de vue chronologique, les différentes étapes de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le chapitre 3 traite des normes spécifiques de l'école inclusive et ce qu'elles impliquent pour les enseignants.

Chapitre 1

Les valeurs et les normes à l'école

L'Éducation nationale porte en elle des valeurs et une histoire qui influencent les enseignants, consciemment ou non, et constituent les dimensions trans-personnelle et impersonnelle de leur métier[9] (Clot, 2008). Ces valeurs et cette histoire s'inscrivent dans des évolutions sociétales qui laissent des empreintes successives. Pour mieux comprendre l'école d'aujourd'hui, il est donc nécessaire de chercher à comprendre quelles valeurs ont été -et sont actuellement portées- par l'institution ; quels sont les liens entre ces valeurs et les modèles d'élèves sous-jacents, quelles sont les normes que ces valeurs sous-tendent.

1.1. Des valeurs et normes institutionnelles aux normes professionnelles

L'école française, telle que nous la connaissons aujourd'hui, est le produit d'une longue histoire, au cours de laquelle se sont forgées les valeurs qui la fondent et qu'elle véhicule. Obin (2003) en propose cette synthèse,

> « du fonds humaniste légué par les universités médiévales nous proviennent l'amour de la raison, le respect de la culture, l'exigence de liberté, un certain penchant pour l'élitisme. Des Compagnons elle a repris le goût du travail bien fait et le sens de l'effort. Du fonds républicain elle reprend les valeurs d'égalité et de fraternité, le sens du service public et de l'intérêt général. Au fonds démocratique elle emprunte la tolérance et le respect de la dignité humaine. Du fonds socialiste et anarcho-syndicaliste provient l'exigence de justice sociale. En tant qu'institution éducative elle a aussi développé l'autorité comme sens de la responsabilité vis-à-vis des enfants et des jeunes. Enfin elle apprivoise aujourd'hui, non sans précaution et avec raison, deux des valeurs phares de la société contemporaine : l'utilité et l'efficacité » (p. 2).

9 Nous reviendrons plus précisément sur ces définitions dans la seconde partie de notre recherche.

Puisque les valeurs se succèdent en se superposant et non en se substituant les unes aux autres, ce recensement donne donc des indications sur certaines des valeurs contemporaines portées par l'institution ; l'élitisme, le goût de l'effort, l'égalité, être citoyen, la justice sociale, former les élèves pour qu'ils trouvent leur place dans la société.

Bien qu'elles soient des réalités distinctes, valeurs et normes entretiennent alors des liens, fondés sur trois axes,

> « le premier est cognitif : les valeurs sont des conceptions normatives (des standards, des points de repère) et à ce titre elles font appel aux processus d'abstraction, de représentation et d'évaluation. Le second est affectif : il renvoie au désirable et par là même au normatif car l'origine de la norme peut tout aussi bien être sociale ou objective plutôt que personnelle. Le troisième est conatif : la valeur conduit en effet à l'action, c'est- à-dire à la sélection d'une façon parmi d'autres de se comporter dans une situation donnée » (Houssaye, 1992, p. 39).

Les valeurs, dans le domaine scolaire, induisent donc la mise en place de standards évaluables auxquels se référer et qui vont générer chez les acteurs des façons d'être et de se comporter pour être et/ou rester désirable. Elles vont générer des normes de comportement et d'évaluation qu'il convient de suivre ou au contraire qui sont à bannir.

L'action des enseignants est cadrée par les programmes mais aussi par des façons d'enseigner qui « découlent de modèles sociaux et stéréotypes portant autant sur ce qu'il est évident d'apprendre que sur la manière dont l'élève "normal" est censé apprendre (sachant que cet élève non problématique est de fait un enfant de milieu favorisé » (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2018, p. 148). Or, *via* les dimensions trans-personnelle et impersonnelle de leur métier (Clot, *Ibid.*), les enseignants sont imprégnés des valeurs institutionnelles, elles fondent en partie leur identité professionnelle et influencent les attentes qu'ils ont vis-à-vis des élèves. Ces attentes vont également conduire les élèves, -et dans une autre mesure leurs parents-, à adopter des stratégies, des attitudes pour s'y conformer.

Ce mouvement entre valeurs et normes, rapporté à l'institution scolaire, transforme alors cette dernière en « une puissante machine à fabriquer de la conformité : normalisation des savoirs et des comportements, sous couvert d'universalité de la science et d'égalité républicaine » (Vergnioux, 2009, p. 26). Se pose alors la question de savoir comment ces normes se transmettent, se diffusent, se légitiment tant du côté des enseignants que des élèves. Pour donner quelques éléments de réponse à cette question, nous examinerons tout d'abord des valeurs mises en avant par l'institution, par le biais des programmes scolaires, puis comment les enseignants les intègrent et les transforment en normes professionnelles.

1.1.1. Les valeurs institutionnelles

Ce que les élèves apprennent à l'école « véhicule implicitement des valeurs morales » (Duru-Bellat *et al.*, *Ibid.*, p. 125). Ainsi, lorsque l'école de la République a été fondée, à la fin du XIX[e] siècle, il s'agissait de forger une « citoyenneté nationale et [d']inculquer une morale laïque » (*Ibid*.), les valeurs de l'État devaient alors remplacer celles de l'Église. Nous ne ferons pas ici une liste exhaustive et chronologique des valeurs que l'école républicaine a voulu porter depuis sa création. Nous avons choisi de les étudier sous leurs aspects contemporains *via* le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dans sa version de 2015. Il « présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen »[10]. Il est question ici de ce que chaque individu doit posséder de savoirs, de valeurs, mais également de savoir-être « indispensables » pour réussir sa vie et être un bon citoyen. Ce socle concerne donc à la fois les connaissances, les savoirs, mais également les « attitudes », donc les comportements. Ainsi, les apprentissages qui seront déclinés tout au long de la scolarité obligatoire, seront teintés des influences de ces valeurs et poursuivront ces objectifs. Duru-Bellat *et al. (Ibid*.) ont examiné quelques uns des cinq domaines de ce socle,

> « le domaine 3 "la formation de la personne et du citoyen", présente l'école comme devant permettre à l'élève "d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société", ou, relativement au domaine 2, intitulé "les méthodes et outils pour apprendre", il est écrit que leur maîtrise "développe l'autonomie et les capacités d'initiative", "favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération". On pourrait aussi citer le domaine 5, "les représentations du monde et l'activité humaine", devant permettre "la formation du jugement et de la sensibilité esthétique" ou encore ouvrir à l'altérité. Mais les valeurs morales s'expriment également par des normes de comportement. (…) Par exemple, en présentation du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, "les langages pour penser et communiquer", il est précisé que via la maîtrise des langages des arts et du corps, l'élève apprendra "le contrôle et la maîtrise de soi" » (p. 125).

Il est question, à travers ce socle, de développer à la fois une pensée individuelle, originale qui doit dans le même temps servir le collectif, être à la fois autonome et pouvoir travailler en groupe, maitriser les différents langages pour se maitriser soi, se contrôler. Il faut conduire le sujet unique,

10 https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

individuel, autonome, à déployer sa pensée originale, son sens critique qui sera mis au service du collectif, de l'État, par le biais de la maitrise de soi et tout cela dans le but de réussir sa vie. Nous retrouvons ici des références à quelques unes des valeurs issues des fonds historiques.

Cet ambitieux projet est porté par les tous les acteurs de l'école, et de façon privilégiée par l'enseignant, qui incarne les valeurs de l'école républicaine et de ce fait, « endosse une autre responsabilité : celle de passeur de ses principes fondateurs, en particulier la laïcité et l'égalité. À travers son enseignement, il permet aux élèves de faire l'apprentissage du vivre ensemble pour devenir des citoyens capables de s'intégrer dans une société démocratique et de respecter les valeurs de la République[11] ». Les valeurs portées par l'institution sont des objectifs à atteindre et elles vont donc induire des comportements souhaitables et souhaités chez les élèves et des savoirs à maitriser. Ces valeurs institutionnelles vont ainsi conduire les acteurs à élaborer des normes spécifiques à leur métier, pour mener à bien leur mission (Tanguy, 2016).

1.1.2. Les normes professionnelles

Les valeurs sont des objectifs, des horizons fixant un cap, qui donnent lieu à des conceptions normatives (Houssaye, *Ibid.*) que les enseignants vont devoir s'approprier, interpréter selon leurs compétences, leurs exigences, leur lieu d'exercice (Beretti, 2019), « inévitablement, cela va donner lieu à des mises en œuvre variées, selon les différentes classes, selon les différents enseignants. Avec un invariant, cependant : si la transposition au local produit des différences d'interprétation, c'est toujours dans le respect des grands principes énoncés dans les textes institutionnels » (*Ibid.*, p. 21). Il y a donc des normes institutionnelles et des normes professionnelles, développées par les enseignants, soit à l'échelle de la profession, en tant que corps de métier, soit à l'échelle d'un enseignant, en lien avec leur liberté pédagogique, avec ce qu'ils sont en tant que personne, puisque la classe peut être considérée comme un groupe dans lequel les contraintes et les régularités peuvent être partagées (Berretti, *Ibid.*). Leur mise en œuvre s'inscrit dans une régularité et agit comme une instance opératoire et organisatrice qui régule la vie de la classe et permet le bon déroulement du travail pédagogique (Prairat, 2012a). En favorisant certains comportements à d'autres, elles vont également permettre de fixer « les modalités de l'être-ensemble, mais elle[s] gage[nt] aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu » (Prairat, 2019, p. 8). Les normes vont donc en quelque sorte baliser le travail des enseignants, voire le sécuriser en

11 https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98754/etre-enseignant-aujourd-hui.html

prédéfinissant certains usages, certaines attitudes. En effet, « en délimitant clairement les comportements acceptables et ceux qui ne le sont pas, ceux qu'il s'agit de renforcer, de corriger ou d'éliminer (notamment au moyen de la sanction), la norme referme le champ des possibles : elle tend à fixer un usage là où plusieurs étaient possibles » (Verhoeven, 2018, p. 106). Nous commençons alors à comprendre en quoi l'irruption de comportements ou d'élèves hors normes peut venir bouleverser les horizons des enseignants, pire, « la transgression d'une norme soulève l'inquiétude du retour à un monde fondamentalement imprévisible » (Prairat, 2012a, p. 40), en d'autres termes, transgresser ou sortir de la norme oblige les enseignants à faire face à un chaos possible qui viendrait les déstabiliser, les mettre en danger.

Les normes professionnelles se construisent donc à la croisée des prescriptions et des valeurs officielles, des réalités vécues au quotidien, de l'héritage professionnel et collectif. Crinon et Delarue-Breton appellent « feuilletage normatif » ce qui résulte de « compromis entre normes externes et conception/croyances » (2018, p. 18). Ainsi, même si elles sont socialement et collectivement constituées, les normes peuvent faire l'objet de renormalisations individuelles (Crinon et Muller, 2018) ce qui peut conduire à ce que certaines d'entre elles deviennent contradictoires et concurrentes (Crinon et Delarue-Breton, *Ibid*.).

Puisque les normes sont en partie « indexées à des contextes d'action » (Verhoeven, 2012, p. 97) et liées aux conceptions et croyances des acteurs, nous prendrons le temps de considérer la spécificité de l'enseignement privé puisque nous avons ouvert notre recherche aux enseignants des deux secteurs (privé et public). Il se pourrait en effet que l'institution d'exercice influence l'élaboration des normes professionnelles des enseignants.

1.1.3. Les spécificités de l'enseignement privé

Hors scolarisations inclusives, le secteur public accueille 86 % des élèves du premier degré et le secteur privé 14 % (8,9 % dans les DOM). Cette proportion, en France métropolitaine, est variable selon les départements, par exemple, le secteur privé représente moins de 5 % des effectifs du premier degré en Creuse, Haute-Corse, Seine-et-Marne et Moselle alors qu'en Vendée et dans le Morbihan c'est près de 50% des élèves qui sont scolarisés dans des écoles privées[12]. Les implantations des écoles privées dans le milieu rural sont expliquées par l'histoire de l'enracinement religieux du catholicisme, géographiquement situé dans le Grand Ouest, la région Lyonnaise, le Massif central, le Nord (Poucet, 2012). Quant aux écoles privées urbaines, elles sont

12 Sources Repères et références statistiques 2019, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance DEPP, Ministère de l'Éducation Nationale. pp. 20-21 ; pp. 78-81.

plus présentes dans les quartiers les plus socialement favorisés des métropoles régionales, vestiges de la transformation des villes au XIX^{e} siècle (*Ibid*.).

Quatre lois, dont les dispositions ont été intégrées au Code de l'éducation[13], fixent le statut juridique des établissements d'enseignement privés :

- la loi "Falloux" du 15 mars 1850 sur l'enseignement secondaire
- la loi "Goblet" du 30 octobre 1886 relative à l'enseignement primaire
- la loi "Astier" du 25 juillet 1919 sur l'enseignement technique
- la loi "Debré" du 31 décembre 1959 définissant les rapports actuels entre l'État et les établissements d'enseignement privés[14].

Les écoles privées catholiques sous contrat se trouvent aux confins des autorités religieuses et gouvernementales. Elles sont toujours soumises au contrôle de l'État qui détient le monopole de la délivrance des diplômes ou des titres et sont également sous la tutelle d'une congrégation ou d'un diocèse, qui détermine les orientations des projets éducatifs et d'établissement[15]. Ces projets prennent en compte à la fois les directives de l'Etat et celles de l'autorité de tutelle, « aux termes de l'article 18 du Statut de l'Enseignement catholique en France publié le 1er juin 2013, la proposition éducative spécifique de l'École catholique s'exprime dans le projet éducatif de chaque école ; elle constitue ce que la loi désigne comme le caractère propre (…) Un établissement catholique se doit donc d'avoir un projet éducatif particulier et d'y mettre un esprit, celui de l'Évangile »[16].

Les enseignants qui choisissent de travailler dans l'enseignement catholique le font en étant informés de la teneur du projet éducatif, comme le stipule l'article 67 du statut de l'enseignement catholique français. Cependant, « dans le cadre du projet éducatif de l'établissement dans lequel ils exercent, [les enseignants] ont la liberté d'adopter des attitudes qui vont du respect (devoir de réserve), jusqu'à l'engagement dans la mise en œuvre de la proposition chrétienne ». Il existe donc une palette d'engagements possibles, allant de la simple neutralité (devoir de réserve) à l'implication personnelle vis à vis des valeurs chrétiennes.

Felouzis et Perroton (2011) ont interrogé des enseignants exerçant en lycée public ou privé afin de comparer leurs pratiques et leurs attitudes. Selon eux, enseigner dans un établissement public ou privé n'est pas sans incidence sur les pratiques des professionnels. Leur recherche a

13 Code de l'éducation Livre IV, Titre IV : Les établissements d'enseignement privés ; Livre IX, Chapitre IV : Dispositions propres aux personnels des établissements d'enseignement privés

14 Sources: http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html

15 *Statut de l'enseignement catholique en France*, publié le 1er juin 2013. Consulté sur le site : http://www.ignace-education.fr/SITES/ignace-education.fr/IMG/pdf/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf

16 http://www.enseignement-catholique.fr/ec/fiches-juridiques/18573-caractere-propre-et-liberte-de-conscience-des-enseignants

déterminé que le bien-être des élèves est une préoccupation plus prégnante dans le discours des enseignants du secteur privé, alors que les notions de réussite et d'égalité sont plus citées par les enseignants du secteur public. Nous retrouvons dans ces dernières, certaines des grandes valeurs de l'école de la République. La différence entre les deux secteurs peut être résumée en parlant de « modèle "communautaire" pour le privé, s'opposant au modèle "civique" du public » (Jaboin, 2001, citée par Felouzis et Perroton, *Ibid.*, p. 69). Ces différences sont intrinsèquement liées à la façon dont les deux institutions considèrent le métier d'enseignant. En effet, en étudiant les descriptifs faits par le site du ministère de l'Éducation nationale et celui de l'enseignement catholique, les chercheurs ont montré que,

> « chaque présentation donne donc à voir des conceptions différentes du métier. Celle, du côté du privé, de la "compétence", où l'on définit d'abord l'enseignant par ses responsabilités, son engagement, sa capacité à s'adapter aux élèves, à ses collègues. Dans le public, c'est le domaine de la "qualification" qui est mis en avant : l'enseignant est conçu comme un maillon essentiel d'un système centralisé garantissant à chacun les mêmes droits et les mêmes chances. Les caractéristiques valorisées ne sont pas psychologique ou personnelles, comme dans le privé, mais au contraire universelles (un engagement au service de l'État, une neutralité, des savoirs disciplinaires garantis par le concours, une statut, des droits…) » p. 70.

Ces deux postures institutionnelles ont une influence sur la construction de l'identité professionnelle et les pratiques des enseignants (*Ibid.*).

En outre, la façon dont est considéré l'établissement est différente selon les secteurs. Ainsi pour les enseignants du privé,

> « [l'établissement] a d'emblée une existence spécifique en tant qu'organisation. [Les enseignants] sont embauchés par un établissement auquel ils présentent librement leur candidature, en fonction des postes disponibles. Ce recrutement "local" conduit à une plus grande stabilité des équipes enseignantes et aussi à un plus fort sentiment d'appartenance à l'établissement » (*Ibid.,* p. 69).

Les enseignants du secteur privé ont le sentiment d'appartenir à une communauté éducative dont les actions sont au service des élèves, ils sont fédérés par l'établissement par le biais de la direction et par la mise en œuvre du projet éducatif. En revanche, « pour les enseignants du secteur public, mais aussi pour certains de leurs proviseurs, l'établissement n'est que le prolongement de l'autorité tutélaire du ministère qui affecte les professeurs à des postes, qui les rémunère, qui définit les programmes » (*Ibid.,* p. 68). Dans le public, l'adhésion au projet d'établissement est « toujours à

construire, car il existe une tension importante entre l'autonomie professionnelle des enseignants et la mobilisation collective au sein des établissements » (*Ibid.,* p. 69). Ainsi, l'établissement où travaillent les enseignants du secteur privé, au travers, notamment, du contenu des projets d'établissement et/ou éducatifs, a un poids déterminant sur leurs pratiques.

Il est enfin important d'évoquer ce qui peut motiver le choix des familles à scolariser leur enfant dans le secteur privé. Aujourd'hui une faible proportion évoque ce choix pour des raisons religieuses, il est davantage motivé par l'idée que l'enseignement et la réussite de leur enfant y seront de meilleure qualité (Léger, 2001 ; van Zanten, 2009 ; 2016). Ainsi, les valeurs religieuses ont été remplacées par des valeurs supposées d'excellence. Deux points peuvent peut-être expliquer ces croyances. Le premier tient au type de public qui est scolarisé dans les établissements privés, les recherches de Merle (2012) ont montré que le recrutement social des établissements privés catholiques est plus homogène et concerne davantage des élèves issus de classes sociales favorisées[17], en lien avec les implantations urbaines évoquées précédemment et avec le coût de cette scolarité (Poucet, 2012). Le second tient au fait que « les établissements privés prennent nettement moins en charge les élèves en difficulté scolaire que dans l'enseignement public (…) Le nombre d'élèves handicapés ou en SEGPA[18] est nettement inférieur dans les établissements privés » (*Ibid*., p. 104). En effet, à la rentrée 2018, le secteur public est celui qui scolarise le plus d'EBEP, scolarisations en dispositifs spécialisés ou en classes ordinaires confondus, même si on peut observer une légère augmentation de la part du secteur privé ces dernières années. En 2004, 11,5 % des EBEP étaient scolarisés dans le secteur privé, contre 16,7 % en 2018, quant aux 51 125 élèves scolarisés en ULIS[19], 93,5 % d'entre eux fréquentent des établissements du secteur public, 3 325 élèves d'ULIS sont dans le secteur privé[12].

Ces différentes spécificités de l'enseignement privé, en matière de public accueilli et de valeurs, ont une incidence sur les pratiques des enseignants et probablement sur leur feuilletage normatif puisqu'il est, rappelons-le, en partie dépendant du contexte d'exercice et du vécu des enseignants (Verhoeven, 2012). C'est donc un élément à prendre en compte pour la suite de notre travail.

Après avoir évoqué les valeurs de l'institution, les normes professionnelles et l'influence des contextes, nous allons revenir sur le coeur de notre recherche, l'élève idéal, ou plus précisément comment les enseignants peuvent passer des normes à un idéal.

17 L'étude porte sur les établissements du second degré.
18 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
19 Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

1.2. Des normes à l'émergence d'un élève idéal

Jusqu'à présent, nous avons présenté la question des valeurs et des normes du côté de l'institution et de ses acteurs, les enseignants. Ce cheminement permet de comprendre plus spécifiquement comment les enseignants appréhendent les élèves. Selon Gilly, trois conditions sont en jeu, « des conditions normatives très générales, des conditions liées à sa propre histoire personnelle et des conditions qui tiennent à l'élève et à l'expérience concrète de ses rapports avec lui dans l'institution scolaire » (1980, p. 44). Parmi ces conditions normatives très générales, Gilly distingue les « normes sociales générales, les normes scolaires institutionnelles, les normes idéologiques spécifiques et l'influence normative des consommateurs d'éducation » (*Ibid.*). Dans notre recherche, nous nous focaliseront sur les secondes, les normes scolaires institutionnelles ; elles sont, pour le chercheur, « les objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement » (*Ibid.*). Nous avons vu précédemment que les enseignants intègrent les valeurs et normes institutionnelles pour les adapter à leurs contextes, à leurs conceptions, ce qui participe également à la façon dont ils vont appréhender leurs élèves.

Les différentes strates du feuilletage normatif « vont intervenir dans la construction d'un système général de représentation » (*Ibid.*, p. 49), au même titre que l'histoire personnelle du « sujet-percevant » (*Ibid*.), -ici l'enseignant- et son vécu professionnel. Les différentes normes peuvent être à certains moments contradictoires, notamment lorsque le quotidien de la classe met à l'épreuve les normes institutionnelles (*Ibid*.). Or, selon Gilly, lorsque ces contradictions sont trop fortes, ce sont souvent les normes institutionnelles qui l'emportent, dans la mesure où « la pratique professionnelle se développe dans des conditions institutionnelles qui la définissent, la réglementent et la contrôlent de façon très étroite » (*Ibid*., p. 50). Cette sorte de prévalence des normes institutionnelles va conduire l'enseignant à élaborer des représentations « d'entités abstraites (l'écolier type, l'écolier idéal, le bon élève *etc*.) à travers lesquelles s'expriment les attitudes générales et des attentes de rôle eu égard à des modèles de comportement typiques » (*Ibid*.). Ainsi, le « "normal" est le modèle idéal, déduit de la règle de raison, et qui, suivant sa loi universelle, peut légitimement s'imposer » (Cornu, 2009, p. 30). Il devient dès lors ce qui guide les professionnels. Gilly (*Ibid.*) schématise ainsi ce phénomène,

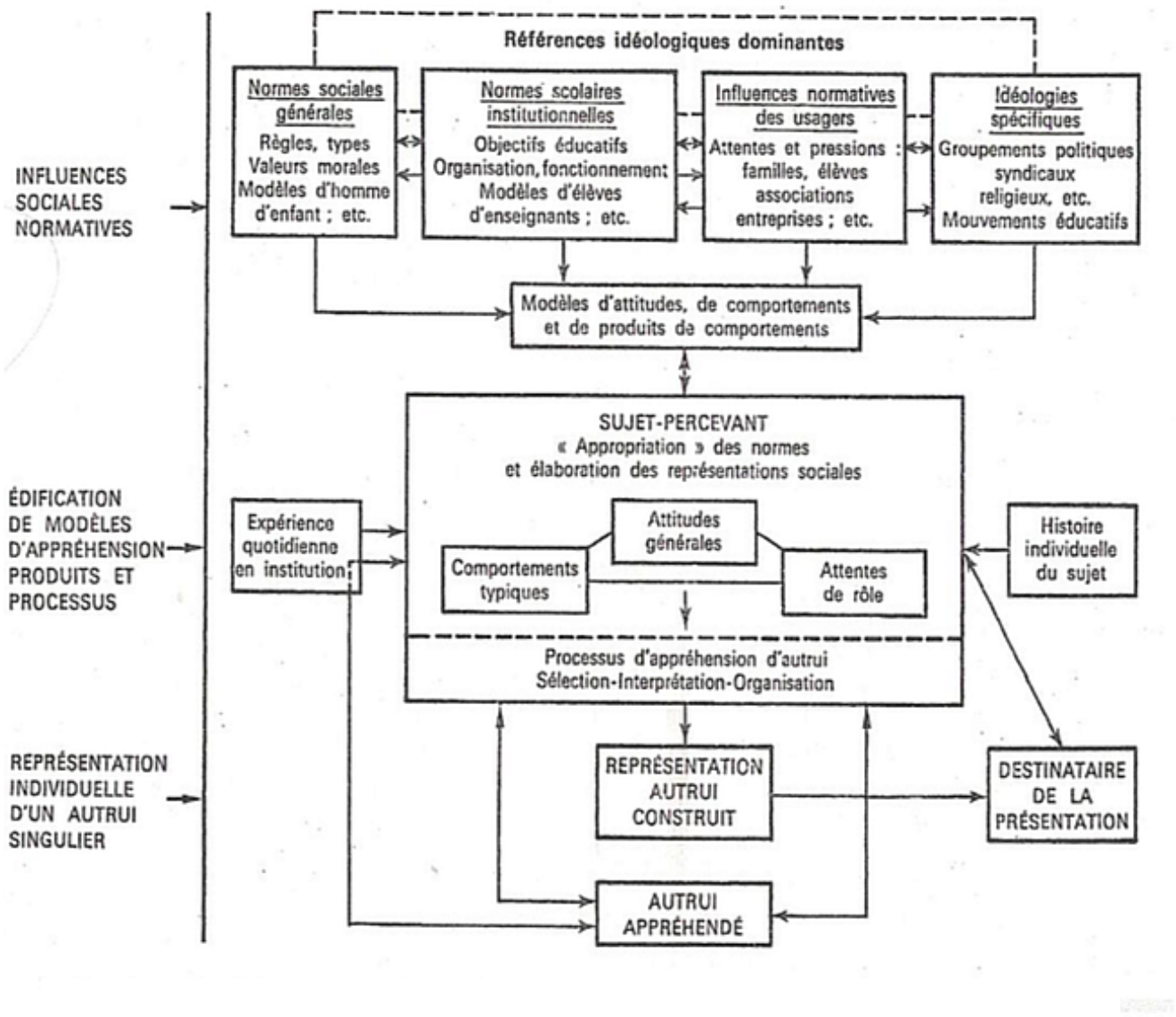


Figure n°1 : Des influences normatives générales à l'appréhension du partenaire en situation scolaire, dans Gilly (1980, p. 48).

Ce schéma permet de mieux comprendre le processus par lequel les enseignants appréhendent les élèves et comment les « références idéologiques dominantes » (*Ibid*.) participent à la construction de représentations et d'attentes, ainsi qu'au renforcement de l'influence du cadre normatif de l'école. En effet, les professionnels se réfugient dans la norme prévalente car « elle est la marque d'un souci d'emprise pour rendre [le monde] moins chaotique et donc plus habitable » (Prairat, 2012a, p. 40) et leur permet de supporter des situations inhabituelles auxquelles ils sont confrontés. Ce fonctionnement cyclique ne peut évoluer que si les normes institutionnelles changent, pour que les représentations des enseignants changent également.

Dans ce chapitre nous avons mis en lumière l'articulation entre les valeurs de l'institution et

l’élaboration des normes professionnelles des enseignants. Les normes assurent un rôle régulateur et rassurant pour les professionnels, ainsi moins soumis au chaos et aux aléas dans leur contexte de travail. Cependant, les différentes normes se retrouvent parfois en opposition, en contradiction avec les situations qu’ils vivent dans leur classe ou leurs conceptions, constituant alors un ensemble de couches avec lesquelles ils vont tenter de s’arranger. Lorsque la réalité de la classe vient bouleverser leur univers normatif, les enseignants tendent à privilégier les normes institutionnelles, à partir desquelles ils sont évalués. Pour se protéger, ils vont construire à travers elles des représentations, des « objets idéaux » (Gilly, 1980) pour supporter les imprévus auxquels ils sont confrontés.

Puisque, comme l'affirme Gilly, « il n’est pas contestable que l’évolution générale des idées a des incidences sur l’évolution des institutions et des pratiques pédagogiques et, par voie de conséquences, sur les représentations qui y ont trait » (*Ibid*., p. 121), nous pouvons nous demander si l’affirmation des valeurs inclusives au sein de l’école peut constituer un nouvel horizon normatif qui viendrait transformer les représentations et les normes des enseignants.

Avant de donner des éléments de réponse à cette question, faisons un point sur les étapes qui ont précédé l'adoption des valeurs inclusives et leurs conséquences actuelles.

Chapitre 2

La scolarité des élèves anormaux

2.1. L'éducation et la scolarisation des enfants anormaux

L'évolution des façons de prendre en compte les élèves anormaux à l'école a généré des changements dans le vocabulaire utilisé pour les caractériser, notamment au sein de l'institution scolaire. En effet, Selon Mazereau, (2016, p. 40) « il existe un phénomène de co-engendrement entre désignation des difficultés des élèves et structures de scolarisation qui essentialise les catégories d'élèves ». Ainsi, étudier les différentes politiques d'éducation, le vocabulaire employé et les modalités de scolarisation des élèves anormaux, permet de mieux comprendre la place des normes scolaires et de quelle manière ces changements résonnent encore actuellement.

2.1.1. De l'enfant anormal d'école à l'élève à besoins éducatifs particuliers

A partir de l'étude des politiques éducatives, nous pouvons distinguer trois grandes phases en matière de scolarisation des élèves anormaux, une phase de ségrégation, une phase d'intégration et enfin une phase d'inclusion.

2.1.1.a La ségrégation (1909-1982)

Cette première phase débute quelques années après que l'obligation scolaire a été instituée par la III^{e} République en 1882. Rendre l'accès à l'école primaire obligatoire pour tous les enfants est vu comme un moyen d'autonomiser les individus et de leur donner accès à un progrès intellectuel et social qui leur permettrait de se dégager des déterminismes familiaux, grâce à leurs

compétences et leur mérite (Gutierrez et Séguy, 2013). Il n'est cependant pas encore question d'égalité des chances ; les enseignements primaire et secondaire restent cloisonnés et étanches, ils respectent la distinction entre les classes sociales de l'époque. Il s'agit d'une démocratisation fondée sur ce que Garnier (2013) qualifie « d'équité ségrégée ». Cette notion qualifie le mouvement de pensée qui « argumente en faveur de formes d'éducation diversifiées selon l'origine sociale des enfants » (Mazereau, 2012, p. 31), justifiant les différentes filières du système scolaire à la fin du XIX^{e} siècle. Cette démocratisation est massive et pour le législateur,

> « l'école primaire publique doit agir, non sur quelques enfants pris à part, mais sur la masse de la population enfantine. L'enseignement y est nécessairement collectif et simultané ; le maître ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous ; c'est par les résultats obtenus sur l'ensemble de sa classe et non pas sur une élite seulement que son œuvre pédagogique doit être appréciée »[20].

La classe est donc un lieu ou le groupe prime, où l'enseignant donne la même chose à chaque élève, sans distinction. Cependant, certains élèves ne s'adaptent pas à ce fonctionnement, -les anormaux-, ils conduisent le ministère de l'instruction publique à s'interroger sur leur place et ce qu'il convient de faire avec eux,

> « l'État a des devoirs à remplir. Ses obligations ont même un caractère plus impérieux à l'égard des malheureux êtres d'exception : anormaux physiques, anormaux intellectuels, anormaux moraux […] L'instituteur public ne peut accepter ni encore moins garder dans sa classe des enfants incapables de prendre part aux exercices scolaires et dont la présence retarderait la marche des études et serait une cause de désordre, parfois même de scandale. Ces éliminations s'imposent dans l'intérêt de l'immense population normale des enfants de nos écoles. »[21]

Ainsi, les élèves trop éloignés de la norme des acquisitions de la classe doivent en être « éliminés » pour ne pas nuire au reste du groupe. Une distinction est faite entre les enfants « anormaux d'école » ou arriérés et les « anormaux médicaux », qui eux, relèvent du soin et non de l'instruction. Ils n'ont donc pas leur place à l'école, comme l'explique en 1907 Aristide Briand, ministre de l'Instruction publique,

> « si ces anormaux médicaux doivent rester dans le domaine de l'Assistance publique, comme ils le sont aujourd'hui, pour une part du moins, il n'en est certainement pas de même des enfants arriérés et des instables. Les arriérés sont, il est vrai, en état de

20 Arrêté du 27 juillet 1882 portant sur l'Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques.

21 Rapport de M. Marcel Charlot, inspecteur général de l'instruction publique, sur la situation au point de vue scolaire des anormaux physiques, intellectuels ou moraux. Cité dans *La commission Bourgeois 1904-1905*, Document pour l'histoire de l'éducation spécialisée, (1999) textes présentés par Monique Vial et Marie-Anne Hugon, CTNERHI.

> débilité mentale, ils ne possèdent qu'une intelligence ou qu'une responsabilité atténuée qui ne leur permet pas d'acquérir, à l'école commune et par les méthodes ordinaires de l'enseignement, la moyenne d'instruction primaire que reçoivent les autres élèves ; mais, avec une éducation spéciale, un enseignement approprié à leurs facultés, on pourrait le plus souvent les mettre en état de ne pas être, durant leur vie d'adulte, une charge pour la Société[22] ».

La gestion de ces élèves est alors externalisée soit vers des établissements médicaux, soit vers des classes de perfectionnement, instituées en 1909 par la Loi du 15 avril 1909, relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. Le principe d'éducabilité est affirmé vis-à-vis des anormaux d'école, l'objectif n'est pas d'ostraciser ces élèves, mais de les diriger vers des structures qui vont leur permettre de trouver une place dans la société, -ou tout du moins qu'ils ne restent pas à sa charge indéfiniment-, même si leur parcours ne passe pas par le cursus scolaire ordinaire. Il s'agit de proposer des formes d'éducation diversifiées, selon les troubles des enfants. Nous retrouvons le principe d'équité ségrégée qui perdurera jusqu'en 1982, « ceci en vertu du principe de justice supérieur selon lequel ces élèves, bien que psychologiquement diminués, ne devaient pas être écartés des bénéfices de l'instruction » (Mazereau, *Ibid.*, p. 31). Pour déterminer quels sont les élèves qui relèvent des classes de perfectionnement et d'un enseignement spécialisé, « le critère de l'anormalité est établi en référence à une échelle des acquisitions scolaires, étalonnée selon les âges, censée rendre compte de l'intelligence des élèves » (Mazereau, 2012, p. 31). C'est donc la norme scolaire qui prédomine et sert de référence pour catégoriser les élèves.

Bien que ce fonctionnement perdure, des évolutions émaillent cette longue période. A partir de 1943, le gouvernement de Vichy adopte la notion d'enfance inadaptée. Selon sa définition, « est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit avec la réalité et les exigences de son entourage » (Chauvière, 1980, p. 275). L'inadaptation s'explique par des insuffisances inhérentes à l'individu, qui, une fois encore, créent une distance avec la norme. Du point de vue de l'école, ce passage de l'anormalité vers l'inadaptation va entrainer un changement de paradigme et déboucher sur la notion d'adaptation scolaire au milieu des années soixante.

La circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, institue, un peu plus tard, la création des classes d'adaptation (CLAD) et des groupements d'aide psycho-pédagogique (GAPP) au sein de certaines

22 Discours lors de l'exposé des motifs du projet de loi déposé le 13 juin 1907.

écoles ordinaires. La prise en compte des enfants inadaptés se traduit par deux axes, la prévention et l'adaptation.

L'une des missions des GAPP, désormais implantés au sein d'écoles ordinaires, est d'apporter une aide ponctuelle aux élèves en difficulté pour éviter que leurs particularités ne les excluent de la classe, c'est le volet préventif. Ainsi, « les enfants qui bénéficient de ces rééducations, peuvent, le plus souvent, continuer à fréquenter la classe où ils étaient quand leurs difficultés ont attiré l'attention. L'aide reçue leur permettra de mieux s'y adapter et, par la suite d'en suivre avec fruit l'enseignement sans avoir besoin d'aide extérieure »[23]. En d'autres termes, l'objectif des GAPP est d'aider les élèves les plus en difficulté, les plus fragiles, à s'adapter aux attentes et aux exigences de la classe. Cependant, il arrive que la prévention ne soit pas suffisante, dans ce cas,

> « d'autres enfants, qui sont dans une situation plus grave, ont besoin, pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès, l'enseignement normal. Tel est l'objectif des classes d'adaptation[23] ».

Ce passage vers l'adaptation et la prévention tient notamment à la prise de conscience que la difficulté scolaire peut être contextuelle et non seulement le fruit d'une déficience individuelle. En effet, les CLAD, « accueillent des enfants que leur quotient intellectuel conduirait à classer dans la catégorie des débiles légers mais pour lesquels l'anamnèse permet de formuler l'hypothèse que des causes circonstancielles ont provoqué une détérioration qui peut ne pas être définitive[23] ». L'objectif du législateur est donc à la fois de remédier aux difficultés scolaires, qu'elles soient de l'ordre d'une insuffisance intellectuelle ou d'un contexte de vie peu stimulant et de compenser les décalages qu'elles engendrent par rapport à la norme scolaire.

Cependant, la circulaire insiste sur la primauté du bon déroulement de la classe sur les difficultés particulières de quelques élèves. C'est donc à eux de s'adapter, de surmonter leurs difficultés ou bien d'en être exclus. Cette conception de l'adaptation et cette référence à l'enseignement normal renvoient à la définition de Binet (1907), pour qui être anormal c'est être dans l'incapacité de s'adapter. Elle renvoie également à une organisation pédagogique de classe conforme aux directives de 1882[20] dont les normes perdurent.

23 Circulaire n°IV-70-83 du 9 février 1970.

La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées marque un nouveau changement notable vers la reconnaissance des droits des personnes inadaptées, désormais appelées handicapées. Elle signe « la prise en main par l'État de la production de la catégorie du handicap comme nouvelle branche de l'action publique » (Mazereau, *Ibid*., p. 33). Le concept de handicap vient remettre en cause les catégorisations en vigueur jusqu'ici (invalidité, infirmité, déficiences) et les orientations qui en découlaient,

> « c'est donc le rapport aux experts qui change, puisque dans la période précédente, avec l'utilisation des catégories de l'anormalité ou de l'inadaptation, le référentiel se contentait de fournir un terme générique recouvrant des appellations propres à chaque segment institutionnel. Le handicap vient donc démembrer l'inadaptation en se distinguant d'un côté de la maladie, de l'autre des difficultés sociales » (Mazereau, *Ibid.*, p. 33).

Cette période rapproche les élèves handicapés de l'école ordinaire, avec l'article quatre de la loi qui stipule que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale ». L'orientation vers l'une ou l'autre de ces scolarisation est décidée par les commissions départementales d'éducation spéciale (CDES)[24]. Chaque commission est présidée soit par un inspecteur de l'Éducation nationale pour les enfants relevant du premier degré, soit l'inspecteur d'académie pour les décisions relatives au second degré[25]. L'Éducation nationale reste donc fortement décisionnaire de ces orientations. La majorité des élèves handicapés est encore scolarisée dans les établissements ou les classes spécialisées. Il faudra attendre 1982 et la Circulaire n° 82-048 du 29 janvier, sur la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés, pour que la question de la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires devienne un objectif.

2.1.1.b L'intégration (1982-2005)

La Circulaire n°82-048 définit les objectifs de l'intégration. Elle « vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence[26]». La préoccupation

24 Article 6 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975.
25 Article 7 Décret n°75-1166 du 15 décembre 1975. Composition et fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription.
26 Circulaire n° 82-048, Introduction.

est donc sociale et non posée en terme d'apprentissages ou de savoirs. La scolarisation en classe ordinaire est vue comme un moyen de lutter contre le sentiment de ségrégation et d'exclusion que les filières spécialisées peuvent engendrer. En effet,

> « la classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet, si leurs finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration assumée par l'ensemble du système scolaire, avec la mise à sa disposition des moyens spécialisés adéquats[26] ».

Il n'est plus question d'effacer les différences, mais de les faire accepter par les autres.

Pourtant, du point de vue des normes scolaires, le passage à une philosophie de l'intégration ne change pas les visées rééducatrices et/ou ré-adaptatrice de l'institution. En effet, les dispositifs d'intégration visent toujours « prioritairement - mais non exclusivement - un objectif de réinsertion en milieu scolaire ordinaire chaque fois que possible, avec, si nécessaire, les soutiens spécialisés pédagogiques et thérapeutiques appropriés[27] ». Les élèves concernés sont toujours définis comme des « enfants et d'adolescents présentant des handicaps divers ou des difficultés d'adaptation aux exigences et aux normes jusqu'ici définies par l'institution scolaire[26] ». C'est toujours l'Éducation nationale qui définit la norme et de fait, ceux qui s'en écartent.

De nouveaux dispositifs voient le jour avec la nouvelle Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation. Ce texte réaffirme l'obligation éducative en faveur des enfants handicapés et privilégie l'intégration scolaire. Le secteur de l'Enfance Inadaptée devient le secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS). En 1990, les RASED (Réseaux d'Aide aux Elèves en Difficulté) viennent remplacer les GAPP et étendent leur champ d'action au-delà des écoles dans lesquelles ils étaient implantés. Ce changement marque le passage d'une logique de structure à une logique de service (Bayet, 2001). Le modèle ségrégationniste commence à s'effacer pour aboutir, dans les années 1990, à un modèle intégratif, avec la création des CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) en 1991 et des UPI (Unité pédagogique d'intégration) dans les collèges et lycées en 1995. Ces dispositifs rapprochent les élèves handicapés de la classe ordinaire puisqu'ils peuvent y être partiellement scolarisés.

Toute cette première période, jusqu'en 2005, est qualifiée « d'action intégrative, impliquant que les élèves handicapés devaient s'adapter à la scolarité disponible » (Perez,

27 Circulaire n° 82-048, partie 1.

2015, p. 32). Les élèves handicapés doivent montrer que, malgré leurs particularités, ils peuvent suivre le cours normal de la classe ordinaire. Ils portent la responsabilité de leur réussite, ou de leur échec, au regard de la norme scolaire. Nous retrouvons dans cette conception les vestiges de la méritocratie de l'école républicaine.

2.1.1.c L'inclusion (depuis 2005)

En 2005, La loi n° 2005-102 du 11 Février pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées consacre le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, comme étant fondamental. Avec cette loi, la scolarisation des élèves handicapés devient l'affaire de tous, enseignants spécialisés et enseignants ordinaires. Chaque enseignant est désormais concerné par la prise en compte et la réponse à apporter aux besoins spécifiques des élèves au sein de la classe ordinaire, qu'ils soient en situation de handicap ou non.

La loi remplace également les différentes commissions (CDES, COTOREP[28]) par les maisons départementales pour les personnes handicapées (MDPH). C'est un changement majeur car,

> « du point de vue du droit désormais, l'Éducation nationale n'est plus, sur ce point, maîtresse de la gestion du flux des élèves relevant de situation de handicap. En quelques années, on assiste à la transformation effective d'un système politique et structurel privilégiant une organisation du système éducatif divisé en plusieurs filières juxtaposées à un système s'organisant, à partir des structures existantes, en un seul lieu de scolarisation » (Perez, *Ibid.*, p. 32).

Les orientations ne dépendent donc plus de l'Éducation nationale et de l'influence de ses normes. Ainsi, « la fonction d'étalon de l'efficience intellectuelle, longtemps jouée par l'école, a perdu de sa force dans le sens où nul élève, quels que soient ses besoins particuliers, ne saurait aujourd'hui être écarté de la possibilité de poursuivre ses apprentissages parmi ses pairs, au plus près du fonctionnement ordinaire de l'école » (Mazereau, 2012, p. 29). Les scolarisations ne sont donc plus liées à des décisions internes à l'institution, mais deviennent organisées légalement et régulées par des instances extérieures.

28 Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

En terme de vocabulaire, le mot inclusion commence à faire son apparition, la Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 transforme les Classes d'Intégration Scolaire en Classes d'Inclusion scolaire. La Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 apporte la même modification pour le second degré, transformant les UPI en l'unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS). Il faudra toutefois attendre la loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, pour que l'inclusion devienne un véritable objectif institutionnel. L'État reconnaît « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire ».

En 2019, la loi n° 2019-791 du 26 juillet pour une école de la confiance, consacre son chapitre IV spécifiquement à la question de l'inclusion scolaire. Cette loi modifie le vocabulaire jusqu'ici utilisé. En effet, dans son article 27, « l'inclusion scolaire » est remplacée par « scolarité inclusive », « handicapés » est remplacé par « en situation de handicap », « leur intégration dans la société est remplacé par « société inclusive ». L'article L. 452-2 alinéa 6 apporte également un changement sémantique notable, il demande de « veiller au respect des principes de l'école inclusive envers les élèves à besoins éducatifs particuliers ».

Le passage de l'intégration à l'inclusion est véritablement institué par ces deux dernières lois, en revanche, la distinction entre situation de handicap[29] et besoin éducatif particulier[30] persiste, alors que les élèves en situation de handicap (ESH) représentent seulement une catégorie au sein des EBEP, vestiges d'une catégorisation médicale par troubles (Thomazet, 2012). Le passage entre la terminologue intégrative et la terminologie inclusive marque un changement important pour les EBEP. C'est désormais aux institutions de s'adapter aux besoins spécifiques de chacun et non plus aux EBEP de s'adapter à la norme dominante.

Cependant, ce glissement sémantique témoigne également « de la présence d'un véritable conflit de normes au sein de la société, et en particulier au sein de l'Éducation Nationale » (Perez, *Ibid*, p. 32). En effet,

> « ces évolutions attestent des effets indirects de l'adoption de la catégorie du handicap sur le fonctionnement du système scolaire, en dissolvant progressivement les catégories médicales et scolaires antérieures, laissant l'école dans une situation

29 Entendu ici comme « Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de la santé invalidant » article 14, loi du 11 février 2005.

30 Un enfant a des besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui » (Thomazet, 2012).

> flottante autour des questions liées à la caractérisation et à la lutte contre la grande difficulté scolaire. Plus récemment, sous la désignation instable et globale de "besoins éducatifs particuliers", grande difficulté scolaire et handicap flirtent dans les discours des enseignants et dans les pratiques d'orientation et de scolarisation. Certains professionnels cherchant à maintenir une distinction, essentiellement pour préserver les dispositifs antérieurs, les autres à l'atténuer au nom de l'accomplissement d'une politique inclusive généralisée » (Mazereau, 2016, p. 48).

En perdant sa prégnance normative, l'école laisse les enseignants dans le flou, ce qui peut les conduire à se référer aux normes antérieures (Schwartz, 2009) et aller à l'encontre de la philosophie inclusive.

L'étude des différents mouvements liés à la scolarisation des EBEP permet de mieux comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants aujourd'hui. Les traditions ségrégationnistes, puis intégratives ne sont pas si loin dans le temps et nous pouvons imaginer qu'il en subsiste encore quelque chose chez les professionnels, que ce soit dans leur construction normative, ou dans les différentes dimensions de leur profession (Clot, 2008). Nous nous y intéresserons dans le chapitre 3.

2.2. Les chiffres de la scolarité inclusive aujourd'hui

2.2.1. Dans le primaire

A notre connaissance, il n'existe pas de données statistiques disponibles concernant la scolarisation de l'ensemble des EBEP. Les chiffres qui suivent ne concernent que les élèves en situation de handicap (ESH), c'est-à-dire les élèves qui ont fait l'objet d'une reconnaissance de handicap par la MDPH. Nous sommes consciente que ces chiffres ne révèlent qu'une partie de la réalité de la scolarisation inclusive, néanmoins, il nous paraît intéressant de les exposer et de les utiliser dans notre argumentation. Pour la suite de notre recherche, nous poursuivrons avec l'utilisation du terme général EBEP, plus en adéquation avec la philosophie inclusive et le vécu des enseignants.

A la rentrée 2018-2019, 185 600[31] ESH étaient scolarisés dans les établissements du premier degré (maternelle et élémentaire), et bénéficiaient d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), ce qui représente 2,7 %[32] de la population totale des élèves. Ce nombre est en constante augmentation depuis 2004.

Figure n°2 : Evolution des modes de scolarisation des élèves handicapés dans le premier degré.

Ce graphique montre également que la grande majorité des scolarisations se fait en milieu ordinaire[33] (83 %). La proportion des élèves scolarisés en ULIS, secteurs public et privé confondus augmente, elle représente 1,2 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement élémentaire. Cependant, ces chiffres de la DEPP montrent des disparités en fonction de l'âge. En effet, avant six ans, les élèves bénéficiant d'un PPS sont presque exclusivement scolarisés en classe ordinaire, alors qu'au-delà de dix ans, cela concerne moins d'un élève sur deux.

Il existe également des disparités concernant le temps de scolarisation, le rapport de la DEPP mentionne que 13 % des scolarisations se font à temps partiel, les élèves concernés bénéficient éventuellement d'une scolarisation complémentaire dans un établissement médico-social ou hospitalier et/ou de prises en charge thérapeutiques extérieures. Cela concerne surtout les élèves scolarisés en maternelle (33 % d'entre eux).

Parmi les élèves scolarisés en classe ordinaire, près de 60 % bénéficient d'un accompagnement par une aide humaine. 13 500, soit 13 % des élèves sont accompagnés individuellement sur l'intégralité de leur temps scolaire, 54 400 (47 %) à temps partiel et 36 600 (40 %) élèves bénéficient d'une aide humaine mutualisée. C'est le moyen de compensation le plus largement répandu.

31 Sources Repères et références statistiques 2019, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance DEPP, Ministère de l'Éducation nationale. pp. 20-21 ; pp. 78-81.
32 Chiffre calculé à partir des données exposées dans le rapport cité ci-dessus.
33 Hors milieu hospitalier et/ou médico-social (IME, IEM *etc.*).

3 Répartition selon le trouble et le type d'accompagnement en 2018-2019

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels ou cognitifs	3 851	15 765	13 405	33 021	43,4	43 031	76 052
Troubles du psychisme	4 433	13 685	8 636	26 754	73,9	9 466	36 220
Troubles du langage ou de la parole	677	9 068	11 157	20 902	71,5	8 340	29 242
Troubles auditifs	159	763	598	1 520	37,1	2 582	4 102
Troubles visuels	263	687	436	1 386	55,3	1 119	2 505
Troubles viscéraux	361	709	603	1 673	72,3	641	2 314
Troubles moteurs	1 458	2 670	1 985	6 113	73,5	2 206	8 319
Plusieurs troubles associés	2 176	5 424	5 000	12 600	71,2	5 094	17 694
Autres troubles	733	2 968	2 874	6 575	72,1	2 540	9 115
Total	**14 111**	**51 739**	**44 694**	**110 544**	**59,6**	**75 019**	**185 563**
dont troubles du spectre de l'autisme	*5 093*	*10 104*	*3 367*	*18 564*	*75,8*	*5 932*	*24 496*

© DEPP

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.

Figure n° 3 : Répartition des effectifs selon le trouble et le type d'accompagnement

Les fournitures de matériel pédagogique de type outil informatique, logiciels spécifiques, clavier braille *etc*. ne concernent que 6 % des ESH et sont destinés à 84 % aux élèves ayant des besoins particuliers sensoriels et/ou moteurs.

2.2.2. Dans le secondaire et le supérieur

Il est incontestable que le nombre d'ESH scolarisés dans les écoles ordinaires n'a cessé d'augmenter depuis 2005, année de la promulgation de la loi sur l'égalité des chances, mais cette massification est-elle pour autant un indicateur de réussite ?

Lorsque nous regardons les chiffres, nous nous apercevons rapidement que le nombre d'ESH scolarisés décroit dans l'enseignement secondaire puis dans l'enseignement supérieur.

2 Les différents modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en 2018-2019

Niveau d'enseignement (1)	Scolarisation en milieu ordinaire					Établissements spécialisés (3)		
	Individuelle			Collective	Ensemble	Hospitaliers	Médico-sociaux	Ensemble
	Total	*dont Segpa (2)*	*dont EREA*					
Premier degré	**134 438**			**51 125**	**185 563**	**5 500**	**61 150**	**66 650**
Préélémentaire	36 093			4 465	40 558	2 419	21 269	23 688
Élémentaire	98 345			46 660	145 005	3 081	39 881	42 962
Second degré	**107 341**	***15 056***	***2 717***	**44 891**	**152 232**	**2 497**	**7 745**	**10 242**
Formations en collège	79 589	*15 056*	*1 206*	26 003	105 592	1 550	5 878	7 428
Formations en lycée	27 752		*1 511*	6 341	34 093	947	1 867	2 814
Autre niveau (4)				12 547	12 547			
Niveau indéterminé (5)						252	2 907	3 159
Total	**241 779**	***15 056***	***2 717***	**96 016**	**337 795**	**8 249**	**71 802**	**80 051**

© DEPP

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.**

1. Niveau d'enseignement estimé pour la scolarisation collective et la scolarisation en établissements hospitaliers ou médico-sociaux.

2. Segpa de collège.

3. Hors jeunes accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

4. Il s'agit pour l'essentiel d'élèves fréquentant un établissement du second degré sans en avoir nécessairement le niveau.

5. Il s'agit d'élèves scolarisés dans un établissement spécialisé dont le niveau est difficile à déterminer.

Figure n° 4 : Modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap

Ce tableau montre une baisse significative des ESH scolarisés au collège (105 592 élèves), puis encore davantage au lycée (34 093 élèves). A l'université, à la rentrée 2015, la proportion d'étudiants en situation de handicap scolarisés (toutes filières confondues, universités, classes préparatoires aux grandes écoles, grandes écoles) était de 1,22 % de la population étudiante[34], soit 23 257 étudiants. Ces chiffres ont été obtenus auprès des « étudiants qui se sont déclarés en situation de handicap au sens de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et qui se sont fait connaître des services handicap[34] ». Il s'agit donc d'un recensement volontaire. Parmi ces étudiants, 91 % sont inscrits à l'université, parmi lesquels 71 % bénéficient d'un plan d'accompagnement[34]. Ce rapport souligne également que « les étudiants en situation de handicap s'inscrivent plus fréquemment en IUT, en Lettres, Langues, Sciences humaines et en filières paramédicales. On les trouve moins fréquemment dans les filières de Droit, Économie, Gestion et Santé. Ces écarts tendent à s'atténuer depuis plusieurs années, mais nature du handicap et choix des disciplines de formation choisies restent liés ».

Ce lien entre particularité et scolarisation est présent dès le primaire, le rapport DEPP, RERS 2019a explique que « les modes de scolarisation dépendent des troubles » (p. 20). Pour illustrer ce propos, les auteurs prennent l'exemple suivant,

> « les élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs constituent 41 % des élèves en situation de handicap dans le premier degré, un peu plus d'un tiers des élèves handicapés dans le second degré. Tout degré d'enseignement confondu, ces élèves sont plus souvent en ULIS (67 400 élèves) qu'en classe ordinaire (62 400 élèves) et

34 https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_14-les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur.php

forment 45 % des effectifs des établissements hospitaliers ou médico-sociaux. Ils semblent donc avoir plus de difficultés à suivre une scolarité ordinaire » (*Ibid*.).

L'institution explique ici que les orientations des ESH sont liées, d'une part à leur spécificité et d'autre part que cette spécificité les empêche de suivre une scolarité dans un cursus ordinaire. Dans ce rapport, le vocabulaire utilisé pour caractériser les ESH est marqué par des termes tels que « handicap », « déficience », « troubles » qui renvoient à des classifications très médicales voire défectologiques et semblent donc perdurer tout au long de la scolarité. Nous restons dans une interprétation intégrative, où l'élève qui n'est pas en mesure de répondre aux exigences de l'institution doit être dirigé vers un dispositif spécialisé. Nous voyons ici un exemple de normes qui peinent à se modifier dans les publications institutionnelles, nous pouvons donc imaginer qu'il en est de même pour les enseignants.

Les mouvements ségrégatifs puis intégratifs peinent à laisser la place au mouvement inclusif. Or, le temps entre les réformes est de plus en plus court, ce qui complique les transformations concrètes des pratiques sur le terrain. Au fil des réformes et des années, les normes scolaires ont changé et ont perdu leur place de référence.

L'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisés ont longtemps été séparés, œuvrant chacun de leur côté de façon presque hermétique. Désormais la collaboration entre les deux secteurs est devenue un gage de réussite de la politique inclusive. Nous verrons dans le chapitre suivant comment ces différents changements de normes peuvent affecter les professionnels.

Chapitre 3

L'école inclusive, à quelles normes se vouer ?

3.1. Les enseignants au coeur d'un conflit entre les valeurs et les normes

Les résultats d'une enquête menée par le SNUIPP en 2011 sur le Métier d'enseignant[35] montrent que la scolarisation d'un ESH arrive en tête des difficultés rencontrées pour 63 % des enseignants, viennent ensuite l'hétérogénéité des classes 60 %, l'évaluation des apprentissages 37 %, la polyvalence 36 % et le travail en équipe 37 %. Aujourd'hui, d'une manière générale un « consensus *a priori* se manifeste bien en faveur de l'inclusion des EBEP en milieu ordinaire, mais des réserves sont aussitôt accolées à cette acceptation de principe, qui visent surtout certaines difficultés, comme les handicaps intellectuels ou les troubles du comportement » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 42). Les auteurs expliquent ces réserves par « le poids des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité des élèves à un modèle d'élève idéal, réussissant et... en bonne santé ! » (*Ibid*.). Nous retrouvons cette présence en filigrane de l'élève idéal comme repère, comme élément fondateur des pratiques enseignantes à l'école. Ces réserves peuvent aller de la simple appréhension au véritable rejet, voire générer des violences d'attitude (Curchod-Ruedi, *et al.*, 2013) à l'égard des EBEP.

Une des difficultés réside dans le fait que pour les enseignants, « l'adaptation scolaire passe (...) par la réussite en termes de performance scolaire, et par la qualité des liens socio-affectifs tissés avec les pairs » (Scelles et Dayan, 2015, p. 8), en d'autres termes, avoir de bons résultats et de bonnes relations avec ses camarades de classe, donc présenter les caractéristiques de l'élève standard, normal. Or, les difficultés des EBEP peuvent être d'ordre cognitif et/ou relationnel, le hiatus entre la représentation de l'élève idéal et la réalité des élèves est ici perceptible. Il témoigne de la croyance des enseignants qui peuvent considérer que « réussir avec un enfant, classé dans la

35 http://www.snuipp.fr/-les-communiques-

catégorie des "non-conformes à la toise scolaire", consiste à le ramener à la norme » (Gardou, 2006, p. 36). Cet espace entre l'idéal et le réel, entre ce qu'ils souhaiteraient et peuvent faire, génère des difficultés concrètes dont les enseignants témoignent et les rendent nuancés sur le sujet de l'école inclusive.

Que disent les enseignants de leurs difficultés ? Une étude rouennaise du CIVIIC, coordonnée par Thouroude (2012), montre que l'organisation de l'école française repose sur des bases de standardisation et de normalisation qui agiraient comme un frein à la scolarisation des EBEP, en milieu ordinaire. Cette norme d'organisation dans laquelle l'enseignant « ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous[20] » perdure encore aujourd'hui. Les spécificités individuelles sont peu prises en compte, par souci d'égalité, par faute de temps ou encore de savoir-faire. Cette sensation d'écartèlement entre l'individu et le groupe est fréquemment mise en avant par les enseignants et est régulièrement évoquée dans plusieurs études différentes. Il existe « une tension entre la classe, au sens du groupe classe, collection d'élèves qu'il s'agit de faire travailler dans des temps et des espaces communs et l'individu élève handicapé avec ses difficultés propres » (Mazereau, 2008, p. 181). Berzin (2007) évoque également ce tiraillement et explique que cette situation donne l'impression de mettre les enseignants dans une situation d'injonctions concurrentes où ils doivent à la fois faire face à la singularité de l'EBEP et faire avancer le groupe classe au rythme des programmes.

Ces paradoxes se manifestent également lorsque les pratiques de classe sont étudiées. Grimaud et Saujat (2011) ont relevé dans les discours des enseignantes qu'ils ont interrogées que « d'un côté elles [les enseignantes] déclarent faire la même chose pour tous les élèves, d'un autre côté elles adaptent leur travail et baissent leurs exigences » (p. 5). Cette situation génère un conflit d'intérêts chez les enseignants entre « l'impossibilité de s'occuper à la fois de l'enfant handicapé qui demande une prise en compte particulière et le reste de la classe qui doit suivre le programme en ayant le plus souvent un rythme d'apprentissage plus élevé que cet enfant » (Thouroude *et al.*, 2012, p. 124). L'une des réponses apportées par les enseignants pour résoudre ce conflit est une mise à l'écart plus ou moins temporaire de l'EBEP pour ne pas freiner la progression des autres.

Au cours de leur carrière, les enseignants sont pourtant confrontés de plus en plus souvent à ces scolarisations qui les déconcertent, puisque le nombre d'EBEP scolarisés ne cesse d'augmenter depuis 2005. Les difficultés évoquées montrent à quel point les changements de cadre normatif sont difficiles, mais qu'impliquent exactement les normes inclusives pour les professionnels ?

3.2. L'école inclusive, de la normalisation à l'altérité normative

L'institution a récemment réaffirmé sa volonté de renforcer le caractère inclusif de l'école à travers le chapitre IV de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Guirimand et Mazereau (2016) rappellent que l'idéal de l'école inclusive repose sur « une refonte du système éducatif s'appuyant sur une école exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplômes et de compétences » (p. 52). Il s'agirait, pour les enseignants de « délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » (Ebersold, 2009, p. 75), donc de s'affranchir des normes actuelles égalitaires pour accueillir la diversité individuelle, afin que chaque élève puisse développer son plein potentiel. L'institution, dans le même temps, *via* le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, renforce l'image de cet élève moyen, qui doit avoir acquis telles compétences, à tel moment de sa scolarité et conforte les enseignants dans l'idée que l'une de leurs missions est de permettre à tous leurs élèves d'atteindre ces objectifs, donc la norme dominante (Gardou, 2006). Nous voyons quelles contradictions peuvent se jouer chez les enseignants,

> « parce que sa fonction est essentiellement correctrice, la norme entre nécessairement en conflit avec l'existant qu'elle contraint par sa visée rectificatrice. Dans la perspective de l'opération normalisatrice, le futur rectifié se présente logiquement comme anormal. À ceci près que l'anormal ne doit pas être entendu ici comme absence de norme. Il désigne au contraire un existant présentant d'autres normes, et qui, de ce fait, se voit déprécié au motif qu'il repose sur un mode de structuration différent de celui que cherche à lui imposer la décision normalisatrice. Du point de vue normatif, l'anormal n'est donc pas *neutralité* normative, mais *altérité* normative. L'anormal manifeste des valeurs qui, au regard de la décision normalisatrice, sont qualifiées de négatives » (Roth, 2016, pp. 8-9).

La référence à l'élève moyen, incarnée dans les programmes officiels, fait inévitablement tomber tous ceux qui s'en détachent dans l'ordre de l'anormalité. L'école inclusive, elle, suppose que les enseignants acceptent les différentes normes dans leur altérité et non comme concurrentes.

Nous voyons donc ici en quoi l'idéal de l'école inclusive est déstabilisant du point de vue normatif car il réouvre le champ des possibles quand la norme les restreint.

Ainsi, en ré-ouvrant les possibles, l'inclusion fait aussi planer, dans le quotidien des enseignants, le spectre du chaos, de l'incertitude que la norme tient à distance. En effet, la norme est à la fois « contraignante et attractive » (Prairat, 2012a, p. 46), contraignante car elle limite des

actions, des comportements, des façons-d'être, mais attractive car elle rassure, elle permet de ne pas avoir à choisir sans cesse parmi une infinitude de possibles. L'idéal de l'école inclusive abolissant la référence aux normes, laisse les enseignants sans repères. Ils doivent donc composer entre les valeurs et la réalité et pour cela ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent, ce qu'ils maitrisent car ils y trouvent des valeurs refuge rassurantes et structurantes. Aujourd'hui, les enseignants sont donc confrontés à une situation où,

> « aux normes scolaires d'hier se substituent, tant bien que mal, selon les lieux, de nouvelles régulations toujours fragiles, car n'ayant précisément pas la puissance contenante des normes. Ces arrangements qui tiennent autant du contexte local que de l'inventivité des maîtres sont vécus comme des pis-aller. C'est alors inévitablement un sentiment de précarité et d'instabilité qui gagne aujourd'hui les professionnels de l'enseignement qui ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes, dans une institution où les places et les positions semblent de moins en moins prédéfinies » (Prairat, 2012b, p. 227).

La massification de la scolarisation des EBEP a engendré un « réaménagement des pratiques antérieures sans qu'une maitrise réflexive et organisationnelle n'ait pu se mettre en place » (Guirimand et Mazereau, *Ibid.*, p. 52), ce qui ne laisse d'autre choix aux enseignants que de se référer à des « normes antécédentes » (Schwartz, 2009). Or, ces normes continuent de donner à l'école le rôle de « sélection pour l'accès au marché du travail. Si l'idéal républicain de l'école est de promouvoir l'ascension sociale, les formes actuelles de rationalisation du système éducatif opèrent toujours *volens nolens* selon les principes de sélection par l'échec et de normalisation des élèves » (Guirimand et Mazereau*, Ibid.,* p. 52), difficilement compatibles avec les valeurs inclusives. De plus, « l'absence d'engagement institutionnel en matière de formation initiale et continue des enseignants généralistes, allié au tarissement progressif des formations spécialisées, induit des contrastes importants entre la professionnalité attendue par le référentiel de fonction de 2013 et la professionnalité perçue par les acteurs de la scolarisation, contrastes qui sont souvent fauteurs de difficulté » (*Ibid.,* p. 58). Dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[36], la distinction perdure entre ESH et EBEP, perpétuant ainsi la catégorisation des élèves en fonction de leurs déficits et non de leurs besoins. En effet, les enseignants doivent « Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du "projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap " » (p. 3) et « différencier [leur] enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter [leur] enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers » (p. 6). Or,

36 NOR : MENE1315928A

> « outre les effets négatifs en termes de stigmatisation (Goffman 1975), le risque majeur est de voir les élèves handicapés "disparaitre" derrière leurs étiquettes en se conformant aux attitudes attendues et en amenant les enseignants à adopter des attitudes conformes, non à leurs limitations effectives, mais à celles supposées du fait de leur handicap » (Thomazet, 2012, p. 13).

Les enseignants ne s'adaptent donc plus aux besoins des élèves, mais ils agissent, soit en se conformant aux représentations qu'ils se font de tel ou tel trouble, soit en référence aux recommandations faites par le milieu spécialisé (par le biais du PPS[37] par exemple). Or, Thomazet ajoute que « les caractéristiques du trouble centrées sur les déficits, manques et incapacités, ne sont pas aussi aidantes pour l'action pédagogique que les intérêts, compétences ou talents particuliers qui constituent autant de points d'appui pour les apprentissages » (*Ibid.*, p. 12). Avec ce fonctionnement et ces directives, les catégorisation scolaires se font encore du point de vue défectologique, malgré la volonté inclusive.

En outre, la massification de la scolarisation des EBEP confronte *de facto* les enseignants à des situations où ils doivent sans cesse réinterroger « les modalités d'accueil des élèves handicapés et les principes afférents qui leur servaient de ciment » (Guirimand et Mazereau, *Ibid.*, p. 54). Ces disparités de scolarisation débouchent « inévitablement sur des débats normatifs » (*Ibid*.) visant à « arbitrer entre le degré de pertinence -et donc de respect- des normes antécédentes et la nécessité de les transgresser, de les déplacer, de les modifier » (Schwartz, 2009, p. 1, cité dans Guirimand et Mazereau, *Ibid*.). Or, l'implicite des normes, « à l'instar de toute forme "invisible" de pédagogie, peut également engendrer des inégalités entre élèves, en fonction de leur statut scolaire et social » (Duru-Bellat *et al.*, *Ibid.*, p. 144) et même au-delà, c'est-à-dire en fonction de ce qu'ils sont.

Le défi que représente la mise en place effective de l'école inclusive passe par une renormalisation chez les enseignants, pour essayer de faire cohabiter « les normes sociales générales », « les normes scolaires institutionnelles », « les influences normatives des usagers » (Gilly, 1980, p. 48) , leurs représentations et la réalité de leur vécu quotidien. Sans autre source d'aide à la

37 Projet Personnalisé de Scolarisation

transformation que devrait être la formation, le recours à la norme institutionnelle prévalente reste alors le moyen le plus économique pour les enseignants de surmonter ce dilemme, même si c'est au détriment des EBEP. C'est aussi ce recours qui va générer chez les enseignants la fabrication « d'entités abstraites » (Gilly, 1980) telle que celle de l'élève idéal.

Conclusion

L'objectif de cette partie est de comprendre le contexte normatif qui entoure l'école et qui influence les enseignants et les élèves. Pour cela, nous nous sommes concentrée sur ce qui s'écarte de la norme et la met ainsi à l'épreuve, la déstabilise. Ce faisant, nous mesurons les contradictions et les difficultés que les enseignants rencontrent pour concilier toutes les exigences concurrentes et parfois contradictoires, telles par exemple, les injonctions de l'institution qui visent à développer une école inclusive et dans le même temps affirme que « l'élitisme, ce n'est pas non plus un gros mot, c'est même un des fondements du fonctionnement républicain depuis très longtemps » Edouard Philippe 30 aout 2019[38]. Ce manque de synchronisation entre les faits et les normes met les enseignants en difficulté et les place en situation délicate où ils perdent leurs repères. En l'absence de nouvelles normes solides que la formation ou le travail collectif devraient par exemple porter, la perspective du chaos, l'insécurité qu'elle génère, les conduit à se tourner vers ce qui va les structurer le plus, les normes scolaires institutionnelles, les normes antécédentes (Schwartz, 2009). Nous avons également vu grâce au travaux de Gilly (*Ibid*.) que les normes institutionnelles prévalentes participent à l'élaboration d'idéaux, de représentations qui vont influencer les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves.

C'est ici, au coeur des contradictions entre la réalité quotidienne des enseignants et le cadre normatif de l'institution qui les influence que se porte notre recherche. Parmi les « entités abstraites » (Gilly, *Ibid.*, p. 50) possibles, nous avons choisi d'étudier celle de l'élève idéal afin de comprendre comment elle se construit, quelle influence elle exerce sur les pratiques et l'identité professionnelles des enseignants qui scolarisent des EBEP. Ce sera l'objet de notre deuxième partie.

38 https://etudiant.lefigaro.fr/article/reforme-du-lycee-edouard-philippe-defend-une-reforme-ambitieuse_d5615a1c-cb1e-11e9-b57b-f6284b408617/

Partie 2

Le *rapport à l'élève idéal* : des représentations aux réseaux d'influences

Cette seconde partie est articulée autour de quatre chapitres :

Le chapitre 1 traite de l'élève idéal à travers la littérature scientifique.

Le chapitre 2 présente les outils théoriques qui ont contribué à développer le concept de *rapport à l'élève idéal.*

Le chapitre 3 expose les bases théoriques que nous avons choisies pour traiter de l'identité professionnelle des enseignants.

Le chapitre 4 présente les pratiques professionnelles telles que nous les appréhendons dans le contexte de notre recherche.

Chapitre 1

L'élève idéal

1.1. Qui est l'élève idéal ?

L'élève idéal, c'est un peu le Godot de Samuel Beckett : il est omniprésent, mais personne ne le connaît, il semble occuper différentes fonctions pour les professionnels de l'enseignement, peut servir de point d'appui pour préparer séquences d'enseignement et séances de travail, être l'élève à travers lequel l'enseignant se reconnaît, ou encore celui qui, par sa présence, donne sens au métier d'enseignant. Ses contours restent flous, difficiles à définir. Pourtant, c'est lui que nous avons choisi de placer au coeur de notre sujet de recherche, lui qu'il va falloir définir, appréhender, sortir de l'anonymat pour tenter de comprendre son influence sur les pratiques et la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Pour commencer, faisons un détour par l'étymologie pour tenter de mieux cerner ce qu'est la notion d'idéal. Selon le dictionnaire Larousse, l'idéal revêt plusieurs acceptions :

- Qui est conçu par l'esprit, qui a le caractère d'une idée (la droite est une ligne idéale) ;
- Qui existe seulement en tant qu'idée, conception de la pensée, spéculation, et non dans le réel (la société idéale décrite par Platon dans *La République*) ;
- Qui possède toutes les caractéristiques, toutes les qualités propres à son type, mais qui paraît difficilement réalisable (rêver d'une justice idéale) ;
- A qui on prête toutes les qualités, toutes les perfections, qui est considéré comme parfaitement adapté à son rôle, à sa fonction (l'ami idéal. Un lieu de repos idéal)[39].

Du point de vue de la philosophie, l'idéal est défini plus précisément comme ce « qui n'existe qu'en pensée, comme idée », donc opposé au réel, au sensible. Il est également « ce qui est parfait, qui constitue l'accomplissement d'une idée, qui est exemplaire » ; c'est enfin le « modèle parfait qu'on cherche à atteindre et qui sert de norme » (Blay, 2007).

39 http://www.larousse.fr

Ainsi, en théorie, l'élève idéal pourrait être celui qui possède toutes les perfections, est parfaitement adapté au rôle que les enseignants lui confèrent, celui qui sert de norme mais qui finalement, n'existe que dans le monde des idées et non dans le réel. L'élève idéal est en quelque sorte une chimère, composée d'éléments réels qui, assemblés les uns aux autres finissent par constituer une créature fantastique, imaginaire et irréelle.

Il y a, dans les définitions relevées, une dimension essentielle qui est celle de la norme. L'école française est décrite, comme très normalisée et standardisée (Duru-Bella *et* al., 2018 ; Thouroude, 2012). Les instructions officielles décrivent l'acquisition des savoirs des élèves en fonction des tranches d'âge et de leur développement moyen supposé. Les rythmes plus lents ou plus rapides sont considérés comme à la marge et caractérisés de besoins spécifiques. C'est donc précisément cet élève « normal » au sens de Cornu (2009)[40] qui est au coeur du système scolaire ; l'institution et les professionnels de l'enseignement se basent ainsi, en grande partie, sur ce sujet chimérique, pour construire l'éducation de millions d'élèves bien réels et différents. L'élève idéal est présent à la fois au niveau institutionnel et chez les enseignants et pour autant, que savons-nous de lui dans les faits ?

1.1.1. L'élève idéal est-il universel ?

En 2007, Harkness, Blom, Oliva, Moscardino, Zylicz, Bermudez, Feng, Carrasco-Zylicz, Axia et Super ont mené une recherche sur les pratiques pédagogiques et les croyances des enseignants à propos du développement et des processus d'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, la question des représentations de l'élève idéal a été abordée. Cette étude s'est déroulé dans cinq pays : l'Italie (n=20 ; 10 maternelle et 10 élémentaire)[41], l'Espagne (n=20 ; 10 maternelle, 10 élémentaire), la Pologne (n=16 ; 3 maternelle, 13 élémentaire), Les Pays-Bas (n=12 ; 3 maternelle, 9 élémentaire) et les Etats-Unis (n=21 ; 3 maternelle, 19 élémentaire). Les enseignants interrogés travaillent dans des classes maternelles et primaires. L'analyse des entretiens semi-directifs a montré qu'il existe une base commune aux différents pays en matière de croyances et de théories éducatives, nuancées toutefois par des sous-tendus culturels.

40 « Le "normal" est le modèle idéal, déduit de la règle de raison, et qui, suivant sa loi universelle, peut légitimement s'imposer »

41 « n » représente le nombre d'enseignants interrogés pour l'étude.

Les enseignants de l'étude ont évoqué un nombre varié de compétences supposées définir l'élève idéal telles que : responsabilité, empathie, compétences sociales, intelligence émotionnelle, relations inter-personnelles dont le tableau ci-dessous fait la synthèse,

Table 1. Qualities of the 'ideal student' mentioned by at least 24% of teachers

Italy (n=20)	Netherlands (n=12)	Poland (n=16)	Spain (n=20)	U.S. (N=21)
Vivace/lively (80%)	Social skills (67%)	Well-balanced (56%)	Social skills (45%)	Motivated (67%)
Creative (40%)	*Vivace*/lively (67%)	Curious (56%)	Motivated (30%)	Comfortable with self (38%)
Autonomous (35%)	Happy (67%)	Intelligent (56%)	Focused (25%)	Happy (38%)
Social skills (35%)	Focused (58%)	Motivated (50%)	Intelligent (25%)	Active learner (29%)
Reflective (30%)	Autonomous (42%)	Social skills (38%)		Cooperative (29%)
Attentive (30%)	Attentive (42%)	Well-behaved (38%)		Intelligent (29%)
Risk-taker (25%)	Motivated (33%)	Active learner (31%)		Autonomous (24%)
Active learner (25%)	Comfortable with self (25%)	Extrovert (31%)		Well-balanced (24%)
Persevering (25%)	Intelligent (25%)	Organized (31%)		
	Well-behaved (25%)	Persevering (31%)		
	Calm (25%)	Active (25%)		
		Comfortable with self (25%)		
		Focused (25%)		
		Cooperative (25%)		
		Good values (25%)		

Figure n° 5 : Les qualités de l'élève idéal mentionnées par au moins 24 % des enseignants interrogés

Les résultats montrent des qualificatifs communs aux différents pays, *bon comportement, bien équilibré, bien dans sa peau, autonome, coopératif, intelligent, habilités sociales, motivé* sont des qualificatifs cités à chaque fois dans trois voire quatre des cinq pays. Les chercheurs rapprochent ces résultats de ceux d'une étude menée en Asie, à propos, cette fois des représentations des parents sur l'enfant idéal ; l'équipe a constaté que les valeurs évoquées par les enseignants occidentaux se rapprochent des valeurs orientales évoquées par les parents asiatiques. En effet, pour la majorité des enseignants enquêtés, les compétences sociales, émotionnelles, d'autonomie et d'auto-régulation sont ce qui permet à la classe de fonctionner, tant pour l'enseignant que pour les élèves, or, selon les chercheurs, ces points sont peu abordés dans la formation des professionnels. Les chercheurs expliquent que les théories de l'intelligence et de l'éducation occidentales sont quelques peu déconnectées des ethno-théories et des pratiques de classe effectives. En effet, les politiques éducatives occidentales actuelles mettent davantage l'accent sur le développement des compétences cognitives et des savoirs, ce qui peut avoir pour effet de phagocyter les efforts des enseignants, qui aident les élèves à développer d'autres types de compétences, pour trouver leur place dans le monde (*Ibid*. p. 133). Il semble donc y avoir un hiatus fondamental entre les directives institutionnelles, qui visent des savoirs et des compétences cognitives et les représentations des enseignants, qui voient dans l'élève idéal, plus qu'un sujet qui apprend des savoirs académiques. Ainsi les enseignants interrogés par Harkness *et al.* s'accordent à dire que les compétences cognitives ne sont pas suffisantes pour réussir à l'école et estiment que les

apprentissages formels peuvent être considérés davantage comme un « échafaudage sur lequel les élèves ont la possibilité de construire d'autres compétences, plutôt qu'une fin en soi[42]» (p. 133).

En France, l'Éducation nationale ne fait pas exception à la règle en mettant toujours plus l'accent dans ses programmes sur les « fondamentaux » : lire, écrire, compter, auxquels le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fait la part belle[43]. Il semble donc intéressant d'aller explorer les représentations des enseignants français sur l'élève idéal, pour tenter de déterminer si ce fossé, entre les valeurs des professionnels et les directives institutionnelles, mis en lumière par Harkness *et al*., existe également en France et comment les enseignants s'y adaptent.

Cette étude montre également qu'au-delà de la sphère institutionnelle, il existe aussi une influence politique. Ainsi, deux pays, l'Espagne et la Pologne, se distinguent dans l'étude par rapport aux autres pays, cette spécificité peut être expliquée par leur histoire respective. Ces deux pays ont été régis par des gouvernements dictatoriaux : le régime franquiste pour l'Espagne (1939-1975) et le régime communiste pour la Pologne (1947-1989). L'étude de Harkness *et al*. montre que les représentations des enseignants sont différentes selon la période à laquelle ils ont commencé à enseigner. Les professionnels ayant commencé à enseigner sous un régime autoritariste ont des représentations de l'élève idéal qui mettent l'accent sur le bon comportement (p. 124).

Espagne	Pologne
Obéissance, effort, mémorisation, discipline, respect des règles, calme, concentration, qui travaillent bien, aiment l'école	docile, obéissant à la voix, coopérant, avec de bonnes valeurs

Tableau n°1 : Qualités de l'élève idéal pour les enseignants dont la carrière a débuté pendant un régime totalitaire.

Les enseignants qui ont débuté leur carrière après la chute de ces régimes ont des représentations plutôt tournées vers l'autonomie, la curiosité et la motivation des élèves. Les enseignants espagnols *post* période franquiste ont créé un nouveau modèle en réaction au changement de régime politique, orienté vers la motivation des élèves par le jeu et les activités scolaires plus ludiques, le travail de groupe (p. 125). Il y a actuellement débat entre les deux modèles, certains pensent que quelques valeurs traditionnelles devraient rester importantes comme l'effort, la discipline, l'obéissance (*Ibid.*).

42 « In this sense, the formal curriculum of children's classrooms can be seen as a scaffold upon which to build related areas of competence rather than being an end in and of itself ». Notre traduction.

43 Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

Cette étude nous apprend que la construction de la représentation de l'élève idéal est complexe et multi-factorielle, elle dépend à la fois des politiques, des institutions et des personnalités des enseignants. Bien que des adjectifs puissent être communs à différents pays, cela ne signifie pas pour autant que l'élève idéal soit une figure universelle. Ce qui est cependant universel, c'est que cet élève idéal est un standard impossible à atteindre, une chimère.

1.1.2. Vers l'élève idéal français

Au moment de la rédaction de notre travail, nous n'avons pas trouvé de références portant spécifiquement sur l'élève idéal du point de vue des enseignants français. En revanche, de nombreuses recherches traitant du bon ou du mauvais élève existent. En les convoquant pour construire notre travail, nous avons conscience que cela implique de mettre en parallèle les notions d'élève idéal et de bon élève et donc de supposer, pour le moment, qu'elles sont semblables.

Les travaux de Houssaye (2001) proposent un inventaire non exhaustif de la façon dont les concepts de bon et de mauvais élève ont été traités par les sociologues et par différents courants de la psychologie entre 1980 et 2000. L'auteur explique que durant cette période, les chercheurs en psychologie font du rôle de la représentation dans la réalité scolaire, leur objet d'étude. L'idée générale des travaux de cette période est qu'il n'existe pas un bon ou un mauvais élève en soi, universel et abstrait, mais que celui-ci n'existe qu'à travers les regards des enseignants et des adultes qui l'entourent (Marc, 1984, cité dans Houssaye, *Ibid*.). Ses attributs dépendent : de la personnalité des enseignants (Leyens, 1983, cité dans Houssaye, *Ibid*.), de leur catégorie sociale (Léger, 1983, cité dans Houssaye, *Ibid*.), de la catégorie sociale des élèves (Weiss, 1984 ; Marc, 1981, cité dans Houssaye, *Ibid*.) et/ou des styles pédagogiques et sociaux (Angon, 1980, rapporté par Forquin, 1997, cité dans Houssaye, *Ibid*.). Nous allons voir ce qu'il en est plus précisément.

1.1.2.a Le bon élève et la catégorie sociale des élèves

Marc (1981) montre que plus un élève vient d'un milieu modeste et plus il risque d'être jugé sévèrement ; *a contrario*, plus les parents sont aisés et plus les enfants sont jugés favorablement. L'auteur explique ce phénomène par le fait que les familles des milieux aisés ont intégré les codes et les attentes scolaires et les ont transmis à leurs enfants. Ces derniers évoluent avec tant de facilité dans l'institution que cela est considéré comme une qualité intrinsèque à l'élève, un « don » alors qu'il ne s'agit que d'un acquis « sous-culturel » que les élèves de milieux plus modestes ne

possèdent pas (cité dans Houssaye, 2001, p. 59). Les bons élèves sont « travailleurs, attentifs, disciplinés, [ils] entrent dans le désir du maître et accèdent à la norme » (*Ibid*. p. 58). Nous retrouvons ici à la fois la notion de normalisation, mais également « l'effet Matthieu » (Matthew's effect) théorisé par Merton (1968), qui désigne les mécanismes par lesquels les personnes les plus avantagées tendent à accroître leurs avantages sur les autres personnes moins bien dotées.

Les travaux de Weiss (1984) poursuivent dans cette voie et montrent qu'il existe pour les enseignants deux types de bons élèves selon leur appartenance sociale. La première catégorie dite des « actifs » caractérise les bons élèves issus de milieux favorisés ; ils sont décrits comme « intelligents, bien verbalisés, dynamiques, sociables, soignés ». Dans la seconde catégorie dite des « appliqués », les bons élèves ont pour qualités d'être : « appliqués, disciplinés, doux, stables, soignés » ; ils sont issus de catégories sociales inférieures aux premiers. Cette distinction, pour Weiss témoigne de la double attente de l'enseignant, à la fois de partager des « échanges fructueux avec les élèves [et] l'exercice du pouvoir sur eux » (p. 59).

1.1.2.b Le bon élève et la catégorie sociale des enseignants.

Selon Léger, les professeurs du second degré trient les élèves en trois catégories : les bons, les moyens et les mauvais. Les bons élèves sont ceux qui sont « intelligents, travailleurs, motivés, respectueux » (1983, cité dans Houssaye, 2001, p. 59). Pourtant, en creusant davantage, l'auteur a constaté que les attentes des enseignants divergent en fonction de leur propre origine sociale et du statut de leur conjoint. En effet, « les professeurs de catégories socioprofessionnelles supérieures attendent des bons élèves qu'ils soient brillants et intelligents ; ceux des catégories moyennes qu'ils soient travailleurs et persévérants ; ceux des milieux populaires qu'ils soient disciplinés et soumis » (*Ibid.*). En d'autres termes, pour Léger (*Ibid.*), « la façon de classer les élèves est surtout une façon de se classer soi-même » (cité dans Imbert, 1985, p. 140). D'ailleurs, il constate que les caractéristiques du bon élève sont différentes si les enseignants travaillent dans le premier degré ou dans le second et parmi les derniers, s'ils sont agrégés ou certifiés.

- <u>Le bon élève et les styles d'enseignement</u>

En 1985, Meirieu affirmait qu'« il n'y a pas de bon élève en soi, juste peut-être un bon élève relatif à chaque pédagogie » (cité dans Houssaye, p. 78). Cela laisse donc penser que les enseignants auraient des représentations différentes de l'élève idéal en fonction de leurs orientations

pédagogiques, ce que les travaux de Douet (1987, cité dans Houssaye, *Ibid.*) viennent nuancer. Ce dernier recense une liste de qualités attendues chez les élèves par des enseignants dits « traditionnels » et d'autres plus « libéraux » (par ordre décroissant),

- motivé
- intéressé par la classe
- sait s'auto-gérer, se débrouiller
- fournit des efforts
- attentif
- pas agressif envers les autres
- bon camarade
- disponible
- bon esprit d'organisation
- pas de mauvaise volonté
- soigneux, ordonné

Douet constate que le modèle du bon élève ne diffère quasiment pas si on oppose maîtres traditionnels, qui sont majoritaires et maîtres libéraux. Les premiers listent davantage de qualités, ce qui laisse entendre, pour le chercheur, que leur modèle de l'enfant idéal est plus fort. Les enseignants libéraux quant à eux, s'ils sont moins exigeants sur les qualités dites scolaires telles que se taire, savoir ses leçons, être ordonné, soigner son travail, sont plus sensibles à l'autonomie, la débrouillardise et la motivation et ils font moins appel aux punitions que les enseignants traditionnels (*Ibid.*, p. 80). Si, selon Meirieu, chaque pédagogie possède son archétype du bon élève, l'étude de Douet montre qu'il existe un aspect cumulatif, puisque pour les enseignants de cette étude, les élèves doivent posséder toutes les qualités fondées sur les conceptions traditionnelles **et** sur les conceptions d'autonomie, chères aux pédagogues libéraux. Le modèle de référence mêle l'élève dans sa réalité d'enfance et d'être achevé, on attend de lui qu'il soit déjà doté de qualités d'adultes (*Ibid*., p. 81).

L'élève idéal se construit au croisement de plusieurs déterminants, l'influence de la culture du pays d'origine, l'influence du régime politique en vigueur et des idéologies portées par ses institutions, l'influence d'éléments personnels propres à chaque enseignant, tels que leur origine sociale, celle des élèves, ainsi que leurs styles pédagogiques. Maintenant que nous avons esquissé son portrait, nous pouvons nous interroger sur la fonction de l'élève idéal dans la classe et dans la relation pédagogique.

1.2. A quoi sert, que sert l'élève idéal ?

1.2.1. L'élève idéal et le triangle pédagogique

L'analyse de l'élève idéal, à la lumière de la théorie du triangle didactique de Houssaye (2015), offre un autre angle de réflexion, celui du rôle qu'occupe l'élève idéal. Pour l'auteur, toute situation pédagogique est définie comme un triangle dont les trois sommets sont le savoir, le professeur et les élèves et chaque côté du triangle représente une relation privilégiée entre deux des trois sommets, qu'il nomme processus. Par exemple, dans le cadre du processus enseigner (*cf.* Figure n°6), l'enseignant, -premier pôle privilégié-, fait du savoir le second pôle privilégié, au détriment de l'élève qui occupe donc la place du mort. Cette place du mort ne signifie pas l'absence d'interaction ou d'existence ; l'auteur la compare au rôle du mort dans le jeu de bridge. Dans ce jeu de cartes, l'un des joueurs est « quelqu'un dont on ne peut pas se passer mais qui ne peut jouer qu'en mineur : sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation » (*Ibid.* p. 11).

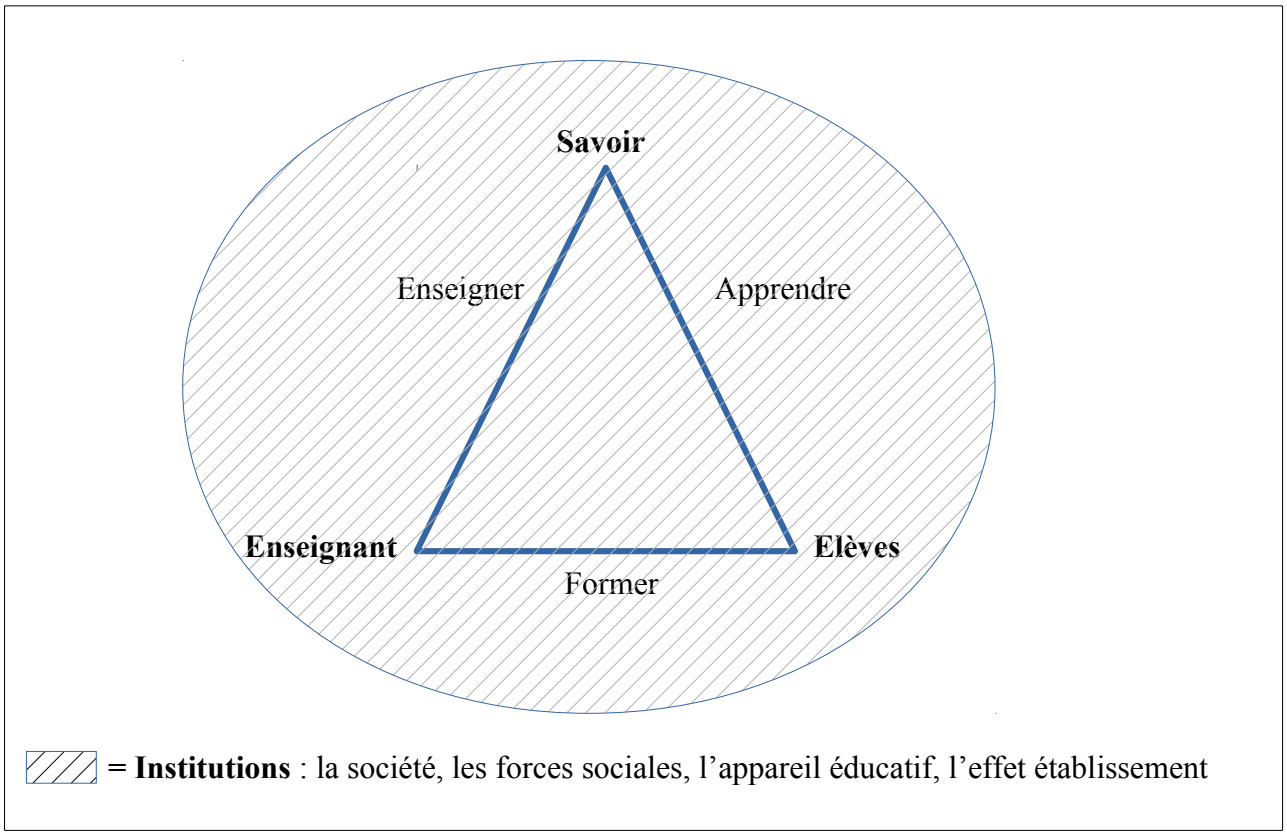


Figure n° 6 : Le Triangle pédagogique selon Houssaye (1988)

Pour Houssaye (2001), à l'instar de Meirieu (1985), le bon élève dépend de chaque pédagogie et des caractéristiques de la situation. Néanmoins, le processus enseigner, c'est-à-dire le rapport privilégié entre l'enseignant et le savoir, reste dominant dans les pratiques enseignantes et les qualités des élèves -et notamment de l'élève idéal-, sont considérées à la lumière de ce processus.

Cette explication nous permet de saisir le rôle attribué à l'élève dans le processus enseigner. Son jeu est déjà tout tracé et déterminé par les deux autres éléments que sont le savoir et l'enseignant. Il a peu ou pas de marge de manœuvre autonome, on joue pour lui sans toutefois pouvoir se passer de lui. Mais, puisque la classe n'est pas une partie de bridge où les joueurs se plient volontairement aux exigences du jeu, il arrive que l'élève rejette cette place de mort et se mette à faire le « fou ». Le fou c'est celui qui « récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. (…) Il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la reconnaissance » (Houssaye, *Ibid*., p. 11). Le fou peut manifester sa folie de différentes façons, soit en désertant physiquement le lieu de la relation pédagogique (décrochage scolaire, absentéisme), soit en restant présent physiquement, mais en ne répondant pas aux attentes de l'enseignant. Dans ce cas, le fou peut être non opposant (Marc, 1984, cité dans Houssaye, *Ibid.*), c'est-à-dire des élèves « lents, rêveurs, paresseux, peureux, effacés » ou bien opposant, ceux qui sont « amuseurs, paresseux, inattentifs » (p. 58). Ces derniers pour l'auteur, montrent une culture différente de celle de l'école, et révèlent la difficulté de l'enseignant à « entériner des désirs d'enfants trop étrangers aux siens » (*Ibid*.). Le fou manifeste ainsi son refus d'occuper la place de mort qui lui était assignée et empêche l'enseignant d'entretenir la relation privilégiée qu'il entendait avoir avec le savoir. Comme l'explique Marc, « le bon élève participe à l'ordre scolaire tandis que le mauvais introduit du désordre » (*Ibid*., p. 58). Le fou occupe la place de mauvais élève et crée le chaos non seulement dans la relation pédagogique, mais également dans les aspirations de l'enseignant.

Pourrait-on en déduire alors, que, dans le contexte du processus enseigner, l'élève idéal serait celui qui accepte sa condition de mort comme faisant partie de la règle, tout comme le joueur de bridge ? Pour être un élève idéal, faut-il être le joueur passif mais néanmoins présent ?

Comme le montre la Figure n° 6**,** les situations pédagogiques ne sont pas neutres, mais sont également influencées par les attentes et les conceptions de l'élève idéal de l'institution. Gilly explique en effet que « les valeurs [d'un élève] jugées les plus fondamentales [pour un enseignant] sont celles qui conditionnent la réalisation de ses objectifs professionnels et, du même coup, le

degré de satisfaction de l'institution qui l'emploie avec toutes les incidences qui en découlent » (1980, p. 104). Il poursuit en affirmant que l'enseignant est,

> « prisonnier des objectifs et modalités générales de fonctionnement fixés par l'institution qui l'emploie. Dans la mesure où il accepte de fait ces objectifs et ce fonctionnement, il est conduit à reprendre à son compte, pour l'essentiel et plus ou moins à son insu, les stéréotypes du "bon écolier", du "mauvais élève", et le système de valeurs à partir desquels il appréhende chaque élève particulier. » (*Ibid*., p. 133).

L'enseignant doit donc s'approprier un système de valeurs dirigeant en partie ses représentations de l'élève idéal, même si ses positions idéologiques personnelles ne coïncident pas complètement avec lui. Ainsi, pour être étiqueté de « bon élève », il faut être « conforme par ses qualités intellectuelles, sociales et morales aux attentes de l'école à son égard » (*Ibid*., p.60). Enseignants et élèves doivent répondre aux exigences et aux représentations que l'institution se fait d'eux et cela influence la relation pédagogique et les pratiques,

> « si l'on considère l'institution scolaire, un phénomène curieux s'est produit : on peut repérer une assimilation entre une forme institutionnelle (l'école) et une configuration pédagogique (le processus enseigner) . Tout se passe en effet comme s'il était normal, naturel et quasiment obligatoire d' "enseigner" à l'école. Et si jamais vous vous mettez à tenir des pratiques autres, vous risquez fort de paraître déplacé. Or on n'a pas toujours "enseigné" à l'école ; on peut y repérer bien d'autres formes pédagogiques » (Houssaye, 2015, p.15).

Ainsi, l'institution, -l'école-, attend donc de ses sujets, -les enseignants-, qu'ils enseignent, qu'ils se situent dans un processus pédagogique où l'élève occupe la place du mort. Houssaye (*Ibid*.) va même plus loin en expliquant que l'institution entretient un rapport d'opposition avec le processus Former, qui privilégie le rapport entre l'enseignant et l'élève, et laisse au savoir la place du mort. Selon lui, « les formes pédagogiques relevant de ce processus ont comme projet explicite de remettre en cause le poids de l'institution, ne serait-ce que pour permettre aux individus de devenir sujets de l'institution, et non plus seulement assujettis » (pp. 15-16). En effet, les pédagogies telles que la pédagogie institutionnelle, les mouvements de l'éducation nouvelle ou bien encore les pédagogies libertaires ont pour projet principal de former des élèves à la vie citoyenne et non prioritairement de transmettre des contenus de savoir[44]. On comprend aisément en quoi ces

44 Source Histoire des doctrines pédagogiques. https://www.meirieu.com

projets peuvent apparaître en opposition avec les attentes, les représentations de l'institution, voire même avec sa propre identité et raison d'être.

1.2.2. Les méthodes pédagogiques et élève idéal

Pour affiner un peu plus la question des méthodes pédagogiques, nous allons situer différentes méthodes pédagogiques sur le triangle didactique. Nous utilisons l'expression « méthodes pédagogiques » dans le sens de Tilman et Grootaers (2006) pour qui, elles « regroupent des pratiques qui supposent des choix d'objectifs clairs, sous-tendus par une philosophie de l'éducation » (pp 67-78), ainsi que par une théorie de l'apprentissage. Cette précision nous permettra par la suite, lorsque nous nous intéresserons aux pratiques des enseignants, de situer leurs orientations professionnelles générales, même s'ils ne se situent pas idéologiquement complètement dans tel ou tel courant. Si, chaque type de de pédagogie a son bon élève (Meirieu, 1985 ; Houssaye, 2001), il importe de tenter d'en déterminer les caractéristiques. Glardon (n.d.), à partir des travaux de Tilman et Grootaers (*Ibid.*) propose de situer six méthodes pédagogiques en fonction de leurs fondements philosophico-théoriques et de la place qu'occupent apprenant, savoir et enseignant.

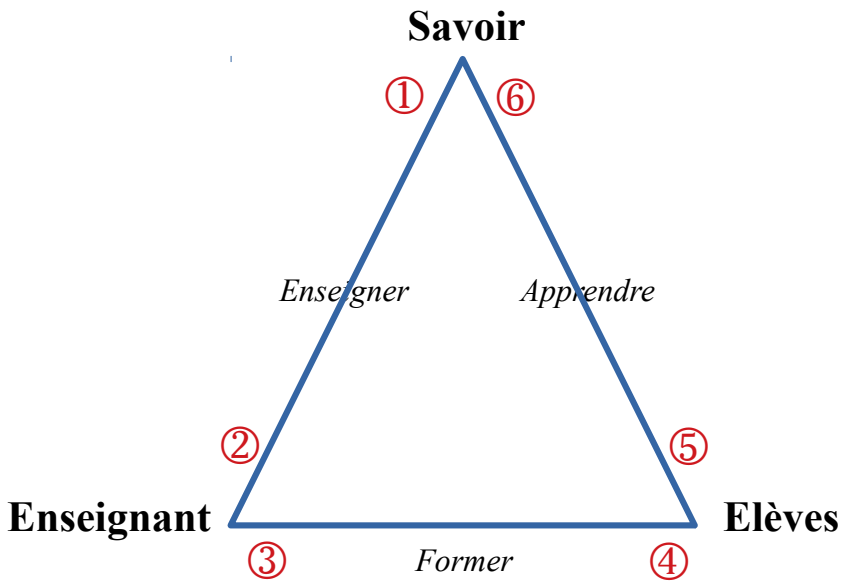


Figure n° 7 : Les méthodes pédagogiques situées sur le triangle pédagogique, d'après Glardon (n.d.)[45]

45 https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/Tilman-Grootaers-M%C3%A9thodes%20p%C3%A9dagogiques.pdf

	① **Pédagogies traditionnelles, magistrales**	② **Cours vivant**	③ **Pédagogies libertaires**	④ **Pédagogies institutionnelles/ non directives**	⑤ **Pédagogies actives/ de la construction des savoirs**	⑥ **Pédagogies interactives**
Enseignant	Détient le savoir et le pouvoir Organise le milieu Impose les objectifs et les méthodes Contrôle le travail pédagogique	A un rôle d'initiateur Oriente le travail des élèves, il suggère	Occupe une place centrale dans la dynamique relationnelle. Il est enseignant-thérapeute	Est conseiller de méthode, laisse l'enfant agir	Occupe la place du mort Il ne pèse ni sur les objectifs d'apprentissages, ni sur les méthodes Est garant du contrat et évaluateur	Occupe la place du mort Détermine des contenus qu'il ne transmet pas directement (ex MOOC)
Apprenant	Occupe la place du mort Disparait de la relation pédagogique Est un contenant vide à remplir	Occupe la place du mort Est orienté vers la redécouverte des vérités détenues par l'enseignant	Est amené à construire ses propres repères sociaux et de savoirs	Est encouragé à l'action personnelle, s'engage selon ses motivations et ses possibilités Coopère avec le groupe	Prend les initiatives, décide de ses objets de savoirs Expérimente, tâtonne Coopère avec le groupe	Seul face à son travail (outils numériques ou travail balisé) Ses initiatives sont limitées s'organise de façon individuelle
Savoir	Est un objet établi, clairement défini qu'il faut reproduire et répéter	Est un objet pré existant qu'il faut redécouvrir, reformuler	Occupe la place du mort Il n'est pas prioritaire, est plus un moyen d'épanouissement pour l'élève qu'une fin en soi	Occupe la place du mort Il n'est pas prioritaire, est plus un moyen d'épanouissement pour l'élève qu'une fin en soi	Est propre à chaque élève selon ses envies et ses besoins S'ancre dans le réel	Est défini par l'enseignant mais accessible aux élèves de façon individualisée
Mode d'apprentissage	Par exécution, imitation enregistrement	Par imprégnation, interrogation d'un exposé	Par imprégnation, recherche	Constructions d'attitudes à travers le débat et construction de normes de comportements pour la vie commune	Synthèse, recherche, expérimentation	Par interrogation d'un exposé, recherches, synthèse
Fondements théoriques	Modèle transmissif, scholastique (Locke[46])	Behaviorisme (Skinner, Pavlov)	Socio-constructivisme (Vitgotski) Psychanalyse (Freud)	Socio-constructivisme (Vitgotski)	Constructivisme (Piager)	Cognitivisme (Bruner), Neurosciences
Techniques pédagogiques/ pédagogues	Exposé magistral	Pédagogies par objectifs (Bloom)	Pédagogies socialistes (Makarenko) Éducation nouvelle en internat (Korczack)	Oury, Fonvieille Rogers (non directivité)	Freinet Pédagogies de projets, Pédagogies de différenciation (Meirieu)	Didacticiels, MOOC, cartes mentales
Axe du triangle	Enseigner	Enseigner	Former	Former	Apprendre	Apprendre

Tableau n°2 : Synthèse des méthodes pédagogiques

46 Le concept de *Tabula Rasa*, l'apprenant est une table vide, vierge de tout savoir.

Chaque axe du triangle pédagogique peut être rapproché d'une théorie des apprentissages et de différents courants pédagogiques. Nous constatons que les rôles des enseignants et des apprenants sont différents et impliquent donc des caractéristiques différentes. Ainsi, les pratiques qui se situent sur l'axe enseigner, vont demander aux élèves des capacités d'attention, de concentration, d'écoute voire de docilité et d'obéissance à l'adulte. En revanche, l'axe former implique de favoriser des compétences sociales, relationnelles avec les pairs, elles mettent prioritairement l'accent sur les savoir-être. Enfin, l'axe apprendre exige des apprenants une forme d'autonomie, de capacité à faire preuve d'abstraction pour transposer les savoirs en matériaux concrets, mettre en place des démarches expérimentales et réflexives.

L'élève idéal se construirait davantage dans le rapport que l'enseignant entretient avec le savoir, plutôt que par rapport à ses orientations pédagogiques qui ne sont pas toujours conscientisées. Les choix pédagogiques ne se font peut être pas exclusivement en lien avec un élève idéal, mais vis-à-vis d'un idéal pour l'élève, sujet de l'institution ou assujetti à elle. Pourtant, lorsque les enseignants choisissent de privilégier un axe du triangle ou un autre, cela a des conséquences sur ce qui est attendu des élèves, sur les qualités ou caractéristiques qu'ils devront posséder, développer ou mettre en avant afin de répondre à ces choix.

1.2.3. Les fonctions et la place de l'élève idéal dans la classe

Les travaux d'Imbert (1985) tentent d'expliquer les fonctions du bon élève, ses raisons d'être dans la classe et dans le système scolaire. Selon lui, l'un des premiers rôles du bon élève est de permettre le maintien de l'équilibre, de l'homéostasie de la classe. C'est ce qu'il appelle le fonctionnalisme explicite.

> « La réalité se transforme en un "système" dont le fonctionnement devient la seule visée. Les différents acteurs endossent la fonction de rouages, de pièces indispensables qui doivent occuper les places et les rôles qui leur sont prescrits par l'économie générale de l'ensemble » (p.134).

Le bon élève occupe une place dans l'institution, dans la classe, dans la relation pédagogique, il est un élément de l'horlogerie pédagogique. Il occupe un rôle crucial dans le dispositif de naturalisation qui permet au système de justifier son existence et ses pratiques (*Ibid.*). Ainsi, puisque le bon élève est heureux à l'école, s'y est bien adapté, alors cela signifie que le système est bon, « on est bon

élève parce qu'on participe au processus de reproduction de l'enseignant et au-delà de l'école » (*Ibid.* p.138).

Jusqu'à présent, les adjectifs utilisés pour qualifier l'élève idéal étaient plutôt positifs : heureux, bien équilibré, autonome, intelligent. Imbert propose un portrait du bon élève beaucoup moins optimiste puisque, selon lui, le bon élève doit être moyen. S'il est trop intelligent, s'il donne les réponses trop rapidement, alors il déséquilibre le cours de la séance de l'enseignant et devient un élément perturbateur ; s'il n'est pas assez bon, donc mauvais élève, il perturbe tout autant l'équilibre. L'auteur schématise ainsi la place du bon élève dans la classe,

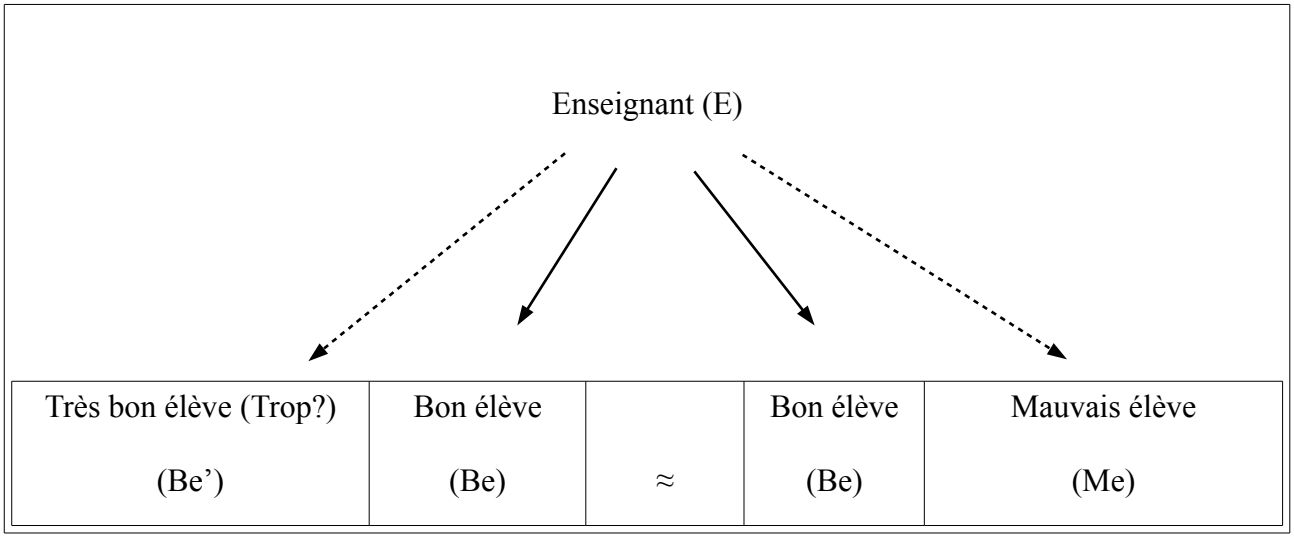


Figure n° 8 : Le bon élève selon Imbert (1985, p. 142)

> « le bon élève ne se développe qu'à l'intérieur de limites dont les bornes extérieures sont représentées par Be' et Me . (…) Seul Be et son "intelligence moyenne" autorise le fonctionnement de E comme source émettrice unique du savoir, en direction d'un e qui le capte et le restitue, après s'en être nourri, lors de la leçon ou de l'examen. Be' et Me font éclater cette transmission-réception du savoir, soit qu'ils captent trop, soit qu'ils ne captent pas. Captant trop, Be' trouble toutes les progressions pré-programmées par E, quant à Me, ne captant pas, il constitue la négation radicale de E, condamné à prêcher dans le désert » (*Ibid.* p. 143).

L'auteur explique que la docilité et l'adhésion aux normes sont des qualités fondamentales du bon élève, la valeur docilité porte en elle-même le sort de la reproduction enseignant/élève. On comprend, à travers cette vision du bon élève, à quel point la conformité à la norme est une condition *sine qua non* du maintien de la stabilité de la relation pédagogique. Cette conformité n'est

pas sans conséquence, car elle implique que l'élève aille à l'encontre de ses élans naturels. Selon lui, « la relation enseignant élève apparaît comme le lieu d'échange d'un savoir contrôlé par l'institution enseignante, et à travers elle le système social et l'idéologie dominante » (*Ibid.* p. 147). Cela rappelle les résultats de l'enquête de Harkness *et al.* (2007) concernant des enseignants Polonais et Espagnols. Ainsi, « dans le cadre de l'institution scolaire, l'intelligence égale-moyenne du " bon élève " témoigne de cette volonté de l'institution de freiner le développement qualitatif et différentiel des personnes, sans doute de crainte de ne plus s'y retrouver et de perdre sa position de maîtrise » (Imbert, *Ibid.*, p.151).

1.3. Elève idéal et élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP).

Rault (2005) livre, dans un article, les conclusions de l'étude internationale COMENIUS 2, menée dans six pays, L'Espagne, l'Italie, L'Irlande, le Portugal, la France et le Brésil. Cette recherche a recueilli des informations sur la façon dont les enseignants débutants font face aux besoins éducatifs spécifiques de leurs élèves. Cette étude pointe les difficultés que représente la scolarisation des EBEP, notamment à cause de l'hétérogénéité des classes et des injonctions institutionnelles parfois ressenties comme paradoxales. Un élément de cette enquête a particulièrement retenu notre attention,

> « un autre constat, commun aux différents pays, est la prégnance, chez tout enseignant, de la représentation de "l'élève idéal" : un élève discipliné, obéissant, rapide, responsable et intéressé, bien éloigné de l'élève réel. Les jeunes enseignants – les moins jeunes aussi parfois – se résignent mal à faire le deuil de cet élève idéal qui, s'il existait, viendrait attester de l'excellence et de la légitimité de son professeur. (…) En tout état de cause, il est patent que tous les élèves qui ne s'inscrivent pas dans la norme mettent leurs enseignants en réelle difficulté » (p. 69).

Ainsi, cette étude pointe la difficulté des enseignants à faire le deuil de leur élève idéal, ce qui les met d'autant plus en difficulté face aux EBEP. En plus de la référence au passé de l'enseignant et aux normes institutionnelles, il y a ici l'idée aussi que l'élève appréhendé va être lui-même une source d'influence, ce qui signifie donc que la personnalité et le comportement de l'enfant entrent en ligne de compte et cela pose alors la question de l'objectivité du jugement professionnel. Pour Gilly (1980), ces diverses sources conduisent à la représentation mentale d'un élève idéal qui

détermine les « comportements typiques », « les attitudes générales » et les « attentes de rôles » à l'égard des « modèles de comportements typiques » (p. 50). Pour Bossard (2009), cette représentation de l'élève idéal est un moyen de défense inconscient de l'enseignant qui ne parvient pas à faire des élèves ce qu'il voudrait qu'ils soient. Ainsi, selon lui, il y aurait une confrontation entre le côtoiement des élèves au quotidien et l'idéal de l'enseignant. L'élève idéal serait celui pour lequel l'enseignant aurait été formé, auquel il pourrait transmettre ses meilleures connaissances, mais il serait aussi à la fois l'élève que l'enseignant a été et celui qu'il a rêvé d'être. Cet élève idéal détermine également les attentes de l'enseignant à l'égard de ses élèves ; celles-ci seront d'autant plus positives que l'élève se conforme à l'idéal de l'enseignant (Marc, 1981). Mosconi (1990) présente même les élèves non-conformes à ces attentes comme une persécution potentielle contre laquelle l'enseignant peut se défendre de différentes manières, souvent inconscientes. Ainsi, par exemple, pour ne pas se rendre responsable des difficultés qu'il rencontre à amener les élèves vers son idéal, l'enseignant se défend en attribuant la responsabilité de ces écarts aux apprenants (Bossard, *Ibid*.).

Nous avons pu comprendre dans ce chapitre que l'élève idéal est une construction complexe et multiple, non spécifique à la France. Bien que ses caractéristiques sont influencées par des dimensions culturelles et historiques inhérentes à chaque pays, il existe néanmoins des points de convergence internationaux dans sa définition.

Au-delà de qui est l'élève idéal, nous avons également pu voir qu'il occupe un certain nombre de fonctions dans le système éducatif, tant au niveau de l'institution que vis-à-vis de l'enseignant dans la classe, il est celui qui légitime la pérennisation du système, son efficience, sa raison d'être. Les travaux de Imbert (1985), ainsi que les résultats de l'étude de Harkness et *al.* (2007), amènent à questionner les liens entre les idéologies véhiculées par l'institution et leurs implications sur les élèves en tant que sujets. L'élève idéal semble esquisser le portrait du citoyen idéal, sujet de l'institution ou assujetti à elle.

Chapitre 2

Des représentations sociales au *rapport à l'élève idéal*

Après avoir examiné qui est l'élève idéal et quels sont ses rôles, il semble pertinent de tenter de comprendre comment ce concept se crée chez les enseignants, par quels processus psychiques, intellectuels, professionnels il se fabrique ; c'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressée à la fois aux représentations sociales et aux représentations professionnelles pour en rendre compte.

2.1. Les représentations sociales : repères théoriques

Le concept de représentation sociale a pris ses racines sur celui de la représentation collective de Durkheim (1898, cité dans Moliner et Guillemi, 2015), qui est le premier à faire la distinction entre représentations collectives et représentations individuelles. Il explique que les représentations collectives sont homogènes et partagées par tous car elles se fondent sur la société dans son ensemble. Leur fonction est de préserver le lien qui unit les membres de la société et les préparer à « penser et à agir de manière uniforme » (p. 14). Elles exercent donc une « forte contrainte cognitive » (*Ibid*.) chez les individus et perdurent dans le temps. Moscovici (1961) substitue la notion de représentation sociale à la notion de représentation collective qui, selon lui, ne laisse pas assez de place aux interactions entre l'individuel et le collectif. Il sent la « nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer ensuite à la perspective d'une société qui change » (Moscovici, 1989, p. 82). Il considère également que les représentations sont les produits de groupes sociaux et non de la société dans son ensemble, ce qui explique qu'il peut exister des représentations sociales différentes d'un même objet. Il réfute

la notion d'homogénéité des représentations collectives et affirme « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe » (Moscovici, 1969, p. 9).

Pour Moliner et Guillemi, « une représentation sociale peut se décrire comme un ensemble d'éléments (informations, opinions, croyances…) entre lesquels les individus établissent des relations. Dans cette perspective, les représentations sociales sont des structures cognitives. Et parce qu'elles sont "sociales", ce sont des structures cognitives partagées » (*Ibid*., p. 17). Ainsi, la représentation est une forme de connaissance du monde, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique ; elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques (Moscovici, 1961). Elle constitue une forme première de connaissance qui permet à un ensemble social de se construire une réalité commune, elle est le processus et le produit d'une construction où sujet et objet sont présents. « Il y a interactions, pour ne pas dire interpénétrations entre les représentations individuelles, dont les dimensions spécifiques ne peuvent être ignorées, et les représentations sociales appréhendables à travers elles » (Gilly, 1980, p. 34). Enfin, elle traduit « des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet » (Abric, 1976, p. 106). Un objet de représentation sociale est donc une construction que l'individu ou le groupe fait de la réalité afin qu'elle soit en cohérence avec ses croyances, ses attitudes ou ses opinions.

Moliner et Guimelli recensent quatre grandes orientations actuelles dans le champ des représentations sociales,

> « l'approche fondatrice, proposée par Moscovici et communément appelée *sociogénétique*, s'attache principalement à décrire les conditions et les processus impliqués dans l'émergence des représentations. L'approche *structurale* (Abric, 1976) s'intéresse davantage aux contenus des représentations, à leur organisation et à leur dynamique. L'approche *sociodynamique* (Doise, 1990) porte son attention sur les liens entre rapports sociaux et représentations sociales. Enfin, l'approche *dialogique* (Markova, 2007) met l'accent sur le rôle du langage et de la communication dans l'élaboration des représentations » (*Ibid*., p. 21).

Nous avons choisi, pour notre travail de recherche, de nous référer à l'approche structurale portée par Abric. L'un des objectifs de notre recherche est de dresser un portrait de l'élève idéal chez les enseignants du premier degré, nous nous intéressons donc au contenu et à la façon dont les représentations peuvent changer, ou non, lorsque les enseignants sont amenés à travailler avec un ou des EBEP. Il s'agit ainsi de les considérer dans leur aspect dynamique, tant dans la façon dont elles

sont susceptibles d'évoluer, que dans l'influence qu'elles pourraient avoir sur les pratiques professionnelles. Cette approche des représentations sociales postule que la réalité est le résultat d'un travail d'interprétation intégrant à la fois les caractéristiques objectives du réel, les expériences antérieures des individus et/ou du groupe, ainsi que leurs systèmes de valeurs, eux-mêmes dépendants de l'histoire et du contexte social ou idéologique qui environne les individus (Abric, 1994). Les représentations sociales ne peuvent donc pas être ramenées à un conglomérat de représentations individuelles ni à une sorte de moyenne ou de dénominateur commun aux cognitions individuelles, elles ont une logique spécifiques. Comme nous le verrons plus loin, toutes les représentations ne sont pas forcément sociales et tout objet n'est pas systématiquement objet de représentation sociale. Avant cela, nous allons développer davantage la théorie du noyau central qui servira de cadre à notre recherche.

2.1.1. La structure d'une représentation sociale : la théorie du noyau central

Selon Abric (*Ibid.*), une représentation sociale se construit à partir de deux éléments complémentaires dont le rôle et le statut sont différents, « non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés, mais par ailleurs, toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification » (p. 19). Ainsi, la représentation sociale se structure en éléments organisateurs, stables et non négociables (formant le noyau de la représentation), autour desquels des éléments périphériques instables et négociables exercent le rôle de tampon à la réalité. Les éléments non négociables constituent les éléments indispensables qu'un objet social doit avoir pour appartenir à cette représentation. De nombreux éléments plus instables peuvent caractériser l'objet social sans pour autant y être associés de manière systématique. Ces éléments périphériques permettent de classer aisément un objet social au sein de la représentation sociale, remplissant alors leur rôle de facilitateur de gestion de la réalité sociale, tout en maintenant une certaine souplesse. L'objet social peut ou non présenter ces éléments sans que leur nature n'en soit fondamentalement affectée. A l'inverse, une modification d'un des éléments du noyau aura pour effet de transformer radicalement la représentation (Guimelli, 1988).

Abric (*Ibid.*) attribue trois fonctions essentielles au noyau central,

- une fonction **génératrice de sens**: c'est lui qui donne sens aux autres éléments de la représentation ; il est ce par quoi les éléments prennent une signification, une valeur.
- une fonction **organisatrice** : le noyau central détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation sociale. Il est l'élément unificateur de la représentation.
- une fonction **stabilisatrice** : le noyau central est aussi l'élément le plus résistant au changement. Toute transformation d'un de ces éléments entraîne une redéfinition complète de la représentation. Le sujet aura alors tendance à effectuer les transformations d'abord sur les éléments périphériques, au nom d'un principe d'économie cognitive qui veut que toute modification soit la plus minimale possible.

Les représentations sociales sont donc un processus permettant d'interpréter la réalité pour mieux l'intégrer. Ce processus trouve son origine dans les interactions des individus avec leur environnement aussi bien social que physique. Elles jouent donc « un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques » (Abric, 1994, p.15).

2.1.2. Les fonctions d'une représentation sociale

Quatre fonctions essentielles et principales sont attribuées aux représentations sociales (Abric, *Ibid.*),

- La fonction de **savoir** qui permet de comprendre et d'expliquer la réalité. Par le biais des représentations sociales, l'individu acquiert des connaissances pratiques, il les intègre dans un cadre en cohérence avec son système cognitif et les valeurs auxquelles il adhère. Ceci lui permet d'orienter et de justifier ses conduites en fonction des situations qu'il rencontre dans le réel, en aval de l'action (Moscovici, 1961). Les individus se réfèrent donc aux représentations sociales pour agir. Elles permettent aussi l'expression de l'échange social, ainsi que la transmission du savoir de sens commun.

- La fonction **identitaire** : à travers cette fonction, les représentations sociales maintiennent et renforcent la position sociale et identitaire du groupe ou de l'individu. En effet, elles définissent l'identité de l'individu ou du groupe, préservent leur spécificité et permettent ainsi aux individus de donner une image positive, valorisante d'eux-mêmes ou de leur

groupe dans le champ social. Par le processus de comparaison sociale, ils vont tendre à rechercher une identité individuelle et commune satisfaisante.

- La fonction **d'orientation** : les représentations sociales agissent comme un filtrage des informations qui s'exerce sur la réalité ; elles précèdent donc l'action et la déterminent. A ce titre, nous pouvons dire qu'elles sont prescriptives des comportements et conduites attendus par le groupe social (Flament, 1994).

- La fonction **de justification** : les représentations sociales permettent à l'individu de légitimer ses décisions, actions et conduites à l'égard de ses pairs, mais aussi à l'égard d'autres groupes sociaux. Cette fonction justificatrice fait écho à la notion de rationalisation (Beauvois et Joule, 1981 ; 1998) qui décrit la façon dont les individus produisent des justifications plus ou moins argumentées à des actes dont ils ne sont pas toujours à l'origine, afin de préserver l'illusion de leur autonomie.

Nous reviendrons plus spécifiquement dans le paragraphe 2.3. sur ces fonctions en lien avec notre objet d'étude qu'est l'élève idéal.

Avec cette première approche conceptuelle des représentations sociales, nous comprenons qu'elles sont des processus issus d'une construction double, à la fois individuelle et sociale dont les règles respectives peuvent être très différentes (Blin, 1997). Elles permettent à l'individu de s'identifier à un groupe, de ressentir un sentiment d'appartenance et de justifier ses actes, ses pratiques.

2.2. L'élève idéal est-il un objet de représentations sociales ?

Après avoir défini les contours de ce que peut être l'élève idéal, il convient de se demander si nous pouvons le considérer comme un objet de représentations sociales.
Selon Moscovici (1961), trois conditions sont nécessaires à l'apparition de la représentation sociale d'un objet quelconque : **la dispersion de l'information**, **la focalisation** et **la pression à l'inférence**. Les informations au sujet d'un objet social sont souvent insuffisantes et surabondantes du fait notamment de sa complexité. Par conséquent, se créerait un décalage entre les informations nécessaires pour permettre la connaissance de l'objet et les informations réellement à notre

disposition. C'est cette difficulté d'accès à l'information qui favoriserait la transmission indirecte des savoirs et donc l'apparition de nombreuses distorsions (Moliner, 1993). Comme nous avons pu le voir, l'élève idéal est un concept relativement flou et instable, il n'a pas la même signification pour l'institution, pour les enseignants ou encore pour les parents.

La deuxième condition nécessaire à l'apparition d'une représentation sociale est la focalisation. En ne prenant en considération que certains aspects de l'objet de la représentation, le groupe ou l'individu ne pourrait pas en avoir une vision globale, celle-ci resterait parcellaire et tronquée en fonction de leurs intérêts et de leur implication vis-à-vis de cet objet. Nous pouvons ici faire le parallèle avec les différentes caractéristiques prêtées à l'élève idéal selon les enseignants, qu'ils soient du premier ou du second degré, issus de catégories socio-professionnelles moyenne ou élevée.

Enfin, la pression à l'inférence exercée par le groupe est la troisième condition. Pour des raisons d'appartenance et d'adhésion au groupe, de reconnaissance, il est nécessaire à l'individu, au groupe, de prendre position, de construire un code commun stable. Cependant, comme l'objet social reste difficile à cerner, il devient presque obligatoire d'inférer sur ses aspects méconnus (Mariotti, 2003).

Moliner (1993) va plus loin et explique que ces trois conditions, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes pour déterminer avec précision ce qui est objet de représentation et ce qui ne l'est pas. Il propose donc d'étudier l'objet considéré autour de cinq axes : **l'objet, le groupe, l'enjeu, la dynamique sociale et l'orthodoxie**. Ainsi, selon l'auteur,

> « il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe » (Cité dans Mariotti, 2003, p. 2).

Nous allons tenter de déterminer si l'élève idéal est un objet de représentations, en l'analysant à l'aune des critères définis par Moliner (1993).

- L'objet doit être **polymorphe**, c'est à dire complexe. Nous avons vu dans le chapitre 1 que l'élève idéal est le fruit d'une construction subjective et multifactorielle, au carrefour entre les individualités enseignantes et les orientations institutionnelles. En ce sens, nous pouvons dire que l'élève idéal est polymorphe.

- L'objet doit être **partagé par les membres d'un groupe**. Nous avons vu précédemment que l'élève idéal peut jouer le rôle de norme vers laquelle les enseignants tendent et à laquelle ils se réfèrent. Il fait partie des référents de la profession d'enseignant dont l'institution -l'Éducation nationale- est un point d'origine. En statuant sur les compétences devant être acquises par les élèves en fin d'année ou de cycle, l'institution pose une norme à l'ensemble des professionnels. Nous pouvons donc affirmer que l'élève idéal est une notion partagée par les enseignants, même si le sens qu'ils lui donnent peut différer.

- L'objet doit être **vecteur d'enjeux**, individuels puis collectifs (Moliner, *Ibid.*). Lorsque l'enjeu touche à l'identité du groupe, les individus mettent en place la survie de l'identité du groupe en renforçant l'adéquation entre l'identité individuelle et celle du groupe pour que le groupe existe en tant qu'entité sociale (Mariotti, *Ibid.*).

- L'objet doit avoir une valeur **utilitaire**, c'est-à-dire être utile au groupe social. Il va permettre au groupe d'interagir avec d'autres, en plaçant l'objet au centre de l'interaction. L'élève idéal sert un/des buts chez les professionnels, il est celui qui va donner à l'enseignant des raisons d'agir tel qu'il le fait ou qui va lui donner un objectif à atteindre. L'élève idéal n'est pas une simple construction conceptuelle pour les enseignants, il vient également servir quelque chose de leur professionnalité (*cf.* Partie 2*,* chapitre 1, 1.2.).

- L'objet **ne doit pas servir une idéologie** ou **des systèmes scientifiques** qui « gèlent » le dynamisme de la représentation sociale. C'est en l'absence d'instances idéologiques, scientifiques, de contrôle, que les représentations sociales peuvent émerger et évoluer. L'Éducation nationale pose des jalons, des normes, des contenus à atteindre et des stades de développement à accompagner dans la vie des élèves. Cependant, l'élève idéal, dans notre système éducatif n'est pas défini, figé par l'institution, même si elle l'influence en creux de diverses façons (par exemple par les programmes, l'organisation de l'école, ou encore les orientations politiques). Il reste toutefois un objet fluctuant et subjectif ; il sert de repère et non de fin en soi.

L'élève idéal semble donc pouvoir être considéré comme un objet de représentation sociale si nous nous référons aux définitions données par Moscovici (1961) et Moliner (1993), dans la mesure où il correspond aux critères posés par ces chercheurs. Il semble désormais intéressant de nous pencher sur ce qui lie le groupe social intéressé par l'élève idéal : la profession. Ne serait-il pas alors plus pertinent de parler de représentations professionnelles ?

2.3. Lorsqu'il est question des enseignants, parle-t-on plutôt de représentations professionnelles ?

En faisant de la représentation de l'élève idéal chez les enseignants notre objet de recherche, nous avons sciemment choisi de prendre en considération un groupe spécifique d'individus ayant en commun leur profession. Cette spécificité est importante dans notre recherche, c'est la raison pour laquelle il semble intéressant de ne pas en rester aux seules représentations sociales, mais de se tourner vers les représentations professionnelles. Pour Piaser, elles sont des

> « représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession (...) elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle, opinions, attitudes, prises de position, *etc*. » (1999, p. 101).

La représentation professionnelle est donc une représentation sociale qui est plus informée et plus structurée pour ceux qui l'exercent (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, et Piaser, 1997). Plus précisément, les représentations professionnelles ne sont,

> « ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (*Ibid.*, p. 63).

Nous pouvons en effet considérer que les enseignants élaborent leurs représentations de l'élève idéal, à travers leur pratiques quotidiennes, mais également parce qu'il s'agit d'un objet spécifique dont ils ont besoin dans leur cadre professionnel. Néanmoins, Ratinaud (2003) démontre que dans un même groupe, à propos d'un même objet, des représentations sociales et professionnelles coexistent chez les participants et qu'ils les mobilisent différemment en fonction du contexte (privé ou professionnel). Les relations entre représentations sociales et représentations professionnelles, champ professionnel et champ social sont donc « poreuses » (*Ibid.*). Les représentations que les enseignants se forgent de l'élève idéal ne sont pas purement liées à leur contexte professionnel, mais portent également en elles, à différents degrés, celles de l'institution et de la *doxa*[47], relayées notamment par les textes officiels pour les premières et par les médias pour les secondes.

47 « Ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social ». Sources dictionnaire Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/doxa/26675

Lorsque les enseignants évoquent leur travail, l'élève idéal semble présent en filigrane dans leur discours (Saunier et Toullec-Théry, 2017), il parait donc intéressant de chercher à savoir comment ces derniers le définissent, ce qu'ils disent de lui, en interrogeant leurs représentations. Si ces dernières sont des connaissances théoriques, des objets mentaux élaborés par les individus, elles ont une influence sur les conduites (Moscovici, 1961 ; Abric, 1994). C'est ici un des éléments fondamental de notre recherche, tenter de déterminer s'il existe un lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs représentations de l'élève idéal.

Les enseignants, s'ils sont avant tout des individus singuliers et uniques, n'en demeurent pas moins membres d'un groupe professionnel spécifique et donc influencé par cette appartenance, c'est ce que Clot (2008) appelle la dimension trans-personnelle du métier. Comme nous l'avons évoqué dans notre première partie, les représentations évoluent avec le temps, mais elles portent malgré tout en elles les traces des générations précédentes. Nous pouvons supposer que leurs représentations de l'élève idéal seront influencées par leur métier et différeront des représentations de la *doxa*. Selon Piaser et Bataille, « les représentations professionnelles constituent une classe particulière de représentations sociales par deux caractéristiques qui les spécifient : les groupes porteurs et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle[48] » (2011, p. 44). L'objet de notre étude, -l'élève idéal du point de vue des enseignants-, trouve donc légitimement sa place dans le concept et le contexte des représentations professionnelles.

La pratique professionnelle des enseignants génère une activité intense sur de nombreux plans et les représentations professionnelles participent à la régulation de cette activité. Leur contenu, leur organisation, leur dynamique sont intimement liés aux différents problèmes, qui doivent être résolus ou évités, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, en général, et pédagogiques, en particulier. Elles ont également une fonction cognitive qui leur permet de protéger l'identité du groupe, d'orienter les conduites, de communiquer et une fonction d'anticipation et de justification des pratiques professionnelles (Ratinaud, *Ibid.*). Les représentations professionnelles sont donc une source d'informations sur les enjeux suscités chez un sujet et/ou un groupe social, par rapport à un objet source d'interactions sociales. En ce sens, l'élève idéal, non seulement influence les pratiques enseignantes individuelles, mais il est également un objet commun partagé plus ou moins consciemment par l'ensemble des professionnels.

48 « Professional representations are a specific part of social representations regarding two special characteristics : the groups of representation carriers and the objects being studied belong to the same professional sphere ». Traduction C. Germier, 2014.

Nous venons de définir les concepts de représentations sociales et de représentations professionnelles ; nous aurions pu en rester là et les utiliser tels quel pour structurer notre travail. Si une partie de notre recherche consiste à dresser un portrait de l'élève idéal chez les enseignants du premier degré, la question centrale demeure malgré tout la question de l'influence, ou plutôt des influences de ces représentations sur les enseignants. Pour mieux rendre compte de la complexité de ces influences, il nous a semblé plus pertinent de compléter notre cadre théorique avec la notion de *rapport à l'élève idéal*, en écho au travail de Charlot (1997) sur le rapport au savoir.

2.4. Le *rapport à l'élève idéal*

Pour Charlot,

> « le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, *etc*., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres,et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. L'important n'est pas la définition "en forme" que l'on adopte, mais l'inscription du concept de rapport au savoir dans un réseau de concepts » (*Ibid.*, emplacements du Kindle 1421-1429).

C'est ainsi que nous souhaitons appréhender l'élève idéal, en nous interrogeant sur les relations que les enseignants entretiennent avec lui, sur la façon dont il affecte leurs pratiques, leur rapport à la classe, aux élèves en général et aux EBEP en particulier. Il ne s'agit pas seulement de leurs représentations de l'élève idéal, mais de la façon dont elles trouvent leur place dans le réseau d'influences, comment elles entrent en relation avec les prescriptions institutionnelles, avec les éléments biographiques, avec l'identité professionnelle des enseignants, avec leurs représentations du métier. La notion de représentations professionnelles n'était, selon nous, pas suffisante pour rendre compte de la relation que les enseignants peuvent entretenir avec l'élève idéal.

Les représentations de l'élève idéal, chez les enseignants, se construisent au-delà de la sphère individuelle, elles sont également influencées par les prescriptions institutionnelles, par l'histoire collective du métier et par les échanges et le travail entre pairs (Clot, *Ibid.*). Elles sont donc à la fois une construction individuelle, sociale, institutionnelle et professionnelle ; plus qu'un

objet singulier, les représentations de l'élève idéal seraient davantage un réseau en elles-mêmes. Cela nous renvoie à ce que Charlot écrit à propos du rapport au savoir « par ailleurs, en tout état de cause la représentation du savoir est un contenu de conscience (inséré dans un réseau de significations) alors que le rapport au savoir est un ensemble de relations (c'est le réseau lui-même) », (*Ibid*., emplacement Kindle 1501-1505). Compte tenu de la complexité, de la multiplicité des éléments qui viennent nourrir cette construction, il semble plus pertinent de faire appel à cette notion de relations, tout en prenant en considération le contenu de conscience des enseignants, que sont leurs représentations. Ainsi, les représentations sont un des éléments nécessaires, mais non suffisants, pour rendre compte de l'influence de l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants. Il semble également nécessaire de prendre en compte les quatre composantes du carré des métiers élaborées par Clot (*Ibid.*),

- la dimension personnelle, c'est ce qui relève de l'intime, des prises de décisions, la capacité à être seul,

- la dimension inter-personnelle, ce qui nait du partage avec ses pairs, les autres membres du groupe.

- la dimension trans-personnelle, qui est liée à l'histoire collective, à ce qui a été fait, vécu avant soi et qui perdure, est transmis, « les valeurs au nom de quoi on fait les choses » [49] .

- la dimension impersonnelle, qui concerne ce qui est prescrit par l'institution, les demandes officielles.

En nous basant sur la définition du rapport au savoir de Charlot (*Ibid.*) et Leroyer (2013), nous avons élaboré notre définition du *rapport à l'élève idéal* comme étant **l'ensemble des relations liées à la représentation de l'élève idéal qu'un enseignant, en tant qu'individu, entretient avec les contraintes et les ressources de son contexte professionnel, ainsi que celles liées aux formes communes de cette vie professionnelle**.

Ainsi, nous pouvons étudier la façon dont les représentations professionnelles de l'élève idéal se déploient dans les dimensions personnelle, interpersonnelle, trans-personnelle et impersonnelle du métier d'enseignant, c'est-à-dire à la fois d'un point de vue des enseignants, en tant qu'individus et en tant que membres d'un collectif, liés par une histoire du métier et des prescriptions communes. Les représentations professionnelles se construisent au carrefour de toutes ces dimensions, il semble donc indispensable de placer l'élève idéal au centre de ce réseau de

49 Interview au journal l'Humanité, 03 février 2016. https://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998

relations, par le biais du concept de *rapport à l'élève idéal*. Nous pouvons schématiser notre objet de recherche de cette façon,

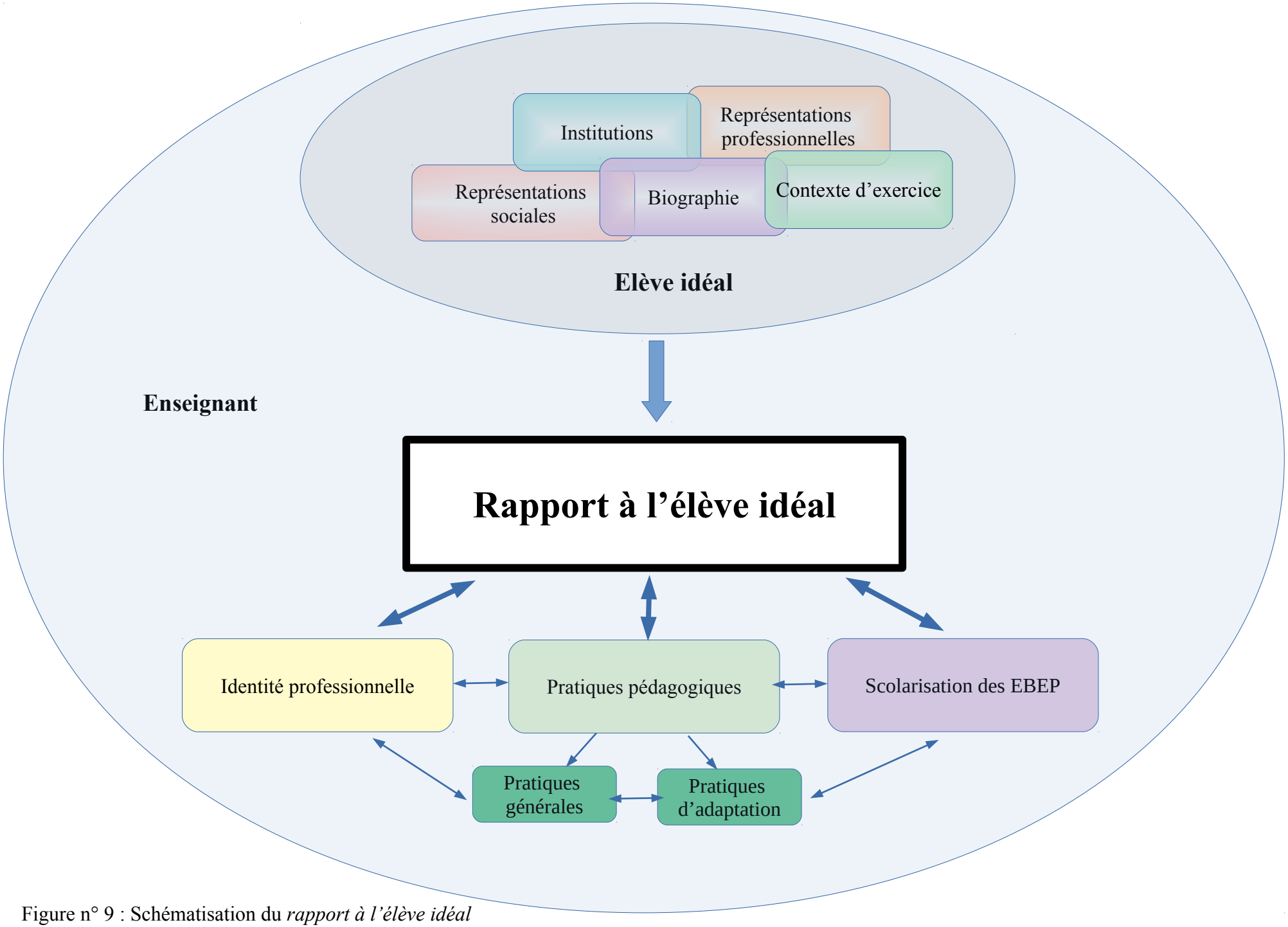


Figure n° 9 : Schématisation du *rapport à l'élève idéal*

A l'issue de ce chapitre, nous avons déterminé en quoi l'utilisation du concept de représentation professionnelle est pertinent pour notre recherche. Nous avons également montré que l'élève idéal est un objet légitime de représentations et qu'à ce titre, il pourrait avoir des répercussions sur les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants.

Cependant, cet objet et ses effets peuvent difficilement être appréhendés de façon isolée, c'est pourquoi nous en avons fait l'élément central d'un réseau de relations en faisant appel au concept de *rapport à l'élève idéal*. A travers ce prisme, nous pouvons alors englober les multiples influences de la représentation de l'élève idéal, tant sur les dimensions personnelle et intime de l'enseignant, que sur leurs répercussions dans la sphère professionnelle.

Chapitre 3

Construction et évolution de l'identité professionnelle des enseignants

Dans le chapitre deux, nous avons posé les bases théoriques des représentations professionnelles qui nous serviront tout au long de notre recherche. Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux relations entre ces représentations, plus particulièrement les représentations de l'élève idéal, et l'identité professionnelle des enseignants.

3.1. La construction de l'identité professionnelle des enseignants est-elle influencée par leurs représentations (professionnelles et/ou personnelles) ?

La notion d'identité porte en elle une forme d'antinomie. D'une part, il est question de ce qui fait de chaque individu quelqu'un d'unique, de différent des autres et, d'autre part, il est question de ce qui est identique, ce qui rend semblable aux autres. L'identité peut être vue comme une élaboration paradoxale en ce sens, car elle se construit à la fois sur le semblable, le social et sur l'unicité, l'individuel (Blin, 1997).

L'identité professionnelle s'intègre à l'identité personnelle, s'en sert de socle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001), ce ne sont pas des entités distinctes, mais interdépendantes. Cette dimension personnelle de l'identité est « ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres » (Tap, 1998, p. 65). L'identité personnelle est donc une fondation grâce à laquelle l'individu va nourrir le sentiment de rester le même malgré les événements, malgré les changements, choisis ou non, malgré le temps qui passe. Les individus vont donc constamment osciller entre sentiment de continuité, de stabilité et adaptations aux changements. Pour s'adapter, l'identité doit s'inscrire dans un processus dynamique et inclure les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie, grâce à sa dimension intégrative (Perez-Roux, 2005). Pour faire

face aux situations changeantes, les enseignants vont développer de multiples facettes qu'ils vont intégrer à leur identité professionnelle et ainsi conserver leur cohérence interne (Perez-Roux, 2006). Il ne s'agit pas d'un phénomène purement intime et figé dans le temps, immuable, mais d'un processus en mouvement perpétuel, soumis aux aléas des événements, des attentes et des rencontres. L'identité professionnelle est un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière et Dubar, 1997). Les enseignants doivent donc également intégrer à leur identité professionnelle l'image que l'institution a d'eux, de leur rôle et les représentations sociales qu'ils possèdent de leur profession,

> « en effet, les représentations sociales, en tant que formes de connaissances porteuses de valeurs, donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Barbier, 1996 ; Blin, 1997 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1980) ». Perez-Roux (2003, p. 145).

Représentations et identité interagissent et s'influencent donc mutuellement ; Cohen-Scali et Moliner (2008) abondent dans ce sens et expliquent que,

> « les représentations sociales sont, à un moment, introjectées dans la structure identitaire, en subissant un certain nombre de transformations. Pour Breakwell, l'identité se construit en partie par l'intégration de ces représentations personnelles, qui sont des composantes des représentations sociales organisées en éléments périphériques auxquelles s'ajoutent des éléments proprement identitaires. Pour Guichard, ces représentations intériorisées des références identitaires possibles, servent à élaborer des représentations plus subjectives correspondant à différentes manières possibles d'être soi-même. Pour Zavalloni, l'individu intègre des représentations sociales associées à son développement psychique personnel et à son histoire. Selon ces points de vue, l'exposition de l'individu à un nouvel environnement de représentations ne suffit pas à introduire un changement identitaire. Pour introduire un changement, il est nécessaire que cet environnement prenne sens pour l'individu en regard de son expérience singulière » (p. 10).

Les dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire se manifestent alors par un aller-retour constant chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le

rapport à l'autre, entre l'individuel et le social, entre représentations et expériences (Dubar, 2007 ; Gohier et *al*., 2001 ; Tickle, 2000 ; Coldron et Smith, 1999, cités dans Pelini, 2013). On peut alors considérer que, pour pouvoir s'adapter à toutes les situations, les individus sont porteurs d'identités professionnelles au pluriel, dont les différentes facettes sont plus ou moins mises en avant, en fonction des contextes d'exercice et des situations vécues (Blin, 1997).

Pourtant, malgré cette dimension mouvante et dynamique, il semble qu'il reste quelque chose de figé, rigide, dans cette construction identitaire professionnelle. Si en effet les représentations sont des éléments constitutifs, nous avons vu que leur noyau central était un élément stable qui change peu. La question qui se pose alors, dans le cadre de notre recherche, est de savoir si et, le cas échéant, comment, l'identité professionnelle s'ajuste lorsque les représentations de l'élève idéal se trouvent en tension avec la réalité de la classe. Nous savons que pour les enseignants, la scolarisation d'EBEP est une de leur grande difficulté[50]. Nous postulons donc que dans ce contexte, ils vivent un changement professionnel important où le réel de la classe est très différent de leurs représentations. Nous allons tenter de déterminer ce qui se passe lorsque l'identité professionnelle des enseignants est soumise à un changement de ce type.

3.2. L'identité professionnelle des enseignants et la scolarisation des EBEP

Les EBEP viennent-ils bouleverser quelque chose de l'identité professionnelle, si oui, pour quelles raisons ? Stiker explique que la confrontation d'un sujet à un autre sujet très différent de soi, étrange et étranger « nous oblige à formuler ce qui fait effroi, la rencontre avec l'étrangeté qui bouleverse les repères identificatoires du sujet qui y est confronté, qu'il soit enfant, parent, psychanalyste » (2013, p. 282). Le temps passe, la société tend à changer mais l'inquiétude reste, l'étrange, l'extra-ordinaire continuent de fasciner autant qu'ils effraient. La scolarisation d'un EBEP peut générer une forme de dissonance chez les enseignants, notamment lorsque leurs pratiques habituelles ne fonctionnent pas/plus (Toullec-Théry et Nédelec-Trohel, 2010). Si la scolarisation des EBEP constitue une vraie source de préoccupations et de difficultés pour les enseignants, la question se pose alors de savoir comment cela se traduit dans les faits. Galosso-Chaudet et Bergier ont cherché à comprendre comment « les enseignants du premier degré vivent, expriment et répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à "besoins éducatifs particuliers" et selon

50 https://www.**snuipp**.fr/IMG/pdf/**ENQUETE**_METIER_DOSSIER_**DE**_PRESSE.pdf

quelles logiques » (2016, p. 170). Il ressort de leur étude que les enseignants sont émotionnellement touchés et peuvent ressentir de la peur, face à des élèves ayant des problèmes de comportement. Ces résultats corroborent les travaux de Garnier (2013) qui constate également que les élèves présentant des troubles du comportement sont perçus moins favorablement que ceux ayant un handicap moteur ou sensoriel ; il ajoute que les déficiences intellectuelles génèrent également des situations difficiles. La recherche, dirigée par Thouroude, (2012), montre que le sentiment de compétence des enseignants face à l'accueil d'un élève en situation de handicap varie selon trois facteurs, le type de handicap, le niveau de scolarité et le contexte scolaire,

> « une frontière nette est posée entre les handicaps physiques et les handicaps mentaux, les premiers étant jugés plus faciles à gérer pour les enseignants que les seconds. (...) Dans certaines circonstances, les enseignants se sentent impuissants ; la gestion de classe devient difficile si le handicap de l'enfant entraîne des problèmes de comportement (violence, cris, fugue) » (*Ibid.*, p. 74).

Ces constats ne sont ni exclusivement français, ni récents. L'étude Britannique menée par Avramidis, Bayliss et Burden (2000) montre que les enseignants en formation ont une perception plus négative des élèves avec des particularités dont l'incidence est cognitive, comportementale et/ou émotionnelle, dans la mesure où ils sont perçus comme étant susceptibles de causer davantage de souci et de stress dans la classe que les élèves présentant d'autres types de besoins particuliers[51]. Pour Cook (2001), « les enseignants tendent à adopter des attitudes et des attentes différentes vis-à-vis des étudiants handicapés qu'ils incluent, en fonction de la gravité et du degré de manifestation de leur handicap[52] ». Zaffran (2007) ajoute que la scolarisation d'un enfant en situation de handicap en classe ordinaire est « une rupture avec l'horizon de familiarité ». Comment accueillir cet élève si différent des autres, hors norme, qui vient perturber l'ordre établi, l'idéal de l'enseignant ? Dans les travaux de Martin-Noureux, « la plupart des enseignants interrogés utilisent une terminologie fortement chargée d'affects renvoyant au champ sémantique de la peur » (2016, p. 60). Le handicap fait peur et déstabilise les enseignants, notamment du fait de l'étrangeté de l'élève, de la difficulté voire de l'impossibilité à le comprendre. Cela amène les professionnels à interroger le fondement de leur identité professionnelle et génère doutes, incertitudes et image négative de soi (*Ibid.*) et montre à quel point les comportements scolaires atypiques de certains EBEP peuvent déstabiliser et laisser les enseignants démunis. Les enseignants peuvent finir par se dessaisir de leurs savoirs

51 « Children with emotional and behavioural difficulties were seen as potentially causing more concern and stress than those with other types of special needs » p. 277. Notre traduction.

52 « Teachers tend to form different attitudes and expectations for their included students with disabilities depending on the severity or obviousness of students' disabilities ». Notre traduction.

professionnels, particulièrement lorsque l'écart de compétences entre l'élève en situation de handicap et le reste de la classe est trop important (Toullec-Théry et Nédelec-Trohel, *Ibid*.). Les enseignants se sentent démunis, cet adjectif est très fréquemment utilisé par les professionnels lorsqu'ils parlent de la scolarisation des EBEP et témoigne de leur déstabilisation (Saunier et Toullec-Théry, 2017 ; Thouroude, 2012). Ce fossé entre les compétences, les besoins et le fonctionnement de l'EBEP et ceux du reste de la classe génère un réel dilemme chez les enseignants, qui doivent à la fois prendre en compte cet élève au fonctionnement singulier et le groupe classe (Galosso-Chaudet et Bergier, *Ibid.* ; Saunier et Toullec-Théry, *Ibid.*). Peut-on également y voir une manifestation de l'écart entre leurs représentations de l'élève idéal et le réel de la classe, renforcé par la présence d'un élève « hors norme » ?

Ce tiraillement n'est pas tenable à long terme, quelles stratégies les enseignants mettent-ils en place pour se sortir de cette situation et protéger leur identité professionnelle ?

3.3. L'identité professionnelle face aux changements

Le métier d'enseignant est soumis à des changements constants notamment au point du vue institutionnel. Ainsi, depuis 1989, ce ministère a connu 14 ministres différents[53] et selon le site officiel de l'Éducation nationale, neuf grands textes « ont régi ou régissent l'Éducation nationale en France »[54]. Ces changements devraient être accompagnés pour permettre aux enseignants d'acquérir et/ou de mettre à niveau les savoirs nécessaires à leur mise en oeuvre. Le CNESCO[55], dans son rapport sur l'attractivité du métier d'enseignant[56], pointe ce manque de formation,

> « de façon globale, la Cour des comptes (2015) estime que les enseignants français bénéficient en moyenne de deux jours et demi de formation continue par an (préparation aux concours internes de la fonction publique inclus), ce qui représente moins de formation que les autres fonctionnaires français de catégorie A. Elle confirme que les enseignants français ont moins de formation continue que les enseignants des autres pays membres de l'OCDE[57] (environ 3 fois moins), qui sont nombreux à prévoir un quota minimum de formation obligatoire » (p. 110).

53 https://www.education.gouv.fr/cid102196/-frise-interactive-les-ministres-charges-de-l-education-nationale-en-france-depuis-1808.html
54 https://www.education.gouv.fr/cid102199/-frise-interactive-l-histoire-des-grands-textes-de-l-education-nationale.html. Le site ne recense pas la totalité des textes, seulement ceux qu'il juge principaux.
55 Conseil National d'Evaluation du Système scolaire
56 http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/
57 Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

En 2016, le rapport parlementaire n° 4075 présenté par Michel Ménard, sur la formation des enseignants, fait le même constat et dit de la formation continue des enseignants qu'elle « reste dans une certaine déshérence » et qu'il « semble pour le moins paradoxal au rapporteur que les enseignants, dont la mission est de former, ne se forment pas eux-mêmes durant leur carrière, notamment dans un contexte de mutations technologiques rapides » (p. 58). Les injonctions et les tâches se multiplient, évoluent, sans que les enseignants soient suffisamment soutenus pour y faire face. Il y a en effet en cela un paradoxe qui pourrait affecter l'identité professionnelle des enseignants, car la mise en œuvre des injonctions dépend majoritairement d'eux, de leur capacité à innover, de leur créativité, de leur capacité à s'adapter. Or, pour Blanchard-Laville, l'enseignant se constitue progressivement au cours de sa carrière, des modèles de comportement qui lui apportent « une sorte de confort, de ceinture de sécurité » (2001, p. 97) et « toucher à cet équilibre de compromis -et toute modification didactique, la plus mince soit-elle y touche- est coûteux pour l'enseignant » (*Ibid.*). En effet, Toux explique que « l'énergie psychique dirigée vers ce maintien n'est plus disponible pour penser à des changements possibles » (2016, p. 104). Les enseignants vivent alors un conflit entre leurs dimensions identitaires intérieures et les dimensions identitaires institutionnelles. Pour Lac *et al*.,

> « les repères, considérés comme un système de représentations implicitement partagées, fondés en partie sur l'histoire, les règles et le cadre normatif de la profession, permettraient d'assurer la continuité d'une identité professionnelle partagée. En situation habituelle, ils guideraient les actions et postures individuelles et collectives. En situation inhabituelle, ils s'avèreraient inopérants et devraient êtres redéfinis et explicités par le groupe afin d'être réadaptés au nouveau contexte » (2010, p. 140).

C'est ce que devrait permettre la formation continue, aider les enseignants à redéfinir leurs repères, leurs postures et identités professionnelles pour faire face aux changements et à l'inhabituel.

Selon Iannaccone, Tateo, Mollo et Marsico, l'identité professionnelle des enseignants est perméable à différents degrés « aux réformes, aux innovations des pratiques et à la modification des relations sociales entre les acteurs de la situation éducative » (2008, pp. 17-18) Les professionnels peuvent y être indifférents, s'y adapter ou ré-élaborer (*Ibid.*). Les auteurs schématisent le processus de la façon suivante,

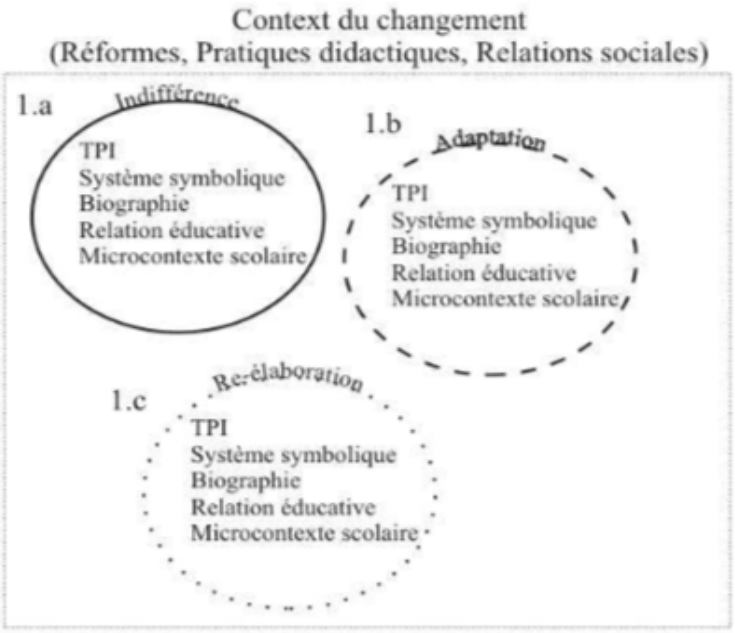


Figure n° 10 : Les degrés de perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants (TPI) selon Iannaccone *et al*., 2008.

Lorsque les enseignants sont indifférents à un changement, qu'ils le refusent, alors leur identité professionnelle n'est pas remise en cause (fig 1.a), elle est « imperméable » au changement qui est vu comme un événement négatif. Lorsque le changement concerne « des niveaux marginaux » de l'identité professionnelle (fig. 1.b), « des stratégies passives d'adaptation et d'adhésion émergent » (*Ibid*., p. 18). Enfin, lorsque le changement est accepté par l'enseignant, il peut « impliquer pleinement la TPI (fig. 1.c), amorçant un processus de nouvelle élaboration qui touche le sens profond d'être enseignant » (*Ibid.*).

Nous retrouvons, dans ces trois cas de figure, le même processus qui s'opère lorsque des représentations sont confrontées à des changements dans les pratiques professionnelles (Flament, 1994). En effet, lorsqu'un élément vient interroger une représentation, soit il est rejeté et la représentation reste intacte, soit il vient s'intégrer dans les éléments périphériques sans altérer le noyau central, ou bien, il vient complètement remettre en cause le noyau de la représentation et la faire « exploser ». Selon Moscovici, l'émergence d'une représentation sociale coïncide toujours avec l'apparition d'une situation innovante, d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel (Moliner et Guillemi, 2015) ; les travaux de Iannaccone *et al.* montrent qu'il en est de même avec l'identité professionnelle. Elle se ré-élabore à condition, comme le soulignent Cohen-Scali et Moliner (2008), que ce nouvel environnement de représentations « prenne sens pour l'individu en regard de son expérience singulière » (p. 10).

Dans ce chapitre, nous avons pu voir les liens entre les représentations et la construction de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle des enseignants est sans cesse questionnée par les situations de classe et les relations avec les élèves. Plus elle est perméable, et plus les enseignants sont en mesure de s'adapter aux aléas de la classe. Dans le cas contraire, si l'identité professionnelle est peu ou pas perméable, les changements, les imprévus peuvent être difficiles à gérer pour les enseignants. Dans ce contexte, la scolarisation des EBEP peut devenir une cause de déstabilisation de l'identité professionnelle. De Gaulejac rappelle que « l'enseignant se construit dans la recherche de cohérence entre l'action qu'il mène et le sens qu'il lui donne » (2009, p. 19). Les représentations ont un rôle à jouer dans ce processus d'assimilation et de justification.

De plus, les moments de déséquilibre ne peuvent être dépassés qu'à condition que l'enseignant puisse expérimenter une continuité dans son chemin professionnel (Perez-Roux, 2006), assurer la stabilité est également une des fonctions des représentations. Ainsi, nous pouvons envisager la représentation de l'élève idéal comme un élément constitutif de l'identité professionnelle des enseignants. Il nous reste à déterminer, à travers notre recueil de données, si cette représentation est un élément statique ou dynamique de l'identité professionnelle et s'il existe un lien entre la façon dont les enseignants appréhendent l'élève idéal et le degré de perméabilité de leur identité professionnelle, dans le cadre de l'école inclusive.

Chapitre 4

Les pratiques professionnelles des professeurs des écoles non spécialisés : pratiques générales et pratiques d'adaptation à destination des EBEP

4.1. De quelles pratiques professionnelles parlons-nous ?

Lorsque nous avons commencé notre recherche, notre vision de l'engagement pédagogique et des pratiques enseignantes était un peu simpliste, voire naïve ; il semble illusoire de pouvoir catégoriser de manière tranchée les pratiques professionnelles des enseignants tant ces choix sont complexes et parfois même inconscients. Les pratiques enseignantes ne peuvent pas être limitées à la mise en œuvre d'une méthode dans la mesure où chaque enseignant s'approprie et adapte les éléments de la méthode choisie (Bru, 1992). L'observation des pratiques a montré qu'il existe à la fois des variabilités inter-individuelles : des enseignants vont mettre en œuvre la même méthode de façon très différente ; mais également intra-individuelle : le même enseignant mettra en œuvre des procédures variables selon les circonstances, les publics et/ou les situations. Altet (2014) ajoute que « la notion de méthode d'enseignement n'est pas pertinente pour analyser la pratique, les approches des processus sont plus fines et plus détaillées, car la pratique ne se résume pas à une mise en œuvre toujours méthodique » (p. 299). Nous avons donc dû chercher d'autres voies pour appréhender les pratiques enseignantes.

Selon les travaux du réseau de chercheurs OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes),

> « la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actions, des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle, actes à la fois contraints et choisis » (Altet, 2014, p. 294).

Ainsi, chaque enseignant détermine des fins et des objectifs, tâche de les mettre en œuvre au quotidien, singulièrement, en s'adaptant aux facteurs extérieurs (classe, élèves, matière, injonctions institutionnelles). Cependant, tous ses actes ne sont pas rationalisés, ils sont contraints car « enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, "résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude" », (Altet, *Ibid.*, p. 292). C'est ce qui donne à la pratique enseignante une rationalité limitée, car le professionnel ne peut ni tout prévoir, ni tout contrôler. Sa pratique d'enseignement inclut donc une part de rationalité, mais aussi une part conjointe d'improvisations face aux imprévus qui émergent du contexte (Altet, 2003). Enfin, nous retenons également des travaux du réseau OPEN que la pratique est multidimensionnelle, dans le sens où elle intègre les dimensions psychologiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques, constitutives du travail enseignant, qui sont infléchies les unes par les autres (*Ibid*.).

Ainsi, la pratique enseignante peut être entendue comme étant une pratique dynamique, variable, singulière, mise en œuvre par l'enseignant et orientée par les fins qu'il détermine. Elle prend en compte les élèves, l'enseignement, le contexte d'apprentissage, les ressources et les interactions entre les différents acteurs dans le but de transmettre un savoir aux élèves et de mettre en œuvre des processus pédagogiques et didactiques spécifiques pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de ces savoirs par les élèves.

Nous retrouvons ici en filigrane le triangle didactique décrit pas Houssaye (1988) et c'est par ce biais que nous avons choisi d'aborder les pratiques enseignantes. Il ne s'agira pas de déterminer quelle méthode les enseignants mettent en œuvre, mais quelle posture ils prennent à l'aune du triangle didactique, quel axe ils privilégient.

4.1.1. Les pratiques enseignantes à la lumière du triangle didactique (Houssaye, 1988)

Les enseignants sont relativement libres d'utiliser les moyens pédagogiques qu'ils souhaitent pour atteindre les objectifs d'apprentissage déterminés par l'institution. Les recherches montrent que deux grandes tendances demeurent,

> « les pratiques "magistro-normatives" (exposé magistral expositif ou interrogatif, régulation par répétition, situation impositive collective, évaluation contrôle, techniques expositives des savoirs à partir des contenus, mobilisation par sanction) ; les pratiques "constructivistes" (séquence sous forme d'activités, régulation par remédiation, situation de différenciation, évaluation formative, outils pour des situations actives, construction à partir des objectifs, mobilisation centrée sur les intérêts) » Blin (1997, p. 157).

L'enseignant, dans la conception magistrale des pratiques, est au coeur du processus, alors que dans la vision constructiviste, c'est l'élève qui est l'acteur principal. Nous avons souhaité, d'une part, affiner cette distinction, mais également déterminer si ce constat est national ou si cette opposition se retrouve dans d'autres pays. L'étude TALIS[58], menée par l'OCDE[59], dont l'un des principaux objectifs « est d'examiner les pratiques pédagogiques que les enseignants déclarent utiliser en classe ainsi que les relations observées entre ces pratiques, les convictions des enseignants et les conditions dans lesquelles ils travaillent », (p.167), nous offre des repères intéressants pour tenter de mieux circonscrire les pratiques enseignantes. Nous avons travaillé à partir de trois rapports :

- *Teaching pratices, teachers' beliefs and attitudes* (2009)[60],
- *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*[61], rapporte les pratiques et les croyances pédagogiques d'enseignants de collège de 32 pays,
- *New Insights from TALIS 2013 Teaching and learning in primary and upper secondary education*[62], concerne les pratiques d'enseignants du premier degré et de lycée de six pays.

En 2013, la France a participé à l'étude qui concerne le collège ; les données concernant le premier degré seront disponibles suite à l'analyse de l'enquête faite en 2018, au moment où nous rédigeons notre travail, ces résultats n'ont pas encore été publiés. Même si notre recherche porte sur les enseignants du premier degré exclusivement, il nous a semblé pertinent d'utiliser ces statistiques internationales car elles traitent des pratiques pédagogiques déclarées, des croyances, de

58 Teaching and Learning International Survey
59 Organisation de Coopération et de Développement Economiques
60 Nous ferons référence à cette étude comme TALIS a.
61 Nous ferons référence à cette étude comme TALIS b.
62 Nous ferons référence à cette étude comme TALIS c.

l'environnement de travail, du point de vue des enseignants ; ce qui correspond à notre axe de recherche. Dans l'étude de 2009, les chercheurs ont interrogé les croyances et les pratiques des enseignants concernant les approches transmissives (*the direct transmission view*) et constructivistes (*constructivist view*) ; ils ont tenté de déterminer s'il existe un lien entre les deux. Pour les chercheurs,

> « l'approche transmissive des apprentissages implique que le rôle des enseignants est de communiquer des savoirs de façon claire et structurée, d'expliquer les solutions correctes, de donner aux étudiants des problèmes clairs et adaptés et d'assurer le calme et la concentration dans la classe. Par opposition, le modèle constructiviste se focalise sur les élèves, non en tant que récepteurs passifs mais en tant que participants actifs dans leur processus d'apprentissage » (TALIS a, p. 92)[63].

Nous retrouvons dans cette définition, les caractéristiques du processus enseigner (Houssaye, 2015), où l'axe enseignant ↔ savoir est privilégié au détriment de l'élève. Dans l'approche constructiviste, il est davantage question du processus apprendre, où l'axe privilégié est celui qui relie les élèves au savoir, laissant à l'enseignant la place du mort. Houssaye souligne également le fait que les pratiques transmissives perdurent grâce à leur capacité à « digérer » les innovations proposées par d'autres pratiques pédagogiques (*Ibid.*), ce que les résultats fournis par TALISa confirment. En effet, les chercheurs ont mis en relief deux éléments intéressants pour notre travail,

> « les enseignants sont plus enclins à considérer les élèves comme des participants actifs dans le processus d'acquisition du savoir qu'à considérer le rôle principal de l'enseignant comme étant celui de transmettre des contenus et de montrer les "bonnes solutions". (…) En classe, les enseignants de tous les pays mettent davantage l'accent sur la structuration efficace de l'apprentissage plutôt que sur des activités orientées sur les élèves, qui leur donnent plus d'autonomie. Ces deux pratiques d'enseignement sont davantage privilégiées que des activités d'apprentissage améliorées telles que la pédagogie de projet. Ce schéma est vérifié dans tous les pays[64] » (TALISa, p. 88).

63 « The direct transmission view of student learning implies that a teachers' role is to communicate knowledge in a clear and structured way, to explain correct solutions, to give students clear and resolvable problems, and to ensure calm and concentration in the classroom. In contrast, a constructivist view focuses on students not as passive recipients but as active participants in the process of acquiring knowledge. Notre traduction.

64 « Teachers are more inclined to regard students as active participants in the process of acquiring knowledge than to see the teacher's main role as the transmission of information and demonstration of "correct solutions". (…) In the classroom, teachers in all countries put greater emphasis on ensuring that learning is well structured than on student-oriented activities which give them more autonomy. Both of these teaching practices are emphasised more than enhanced learning activities such as project work. This pattern is true in every country ». Notre traduction.

En d'autres termes, les enseignants adhèrent majoritairement à l'idée que les élèves doivent être actifs en classe et que leur rôle n'est pas uniquement de transmettre un savoir ou des méthodes. Cependant, en pratique, ils proposent peu de situations d'apprentissage qui répondent à leurs convictions et restent sur un fonctionnement magistro-centré. L'étude montre une rupture entre les croyances et les pratiques et ce, dans tous les pays concernés. Comment expliquer ce paradoxe ? L'une des explications possibles se trouve au sein de ces études (TALIS b et c, 2013) qui nous rappellent que les enseignants choisissent souvent les méthodes à appliquer en classe en fonction,

- de leurs convictions concernant la nature de l'enseignement et de l'apprentissage (Beyer et Davis, 2008 ; Pajares, 1992 ; Speer, 2008, cités dans TALISb),
- des caractéristiques de l'enseignant (sexe, matières enseignées, niveau d'études et de formation, perfectionnement professionnel…), (OCDE, 2009 ; Vieluf *et al.*, 2012T, cités dans TALISa, p. 169, 2013),
- du climat de l'établissement et de la classe (OCDE, 2009 ; Richardson 1996 ; Richardson *et al.,* 1991 ; Shapiro et Kilbey, 1990). En présence d'un climat positif au sein de l'établissement et en classe, les comportements perturbateurs sont moins nombreux et il est possible de consacrer plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage (Guardino et Fullerton, 2010 ; Martelle, Nelson et Marchand-Martella, 2003, cités dans Talis b, 2013, p. 166),
- de leurs pratiques pédagogiques et de leurs convictions qui découlent parfois de leur expérience personnelle, façonnée par les normes culturelles, ou peuvent s'être forgées au contact d'informations acquises dans le cadre de la formation pédagogique ou dans les rapports sociaux entretenus au sein de l'établissement (TALIS b, p.168),
- des classes présentant des caractéristiques particulières qui influent sur l'apprentissage. La préoccupation des enseignants est souvent de savoir comment gérer au mieux la classe, encourager l'apprentissage et limiter le plus possible les comportements perturbateurs. (TALIS b, p.168),
- des programmes nationaux et de ce qu'ils souhaitent favoriser qui peuvent avoir une influence sur les pratiques des professionnels (TALIS c, p.71),

Ces données corroborent les travaux du réseau OPEN cités en début de chapitre et les nombreux facteurs qui entrent en considération lorsque l'on s'intéresse aux pratiques des enseignants. Parfois, leurs conceptions les plus profondes peuvent se trouver mises à mal face à une classe particulière, à un climat d'établissement, des éléments extérieurs à l'enseignant avec lesquels il doit composer. Les résultats de l'étude TALIS montrent que ces éléments ont une influence sur les pratiques, au même titre que des composantes plus internes, comme les caractéristiques des

enseignants, leurs conceptions, leurs expériences. Il est difficile de dissocier ces éléments tant ils sont intriqués. Néanmoins, dans notre recherche, nous souhaitons mettre l'accent spécifiquement sur le lien entre les pratiques (transmissives ou constructivistes) et les représentations de l'élève idéal.

4.2. Les représentations de l'élève idéal des enseignants ont-elles un impact sur leurs pratiques professionnelles ?

Comme nous venons de le voir, les enseignants fondent leurs pratiques professionnelles sur différents éléments, dont leurs conceptions de l'apprentissage. L'étude TALISb montre que les directives officielles ont une influence mineure dans leurs choix et que les variabilités des pratiques sont majoritairement d'ordre personnel ; nous pouvons donc imaginer que les représentations de l'élève idéal des enseignants peuvent influencer leurs pratiques professionnelles. C'est une hypothèse qui trouve écho dans le modèle théorique du Système des Activités Professionnelles (SAP) (Blin, 1997). En effet, pour Blin, « dire que les représentations, les pratiques et les identités professionnelles font "système" c'est affirmer qu'elles agissent les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres » (p. 61). Selon l'auteur, le lien entre les pratiques pédagogiques et les représentations dépend directement de deux caractéristiques de la situation,

> « - la part d'autonomie de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire les espaces de liberté qui lui sont fixés ou qu'il s'autorise à l'égard des différents systèmes d'emprise s'exerçant sur lui (injonctions institutionnelles et pression sociale du contexte local) ;
> - la complexité de la situation obligeant le praticien pour des raisons d'économie cognitive à sélectionner les informations les plus significatives au regard de ses représentations professionnelles » (*Ibid.,* p. 159).

Ce chercheur distingue trois types de pratiques enseignantes, les pratiques signifiantes, les pratiques non contraignantes et les pratiques contraignantes. Selon lui, les premières,

> « correspondent à une situation "dans laquelle l'acteur est confronté à un ensemble de choix possibles, sans que ces choix apparaissent incontournables". Le système d'emprise institutionnel ou groupal est faible et les différents systèmes de contraintes tolèrent ou le plus souvent ne contrôlent pas les choix des acteurs. Dans ce type de situation, les pratiques sont largement influencées par les principaux éléments constitutifs des représentations professionnelles : du soi professionnel, des collègues,

de la tâche, du contexte. On peut ajouter que ces représentations jouent un rôle d'autant plus important que les situations sont complexes, ambigües et que des savoirs de référence (scientifiques ou techniques) sont absents ou ne sont pas appropriés par les acteurs » (*Ibid*. p. 146).

Les enseignants sont libres pédagogiquement pour mettre en œuvre les programmes. Les pratiques liées à l'action didactique « ne sont pas directement prescrites par des textes règlementaires et relèvent plus spécifiquement de l'initiative et de la responsabilité des professeurs » (Blin, *Ibid*., p. 156). Ceci est particulièrement vrai pour les pratiques inclusives car l'injonction institutionnelle a été posée aux enseignants, sans être accompagnée de formation adéquate. En ce sens, nous pouvons considérer que les pratiques professionnelles des enseignants sont influencées par leurs représentations professionnelles, spécialement lorsqu'ils incluent des EBEP (Blin, *Ibid.*). Nous retrouvons cette problématique au niveau international, dans l'étude COMENIUS rapportée par Rault (2005). Les enseignants débutants des 1er et 2nd degrés interrogés,

> « soulignent, à juste titre, que l'absence de formation, de supervision et de ressources adaptées peut provoquer chez les enseignants un rejet des élèves à besoins éducatifs particuliers. Au cours d'une précédente étude[65], nous avions effectivement constaté que la présence d'enfants ou de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au sein d'une classe, lorsqu'elle ne fait pas l'objet d'une préparation et d'un accompagnement, renforce le plus souvent les représentations négatives préalables les concernant, et aboutit ainsi à une situation contraire à celle recherchée » (p. 71).

Nous voyons ici un exemple de l'équilibre précaire entre liberté pédagogique et injonctions institutionnelles et leurs effets sur les représentations des enseignants et de fait, sur le projet plus large qu'est la transformation de l'école vers une école inclusive.

Jusqu'à présent, nous avons considéré les pratiques pédagogiques d'un point de vue général par le biais des études TALIS. Cela nous a permis de montrer, d'une part, que les pratiques et les convictions sont parfois contradictoires, voire antinomiques, mais également, que les variations des pratiques sont avant tout liées à des dimensions personnelles plus qu'institutionnelles. La scolarisation d'EBEP est également une variable qui influence les pratiques ; seulement 14 % des enseignants de classe ordinaire déclarent que la présence d'un élève en situation de handicap n'a

65 Etude citée : Gash H. Gardia-Gonzalez M., Pires M., Rault C. (2000), "Attitudes towards Down Syndrome, a national comparative study : France, Ireland, Portugal and Spain", *Irish Journal of Psychology*, vol. 21, no 3-4, p. 203-214).

pas d'incidence sur l'organisation de leur travail[66]. Ce sont ces pratiques spécifiques qui nous intéressent et que nous allons développer.

4.3. Quelles sont les pratiques d'adaptation des enseignants à destination des EBEP ?

Les changements induits par la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, touchent autant les enseignants du milieu ordinaire que les enseignants spécialisés. La prégnance de l'enseignement spécialisé, qui a longtemps assumé la fonction d'intégration, a installé dans l'esprit des enseignants de classe ordinaire l'idée que leur action était limitée (Mazereau, 2014). Il existe donc « une tension objective entre la redéfinition des missions et les adaptations pragmatiques engagées par les enseignants sans relais professionnel » (*Ibid.*, p. 23). La séparation entre les deux univers, classe ordinaire et milieu spécialisé, conditionnait leurs pratiques qui se trouvent aujourd'hui déstabilisées, voire rendues floues, malgré les efforts du législateur pour en définir les nouveaux contours. Dans les pratiques au sein des classes, qu'en est-il vraiment ?

4.3.1. Dans les écoles et les classes ordinaires

En dépit de l'adoption de la loi de 2005, alors que le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap n'a cessé de progresser, peu de choses ont changé quant à l'organisation et au fonctionnement du système scolaire. Mazereau explique que « tout se passe comme si la compensation par le recours aux aides humaines que sont les auxiliaires de vie scolaire restait la seule réponse envisagée dans le cadre d'une politique d'amélioration des conditions d'accueil des élèves handicapes à l'école » (*Ibid.,* p. 23). Or, depuis 2005, bien que l'enseignant de classe ordinaire assure désormais la plus grande part de la scolarisation des EBEP, cette scolarisation s'opère le plus souvent « dans des conditions inchangées d'un point de vue des normes institutionnelles et d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques » (*Ibid.*, p. 23). Les résultats de l'étude COMENIUS 2 allaient déjà dans ce sens en 2005. En effet, lorsqu'ils évoquaient leurs pratiques d'adaptation à destination des EBEP,

> « [les enseignants] disent très majoritairement recourir à une observation empirique, non systématique, le plus souvent intuitive, et ne faire appel à aucun outil spécifique.

66 Sources *Note d'information* n°18.26, DEPP, 2018

> Les observations prennent généralement en compte d'une part le comportement manifesté en classe, et d'autre part les résultats obtenus à des évaluations scolaires, mieux à même de situer l'élève par rapport à une attente moyenne en termes de réussite qu'à une problématique d'identification et d'analyse des difficultés rencontrées » (Rault, 2005, p. 68).

Ces jeunes professionnels témoignent de leur difficulté à faire autre chose que ce qu'ils font habituellement, pour les élèves sans problématique spécifique, en rapportant les écarts à la norme qu'ils ont en tête, et donc peut-être, à leurs représentations de ce que devrait être un élève dans la norme.

Lemeunier-Lespagnol (2012) s'est intéressée aux effets de la scolarisation d'un EBEP sur le développement professionnel des enseignants de GS, CP (classes non spécialisées) et de Clis[67]. Pour elle, les enseignants se retrouvent face à une situation nouvelle dans une activité habituelle ; elle a mis en lumière trois temporalités successives. Elle nomme la première phase « la crise latente » pendant laquelle l'enseignante de l'étude,

> « semble conduire son action "*au feeling*" au fil de l'activité, dans une démarche intuitive. Elle va s'engager dans une démarche d'ajustement au fil du temps. Dans un tâtonnement permanent, elle procède selon une logique d'essais erreurs. C'est dans la mobilisation de ses "trucs" et "recettes" du métier qu'elle cherche à s'adapter à la situation » (p. 6) .

Durant cette phase, la professionnelle fait appel à ses ressources expérientielles personnelles pour trouver des solutions face à cette situation inhabituelle. Après cette phase d'expérimentations, dont les résultats n'ont pas été suffisants pour répondre aux exigences de la situation, six enseignantes sur les neuf interrogées pour l'étude se sont inscrites « dans une démarche volontaire de recherche de connaissances » (*Ibid.*, p. 11). L'étude des chercheurs Rouennais rapportée par Thouroude (2012) converge ; après une phase de tâtonnement, les enseignants s'adaptent à la situation et changent leur angle de vue sur la situation. Ainsi les chercheurs rapportent qu'« une enseignante a réussi à rétablir la continuité en adaptant les objectifs de l'école aux particularités de l'enfant, tout en se libérant de la culpabilité, elle est passée d'une posture normative [magistro-centrée] à une posture pédocentrique [constructiviste] » (p. 190) ; sa posture dans le triangle pédagogique a changé du fait de cette scolarisation particulière. Le tâtonnement, le recours à leurs gestes habituels, sont les premières tendances des enseignants lorsqu'ils font face à une situation inhabituelle. La recherche

67 Classe d'Inclusion Scolaire, aujourd'hui devenue Unité d'Inclusion Scolaire (ULIS) école.

d’autres propositions n’intervient qu’après plusieurs constats d’échec, lorsque le répertoire habituel des gestes professionnels a été inopérant.

En France, du point de vue des pratiques concrètes en classe, Mazereau (2011), s'appuyant sur les recherches de Gombert, Feuilladieu, Gilles et Roussey (2008), a déterminé que les enseignants sans spécialisation,accueillant des élèves présentant des troubles cognitifs,

> « ont quasi-exclusivement recours à des conduites de guidance. (...) Par ailleurs, ils déclarent souvent ne pas faire d'adaptations particulières en direction des élèves handicapés (...). Les enseignants accueillant des élèves présentant des troubles moteurs pratiquent quant à eux majoritairement des adaptations du cadre, de la guidance et des différenciations pédagogiques. Nous sommes là dans l'harmonique des conduites vis-à-vis des élèves présentant des troubles moteurs » (Mazereau, *Ibid.*, p. 4).

Si des adaptations matérielles et des différenciations pédagogiques sont plus naturellement mises en œuvre en direction des élèves présentant des troubles moteurs, les handicaps cognitifs et/ou comportementaux restent quant à eux, moins pris en compte dans les pratiques de classe (Mazereau, *Ibid.*). Grimaud et Saujat (2011) expliquent que les adaptations que les enseignantes de leur étude proposent aux EBEP se font en utilisant des gestes professionnels ordinaires, puisque leur activité est majoritairement tournée vers les groupe classe plutôt qu’à destination de l’EBEP. Cependant, ils notent que, dans un second temps, lorsque les élèves sont au travail, les enseignantes reviennent vers l’EBEP et lui proposent des activités plus pertinentes. Nous retrouvons ici, l’activité de guidance comme adaptation principale des gestes professionnels.

Depuis 2013, les textes incitent clairement à des collaborations entre professionnels et à un travail avec des personnes ressources, notamment les enseignants spécialisés, l’objectif étant de permettre aux enseignants de classe ordinaire de restaurer leur sentiment de compétence vis-à-vis des EBEP, de leur faire accepter des modifications des savoirs qui étayent ordinairement leurs actions et considérer d’autres visions (Toullec-Théry et Pineau, 2015 ; Mazereau, 2014).

4.3.2. Dans les dispositifs spécialisés de type ULIS

Les enseignants spécialisés sont devenus, depuis la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, des coordonnateurs. Ils sont définis comme étant des « spécialiste[s] de l'enseignement auprès d’élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap » (*Ibid.*). La circulaire fixe ses deux missions : « Sa première mission est [...] une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont

besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap », la seconde est une mission de ressource, « s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires » (*Ibid.*). Bien que sa fonction de ressource n'est pas prioritaire par rapport à celle d'enseignant dans sa classe spécialisée, le législateur le qualifie malgré tout de « personne ressource indispensable ». Or, les coordonnateurs, dont la fonction de personne ressource est à la fois indispensable mais non prioritaire, risquent de se trouver dans des situations de tensions, devant choisir entre une mission d'enseignement et une mission de conseil.

Du point de vue des pratiques, grâce à leur formation spécifique, ils ont recours à des gestes d'adaptation plus variés et adaptés à leurs élèves (Mazereau, 2011). C'est d'ailleurs ce que l'institution attend d'eux, comme le précise la circulaire n° 2015-129,

> « son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté (…). En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS[68] et en lien avec l'ESS[69]» .

D'après Mazereau, ce qui distingue principalement les enseignants spécialisés des enseignants ordinaires, du point de vue des pratiques, c'est qu' « outre le fait qu'ils [les enseignants spécialisés] actionnent beaucoup plus de gestes d'adaptation, ce sont la différenciation pédagogique et les revalorisations des élèves qui dominent dans leurs déclarations, ainsi que l'individualisation et les apports méta-cognitifs » (*Ibid.,* p. 4). En d'autres termes, ils donnent un contenu cognitif aux apprentissages de leurs élèves, là où les enseignants ordinaires privilégient la socialisation (Lachal, Urban, Descombes, Favier, Marchois, Roye, Delbeke, Gaillet, Mucha-Scheibling et Talon, 2007).

Nous reviendrons plus spécifiquement sur les gestes mis en œuvre par les enseignants dans notre partie méthodologie avec la typologie développée par Gombert *et al.* (2008).

Ce chapitre a permis d'explorer différents axes d'étude des pratiques professionnelles et de choisir

68 Projet Personnalisé de Scolarisation

69 Equipe de Suivi de la Scolarisation

de les situer par rapport aux axes du triangle didactique (Houssaye, 1988). Notre revue de littérature a également montré que des liens existent entre les représentations et les pratiques, ce qui permet de poursuivre notre exploration de l'influence des représentations de l'élève idéal sur les pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons réaffirmé l'intérêt d'étudier cette articulation dans le cadre de la scolarisation d'EBEP, puisque cette situation vient perturber les habitus professionnels des enseignants et les conduit à faire preuve de créativité et de réflexivité.
C'est à travers leurs gestes d'adaptation et leurs positionnements, face à l'inclusion scolaire, que nous tenterons de faire émerger les connexions entre leurs représentations et leurs pratiques.

Conclusion

L'exploration théorique de cette seconde partie a permis de poser notre cadre théorique, mais également, et peut-être même surtout, de dépasser les croyances naïves qui peuvent émailler une recherche débutante. Un intérêt ou un pressenti intellectuel, même lorsqu'ils se basent sur des expériences professionnelles, ne deviennent pas nécessairement un sujet de recherche universitaire. A travers cette revue de littérature, nous avons pu constater que les liens entre représentations, identités et pratiques avaient déjà fait l'objet de recherches, légitimant ainsi nos questionnements empiriques. Cependant, nous avons pu mesurer l'intrication entre ces différentes facettes professionnelles et les difficultés qu'il pourrait y avoir à vouloir démêler ce noeud gordien.
Représentations, pratiques et identités se font écho, cohabitent et s'influencent mutuellement comme l'illustre la Figure n° 11.

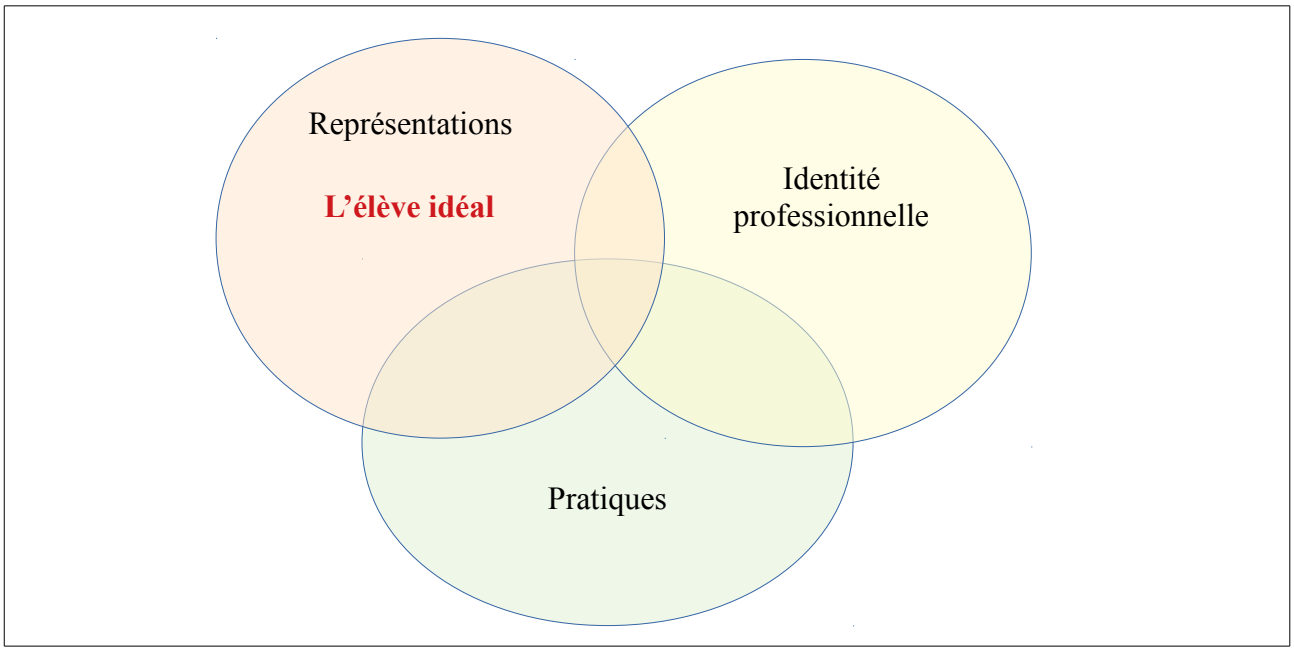


Figure n° 11 : Relations représentations, pratiques et identité professionnelle

Alors que nous avons posé l'existence de ces liens, les questions qui émergent sont nombreuses : quelle place occupe la représentation de l'élève idéal, est-elle stable ou mouvante, protège-t-elle l'identité des enseignants, est-elle un frein aux changements, comment se situent les

enseignants entre cet idéal et la réalité de leur classe, la scolarisation des EBEP est-elle un facteur de changement des représentations ? En d'autres termes, comment le *rapport à l'élève idéal* des enseignants influence-t-il l'élaboration de leurs pratiques et leur construction en tant que professionnel ?

Ces questions touchent à l'intime des enseignants tout autant qu'au collectif, à ce qui entame leur professionnalité et qui dans le même temps l'enrichit, à ce qu'ils portent en eux de non conscient et qui trouve corps dans leurs actes professionnels concrets. Pour pouvoir embrasser toutes ces dimensions paradoxales mais complémentaires, il nous faudra recueillir des données à la fois individuelles et collectives, quantitatives et qualitatives. C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

Partie 3

Méthodologie et Résultats

Cette partie s'articule en huit chapitres.

Les chapitres 1 à 3 détaillent la méthodologie des recueils (questionnaire et entretiens) et de l'analyse des données.
Le chapitre 4 décrit les résultats à propos des répondants au questionnaire et des participants aux focus groupes.
Le chapitre 5 expose les résultats obtenus sur la thématique de l'identité professionnelle des enseignants.
Le chapitre 6 traite des données obtenues concernant la scolarisation des EBEP.
Le chapitre 7 concerne les pratiques professionnelles des enseignants, générales et à destination des EBEP.
Le chapitre 8 rapporte les résultats obtenus quand il s'agit de l'élève idéal.

Préambule

Pourquoi une enquête pluri-méthodologique en trois temps ?

Lorsque nous avons débuté notre recherche, il est apparu, à la lumière de notre revue de littérature, qu'étudier la représentation professionnelle de l'élève idéal en elle-même ne serait pas suffisant pour rendre compte de sa complexité. Nous avons donc construit le concept de *rapport à l'élève idéal* (*cf*. partie 2, chapitre 2, 2.4.) pour étudier la façon dont les représentations professionnelles de l'élève idéal se déploient dans les dimensions personnelle, interpersonnelle, trans-personnelle et impersonnelle du métier d'enseignant (Clot, 2008).

Pour répondre à ce parti pris théorique, nous avons choisi d'utiliser plusieurs outils méthodologiques afin de croiser leurs apports respectifs et enrichir notre analyse ; d'autant plus que, comme le souligne Abric, « toute étude de représentation doit nécessairement se fonder sur une approche pluri-méthodologique » (1994, p. 97). Lorsque nous avons commencé à nous intéresser à l'élève idéal, les travaux de Imbert (1985) ; Sirota (1988) ; Houssaye (2001) et Harkness *et al.* (2007) ont été des points de départ à notre réflexion. Ils nous ont appris que l'élève idéal sert à la fois à justifier le fonctionnement de l'institution et qu'en parlant de lui, les enseignants parlent surtout d'eux. Il nous a alors semblé important dans un premier temps, d'actualiser ces données, notamment pour voir si, et le cas échéant, comment, cette représentation de l'élève idéal a évolué dans le temps, en nous situant dans une démarche exploratoire. Notre choix s'est tout d'abord porté sur la construction et l'exploitation d'un questionnaire car, comme l'explique Abric,

> « le questionnaire permet d'introduire *les aspects quantitatifs* fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs *etc.* » (*Ibid.*, p.77)

Par ce biais, nous avons donc accès aux liens de causalité qui pourraient exister entre les déterminants sociaux, les représentations et les pratiques des enseignants. Les outils de l'analyse statistique permettent de dresser des typologies d'enseignants en fonction de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont.

Cependant, il est également indispensable de recueillir la parole des enseignants pour avoir accès aux dimensions biographiques et ainsi affiner notre grain d'analyse. Pour cela, nous avons souhaité mettre en place des focus groupes et des entretiens individuels semi-directifs. Pour de Singly, les deux méthodes sont complémentaires dans le sens où « l'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (*Ibid*., p. 18). Ces deux outils offrent la possibilité de faire des aller-retours entre des données quantitatives et des données qualitatives. Les focus groupes mettent davantage l'accent sur les échanges professionnels, les points de convergence et de controverse, quant aux entretiens individuels, ils donnent accès à une compréhension plus biographique des enseignants pouvant contribuer à nos données quantitatives. Cette méthodologie est « organiquement » solidaire à la problématisation de notre sujet de recherche *via* l'objet conceptuel du *rapport à l'élève idéal*, dont la construction se situe à la croisée de domaines sociaux et institutionnels (focale macro) et de la sphère individuelle et intime des enseignants (focale micro). Ces trois temps méthodologiques répondent également à l'exigence d'une approche plurielle pour appréhender les contours de la représentation de l'élève idéal (Abric, *Ibid.*).

Dans les deux prochains chapitres, nous présentons dans un premier temps la méthodologie de construction du questionnaire, puis celle des focus groupes et des entretiens individuels, où nous développons davantage leurs liens avec notre cadre théorique.

Chapitre 1

Le questionnaire

1.1. Recenser et définir les informations à recueillir

Une fois le choix de l'utilisation d'un questionnaire arrêté, nous nous sommes interrogée sur le type de données à récolter, la façon de le faire et auprès de quel public.

Les objectifs du questionnaire étaient de recueillir des données concernant,

- les EBEP scolarisés : quels types de besoins spécifiques, quelles modalités de scolarisation ?

- l'opinion des enseignants sur l'inclusion scolaire,

- la représentation de l'élève idéal,

- les données sur les enseignants, leurs pratiques et leurs contextes d'exercice pour pouvoir opérer des typologies en fonction de ce qu'ils disent de ce qu'ils sont, vivent et font.

Nous avons construit notre questionnaire en quatre parties[70], en lien avec ces objectifs et avec nos hypothèses de recherche exposées dans l'introduction. Nous avons synthétisé ces liens dans le tableau suivant (n°3).

70 Le questionnaire, tel qu'il a été diffusé aux enseignants se trouve en Annexe I, p. 5.

I. L'inclusion scolaire			
Numéro de la question	Objet de la question	Référence théorique	Hypothèse testée
1	S'assurer que le répondant intègre les critères de la cible	De Singly, 2016	
2, 3	Influence des modalités de scolarisation sur les pratiques	Blin, 1997 Mazereau, 2011	Il existe un lien entre les représentations de l'élève idéal, les représentations de l'EBEP et les pratiques pédagogiques des enseignants **H3**
4, 5, 6	Implication des enseignants pour dépasser les difficultés liées à l'inclusion d'un EBEP Variables relationnelles[71]	Thouroude, 2012 Bourdieu, 1980 Blanchard-Laville, 2001 Perez-Roux, 2006 Iannaccone *et al.* 2008)	Le degré de perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants, face aux changements induits par la scolarisation des EBEP, est influencé par leur représentation de l'élève idéal. **H2** **H3**
7, 8, 9	Influence du trouble sur les représentations et les pratiques enseignantes	Meirieu, 1985 Houssaye, 2001 Avramidis *et al.*, 2000 Cook, 2001 Thouroude, 2012 Garnier, 2013	Il existe un lien entre les représentations professionnelles de l'élève idéal et les orientations pédagogiques des enseignants. **H1** **H2** Les enseignants vivent un conflit de valeurs entre les prescriptions institutionnelles (pratiques attendues), leurs idéaux et la réalité du travail (pratiques déclarées/constatées). **H4**
II. Le métier d'enseignant et les pratiques pédagogiques			
10	Gestes professionnels à destination des EBEP déclarés Choix des stratégies d'enseignement	Mazereau, 2011 Gombert *et al*., 2007	**H1** **H3**
11, 12	Influence de la formation sur les pratiques Influence des injonctions institutionnelles	Clot, 2008 Girard, 2009	**H4**
13	Consensus et réserves des enseignants au sujet de l'inclusion	Söder, 1981 Chauvière et Plaisance, 2008	**H3** **H4**

71 Entendues comme capital social de relations, c'est-à-dire « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissances », ressources mobilisables (Bourdieu, 1980, pp. 2-3).

		Mazereau, 2008 Mahat, 2008	
III. L'élève idéal			
14 à 16	Recueillir les représentations de l'élève idéal. Méthodologie plurielle	Abric, 1994, 2005 Harkness *et al.* 2007 Houssaye, 2001 Lo Monaco *et al.,* 2008	**H1** **H2**
III. Mieux vous connaitre			
18 à 35	Déterminants sociaux et professionnels		

Tableau n°3 : Références théoriques du questionnaire

1.2. La population visée

Faire des professeurs des écoles les sujets de notre recherche s'est imposé pour deux raisons. Tout d'abord, c'est un environnement que nous connaissons bien et que nous avons pu observer de façon empirique dans nos fonctions de professeure des écoles spécialisée. C'est également à ce niveau de l'école que les scolarisations inclusives sont les plus nombreuses, le nombre d'EBEP scolarisés diminue nettement dans le second degré et encore davantage dans le supérieur[72]. Ces années d'école primaire ont un impact important sur la scolarité des EBEP, en terme de durée et d'orientation vers des dispositifs spécialisés ou non. Les professeurs des écoles semblent donc *a priori* les plus susceptibles d'être concernés par les modifications de pratiques nécessaires. Enfin, nous avons ciblé spécifiquement des enseignants des classes élémentaires, du CP au CM2, dont les objectifs d'apprentissages et les acquis attendus par les élèves sont définis par le socle commun de connaissance, de compétences et de culture. Nous avons évoqué, dans notre première partie, la portée normalisatrice potentielle de ces prescriptions officielles et l'influence qu'elles pourraient ainsi avoir sur les représentations et les pratiques des professionnels.

Nous avons adressé notre questionnaire à des enseignants du premier degré élémentaire dans l'académie de Nantes, écoles publiques et privées. Le nombre de professionnels concernés était suffisamment grand pour espérer un nombre de réponses satisfaisant[73].

1.3. Qui sont les EBEP scolarisés, comment le sont-ils et qu'en pensent les enseignants ?

La première partie du questionnaire traite de l'inclusion scolaire, du nombre d'EBEP que les enseignants ont scolarisé au cours des cinq dernières années, de la nature de leurs besoins particuliers, des modalités de scolarisation, des collaborations avec d'autres professionnels, du ressenti ainsi que l'opinion des enseignants sur ces scolarisations. Nous avons vu dans la partie 2 (*cf.*, chapitre 3, 3.2.) de notre recherche, que plusieurs facteurs influencent la perception des enseignants et leur attitudes à l'égard de l'école inclusive. Nous en avons interrogé trois dans le questionnaire,

72 Sources Repères et Statistiques, DEPP, 2018, p. 21.
73 *cf.* Annexe II, p. 18.

- Le type de besoin particulier (Avramidis *et al*, 2000 ; Cook, 2001)

Sur ce premier aspect, nous avons demandé aux enseignants de ne comptabiliser dans le recensement, que les élèves ayant eu une reconnaissance de leurs besoins par la MDPH. En effet, la notion de besoin éducatif particulier peut laisser les enseignants dans le flou, il nous semblait donc important de limiter la subjectivité des réponses. Même si notre recueil porte sur des ESH, nous continuerons d'utiliser la terminologie générique EBEP, notamment parce que lorsqu'ils parlent de leurs expériences, les enseignants ne se cantonnent pas aux ESH, ils évoquent tous les EBEP avec lesquels ils travaillent ou ont travaillé.

- Les modalités de scolarisation (Mazereau, 2011)

Il s'agit ici des conditions matérielles de scolarisation des EBEP, s'ils bénéficient d'une aide humaine, pour quelle durée, s'ils sont scolarisés à temps plein ou à temps partiel dans la classe, s'ils bénéficient d'un accompagnement auprès d'autres structures ou dispositif spécialisés (ULIS et/ou prise en charge médico-sociale).

- La collaboration entre professionnels ainsi que la capacité à reconnaître et à mobiliser des ressources pour dépasser les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la scolarisation d'un EBEP (Bourdieu 1980, cité dans de Singly, 2016 ; Thouroude *et al.*, 2012)

Nous avons interrogé les enseignants sur les éventuelles collaborations qui ont entouré les scolarisations inclusives pour comprendre si ces ressources sont mobilisées par les professionnels et comment ils évaluent leurs effets sur leurs pratiques et leur connaissance de l'EBEP.

Nous avons également interrogé les enseignants sur la façon dont la scolarisation du ou des EBEP a été proposée, s'ils ont eu le choix ou non, s'ils ont ressenti de l'appréhension. Nous leur avons demandé d'évaluer chaque expérience, de leur point de vue d'enseignant, si *a posteriori*, ils l'ont jugée positive ou non, dans le but d'observer l'influence du type de trouble et des modalités de scolarisation sur les perceptions des enseignants (Avramidis *et al.*, 2000 ; Cook, 2001 ; Mazereau, 2011). Enfin, dans notre optique exploratoire, nous avons proposé aux professionnels une question ouverte sur la scolarisation des EBEP, afin de donner « la parole aux personnes interrogées et les incite[r] à s'exprimer librement. Avec ce format de question, les répondants se montrent plus facilement critiques quand ils sont amenés à donner un avis » (Fenneteau, 2015, p. 67), sans effet de suggestion.

1.4. Les pratiques et gestes d'adaptation à destination des EBEP

La seconde partie du questionnaire interroge les aménagements pédagogiques et gestes d'adaptations proposés en classe par les enseignants. Grâce aux profils pédagogiques d'adaptation élaborés par Gombert *et al.* (2008), mis en lien avec la notion d'étayage de Bruner (1983, cité dans Gombert *et al*., p. 126), nous avons retenu quatre types de gestes d'adaptation,

- ceux centrés sur le niveau cognitif des élèves ; les enseignants partiraient du potentiel d'apprentissage des EBEP pour élaborer les apprentissages, plutôt que de chercher à les conduire vers une norme scolaire ;

- ceux centrés sur les apprentissages et leur adaptation ; l'objectif est de rendre accessibles les contenus, supports et/ou évaluations dans le but d'amener les EBEP vers les apprentissages du groupe classe, vers la norme scolaire de la classe ordinaire ;

- ceux centrés sur les aspects motivationnels ; il s'agit de pratiques dont le but est de réduire le degré de liberté et contrôler la frustration et ainsi réguler le comportement des EBEP ;

- ceux centrés sur les aspects attentionnels afin de rendre l'élève attentif tout au long de la tâche scolaire et de maintenir l'orientation.

	Profil insertionnel **Pas d'adaptation, le milieu ne se modifie pas**	**Profil motivationnel** **Gestes centrés sur les aspects motivationnels**	**Profil attentionnel** **Gestes centrés sur les aspects attentionnels**	**Profil intégratif** **Gestes centrés sur les apprentissages**	**Profil inclusif** **gestes centrés sur le niveau cognitif de l'élève**
Ségrégation : refus d'inclure.	Q15-1[74] ; Q15-4 ; Q15-6 ; Q12-2 ; Q12-11				
Intégration : - physique : être parmi les autres	**L'élève doit suivre comme les autres** Q12-2 ; Q12-7 ; Q12-8 ; Q12-11 ; Q15-16 ; Q15-5 ; Q15-7	Pratiques de valorisation. Encourager l'élève, mettre en exergue ses réussites plutôt que ses échecs, dédramatiser ses erreurs... Q12-6 ; Q12-7 ; Q12-8 ; Q12-9 **Adaptation des consignes, des évaluations,** Q12-1	Modification du **cadre de travail** de la classe (placement de l'élève dans la salle, outils mis à disposition), **Aides méthodologiques** Pratiques de **guidance** dans la réalisation de la tâche (répéter les consignes à l'élève Donner des explications supplémentaires, regarder où il en est). L'ensemble de ces gestes professionnels viserait plutôt à rendre l'élève *attentif* tout au long de la tâche scolaire. Q15-9 ; Q12-1 ; Q12-4 ; Q12-5 ; Q12-7 ; Q12-8 ; Q12-9 ; Q12-12	**La différenciation pédagogique (adaptation des supports, des activités ou des temps de lecture et d'écriture)**, **Adaptation des évaluations** (hiérarchisation différente des critères de notation, réduction du nombre d'exercices à faire, temps supplémentaire alloué), **Aide méthodologique** (aider l'élève à repérer les étapes d'un exercice ou à gérer les différentes tâches de sa scolarité), Amener les élèves par divers moyens vers les apprentissages du groupe classe.	**Individualiser** les apprentissages Mettre en place régulièrement **l'aide entre pairs.** Partir du potentiel d'apprentissage des élèves lié à leur handicap, Elaborer par exemple, un **programme « à la carte » à partir du programme scolaire.** Tenir compte des besoins éducatifs particuliers de ces élèves, au quotidien, lorsqu'ils élaborent les démarches d'apprentissage mises en œuvre dans la classe. Adapter très peu les évaluations **Ne pas ramener les élèves vers la norme**
Intégration : - fonctionnelle : faire avec les autres					

74 Q renvoie au numéro de la question dans le questionnaire, le second chiffre à l'item de la question, *cf* Annexe I, p. 5.

Intégration : - sociale : compter pour les autres, avoir sa place, tenir des rôles	Q15-2			**Cela les ramène donc vers la norme scolaire de la classe ordinaire.** Q12-1 ; Q12-4 ; Q12-5 ; Q12-6 ; Q12-12 ; Q15-10	**scolaire ordinaire**. Q12-3 ; Q12-4 ; Q12-8 ; Q12-10 ; Q12-12 ; Q15-3 ; Q15-8 ; Q15-11
Inclusion : être différent comme les autres					

Questions sans classification : Q15 item n° 8

Tableau n°4 : Croisement des profils pédagogiques d'adaptation (Gombert *et al*, 2008) avec l'échelle de Söder (1981)

1.5. Le recueil de la représentation de l'élève idéal et de ses éléments centraux

Selon Abric, pour pouvoir analyser une représentation sociale, il faut connaître « ses trois composantes essentielles : son contenu, sa structure interne, son noyau central » (1994, p. 97), ce qui n'est pas possible avec une méthodologie unique (*Ibid*.). Les premières versions de notre questionnaire proposaient cinq étapes pour étudier la représentation de l'élève idéal, en écho aux préconisations d'Abric (*Ibid*.). Cependant, les versions préliminaires testées ont montré que cette méthode était trop longue, trop exigeante et trop coûteuse pour un seul questionnaire à visée exploratoire, les répondants abandonnaient en très grande majorité avant la fin. Dans la version définitive du questionnaire, nous avons donc réduit cette partie à un item d'association verbale (Moliner et Guillemi, 2015) et à un item visant à déterminer le ou les éléments centraux de la représentation (Lo Monaco, Lheureux et Halimi-Falkowicz, 2008).

1.5.1. La technique d'association verbale

Nous avons demandé aux enseignants de donner quatre mots pour décrire l'élève idéal ; cette première étape vise à « accéder aux contenus discursifs d'une représentation sociale » (Moliner et Guimelli, *Ibid.*, p. 43). Dans un second temps, nous leur avons demandé de classer ces quatre adjectifs, du plus représentatif au moins représentatif, afin de mettre en évidence le « poids respectif des items dans la représentation » (Abric, *Ibid.*, p. 90) et faire ressortir cette hiérarchie par les répondants eux-mêmes.

Afin de ne pas influencer les réponses libres des répondants, cette étape de recueil a précédé celle sur la recherche des éléments centraux pour laquelle nous avons proposé des qualificatifs.

1.5.2. La recherche des éléments centraux de la représentation de l'élève idéal

Pour faire émerger les éléments centraux de la représentation, nous avons utilisé le Test d'Indépendance au Contexte (TIC) (Lo Monaco *et al*., 2008). Selon les chercheurs, les éléments centraux d'une représentation ne dépendent pas du contexte, ils sont « trans-situationnels» (p. 120), alors que les éléments périphériques sont « contingents » (*Ibid*.). En d'autres termes, un élément est central s'il est lié à l'objet de la représentation, quel que soit le contexte. Nous avons donc interrogé les enseignants de la façon suivante : « A votre avis, un élève idéal est-ce toujours, dans tous les cas, un élève qui... ». Nous avons testé 19 adjectifs ou propositions issus des résultats de l'étude de

Harkness *et al*. (2007) qui avaient été cités par au moins trois des cinq pays enquêtés, ainsi que des qualificatifs tirés des travaux d'Imbert (1985) et Houssaye (2001) sur le bon élève. Les réponses ont été organisées autour d'une échelle ordinale sémantisée en 4 points : « certainement oui », « plutôt oui », « plutôt non », « certainement non ».

Le diagnostic de centralité correspond à la majorité de réponses « certainement oui « et « plutôt oui » et est déterminé par un seuil de centralité qui se calcule avec le Dmax de Kolmogorov-Smirnov (Kanji, 1999). Ce test, cité et utilisé par Abric (2005) ; Vidaller (2007) ; Lo Monaco *et al.*, (2008) est « un test de comparaison qui permet de déterminer le seuil de centralité à partir duquel on peut considérer que l'item est rejeté par les sujets » (Vidaller, *Ibid.*, p. 5) . Il se calcule par la formule suivante,

$$D = 1- \frac{1,36}{\sqrt{n}} \times 100$$ [75]

75 Formule pour les effectifs supérieurs à 35. D = seuil de centralité ; n = effectif.

Chapitre 2

Les entretiens

2.1. Les entretiens de groupe : focus groupes

2.1.1. Les objectifs

Nous avons choisi la mise en place d'entretiens de groupe semi-directifs pour recueillir des opinions variées sur les différentes thématiques, notamment le sujet de l'inclusion scolaire, qui pourrait être clivant pour les professionnels. La dynamique de groupe permet ainsi « d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Chaque participant défend ses priorités, ses préférences, ses valeurs (aspects socioculturels, normes de groupe) et son vécu » (Moreau, Dedianne, Letrilliart, Le Goaziou, Labarère, Terra, 2004, p. 382). La controverse permet aux participants de mettre leurs croyances à l'épreuve et de faire émerger « comment et pourquoi ils pensent de cette façon [76]» (Kitzinger, 1994, p. 104). Opinions, idées, croyances sont des concepts différents à part entière, notre but n'est pas de les hiérarchiser dans la parole des participants, mais de les traiter comme un ensemble d'éléments variés qui composent leurs représentations (Moliner et Guillemi, 2015).

2.1.2. Le recrutement des participants et la constitution des groupes

A l'issue du questionnaire, les enseignants avaient la possibilité de laisser leurs coordonnées pour participer aux focus groupes. Compte tenu des profils des volontaires et des contraintes matérielles (dates) la composition des groupes a été relativement homogène en termes d'âge, d'expérience et de nombre de participants, avec cependant une surreprésentation de femmes, exerçant dans le secteur privé.

76 « How and why they think as they do ». Notre traduction.

Groupe 1 24/04/2019			
Genre	Institution	Âge	Expérience
H	privée	entre 36 et 45 ans	entre 6 et 15 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	publique	entre 26 et 35 ans	entre 6 et 15 ans
F	publique	entre 36 et 45 ans	entre 16 et 25 ans
F	publique	plus de 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans

Tableau n° 5 : Composition du focus groupes du 24/04/2019

Groupe 2 15/05/2019			
Genre	Institution	Âge	Expérience
F	privée	entre 36 et 45 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 36 et 45 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 36 et 45 ans	entre 16 et 25 ans
F	privée	entre 26 et 35 ans	entre 6 et 15 ans
F	privée	entre 46 et 55 ans	entre 16 et 25 ans
F	publique	entre 36 et 45 ans	entre 6 et 15 ans

Tableau n° 6 : Composition du focus groupes du 15/05/2019

2.1.3. Les thématiques et les questions abordées

Nous avons élaboré le guide d'entretien[77] en reprenant à la fois des thématiques du questionnaire (élève idéal, scolarisation des EBEP) et des items qui n'avaient pas été enquêtés (les valeurs et l'identité professionnelles). Avec cet outil, notre champ d'investigation s'est davantage ciblé sur des aspects transpersonnels et interpersonnels du métier (Clot, 2008).

77 *cf*. Annexe III, p. 19.

2.2. Les entretiens individuels semi-directifs

2.2.1. Les objectifs

Nous avons souhaité affiner encore notre grain d'analyse avec une dimension individuelle en prenant en considération l'influence des aspects biographiques sur les choix professionnels, les valeurs ou encore le choix de l'institution. Il s'agit, avec cet outil méthodologique, d'approfondir des aspects mis en évidence par le questionnaire et les focus groupes.

2.2.2. Le recrutement des participants

Cette dernière phase de la méthodologie visait à interroger des enseignants en fonction des résultats du questionnaire et des éléments mis en lumière dans les focus groupes. Pour répondre aux caractéristiques particulières recherchées, le recrutement s'est fait par « boule de neige » (Combessie, 2007), c'est-à-dire « lorsqu'on demande aux premières personnes interrogées d'en indiquer d'autres qui soient concernées par l'enquête » (*Ibid.*, p. 53). Nous avons, à cette fin, sollicité notre réseau de connaissances professionnelles et personnelles.

2.2.3. L'élaboration des thématiques et des questions

La grille d'entretien a été fabriquée pour faire émerger les éléments biographiques qui pourraient influencer les choix pédagogiques et les opinions des enseignants. Nous avons souhaité aborder les parcours individuels, leur relation avec l'école en tant qu'élève, leur relation avec l'institution (enseignement public ou privé). L'entretien individuel permet d'aborder plus spécifiquement les dimensions personnelles du métier (Clot, *Ibid*.).

En construisant le concept de *rapport à l'élève idéal*, nous l'avons situé au centre d'un réseau d'influences (institutionnelles, personnelles, représentationnelles…) dont notre méthodologie se devait de rendre compte. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi plusieurs échelles d'observation et d'analyse, à la fois quantitative et qualitative.

Chapitre 3

L’analyse des données

Notre recherche a une visée exploratoire, nous l’avons montré lorsque nous avons décrit nos choix méthodologiques, dans les deux chapitres précédents. C’est avec ce même objectif que nous avons choisi nos méthodes d’analyse de données,

> « la terminologie "analyse de données" regroupe un ensemble de méthodes statistiques dont les deux principales caractéristiques sont d’être multidimensionnelles et descriptives. Le terme multidimensionnel recouvre lui-même deux aspects. Tout d’abord il implique que l’on dispose de la valeur de plusieurs variables pour chaque individu statistique. Mais, au-delà de la disponibilité de nombreuses variables pour chaque individu statistique, c’est la volonté de les étudier simultanément qui caractérise une dimension multidimensionnelle. Ainsi, aura-t-on recours à l’analyse des données, chaque fois que la notion de profil est pertinente pour considérer un individu, par exemple le profil de réponses d’enquêtés » (Husson, *et al.*, 2016).

En nous demandant s’il existe des typologies d’enseignants en fonction de leurs représentations ou de leurs pratiques, nous plaçons la notion de profil au centre de nos préoccupations. En ce sens, l’utilisation de méthodes d’analyse statistiques et d’analyse de contenu semble tout à fait légitime pour traiter nos données.

3.1. L’analyse descriptive des données

La première partie de l’analyse de nos données consiste à les décrire. Dans notre enquête, nous avons par exemple formulé des questions relatives aux modalités de scolarisation des EBEP afin de dresser un inventaire, une photographie, de la situation professionnelle rencontrée par les répondants au moment de l’enquête. Il s’agit également de déterminer si les participants sont représentatifs de la population générale des enseignants du premier degré.

3.2. L'analyse textuelle des questions ouvertes et des focus groupes

« On regroupe sous la dénomination d'analyse de données textuelles les méthodologies centrées sur l'analyse d'un ensemble de textes, du point de vue des mots qu'ils contiennent » (*Ibid*., p. 89). Une partie de nos données provient de réponses à deux questions ouvertes dans le questionnaire et de l'analyse des verbatims des focus groupes, nous nous situons donc dans le cadre d'analyse de données textuelles qui nécessitent un traitement méthodologique spécifique. Pour réaliser ces analyses, nous avons utilisé deux outils, le premier est le logiciel de traitement statistique R et le second, complémentaire, l'analyse de contenu (Bardin, 2005).

3.2.1. Le traitement préalable des données

A l'aide du logiciel R et du package RcmdrPlugin.temis, nous avons tout d'abord procédé à une analyse lexico-sémantique et globale des questions ouvertes sur l'élève idéal, la scolarisation des EBEP et des verbatims des focus groupes. Ces analyses ont été faites à partir de tableaux lexicaux, générés par le logiciel R que nous avons lemmanisés[78] manuellement. Chaque question a donné lieu à un tableau lexical spécifique. Pour chacun, nous avons choisi de regrouper les singuliers et les pluriels (*élève/élèves*), de concaténer les noms et les adjectifs (*respect/respectueux*), concaténer les conjugaisons des verbes (*est/sont/être*), supprimer les mots outils (*un/avec/de/et*), les noms, adjectifs et les verbes n'ont pas été regroupés intentionnellement. Nous avons fait ces choix car « grâce à la propriété d'équivalence distributionnelle (...) nous savons que si les mots ont les mêmes profils, il revient au même de les regrouper ou non » (Husson, *et al*., p. 92). Ainsi ces manipulations ne changent pas les résultats, mais elles permettent de diminuer le nombre de mots isolés en les regroupant par termes racines et obtenir par la suite des résultats d'analyse factorielle de correspondances significatifs. Le mot racine choisi pour rendre compte de toutes les formes rencontrées dans les textes correspond à la forme la plus fréquemment utilisée par les répondants.

Cependant, nous avons fait des choix de lemmanisations particulières, lorsque les nuances « méritent attention » (*Ibid.*), notamment en lien avec le contexte professionnel de nos répondants. Ainsi, par exemple, nous avons choisi de ne pas regrouper *enseignement/enseigner* et *enseignant* ; *apprendre* et *apprentissages* bien qu'ils appartiennent aux mêmes racines sémantiques. Nous savons

78 « La lemmanisation consiste à regrouper les formes graphiques relatives à une même entrée du dictionnaire » (Husson *et al.*, p. 92).

que lorsque les enseignants parlent des *enseignements* ils parlent de ce qu'ils font, alors que lorsqu'ils parlent des *enseignants*, ils parlent d'eux. De même, dans l'analyse des focus groupes, nous avons gardé les mots outils tels que *cependant, mais* car « si leur fréquence d'utilisation dépend du texte, alors ils sont la marque de quelque chose et méritent d'être conservés » (*Ibid*., p. 92). Les premiers essais d'analyse ont effectivement montré que ces mots étaient porteurs de sens dans les discours, nous y reviendrons dans la description des résultats.

3.2.1. L'analyse générale des données textuelles

- L'analyse du lexique

A partir de la première préparation des données, nous avons procédé à l'inventaire des mots du corpus, par occurrences et par ordre alphabétique. Cette étape permet « à l'utilisateur de s'approprier progressivement le corpus :

- en repérant la présence et la fréquence des mots employés ;
- en recherchant un terme précis et sa fréquence d'apparition ;
- en comparant la fréquence des mots » (Garnier et Guérin-Pace, 2010, p. 11).

Cette manipulation permet également de peaufiner la préparation des données, de considérer si les choix de lemmanisation sont pertinents ou non, s'il faut garder les mots outils ou non.

Au terme des ces allers-retours, un tableau lexical entier (TLE) est constitué. Le TLE est « un tableau disjonctif complet (ou tableau d'absence-présence contenant des 0 et des 1) dont les lignes correspondent aux unités textuelles (réponses à des questions ouvertes ou parties de textes) et les colonnes aux mots du *lexique* (réduit ou non) extraits du corpus » (*Ibid.*, p. 16). Il ne contient pas encore les caractéristiques des répondants. Une analyse factorielle des correspondances (AFC) sur le TLE permet de,

> « structurer l'ensemble des "mots" en fonction de leur répartition dans les *unités textuelles*. La représentation des résultats sous forme de graphiques appelés *plans factoriels* permet de visualiser la proximité des mots, les oppositions, les tendances, impossibles à discerner directement sur un grand tableau lexical (Escofier et Pagès, 2008). Deux mots seront d'autant plus proches sur un plan factoriel que leurs contextes d'utilisation se ressemblent et d'autant plus éloignés qu'ils seront rarement utilisés ensemble » (*Ibid.*, p. 19).

Ces analyses permettent également de mettre en évidence des cooccurrences de mots facilitant le repérage de thèmes proches ou au contraire opposés. Un retour au texte est nécessaire pour

compléter l'analyse, afin de rendre compte du contexte et de déterminer si des cooccurrences sont liées à des expressions spécifiques (segments répétés), telle que *élève idéal* dans notre recherche (*Ibid.*).

3.3. Les typologies d'enseignants

Dans le cadre de notre démarche exploratoire, il nous a semblé pertinent d'analyser nos données textuelles en utilisant des analyses factorielles, et notamment les AFC, car elles permettent de mettre « en évidence les principales structurations du corpus selon des axes factoriels » (Garnier et Guérin-Pace, *Ibid.*, p. 17). La pierre angulaire de cette méthode réside dans la notion de profil (Husson *et al.*, *Ibid.*), or dans notre travail, nous cherchons à retrouver les principales caractéristiques, à faire émerger des typologies d'enseignants, en répondant à la question « qui dit quoi » ?

3.3.1. Les analyses factorielles de correspondance (AFC)

Nous avons évoqué précédemment l'utilisation d'ACF sur le TLE, une nouvelle étape consiste à réaliser des AFC sur le tableau lexical agrégé (TLA). Le TLA est également un tableau de contingence, comme le TLE, mais il croise les mots dans le lexique avec un ensemble de variables choisies « pour être analysées en relation avec les données textuelles » (Garnier et Guérin-Pace, *Ibid*., p.17). Ces variables peuvent être les caractéristiques individuelles des répondants, mais également des modalités de réponses à d'autres questions fermées du questionnaire (*Ibid*.). Cette opération permet de « structurer l'ensemble des mots, non plus en fonction des réponses, mais des caractéristiques des locuteurs » (*Ibid.*, p. 20), ce qui nous permet de répondre à notre question de départ, « qui dit quoi » ?

- <u>Les aides à l'interprétation des résultats</u>

Les résultats des AFC nous indiquent quelles variables influencent les réponses (âge, genre *etc.*), d'autres analyses statistiques permettent d'aider à l'interprétation de ces premiers résultats

généraux. Il peut en effet être intéressant de repérer les spécificités lexicales, en lien avec les facteurs ou des variables particuliers,

> « concrètement, le corpus est découpé selon les modalités d'une variable que l'on choisit (exemple : âge, diplôme, etc.). Le vocabulaire de chacun des sous-corpus ainsi formé est comparé au vocabulaire d'ensemble afin de repérer les mots éventuellement sur ou sous représentés. L'utilisation d'un test statistique, par la valeur-test qui en résulte, permet de dire si l'écart entre la fréquence relative d'une forme dans une classe et la fréquence globale calculée sur l'ensemble des réponses est significatif ou non. Les mots ou formes caractéristiques d'une sous-population sont restitués selon leur degré de spécificité (valeur-test décroissante). En pratique, une valeur test supérieure à 2 permettra de dire qu'une forme est spécifique d'une sous-population donnée » (Garnier et Guérin-Pace, *Ibid.*, p. 29).

Il s'agit ici d'affiner les résultats des AFC.

3.4. L'analyse des représentations

Nous avons exposé précédemment, la méthodologie spécifique au recueil des représentations de l'élève idéal, des questions y étaient dédiées dans l'enquête. Cependant, l'analyse des entretiens collectifs vient apporter des informations complémentaires. En effet,

> « selon Pascal Moliner, il faut considérer deux facteurs dans la description de l'importance des éléments des représentations sociales : un facteur quantitatif, qui est primordial, et un autre qualitatif, qui est essentiel. En ce qui concerne l'aspect quantitatif, les éléments sont centraux puisqu'ils sont acceptés par la majorité des membres du groupe. Cet aspect est primordial, car il est la condition *sine qua non* du noyau central de la représentation. En regard de l'aspect qualitatif, l'absence d'un élément central peut déstructurer la représentation en lui donnant une autre signification; ce fait confirme la centralité des éléments. Si les éléments partagés par la majorité du groupe ne sont pas décisifs pour la signification de l'objet représenté, ils ne peuvent pas être considérés comme centraux » (Negura, 2006, p. 7).

Ainsi, la dimension quantitative est apportée par l'étude des fréquences des éléments et l'aspect qualitatif est déterminé par « le pouvoir qu'il a d'organiser la signification de la représentation » (*Ibid.*), par le biais de l'étude des cooccurrences, qui peut permettre de « comprendre la force de

l'élément dans la représentation » (*Ibid.*). Il s'agit par ce biais de tenter de mettre au jour la structure de la représentation. Nous faisons ce travail en combinant les apports de l'analyse statistique et un travail d'analyse de contenu (Bardin, 2005) des verbatims des entretiens.

3.4.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu semble être un outil méthodologique complémentaire, indispensable pour appréhender les représentations des enseignants. En effet, « si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours. Dans l'étude d'une représentation sociale par la méthode des entretiens, l'analyse de contenu des entretiens peut nous aider à faire l'analyse du contenu de la représentation sociale » (Negura, *Ibid.*, p. 4).

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse thématique verticale. Pour chaque entretien, nous avons extrait les propos qui correspondent aux thématiques définies : l'élève idéal, la scolarisation des EBEP, les pratiques professionnelles (générales et à destination des EBEP), l'identité professionnelle (*cf.* Grille d'analyse, Annexe IV, p. 20),

> « l'analyse thématique a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. Les thèmes sont des unités sémantiques de base, c'est-à-dire qu'ils sont indifférents aux jugements ou aux composants affectifs. (…) Dans un premier temps, on établit, par l'analyse thématique, les segments de discours en lien avec l'objet de représentation étudié » (*Ibid.*).

Dans un second temps, nous avons comparé les propos extraits avec les typologies mises en évidence par les analyses informatisées, en lien avec les caractéristiques des répondants (à l'enquête et aux focus groupes) et leurs propos dans les questions ouvertes et les entretiens.

Les Résultats

Chapitre 4

Les répondants

Nous avons choisi de présenter nos résultats de façon thématique, en reprenant les différentes composantes de notre cadre méthodologique du *rapport à l'élève idéal*, c'est-à-dire qui relèvent de l'identité professionnelle, de la scolarisation des EBEP, des pratiques des enseignants et de l'élève idéal. Nous exposons tout d'abord les résultats et les analyses issues des traitements statistiques que nous développons en trois temps, comme exposé dans la partie méthodologie. En premier lieu nous présentons l'analyse descriptive des données, puis l'analyse textuelle et enfin les spécificités lexicales que les analyses factorielles de correspondances ont pu révéler. Nous procédons également à des aller-retours avec des verbatims relevés dans les questions ouvertes du questionnaire et dans les entretiens de groupe, afin d'étayer les données statistiques.

Les citations et termes issus des questionnaires sont présentés dans un encadré, en italique, le chiffre entre parenthèses correspond au numéro du répondant, suivi des références dans les annexes, numéro de l'annexe et page.

sérieux, travaille, a une attitude positive, est heureux de venir à l'école (355). Annexe X, p. 204.

Les citations et les extraits des entretiens sont présentés dans un encadré en pointillés, L.X : ligne de la citation dans la retranscription de l'entretien, prénom du participant, citation en italique, suivi des références dans les annexes, numéro de l'annexe et page.

L27 Fanny : *J'aime particulièrement cet âge charnière de l'apprentissage de la lecture.* Annexe VII, p. 45.

4.1. Les participants à notre étude

Le questionnaire a été envoyé dans 1887 écoles primaires ou élémentaires, publiques et privées des cinq départements de l'académie de Nantes[79]. Nous avons obtenu 1110 réponses, 379 réponses étaient complètes et respectaient nos critères (1er degré, enseignant en élémentaire (au moins CP)) et 731 étaient incomplètes ou non conformes (enseignants de maternelle). Nous avons recueilli la parole de quinze enseignants par le biais d'entretiens semi-directifs, collectifs ou individuel.

4.1.1. Les caractéristiques des répondants

		Décompte	**Pourcentage[80]**
Genre	Femme	324	85,5
	Homme	55	14,5
Age	Moins de 25 ans	11	3
	De 26 à 35	90	23,8
	De 36 à 45	151	40
	De 46 à 55	100	26,4
	Plus de 56	27	7,1
Expérience	Entre 1 et 5 ans	39	10,3
	6 à 10	56	14,8
	11 à 15	94	25
	16 à 20	69	18,2
	21 à 25	58	15,3
	26 à 30	25	6,6
	31 à 35	18	4,8
	Plus de 35	20	5,3
Diplôme	Baccalauréat	14	3,7

79 Maine et Loire, Sarthe, Mayenne, Vendée, Loire Atlantique.
80 Toutes les valeurs de notre recherche sont arrondies au dixième supérieur, ce qui explique des totaux ≈100.

	Bac+2	8	2,1
	Bac+3	127	33,5
	Bac+4	66	17,4
	Bac+5 et plus	164	43,3
Institution	Publique	252	66,5
	Privée	127	33,5
Type d'école	Rurale	252	66,5
	Urbaine	127	33,5
Niveau d'enseignement[81]	CP	132	
	CE1	123	
	CE2	121	
	CM1	155	
	CM2	146	
	Autre[82]	34	

Tableau n° 7 : Caractéristiques des répondants au questionnaire

Dans son rapport annuel de 2019 sur les personnels de l'Éducation nationale, la Direction de l'Evaluation de la Prospection et de la Performance (DEPP)[83] note que les femmes représentent 84,8 % des enseignants du premier degré dans le secteur public et 91,6 % dans le secteur privé[84]. Leur âge moyen est de 41,6 ans contre 44 ans pour les hommes dans le secteur public et dans le secteur privé, 43,5 pour les femmes contre 44 pour les hommes[84]. Quant à la proportion public/privé, les chiffres de la DEPP précisent que le nombre d'enseignants en mission dans le premier degré dans le secteur public est de 333 000 et 45 781 dans le secteur privé, soit 87,9 % d'enseignants dans le secteur public et 12,1 %[85] dans le secteur privé. La répartition de notre panel diffère des statistiques nationales sur ce point, néanmoins, les répondants du secteur public sont largement plus nombreux. Nous pouvons noter que l'académie de Nantes est celle qui compte le plus d'enseignants du secteur privé dans le premier degré au niveau national avec 6 900 professionnels[86]. Ceci peut expliquer notre proportion de répondants du secteur privé, plus élevée que la moyenne statistique nationale.

81 Les décomptes dépassent le nombre de répondants à cause des classes multi niveaux.
82 Enseignants remplaçants sans classe fixe.
83 Sources Repères et références statistiques 2019, DEPP, p. 271.
84 Sources Repères et références statistiques 2019, DEPP, p. 277.
85 Résultats calculés par l'auteure à partir des chiffres du rapport de la DEPP.
86 Sources Repères et références statistiques 2019, DEPP, p. 283.

Les niveaux de classe dans lesquels les répondants exercent sont régulièrement répartis du CP au CM2, beaucoup travaillent en classes multi-niveaux, ce qui explique que les décomptes dépassent le nombre de participants. Nous avons retiré de notre panel les enseignants qui ne travaillent qu'avec des élèves des classes pré-élementaires, mais nous avons gardé ceux qui, en plus des ces niveaux de cycle 1[87], ont des élèves de CP.

Au moment de leur participation, la majorité des répondants (52,8 %) n'occupait pas d'autre fonction spécifique dans l'école, 41,4 % étaient des directeurs avec ou sans décharge[88].

Ainsi, si nous devions dresser un portrait du répondant type au questionnaire, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une femme, âgée d'environ 45 ans, enseignante dans le secteur public, dans une école rurale, elle est enseignante depuis environ une quinzaine d'années, dans une classe de cycle 2 ou de cycle 3 et possède un diplôme de niveau au moins Bac+3 ou équivalent. Ce portrait correspond globalement aux données statistiques moyennes de la population enseignante du premier degré en France. Nous pouvons donc considérer que notre échantillon est représentatif de la population enseignante du premier degré.

4.1.2. Les orientations politiques et religieuses

Pour notre recherche, nous avons choisi d'interroger les orientations politiques et religieuses des enseignants ainsi que leur implication syndicale, afin de déterminer si elles pouvaient influencer leurs pratiques et/ou leurs représentations de l'élève idéal et/ou de leur métier. Si la majorité des enseignants a donné une réponse (58,6 %), il reste une grande proportion qui n'a pas souhaité donner ces informations (41,4 %), 64,6 % des enseignants ont déclaré ne pas être/avoir été syndiqués et 92,9 % ne pas exercer ou avoir exercé de mandat politique.

		Décompte	**Pourcentage[89]**
Adhérent à un syndicat	Oui	121	31,9
	Non	245	64,6
	NSR[90]	13	3,4
Exerce un mandat politique	Oui	10	2,6
	Non	352	92,9
	NSR	17	4,5

87 Petite Section (PS), Moyenne Section (MS), Grande Section (GS).
88 Les résultats complets se trouvent Annexe V, p. 31.
89 Toutes les valeurs de notre recherche sont arrondies au dixième supérieur, ce qui explique des totaux ≈100.
90 Ne souhaite pas répondre.

Orientations politiques	Centre (UDI, MoDem...)	39	10,3
	Ecologistes (Europe Ecologie les Verts...)	66	17,4
	Extrême gauche (PCF, France insoumise, NPA...)	22	5,8
	Droite (LR, Parti chrétien démocrate...)	16	4,2
	Gauche (PS, Nouvelle donne..)	69	18,2
	Extrême droite (FN, Debout la France...)	0	0
	Ne souhaite pas répondre	157	41,4
	Autre	10	2,6
Croyance religieuse	Oui	95	25,1
	Non	165	43,5
	Ne souhaite pas répondre	119	31,4
Pratiques religieuses[91]	Jamais	13	13,7
	Occasionnellement (par exemple pour les célébrations principales)	64	67,4
	Régulièrement au moins une fois par semaine	18	18,9

Tableau n° 8 : Répartition des participants en fonction de leurs orientations politiques et croyances religieuses

13,7 % des personnes qui se sont déclarées croyante ne pratiquent jamais, 67,4 % pratiquent occasionnellement, et 18,9 % régulièrement.

Nous avons ensuite effectué des tris croisés de ces variables avec les dimensions école privée/école publique,

91 Seules les personnes ayant répondu oui à la question précédente sont concernées, soit 95 personnes

		Ecole privée		Ecole publique	
		effectif	%	effectif	%
Syndicat : 13 sans réponse	Non	92	74,8	153	63
	Oui	31	25,2	90	37
	Total	123	100	243	100
Croyance religieuse	Non	15	11,8	150	59,5
	Oui	70	55,1	25	9,9
	NSR[92]	42	33,1	77	30,6
	Total	127	100	252	100
Orientations politiques	Aucun	3	2,4	7	2,8
	Centre	20	15,8	19	7,5
	Droite	10	7,9	6	2,38
	Ecologistes	18	14,2	48	19
	Extrême gauche	3	2,4	19	7,5
	Extrême droite	0	0	0	0
	Gauche	10	7,9	59	23,4
	NSR	63	49,6	94	37,3
	Total	127	100	252	99,8

Tableau n° 9 : Tris croisés orientations politiques, croyances religieuses et institution d'exercice

Cette analyse statistique nous apprend que pour notre panel de répondants,

- les deux institutions comptent toutes les deux plus d'enseignants non syndiqués que d'enseignants syndiqués, 74,8 % dans le privé, 63 % dans le public.

- concernant la question de la foi, la part d'enseignants n'ayant pas souhaité répondre est quasiment identique dans le secteur privé et public et concerne environ 30 % des répondants. Le pourcentage d'enseignants qui se déclarent croyants est plus élevé dans le secteur privé (55 %). Dans le secteur public, 60 % des enseignants ayant répondu se déclarent non croyants. Il y aurait donc une proportion plus élevée de croyants (toutes religions confondues) dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public parmi les répondants à notre questionnaire.

- du point de vue des orientations politiques, les enseignants du secteur public se sont davantage exprimés sur le sujet (38 % de non réponse) par rapport à leurs homologues du secteur privé (50 % de non réponse). Les enseignants du secteur public ont plutôt déclaré des affinités avec les courants écologistes et de gauche qui représentent 43,5 % des réponses. Les professionnels du privé quant à eux ont majoritairement fait part d'affinités avec des courants écologistes et centristes (29 % des réponses).

92 NSR : Ne Souhaite pas Répondre

Ces indications concernant la religion et les orientations politiques ne peuvent être généralisées à l'ensemble des répondants et encore moins à la population enseignante. Dans nos analyses futures, nous nous en tiendrons à la distinction institutionnelle privé/public, mais il nous paraissait néanmoins intéressant de les évoquer. Ces dimensions font partie de ce qui constituent les enseignants au même titre que leurs expériences et leur biographie, cependant elles sont sensibles et donc délicates à atteindre et à quantifier, que ce soit par le biais d'un questionnaire ou lors d'entretiens. Il est difficile par le biais de cette analyse quantitative de déterminer si ces points ont une réelle influence sur les représentations que les enseignants ont de l'élève idéal. Nous reviendrons sur ces dimensions dans les chapitres traitant de l'élève idéal et de la scolarisation des EBEP en croisant ces données avec les discours des enseignants.

4.2. Les caractéristiques des participants aux focus groupes

Notre méthodologie originelle a du être modifiée. 25 enseignants se sont portés volontaires pour participer à un focus groupe à l'issue du questionnaire. Nous avons planifié deux groupes en fonction des disponibilités communes des participants, quinze professionnels étaient concernés. Entre le moment où les enseignants se sont inscrits et la mise en place effective des focus groupes, nous avons fait face à de nombreux désistements. Le premier focus groupe a ainsi compté deux participantes au lieu de huit et le second une seule au lieu de sept, se transformant en entretien individuel. Un troisième focus groupe a pu être organisé, en relayant notre recherche auprès de collègues professeurs des écoles, par le biais de notre réseau personnel. Ce focus groupe a regroupé trois enseignantes d'une même école. Un quatrième focus groupe a eu lieu, suite à la proposition de la directrice d'un regroupement d'écoles privées (maternelles et élémentaire). Elle s'était inscrite au second focus groupe, mais ayant dû annuler pour des raisons de santé, elle a proposé d'organiser un autre temps d'entretien avec l'ensemble de son équipe d'enseignants.

Les trois focus groupes ont finalement rassemblé 14 participants au total, répartis de la façon suivante,

		Décompte	**Pourcentage**
Genre	Femme	12	85,7

	Homme	2	14,3
Age	Moins de 25 ans	1	7,1
	26 à 35	2	14,3
	36 à 45	7	50
	46 à 55	2	14,3
	Plus de 56	2	14,3
Expérience	Entre 1 et 5 ans	2	14,3
	6 à 10	1	7,1
	11 à 15	0	0
	16 à 25	9	64,3
	26 à 30	1	7,1
	31 à 35	1	7,1
Niveau d'enseignement	Cycle 1[93]	2	
	Cycle 2[94]	8	
	Cycle 3[94]	5	
Institution	Publique	4	28,6
	Privée	10	71,4
Type d'école	Rurale	11	78,6
	Urbaine	3	21,4

Tableau n° 10 : Répartition des participants aux focus groupes

Les participants aux focus groupes sont très majoritairement des enseignantes du secteur privé, âgées entre 36 et 45 ans, ayant entre 16 et 25 ans d'expérience dans le métier. Elles exercent plutôt en zone rurale et dans des classes de cycle 2. La sur-représentation d'enseignants du secteur privé s'explique par le recrutement des participants que nous venons de décrire.

93 Le focus groupe n°3 comprenait toute l'équipe enseignante de l'école, dont les enseignantes de maternelle.
94 Dont un enseignant enseigne à la fois en cycle 2 et en cycle 3.

Focus Groupe	Prénom[95]	Genre	Âge	Expérience	Niveau enseigné	École rurale ou urbaine	Institution
1	Eve	F	46 à 55	16 à 25	CP CE1 CE2	Rurale	Privée
	Fanny		36 à 45	16 à 25	GS CP		Publique
2	Alice	F	36 à 45	16 à 25	CE2 CM1	Urbaine	Publique
	Léa				CE1		
	Lise				CE2 CM1		
3	Florence	F	36 à 45	16 à 25	CP CE1	Rurale	Privée
	Christiane	F	+ 56	31 à 35	PS MS		
	Sandrine	F	36 à 45	16 à 25	MS GS		
	Guilhem	H	26 à 35	1 à 5	CE1 CE2		
	Clara	F	36 à 45	16 à 25	GS CP		
	Marion	F	26 à 35	6 à 10	CM1 CM2		
	Tiphaine	F	- 25	1 à 5	CP CE1		
	Laura	F	+ 56	26 à 30	PS MS GS CP		
	Pierre	H	46 à 55	16 à 25	CM1 CM2		

Tableau n° 11 : Caractéristiques des participants aux focus groupes

Précisions :

Le troisième focus groupe a été organisé avec l'ensemble d'une équipe enseignante (participants grisés dans le tableau). Il est à noter que les deux enseignants les plus jeunes, Guilhem et Tiphaine se sont peu exprimés pendant l'entretien, par rapport à leurs collègues. Ceci peut être en partie expliqué par le fait qu'au moment de l'entretien, ils étaient tous les deux suppléants dans leur école, cela signifie qu'ils ne sont pas titulaires et leur contrat peut ne pas être reconduit. De plus, dans l'enseignement privé, le chef d'établissement « exerce l'autorité d'employeur (par délégation de l'Organisme de gestion - Ogec) des personnels de droit privé et promouvoir leur formation permanente » et « constitue l'équipe pédagogique et l'équipe éducative de l'établissement »[96]. Nous pouvons donc penser que cet entretien de groupe, en présence de leur cheffe d'établissement, n'était pas une situation neutre pour ces deux enseignants et que cela a pu influencer leur prise de parole.

95 Les prénoms ont été modifiés.

96 Sources https://www.apel.fr/scolarite/lenseignement-catholique/letablissement-scolaire/le-chef-detablissement.html

Lise, Léa et Alice travaillent dans une école qui respecte tous les critères REP+ sans que celle-ci soit rattachée à un collège de ce type. Pour notre étude, nous les considérons comme exerçant effectivement dans un établissement de REP+.

4.3. Les entretiens individuels

Les entretiens individuels devaient nous permettre d'affiner les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires et des focus groupes. Lors du second focus groupe, une seule enseignante est venue, ce qui nous a conduit à l'enregistrer dans la catégorie des entretiens individuels. Cette enseignante, lors de l'entretien, travaillait en zone rurale, dans une école du secteur public. Elle était âgée entre 36 et 45 ans ans, enseignait depuis dix ans, actuellement en poste dans une classe de cycle 2. Les caractéristiques de cette enseignante correspondaient à notre échantillon type. La suite des analyses nous a conduit à nous intéresser particulièrement aux enseignants en fin de carrière et aux enseignants débutants, peu représentés dans les deux premiers recueils de données. Nous avons cherché à recruter des participants par le biais de l'Institut National Supérieure du Professorat et de l'Éducation (INSPE) du Mans, en activant notre réseau personnel. Il n'a pas été possible de mobiliser des enseignants ayant le profil souhaité dans le temps imparti à notre recueil. Nous avons essuyé de nombreux refus, faute de temps, de disponibilité des professionnels.

C'est donc un élément de notre méthodologie auquel nous avons dû renoncer, un seul entretien individuel ne nous semble pas suffisant pour pouvoir être utilisé.

Chapitre 5

L'identité professionnelle

Nous n'avons évoqué explicitement la question de l'identité professionnelle des enseignants qu'au cours des focus groupes, cela ne faisait pas partie des items du questionnaire, qui était déjà très dense. Même si certains éléments sont apparus en creux dans les questions ouvertes du questionnaire, nous n'analysons ici que les données issues des focus groupes. Nous avons fait de ce sujet le premier thème d'échange durant les focus groupes, en interrogeant les enseignants sur ce qui, selon eux, les définit en tant que professionnels, en termes de valeurs et de pratiques pédagogiques. Nous avons cherché à faire émerger ce sur quoi ils fondent leur métier.

5.1. Que disent les enseignants de leur métier ?

5.1.1. Résultats de l'analyse factorielle des verbatims des focus groupes

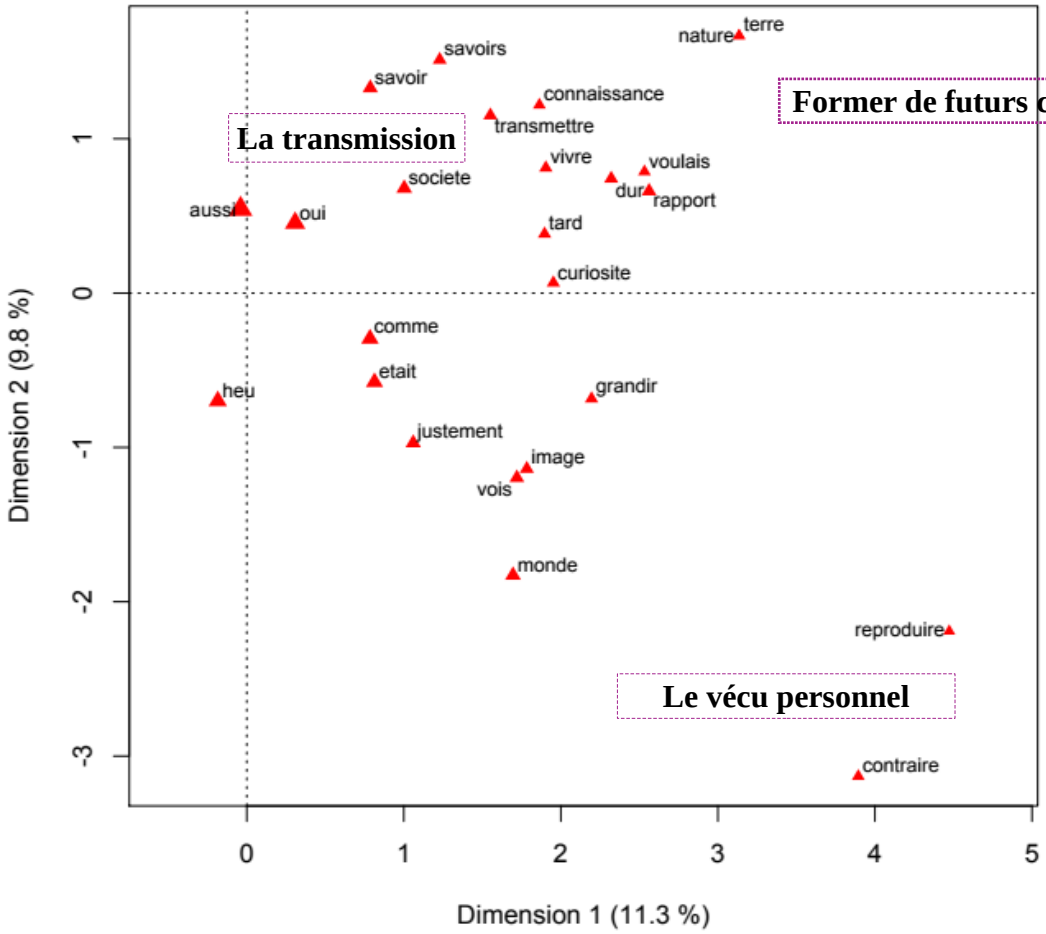


Figure n° 12 : Plan factoriel (dimensions 1-2) issu de l'analyse factorielle, associée au thème *identité professionnelle*

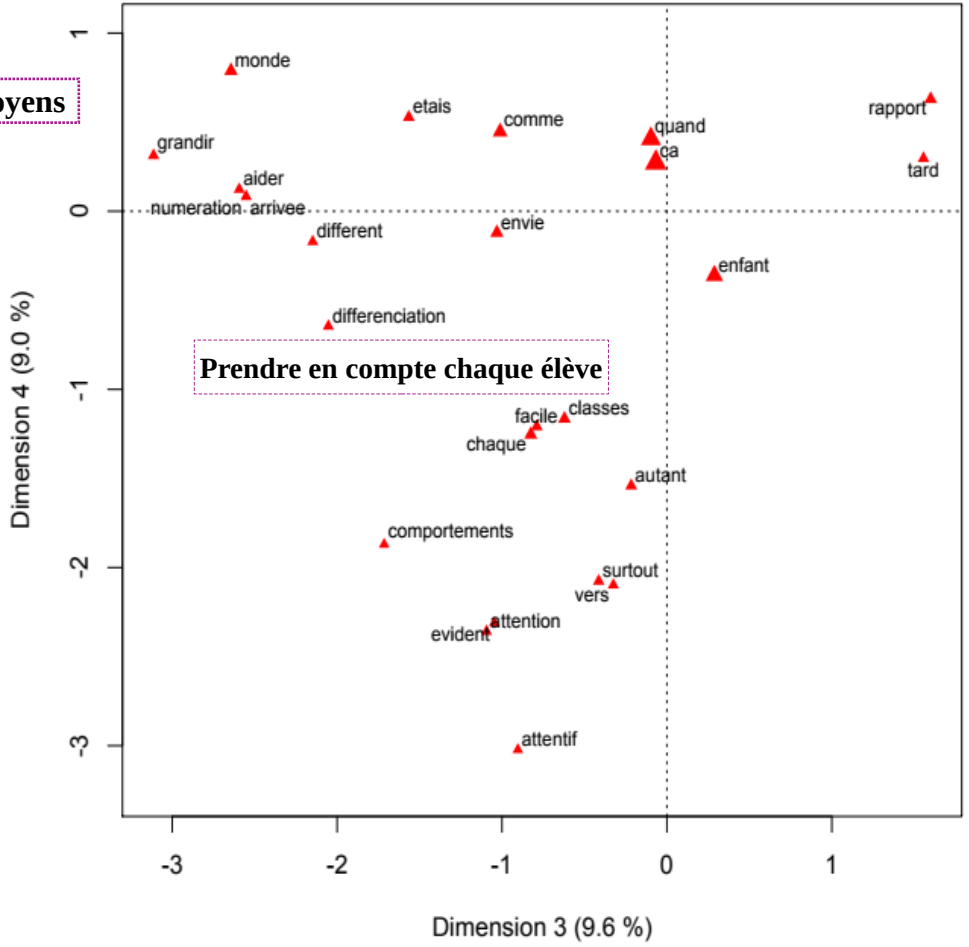


Figure n° 13 : Plan factoriel (dimensions 3-4) issu de l'analyse factorielle, associée au thème *identité professionnelle*

L'analyse de cette AFC[97] permet de repérer les mots fréquemment utilisés ensemble, ou bien au contraire en opposition et ainsi dégager différents thèmes évoqués par les enseignants interrogés dans les focus groupes (Garnier et Guérin-Pace, 2010). Nous pouvons observer dans la partie positive de la dimension 2 (*cf*. Figure n° 12) que pour les participants, être enseignant est associé aux *savoirs*, à la *connaissance*, à *transmettre*, à la *curiosité*, ce que nous avons regroupé sous la thématique de **la transmission**. Lorsque nous reprenons les verbatims des entretiens, nous constatons que c'est un élément qui est évoqué dans chaque groupe.

L70 Léa : *De toute façon, il y a forcément le savoir.* Annexe VIII, p. 94

L93 Laura : *Et transmettre aussi.*
L94 Pierre : *Oui transmettre. Ouais moi je reprends ce rapport à la curiosité je trouve que c'est important de rendre curieux de ce qui les entoure et ce goût ouais ce goût de la connaissance.*
Annexe IX, p. 140

La transmission des savoirs est l'une des compétences attendues, commune à tous les professeurs, décrite dans le BO n°13 du 26 mars 2015 sous l'intitulé « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique : ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maitrise des fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Ainsi, lorsque les enseignants parlent de leur métier, ils font écho aux attentes institutionnelles.

Cependant, durant les entretiens, ils expliquent que l'importance qu'ils donnent à la transmission a évolué au fur et à mesure de leur carrière. En effet, selon presque tous les participants, il s'agissait d'un objectif professionnel très prégnant lorsqu'ils étaient débutants, qui a eu tendance à passer progressivement en second plan au fil du temps.

L116 Laura : *Au début de ma carrière non c'était vraiment les transmettre un savoir, les connaissances, les savoirs et le savoir être*.
Annexe IX, p. 141

L29 Alice : *En début de carrière moi j'étais quand même beaucoup sur les savoirs.*
L33 Lise : *Je crois que ce qui a changé c'est que l'esprit quand tu débutes l'enseignement tu te dis tu penses je vais enseigner la conjugaison, je vais enseigner l'histoire, je vais enseigner… t'es*

97 Analyse complète Annexe VI, p. 35.

que sur la connaissance que tu dois faire passer.
Annexe VIII, p. 93

L539 Eve : *Pour moi personnellement l'apprentissage ce n'est plus ma priorité.*
Annexe VII, p. 60

Ainsi, il semble que pour les enseignants interviewés, la question de la transmission se décentre au profit de la prise en compte que chaque élève, dans le respect de leurs diversités et le souci de leur bien-être. Nous retrouvons cette corrélation matérialisée dans la partie négative de la dimension 3 (*cf.* Figure n° 13) avec l'association de mots tels que *différent, différenciation, attention, attentif, chaque, comportements*. Nous avons nommé cette thématique **prendre en compte chaque élève**. Cette préoccupation fait également partie du référentiel de compétences « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissages **prenant en compte la diversité des élèves** [98]». Être enseignant, pour les participants aux focus groupes, c'est donc faire en sorte que chaque élève puisse exprimer son plein potentiel, en respectant ses singularités.

L93 Fanny : *Oui parce que enseignant oui c'est ça c'est transmettre, c'est enseigner, c'est finalement appliquer les programmes, alors qu'en fait dans la réalité il s'agit pas du tout de ça. Il s'agit simplement d'accueillir les élèves avec leurs diversités et de les amener au plus loin qu'ils puissent aller dans les meilleures conditions*.
Annexe VII, p. 47

L78 Sandrine : *Pour moi ça va être plutôt de ça va être surtout de me tourner vers l'attention que je porte à chaque enfant. A voir où il est pour que je puisse le faire avancer au mieux*.
Annexe IX, p. 140

L59 Lise : *Et puis on a toujours la même envie d'amener les enfants le plus loin possible, c'est toujours l'objectif après peu importe les difficultés qu'on peut avoir dans nos classes, l'objectif c'est toujours le même, c'est de les amener tous le plus loin dans leurs capacités.*
Annexe VIII, p. 94

98 BO n°13 du 26 mars 2015.

En privilégiant la prise en compte de chaque élève sur la transmission des savoirs, cela revient même, d'une certaine façon, à changer de posture professionnelle. Pour Eve, par exemple, il ne s'agit plus d'être la détentrice de savoirs à transmettre mais plutôt d'être une accompagnatrice qui se refuse à occuper une posture verticale vis-à-vis des élèves.

L. 415 Eve : *Je trouve que le rôle que notre rôle d'enseignant il est plus maintenant d'accompagnateur.*

L. 425 Eve : *On n'est vraiment plus dans la verticale où je suis l'enseignante et puis toi tu… je trouve qu'on laisse une place aussi au… à la parole de l'enfant.*
Annexe VII, p. 56

L. 83 Léa : *Je pense qu'un bon enseignant c'est ça, c'est quelqu'un qui qu'a pas une posture de je sais tout et ça de toute façon c'est dans l'air du temps, je pense que maintenant ça n'existe plus le transmissif où on est devant les élèves*.
Annexe VIII, p. 94

L'analyse du verbatim laisse penser qu'il existerait, pour les enseignants interviewés, une impossible simultanéité entre une transmission verticale des savoirs et la prise en compte des spécificités de chaque élève. Les professionnels disent favoriser l'élève, son bien-être, par rapport aux savoirs. Nous pouvons y voir un exemple de choix, ou de hiérarchisation, qui s'opère parmi les différentes compétences attendues par l'institution.

Accompagner les élèves vers leur plein potentiel, c'est aussi, du point de vue des enseignants interrogés, les *aider à grandir*, formule que nous retrouvons dans la partie positive de la dimension 1 de l'AFC (*cf*. Figure n° 12). Nous la trouvons également coocurrente de termes tels que *nature*, la *terre*, *la société* que nous avons résumé par l'idée de **former de futurs citoyens**. Il s'agit là encore d'un objectif institutionnel, décrit comme finalité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « elle [la scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune (…) qui leur permettra (…) de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution [99]».

99 BO n° 17 du 23 avril 2015.

L40 Léa : *En fait on prend conscience aussi qu'on est en train de former les citoyens de demain.*
Annexe VIII, p. 93

L109 Eve : *Nous on a plus l'objectif de faire des futurs citoyens.*
Annexe VII, p. 47

L103 Pierre : *Je trouve qu'on a une responsabilité par rapport à ça, par rapport à l'avenir de la société, du coup on a en face de nous on a des futurs citoyens qui voteront qui prendront leur place et qu'est ce qu'on leur permet de vivre dans la classe pour justement être sensible à ce qui les entoure*.
Annexe IX, p. 140

Les professionnels interviewés semblent donc placer leur action dans une perspective bien plus vaste que l'école ou même l'année scolaire, ils témoignent d'une vision à très long terme de l'impact de leur métier sur les élèves.

Ils évoquent ici, en filigrane, la portée éducative de leur métier. Au-delà d'un lieu d'acquisition de savoirs et de connaissances, l'école est également un lieu d'apprentissage du vivre ensemble, des savoir-être.

L35 Lise : *Et puis en fait ce qui te prend le plus de temps, c'est le côté éducatif où faut apprendre à rester assis où faut apprendre à. Ces choses là on n'y pense pas quand on devient enseignant on se dit les enfants doivent rester assis naturellement, en fait non pas du tout.*
Annexe VIII, p. 93

La question du comportement est particulièrement présente chez les enseignantes qui travaillent en REP+. Elles ont évoqué plus que les autres participants l'importance de leur rôle éducatif, du cadre, de l'autorité, des limites qu'elles doivent poser dans leur classe.

L. 95 Léa : *Il y a aussi le sentiment de sécurité qu'on doit leur/*
L. 96 Alice : *Ils ont besoin d'un cadre quand même et puis ils le cherchent et ils le recherchent.*
L. 98 Lise : *De toute façon, en début d'année si on se montre pas c'est foutu* (…) *et ils le cherchent le cadre, certains ils nous cherchent, ils nous titillent.*
Annexe VIII, p. 95

Les autres enseignants, travaillant dans des zones rurales, ont moins évoqué cette question, ce qui vient illustrer la façon dont les professionnels s'adaptent aux spécificité des élèves qu'ils côtoient et comment cet environnement influence ce qu'ils perçoivent de leur métier.

- La dimension personnelle

Au cours des focus groupes, lorsque nous avons interrogé les enseignants sur ce qui les définit en tant que professeurs des écoles, les participants ont tous évoqué l'influence de leurs vécus personnels dans cette construction. Cette dimension se retrouve représentée dans l'AFC, du côté négatif de la dimension 2, où parmi les éléments les plus contributifs nous retrouvons « *reproduire* », « *contraire* », « *image* » (*cf.* Figure n° 12 et Annexe VI, p. 35). Ces éléments témoignent de l'importance du vécu personnel des participants qui a pu parfois être décisif, comme l'expriment Pierre et Guilhem, à propos de leur passé d'élève.

L1080 Pierre : *Moi je voulais pas reproduire ce que j'ai vécu par contre comme enfant*.
L1086 Guilhem : *Alors que moi tu vois au contraire, j'avais une enseignante que j'avais adorée et justement j'aimerais bien mais au contraire tu vois reproduire*.
Annexe IX, p. 169

Pour d'autres, comme Fanny et Marion, il s'agit de leur expérience familiale.

L. 444 Fanny : *J'ai beaucoup appris de mes enfants mais eux on beaucoup souffert de l'enseignement qui était pas adapté. Donc j'essaie de corriger ça auprès de mes élèves en apprenant de l'expérience que j'ai en tant que maman*.
Annexe VII, p. 57

Fanny explique au cours de l'entretien être mère de cinq enfants ayant chacun des besoins éducatifs particuliers.

L1140 Marion : *Je pense que c'est en fonction aussi du vécu, je vois moi mon petit frère a été malheureux toute sa scolarité.*
Annexe IX, p. 171

Cette dimension semble structurer, aux dires des enseignants, leur rapport aux élèves, les relations qu'ils mettent en place, ce qu'ils souhaitent privilégier dans leur classe, la façon dont ils appréhendent les individualités. A travers ces expériences plus ou moins heureuses, c'est le souci du

bien-être des élèves qui prédomine. Il semble que ce soit à travers leur liberté pédagogique qu'elle s'exprime le plus fortement, ce qui va servir de base à leurs pratiques, les outils qu'ils vont favoriser. Nous y reviendrons plus précisément dans le chapitre 7.

Sur le plan factoriel (*cf.* Figure n° 12), nous pouvons remarquer que les thématiques de la transmission et de la formation des futurs citoyens (partie positive de la dimension 2) se trouvent en position d'opposition avec ce qui semble davantage relever de l'expérience personnelle (partie négative de la dimension 2), où ces enseignants évoquent le fait de *reproduire*, ou bien au *contraire*, de ne pas reproduire ce qu'ils ont vécu lorsqu'ils étaient élèves. L'analyse des dimensions 1 et 2 nous laisse penser qu'il pourrait exister une opposition entre les dimensions impersonnelle et personnelle du métier chez les participants, l'analyse de contenu permettra d'affiner ces premiers résultats.

Trois des principaux thèmes mis à jour par l'AFC peuvent être reliés aux attentes institutionnelles et notamment aux exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 qui « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen[100] ». L'identité professionnelle des enseignants semble être fortement imprégnée de cette dimension impersonnelle (Clot, 2008) institutionnelle. Nous pouvons donc penser que cela occupe une place importante dans le « feuilletage normatif » des enseignants (Crinon et Delarue-Breton, 2018). L'analyse de contenu nous permet d'aller plus loin et de mettre au jour des liens plus étroits entre l'identité professionnelle des enseignants et les autres dimensions du carré des métier décrit par Clot (*Ibid.*).

5.1.2. Résultats de l'analyse de contenu thématique

5.1.2.a La dimension interpersonnelle du métier

Si la dimension interpersonnelle concerne les relations entre pairs du même métier (Clot, *Ibid.*), nous avons toutefois souhaité intégrer sous cette appellation les relations avec les élèves et avec les familles. En effet, les témoignages apportés par les enseignants nous ont montré que ces trois types d'interactions façonnent leur posture professionnelle. Ils ont tous fait part de l'importance du **travail d'équipe**, c'est selon eux, une condition nécessaire à leur bien-être au travail, que ce soit dans des contextes difficiles ou non.

L. 1169 Léa : *Et puis on aime bien cette école parce qu'il y a une super équipe aussi ça n'a rien à*

100 https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

voir mais c'est important dans notre dans notre école et dans notre profession aussi.
Annexe VIII, p. 127

L211 Marion : *On a le sentiment d'appartenir à une équipe.*
L211 Laura : *On n'est pas seul.*
L213 Pierre : *Oui les échanges c'est très riche.*
L214 Clara : *Y'a de l'entraide, de l'écoute.*
L214 ?: *La liberté d'expression.*
L215 Clara : *Des projets communs.*
L216 Florence : *Et un partage pédagogique facile.*
L17 Guilhem : *Des échanges d'idées.*
Annexe IX, pp. 143-144

Par ces collaborations, ils disent qu'ils peuvent à la fois dépasser leurs difficultés, échanger sur leurs pratiques, se sentir moins isolés mais également se motiver, garder l'envie de faire de nouveaux projets, d'essayer de nouvelles pratiques. Ces collaborations seraient un puissant moteur qui fait l'unanimité chez les participants.

Les professionnels mettent également l'accent sur l'aspect relationnel avec **les élèves** et l'influence qu'il exerce sur leurs postures, leurs attitudes. Cela peut se traduire, par exemple, par le fait d'être un modèle pour les élèves.

L85 Clara : *Ce qui m'est venu très vite aussi à l'esprit c'était d' être un exemple pour nos élèves aussi dans l'attitude de l'enseignant.*
Annexe IX, p. 140

L71 Léa : *Plus dans cette école là certainement*, *on est aussi des adultes référents et modèles. C'est qu'on leur donne aussi l'image de ce qu'est un adulte inséré, émancipé.*
L74 Lise *: Une vie normale enfin ce que devrait être la vie qu'ils connaissent pas eux.*
Annexe VIII, p. 94

A travers cette préoccupation, il s'agit peut-être de montrer aux élèves la portée émancipatrice et l'utilité de l'école (Obin, 2003), dans quelle mesure elle peut encore assurer un rôle d'ascenseur social méritocratique, vestiges des ambitions de l'école républicaine du XIX^{e} siècle. En effet, les enseignants incarneraient, en quelque sorte, la réussite du système éducatif, ils le

légitimeraient par leur fonction, « on est bon élève parce qu'on participe au processus de reproduction de l'enseignant et au-delà de l'école » (Imbert, 1985, p.138).

La relation avec les **familles** est également au cœur de leur métier, elles sont des partenaires privilégiés qui permettent de prendre en compte l'élève dans sa globalité, c'est aussi la compétence n°13 du référentiel[101], « Coopérer avec les parents d'élèves ».

L149 Florence : *Etre enseignant moi je trouve que c'est aussi accompagner les parents, on a tout un travail qui est fait avec les familles qui n'est pas toujours simple*.
Annexe IX, p. 142

Ils évoquent des familles qui peuvent parfois être « *méfiantes* », absentes, qui « *posent des lapins* » et ne viennent pas aux rendez-vous, particulièrement les participantes de REP+. Lorsque cette collaboration n'est pas possible, lorsqu'ils font face à des familles qu'ils qualifient de peu investies, les professionnels ont le sentiment de passer à côté d'un pan important de leur profession. Ceci matérialise en quelque sorte une inadéquation entre l'importance de la mission dont ils se sentent investi -celle de participer à la formation de futurs citoyens, de futurs adultes éclairés et émancipés- et l'importance qu'une partie de la société y accorde.

L145 Alice : *Y'a pas à la maison l'importance de l'école.*
L146 Léa : *Et on* [les familles] *voit pas dans l'école un moyen de s'émanciper de travailler.*
Annexe VIII, p. 96

Cette distorsion peut générer chez les enseignants un sentiment de frustration, voire de souffrance exprimé par les voix de Pierre et Fanny.

L174 Pierre : *Ce qui me tue moi c'est quand je vois notre passion là, notre passion du métier pour les enfants etc, l'énergie qu'on donne, on passe du temps à chercher des idées etc. C'est ce décalage qu'il y a entre ce qu'on vit et le regard de la société je trouve qui est un peu dur sur nous par rapport à ce statut d'enseignant*.
Annexe IX, p. 142

L120 Fanny : *Et malgré tout d'être coincée dans une institution qui ne nous valorise pas et qui ne nous accompagne pas.*
Annexe VII, p. 47

101 BO n°13 du 26 mars 2015

Nous percevons, à travers ces paroles, le manque et la recherche de reconnaissance, tant vis-à-vis des familles, de la société que de l'institution.

5.1.2.b La dimension impersonnelle

L'AFC sur le TLE a mis en évidence l'importance de la dimension impersonnelle dans la constitution de l'identité professionnelle, mais nous la retrouvons également dans l'analyse thématique. Au cours des entretiens, elle s'exprime à travers **le rapport à la hiérarchie** et le rapport à l'institution d'exercice (école privée/école publique).

L. 1193 Léa : *Mais je crois aussi que ce qui est pas mal c'est qu'on s'est toutes libérées, la plupart on s'est libérées aussi beaucoup de l'institution aussi quoi.*
Annexe VIII, p. 127

Le fait que cela soit abordé en particulier par Léa et ses collègues tient peut-être à un événement particulier lié à leur école. Quelques mois avant que nous les rencontrions, un de leurs collègues s'est suicidé. L'inspectrice de la circonscription avait alors refusé que toute l'équipe se rende aux obsèques, pour que l'école reste ouverte aux élèves. L'équipe a collégialement et unanimement pris la décision de fermer l'école pour se rendre à la cérémonie, contre la décision de l'inspectrice.

Cependant, au-delà de ce contexte particulier, d'autres enseignants ont déploré une relation hiérarchique trop verticale, déconnectée des leurs réalités.

L1550 Eve : *Le vivant il est là il est en bas, tout en bas, ce sont les élèves et si on n'est pas confronté de temps à autre avec les élèves, on peut pas avoir un discours qui corresponde à ce qui est vécu par les enseignants. Et c'est pour ça je trouve que, de temps en temps, effectivement les chargés de mission ou les conseillers pédagogiques, ils ont un décalage avec ce que nous nous vivons.*
Annexe VII, p. 90

Les professionnels interviewés expriment le décalage entre leur volonté de mettre en place des relations plus horizontales avec leurs élèves, moins basées sur la transmission et les rapports d'autorité et l'institution qui demeure toujours très hiérarchisée et, selon eux, déconnectée de leurs réalités. Pour Léa et ses collègues, ce décalage a agi comme un élément émancipateur et libérateur, puisqu'elles disent se sentir désormais « *plus à l'aise* » (L1206, Léa, Annexe VIII, p. 128),

« *libérées* » (Lise, L1208, Annexe VIII, p. 128) des contraintes institutionnelles. Pour d'autres, comme Fanny ou Eve, ce décalage est ressenti comme un abandon, un manque de reconnaissance des instances supérieures.

5.1.2.c La particularité de l'enseignement privé

Au cours des entretiens, nous avons pu constater un élément de distinction assez présent entre les enseignants d'écoles privées et d'écoles publiques. Chez les premiers, la référence au projet d'école et au chef d'établissement est très prégnant, ces deux éléments semblent fortement structurer leur quotidien. Ceci rejoint les résultats des travaux de Felouzis et Perroton qui pointent « le fort sentiment d'appartenance à l'établissement » (2011, p. 69) chez les enseignants du secteur privé. Si leur étude portait sur les enseignants du secondaires, nous pouvons constater qu'elle se confirme pour les enseignants du premier degré de notre recherche.

L202 Florence : *Mais ça je crois que c'est aussi une dynamique particulière dans l'établissement* (…) *il y a toujours à la fois une stabilité des choses qui se construisent de la maternelle au CM2, qui ont maintenant un lien et qui ont à la fois des valeurs et des démarches qui vont être cohérentes dans l'établissement.*
Annexe IX, p. 143

Ainsi, le terme *établissement* est par exemple, le terme le plus utilisé par Florence, cheffe d'établissement, dans son verbatim général (*cf.* Annexe XXVI, p. 419). Le mot est cité à 19 reprises dans l'ensemble des verbatims des trois focus groupes, Florence l'utilise à elle seule 13 fois. C'est un terme très spécifique à cette participante (valeur-t 5,2).

Nous verrons, dans notre chapitre sept sur les pratiques, en quoi cette place particulière accordée à l'établissement peut avoir un impact sur les pratiques pédagogiques des professionnels.

5.1.2.d Le rapport à la difficulté scolaire

L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence une autre dimension très importante pour les participants, il s'agit de leur rapport à la difficulté scolaire. En effet, c'est, selon eux, une composante à la fois inévitable, parfois compliquée à gérer, mais également stimulante.

L.1154 Léa : *La difficulté scolaire aussi c'est ce qui nous stimule nous en tant que professionnelle.*
Annexe VIII, p. 126

L432 Sandrine : *Mais ça nous fait avancer en même temps. C'est génial. C'est vrai que y'a des choses qui ne fonctionnent pas donc faut en trouver d'autres*.
Annexe IX, p. 150

Chez Fanny, la difficulté scolaire est extrêmement présente, c'est le terme qu'elle utilise le plus fréquemment (57 fois sur les 120 occurrences globales du terme) et qui lui est caractéristique (valeur-t 4,7, *cf.* Annexe XXVI, p. 418). C'est un sujet auquel elle se dit particulièrement sensible et attentive, en partie à cause de son expérience familiale personnelle.

La stimulation et la satisfaction éprouvées par les participants, proviennent essentiellement de leurs capacités à permettre aux élèves de dépasser ces difficultés. Ils ont alors le sentiment d'y être pour quelque chose. En effet, lorsqu'ils ont des élèves (trop) performants, les enseignants que nous avons rencontrés peuvent se sentir presque inutiles et cela induit des attitudes, voire des pratiques que Lise estime elle-même injustes (Lise, L641, Annexe VIII, p. 111). En effet, lorsqu'elle enseignait en zone rurale, Lise explique qu'elle évaluait les élèves de façon moins indulgente, au regard de ses pratiques actuelles en REP+. Les élèves qui avaient toutes les compétences du point de vue des notions pouvaient être pénalisés par rapport à l'orthographe.

L614 Lise : *S'ils faisaient pas attention à l'orthographe, ils perdaient des points parce qu'ils avaient toujours tout tout bon, donc il faut trouver un moment quelque chose pour bon ben là ouais mais là t'as pas tout bon parce que t'as fait des fautes d'orthographe au nom des fleuves.*
Annexe VIII, p. 110

Pour Lise, avoir des élèves qui ont « *toujours tout bon* » semble être de l'ordre de l'impossible, « *il faut trouver quelque chose* », il y a comme un impératif à ce que ses élèves ne soient pas trop bons, trop souvent. Nous retrouvons cette thématique dans l'entretien d'Eve et de Fanny.

L1127 Eve : *De toute façon comme on disait, l'élève qui réussit, il réussit pas forcément grâce à nous, il réussit par ce qu'il a en lui*.
Annexe VII, p. 77

Pour Fanny, cela s'explique par le besoin d'utilité.

L1351 Fanny : *Je pense qu'on a un métier où on ne peut pas durer si on ne se sent pas utile*.
Annexe VII, p. 84

Ainsi, aider les élèves à dépasser leurs difficultés, donne aux enseignants un sentiment d'utilité, ce qui rejoint ce qu'ils partagent à propos de former les futurs citoyens ou comment leur action s'inscrit dans un bien commun plus large que la classe. Le sens qu'ils donnent à leur travail est un élément très présent, un pilier qui, comme le dit Fanny, leur permet de durer. En outre, comme l'explique Clot (2013, p. 27), « lorsque ceux-ci [les travailleurs] sont intimement convaincus que leur travail "se tient", ils arrivent à se passer de la reconnaissance de leur hiérarchie ». Travailler avec des élèves en difficulté semble être une clé de voûte qui vient équilibrer différents piliers de l'identité professionnelle des enseignants. Cependant, cette clé de voûte va prendre différents aspects chez les enseignants, notamment parce qu'ils s'adaptent à la diversité de leur public ou en lien avec leurs vécus personnels, et cela peut les conduire à questionner les normes scolaires.

5.1.2.e Le rapport aux normes scolaires

Pour Lise, Aline et Léa, la difficulté scolaire est leur norme, particulièrement depuis qu'elles travaillent en REP+.

L272 Lise : *Ici le plus difficile c'est de s'occuper de ceux qui sont performants*.
Annexe VIII, p. 100

Et cela les conduit à interroger leur cadre de référence.

L577 Alice : *Et puis on se rend moins compte aussi. On n'a pas la même réalité. On aurait peut-être demandé une AVS dans une autre école pour un enfant, ici on se dit oh bah ça il est en difficulté mais ça va*.

L589 Léa : *On n'est plus du tout dans les cadres quoi, on se rend plus compte en fait.*
Annexe VIII, p. 109

Leur recherche de cadre normatif est symétrique, elle concerne à la fois les élèves en difficulté et ceux qui ne le sont pas.

L597 Alice : *C'est vrai tu te dis bon, est ce qu'ailleurs il serait bon ?*
Annexe VIII, p. 110

Nous n'avons pas retrouvé ces interrogations chez les autres enseignants de notre recherche. Elles sont apparues chez les trois professionnelles confrontées à un public qu'elles qualifient de particulièrement en difficulté. Dans leur quotidien, nous constatons un inversement des réalités, par rapport à leurs collègues qui travaillent en milieu rural. Ils parlent de leurs élèves en difficulté comme des élément minoritaires au sein de la classe, auxquels ils sont particulièrement attentifs. Pour Léa, Lise et Aline, c'est le contraire, elles doivent être particulièrement attentives aux élèves les plus performants pour qu'ils ne soient pas pénalisés par les difficultés de la majorité du groupe. Nous voyons que cet état de fait vient les interroger du point de vue des normes, elles cherchent à situer leurs élèves par rapport à des élèves d'écoles *lambda*. Ainsi, même si elles s'adaptent aux spécificités de leur public, ces enseignantes restent malgré tout à la recherche de repères normatifs plus généraux qui leur permettent de situer leurs actions.

5.2. Les valeurs professionnelles

Les valeurs sont évoquées de deux façons différentes par les participants, soit de façon individuelle lorsqu'ils parlent d'eux et pour eux, soit en faisant référence au projet d'école ou au projet éducatif. Les participants évoquent pêle-mêle *le respect de chacun*, la *coopération*, l'*entraide*, le fait d'oeuvrer pour que les élèves soient *bien dans leur peau*, *heureux de venir à l'école*. La coopération semble être une valeur importante, particulièrement pour les enseignants des écoles privées. C'est un terme cité 13 fois dans les verbatims des trois focus groupes, Florence l'emploie 6 fois, Marion 3 fois, Pierre 2 fois, Eve et Fanny à une reprise (*cf.* Annexe XXVII, p. 427).

Les deux cheffes d'établissement, Florence et Eve, ont abordé la question des valeurs en faisant tout de suite référence au projet d'établissement et au projet d'école.

L286 Florence : *Le 1er axe du projet éducatif ici c'est mettre en valeur les qualités de chacun* (...) *c'est tout ce qui va être personnalisation de l'apprentissage qui se vit dans toutes les classes*.
Annexe IX, p. 146

L1409 Eve : *Nous sur le projet d'école* (…) *ce qu'on met nous beaucoup c'est le bien-être c'est vraiment une priorité le bien-être, l'autonomie, l'entraide, la solidarité, l'accueil de tous, respect du rythme de chacun* (...). *Mais au-delà de ça, c'est parce qu'on l'a beaucoup retravaillé ce projet*

et derrière chaque terme qu'on a pu utiliser, on a pu trouver des exemples concrets.
Annexe VII, p. 85

Ainsi, il semble que pour ces deux professionnelles, les valeurs professionnelles sont étroitement associées au cadre officiel qui entoure l'organisation de l'enseignement privé. Le fascicule « Statut de l'enseignement catholique en France », édité par le secrétariat général de l'enseignement catholique en 2013[102], stipule, dans son article 20, que,

> « le projet éducatif de chaque école doit tenir compte de la diversité des situations, des histoires collectives et des cultures, des besoins et des charismes, en particulier ceux des fondateurs et fondatrices, et de son appartenance à une Église locale, c'est-à-dire un diocèse. Il existe cependant des "traits communs à toute école catholique". Dans la variété des formes possibles, chaque projet particulier se réfère en effet à des visées partagées et à une dynamique d'ensemble, qu'il révèle et actualise d'une manière chaque fois différente. » (p. 13).

S'exprime ici une nouvelle fois, le rôle fédérateur de l'établissement dans l'enseignement privé mais également l'intrication entre les valeurs pastorales, éducatives et celles du « service public d'éducation » (*Ibid.*, p. 12). Nous pouvons constater que les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles des enseignants de notre recherche sont étroitement liées. Du côté des enseignantes qui exercent dans le secteur public, nous n'avons pas retrouvé dans leur discours, de références aux valeurs exposées par l'institution telles que la laïcité[103]. Lorsque nous les avons interrogées sur ce qui les définit en tant qu'enseignantes, sur ce qu'elles tiennent pour fondamental, elles se sont plus exprimées sur leurs pratiques que sur leurs valeurs.

Interrogés sur la scolarisation des EBEP, les participants du troisième focus groupe ont insisté sur le fait que, si parfois l'expérience est difficile, elle ne vient pas remettre en cause leurs valeurs profondes.

L421 Florence : *Ça déstabilise plus le notre savoir faire ou notre geste que nos convictions nos valeurs.*
L422 Clara : *Ah oui ça oui non oui.*
L422 Laura : *Ouais*.
L422 Clara : *Je suis d'accord.*
L422 Florence : *Enfin en tout cas personnellement je ne me suis pas sentie touchée, de me dire*

102 https://www.apel.fr/scolarite/lenseignement-catholique/letablissement-scolaire/le-projet-educatif-et-le-projet-detablissement.html
103 En référence à la compétence 1 du référentiel du 26 mars 2015 « Faire partager les valeurs de la République ».

mince, j'ai ça comme valeur que je veux porter en fait cet enfant-là…
Annexe IX, p. 150

Ainsi, pour les professionnels de cette école, les valeurs professionnelles et institutionnelles semblent être une fondation solide que des situations même très difficiles ne viennent pas déstabiliser.

5.3. L'identité professionnelle face aux changements

Dans les trois entretiens collectifs, les professionnels ont tous fait le constat que leur public change au fil des années.

L384 Eve : *Je dirais que les enfants, enfin les groupes d'enfants changent tous les 3/4 ans. Je trouve qu'on a des cycles d'enfants.*
Annexe VII, p. 55

L135 Lise : *Et puis ici depuis 10 ans ça a évolué aussi. C'est-à-dire que, au sein de l'école on avait quand même une certaine mixité, même si c'était déjà difficile au début. Et plus ça va, je trouve que plus… on a de moins en moins de d'élèves… on leur apprend tout, on a l'impression qu'ils sont, y'en a de moins en moins qui apportent vraiment des connaissances.*
Annexe VIII, p. 96

Les enseignants, comme Eve, se disent en adaptation constante pour rester en contact de ces publics changeants.

L72 Eve : *C'est un métier qui est tout le temps en mutation* (…) *les pratiques changent sans arrêt heu si on veut être au plus proche de chacun des élèves qu'on a sous notre responsabilité, ça veut dire qu'il faut s'y remettre.*
Annexe VII, p. 46

La nécessité d'adaptation se traduit à différents égards, que ce soit pour s'adapter aux différentes générations d'élèves, ou bien pour en accueillir la diversité sous toutes ses formes, REP+ ou EBEP par exemple.

Les enseignants présents aux focus groupes ont évoqué différents types de changements marquants qu'ils ont pu rencontrer au cours de leur carrière. Alice, Lise et Léa ont toutes les trois considéré leur arrivée dans une école de REP+ comme un bouleversement majeur.

L129 Lise : *Ah oui, non. On fait pas le même métier.*
L130 Alice : *C'est vraiment un changement d'arriver ici, ça a vraiment été un changement.*
L132 Lise : *Moi j'arrivais de ma campagne après 6 ans passés là-bas hou !*
Annexe VIII, p. 96

Selon elles, il était indispensable de s'adapter, de changer leur fonctionnement et notamment leurs pratiques sans quoi elles n'auraient pas pu continuer à travailler. Cependant, ces professionnelles ne semblent pas avoir ré-élaboré leur identité professionnelle de la même façon. Dans notre partie théorique (*cf.* partie 2, chapitre 3, 3.3), nous avons documenté la question de la perméabilité de l'identité professionnelle avec les travaux de Iannaccone *et al.* (2008). Les auteurs évoquent trois processus distincts, l'indifférence au changement, l'adaptation et la ré-élaboration, qui transforment l'identité professionnelle à des degré différents. Lise et Alice associent leur arrivée dans cette école avec de profonds bouleversements dans leur façon d'enseigner. Lise témoigne de la façon dont elle a ré-élaboré sa conception de l'enseignement et modifié ses pratiques qu'elle juge aujourd'hui plus justes.

L628 Lise : *Mais quand même quand tu réfléchis à ce que je faisais avant ,tu te dis que mon niveau d'exigence a quand même baissé* (…) *mais à la limite c'est plus juste qu'avant* (…).

L643 Lise : *Parce qu'avant, l'enfant il se retrouvait pénalisé alors que comment tu peux avoir B en histoire alors qu'en fait il sait toute la leçon, c'est pas logique. La compétence d'histoire c'est A c'est pas B. Mais là on fait vraiment attention à ce qu'il sait, pas à ce qu'il montre mais à ce qu'il sait.*
Annexe VIII, p. 111

Alice, quant à elle, s'adapte mais ne paraît pas ré-élaborer profondément ce qui fonde son identité d'enseignante.

L144 Alice : *Ils* [les élèves de REP+] *sont moins adaptés à la scolarité, non mais ils sont moins adaptés à la scolarité.*
Annexe VIII, p. 96

Elle garde à l'esprit une image d'élèves ordinaires à laquelle elle compare ses élèves actuels. Elle reste également très attachée à des fonctionnements qui parfois la mettent en difficulté avec ce public, mais auxquels elle tient et sur lesquels elle fonde son identité et ses pratiques.

L165 Alice : *Et il faut passer par du ludique alors là moi,* (…)*, j'ai un peu de mal à faire que du ludique parce que c'est pas que ça non plus. J'avoue. Ça là dessus c'est mon caractère, j'ai du mal à faire tout en ludique, à un moment je leur dis bah oui là il va falloir s'y mettre pour de vrai, va falloir faire un petit effort, à un moment faut faire un effort*.

L228 Alice : *C'est vrai que dans d'autres écoles, tu peux fonctionner on va dire un peu assez traditionnellement avec la leçon les exercices l'entrainement machin, là ça marche pas. Donc là tout ce qui est petits rituels parce que d'abord c'est tous les jours pareil alors ça c'est horrible, mais ils adorent*.

Annexe VIII, pp. 97 ; 99

Alice témoigne de ses difficultés à faire des compromis vis-à-vis de valeurs telles que le sens de l'effort. Elle adapte ses pratiques, en proposant des activités plus courtes et répétitives (rituels), mais elle les juge « *horribles* ». Ce n'est pas ce qu'elle souhaiterait réellement pratiquer, elle évoque plutôt un fonctionnement qu'elle qualifie elle-même de « *traditionnel* » et qui semblerait davantage lui correspondre.

L'analyse des données sur l'identité professionnelle des enseignants a confirmé un certain nombre de travaux que nous avons présentés dans la partie théorique. Nous avons retrouvé chez les enseignants interrogés, l'influence des différentes dimensions du métier théorisées par Clot (2008). Nous avons mis en évidence la très forte imprégnation de la dimension impersonnelle dans

le « feuilletage normatif » (Crinon et Delarue-Breton, 2018) des enseignants de notre recherche. Lorsqu'ils qualifient leur métier, ils font beaucoup référence aux injonctions et aux textes officiels, c'est un élément très présent dans leur discours. Le vocabulaire qu'ils utilisent est très semblable d'un focus groupe à l'autre, notamment lorsqu'ils évoquent la formation des futurs citoyens. Ces enseignants n'expliquent pas ce que l'utilisation uniformisée de ce vocabulaire sous-tend, comme si sa signification allait de soi. Ils s'approprient et restituent le jargon institutionnel, sans en interroger le sens.

Ces enseignants ont également témoigné de l'influence de leur expérience personnelle sur la façon dont ils mettent en œuvre leurs valeurs. Selon nos participants, être enseignant, c'est :

- transmettre des savoirs en respectant les possibilités de chaque élève et ses particularités,
- avoir un rôle éducatif en accompagnant les élèves dans la construction de leur future vie d'adulte, de citoyen, en les aidant à grandir, en étant un modèle auquel ils pourraient s'identifier,
- être pris dans des injonctions institutionnelles et contingences contradictoires avec lesquelles il faut jongler,
- se sentir investi et détenteur d'une mission qui n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur par la société et l'institution,
- coopérer avec les familles,
- porter des valeurs héritées de l'histoire de l'institution et de leur parcours personnel,
- s'adapter aux multiples changements (public, générations, pratiques), être en constante mutation, être chercheur,
- faire de la difficulté scolaire une clé de voûte qui solidifie l'ensemble des piliers de leur identité professionnelle.

Chapitre 6

La scolarisation des EBEP

6.1. Les donnés issues du questionnaire

6.1.1. Les expériences de scolarisation d'EBEP

6.1.1.a Les modalités de scolarisation

Les enseignants ayant répondu à notre questionnaire ont déclaré avoir scolarisé en moyenne 3,8 EBEP au cours des cinq dernières années. Les spécificités de ces élèves sont principalement de l'ordre des apprentissages (17,1 %), du langage (15,8 %), cognitif (17,7 %) ou des troubles du spectre autistique (14,4 %). Les besoins moteurs (6,2 %) et sensoriels (3,4 % troubles auditifs et troubles visuels) sont moins présents dans notre panel et constituent donc une petite part des EBEP.

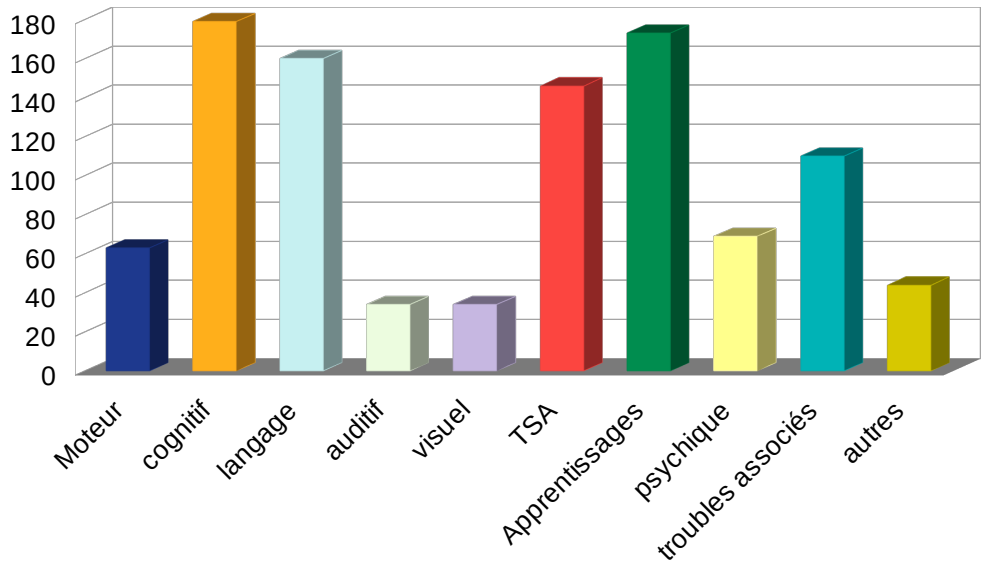


Figure n° 14 : Répartitions des EBEP scolarisés par spécificité

La majorité de ces scolarisations se fait soit à temps plein dans la classe (40,9 %), soit à temps plein avec des prises en charge extérieures (30,8 %). Les scolarisations à temps partiel sans autre alternative sont peu nombreuses (4,9 %), elles concernent principalement les élèves qui présentent des troubles du spectre autistique (12,4 % des scolarisations évoquées), des troubles du psychisme (8,88 %) ou des troubles moteurs (9 %). Les scolarisations partagées entre la classe ordinaire et des dispositifs spécialisés (types ULIS[104] école ou UE[105]) sont assez peu fréquentes pour les répondants, elles concernent en moyenne 5,2 % des scolarisations.

Du point de vue des modalités d'accompagnements des ces élèves[106] :

- 40,4 % bénéficient d'une aide humaine à temps partiel (nous n'avons pas distingué aide individuelle ou aide mutualisée dans notre questionnaire) ;
- 10,8 % bénéficient d'une aide à temps plein ;
- lorsqu'il n'y a pas eu d'aide humaine, les enseignants ont estimé dans 14,8 % des cas qu'elle aurait été nécessaire et dans 5,2 % qu'il n'y en avait pas besoin. Les disparités sont fortes selon le type de spécificité de l'élève. Les besoins ont surtout été évoqués pour les élèves présentant des troubles des apprentissages (21,5 %), du langage (22,3 %) ou du psychisme (18,8 %). Ces chiffres sont proches de ceux recensés dans le chapitre du rapport de la DEPP 2019 sur la scolarisation des EBEP. Il y est stipulé que,

> « six élèves en situation de handicap sur dix bénéficient d'une aide humaine conformément à leur plan personnalisé de scolarisation (PPS). Parmi ces élèves, 13% bénéficient d'une aide individuelle sur l'intégralité de leur temps scolaire, 47 % sur une partie de leur temps scolaire et 40 % d'une aide mutualisée » (p.78).

Les professionnels qui ont répondu au questionnaire déplorent régulièrement l'absence ou la présence insuffisante de temps d'AESH[107]. C'est, pour beaucoup d'enseignants, une condition *sine qua non* pour scolariser un EBEP (Saunier et Toullec-Théry, 2017).

AVS fumisterie car aucune formation ni compétence voire pas d'appétence, mais ça permet pas de vague chez les familles, sans parler de ce contrat d'une grande précarité sous-sous payé (156).

La scolarisation des EBEP doit être impérativement soutenue par une AVS à temps complet surtout quand les troubles sont lourds et gênants dans toutes les situations d'apprentissage (343).
Annexe n° X, pp. 187 ; 203

104 Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
105 Unité d'Enseignement
106 Résultats complets Annexe V, p. 21.
107 Notre panel de répondants continue d'utiliser le terme AVS.

Même s'ils peuvent trouver cette présence parfois difficile dans leur classe, car ils les disent occasionnellement peu motivés, pas assez formés donc pas toujours efficaces, ces AESH sont malgré tout une présence supplémentaire dans la classe qui leur permet de se consacrer aux autres élèves, sans avoir le sentiment de laisser l'EBEP de côté.

6.1.1.b Les ressentis des enseignants

Nous avons interrogé les enseignants sur leurs ressentis lorsqu'ils ont appris qu'ils scolariseraient un EBEP dans leur classe, ainsi que sur le bilan qu'ils tirent *a posteriori* de cette expérience.

Lorsque les besoins particuliers des élèves concernent des sphères motrices et ou sensorielles, les enseignants ont majoritairement déclaré ne pas avoir éprouvé d'appréhension particulière. Ils disent à 66,6 % avoir accepté sans hésitation un élève ayant des troubles moteurs, à 63,7 % des troubles auditifs, 58,8 % des troubles visuels. Les troubles du langage des apprentissages ne sont également pas source d'appréhension pour respectivement 63,7 % et 54,4 % des répondants. Nous retrouvons ici un exemple de l'intérêt particulier que les professionnels portent aux difficultés scolaires et qu'ils ont exprimé au cours des entretiens.

En revanche, si le bilan qu'ils en font est tout à fait positif pour les élèves sourds ou malentendants (76,5 %) et aveugles ou malvoyants (64,7 %), ils semblent plus nuancés concernant leurs expériences liées aux troubles des apprentissages, du langage ou moteurs. Ils déclarent alors majoritairement avoir vécu une expérience positive mais difficile (*cf*. Annexe V, p. 24).

En revanche, les troubles psychiques et les troubles neuro-développementaux, dont les troubles du spectre autistique (TSA) font partie, semblent être source de craintes pour les répondants. C'est pour ce type d'élèves, plus que pour tout autre besoin particulier, que le taux d'appréhension exprimé est le plus élevé. En effet, 46,6 % des enseignants ayant scolarisé au moins un élève présentant des TSA ont déclaré avoir accepté avec un peu d'appréhension, ils sont 39,1 % à déclarer la même chose pour des élèves présentant des troubles du psychisme. Lorsqu'ils en font le bilan, seuls 20,5 % d'entre eux ont considéré l'expérience comme « tout à fait positive », 61 % l'ont jugée positive mais difficile et 18,5 % « négative » (*cf*. Annexes V, p. 24). C'est le plus fort pourcentage de ressenti négatif derrière les troubles psychiques (34,8 %) et plusieurs troubles associés (19,1 %). Nous pouvons expliquer ces craintes *a priori* et ce bilan plutôt négatif par le fait que ce sont des élèves qui peuvent présenter des troubles du comportement plus ou moins forts. Les

résultats de l'ensemble de cet item du questionnaire corroborent les études d'Avramidis *et al.* (2000) ; Garnier, (2013) ; Thouroude (2012) et Galosso-Chaudet et Bergier (2016). La gestion des comportements trop perturbateurs, soit par leur violence, soit parce qu'ils s'éloignent trop de la norme, est et reste un problème majeur pour les professionnels, plus que n'importe quel autre besoin particulier.

6.1.1.c La formation

Face à des besoins particuliers auxquels ils n'ont jamais été confrontés ou qu'ils ne connaissent pas, les enseignants peuvent ressentir, sinon de la peur, tout du moins de l'appréhension (Rault, 2005). C'est ce dont ils témoignent majoritairement dans le questionnaire. Les formations initiale et continue sont des outils importants pour accompagner les enseignants dans les transformations inhérentes à leur métier, et notamment vis-à-vis de l'inclusion (Noeppel et Goulet, 2019). Or, au cours des cinq dernières années, 89,6 % des répondants ont déclaré ne pas avoir suivi de formation concernant les EBEP, et seuls 30,6 % ont eu une animation pédagogique sur ce thème (*cf*. Annexe V, p. 27).

En effectuant un tri croisé entre l'institution d'exercice et les formations, nous constatons que les répondants du secteur privé ont été, en proportion, légèrement plus nombreux à bénéficier d'une formation sur la thématique des EBEP et beaucoup plus nombreux à déclarer avoir participé à une animation pédagogique, par rapport à leurs collègues du secteur public.

Formation EN	Ecole privée		Ecole publique	
	Eff	%	Eff	%
Oui	17	13	22	8,7
Non	110	87	229	90,9
Sans réponse	0	0	1	0,4

Animation pédagogique	Ecole privée		Ecole publique	
	Eff	%	Eff	%
Oui	57	44,9	59	23,4
Non	68	53,5	192	76,2
Sans réponse	2	1,6	1	0,4

Tableau n°12 : Tri croisé institution d'exercice et formation

Les données issues du questionnaire et celles issues des focus groupes convergent sur la question de la formation. Une très petite minorité des répondants au questionnaire a bénéficié d'une formation au sujet de l'école inclusive, au cours des cinq dernières années, pour les participants aux focus groupes, la formation est un enjeu important. Nous pouvons observer deux approches distinctes entre les participants. D'un côté, Fanny, Eve, Lise, Léa et Alice qui déplorent toutes le

manque de formation et la piètre qualité des contenus des animations pédagogiques, lorsqu'elles en ont bénéficié.

L971 Alice : *La formation continue pour moi c'était les stages.*
L972 Léa : *Oui les stages de 3 semaines où on était remplacés.*
L973 Alice : *Les stages de 3 semaines où tu as le temps de faire des gros trucs, tu peux vraiment réfléchir, là faire une après-midi pffff.*
L975 Léa : *Sur les programmes qu'ont encore changé.*
L976 Alice : *Voilà. Ah ils ont encore changé, mais c'est pas grave dans 2 ans ils auront encore changé, donc c'est pas grave.*
L978 Lise : *Et puis qui nous ennuient, on a l'impression de faire perdre notre temps.*
Annexe VIII, p. 121

L768 Fanny : *J'avais demandé justement voir faire une formation par rapport à ça, j'avais un élève qui avait des difficultés de communication et on m'avait répondu donc le responsable ASH m'avait répondu « il ira en IME ».*

L1494 Fanny : *Or il faut voir aussi quelle qualité de formation* (…) *formation, troubles des apprentissages, entrée en matière « bon on va vous parler des troubles des apprentissages donc dyslexie, dyscalculie dysorthographie, dyspraxie et TDAH. Bon avec le TDAH on va être très prudent dans le* [nom du département] *on n'y croit pas trop ».* (...) *Voilà en formation, trois jours de formation on nous dit d'emblée attention ça c'est de l'ordre de l'éducatif, mais c'est pas possible*.
Annexe VII, pp. 66 ; 88

Les réponses de l'institution et les attentes des enseignantes interrogées ne sont visiblement pas en adéquation. Pour pallier ce manque, certaines professionnelles se forment sur leur temps personnel, soit par le biais d'une recherche-action universitaire pour Eve, soit par le biais de conférences syndicales pour Fanny.

Les enseignants du focus groupe ayant eu lieu dans un établissement privé n'ont pas le même vécu par rapport à la formation et leur ressenti est très différent. Il existe dans leur établissement une émulation d'équipe qui se traduit jusque dans le choix de formations communes. Ils choisissent une thématique, telle que les pratiques collaboratives ou les intelligences émotionnelles, qui leur servira ensuite de base à des échanges et des pratiques partagées. L'année

suivante, ils choisissent des formations plus individuelles, en fonction de leurs centres d'interêt. Cette alternance, disent-ils, leur permet à la fois de se renouveler et de mettre en place des outils collectifs qui bénéficient à l'ensemble des élèves, de la maternelle au CM2 (*cf.* Annexe IX, p. 159, L731 Florence). Ces enseignants ont également pu faire intervenir des spécialistes sur des thématiques précises qu'ils voulaient aborder, hors formations institutionnelles, avec parfois l'aide financière des parents. Il existe une démarche de formation collective et de coopération très forte et revendiquée dans cette équipe, nous verrons en quoi cela a un impact sur leurs pratiques.

6.1.1.d Les collaborations

« Travailler avec des personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap » est une des composantes de la compétences professionnelle « Prendre en compte la diversité des élèves [108]», nous avons investigué cette facette du travail des enseignants dans le questionnaire.

Collaborer avec d'autres corps de métier est devenu une pratique régulière chez les répondants. Ils sont moins de 10 % à déclarer ne jamais avoir eu de contacts avec d'autres professionnels au sujet des EBEP qu'ils ont scolarisés. La grande majorité des enseignants interrogés a trouvé ces collaborations utiles, tant pour mieux comprendre les spécificités du ou des EBEP (68,8 %), que pour adapter leurs pratiques (62,5 %). Ils sont 62,5 % à juger ces collaborations bénéfiques[109]. Nous n'avons pas fait préciser avec quels professionnels ils ont le plus souvent collaboré afin d'alléger le questionnaire, mais lorsque nous étudions le verbatim des réponses ouvertes et des commentaires, les répondants désignent le plus souvent les orthophonistes et les enseignants du RASED comme interlocuteurs extérieurs privilégiés. Ils considèrent également parfois les familles comme des sources d'informations, au même titre que ces professionnels, pour mieux comprendre l'élève.

Cependant, la lecture des commentaires montre que ces collaborations ne sont pas sans incidence sur le quotidien déjà bien rempli des enseignants. Si elles sont utiles, elles sont également caractérisées de « *chronophage* » par beaucoup d'entre eux.

> *On se sent bien seul face aux troubles et questions de ces enfants et familles face à cette paperasse administrative comme le geva-sco ou le pps. C'est très chronophage en terme de préparation de classe, recherches sur internet, fabrication d'outils, rencontre avec les familles, rdv téléphoniques avec les différents partenaires quand il y en a* (141).
> Annexe X, p. 186

108 BO n° 13 du 26 mars 2015.
109 c*f.* Annexe V, pp. 22-23.

La réponse libre de ce répondant illustre, l'ensemble des points abordés par les professionnels, à propos de la scolarisation des EBEP.

Peu de difficulté d'accueillir un élève en fauteuil roulant, matériel de compensation pour les dys de qualité quand ils sont reconnus. Grosse difficulté d'accueillir des élèves ayant ou demande en cours à la MDA[110] *des troubles du comportement, risque majeurs de sécurité pour l'élève, les autres et même les enseignants ; nécessité de cohésion d'équipe et d'autoformation* (62).
Annexe X, p. 179

6.1.2. Analyse de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP

Pour l'analyse de ces données, nous avons tout d'abord effectué une analyse lexico-sémantique et globale des données brutes grâce au logiciel R et le package R.temis, puis nous avons réalisé des AFC afin de les mettre en corrélation avec plusieurs variables du questionnaire.

6.1.2.a L'analyse lexicale

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
élève	27	élèves	116
élèves	89		
difficile	82	difficile	84
difficiles	2		
manque	78	manque	80
manquons	2		
classe	66	classe	79
classes	13		
enrichissant	15	enrichissant	63
enrichissante	23		
enrichissantes	1		
enrichissement	11		
riche	9		
richesse	4		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
besoin	25	besoin	45
besoins	20		
nous	43	nous	43
on	43	on	43
adaptabilité	1	adaptation	39
adaptation	34		
adaptations	4		
avs	34	AVS	35
avsh	1		
complique	16	compliqué	33
compliquée	15		
compliques	2		
adapte	5	adapter	30
adaptée	7		

110 Maison de l'Autonomie

autoformation	1	formation	63
formation	49		
formations	1		
forme	1		
formée	5		
formes	6		
enseignant	23	enseignants	60
enseignante	7		
enseignants	30		
temporel	1	temps	59
temps	58		
mais	57	mais	57
enfant	27	enfants	56
enfants	29		
autre	6	autres	54
autres	48		
moyen	10	moyens	49
moyennes	1		
moyens	38		
aidante	1	aide	48
aide	37		
aides	10		

adaptées	3		
adapter	10		
adaptes	5		
parfois	30	parfois	30
très	30	très	30
ebep	28	EBEP	28
peut	12	pouvoir	28
peuvent	4		
pourraient	1		
pouvait	1		
pouvant	1		
pouvoir	5		
pouvons	2		
pu	1		
puissent	1		
seul	7	solitude	28
seule	9		
seuls	3		
solitaire	1		
solitude	8		
faire	16	faire	26
fait	7		

Tableau n° 13 : Analyse lexicale par occurrences de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP

En observant ci-dessus, les vingt premières occurrences les plus citées[111], nous pouvons esquisser un contour assez précis de ce que la question de l'école inclusive soulève chez les professionnels. Leur première considération va à destination des *élèves*/*enfants*, que ce soit les *EBEP* ou bien les *autres* élèves de leur classe, ce sont eux leur première préoccupation, ce qu'ils gardent en ligne de mire. La question des *autres* élèves de la *classe* est ambivalente, à la fois l'inclusion est une source d'*enrichissement* en terme de vivre ensemble, de tolérance, mais elle met en exergue également la difficulté à concilier la gestion de particularités de l'EBEP et l'avancée du reste du groupe classe. l'EBEP est perçu comme un élève dont la présence prive les autres élèves du temps et de l'attention de l'enseignant. Les professionnels, en ce sens, se placent toujours dans une posture professionnelle égalitaire, issue des valeurs de l'école républicaine du XIX^{e} siècle, où ils doivent se dédier de la même façon à tous les élèves.

111 La totalité des résultats de l'analyse lexicale est en Annexe XI, p. 207.

Le mot *difficile* arrive en seconde position des occurrences, les difficultés évoquées sont multiples, à la fois en terme de gestion de la classe, de gestion du *temps*, du *manque* de *formation*, de *moyens*, d'*aide* (humaine et/ou matérielle). L'inclusion est également synonyme d'*adaptation*/*adapter* ses pratiques pour permettre à chaque élève d'apprendre.

Chaque enfant a le droit d'avoir les mêmes chances de réussite donc nous nous devons d'adapter, de chercher, de collaborer avec tous les partenaires, de personnaliser (53).

Enrichissant pour les autres élèves et l'enseignant de la classe, adapter ses pratiques, bienveillance (255).

Elle [la scolarisation des EBEP] *demande de l'énergie et de la remise en question des pratiques de classe pour les adapter à l'enfant et à la classe* (301).
Annexe X, pp. 179 ; 196 ; 200

Cette première analyse est en adéquation avec les études antérieures que nous avons citées et témoigne avant tout des difficultés que les professionnels rencontrent, de la *solitude* qu'ils éprouvent, du sentiment d'être démuni, tout en affirmant leur adhésion du point de vue des valeurs car selon eux c'est *enrichissant*.

6.1.2.b Les résultats de l'analyse factorielle

Grâce à l'analyse de l'AFC, nous pouvons voir si des thématiques se dessinent parmi les réponses au questionnaire et observer d'éventuelles cooccurrences ou oppositions.

Nous pouvons observer sur le graphique (*cf.* Figure n° 15) une proximité entre les termes cités par les répondants, regroupés près de l'axe des origines. En revenant vers les valeurs des contribution, nous pouvons dégager deux tendances[112].

Guide de lecture du Tableau n° 14
Les deux premières coordonnées sont celles des points, dont la Figure n° 15 fournit une représentation approchée.

Les contributions traduisent l'importance des différents éléments dans la construction de chaque

112 Résultats complets Annexe XIII, p. 226.

axe.

La qualité (ou cosinus carré), montre l'importance des différents axes dans l'explication de chaque élément.

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
inadapté	-11.39	82.714	86.79
compliqué	-1.41	3.796	5.04
violence	-2.83	2.315	7.18
scolarisation	-0.51	0.361	2.32
souvent	-0.69	0.328	2.63
spécifiques	-0.33	0.116	0.97
besoin	-0.15	0.055	0.28

Tableau n° 14 : Termes les plus contributifs du côté négatif de la dimension 1

Les termes cités, représentés sur le côté négatif de la dimension 1, se situent davantage dans un registre négatif, mettant en avant l'inadaptation de l'école pour les EBEP, des situations de *violence*. En d'autres termes, la *scolarisation* des EBEP est jugée *compliquée* à de nombreux égards.

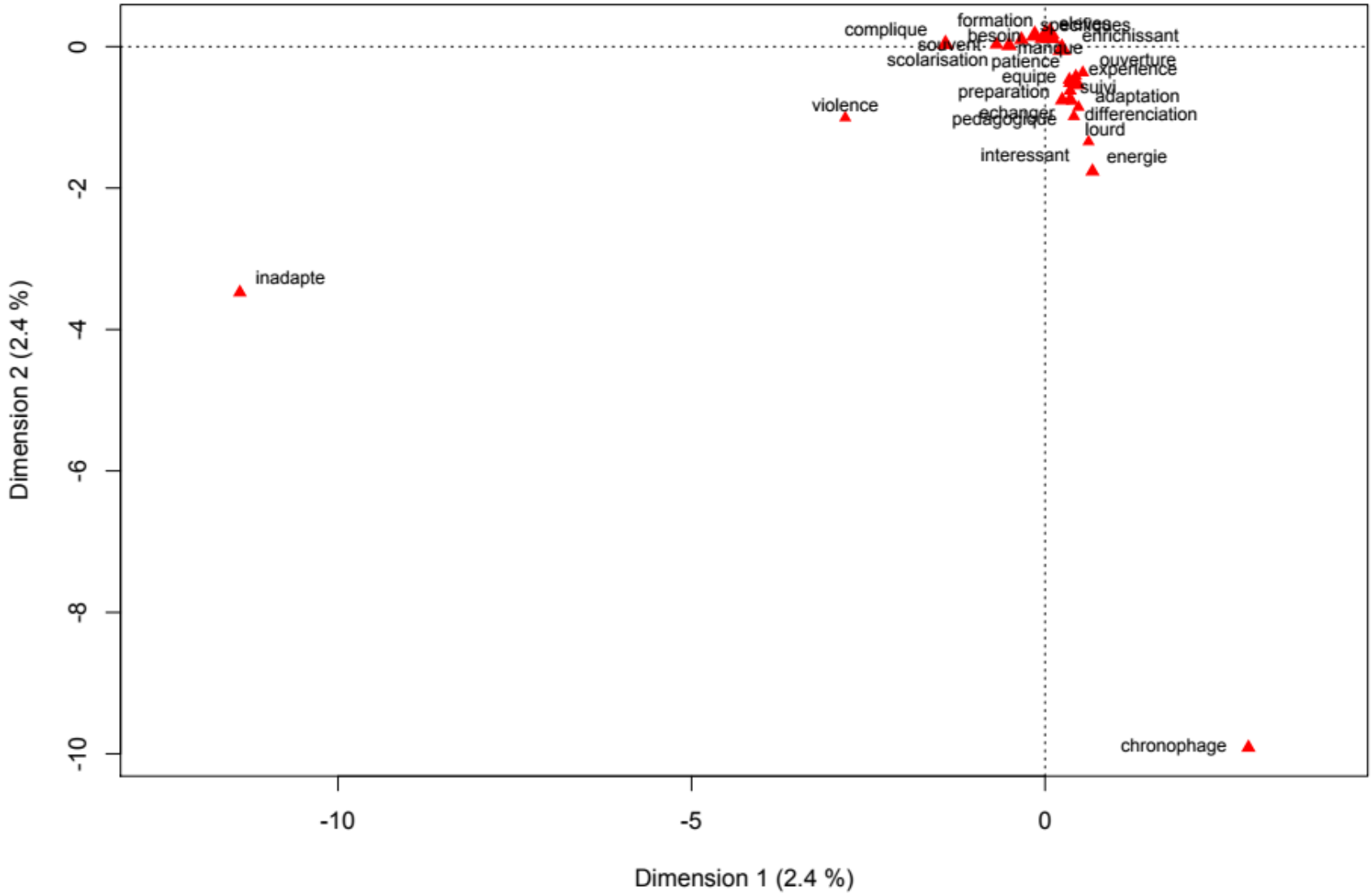


Figure n° 15 : Plan factoriel issu de l'analyse de la question ouverte du questionnaire sur l'inclusion scolaire, dimensions 1 et 2

La seconde dimension révèle un constat que l'on pourrait qualifier de moins pessimiste.

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
chronophage	2.8769	6.7188	7.2864
adaptation	0.4506	0.4593	0.8388
énergie	0.6708	0.3653	1.1479
enrichissant	0.2387	0.2082	0.4870
ouverture	0.5343	0.1159	0.2236
intéressant	0.6154	0.1098	0.2455
expérience	0.3520	0.0790	0.2404
pédagogique	0.4727	0.0777	0.3293
préparation	0.3443	0.0756	0.3271
équipe	0.3546	0.0729	0.3831
patience	0.4353	0.0659	0.1713
lourd	0.4079	0.0579	0.3458
différenciation	0.2423	0.0579	0.1474
échanger	0.3811	0.0505	0.2211
suivi	0.3460	0.0417	0.2402
manque	0.0747	0.0259	0.0823
formation	0.0718	0.0188	0.0811
élèves	0.0054	0.0002	0.0014

Tableau n° 15 : Termes les plus contributifs du côté positif de la dimension 1

Cohabitent à la fois les apports positifs liés à la scolarisation des EBEP, à savoir *enrichissant, intéressant, ouverture* et les points plus négatifs tels que *chronophage, lourd, manque.* Les deux polarités ne sont pas tranchées mais s'entrelacent étroitement. Nous pouvons interpréter ces résultats comme une représentation de l'ambivalence des professionnels sur la question. En effet, ils apparaissent, selon nos données, à la fois convaincus du bien fondé de la transformation inclusive de l'école, tout en émettant des réserves. Les enseignants évoquent également l'impact que la scolarisation d'un ou plusieurs EBEP a sur leur quotidien, à travers les termes tels que *différenciation, aménagement, patience, préparation, chronophage, énergie, lourd*. La question du manque de formation est également présente dans les réponses.

6.1.2.c Les typologies d'enseignants

Le second temps de notre analyse se porte sur les typologies d'enseignants, afin de déterminer s'il existe des liens entre ce que disent les répondants et leurs caractéristiques, nous avons procédé à une AFC sur le tableau lexical agrégé. Nous avons utilisé les caractéristiques de l'âge, l'expérience, l'institution (publique/privée), le genre, le nombre de classe dans l'établissement d'exercice, la localisation de celui-ci en zone rurale ou urbaine et s'il est en REP/REP+[113].

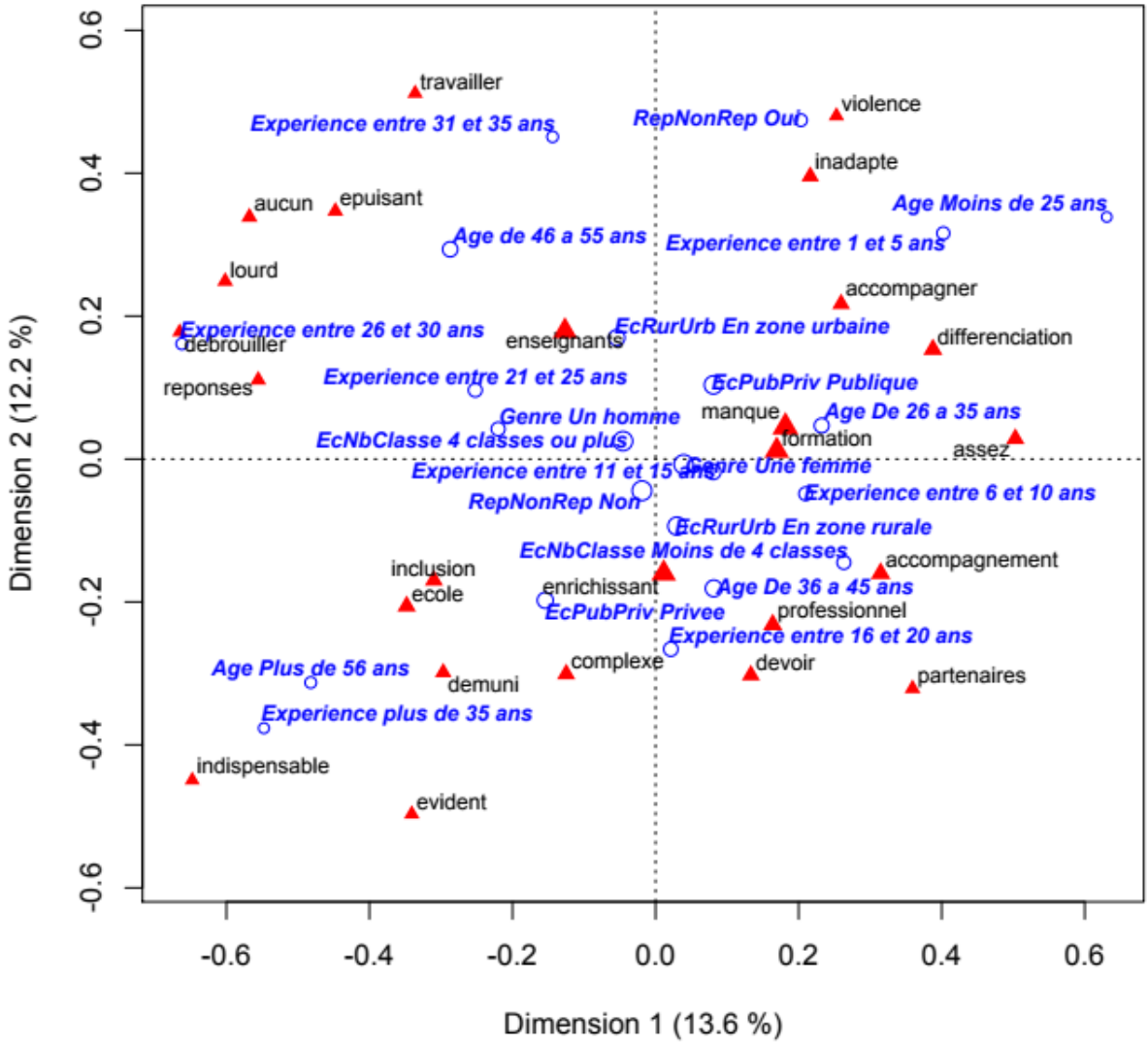


Figure n° 16 Plan factoriel de l'analyse de la question ouverte sur l'inclusion scolaire, croisée avec les caractéristiques des enseignants

113 cf. Annexe XIV, p. 241

Modalités actives	Coordonnées		Contributions (%)		Qualité (%)	
	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
Expérience 1 à 5 ans	0.402	0.316	9.793	6.73	24.66	15.21
Expérience 6 à 10 ans	0.210	-0.0486	3.967	0.237	12.44	0.67
Expérience 11 à 15 ans	0.081	-0.0179	1.113	0.061	4.14	0.20
Expérience 16 à 20 ans	0.021	-0.2660	0.055	9.455	0.15	23.56
Expérience 21 à 25 ans	-0.252	0.096	6.02	0.98	17.8	2.60
Expérience 26 à 30 ans	-0.662	0.161	14.83	0.98	27.2	1.61
Expérience 31 à 35 ans	-0.144	0.451	0.56	6.09	1.2	12.19
Expérience plus de 35 ans	-0.548	-0.3766	5.17	2.721	10.8	5.09
Âge moins de 25 ans	0.631	0.339	4.885	1.57	12.84	3.70
Âge 26 à 35 ans	0.232	0.047	7.456	0.34	24.30	0.99
Âge 36 à 45 ans	0.081	-0.1810	1.784	9.832	6.78	33.57
Âge 46 à 55 ans	-0.287	0.293	13.45	15.63	33.5	34.96
Âge plus de 56 ans	-0.482	-0.3128	7.21	3.378	17.9	7.54
Genre un homme	-0.220	0.042	4.51	0.18	9.6	0.35
Genre une femme	0.039	-0.0075	0.805	0.033	9.56	0.35
Ecole de moins de 4 classes	0.263	-0.1448	6.282	2.177	17.79	5.38
Ecole de 4 classe ou plus	-0.046	0.025	1.09	0.37	17.8	5.38
Ecole en zone urbaine	-0.054	0.170	0.64	7.02	2.1	20.62
Ecole en zone rurale	0.030	-0.939	0.354	3.880	2.10	20.62
Ecole en REP/REP+	0.203	0.474	2.170	13.15	4.82	26.22
Ecole non en REP/REP+	-0.019	-0.0444	0.20	1.231	4.8	26.22
Ecole publique	0.081	0.104	2.637	4.82	15.38	25.27
Ecole privée	-0.154	-0.1977	5.03	9.194	15.4	25.27

Tableau n° 16 : Résultats de l'AFC, pour la question ouverte sur la scolarisation des EBEP, par modalités actives

Termes	Coordonnées		Contributions (%)		Qualité (%)	
	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 1	Dim. 2
aucun	-0.57	0.339	3.40	1.348	32.2	11.46
lourd	-0.60	0.249	3.28	0.624	50.0	8.55
réponses	-0.56	0.111	2.79	0.123	55.6	2.21
école	-0.35	-0.21	2.74	1.07	57.9	20
débrouiller	-0.67	0.178	2.67	0.212	42.5	3.03
indispensable	-0.65	-0.45	2.53	1.36	27.9	13
inclusion	-0.31	-0.17	1.88	0.63	37.5	11
épuisant	-0.45	0.347	1.81	1.212	25.3	15.21
enseignants	-0.13	0.179	1.45	3.224	16.4	32.77
démuni	-0.30	-0.30	1.06	1.20	22.6	23
évident	-0.34	-0.50	0.88	2.07	15.7	33
travailler	-0.34	0.512	0.85	2.198	19.2	44.61
complexe	-0.12	-0.30	0.31	1.98	5.8	34
assez	0.503	0.028	5.340	0.019	64.1	0.20
manque	0.182	0.045	3.974	0.270	55.8	3.41
différenciation	0.388	0.153	3.853	0.671	65.4	10.23
accompagnement	0.315	-0.16	2.986	0.86	53.7	14
formation	0.169	0.012	2.727	0.015	68.8	0.33
accompagner	0.259	0.217	1.217	0.949	13.9	9.71
partenaires	0.359	-0.32	1.168	1.04	35.0	28
inadapté	0.216	0.396	0.776	2.890	9.9	33.24
professionnel	0.164	-0.23	0.728	1.62	18.3	37
violence	0.253	0.480	0.482	1.935	8.1	29.13
devoir	0.133	-0.30	0.348	2.00	5.7	29
enrichissant	0.011	-0.16	0.012	2.71	0.2	39

Tableau n° 17 : Résultats de l'AFC, pour la question ouverte sur la scolarisation des EBEP, par termes les plus contributifs

L'âge et l'expérience des enseignants sont les modalités les plus contributives statistiquement. Lorsqu'ils parlent de la scolarisation des EBEP, les enseignants les plus expérimentés et les plus âgés évoquent la complexité de ces scolarisations, le fait qu'ils se sentent *démunis,* épuisés, qu'ils doivent se *débrouiller* seuls. Néanmoins, ils mettent également en avant leurs aspects *évident*, et *indispensable*. Ils parlent plutôt d'eux, sous le terme d'*enseignants,* pour évoquer ce sujet. Face à cette représentation de la scolarisation des EBEP, les enseignants les plus

jeunes et ceux dont l'expérience se situe entre 1 et 20 années, emploient un vocabulaire plus axé sur les gestes professionnels *accompagner, accompagnement, différenciation, partenaires*. Les difficultés évoquées sont plutôt tournées vers l'institution, qu'ils jugent non *adaptée* et qui les laisse en *manque* de *formation.* Nous pouvons par ailleurs constater une proximité entre le terme *violence* et le fait d'exercer en REP/REP+.

Le retour aux réponses libres rend compte de l'ambivalence des professionnels.

Elle [la scolarisation des EBEP] *doit être accompagnée, elle est bénéfique pour tous* (273) *Manque de ressources, manque de formation, enrichissement, différenciation* (285) Annexe X, pp. 198-199

6.1.3. Analyse thématique de contenu

Suite à l'analyse des données lexicales avec R, nous avons soumis notre corpus de réponses libres à une analyse de contenu (Bardin, 2005) et procédé à une classification thématique. Cette classification avait pour objectif, d'une part, de participer à l'élaboration de nos trames d'entretien et, d'autre part, de permettre de comparer les thématiques évoquées par les enseignants pendant les focus groupes. Les catégories sont construites de manière à être,

- exhaustives (tous les énoncés ont été classé dans une catégorie),
- exclusives (un même élément n'est pas classé dans deux catégories à la fois),
- méthodiques (le classement est construit selon des règles strictes transmissibles à autrui),
- objectives (*Ibid*.).

Nous avons constitué douze catégories qui mettent en avant quatre thèmes de réponses évoqués par les répondants[114]. Il est question,

- des conditions matérielles liées à l'inclusion d'EBEP (moyens, temps),
- des conséquences pour l'enseignant et son travail (adaptations, collaboration, adaptabilité, complexe, démuni),
- des conséquences pour les élèves, que ce soit les EBEP et/ou les autres (classe, trouble),
- des valeurs liées à l'inclusion (enrichissant, nécessaire, tolérance).

Lorsqu'ils sont interrogés sur la scolarisation des EBEP, les répondants parlent avant toute chose des répercussions que cela a sur leur quotidien. Les thématiques liées aux moyens et aux

114 *cf.* Annexe XII, p. 223.

conséquences pour eux sont les plus fournies. Nous constatons également qu'une grande part des répondants évoque la nature des spécificités de ces élèves. Il apparaît, une fois encore, que les troubles du comportement et les troubles du spectre autistique sont sources de nombreuses interrogations et difficultés.

Lorsqu'ils parlent des élèves, ils pointent les difficultés qu'ils rencontrent à concilier l'attention particulière que l'EBEP leur demande et la gestion du reste de la classe. Ils peuvent ressentir une forme de pression lorsqu'ils ont le sentiment de ne pas pouvoir avancer dans le programme aussi rapidement qu'ils le souhaiteraient. Il y a d'un côté le groupe, de l'autre l'EBEP et au centre, l'enseignant, partagé entre l'envie de s'adapter aux rythme et aux besoins de l'EBEP et son devoir de se consacrer à tous les élèves de manière égale. Avec ce positionnement, les enseignants restent dans une posture intégrative, car l'EBEP ne doit pas devenir un obstacle à l'avancée du groupe, il doit prouver qu'il peut suivre le rythme.

Temps enlevé aux autres élèves (89). *On ne peut pas consacrer son temps uniquement à ces élèves, les autres élèves de la classe ont aussi besoin de temps pour eux* (149). *Compliqué pour l'enfant en question et rarement positif au vue de l'effort que cela lui demande* (243). Annexe X, pp. 182 ; 186-187 ; 195

La scolarisation est possible dans les situations où l'EBEP ne s'écarte pas trop de la norme du groupe classe.

S*colarisation possible qu'à partir du moment où il n'y a pas une trop grande violence de l'EBS ou des déficiences intellectuelles insurmontables pour une scolarité en milieu ordinaire* (172). Annexe X, p. 189

La ségrégation est même parfois envisagée.

Leur place serait certainement plus profitable dans des classes plus appropriées (159). Annexe X, p. 188

6.1.4. Analyse des termes spécifiques par modalité

Nous avons repris les caractéristiques les plus contributives mises en avant par l'AFC pour explorer davantage leurs éventuelles particularités. Nous avons procédé à une analyse des termes spécifiques par genre, âge, expérience, institution et zone d'exercice[115].

Guide de lecture des résultats des termes spécifiques par modalités (Garnier et Guérin-Pace, 2010).

% terme/modalité : Le mot cité représente x % de l'ensemble des occurrences de mots cités par les personnes concernées par la modalité.
ex : le mot accepter représente 0,66 % des occurrences de mots cités par les hommes.
% modalité/terme : x % des occurrences du mot cité sont citées par les personnes concernées par la modalité.
ex : 57,1 % des occurrences du terme accepter sont citées par des hommes. C'est donc un terme spécifique à cette modalité.
% global : Le mot cité représente x % des occurrences totales.
ex : Le mot accepter représente 0,165 % des mots cités.
Modalité : Nombre de fois où le mot a été employé par les personnes concernées par la modalité.
ex : Le mot accepter a été utilisé 4 fois par les enseignants homme.
Global : Nombre de fois où le mot a été utilisé en tout, toutes modalités confondues.
ex : le mot accepter a été cité 6 fois dans tout le corpus.
Valeur t : La valeur test permet de dire si l'écart entre la fréquence relative d'une forme dans une classe et la fréquence globale calculée sur l'ensemble des réponses est significative ou non. Une valeur test supérieure à 2 permet de dire qu'une forme est spécifique à une sous population donnée.
ex : le mot accepter est spécifique aux hommes.
Probabilité : Caractérise la probabilité de se tromper en disant que le mot cité est spécifique des réponses données par les personnes de la modalité. Plus la valeur est faible et plus la probabilité de se tromper est faible.
Ex : la probabilité de se tromper en disant que le mot accepter est spécifique aux hommes est de 0,0179.

	Mot	%	%	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba

115 *cf*. Annexe XV, p. 267

	spécifique	terme/mod	mod/terme					
Un homme	accepter	0,66	57,1	0,193	4	7	2,1	0,0179
Une femme	manque	2,545	96	2,200	77	80	3,4	0,0003
	nous	1,355	95	1,183	41	43	2,1	0,0168
	accompagnement	0,661	100	0,550	20	20	2,0	0,0251
Moins de 25 ans	expérience	3,1	18,2	0,303	2	11	2,2	0,015
	accompagner	3,1	16,7	0,33	2	12	2,1	0,018
	assez	3,1	14,3	0,385	2	14	2	0,024
De 26 à 35 ans	supplémentaire	0,75	60,0	0,275	6	10	2,3	0,010
	assez	0,88	50,0	0,385	7	14	2,1	0,019
De 36 à 45 ans	nos	0,74	80	0,413	12	15	2,5	0,0056
	nous	1,67	63	1,183	27	43	2,3	0,0117
	on	1,67	63	1,183	27	43	2,3	0,0117
	soin	0,31	100	0,138	5	5	2,1	0,0174
	devoir	0,62	77	0,358	10	13	2,1	0,0184
De 46 à 55 ans	milieu	0,41	100	0,11	4	4	2,6	0,0052
	scolariser	0,61	75	0,22	6	8	2,5	0,0063
	lourd	0,51	83	0,165	5	6	2,5	0,0065
	enseignants	2,55	42	1,65	25	60	2,4	0,009
	aucun	0,51	71	0,193	5	7	2,1	0,0178
	personnel	0,31	100	0,083	3	3	2,1	0,0195
	préparer	0,31	100	0,083	3	3	2,1	0,0195
	travailler	0,41	80	0,138	4	5	2	0,0205
Plus de 56 ans	socialisation	1,11	100	0,055	2	2	2,8	0,0024
	indispensable	1,11	50	0,11	2	4	2,2	0,0137
	expérience	1,67	27,3	0,303	3	11	2,2	0,0147
	complexe	1,67	23,1	0,358	3	13	2	0,0236
Entre 1 et 5 ans d'expérience	différenciation	1,78	35,3	0,468	6	17	2,7	0,0031
	accompagner	1,19	33,3	0,33	4	12	2,1	0,0197
	souvent	1,19	33,3	0,33	4	12	2,1	0,0197
	volonté	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0241
Entre 6 et 10 ans d'expérience	perturbation	0,59	100	0,083	3	3	2,8	0,0028
	manque	3,91	25	2,2	20	80	2,5	0,0061
	accompagnement	1,37	35	0,55	7	20	2,2	0,0155
Entre 11 et 15 ans	CMP	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251
	également	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251

d'expérience	rythme	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251
Entre 16 et 20 ans d'expérience	gérer	0,58	80	0,138	4	5	2,5	0,0056
	devoir	0,87	46,2	0,358	6	13	2	0,0238
Entre 21 et 25 ans d'expérience	hiérarchie	0,52	100	0,083	3	3	2,7	0,0039
	réponses	0,7	66,7	0,165	4	6	2,5	0,0071
	équipe	0,87	50	0,275	5	10	2,3	0,0122
	conséquences	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
	demeurer	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
	facile	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
	négatif	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
Entre 26 et 30 ans d'expérience	aucun	1,9	57,1	0,193	4	7	3,4	0,0003
	enseignants	4,76	16,7	1,65	10	60	2,9	0,002
	fermer	0,95	100	0,055	2	2	2,7	0,0033
	vague	0,95	100	0,055	2	2	2,7	0,0033
	concertation	0,95	50	0,11	2	4	2,1	0,0184
	porter	0,95	50	0,11	2	4	2,1	0,0184
Entre 31 et 35 ans d'expérience	humaine	2,88	17,39	0,633	4	23	2,3	0,01
	condition	1,44	33,33	0,165	2	6	2,1	0,02
	ordinaire	1,44	33,33	0,165	2	6	2,1	0,02
	falloir	2,16	17,65	0,468	3	17	2	0,025
Plus de 35 ans d'expérience	socialisation	1,89	100	0,055	2	2	3,1	0,0008
	expérience	2,83	27,3	0,303	3	11	2,7	0,0034
	cadre	1,89	33,3	0,165	2	6	2,3	0,0117
Privée	évident	0,4	100	0,138	5	5	2,6	0,0046
	apprentissages	0,97	63	0,523	12	19	2,4	0,009
	rester	0,56	78	0,248	7	9	2,3	0,0095
	attention	0,73	69	0,358	9	13	2,3	0,0104
	indispensable	0,32	100	0,11	4	4	2,2	0,0135
	œuvre	0,32	100	0,11	4	4	2,2	0,0135
	sentir	0,4	83	0,165	5	6	2,1	0,0198
	démuni	0,48	75	0,22	6	8	2	0,0221
Publique	inadapté	0,459	100	0,303	11	11	2,3	0,01
	enseignants	2,004	80	1,65	48	60	2,3	0,0118
	matériel	0,376	100	0,248	9	9	2	0,0232
REP/REP+	inadapté	1,47	45,5	0,303	5	11	2,9	0,002

	chercher	0,88	75	0,11	3	4	2,7	0,003
	savoir	0,88	75	0,11	3	4	2,7	0,003
	décourager	0,59	100	0,055	2	2	2,4	0,0087
	loi	0,59	100	0,055	2	2	2,4	0,0087
	suivi	0,88	50	0,165	3	6	2,2	0,0131
	MDPH	1,18	33,3	0,33	4	12	2	0,0203
	années	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0245
	CMP	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0245
Non REP/REP+	enrichissant	1,881	98	1,733	62	63	2,2	0,0148
Moins de 4 classes	enrichissant	3.14	27	1.733	17	63	2.4	0.0086
	chercher	0.55	75	0.110	3	4	2.3	0.0117
	entraide	0.55	75	0.110	3	4	2.3	0.0117
	appui	0.37	100	0.055	2	2	2.0	0.0221
	accompagner	0.92	42	0.330	5	12	2.0	0.0229
4 classes ou plus	Pas de termes spécifiques pour cette catégorie							
Zone rurale	devoir	0,562	100	0,358	13	13	2,8	0,0028
	falloir	0,648	88	0,468	15	17	2	0,0253
Zone urbaine	épuisant	0,45	100	0,165	6	6	2,8	0,0023
	plus	1,14	65	0,633	15	23	2,6	0,0045
	moins	0,3	100	0,11	4	4	2,1	0,0174

Tableau n° 18 : Synthèse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte sur les EBEP

6.1.4.a Termes spécifiques par genre

Lorsqu'elles parlent de la scolarisation des EBEP, les femmes évoquent plus que les hommes le *manque* d'*accompagnement*, elles parlent également davantage d'elles en utilisant le pronom *nous*.

6.1.4.b Termes spécifiques par âge et par expérience

Nous retrouvons, dans ces deux analyses de termes par modalité (âge et expérience), les tendances révélées sur le plan factoriel de l'AFC. Le vocabulaire spécifique aux enseignants les

plus jeunes et les moins expérimentés fait référence au manque de formation et aux pratiques professionnelles telles que la *différenciation* et l'*accompagnement*. Ce sont eux également qui évoquent la *violence*, même si, avec une valeur t égale à 1,4, nous ne pouvons pas dire que ce terme leur est spécifique statistiquement. Ils utilisent également plus que les autres répondants le terme *perturbation*.

Les enseignants les plus expérimentés et les plus âgés, quant à eux, ont pour spécificité de mettre en avant la *socialisation* lorsqu'ils parlent de la scolarisation des EBEP. Ce sont eux également qui insistent le plus sur son caractère *indispensable*.

Indispensable mais l'enseignant a besoin d'être accompagné pour avoir des réponses à ses interrogations (150). Annexes X, p. 187

6.1.4.c Termes spécifiques par institution (privée ou publique)

Lorsqu'ils parlent de la scolarisation des EBEP, les enseignants du secteur public ont tendance à parler d'eux *enseignants* et de leurs conditions de travail, ils font davantage référence à des considérations matérielles, concrètes, extérieures. Nous retrouvons également une sur-représentation du terme *inadapté*, pour qualifier les conditions de scolarisation des EBEP. Lorsque nous effectuons un retour sur le verbatim de la question ouverte, le sujet des moyens matériels est axé autour de deux points, les AESH et les effectifs de classe. Beaucoup de répondants ont imputé, en partie, leurs difficultés à prendre en compte les besoins particuliers des EBEP, à des classes qu'ils qualifient de surchargées. Cela fait partie, selon eux, des raisons pour lesquelles l'école ordinaire n'est pas adaptée aux besoins des EBEP.

Difficultés à répondre aux besoins spécifiques de l'EBEP quand on a une classe de 30 élèves ! (203). Annexe X, p. 191

Les enseignants du secteur privé utilisent des termes tels que *évident*, *indispensable* qui peuvent renvoyer à des valeurs professionnelles. Cependant, ils font également plus significativement référence au fait de se *sentir démuni* que les autres, ce qui peut être interprété comme la manifestation d'un conflit entre les valeurs et la réalité de la classe.

6.1.4.d Termes spécifiques par contexte d'exercice

Nous constatons une sur-représentation du terme *enrichissant* émanant des enseignants qui travaillent dans des établissements moins de 4 classes, qui ne sont pas classés en REP/REP+. Il est possible qu'ils voient la scolarisation des EBEP comme une expérience positive pour eux et pour le reste de la classe. Face à eux, les répondants de REP/REP+ évoquent, plus que les autres répondants, le caractère inadapté de l'école, ou bien de la classe, pour la scolarisation des EBEP. Ils évoquent également plus que les autres les partenariats et les *suivis* avec les autres institutions ou structures telles que la *MDPH* ou le *CMP*[116]. Loin de l'enrichissement, ces professionnels se sentent *découragés*, peut-être notamment à cause de ces multiples liens avec les autres partenaires qui augmentent leur charge de travail, ce qu'illustre ce verbatim suivant, recueilli dans la question ouverte.

> *Nous pratiquons l'inclusion du mieux que nous pouvons avec 1 adulte pour 25 élèves environ et des EVS* [AESH] *qui font ce qu'elles peuvent, pas de matériel adapté, une MDPH aux abois, des centaines d'enfants en attente d'IME sur le département, des CMP surchargés, pas de SESSAD ou alors miraculeusement après plusieurs années d'attente. Mon avis est que la loi de 2005 a surtout été un bon moyen de faire des économies. Travaillant dans un quartier prioritaire, je constate aussi que les familles défavorisées ont un moins bon accès aux soins et aux prestations que des familles qui maitrisent la communication avec les administrations* (308).
> Annexe X, pp. 200-201

Les termes spécifiques aux enseignants du secteur rural sont dans le champ sémantique de l'obligation, *falloir, devoir*, comme s'ils exprimaient une absence de choix. En zone urbaine, les répondants associent scolarisation inclusive et fatigue, faisant écho à la charge de travail supplémentaire que cela induit.

A l'issue des analyses lexicales et des termes spécifiques, émerge l'ambivalence dont nous avons fait mention dans notre première partie. Les enseignants portent les valeurs et la volonté d'accueillir tous les enfants quels qu'ils soient, tout en déplorant la complexité et les difficultés dans lesquels cette réalité les place. Ils considèrent l'inclusion davantage du point de vue de la socialisation, de la tolérance et du vivre ensemble, que d'une réelle scolarité à part entière. Ils évoquent également les collaborations avec les partenaires extérieurs, plutôt considérées comme une source de travail supplémentaire qu'une aide réelle.

116 Centre Médico-Psychologique

6.2. Ségrégation, intégration ou inclusion

Avec cet item du questionnaire, nous avons voulu recueillir des données qui nous permettent d'appréhender les postures des enseignants vis-à-vis de la scolarisation des EBEP dans les écoles ordinaires. Nous avons vu dans la première partie de notre travail, que différents courants, ségrégationniste, intégrateur et inclusif ont traversé l'institution et nous avons également montré qu'il en restait des vestiges chez les professionnels. L'analyse des résultats à cette question nous permet de comprendre comment les répondants se positionnent par rapport à ces trois orientations.

Pour chacune de ces propositions, précisez votre degré d'accord :

	Tout à fait d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Plutôt pas d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)	Sans opinion (%)	Sans réponse (%)
Je pense que les EBEP devraient être scolarisés dans des écoles spécialisées.	2,4	21,4	44,3	18,5	11,9	1,6
Je pense que les inclusions facilitent les interactions sociales appropriées entre tous élèves.	34,3	54	6,6	0,8	3,7	0,5
Je pense que n'importe quel élève peut apprendre dans le cursus de l'école ordinaire si on adapte ce cursus à ses besoins spécifiques.	7,6	41,7	32,4	14,5	2,6	1
Je pense que les élèves en situation de handicap devraient être scolarisés dans des établissements spécialisés afin qu'ils n'expérimentent pas le rejet dans les écoles ordinaires.	0,8	10,5	42	40	5,5	1,3
Lorsque je ne parviens pas à comprendre les EBEP, je me sens démuni.	42,7	45,3	6	2,4	2,1	1,3
Je me sens mal à l'aise de scolariser un EBEP parmi les autres élèves, en classe ordinaire.	1,8	9,5	26,4	57,2	4,2	0,8
Lorsque je dois adapter les contenus aux besoins individuels de tous les élèves, je me sens submergé.	21,4	41,7	24,3	8,7	2,9	1
Je suis prêt à adapter les contenus aux besoins individuels des élèves en fonction de leurs compétences.	35,3	54,3	6,9	1	1,6	0,8
Je suis prêt à modifier l'organisation spatiale de ma classe pour scolariser un EBEP.	57,8	38,5	1,8	0,3	1	0,5
Je pense que mon rôle d'enseignant est de permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe.	18,7	42,7	28,2	5,2	4	1
Je pense qu'une école inclusive est une école qui permet la progression scolaire de tous les élèves, peu importent leurs capacités.	45,6	46	10	1,3	3,7	0,5

Tableau n° 19 : Résultats du questionnaire concernant les attitudes des répondants à l'égard de la scolarisation des EBEP

La question de la séparation entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, et donc de la ségrégation, apparaît comme ambivalente chez les répondants. En effet, s'ils sont 62,8 % à être « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec le fait que les EBEP devraient être scolarisés dans des écoles spécialisés, près d'un enseignant sur quatre (23,8 %) s'y dit favorable. De plus, le nombre de réponses « sans opinion » est de 12 %, le plus grand pourcentage sur cet item, la question est donc sensible. Cependant notre utilisation du terme générique EBEP, qui ne reflète pas la multiplicité des situations, peut être une source d'hésitation pour les répondants, car ils ne sont que 11,3 % à se déclarer mal à l'aise avec le fait de scolariser un EBEP dans leur classe.

Ces données nous apprennent que ces enseignants donnent une grande importance aux interactions sociales entre élèves ordinaires et EBEP. En effet, 88,3 % estiment que les inclusions facilitent les interactions sociales appropriées entre tous les élèves et 82 % ne sont pas d'accord avec le fait que les établissements spécialisés puissent être des alternatives contre le rejet qu'ils pourraient expérimenter dans les écoles ordinaires. Ils sont également 88 % à se sentir démunis s'ils ne parviennent pas à comprendre les EBEP. Nous retrouvons ici des enseignants qui plébiscitent pour les EBEP des situations d'intégrations physique, fonctionnelle et sociale (Söder, 1981), c'est-à-dire être parmi les autres, faire avec les autres, compter pour eux, avoir une place dans le groupe. Ils sont prêts pour cela à modifier l'organisation spatiale de leur classe (96,3 %), à adapter les contenus aux besoins et compétences des EBEP (89,6 %), bien que 63,1 % se disent submergés par ces tâches.

L'école inclusive, à savoir « une école exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplômes et de compétences » (Guirimand et Mazereau, 2016, p. 52) ne fait pas consensus chez les répondants. 49,3 % estiment que n'importe quel élève peut apprendre à l'école ordinaire avec des adaptations, 46,9 % ne sont « plutôt pas » ou « pas du tout d'accord » avec cette assertion. En postulant qu'ils doivent permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves (61,4 %), les répondants se positionnent dans une démarche intégrative où l'EBEP doit revenir vers la norme dominante.
Nous voyons ici un exemple de dichotomie entre l'idéal de l'école inclusive, qui rejoint leur préoccupation professionnelle de permettre à chaque élève de développer son plein potentiel, et le fait qu'ils pensent que certains élèves ne sont pas adaptés au fonctionnement de l'école ordinaire. Ces notions d'intégration et d'inclusion demeurent donc confuses chez ces professionnels. Les

enseignants ayant répondu au questionnaire ont quelques fois utilisé le mot *intégration* pour évoquer l'inclusion des EBEP. Ceci s'est confirmé durant les entretiens de groupe, plus particulièrement pour les enseignantes du secteur public. Pour Fanny, Lise, Alice et Léa, l'inclusion est associée au fait de scolariser dans une classe ordinaire, des élèves issus d'ULIS école ou d'unités d'enseignement.

L810 Fanny : *L'inclusion moi je vois ça plus pour… les élèves dans les… notamment les ULIS où ils ont une classe et ils sont inclus dans les autres classes. L'intégration finalement ils n'ont qu'une seule classe ils sont différents et ils s'intègrent dans la classe. Ils sont pas sortis de la classe*.
Annexe VII, p. 68

L820 Lise : *Pour moi l'intégration c'est quand un enfant est intégrable et l'inclusion c'est quand c'est difficile. Tu vois K. M. c'est plutôt l'inclusion. C'est à dire que lui il sera pas capable à la fin de faire la même chose que les autres. Alors que l'intégration, il faut adapter peut être les outils.*
L827 Alice : *Oui moi je pensais intégration l'enfant est dans la classe et je pensais que inclusif c'était quand y'avait/*
L829 Lise : *Les enfants d'ULIS qui vont dans les classes.*
L836 Aline : *Pour moi ça c'est de l'inclusion mais ça change pas ce que tu fais/*
L840 Lise : *Et intégration, c'est plus qu'on adapte.*
L841 Léa : *L'intégration c'est ce qu'on fait là quand on a un élève dans la classe.*
L842 Alice : *Quand tu as un élève dans la classe et puis tu fais/*
L843 Léa : *Oui avec une AVS/*
L844 Alice : *Oui parce qu'il est vraiment complètement intégré et pas inclus de temps en temps seulement.*
Annexe VIII, pp. 116-117

Il existe également chez ces participantes, l'idée que l'inclusion est ponctuelle, balisée par des temps spécifiques alors que l'intégration est liée à une scolarisation à temps plein dans la classe ordinaire, souvent avec un accompagnement humain et des adaptations matérielles. Cette conception de l'inclusion renvoie plutôt vers des notions d'intégrations physiques, fonctionnelles et sociales (Söder, 1981). Il y a là une inversion complète de ce qu'impliquent ces deux concepts. C'est en effet l'intégration qui est ponctuelle et qui peut être associée à des temps partagés entre dispositif spécialisé et classe ordinaire. En revanche, l'inclusion, elle, est relative à une scolarisation à temps plein, au sein de la classe d'appartenance, dans l'école de référence de l'EBEP, au même titre que n'importe quel élève. Cela influence leurs représentations, puisque Lise associe inclusion

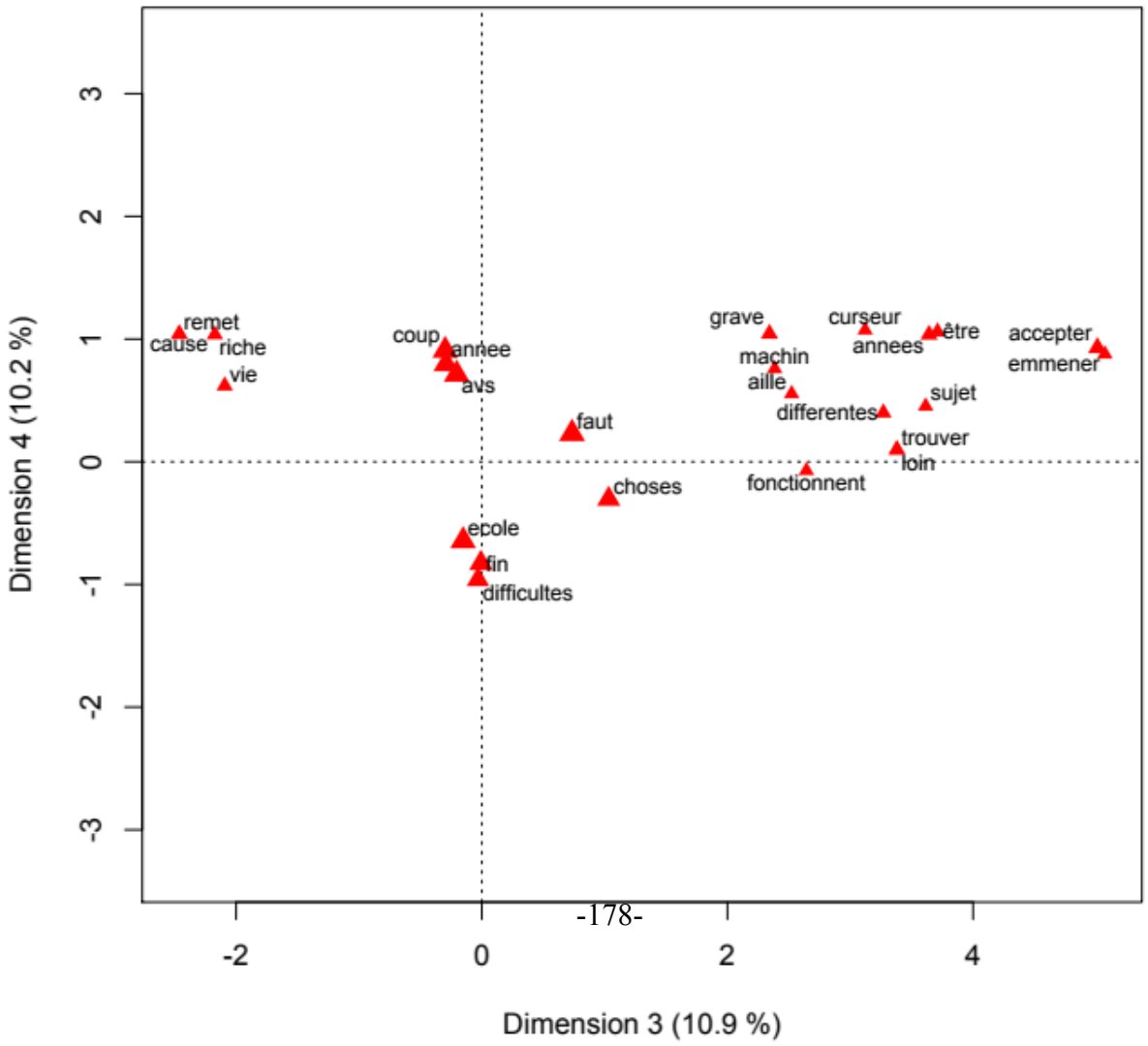
et « *ingérable* ». Pour elles, l'intégration renvoie effectivement à l'idée que l'EBEP peut faire et peut-être même devenir « *comme les autres* », avec l'aide d'adaptations. En revanche, si un élève est inclus, au sens où elles l'entendent, il s'agit presque une cause perdue. Il peut alors sembler difficile pour elles, dans ces conditions, d'investir les scolarisations inclusives.

Nous n'avons pas constaté cette distinction chez les enseignants du secteur privé ayant participé au focus groupe. Nous reviendrons plus précisément sur ce qu'est pour eux l'école inclusive, dans la partie sur les pratiques professionnelles, car c'est à travers ce sujet qu'ils l'ont le plus évoquée.

6.3. Les données issues des focus groupes

6.3.1. Les résultats statistiques

6.3.1.a Résultats de l'analyse factorielle des verbatims des focus groupes



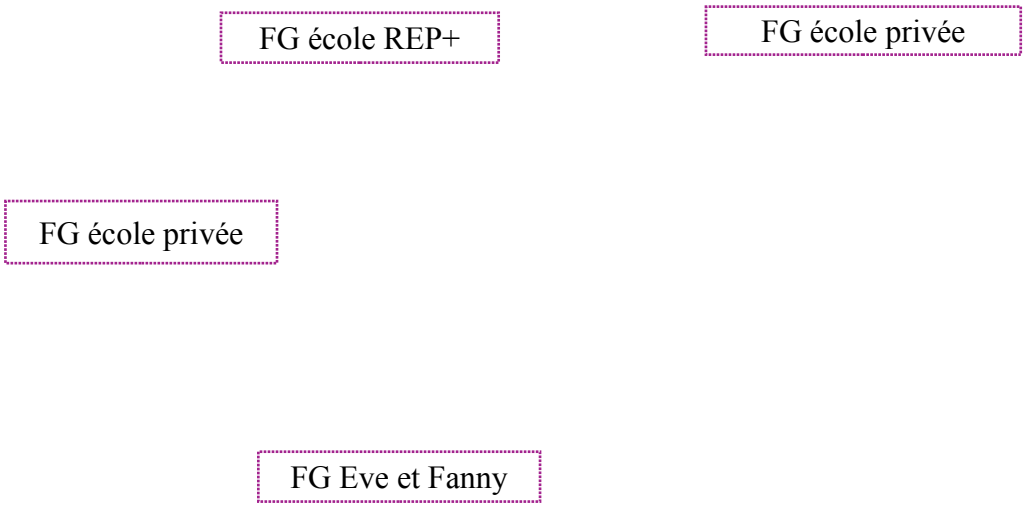


Figure n° 17 : Plan factoriel (dimensions 3-4) issu de l'AFC des focus groupes, associé au corpus *scolarisation des EBEP*

L'analyse sur le tableau lexical entier des dimensions 3 et 4 illustre une grande partie de la teneur des entretiens des différents groupes[117]. Nous voyons que les participants n'ont pas abordé le sujet sous le même angle. Eve et Fanny ont parlé de l'inclusion scolaire du point de vue des difficultés rencontrées par les élèves. Le terme *difficulté* est sur employé par Fanny par rapport aux autres participants. Entre les occurrences *difficultés* (valeur-t 3,6), *difficile* (valeur-t 3,4) et *difficulté* (valeur-t 2,1), elle l'emploie au total 23 fois sur 45 occurrences totales pour l'ensemble de l'entretien[118].

117 *cf.* Annexe XVI, p. 295
118 *cf.* Annexe XXIX, p. 440

Alice, Lise et Léa, les enseignantes de REP+ ont quant à elles, parlé de l'inclusion à travers leurs vécus très différent chaque *année*. Elles ont expliqué que, dans cette école en particulier, une année peut être fantastique ou cauchemardesque, selon les élèves qui composent la classe.
Elles sont également celles qui ont le plus parlé des *AVS*, leur école en compte en effet huit, c'est d'ailleurs un terme spécifique à Lise (valeur-t 3,6[119]). Dans sa classe, quatre élèves avaient une notification de la MDPH pour un accompagnement humain d'environ 10h chacun, deux AESH ont partagé sa classe pour effectuer ces 40h. Léa avait également une AESH dans sa classe durant l'année scolaire.

Les enseignants qui travaillent dans un établissement privé ont, quant à eux, associé la scolarisation des EBEP à une *remise en cause* professionnelle *riche*, comme le montre le côté positif de la dimension 4 du plan factoriel (*cf*. Figure n° 17). Cependant, ils disent que cette remise en cause ne touche pas à leurs valeurs, mais qu'elle vient interroger leurs pratiques professionnelles et leurs ambitions pour les élèves, qu'ils souhaitent *emmener* le plus *loin* possible, en *trouvant* des pratiques *différentes*.

6.3.2. L'analyse thématique de contenu

L'analyse de contenu des entretiens a révélé des thématiques proches de celles évoquées par les répondants au questionnaire. Leur analyse permet d'approfondir nos premières données à partir de situations plus concrètes.

6.3.2.a Le type de besoin particulier

Lorsqu'il est question de la scolarisation des EBEP, il y a un sujet qui fait l'unanimité parmi tous les enseignants qui ont participé, que ce soit au questionnaire ou aux focus groupes, c'est la difficulté à gérer les troubles du comportement. Les enseignants se disent prêts à modifier l'espace de leur classe, adapter leurs supports, mettre en place des outils qui permettent à chaque élève d'avancer dans ses apprentissages. En revanche, la gestion de comportements violents ou trop perturbateurs, trop éloignés de la norme, est un souci majeur et récurrent, comme en témoignent les enseignants des focus groupes.

L301 Lise : *En fait la difficulté je pense, c'est quand l'enfant fait des crises de violence et que là*

119 *cf*. Annexe XXIX, p. 443

on se retrouve seule ou même avec l'AVS, des fois là ne sert pas à grand-chose finalement et les crises de violence sont bien pires que l'enfant à besoins si c'est juste un besoin parce qu'il peut pas écrire ou si c'est un besoin parce que il faut lui rappeler il faut l'aider à utiliser son matériel. C'est pas du tout la même chose que l'enfant qui va faire des crises, qui du coup va mettre va se mettre en danger, va mettre les autres en danger, qu'il faut isoler de la classe, là par contre c'est c'est très compliqué.
Annexe VIII, p. 101

L454 Christiane : *Des enfants, des gros handicaps ou des handicaps importants notamment au niveau de troubles du comportement qui influent vraiment, qui impactent beaucoup sur la vie de la classe* (…) *là c'est dur à gérer parce qu'on on est un peu perdue quoi on est en même temps, on n'est pas des éducateurs spécialisés et il nous manque des billes et… des fois pfff…. Ça… c'est épuisant, c'est épuisant.*
Annexe IX, p. 151

L995 Fanny : *Là où c'est plus difficile ce sont les enfants qui ont des troubles du comportement qui sont ingérables, on ne sait pas ce qui est de l'éducatif du physiologique, médical et ça prend beaucoup de temps et là on est vraiment tout seul. Là on a la pression aussi du risque pour les autres élèves, du regard des autres parents parce qu'il a mordu, parce qu'il a tapé, parce qu'il y a un danger, parce qu'on laisse sa classe toute seule pour courir après l'élève, voilà c'est ça ces situations de danger qui sont très anxiogènes*.

L1485 Eve : *Les problèmes de comportement eux nous posent question parce que on n'a pas la formation ou alors on a beau en faire quelques unes mais entre une théorie et une pratique c'est différent*.
Annexe VII, pp. 73 ; 88

Les enseignants associent la gestion de ce type de comportement à un travail d'éducateur spécialisé, pour lequel ils ne sentent pas formés et qui les laisse démunis. Nous retrouvons cela également dans les réponses au questionnaire.

Nous ne sommes ni préparés ni formés à cette tâche qui ressemble davantage dans certains cas à celle d'éducateur (213).
Annexe X, p. 192

Nos résultats corroborent les études auxquelles nous avons fait référence précédemment (Avramidis *et al.*, 2000 ; Thouroude, 2012 ; Garnier, 2013). Les EBEP dont les particularités se situent dans les champs relationnels et/ou comportementaux suscitent plus d'appréhension et de sentiments négatifs chez les enseignants, ils peuvent se sentir plus déstabilisés, démunis par ce type d'élèves.

Il est intéressant de noter que pour Léa, Lise et Alice, ces comportements de violence ne sont pas exclusivement associés aux EBEP, elles les évoquent comme faisant partie de leur quotidien de REP+.

L315 Lise : *Ces enfants là n'ont pas forcément de notification, du coup t'as pas forcément d'AVS et t'oses pas tourner le dos. C'est plus ça qu'est compliqué.*
Annexe VIII, p. 101

Bien que la violence fasse partie de leur quotidien, elles n'en demeurent pas moins démunies, tout comme leurs collègues. L'expérience de ces enseignantes vient illustrer les résultats de l'AFC qui montrent une corrélation entre le mot *violence* et les enseignants de REP/REP+, c'est d'ailleurs un terme spécifique à Lise (valeur-t 3,6, *cf.* Annexe XXVI, p. 422).

Ces enseignantes sont également les seules participantes à évoquer ce qu'elles qualifient de « *handicap social* ». Selon elles, beaucoup d'élèves bénéficient d'un accompagnement humain car ils n'ont pas acquis les attitudes, les pré-requis nécessaires aux attentes de l'école.

L280 Alice : *Ici y'en a qui ont des besoins particuliers mais c'est ceux qui ont des AVS mais c'est plus social au départ, le handicap il est plus social qu'autre chose*.

L50 Lise : *Et puis faut leur apprendre tout en fait. Faut leur apprendre à gérer leur matériel, tout ce qui normalement est censé fait, est censé être fait dans les familles. Faut leur apprendre à gérer tout en fait, à se gérer eux-même, à gérer leurs émotions, la frustration.*
Annexe VIII, pp. 100 ; 93

Nous percevons ici, chez ces professionnelles, leurs références aux « normes scolaires institutionnelles et aux normes sociales générales » (Gilly, 1980). Elles décrivent des élèves dont le quotidien diffère du quotidien d'un enfant *lambda* et le rôle de modèle qu'elles incarnent alors.

L72 Léa : *On est aussi des adultes référents et modèles. C'est qu'on leur donne aussi l'image de ce qu'est un adulte inséré émancipé*.
L74 Lise : *Une vie normale, ce que doit/enfin ce que devrait être la vie qu'ils connaissent pas eux.*
L76 Alice : *Parfois oui ça les surprend.*
L77 Lise : *Parfois c'est eux, c'est les seuls à se lever dans la famille ici, donc heu tout le monde dort et l'enfant c'est le seul qui se lève pour aller à l'école.*
Annexe VIII, p. 94

Être un modèle fait partie des valeurs professionnelles évoquées par les enseignants de notre étude. Léa, Lise et Alice expriment le décalage entre leurs références à propos de ce que devrait être la vie d'un enfant et le vécu de leurs élèves. Être un modèle, c'est une façon de permettre aux élèves de trouver les repères qu'ils auraient dû avoir dès le départ, en famille, il s'agit en quelque sorte, de les ramener vers les normes sociales générales. L'écart à la norme, dans leur contexte d'exercice, est quotidien et global, il n'est pas toujours le fait des EBEP.

Ce que pointent également les répondants au questionnaire et les participants aux focus groupes, c'est la difficulté liée aux EBEP qui ne bénéficient pas de reconnaissance officielle de leurs besoins éducatifs particuliers. Nous avons interrogé les enseignants seulement sur les profils d'élèves reconnus comme « en situation de handicap » par l'institution pour circonscrire les réponses, mais dans les classes, ils scolarisent beaucoup d'EBEP qui ne bénéficient ni d'aides spécifiques, ni de diagnostics. Ce sont souvent eux, enseignants, les premiers à pointer aux familles les difficultés de l'enfant et qui peuvent orienter vers les structures de soin ou de diagnostic.

L662 Fanny : *Moi j'aimerais quand même dire que au niveau de la scolarisation des EBEP finalement ça fonctionne pour des élèves trisomiques, pour des élèves avec des handicaps visibles, mais tout ce qui est handicap invisible finalement, c'est l'école qui va repérer et ce repérage c'est ça qui met en difficulté les pratiques, parce que quand l'élève arrive avec une difficulté, un handicap qui est repéré, qui est intégré par la famille, la famille est demandeuse d'aménagements, la MDA va suivre puisque c'est un handicap avéré pour un enfant qui est sourd par ex.*
Annexe VII, p. 63

Ce rôle de repérage peut mettre les professionnels en difficulté, notamment dans la relation avec les familles, qui peuvent avoir du mal à l'accepter, mais aussi parce qu'ils ne se sentent pas toujours compétents pour les orienter vers les bonnes structures, lorsque celles-ci ne sont pas déjà

débordées. Les temps d'attente avant que des prises en charge puissent débuter renforcent le sentiment de solitude des enseignants qui restent les seuls à gérer les particularités de cet/ces élèves.

J'aurais pu noter un nombre plus important d'élèves EBEP, mais ils ne sont pas reconnus par la MDPH car les parents refusent de faire les démarches. Inclusion oui, si on peut avoir plus de pouvoir ou d'aides pour orienter rapidement les enfants que nous détectons (341).
Annexe X, p. 203

6.3.2.b La référence à la norme

L'écart à la norme est également abordé par les participantes du point de vue du niveau scolaire.

L684 Fanny : *L'élève va passer toute sa scolarité à se dire qu'il est pas comme les autres et à pas savoir pourquoi et là on peut pas éviter ce qu'on disait tout à l'heure, le fait que ces élèves qui ont des handicaps invisibles vont forcément ressentir qu'ils sont pas comme les autres et ils vont forcément en souffrir*.
Annexe VII, p. 64

L352 Lise : *Regarde tu as des élèves comme K. M. qu'est dans ma classe/*
L353 Alice : *Voilà tu peux pas faire tu peux pas faire la même chose que les autres enfants t'as pas les mêmes objectifs du tout.*
L355 Lise : *Il est en CE2 et il a un niveau MS.*

L374 Léa : *Mais non et puis ils ne sont pas intégrés.*
L375 Alice : *C'est ça ils font à côté ils sont dans la classe mais ils sont à côté.*
L377 Léa : *Parce que même pour eux ça doit être super difficile à vivre finalement.*
L378 Alice : *Bah ils voient bien qu'ils ne font pas/*
L379 Lise : *Et puis plus ils grandissent et plus/*
L380 Léa : *Et les autres voient bien qu'ils font pas/*
L381 Alice : *S. après il voulait faire comme les autres.*
L382 Léa : *Oui il réclamait comme les autres.*
L383 Alice : *Bah oui, oui et puis il voulait pas enfin, c'était un élève qui avait une AVS qui n'en voulait pas.*

L385 Alice : *Il lui disait tout le temps va t-en, va t-en et puis bah qui voulait faire comme les autres, le pauvre c'était dur pour lui.*
Annexe VIII, pp. 102-103

Ne pas être comme les autres, que ce soit du point de vue des compétences ou des adaptations dont ils bénéficient, peut être stigmatisant pour les EBEP selon ces participantes. Elles pointent que ce ressenti peut également parfois être partagé et exprimé par les EBEP eux-mêmes. Nous retrouvons ici un exemple de l'influence du rapport à la norme. Tant qu'il existera une opposition entre le groupe classe et l'EBEP, cette comparaison normative risque de demeurer stigmatisante et génératrice de culpabilité et de réticences chez les professionnels à proposer des outils spécifiques. L'école ne serait donc pas encore pleinement inclusive, mais elle continuerait de fonctionner dans un paradigme intégratif où l'EBEP doit tendre le plus possible vers la norme dominante. Les EBEP eux-mêmes peuvent également ressentir et intégrer cette forme de pression vis-à-vis de la norme, ce qu'ils expriment lorsqu'ils refusent les adaptations ou l'aide humaine mises à leur disposition.

6.3.2.c Se remettre en cause

Se remettre en cause est une expression qui a été utilisée à de nombreuses reprises, tant dans les réponses au questionnaire, qu'au cours des entretiens. Pour Christiane par exemple, se remettre en cause est un élément fondamental de son métier d'enseignant, cela fait partie de son identité professionnelle.

L107 Christiane : *C'est savoir aussi se remettre en cause, moi j'arrive en fin de carrière, ça va faire 30 ans, j'enseigne pas aujourd'hui comme j'enseignais quand j'ai commencé*. *Donc y'a une remise en cause perpétuelle, il faut être capable d'avoir cette remise en cause perpétuelle*.
Annexe IX, p. 140

S'il semble que la remise en cause fasse partie du quotidien des enseignants en général, la scolarisation des EBEP en est une source particulière. Les professionnels témoignent de leur recherche permanente de nouvelles façons de faire, d'être, de l'adaptabilité dont ils font preuve pour permettre à tous leurs élèves de progresser. Certains considèrent cette remise en cause comme une source de créativité, de renouveau, d'autres comme une déstabilisation négative parfois douloureuse.

Remise en cause des compétences de l'enseignant (39).
Remise en cause personnelle enrichissante (369).
Annexe X, pp. 177 ; 205

La scolarisation des EBEP ne se contente pas toujours d'interroger les enseignants sur leurs compétences professionnelles, mais ils disent également être touchés personnellement.

L1225 Eve : *C'est une élève* [EBEP] *qui va me marquer parce que je me suis remise en question pour elle.*
Annexe VII, p. 80

Les enseignantes de REP+ de notre étude adoptent un point de vue sensiblement différent des autres professionnels. Leur contexte de travail les a amenées à procéder à des ajustements plus ou moins profonds de leur identité professionnelle, de leurs pratiques. Cependant, elles nuancent cette remise en cause permanente, notamment en questionnant certains élèves eux-mêmes.

L1418 Lise : *Quand on est en difficulté avec des élèves on se sent pas nulle, c'est-à-dire qu'on n'a pas une remise en cause de tout de tout notre métier, de tout ce qu'on est en tant qu'enseignant, c'est-à-dire que on sait aussi que y'a une remise en cause de l'enfant et pas forcément nous. Je pense que quand tu arrives à faire ça, nous les enseignants qui sont mal, c'est parce qu'ils quand ils ont des enfants difficiles aussi pensent tout le temps que ça vient d'eux, « j'aurais du faire comme ci, j'aurais du faire comme ça* ».

L1425 Léa : *C'est important de se remettre en question jusqu'à une certaine limite.*
Annexe VIII, p. 134

Ces enseignantes disent relativiser leur remise en cause, du fait des spécificités de leur contexte d'exercice (REP+) et de la cohésion de l'équipe enseignante, mais nous pouvons également supposer que le décès de leur collègue a eu un impact. Nous retrouvons chez ces enseignantes une illustration de la « ceinture de sécurité » (Blanchard-Laville, 2001) que mettent en place les enseignants au cours de leur carrière. Il s'agit de garder un équilibre personnel et professionnel, une cohérence interne (Perez-Roux, 2006), en prenant de la distance par rapport aux élèves, qui leur permet de faire leur travail dans ce contexte particulier. Cette dynamique de

questionnement professionnel est plus ou moins facilité par un ensemble d'éléments extérieurs et indépendants de l'EBEP.

L'analyse de nos données confirme l'ambivalence des enseignants concernant la scolarisation des EBEP, se rapprochant des études citées dans notre partie théorique. Ils y adhèrent philosophiquement et idéologiquement, mais éprouvent de grandes difficultés lorsqu'ils y sont confrontés dans leur classe. Ils estiment qu'elle peut être une source de richesse et d'apprentissage de la tolérance pour tous les élèves. Cependant, certaines scolarisations inclusives sont perçues comme plus aisées que d'autres, notamment en fonction du type de besoins. Les particularités des élèves qui touchent au comportement (violence, perturbation), engendrent des ressentis plus négatifs chez les enseignants qui ont témoignés. Les EBEP ne doivent pas trop s'éloigner de la norme, des attentes et des comportements des autres élèves.

Les changements de paradigme et pratiques qu'implique le passage de l'intégration vers l'inclusion ne sont pas encore assimilés par les professionnels, qui restent majoritairement dans des positionnement intégratifs. Les enseignants interrogés conditionnent encore généralement la scolarisation des EBEP aux moyens matériels et humains dont ils disent manquer et l'effort d'adaptation repose encore en grande partie sur l'EBEP lui-même. Ces accompagnements par des AESH peuvent être un moyen de reprendre leur place pour l'ensemble de la classe et ainsi ne pas consacrer plus de temps à l'EBEP qu'aux autres élèves, ce qui peut les faire culpabiliser. L'EBEP soulève la question de l'égalité de temps et de disponibilité accordé à chaque élève, qui, pour les professionnels, devrait être les mêmes pour chacun. Ils restent conditionnés par l'impératif de l'arrêté du 27 juillet 1882, qui indique que « le maître ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous ». Ils se placent dans une logique d'égalité plutôt que d'équité.

La majorité des répondants se dit prête à modifier ses pratiques habituelles et à se remettre en cause pour permettre à tous les élèves de progresser. Néanmoins, lorsque la situation est trop compliquée, à cause de l'EBEP ou du contexte d'exercice, certains professionnels restent ancrés à leurs repères antérieurs qui agissent comme une base qui les sécurise.

Chapitre 7

Les pratiques professionnelles des enseignants

7.1. Les pratiques professionnelles générales des enseignants

Nous avons interrogé les participants aux focus groupes sur les pratiques professionnelles auxquelles ils sont attachés en classe, celles qui, selon eux, les définissent en tant qu'enseignant. Nous sommes consciente que leurs déclarations ne reflètent qu'une partie de la réalité de la classe. A partir de leurs déclarations, il s'agit de tenter de situer les professionnels sur le triangle didactique (Houssaye, 1988) et de déterminer quel axe ils privilégient, quel est le mort dans la relation savoir ↔ enseignant ↔ apprenant, et, si possible, vers quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) ils tendent à se rapprocher.

7.1.1. Focus groupe n°1, Eve et Fanny

7.1.1.a Eve

Eve travaille dans une classe de cycle 2, elle a des élèves de CP, CE1 et CE2. Elle explique qu'être enseignante dans une classe multi-niveau oblige les élèves à faire preuve d'autonomie. Elle dit favoriser la mise en place de tutorat entre les élèves et l'apprentissage entre pairs. Elle s'appuie sur ce qu'elle appelle *« mes petits maîtres* », les tuteurs peuvent répondre aux questions de leur tutoré et corriger leurs fiches de travail. Eve dit préparer et mettre à disposition des élèves, des ateliers autonomes qu'ils peuvent utiliser selon leurs envies et leurs compétences.

L188 Eve *: J'essaie de faire en sorte qu'ils soient de plus en plus autonomes.* (…) *je continue à travailler beaucoup par ateliers mais l'idée de tutorat, d'entraide est constant dans la classe* (...) *je suis pas toute seule, j'ai mes petits maîtres à côté de moi.*

Annexe VII, pp. 49-50

Au-delà de l'aide à l'autonomie, Eve associe en premier lieu le tutorat à l'aide aux élèves qui ont des difficultés.

L168 Eve : *Les enfants qui ont des difficultés, après les avoir rencontrés, rencontrés les parents, je leur propose de choisir quelqu'un de la classe, notamment en CP par exemple, pour avoir un tuteur et quand je suis pas forcément disponible, cet enfant là va voir son tuteur pour lui reposer la question.*

Annexe VII, p. 49

L'attention portée aux élèves qui ont des difficultés tient une place prépondérante dans le discours d'Eve et se décline autour de toutes les pratiques qu'elle rapporte.

Lorsqu'elle évoque ce qui est important, pour elle, en tant qu'enseignante, Eve place en priorité le bien-être des élèves, le fait qu'ils soient heureux de venir en classe. Pour répondre à cette exigence, elle dit mettre en place des espaces de parole pour que chaque élève puisse exprimer ses idées et ses émotions. Elle décrit deux pratiques en particulier, l'étiquette des émotions et le vase de la colère. Chaque matin, chaque élève est invité à déposer l'étiquette de son prénom dans une case qui illustre son humeur du moment. Selon Eve, ces techniques permettent aux élèves de prendre de la distance avec une émotion lorsqu'elle est verbalisée et ainsi d'être disponible pour leurs apprentissages. Cette pratique rappelle le « Quoi de neuf ? » qui trouve ses racines dans la pédagogie institutionnelle. Ce qu'elle appelle le « vase de la colère » est un moment de discussion en classe autour de cette émotion, dont l'objectif est de permettre aux élèves d'exprimer ce qui les met en colère et de trouver des solutions pour en sortir. Cette enseignante évoque en premier lieu les pratiques qui concernent d'avantage le bien-être des élèves que les contenus d'apprentissages.

Dans le même registre, Eve insiste sur le statut de l'erreur dans sa classe.

L203 Eve : *L'erreur elle est là, elle est présente et on se base sur l'erreur pour apprendre,* (…) *j'ai pas d'élèves qui viennent se moquer d'autres, d'un autre* (…). *L'idée c'est quand je parle des valeurs, c'est voilà, c'est le bien-être et pis bah y'a pas de moquerie, mais alors ça c'est quelque chose qu'on travaille depuis très longtemps en… dans l'école donc après y'a/et puis la présence des enfants autistes nous en avons deux dans l'école ça aide aussi quoi*.

Annexe VII, p. 50

Dans son discours, Eve fait une nouvelle fois le lien entre les valeurs qu'elle défend et les pratiques qu'elle met en place dans sa classe. Elle les lie à l'expérience de scolarisation d'élèves autistes dans l'école, qui vient majorer l'attention qu'elle porte au bien-être.

De façon générale, nous pouvons constater qu'il existe, chez cette enseignante, un lien notable entre les pratiques qu'elle met en avant et les valeurs professionnelles évoquées dans son projet d'école.

L1409 Eve : *Nous sur le projet d'école* (…) *ce qu'on met nous beaucoup c'est le bien-être c'est vraiment une priorité le bien-être, l'autonomie, l'entraide, la solidarité, l'accueil de tous, respect du rythme de chacun.*

Annexe VII, p. 85

7.1.1.b Fanny

Fanny a une classe de GS et CP. Lorsqu'elle parle de ses pratiques professionnelles, elle met l'accent sur l'importance de laisser les élèves choisir leurs apprentissages, lorsqu'ils sont prêts, à l'aide d'ateliers autonomes de type Montessori. Elle se situe comme une accompagnatrice de la construction des savoirs, plutôt que comme l'adulte qui dirige les acquisitions.

L228 Fanny : *Le fait d'être en petit groupe, de choisir les activités, de les appréhender au moment où ils sont prêts vraiment et pas comme j'ai fonctionné longtemps avec ce besoin de contrôle, de savoir qui faisait quoi, à quel moment,* (…) *le fait d'avoir de petits effectifs, et d'avoir la possibilité de s'extraire, de les observer et d'aller les accompagner finalement, plus que de les diriger, c'est très très efficace.*

Annexe VII, p. 51

Pour cette enseignante, chaque enfant doit pouvoir apprendre à son rythme, en fonction de ses centres d'intérêt, de ses compétences et de ses besoins. Sans qu'elle les nomme directement, nous retrouvons dans l'entretien de Fanny, des références aux propos de Céline Alvarez[120] qui mêlent références aux neuro-sciences et à la pédagogie Montessori.

120 Les lois naturelles de l'enfant, Les arènes édition, 2016. L'expérience de Céline Alvarez suscite des controverses, tant sur le fond que sur la forme, exposées notamment par Laurence de Cock, https://www.mediapart.fr/journal//culture-idees/270517/celine-alvarez-une-pedagogie-business-compatible

Comme Eve, Fanny relie beaucoup ses pratiques à la prise en compte des élèves avec des difficultés. Il s'agit d'ailleurs d'un élément fort de son identité professionnelle. Selon elle, une partie des difficultés rencontrées par les élèves est induite par le fonctionnement de l'école et notamment par l'uniformisation temporelle des apprentissages.

L309 Fanny : *Mais finalement on créé quand même, enfin il faut être très vigilant à ces blocages qu'on va créer chez les élèves qui ont pas en plus spécialement de difficultés spécifiques, mais qui ont simplement, à qui on a proposé à un moment quelque chose qu'ils n'étaient pas capables de faire et qui se sont bloqués.*
Annexe VII, p. 53

Il semble que la préoccupation principale de Fanny, soit en premier lieu, à l'instar du serment d'Hippocrate, *primum non nocere*, c'est-à-dire de ne pas nuire à ses élèves.

Pour ces deux professionnelles, la référence à la différenciation pédagogique est très présente, elles en font un élément central de leurs pratiques.

L172 Eve : *La différentiation pédagogique est tout le temps présente.*
L180 Eve : *Les exercices sont différenciés en fonction des enfants qui ont heu enfin les difficultés que les enfants rencontrent.*
Annexe VII, p. 49

Eve et Fanny ont toutes les deux déclaré des pratiques que nous pouvons qualifier de pédo-centrées. Elles se définissent plus comme des accompagnatrices que des passeuses de savoirs, ce qui tend à les placer en position de mort sur le triangle didactique (Houssaye, 1988). Nous pouvons situer les pratiques déclarées de ces enseignantes plutôt du côté des pédagogies actives/de la construction des savoirs, bien qu'Eve soit celle qui détermine les objectifs d'apprentissages de ses élèves.

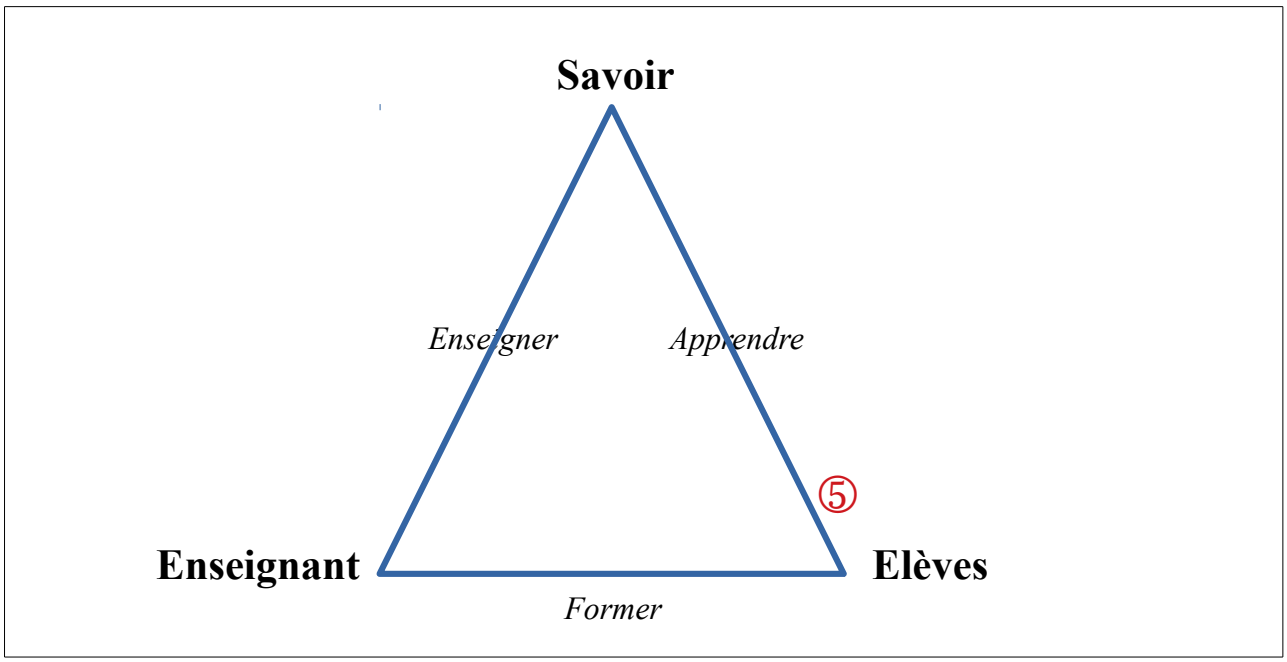


Figure n°18 : Les pratiques professionnelles d'Eve et Fanny

7.1.2. Focus groupe n°2, Lise, Léa et Alice

7.1.2.a Alice

Alice et Lise enseignent toutes les deux dans une classe de CE2-CM1. Elles travaillent en collaboration, partagent leurs fiches de préparation, leurs fiches de leçons et leurs exercices. Elles expliquent cependant avoir des fonctionnements de classe très différents, bien qu'elles utilisent les mêmes outils.

L1332 Alice : *Nous on a eu les mêmes niveaux, on a toujours un peu les mêmes niveaux et on bosse vraiment ensemble, on fait les prép, on a nos fiches de prép ensemble.*
L1334 Lise : (…) *Ils font les mêmes exercices ils ont les mêmes feuilles de leçons.*
L1335 Alice : *Mais on n'a pas du tout le même fonctionnement en classe.*
L1336 Lise : *Non.*
L1337 Alice *: Enfin on n'a pas la même personnalité.*
Annexe VIII, pp. 131-132

Elles disent commencer la journée par des petits rituels courts et quotidiens qui visent à mettre les élèves au travail de façon informelle.

L226 Alice : *C'est vrai ici, ce qu'ils aiment enfin ce qui fonctionne ici c'est tous les petits rituels.*

L245 Alice : *Et que ce soit pas très formel, enfin pour eux c'est juste un tout petit entrainement.*
Annexe VIII, p. 99

Cependant, on peut sentir chez Alice une certaine ambivalence vis-à-vis de ces pratiques.

L178 Alice : *C'est ce qui me met mal à l'aise avec tout essayer de tout faire passer gentiment et y'a un moment, parce que y'a des trucs vous allez voir après ça va pas être toujours aussi facile.*

L235 Alice : *Les activités pas très longues ils aiment bien. Moi s'il y avait que ça ça me poserait problème parce que à un moment il faut aussi soutenir l'effort, mais ça ils aiment bien et c'est vrai que toute l'année, c'est vrai que on fait à peu près toujours les rituels, toujours, toujours, la même chose et finalement ça rentre.*
Annexe VIII, pp. 97 ; 99

Elle associe le travail scolaire à la notion d'effort, qu'elle tient pour importante et qui donne de la valeur au travail. Il s'agit, selon elle, de ne pas occulter les difficultés auxquelles les élèves vont faire face. Cependant, elle utilise des pratiques qu'elle qualifie de plus « *ludiques* » car elles « *marchent bien* » pour mettre ses élèves au travail, dans un contexte où cela est parfois compliqué. Elle semble partagée entre ses aspirations et le réel de sa classe. Lise et Léa partagent cet avis.

L172 Léa : *Non mais j'pense que c'est ce serait leur mentir aussi de leur faire croire que/*
L173 Lise : *Que tout est facile/*
L174 Léa : *Et pis que leur faire croire qu'il n'y a pas d'effort enfin… l'effort c'est pas/*
L176 Léa : *C'est important l'effort aussi.*
Annexe VIII, p. 97

La place qu'elles accordent à l'effort se manifeste notamment à travers le statut qu'elles accordent à l'erreur et l'interprétation qu'elles font des pratiques d'évaluation essentiellement basées sur les acquisitions positives.

L185 Léa : *C'est important aussi de prendre conscience de ses lacunes, des progrès qu'on peut faire enfin je trouve que c'est ambivalent parce qu'à côté de ça, et on a raison de faire d'essayer de faire comprendre à l'enfant que l'erreur permet d'apprendre, mais pour autant il faudrait leur dire que finalement que ce qui va bien (...). Et donc moi ce côté là, mettre que du vert ou que du sourire et puis laisser le reste, je trouve que non, c'est pas intéressant pour l'enfant.*

L188 Alice : *Il faut apprendre.*
L193 Lise : *Il faut qu'ils sachent où ils en sont de toute façon.*
L194 Léa : *Et ils ne veulent pas ça d'ailleurs ils ont envie de savoir.*
L196 Lise : (...) *S'ils ont pas un moment, où on leur a pas pointé que là ils y arrivaient pas et que maintenant tu as vu et maintenant tu y arrives, là bah là parce qu'ils sont quand même heureux quand ils se retrouvent en réussite, mais parce qu'ils ont reconnu, parce que avant justement ça fonctionnait pas.*
Annexe VIII, p. 98

Pour ces enseignantes, être en difficulté scolairement ne dispense pas les élèves de faire des efforts. Bien qu'elles disent avoir revu leurs ambitions et leurs exigences à la baisse en arrivant dans cette école, elles continuent d'accorder une grande place à l'effort et au travail.

Cette prégnance peut être illustrée par les pratiques d'Alice, qu'elle décrit en utilisant une métaphore sportive. Elle explique qu'elle applique les mêmes techniques qu'un entraineur.

L765 Alice : *On commence comme un entraineur de foot, y'a d'abord une stratégie, une théorie, une technique, après on s'entraine dans le cahier d'entrainement. Alors on cherche ça, on cherche quelle technique serait la meilleure dans le cahier de recherche, de brouillon, après y'a le cahier où vous vous entrainez comme les joueurs de foot qui s'entrainent à faire tout le temps le même geste.* (...). *Après y'a le match, le match c'est l'évaluation.* (…) *La correction c'est le moment où le coach il rassemble tout le monde et alors là ça va pas et faut changer de technique.*
Annexe VIII, p. 115

Alice décrit un processus d'apprentissage basé sur un fonctionnement théorie, entrainement, évaluation et retour sur l'erreur. La référence au sport renvoie à l'idée d'effort, de travail et de progrès à long terme. Nous retrouvons, dans cette description, des caractéristiques de méthodes pédagogiques plutôt traditionnelles, transmissives et behavioristes, basées sur la reformulation des savoirs exposés par l'enseignant et sur la répétitions de tâches. Alice semble situer son action pédagogique sur l'axe enseigner du triangle, faisant de l'élève le mort du triangle didactique.

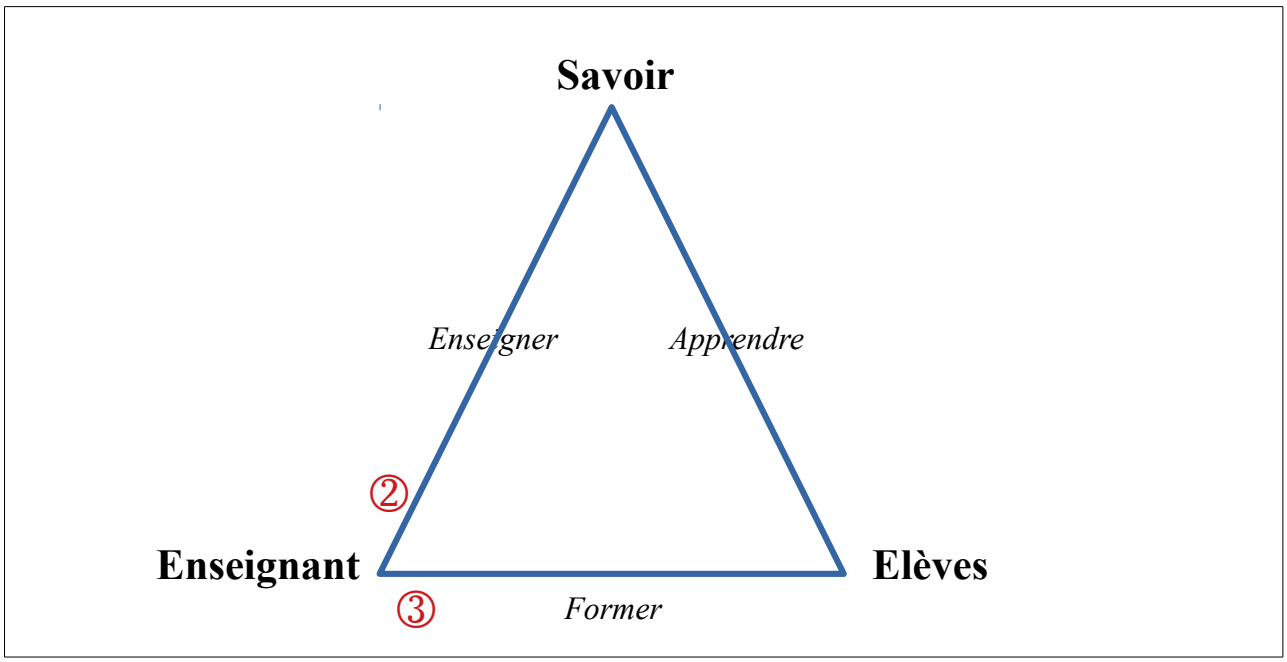


Figure n° 19 : Les pratiques professionnelles d'Alice

Pour Alice, il est important que l'enseignant garde sa posture de « *référent* », de sujet sachant vis-à-vis des élèves, car cela les « *rassure* » (L92, Annexe VIII, p. 95). Cadrer fortement les pratiques serait un moyen, pour elle, de canaliser les élèves et lui permettrait de contrôler les comportements, pour éviter les débordements.

Enfin, dans la description de ses pratiques, Alice fait référence à l'utilisation de ceintures de niveaux. En mathématiques et en français, les élèves ont du travail différent selon leur niveau, matérialisé par les couleurs des ceintures, ils progressent à leur rythme. Elle fait ce choix afin, dit-elle, de ne pas pénaliser les élèves qui ont un bon niveau par rapport à ceux, majoritaires, qui sont en difficulté. C'est une pratique qu'elle partage avec Lise. L'utilisation de cet outil, issu de la pédagogie institutionnelle, dans un cadre de pratiques plutôt traditionnelles, illustre la façon dont la scolastique assimile les pratiques alternatives pour perdurer (Houssaye, 2015).

Les trois enseignantes ont expliqué avoir pris de la distance avec l'institution, ce qui se traduit dans leurs pratiques par l'impasse qu'elles font sur certaines matières, telles que l'EPS, l'anglais ou l'informatique. Selon elles, c'est une façon de s'adapter aux particularités de leur public.

L1211 Lise : *Bon après on suit on suit le pro on a quand même le programme, on a quand même des objectifs.*
L1213 Alice : *Oui mais tu te dis bon bah* (…) *Par exemple cette année on n'a pas fait d'anglais nous/*

L1216 Lise : *Voilà c'est ça.*
L1217 Alice : *Voilà mais à un moment c'est pas grave.*
L1218 Lise : *Et on le fait sans culpabilité.*
L1219 Alice : *Ah oui bah non !*
L1220 Lise : *Aucune ! Aucune.*
L1221 Léa : *Vu notre niveau de toute façon/*
L1222 Lise : *Pas en se disant ohlalala j'ai pas fait anglais de l'année.*
L1223 Alice : *Bon on n'essaiera pas de pas faire français ou pas faire de maths ça ça va on n'en est pas là. Nan mais on prio/on fait des priorités.*
L1226 Lise : *Ouais pis on a des projets qui sont sympas et qui leur apportent largement autant que ce que pourrait leur rapporter de faire de l'anglais.*
Annexe VIII, p. 128

Il existe, chez ces enseignantes, des ambivalences entre la volonté de mener leurs élèves le plus loin possible, de garder des exigences de travail, d'effort et de persévérance et dans le même temps, de revoir leurs ambitions à la baisse et d'adapter les contenus pour se focaliser sur l'essentiel. Ce conflit est particulièrement perceptible dans les propos d'Alice.

7.1.2.b Lise

Il est difficile, compte tenu des éléments livrés par Lise pendant l'entretien, de situer ses pratiques sur le triangle didactique. Le fait qu'elle partage ses outils et ses préparations avec Alice laisse penser qu'elles ont un fonctionnement similaire, influencé par des méthodes pédagogiques traditionnelles. Cependant, l'attention que Lise porte à la différenciation, sur laquelle nous reviendrons, l'utilisation du tutorat, des ceintures de niveaux, laissent à l'élève une place centrale. Les pratiques de Lise, telles qu'elle les a livrées, offrent un exemple de la façon dont diverses méthodes pédagogiques peuvent se mélanger et s'intégrer au cours d'une carrière. Elle a expliqué avoir beaucoup changé en arrivant en REP+, tant dans ses représentations du métier que dans ses pratiques. Confrontée à un public qu'elle décrit comme parfois violent et difficile, elle semble se tourner vers des pratiques un peu plus directives pour montrer qu'elle a « *le pouvoir* » (L89, Annexe VIII, p. 95). Face à une classe dont elle juge le niveau particulièrement faible, Lise s'est adaptée, en renonçant à différencier le travail, pour engager ses élèves dans une dynamique de groupe plus forte. Le tutorat est un outil qui vise à favoriser l'autonomie de ses élèves, qu'ils soient en difficulté ou en réussite, ce qui lui permet de se dégager du temps pour être plus présente pour ses élèves.

7.1.2.c Léa

Léa, quant à elle, n'a pas développé ses pratiques au cours de l'entretien, il n'a pas été possible d'en faire une analyse satisfaisante.

7.1.3. Focus groupe n° 3, l'ensemble de l'équipe d'une école privée

Nous avons choisi de traiter les pratiques professionnelles des membres de ce focus groupe de façon collective car ils se sont surtout attardés sur les pratiques mises en place à l'échelle du regroupement d'écoles. Ils ont également détaillé des pratiques de classe qu'ils ont développées suite à des formations communes ou a des concertations d'équipe.

Parmi les pratiques évoquées, ces enseignants ont mentionné l'utilisation des messages clairs, des conseils de coopération ou conseils coopératifs. Ces outils rappellent les valeurs de coopération, d'entraide et de formation des futurs citoyens que ces professionnels ont invoquées pour parler de leur identité professionnelle. Il semble y avoir une adéquation entre ce qui fonde leur profession idéologiquement et leurs pratiques. Ils ont longuement décrit ce qu'ils appellent « *les chefs-d'oeuvre* ». Ce projet, à destination des élèves de CM2, fédère tous les professionnels de l'établissement. Il s'agit de permettre à chaque élève de mener à bien un projet individuel de A à Z, avec l'aide d'un enseignant de l'équipe (tous les enseignants y prennent part, de la maternelle au CM2). Cette démarche s'inspire de celle des compagnons du devoir qui terminent leur apprentissage par la réalisation d'un chef-d'oeuvre. L'équipe insiste sur le fait que les parents ne sont pas acteurs de ce projet afin de limiter les inégalités inter-familiales, il s'agit de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité. Ce projet s'achève par une cérémonie où chaque élève présente son projet à tous les élèves de l'école et leur famille. A travers la réalisation de leur projet personnel, les élèves travaillent des contenus disciplinaires différents, en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt. Ces pratiques ne sont pas sans rappeler les méthodes Freinet, ainsi que des éléments issus de la pédagogie institutionnelle. Ici, l'élève décide de ses objets de savoirs, de ses projets, expérimente et l'enseignant occupe la place du mort. Il est là pour éventuellement conseiller, soutenir l'élève dans ses recherches et ses démarches. Les axes former et apprendre semblent être privilégiés par cette équipe.

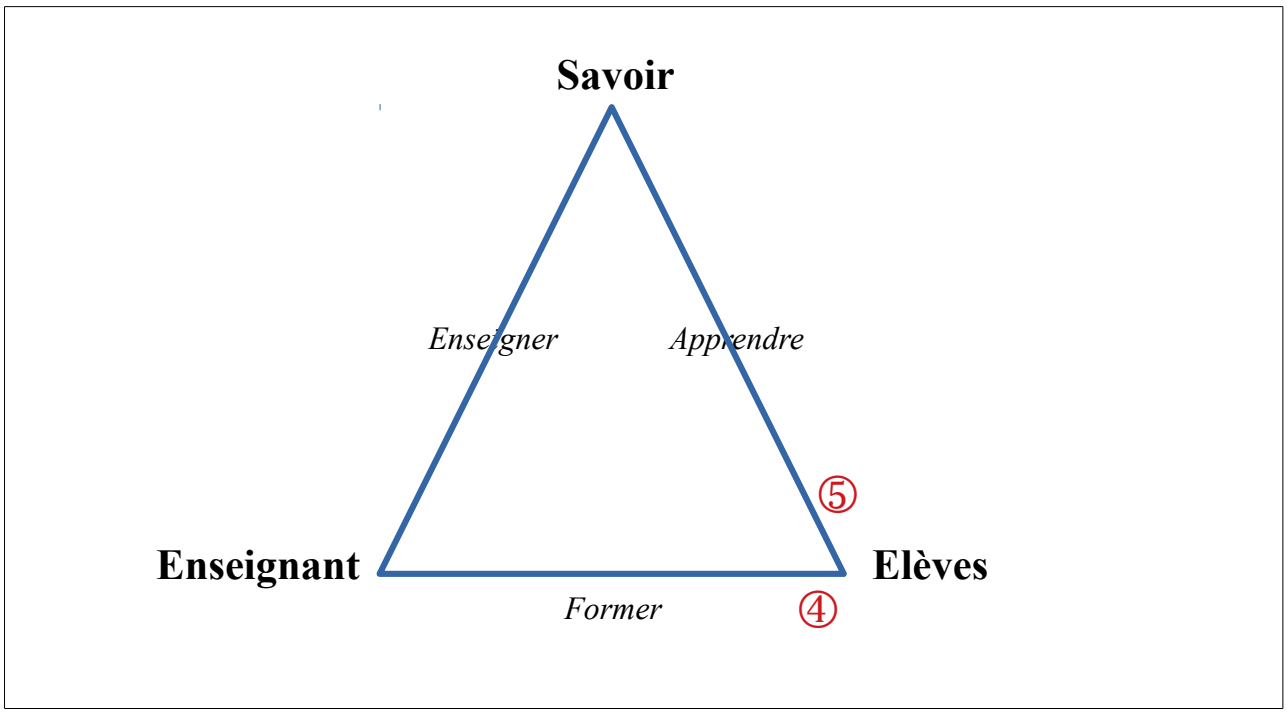


Figure n° 20 : Les pratiques professionnelles des enseignants de l'école privée

7.2. Les pratiques à destination des EBEP

Les pratiques à destination des EBEP ont été investiguées à la fois par le biais du questionnaire et des focus groupes. Dans le questionnaire, nous avons proposé deux séries de questions issues du croisement des travaux de Söder (1981) et Mahat (2008), dans le but de recueillir le degré d'accord des répondants à propos de l'inclusion scolaire et de leurs gestes d'adaptation. Il ne s'agit pas ici de situer les pratiques par rapport à des méthodes pédagogiques particulières, mais de déterminer si elles sont plutôt de l'ordre intégratives ou inclusives et sur quels aspects, motivationnel, attentionnel, apprentissage ou cognitif, elles se centrent. Nous souhaitons croiser ces réponses avec celles des opinions sur la scolarisation des EBEP, car selon les résultats de l'étude de Mahat (2008), il existe « une corrélation positive indiquant que les enseignants qui expriment des opinions intellectuelles et affectives positives, mettraient en place des comportements qui soutiennent ou renforcent l'éducation inclusive, alors que les enseignants qui expriment des opinions négatives, auraient des comportements d'évitement ou qui feraient obstacle à l'éducation inclusive »[121] (p. 90).

121 « The covariation between the subscales indicated positive correlation, indicating that teachers who hold positive affective and cognitive attitudes would engage in behaviours that support or enhance inclusive education whilst teachers who hold negative attitudes would engage in behaviours that avoid or hinder inclusive education. » p. 90 Notre traduction.

7.2.1. Les gestes d'adaptation et les attitudes à l'égard des EBEP

Dans le questionnaire, nous avons interrogé les enseignants sur les pratiques qu'ils mettent en place à destination des EBEP.

Quels sont les aménagements spécifiques mis en place pour cet/ces élèves ?

	Jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)	Tous les jours (%)	Sans réponse (%)
Même travail que les autres	6,6	65	24,5	1	2,9
Tutorat	11,1	68,3	19,8	1	2,1
Matériel adapté	15,8	46,7	27,4	9	1
Supports adaptés	3,7	20	47,5	27,1	1,5
Objectifs d'apprentissage différents	2,3	21	46,1	29,5	0,8
Travail différent	36	46	11,3	5	1,6
Travail que l'EBEP sait faire	8,4	46	36,7	6,6	2,1
Guidage de l'adulte	0,5	8,7	49	39,5	2,1
Apprentissage individualisé	31,1	47	14	8,7	2,1
EBEP ne participe pas	43	46	5,8	1	1
EBEP a une place spécifique	6,3	18,2	33	42	0,5

Tableau n° 20 : Résultats du questionnaire à la question des aménagements spécifiques aux EBEP

Parmi les pratiques à destination des EBEP, l'adaptation des supports, des objectifs d'apprentissages, du travail et du matériel est très majoritairement utilisée par les répondants. La guidance de l'adulte, que ce soit celle de l'AESH ou de l'enseignant, reste également une pratique très largement appliquée par les professionnels, 49 % disent y avoir recourt « souvent » et 39,5 % « tous les jours ». Ces actions caractérisent des pratiques plutôt intégratives où l'environnement est adapté pour permettre aux EBEP de suivre les apprentissages, au même titre que les autres élèves de la classe. Ainsi, 65 % des répondants déclarent que l'EBEP fait parfois le même travail que les autres et 24,5 % souvent. Afin de ne pas le mettre en échec, de le motiver ou de le garder attentif, les enseignants peuvent également proposer à l'EBEP un travail qu'il sait faire (46 % parfois, 36,7 % souvent). Nous pouvons faire le lien entre ces pratiques intégratives et le fait que les enseignants ont déclaré à 61,4 % être « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec le fait que leur rôle d'enseignant est de permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe (*Cf.* Partie 3, chapitre 6, 6.2.).

Ces résultats corroborent les études de Mazereau (2011) et Grimaud et Saujat (2011) qui mettent en évidence le fait que les enseignants proposent des adaptations en utilisant leurs gestes professionnels ordinaires, dans la mesure où leur action reste essentiellement tournée vers le groupe classe. Nous savons, suite à l'analyse de nos données sur l'identité professionnelle, que la différenciation pédagogique en est un élément déclaré fort de leur identité enseignante. Nous avons également pu constater le dilemme qu'ils expriment par rapport au temps et à l'attention supplémentaire que la scolarisation des EBEP leur demande, « *au détriment* » du reste de la classe. Nous voyons ici que ces deux aspects s'expriment à travers leurs pratiques.

Nous pouvons toutefois constater une différence par rapport à l'étude de Mazereau (2011) au sujet du tutorat. Dans sa recherche, l'utilisation de cette pratique n'avait pas été observée en classe, alors que les répondants à notre questionnaire déclarent la pratiquer « parfois » (68,5 %) ou « souvent » (19,8 %). Nous sommes bien évidemment consciente que nous traitons des informations déclarées et non observées, ce qui peut expliquer une telle différence. Néanmoins, ces tutorats ou coopérations entre élèves ont été décrits par les participants aux focus groupes comme étant des pratiques régulières dans leur classe, ce qui peut laisser penser que ces pratiques coopératives se développent davantage depuis quelques années.

Nos résultats semblent cohérents avec les opinions que les enseignants ont exprimées au sujet de la scolarisation des EBEP. En effet, bien que philosophiquement et idéologiquement en accord avec l'idéal inclusif, ces enseignants ont exprimé des opinions qui restent dans le domaine de l'intégration. Le passage de l'un vers l'autre n'apparait pas dans les discours, comme les témoignages d'Eve, Fanny, Lise, Léa et Alice l'ont illustré. L'analyse des pratiques montre qu'il en va de même dans le quotidien de la classe. Les apprentissages individualisés ne sont « jamais » (31,1 %) ou « parfois » (47 %) utilisés par les enseignants, qui déclaraient à 63,1 % se sentir submergés lorsqu'ils doivent adapter les contenus aux besoins individuels de tous les élèves. Ils sont pourtant 91,6 % à déclarer que l'école inclusive est une école qui permet la progression scolaire de tous les élèves, peu importent leurs capacités. Les adaptations proposées sont avant tout des différenciations matérielles qui visent à préserver une certaine stabilité et une homogénéité des pratiques enseignantes habituelles et à ramener les EBEP vers la norme scolaire, autant que possible.

7.3. Les pratiques à destination des EBEP chez les participants aux focus groupes

Nous présenterons deux types de pratiques à destination des EBEP dans ce paragraphe. D'un côté les initiatives individuelles des enseignants et de l'autre des pratiques collectives au sein d'une même école.

7.3.1. Les pratiques individuelles

Lorsqu'ils parlent de ce qu'ils mettent en place pour les EBEP, l'adaptation des outils, des supports et de leurs objectifs est ce qu'ils décrivent en premier, cela semble être pleinement intégré comme étant une composante de leur métier. Les participants n'expliquent cependant pas ce que signifie réellement adapter pour eux, c'est un terme flou, qui semble aller de soi. Nous retrouvons ici des résultats proches de ceux issus du questionnaire. Cependant, parmi nos participants aux focus groupes, Alice a une position un peu atypique sur le sujet.

L682 Alice : *Au départ, en début de carrière je faisais pas* [différencier]. (…) *Je faisais mon truc et pis bon bah j'allais aider ceux qui y arrivaient pas mais bon bah c'était pareil quoi. Et là moins, je fais des efforts. Mais je sais qu'il faut que je travaille là-dessus parce que c'est pas un truc que je fais naturellement.*
Annexe VIII, p. 112

La différenciation pédagogique n'était pas, pour Alice, quelque chose qui allait de soi en début de carrière et reste aujourd'hui encore compliquée. Elle évoque surtout des pratiques de guidance. C'est lorsqu'elle a été confrontée à des scolarisations inclusives qu'elle a modifié ses pratiques habituelles, mais ces modifications lui demandent un effort particulier. Selon elle, même son arrivée en REP+ n'a pas suffit à la faire évoluer sur ses pratiques, ce sont vraiment les EBEP qui l'y ont conduit.

L343 Alice : *Pour moi différencier ça veut dire tu prends un autre chemin mais t'arrives à peu près à la même chose quoi pour avoir le même but.* (…) *Je différencie mais jusqu'à une certaine limite moi, je suis désolée, j'ai une classe, c'est un groupe en fait je considère la classe comme un groupe, donc s'il faut qu'il* [l'EBEP] *fasse complètement autre chose, je vois pas l'intérêt pour tout le monde qu'il soit dans la classe s'il fait un truc complètement à côté*.
Annexe VIII, p. 102

Il est difficile pour Alice de proposer des différenciations pédagogiques car elle y voit une rupture dans la cohésion du groupe.

La classe constitue pour cette enseignante une entité à part entière à travers laquelle s'exprime sa volonté d'amener tous les élèves vers l'acquisition de compétences communes.

L703 Alice : *J'avais bien compris que tout le monde n'arrivait pas au même niveau mais après dans les faits bah non non, j'aimerais bien quand même que tout le monde y arrive là. Si si je sais que c'est pas possible, mais vous allez le faire quand même. J'y travaille encore, c'est pas si évident pour moi quand même, j'avoue.*
Annexe VIII, p. 113

Ce renoncement à ce que tous les élèves « *arrivent au même* niveau » est coûteux pour cette professionnelle, même si elle « *sai*[t] *que c'est pas possible* ». Elle fait donc des concessions soit périphériques, telles que proposer des jeux lorsque les élèves ont terminé leur travail et qu'elle juge que ce travail n'a pas été « *bâclé* », soit sur des adaptations matérielles, telles que surligner les mots plutôt que de réécrire les phrases entières. L'identité professionnelle d'Alice s'adapte mais ne fait pas l'objet d'une ré-élaboration. Iannaccone *et al*. (2008) ont montré que lorsque le changement concerne « des niveaux marginaux » de l'identité professionnelle, « des stratégies passives d'adaptation et d'adhésion émergent » (p. 18). C'est ce que le témoignage d'Alice illustre : à l'instar de son identité professionnelle, ses pratiques changent peu.

Contrairement à Alice, Lise explique que différencier le travail qu'elle propose n'est pas un problème. Les deux professionnelles s'accordent à dire que c'est « *naturel* » pour Lise, cela fait partie de ses pratiques quotidiennes. Cependant, elle explique que, durant l'année, elle a cessé de proposer du travail différencié dans sa classe.

L389 Lise : *J'ai vu cette année, ils ont tous voulu faire la même chose et bah y'en a certains qui ont bien plus progressé, du fait de faire la même chose que les autres, que d'avoir un travail à part. D'être dans le groupe, y'a quand même une émulation quand ça se passe bien dans la classe, en plus y'a une émulation qui fait que ils progressent davantage que d'avoir son travail particulier, où ils sont pas capables de faire seul. Mais du coup au moins quand c'est la même chose que les autres, les autres peuvent aider quoi.*
Annexe VIII, pp. 103-104

Lise a abandonné ses pratiques de différenciation des contenus pour favoriser la coopération entre élèves. Ils travaillent sur les mêmes exercices, à deux. Les élèves les plus compétents

deviennent des tuteurs, elle explique ne pas avoir les mêmes exigences envers tous les élèves et qu'ils ne feront pas tous les mêmes acquisitions.

Les pratiques de Fanny à destination des EBEP sont elles aussi essentiellement de l'ordre de la différenciation.

L281 Fanny : *L'atelier qui était avec moi, je différenciais simplement dans la consigne orale, ou dans la difficulté de la carte qu'on propose si c'est en numération ou si c'est en lecture. Voilà c'est à ce moment là et l'élève ne s'aperçoit même pas finalement qu'on lui propose quelque chose de plus simple, donc au niveau de la confiance en lui, il fait vraiment comme les autres et il progresse à son rythme et personne ne voit que ben lui il a des choses toujours plus faciles que les autres.*
Annexe VII, p. 52

Pour cette enseignante, la différenciation ne doit pas être trop visible sous peine de devenir stigmatisante. C'est ce qu'avait également révélé l'étude de Mazereau (2011). Le poids de la norme du groupe pèse sur les pratiques et les gestes d'adaptation mis en place par la professionnelle. Ne pas avoir le même travail que les autres, les mêmes outils, marque une différence entre les élèves et peut remettre en cause l'égalité de traitement que beaucoup de professeurs prônent. Chez Fanny, ne pas être dans les critères de la norme scolaire est synonyme de souffrance psychologique, ce qu'elle souhaite à tout prix éviter.

L686 Fanny : *Ces élèves qui ont des handicaps invisibles vont forcément ressentir qu'ils sont pas comme les autres et ils vont forcément en souffrir donc ils peuvent développer d'autres difficultés, des difficultés psychologiques*.
Annexe VII, p. 64

Ne pas montrer les difficultés, les adaptations, c'est permettre à l'EBEP d'être comme les autres et donc de s'intégrer dans le groupe et de réintégrer la norme. Dans le même temps, cette enseignante dit fonctionner au quotidien avec des ateliers autonomes de type Montessori, dont l'un des objectifs est de permettre à chaque enfant d'apprendre à son rythme, selon ses centres d'intérêt, donc ses particularités. Fanny ressentirait une pression extérieure, liée aux « influences normatives des usagers » (Gilly, 1980) qui peut expliquer ses ambivalences.

L274 Fanny : *Ce que voient les parents, c'est la trace écrite et la trace écrite correspond pas à ce qu'ils* [les élèves] *valent. Donc ça ça me gêne.*

L566 Fanny : *Il y a une pression sociale par rapport à la réussite scolaire.*
Annexe VII, pp. 52 ; 60

Nous pouvons relier cette préoccupation à l'expérience personnelle de Fanny, lorsqu'elle a été confrontée à la difficulté scolaire de ses enfants. Elle l'explique ainsi.

L449 Fanny : *Je découvrais aussi ce que c'était que la difficulté scolaire parce que souvent quand on est enseignant, c'est on a plutôt eu une scolarité facile mais donc… je n'imaginais pas que mes enfants puissent avoir des difficultés*.
Annexe VII, p. 57

L'étude des pratiques de Fanny permet d'illustrer une situation où dimensions personnelles et et impersonnelles du métier sont conflictuelles et génèrent des tensions qui influencent ses gestes professionnels.

Eve a participé au focus groupe avec les outils qu'elle fabrique et utilise dans sa classe pour M., élève autiste. Echanger avec d'autres enseignants sur les pratiques inclusives était l'un de ses objectifs lorsqu'elle s'est inscrite. Pour cette élève, Eve retranscrit des livres en makaton, un système de communication qui allie pictogrammes et signes issus de la langue des signes. Elle explique consacrer 3 heures par semaine aux préparations à destination de cette élève.

L761 Eve : *La semaine elle est prête pour elle le samedi midi, mais avant je prends 3 heures tous les samedis matins depuis 4 ans je ne fais que pour elle. Je donne mon temps, je vois des progrès, je vois ce que ça apporte ça me… ça me réconforte, ça me conforte dans ce que je fais, mais c'est c'est beaucoup beaucoup beaucoup d'énergie quoi*.
Annexe VII, p. 66

Développer ces nouvelles compétences a eu un coût.

L884 Eve : *Au départ quand on connaît pas bah oui c'est… c'est tant de temps et tant d'énergie donnée au détriment d'autre chose quoi, pour les autres* (…) *la 1ere année j'avais l'impression d'être noyée dans le travail quoi, de passer mon temps à travailler, travailler, travailler, travailler.*
Annexe VII, p. 70

Elle compare cette nouvelle charge de travail à celle qui peut exister lorsqu'un enseignant doit se réapproprier les contenus et les programmes en changeant de cycle d'enseignement. Mais elle explique qu'avec le temps, lorsque les contenus sont mieux maitrisés, cette surcharge diminue et les adaptations se spécifient.

Eve et Fanny s'accordent à dire que ces outils ou pratiques à destination des EBEP peuvent être utiles aux autres élèves de la classe. En généralisant l'utilisation de ces outils pour tous, elles voient une solution pour prévenir la stigmatisation.

L914 Fanny : *J'essaie de convaincre les collègues que les adaptations qu'on fait pour ces enfants qui ont des besoins spécifiques finalement ils ne nuisent pas aux autres, donc s'ils ne nuisent pas aux autres pourquoi on le fait pas pour tout le monde ?* (…) *Donc y'a ça aussi, c'est se dire qu'est ce que… quels sont les besoins spécifiques de ces élèves là qui ne nuisent pas du tout aux autres et finalement au lieu de faire en plus pour eux, je fais pour tout le monde pareil.*

L924 Eve : *Et c'est surtout que parce que je fais la même chose, l'enfant différent, l'enfant en difficulté, il est comme les autres, les autres ont comme lui donc il a pas l'impression qu'on a changé quelque chose pour lui. Et c'est tout, c'est tout l'envers, c'est à dire qu'effectivement on n'est pas en train de pointer que toi t'es différent, t'as pas la même chose que les autres. Non, on a tous la même chose. Parce qu'on s'adapte justement à ses difficultés à lui.*
Annexe VII, p. 71

Nous retrouvons chez ces deux professionnelles, le souci du « *tout le monde pareil* », la référence à la norme scolaire institutionnelle. Ces deux enseignantes, par la généralisation d'outils spécifiques, envisagent de faire basculer les normes. Il s'agit toujours de garder une uniformité au sein de la classe, en proposant des supports adaptés à tous les élèves, qu'ils en aient besoin ou non, pour ne pas stigmatiser ceux qui en ont effectivement besoin. La question de la norme et de l'égalité supplante celle des besoins et de l'équité.

Florence a partagé au cours du focus groupe, quelques unes de ses pratiques d'adaptation, l'une d'entre elles semble s'ancrer dans une démarche inclusive et non intégrative.

L645 Florence : *Moi dans ma classe, j'ai un petit un test que j'ai fait l'année dernière et qui m'a en fait bien aidée justement pour des enfants pas à troubles du comportement mais très remuants*

et très dispersés et avec un contact à l'autre très compliqué. Je me questionnais sur le fait que c'est souvent ces enfants-là, quand le voisin n'en pouvait plus, avait déjà usé toute sa patience et avait déjà été bienveillant pendant bien longtemps, c'est toujours cet enfant-là que je déplaçais et ça me gênait. Je me disais mince ça va pas lui et en plus c'est des enfants qui le font pas pour embêter les voisins, c'est vraiment eux c'est comme ça, ils ont ce besoin là.
Annexe IX, pp. 156-157

Dans ses pratiques d'adaptation de l'environnement, Florence constate malgré tout que l'effort repose toujours sur l'EBEP, ce qui pourrait devenir stigmatisant. Pour pallier cela, Florence propose désormais à tous ses élèves de changer de place pour s'installer sur des tables mobiles qui sont déployées en cas de besoin. Elle constate alors que ce n'est pas l'élève qu'elle qualifie de remuant qui change de place, car en fait il n'en ressent pas le besoin, mais c'est le besoin de tranquillité de l'autre élève qui est respecté.

L660 Florence : *Moi ça m'a fait du bien en tant qu'enseignante de me dire bah mince bah cette attention que j'ai à accueillir les enfants quels qu'ils soient et quelle que soit leur difficulté, enfin j'ai trouvé une petite astuce qui me permet de pas toujours déplacer l'enfant remuant ou turbulent et que ça puisse être le voisin, qu'il y ait suffisamment d'espace disponible dans la classe, le voisin qui dise "bah voilà moi je m'installe ailleurs".*
Annexe IX, p. 157

Elle a d'ailleurs appelé cette installation, les tables de tranquillité. Sa collègue Marion a mis en place un dispositif similaire dans sa classe, en proposant des places supplémentaires, non attribuées, où les élèves qui ont besoin de s'isoler ou d'être seuls pour travailler peuvent aller s'asseoir lorsqu'ils en ressentent le besoin. Il ne s'agit pas comme chez Eve et Fanny de troquer une norme contre une autre pour gommer les différences, mais de proposer des outils qui permettent à tous les élèves de respecter leurs besoins, et pas uniquement les EBEP.

7.3.2. Les pratiques collectives

Lorsque l'équipe d'enseignants de notre troisième focus groupe a évoqué ses valeurs professionnelles, nous avons pu constater l'importance qu'ils accordent à la coopération et à l'établissement. Nous retrouvons une forte influence de ces deux points lorsqu'ils décrivent des actions qui ont été mises en place pour des EBEP.

L462 Florence : *On a eu des élèves avec des troubles du comportement reconnus, scolarisés dans l'établissement, entre autre 2 qui ont fait une scolarité complète de la PS au CM2 à temps complet et ce qui a été vraiment aidant, c'était justement la vie d'équipe. C'était des enfants pour qui on a rétabli des emplois du temps, on a pensé leur scolarité non pas dans avec un enseignant dans une classe, mais dans une école*. (…) *Et ça, effectivement, on tomberait dans une école où toute l'équipe serait pas partenaire de se dire "bah oui mais il est pas dans ma classe tu t'en débrouilles", là si ce dispositif là il ne peut plus exister, je peux comprendre très vite qu'un enseignant soit vraiment en souffrance.*

Annexe IX, p. 151

Pour ces deux scolarisations, c'est l'école dans son ensemble qui s'est adaptée aux besoins éducatifs particuliers de ces deux élèves et non le contraire. Il n'est plus question de norme, de classe d'appartenance en fonction de l'âge, mais d'une réflexion qui s'est déployée à partir des besoins des élèves (EBEP et les autres) et des enseignants. En ce sens, nous pouvons dire que cette école a dépassé le paradigme intégratif pour devenir pleinement inclusive. La question de la nature des troubles semble prendre moins de place que la réflexion en termes de besoins généraux.

Nous avons déjà détaillé le projet de cette école autour des chefs-d'oeuvre dans les pratiques générales de cette école. Bien qu'il ne soit pas à destination des EBEP, l'équipe donne à ce projet une dimension inclusive *a posteriori*.

L352 Florence : *Et puis là les besoins particuliers n'existent plus puisqu'ils sont chacun sur un projet personnel, qu'ils ont décidé… Ce petit garçon-là, ou d'autres qui ont des particularités dans la classe, on ne voyait rien de leurs particularités puisqu'ils ont choisi leur projet à la hauteur de leurs envies et de leurs possibilités. Ils ont développé les compétences en lien avec ce projet là et qu'il n'y avait pas 2 enfants qui faisaient la même chose.*

Annexe IX, p. 148

Les enseignants de cette école ont situé leurs pratiques avec une visée inclusive qui leur a permis de « délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » (Ebersold, 2009, p. 75). Ils semblent avoir dépassé le conflit lié à la norme scolaire institutionnelle, pour tendre vers une altérite normative (Roth, 2016) où les besoins de chacun sont considérés.

L'analyse des pratiques enseignantes déclarées a permis de constater qu'il existe un lien entre les valeurs qui sous-tendent l'identité professionnelle des enseignants et ce qu'ils disent faire en classe. Nous avons montré que les enseignants peuvent être pris dans des conflits entre différentes dimensions de leur métier, en fonction des injonctions institutionnelles, de leur contexte d'exercice et/ou de leur vécu personnel. Il n'est pas toujours facile pour eux de concilier toutes ces dimensions et ils doivent sans cesse faire des choix et s'ajuster. Parfois ces conflits sont source de créativité et de renouveau, parfois ils peuvent être source de gêne, voire de mal-être.

La distinction théorique entre inclusion et intégration, s'est révélée floue pour certains de nos participants et des répondants au questionnaire, ce qui n'est pas sans conséquences sur les pratiques à destination des EBEP, qui restent majoritairement intégratives. Tout est fait pour que les élèves puissent rester le plus possible conformes à la norme, « *comme les autres* » et que leurs différences ne soient pas stigmatisantes. La norme scolaire institutionnelle reste un horizon pour beaucoup d'enseignants, renforcée par les attentes institutionnelles et sociétales, qui met à mal leurs efforts pour scolariser tous les élèves, quels qu'ils soient.

Chapitre 8

L’élève idéal

8.1. Les données issues du traitement des questionnaires

8.1.1. Analyse de la question ouverte sur l’élève idéal

8.1.1.a Analyse lexicale

L’analyse des données du TLE a permis de comptabiliser les occurrences des termes donnés spontanément par les enseignants. Le logiciel R a retenu 352 termes et 2002 occurrences, dont le Tableau n° 21 synthétise les résultats. Pour des raisons de simplification de lecture, nous ne livrons que les résultats à partir des termes racines, c’est-à-dire les termes concaténés et non la totalité des termes employés, ils sont classés par fréquence décroissante. Seuls les 28 premières occurrences les plus citées sont reproduites, la totalité des résultats de l’analyse lexicale est en Annexe XVII, p. 302.

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
curieux	116	curieux	134
curiosité	18		
motivation	14	motivé	92
motive	75		
motivée	1		
motives	2		
respect	19	respect	82
respecte	5		
respectueux	58		
autonome	59	autonome	81
autonomes	1		
autonomie	21		
attentif	63	attentif	64

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
apprendre	28	apprendre	29
appris	1		
progrès	12	progresser	29
progressant	1		
progresse	7		
progresser	8		
progression	1		
autre	2	autres	27
autres	25		
concentration	10	concentré	26
concentre	15		
concentrer	1		
persévérance	4	persévérant	25

attentifs	1			persévérant	21		
volontaire	42	volontaire	42	actif	21	actif	24
intéressé	35	intéressé	41	actifs	2		
intérêt	6			active	1		
envie	37	envie	37	effort	19	effort	24
travail	18	travail	37	efforts	5		
travaille	2			implication	4	implique	20
travailler	4			implique	15		
travailleur	13			impliques	1		
heureux	36	heureux	36	apprentissage	2	apprentissages	18
calme	35	calme	35	apprentissages	16		
écoute	33	écoute	35	souriant	15	souriant	18
écouter	2			sourire	3		
coopérant	5	coopératif	30	aidant	3	aide	15
coopérateur	1			aide	9		
coopératif	10			aider	1		
coopératifs	2			aides	2		
coopération	9			confiance	10	confiance	15
coopère	1			confiant	3		
coopérer	2			confiants	2		
participant	2	participe	30	élève	10	élève	14
participatif	14			élèves	4		
participation	6			épanoui	11	épanoui	14

Tableau n° 21 : Résultats de l'analyse lexicale de la question ouverte sur l'élève idéal.

La curiosité (134 occurrences), la motivation (92 occurrences), le respect (82 occurrences), l'autonomie (81 occurrences) et l'attention (64 occurrences) sont les mots les plus cités pour caractériser l'élève idéal. Nous retrouvons dans cette liste des qualificatifs cités par les enseignants de l'étude de Harkness et *al.* (2007), notamment motivé, autonome, coopératif, participatif.

8.1.1.b Les résultats de l'analyse factorielle

Dans un premier temps, l'analyse factorielle sur le tableau lexical entier vient confirmer les résultats par occurrences[122]. En effet, les termes les plus contributifs du côté positif de la dimension 1 regroupent les occurrences les plus fréquentes, au plus proche du barycentre du plan factoriel (*cf.* Figures n° 21 et 22). Il s'agit des réponses moyennes les plus fréquemment citées, nous y retrouvons les termes tels que *attentif, calme, curieux, motivé, volontaire*.

L'AFC montre également des groupements de termes, des cooccurrences, qui évoquent des thèmes que nous avons repérés lors de l'analyse thématique de contenu. Ainsi, les termes tels que *confiance, progresser, plaisir, épanoui, (confiance en) soi,* renvoient à l'idée de se sentir bien à l'école, au bien-être de l'élève. L'axe positif de la dimension 2, semble traiter davantage des attitudes, de la posture d'élève. Nous retrouvons des termes tels que *sérieux, motivé, attentif, calme, école*. Il y est question de ce qui est attendu par les enseignants dans la classe et dans l'école. Les répondants les plus contributifs pour cet axe ont écrit que pour eux, l'élève idéal est, un élève

Calme, a de bonnes relations avec les camarades, une attitude positive face au travail, il demande, *est heureux à* l'école (85).
Sérieux, attentif, entraide et a un bon niveau (232).
Sérieux, travaille, a une attitude positive, est heureux de venir à l'école (355).
Annexe X, pp. 181 ; 194 ; 204

Nous pouvons observer, grâce aux plans factoriels, une opposition entre les répondants pour qui l'élève idéal se définit par ses qualités scolaires, et ceux pour qui il s'agit d'abord d'un élève qui se sent bien dans sa vie, est heureux de venir à l'école.

122 *cf.* Annexe XIX, p. 312

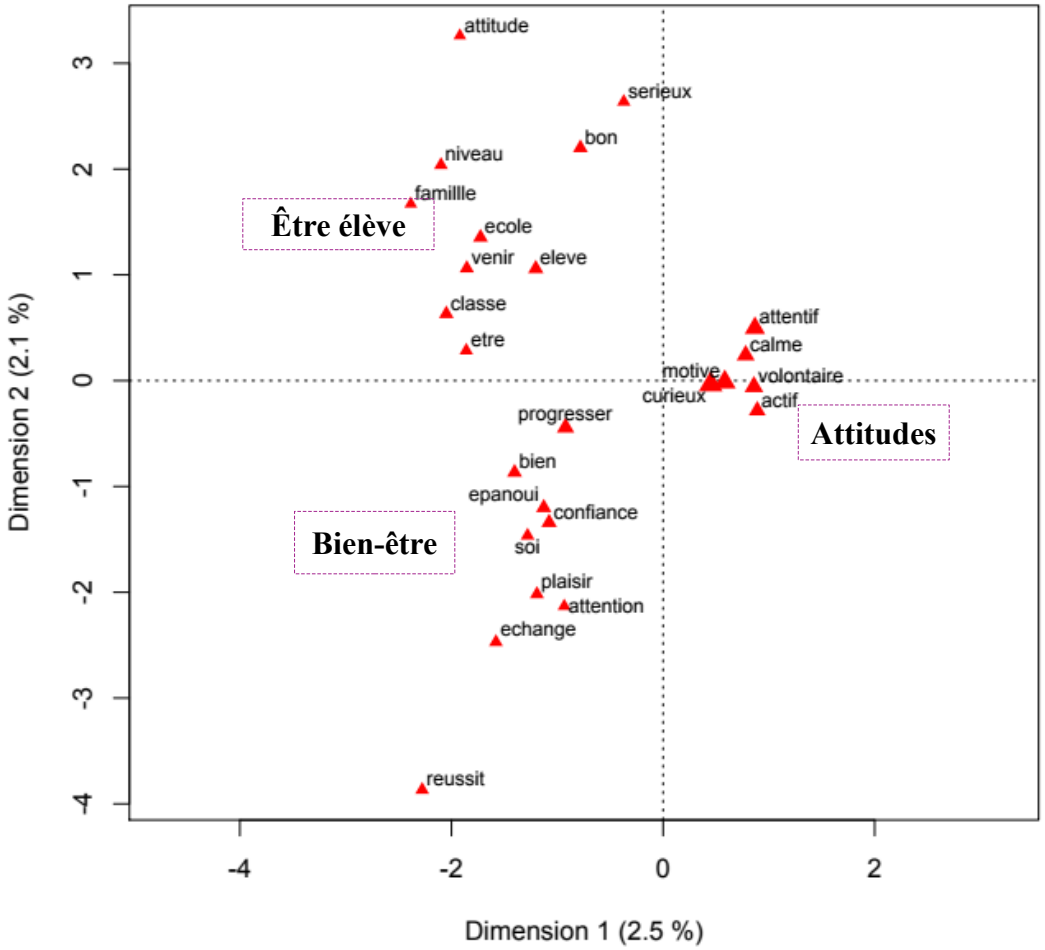


Figure n° 21 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse l'analyse de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

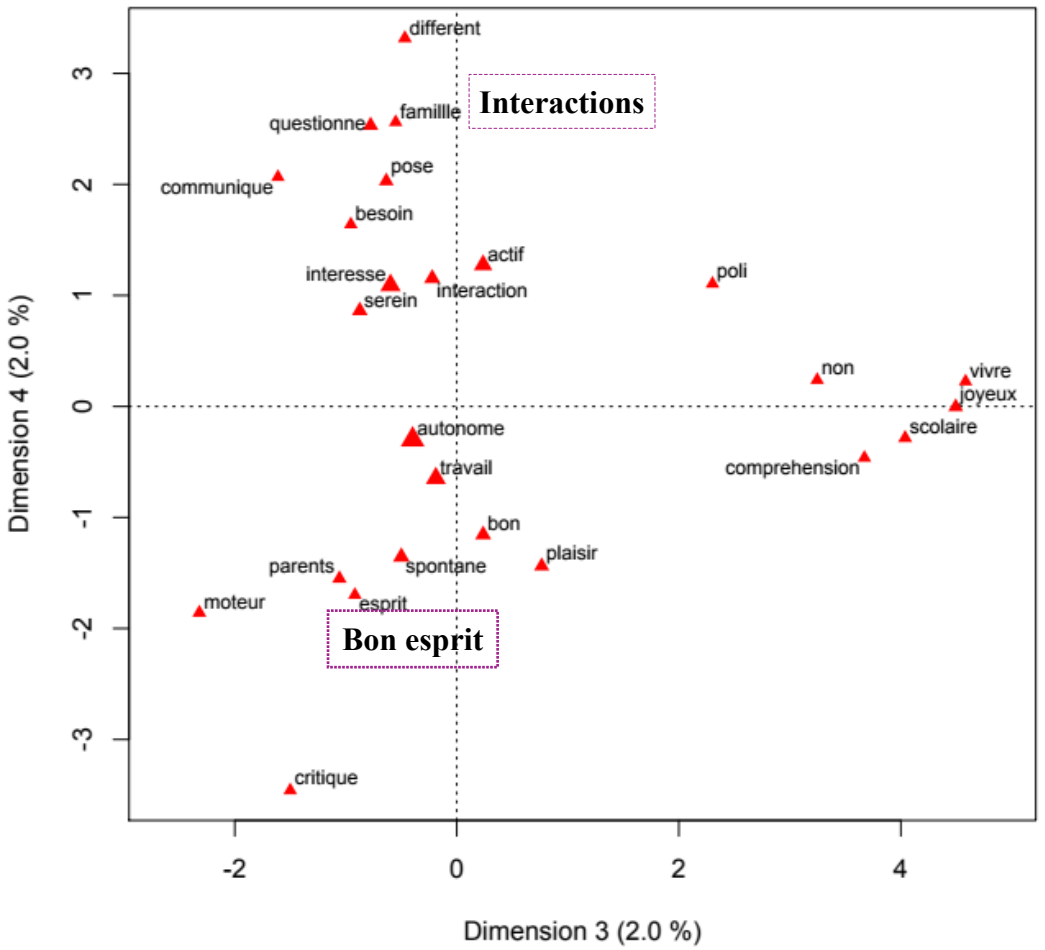


Figure n° 22 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4) issu de de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

Les dimensions 3 et 4 montrent des qualificatifs qui ont trait aux interactions sociales, à la fois entre élèves, *bon esprit*, vis-à-vis des enseignants, *poli, questionne*, mais une place non négligeable est également faite à la famille, aux parents de l'élève idéal. Ainsi, les interactions et le *bon esprit* dépassent le cadre de la classe, mais ils englobent les relations entre élèves, entre adultes, élève/adultes. C'est ce que montrent les réponses les plus contributives, sur l'élève idéal.

Travail personnalisé, matériel à disposition, moyens humains adaptés, travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs (207). *Est curieux, a la volonté de travailler même s'il a des difficultés, il est respectueux de ses camarades et des adultes, a un sens critique* (248). *Propose questionne cherche à améliorer communique sereinement* (378). Annexe X, pp. 192 ; 195 ; 206

Nous avons ensuite procédé à une AFC sur le tableau lexical agrégé[123], afin de faire apparaître les mots caractéristiques aux profils des répondants.

8.1.1.c Les typologies d'enseignants

Les modalités en bleu sur le plan factoriel (*cf*. Figure n° 23) correspondent aux caractéristiques individuelles des enseignants retenues dans l'analyse : l'âge, l'expérience, l'institution d'exercice (publique ou privée), en zone rurale ou urbaine, en REP+ ou non REP+, ainsi que le nombre de classes dans l'école (moins de 4 classes, 4 ou plus). L'origine des axes (barycentre) est confondue et traduit un profil moyen. Les différences les plus importantes par rapport au profil moyen se situent en lien à l'âge et aux années d'expérience dans le métier.

123 *cf*. Annexe XX, p. 327

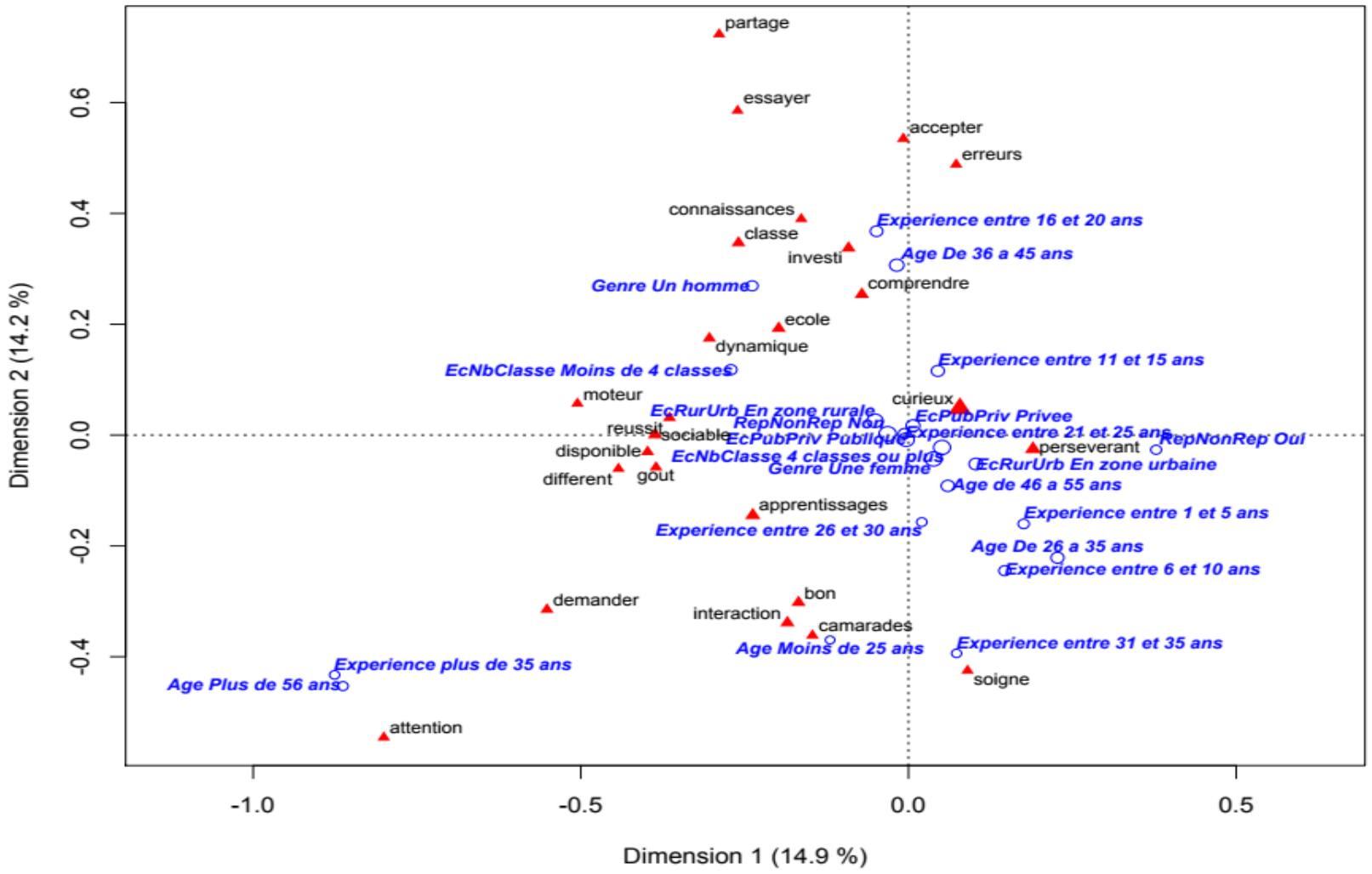


Figure n° 23 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse de la question ouverte sur l'élève idéal, croisée avec les caractéristiques des enseignants

Les enseignants interrogés les plus âgés et les plus expérimentés associent l'élève idéal à l'*attention* dont il fait preuve en classe. Ce terme est spécifique à cette population avec une valeur test à 2,7 pour les enseignants de plus de 56 ans. Les enseignants les plus jeunes semblent mettre davantage l'accent sur les dimensions relationnelles de l'élève idéal avec des termes tels que *camarades*, *interaction*, *demander*. Le terme spécifique des professionnels les plus jeunes est *imagination* (valeur test 2,2)[124].

Nous mettons également au jour que les hommes, ainsi que les répondants ayant entre 36 et 45 ans et entre 16 et 20 ans d'expériences décrivent l'élève idéal avec des termes tels que *investi*, *partage*, *moteur*, *essayer*, *classe, école*, *dynamique*, tout comme ceux qui exercent dans des écoles de moins de quatre classes. Leur vision est davantage tournée vers l'attitude de l'élève idéal en classe, la façon dont il s'investit face au travail et à ses pairs, préférablement de façon active. Nous retrouvons dans les cadrans gauches du plan factoriel, à la fois *le bon esprit* et le fait d'être élève, mis en lumière lors de l'AFC sur le TLE. Le côté droit du plan, renvoie essentiellement aux attitudes de l'élève face au travail. L'élève idéal est *persévérant, curieux,* et fournit un travail *soigné*. C'est également un élève, selon les répondants, qui accepte de faire des *erreurs* et tire profit de ses échecs.

Essaye, se trompe, utilise ses erreurs, se corrige, s'entraine régulièrement, accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe, fait les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances (216).
Attentif, met en place des stratégies cognitives, engagement actif, sait se confronter à la non connaissance (314).
Annexe X, p. 193 ; 201

Cette définition est partagée par les enseignants qui travaillent en REP/REP+, ainsi que par les professionnels qui ont entre 26 et 55 ans, ceux qui ont entre 1 et 10 ans d'expérience.

Cette analyse gagne à être complétée par l'observation des termes spécifiques à chaque caractéristique, tous n'étant pas apparents sur le plan factoriel.

124 *cf*. Annexe XXI, p. 355

8.1.2. Analyse thématique de contenu

Suite à l'analyse des données lexicales avec R, nous avons soumis notre corpus à une analyse de contenu (Bardin, 2005) et procédé à une classification thématique, de la même façon que pour la question ouverte sur la scolarisation des EBEP et pour les mêmes raisons. Nous avons recensé quatorze catégories en fonction de thématiques récurrentes (*cf*. Annexe XVIII, p. 310).

Cette analyse thématique montre que l'élève idéal est caractérisé à la fois sur le plan humain et sur le plan scolaire. En effet, en tant que représentation professionnelle, l'aspect élève prend une grande place, néanmoins, les répondants évoquent également des facettes qui dépassent le cadre scolaire. Il s'agit par exemple de caractéristiques plus personnelles, telles que le fait d'être *heureux, calme* ou encore les relations avec les *familles*. L'élève idéal semble être pris plus largement en tant qu'individu qui évolue dans un environnement extérieur à l'école. Son comportement doit être *respectueux* et posé, on attend de lui, en quelque sorte, d'être mature, presque déjà adulte (Douet, 1987). Quelques enseignants, à la marge, citent l'obéissance et la politesse et le fait d'être *bien éduqué*, comme des éléments constitutifs de l'élève idéal.

Les caractéristiques en lien avec l'école sont multiples. Les répondants expriment leurs attentes face aux apprentissages, *être acteur, motivé, curieux, autonome.* Certains professionnels associent élève idéal et aptitudes intellectuelles que ce soit la *culture générale*, la *réussite* scolaire ou encore la *réflexivité*. Il doit également développer des compétences sociales afin de pouvoir *coopérer* avec les autres élèves, être *solidaire, respectueux* et communiquer de façon adéquate, que ce soit avec ses pairs ou avec les adultes. S'il ne doit pas nécessairement être un élève brillant, l'élève idéal doit en tout cas faire des *efforts* et montrer qu'il *progresse*.

8.1.3. Analyse des termes spécifiques par modalités

	Mot spécifique	% terme/mod	% mod/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba
Un homme	environnement	0.69	100.0	0.10	2	2	2.0	0.021
Une femme	persévérant	1.464	100	1.25	25	25	2.1	0.020
Moins de 25 ans	imagination	3.6	28.6	0.35	2	7	2.2	0.015
De 26 à 35 ans	sens	1.30	55	0.55	6	11	2.0	0.024
De 36 à 45 ans	accepter	0.76	100.0	0.30	6	6	2.7	0.0038
	erreurs	0.63	100.0	0.25	5	5	2.3	0.0097

	partage	0.63	100.0	0.25	5	5	2.3	0.0097
	interaction	0.13	8.3	0.60	1	12	-2.0	0.0204
De 46 à 55 ans	enthousiaste	1.11	75.0	0.40	6	8	2.5	0.0064
	enfant	0.56	100.0	0.15	3	3	2.1	0.0197
	matériel	0.74	80.0	0.25	4	5	2.0	0.0208
	bien	1.30	58.3	0.60	7	12	2.0	0.0217
	aide	0.00	0.0	0.75	0	15	-2.4	0.0087
Plus de 56 ans	attention	2.1	60	0.25	3	5	2.7	0.0034
	nombre	1.4	100	0.10	2	2	2.6	0.0053
	demander	2.1	43	0.35	3	7	2.3	0.0108
	sociable	2.7	31	0.65	4	13	2.3	0.0116
	utilise	1.4	67	0.15	2	3	2.2	0.0152
	curieux	2.7	3	6.71	4	134	-2.0	0.0251
Entre 1 et 5 ans d'expérience	posture	1.1	100	0.10	2	2	2.4	0.0086
	respect	7.5	17	4.1	14	82	2.1	0.0167
Entre 6 et 10 ans d'expérience	avoir	1.02	75.0	0.20	3	4	2.3	0.011
	possibilité	0.68	100	0.1	2	2	2.0	0.022
Entre 11 et 15 ans d'expérience	volontaire	3.78	38	2.35	18	47	2.1	0.018
Entre 16 et 20 ans d'expérience	classe	1.48	60	0.50	6	10	2.5	0.0068
	gentil	0.74	100	0.15	3	3	2.4	0.0083
	temps	0.74	100	0.15	3	3	2.4	0.0083
Entre 21 et 25 ans d'expérience	élève	1.91	42.9	0.70	6	14	2.2	0.014
	enthousiaste	1.27	50	0.40	4	8	2.0	0.025
Entre 26 et 30 ans d'expérience	enfant	2.3	100	0.15	3	3	3.5	0.0003
	éduqué	1.5	100	0.10	2	2	2.6	0.0043
	très	1.5	100	0.10	2	2	2.6	0.0043
	compétent	1.5	67	0.15	2	3	2.2	0.0126
	apprend	6.1	16	2.45	8	49	2.2	0.0126
Entre 31 et 35 ans d'expérience	Pas de terme spécifique à cette catégorie							
Plus de 35 ans d'expérience	nombre	1.9	100	0.10	2	2	2.8	0.0027
Privée	persévérant	0.44	12	1.25	3	25	-2.3	0.011

Publique	persévérant	1.677	88	1.25	22	25	2.3	0.011
REP/REP+	pertinent	0.054	33	0.15	1	3	-2.2	0.014
	curieux	6.304	87	6.71	117	134	-2.3	0.011
Non REP/REP+	curieux	12.1	13	6.71	17	134	2.3	0.011
	pertinent	1.4	67	0.15	2	3	2.2	0.014
Moins de 4 classes	repos	0.97	75,0	0.20	3	4	2.2	0.013
	réussit	1.29	57,1	0.35	4	7	2.2	0.013
	émotion	0.65	100,0	0.10	2	2	2.0	0.024
4 classes ou plus	émotion	0.000	0	0.10	0	2	-2.0	0.024
	réussit	0.178	43	0.35	3	7	-2.2	0.013
	repos	0.059	25	0.20	1	4	-2.2	0.013

Tableau n° 22 : Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

La totalité de l'analyse des termes par modalité se trouve en Annexe XXI, p. 352.

8.1.3.a Termes spécifiques par genre

Le mot environnement, entendu dans le sens d'environnement familial a été spécifiquement évoqué par les hommes. Ils le caractérisent par les termes suivants.

> *Calme, reposé, disponible, dans un environnement stable* (56).
> *Attitude d'élève, culture générale forte, environnement familial, porteur d'aucun handicap !* (209).
> Annexe X, pp. 179 ; 192

Toutefois, c'est le terme environnement n'a été cité que deux fois, il n'est donc pas possible de généraliser cette information à l'ensemble des hommes ayant répondu au questionnaire.

Les femmes ont particulièrement utilisé le mot *persévérant* pour caractériser l'élève idéal, tout comme les enseignants du secteur public, c'est un terme spécifique à ces deux catégories. En revanche, il est sous-représenté par les enseignants du secteur privé (valeur-t négative, -2,3).

8.1.3.b Termes spécifiques par âge et par expérience

En fonction de l'âge de l'enseignant, la façon d'appréhender l'élève idéal évolue. Les enseignants les plus jeunes privilégient l'*imagination* alors que les plus âgés s'attardent sur l'*attention*, le *nombre* d'élèves en classe, ou la sociabilité, le terme *curieux* est sous-représenté dans cette catégorie d'âge (valeur-t -2.0). Ces répondants associent l'élève idéal avec la gestion de la classe, ce qui correspond aux résultats des enseignants qui ont plus de 35 ans d'expérience. Entre 26 et 55 ans, les répondants ont décrit un élève idéal comme étant celui qui donne du *sens* à sa présence à l'école, qui *accepte* les *erreurs*, attestant ainsi d'un processus d'apprentissage et celui qui est dans le *partage*.

Les répondants les moins expérimentés mettent en avant des adjectifs en lien avec le comportement de l'élève idéal, il doit avoir une *posture* d'élève et être respectueux. Peut-être pouvons-nous y voir des considérations d'enseignants débutants, préoccupés par l'autorité qu'il faut poser dans la classe. Ainsi, tant en début qu'en fin de carrière, les enseignants portent une attention particulière sur des qualités qui facilitent la gestion de classe. L'*enthousiasme*, le fait d'être *volontaire, gentil* dans la *classe* est caractéristique des répondants en milieu de carrière, ce qui corrobore les résultats de l'AFC sur le TLA.

Les analyses croisées de la question ouverte sur l'élève idéal attestent qu'il existe une évolution des représentations au cours de la carrière des enseignants, que ce soit du fait de leur âge ou de leurs années d'expériences. En début de carrière, souvent corrélée avec les participants les plus jeunes, il existe une vision plus abstraite de l'élève idéal, basée sur l'attitude souhaitée en classe (respectueux et déjà élève) et sur son imagination plus que sur ses compétences scolaires. Ces résultats vont dans le même sens que l'étude COMENIUS 2 rapportés par Rault (2005). En effet, cette recherche internationale avait déjà montré que les enseignants débutants témoignent d'une « représentation de "l'élève idéal" : un élève discipliné, obéissant, rapide, responsable et intéressé » (p. 69), ce que nos données confirment.

Au fur et à mesure que les participants avancent en âge et en expérience, les caractéristiques de l'élève idéal sont plus concrètes, portent sur la motivation, le fait qu'il soit volontaire, enthousiaste, heureux de venir à l'école, mais également sur ses interactions avec ses pairs et les adultes. Les enseignants en fin de carrière, quant à eux, se démarquent du reste des répondants en associant l'élève idéal à des caractéristiques qui permettent une gestion de la classe plus aisée, tel que le nombre d'élèves, ou le fait qu'ils soient attentifs.

8.2. La recherche du noyau central de la représentation de l'élève idéal

Pour déterminer le ou les noyaux centraux de la ou des représentations de l'élève idéal, nous avons proposé aux répondants des questions à choix multiples relatives à ce thème, puis nous avons calculé le seuil de centralité à l'aide du Dmax de Kolmogorov-Smirnov (Kanji, 1999).

$D = \frac{1,36}{\sqrt{n}} \times 100$ soit 93,01

Ainsi notre seuil de centralité se trouve à 93,01 %, en deçà de ce pourcentage, l'item est considéré comme rejeté par les sujets et ne constitue pas le noyau central de la représentation. Treize items sur les 19 proposés correspondent à ce seuil :

L'élève idéal

1- vient à l'école avec plaisir (99,5 %)
2- fait des efforts (98,9 %)
3- est curieux (98,7 %), est épanoui (98,7 %),
4- a de bonnes relations avec les autres (98,4 %), est motivé (98,4 %)
5- est persévérant (97,4 %)
6- respecte les règles (97,1 %), est heureux (97,1 %),
7- est attentif (96,6 %)
8- est capable de travailler en groupe (95,3%)
9- est poli (94,4 %)
10- est autonome (93,9%)

Les items qui entrent dans les critères du seuil de centralité sont très proches des résultats mis au jour par les analyses de la question ouverte. Il existe une cohérence entre les réponses spontanées et les réponses à ces questions fermées.

8.2.1. Croisement des résultats du noyau central avec les résultats de l'analyse lexicale de la question ouverte sur l'élève idéal

Terme.Racine	Occ. racine
curieux	134
motivé	92
respect	82

Terme.Racine	Occ. racine
autres	27
concentre	26
persévérant	25

autonome	81	actif	24
attentif	69	effort	24
apprend	49	sourit	18
volontaire	47	comprend	17
intéressé	41	aide	15
envie	37	épanoui	14
travail	37	plaisir	8
heureux	36	poli	4
calme	35	intelligent	4
écoute	35	obéissant	4
coopère	30	relation	3
participe	30	oral	1
progrès	29		

Nombre de termes retenus dans l'analyse par R : 352

Tableau n° 23 : Occurrences des termes considérés comme centraux

Les qualificatifs proposés pour chercher le noyau central de la représentation, qu'ils atteignent le seuil de centralité ou non, se retrouvent dans les adjectifs proposés spontanément par les enseignants. Nous les retrouvons soit cités de la même façon, *curieux*, *motivé*, *attentif*, mais également par le biais de thématiques proches, comme par exemple, le fait de coopérer qui peut être relié au fait de savoir travailler en groupe. Ainsi, les résultats des deux étapes mises en place pour cerner la représentation de l'élève idéal sont cohérents. En revanche, beaucoup de propositions se trouvent en position de centralité, ce qui nous fait réfléchir à la méthodologie employée et le choix des termes. Cependant, ces qualificatifs font également écho aux attentes et au vocabulaire institutionnels, relayés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, la finalité de la scolarité obligatoire est de permettre aux élèves de « s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans une société où ils vivront et de participer, comme citoyen, à son évolution »[125] (p. 2). Les différents items choisis comme centraux s'inscrivent dans ces normes scolaires institutionnelles.

L'item « a de très bons résultats scolaires » a obtenu 43 % de réponses « certainement oui » et « plutôt oui ». Ainsi le fait d'être ou non un bon élève n'est pas un noyau central de la représentation de l'élève idéal, cette notion ressort relativement peu dans le recueil spontané. Ce

125 B.0. n°17 du 23 avril 2015

constat nous permet de revenir sur la mise en parallèle que nous avons faite entre bon/mauvais élève et élève idéal (*cf*. Partie 1, Chapitre 1, Paragraphe 1.1.2.) pour en dresser le portrait. Il apparaît que le bon élève et l'élève idéal sont des sujets distincts pour les enseignants. Nous corroborons ainsi les conclusions de l'étude de Harkness et *al.,* dans laquelle les enseignants estiment que les apprentissages ne sont pas une fin en soi, contrairement aux compétences sociales, émotionnelles, d'autonomie et d'auto-régulation qui permettent à la classe de fonctionner. Les caractéristiques mises en avant par notre seuil de centralité entrent dans ces thématiques.

Afin de révéler d'éventuelles cooccurrences entre les noyaux de la représentations et les réponses à la question ouverte, nous avons effectué une AFC pour croiser ces deux séries de données.

8.2.2. Croisement des réponses à la question fermée sur le noyau central et la question ouverte sur l'élève idéal

Nous avons associé à cette analyse croisée, les caractéristiques des enseignants en tant que variables supplémentaires (*cf*. Figure n° 29 et Annexe XXIII, p. 360). Par souci de lisibilité des données, nous avons fractionné les plans factoriels.

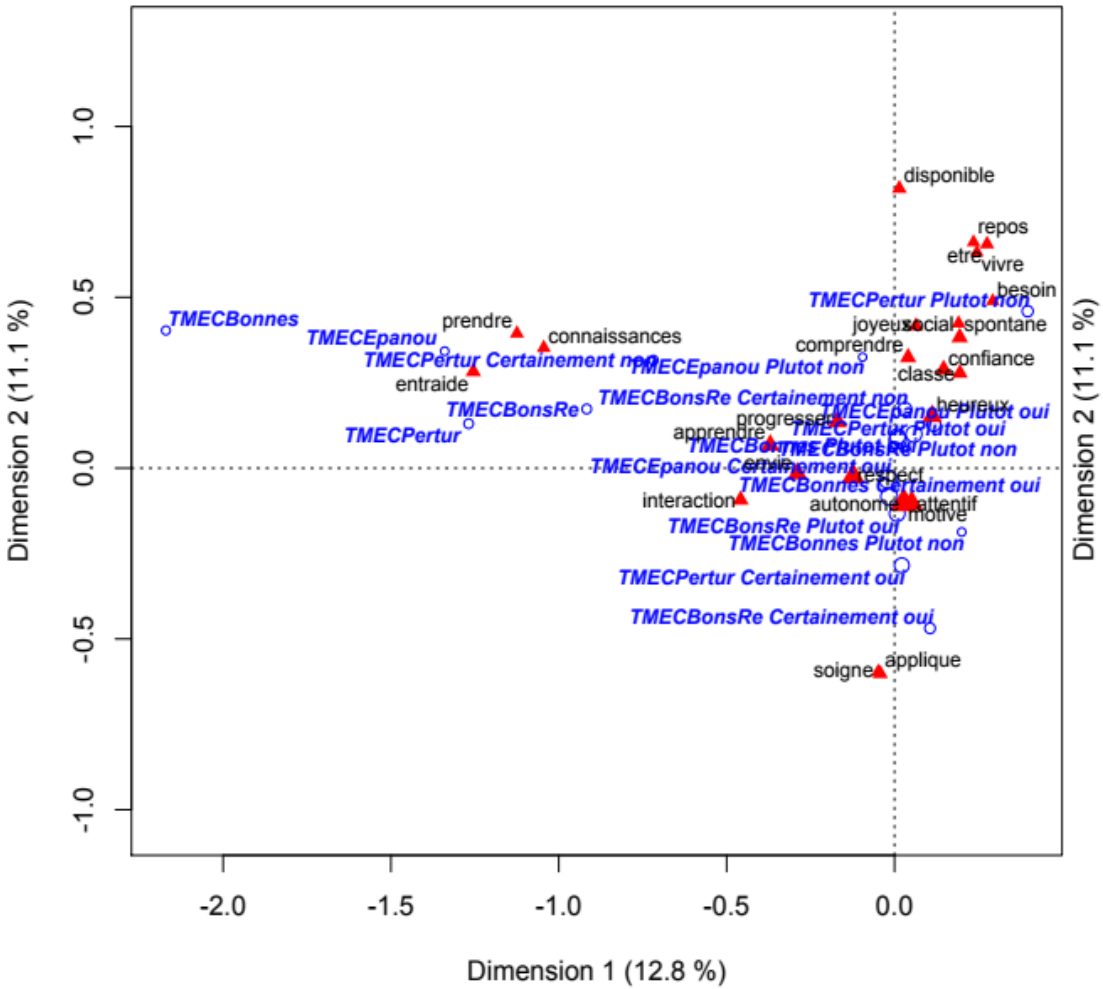


Figure n° 24 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« a de bons résultats », « épanoui », « ne perturbe pas la classe », « a de bonnes relations avec les autres élèves »)

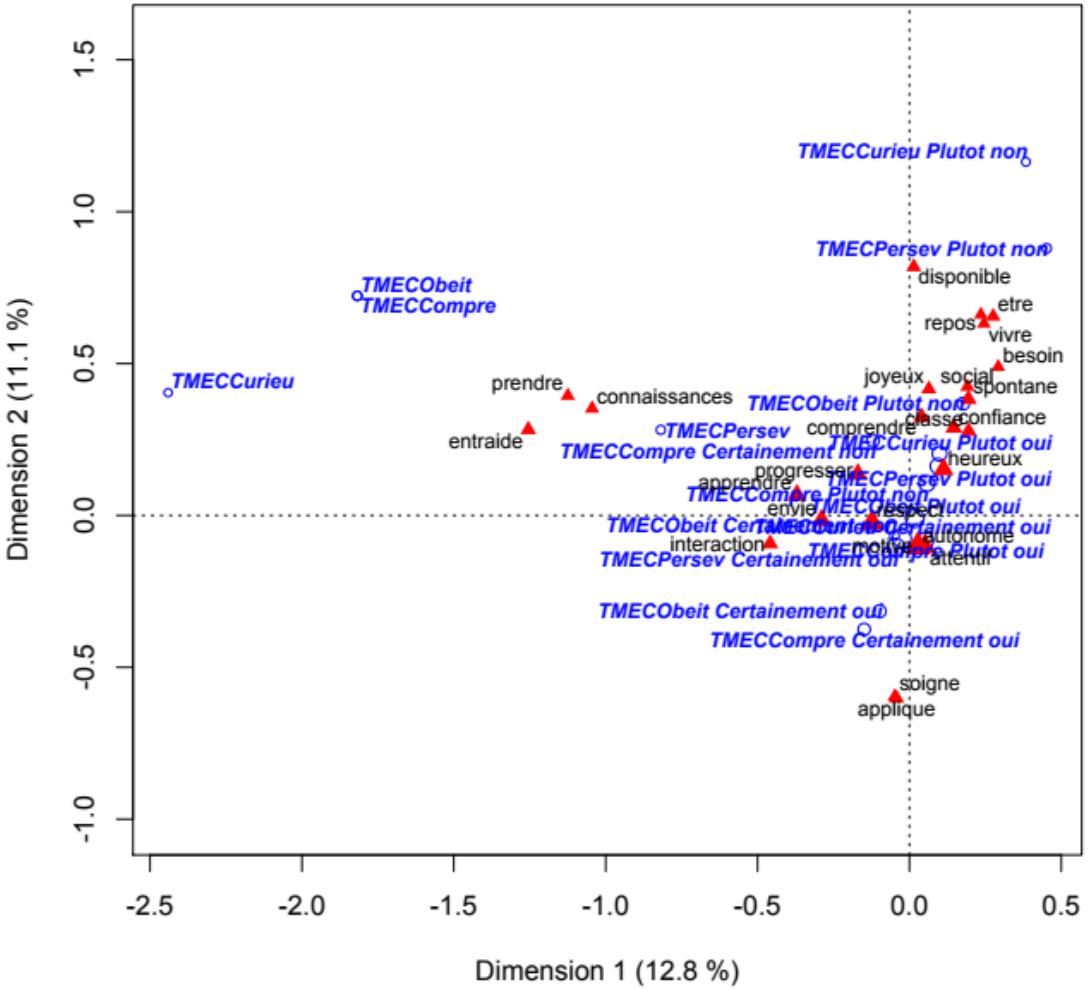


Figure n° 25 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« obéit », « comprend vite », « persévérant », « curieux »)

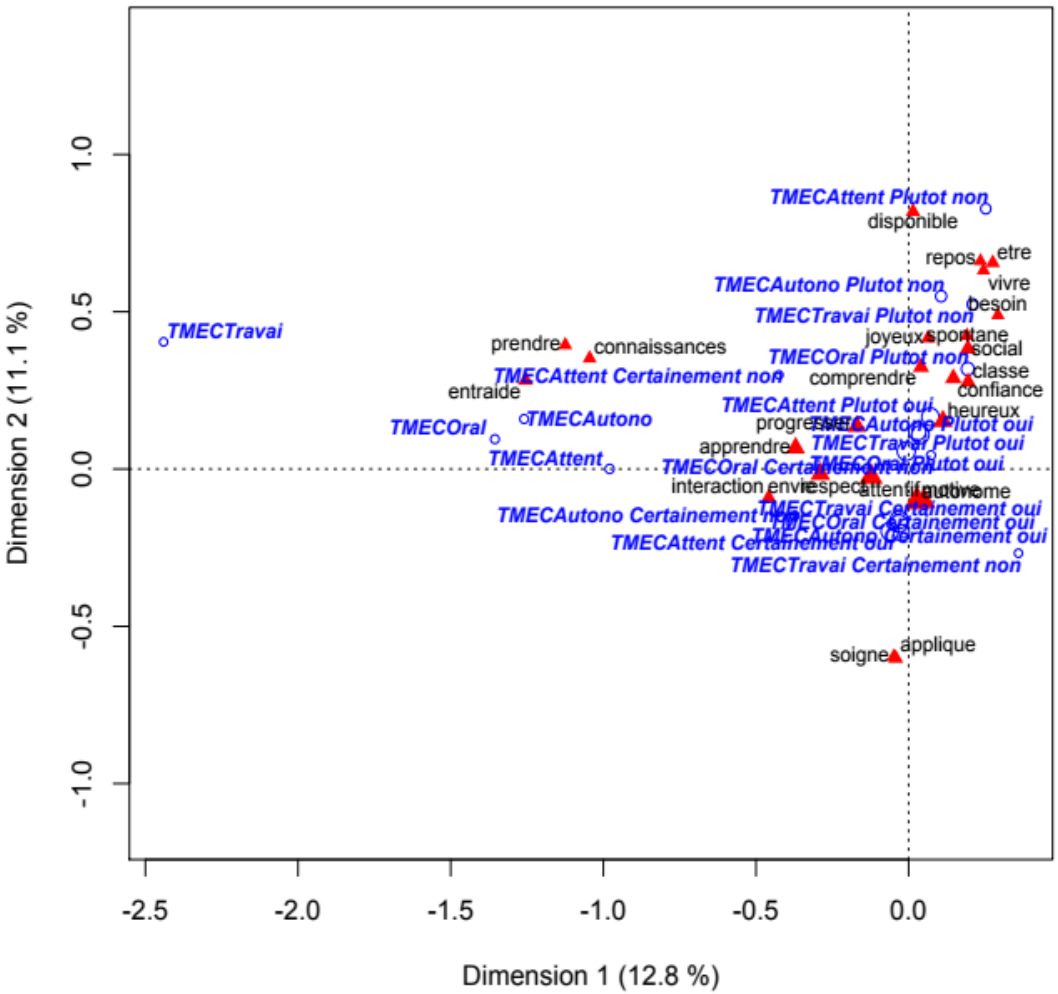


Figure n° 26 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« attentif », « peut travailler en groupe », « participe à l'oral », « autonome »)

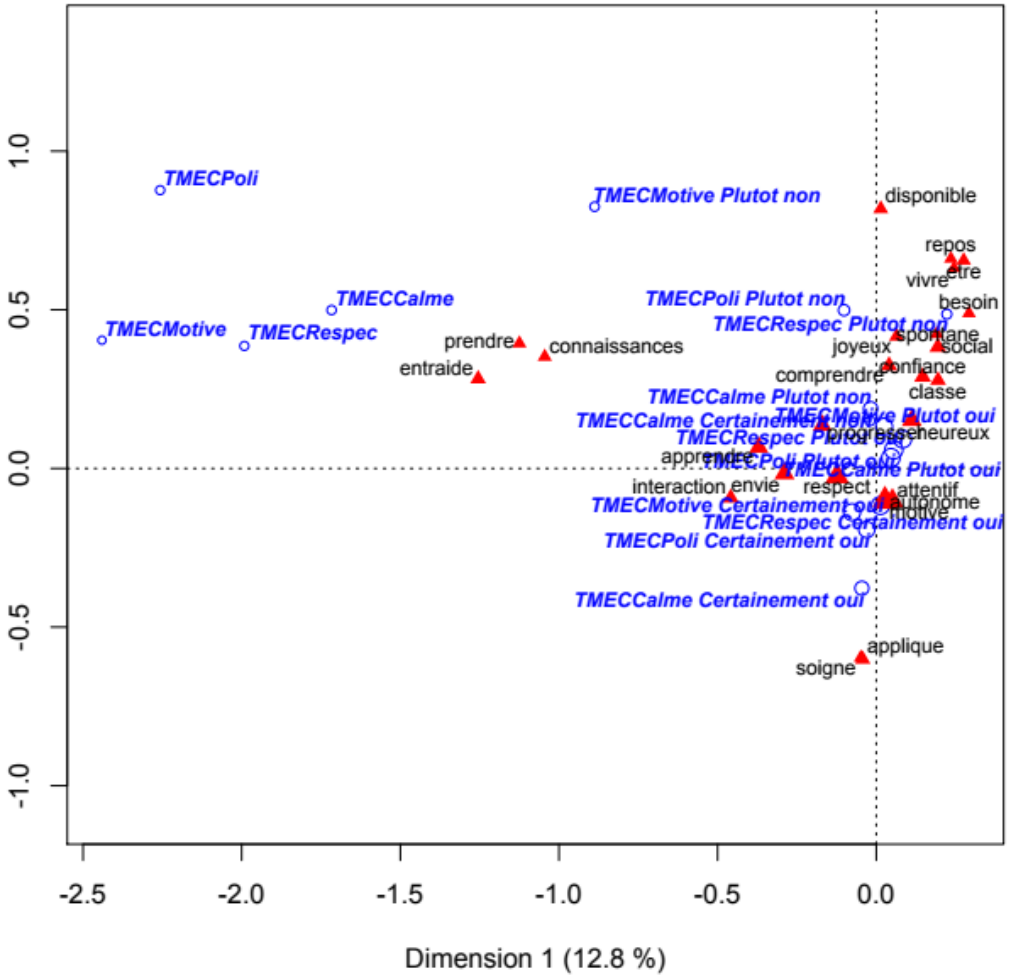


Figure n° 27 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« motivé », « respecte les règles », « poli », « calme »)

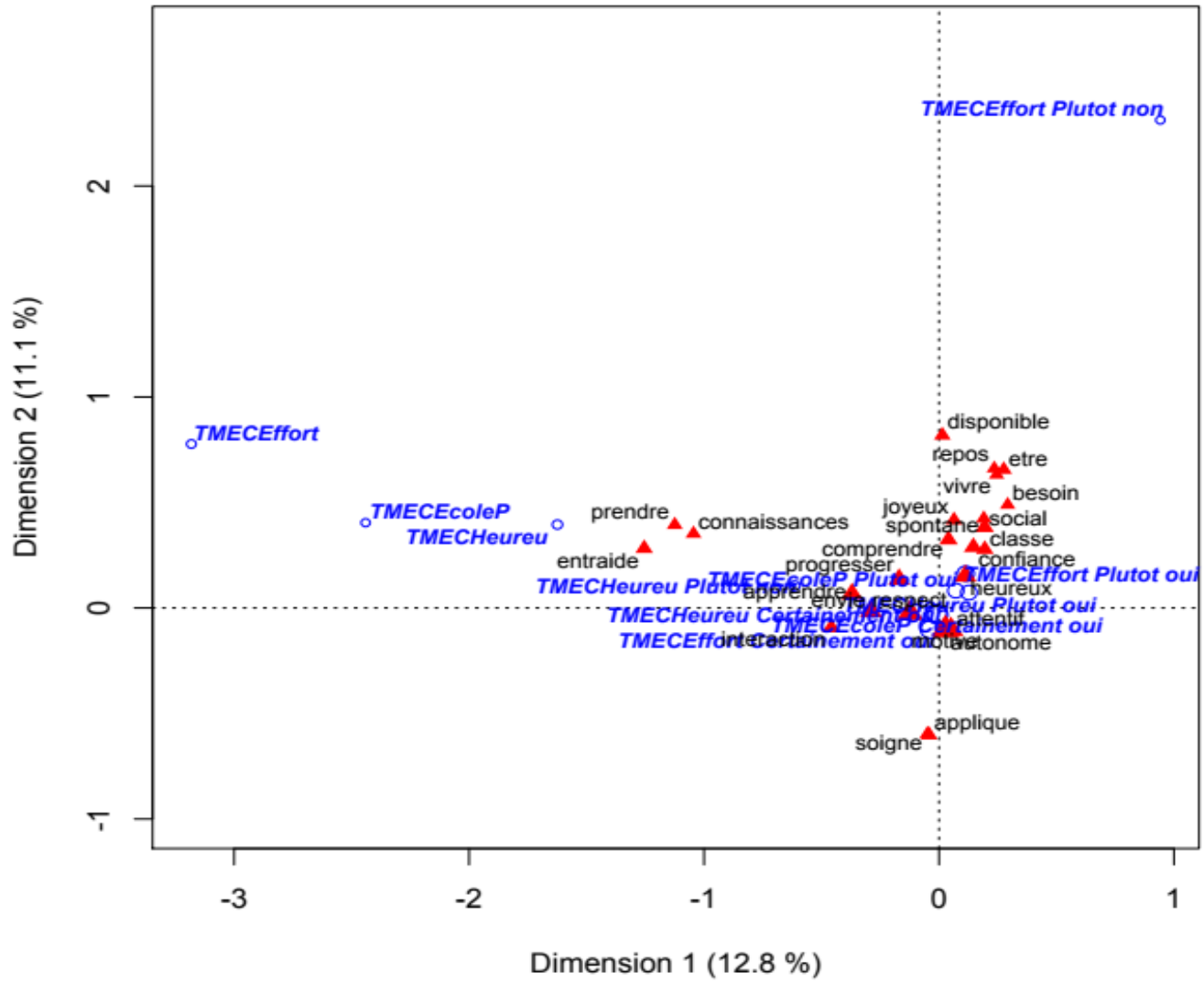


Figure n° 28 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« fait des efforts », « heureux », « vient à l'école avec plaisir »)

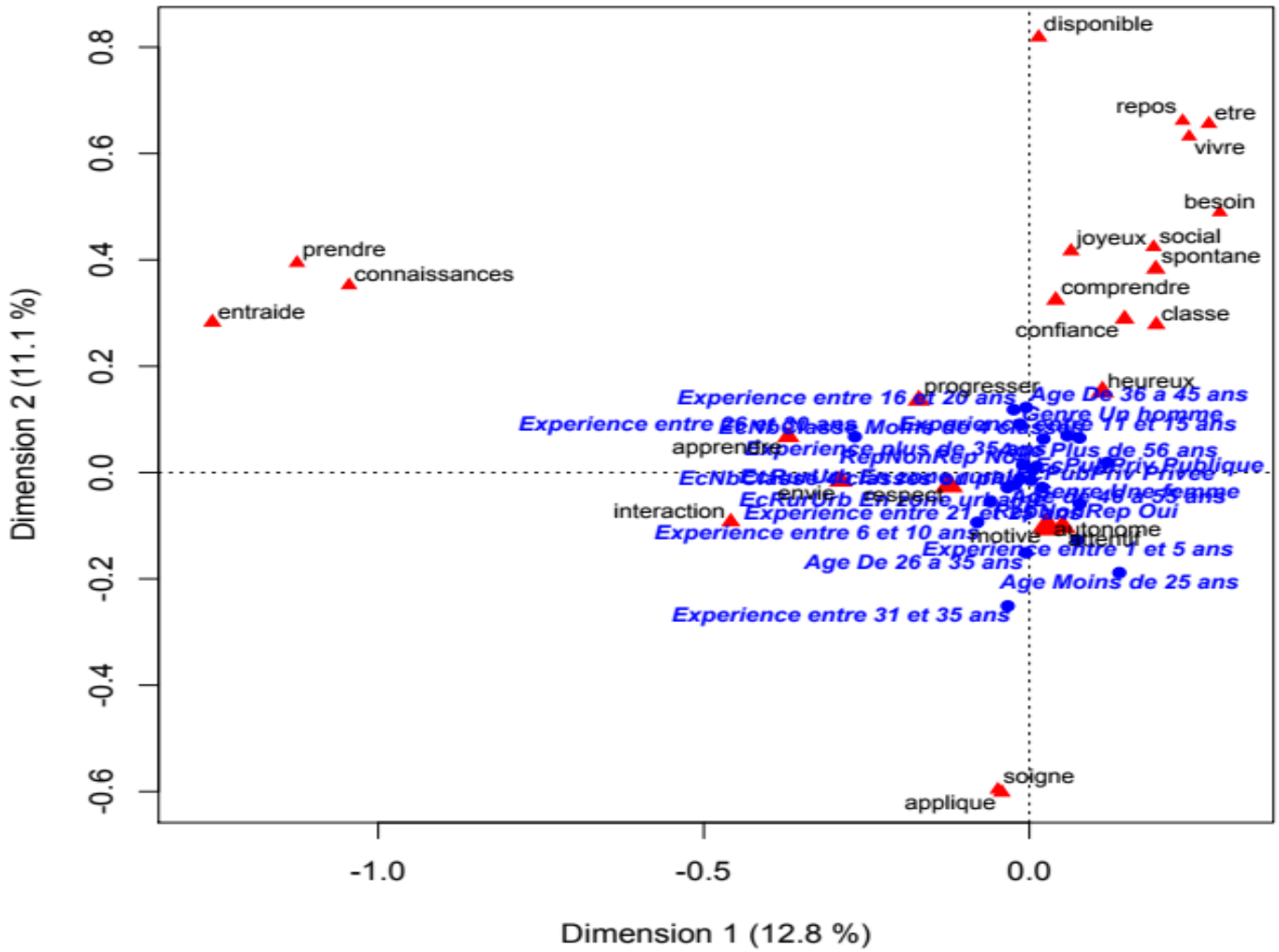


Figure n° 29 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal et les caractéristiques des enseignants

Les modalités du noyau central les plus excentrées sur le plan factoriel correspondent aux items qui n'ont pas obtenu de réponse. Il n'est pas possible avec le module R.Temis pour R. de supprimer certaines modalités, elles sont donc matérialisées mais n'entreront pas dans notre analyse.

Cadran supérieur gauche :

Termes les plus contributifs	Les noyaux centraux	Caractéristiques des enseignants
Entraide Progresser Apprendre Connaissances Prendre	Ne perturbe pas la classe certainement non Epanoui plutôt non Comprend vite certainement non Attentif certainement non Participe à l'oral plutôt oui Motivé plutôt non Poli plutôt non Calme plutôt non/certainement non Heureux plutôt non	Expérience entre 16 et 20 ans Expérience plus de 35 ans Âge de 26 à 30 ans Ecole de moins de 4 classes

Tableau n° 24 : Synthèse du cadran supérieur gauche de la Figure n° 23

Les termes les plus contributifs de ce cadran sont axés autour des apprentissages scolaires, *apprendre, progresser, connaissances* et, dans une moindre mesure, des interactions *entraide*. Pourtant, les items du noyau central ne reprennent pas ces thématiques, ou bien de façon négative. Ainsi, l'attention, la motivation ou encore le fait de comprendre vite ne sont pas des noyaux centraux des représentations de ces répondants. Le ou les noyaux centraux de leur représentation n'apparait pas à travers les items proposés.

Cadran inférieur gauche :

Termes les plus contributifs	Les noyaux centraux	Caractéristiques des enseignants
Envie	Bonnes relations avec les autres certainement oui	Expérience entre 31 et 35 ans

Respect Interaction Appliqué Soigné	Obéit certainement oui/certainement non Comprend vite certainement oui Persévérant certainement oui Travaille en groupe certainement oui Participe à l'oral certainement oui Autonome certainement oui/certainement non Calme certainement oui	Expérience entre 6 et 10 ans Expérience entre 21 et 25 ans Ecole urbaine

Tableau n° 25 : Synthèse du cadran inférieur gauche de la Figure n° 23

Les termes les plus contributifs de ce cadran traitent à la fois de postures d'élève face au travail, être *appliqué* et *soigné*, mais également des dimensions relationnelles avec les *interactions*. Pour ces répondants, les noyaux centraux sont en grande partie en cohérence avec ces termes. Ils mettent en avant le travail de groupe, les bonnes relations avec les autres et le fait de participer, ce que nous pouvons associé aux interactions. Nous pouvons également relier persévérance et *envie ;* r*espect* et *obéissance* ne semblent pas aller de soi, les opinions sont plus tranchées.

Cadran supérieur droit :

Termes les plus contributifs	Les noyaux centraux	Caractéristiques des enseignants
Disponible Repos Etre Vivre Besoin Joyeux Social Spontané Comprendre	Bon résultats certainement non/plutôt non Ne perturbe pas la classe plutôt non Bonnes relations avec les autres plutôt oui Epanoui plutôt oui Obéit plutôt non Comprend vite plutôt non Persévérant plutôt oui/plutôt non Curieux plutôt non/plutôt oui Attentif plutôt oui/plutôt non Travaille en groupe plutôt oui/plutôt	Âge plus de 56 ans Âge de 36 à 45 ans Expérience entre 11 et 15 ans

Classe Confiance Heureux	non Participe à l'oral certainement non/plutôt non Autonome plutôt non/plutôt oui motivé plutôt oui Respect des règles plutôt oui/plutôt non Poli plutôt oui Calme plutôt oui Fait des efforts plutôt oui/plutôt non Heureux plutôt oui Vient à l'école avec plaisir plutôt oui	

Tableau n° 26 : Synthèse du cadran supérieur droit de la Figure n° 23

Ce cadran présente les réponses les moins tranchées et les plus variées du plan factoriel. Le point le plus net concerne les bons résultats scolaires ou le fait de comprendre vite qui ne sont pas nécessaires pour être un élève idéal. Les termes les plus contributifs sont peu liés aux dimensions scolaires, plus en lien avec le bien-être de l'élève, tout comme les items du noyau central. Il s'agit d'un élève qui est plutôt heureux, vient plutôt à l'école avec plaisir, est plutôt épanoui, a plutôt de bonnes relations avec les autres, est plutôt calme et poli. Il apparaît peu de liens forts entre les termes les plus contributifs et les modalités du noyau central. Les items qui traitent des dimensions plus scolaires apparaissent de façon contradictoire, l'avis des répondants de cette catégorie semble nuancé.

Cadran inférieur droit :

Termes les plus contributifs	Les noyaux centraux	Caractéristiques des enseignants
Motivé Autonome Attentif	A de bons résultats certainement oui/plutôt oui Ne perturbe pas la classe certainement oui A de bonnes relations plutôt non	Expérience de 1 à 5 ans Âge moins de 25 ans REP/REP+ oui

	Comprend vite plutôt oui Attentif certainement oui Travaille en groupe certainement non Motivé certainement oui Respecte les règles certainement oui Poli certainement oui	

Tableau n° 27 : Synthèse du cadran inférieur droit de la Figure n° 23

Pour ce groupement de réponses, les aspects relationnels et les interactions entre pairs ne sont pas privilégiés. Avoir de bonnes relations ou travailler en groupe ne sont pas des priorités. En revanche, l'accent est mis sur des aspects scolaires tels que les bons résultats et une compréhension rapide des notions. La motivation, l'attention, le respect des règles et de la politesse sont également importants. Nous voyons apparaître ici un élève idéal à la fois bon élève et bien élevé, ayant intégré les règles de politesse, chez des enseignants jeunes et les moins expérimentés, ou bien qui travaillent en REP/REP+. Nous retrouvons ici l'accent mis sur la question de la gestion de l'autorité dans la classe.

Certaines modalités et caractéristiques d'enseignants se trouvent en position centrale, c'est-à-dire caractéristiques d'un profil moyen de répondants :

Les noyaux centraux	Caractéristiques des enseignants
Epanoui certainement oui Obéit plutôt oui Curieux certainement oui Fait des efforts certainement oui Heureux certainement oui Vient à l'école avec plaisir certainement oui	Âge de 26 à 35 ans Âge de 36 à 45 ans Ecole privée Ecole publique REP/REP+ Non Femme

Tableau n° 28 : Synthèse de la position centrale de la Figure n° 23

Les noyaux centraux les plus caractéristiques sont cohérents avec les réponses spontanées à la question ouverte et en adéquation avec notre profil type de répondant. Nous retrouvons à travers ces items les qualificatifs utilisés par les professionnels pour décrire l'élève idéal.

Les différentes analyses des données sur la question ouverte concernant l'élève idéal montrent que l'élève idéal est à la fois doté de caractéristiques scolaires, mais également personnelles. Il est défini par ses attitudes à l'égard des apprentissages, vis-à-vis desquels il doit être motivé, enthousiaste, curieux, actif. Ces aspects sont plus importants que les résultats scolaires, les enseignants n'attendent pas de lui qu'il soit bon, mais qu'il face preuve de bonne volonté et d'efforts. Les répondants font également référence au bien-être de l'élève idéal à l'école.

Cette posture positive, le fait d' être heureux à l'école renvoie aux travaux d'Imbert (1985). Si l'élève idéal est bien à l'école, alors le système fonctionne, il le rend légitime et l'action des enseignants par la même occasion. Nous avons vu apparaître l'influence des normes de l'institution en filigrane de nos analyses. Ce point sera développé avec l'analyse des focus groupes.

Nos analyses ont également mis au jour l'influence de l'âge et de l'expérience sur les représentations des enseignants qui évoluent au fur et à mesure de leur carrière. D'abord focalisés sur la gestion du groupe, les jeunes enseignants ayant répondu au questionnaire ont décrit un élève idéal respectueux des règles, obéissant, mais également imaginatif. Plus tard, l'accent est mis sur la motivation, la curiosité, l'envie, le bien-être à l'école et les relations aux autres. Enfin, chez les répondants les plus âgés, sont citées des caractéristiques en lien avec le comportement en classe. Ils attendent de l'élève idéal qu'il soit attentif et qu'il rende en quelque sorte la gestion de la classe plus facile, comme si ces préoccupations, également évoquées par les jeunes enseignants débutants, réapparaissaient en fin de carrière.

8.3. Les données issues des focus groupes

8.3.1. Les analyses statistiques

Après avoir effectué une analyse de contenu thématique manuelle, pour regrouper les différents thèmes abordés au cours des entretiens[126], nous avons procédé à des AFC puis à une analyse descriptive du lexique par modalité *via* R. Ces premières étapes nous ont aidé à élaborer des

126 *cf*. Annexe IV, p. 20

catégories à l'intérieur de nos thèmes principaux et ainsi à affiner nos analyses de contenu. Nous avons tout d'abord cherché à savoir ce qui rapproche les participants, puis, si des termes leur sont spécifiques. Que dit chaque enseignant de l'élève idéal ? Ensuite, nous nous sommes intéressée à leur institution, existe-t-il des différences significatives entre les enseignants qui travaillent dans une école privée ou dans une école publique ? Nous faisons apparaître ici les éléments statistiques lorsque nous les avons jugés pertinents et significatifs, l'intégralité du traitement de ces données se trouve en Annexe XXIV, p. 392.

8.3.1.a Résultats de l'analyse factorielle des verbatims des focus groupes

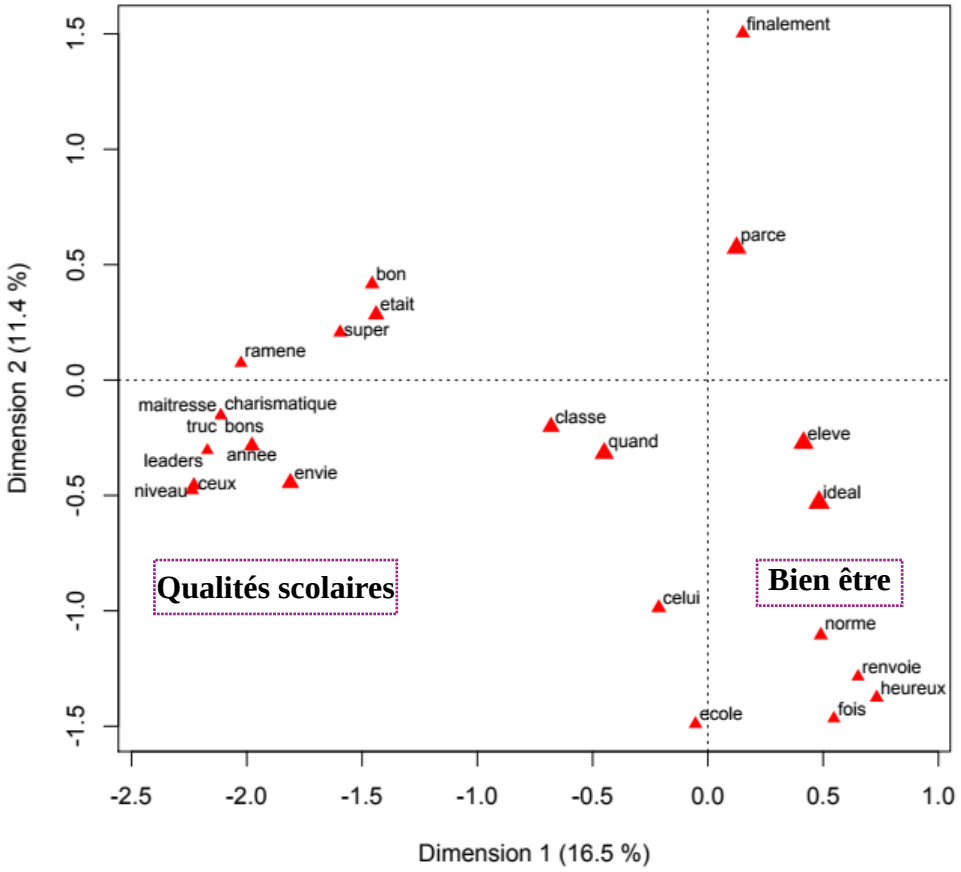


Figure n° 30 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2), issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*

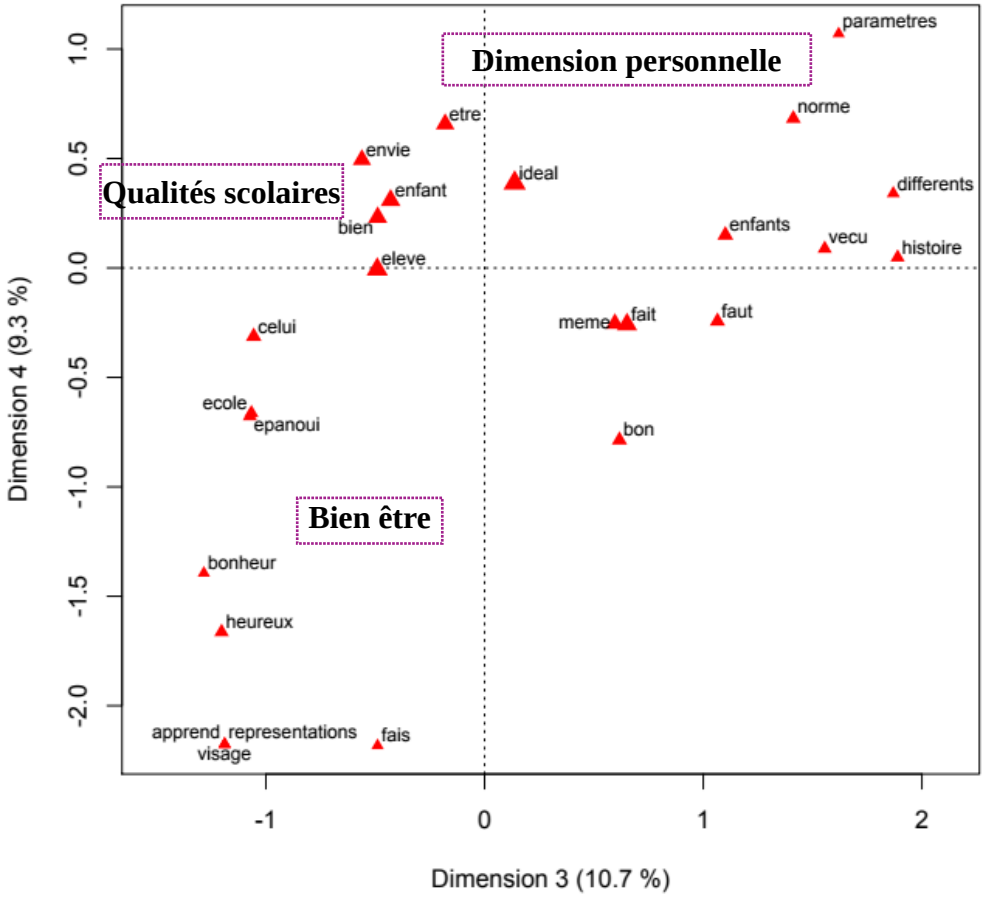


Figure n° 31 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4), issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*

A travers les différents entretiens, nous retrouvons les deux pôles principaux qui caractérisent l'élève idéal, à savoir **les attitudes scolaires** et **le bien-être.** Nous avons intitulé **dimension personnelle** une troisième thématique qui est ressortie de l'analyse statistique des entretiens. Les termes cooccurrents évoquent l'influence du *vécu*, de *l'histoire* personnelle de chacun des enseignants dans leur représentation de l'élève idéal. Cette thématique est spécifique aux entretiens et n'est pas apparue dans le questionnaire. Apparaît également pour la première fois, le terme *norme*.

8.3.1.b Résultats de l'AFC, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants[127]

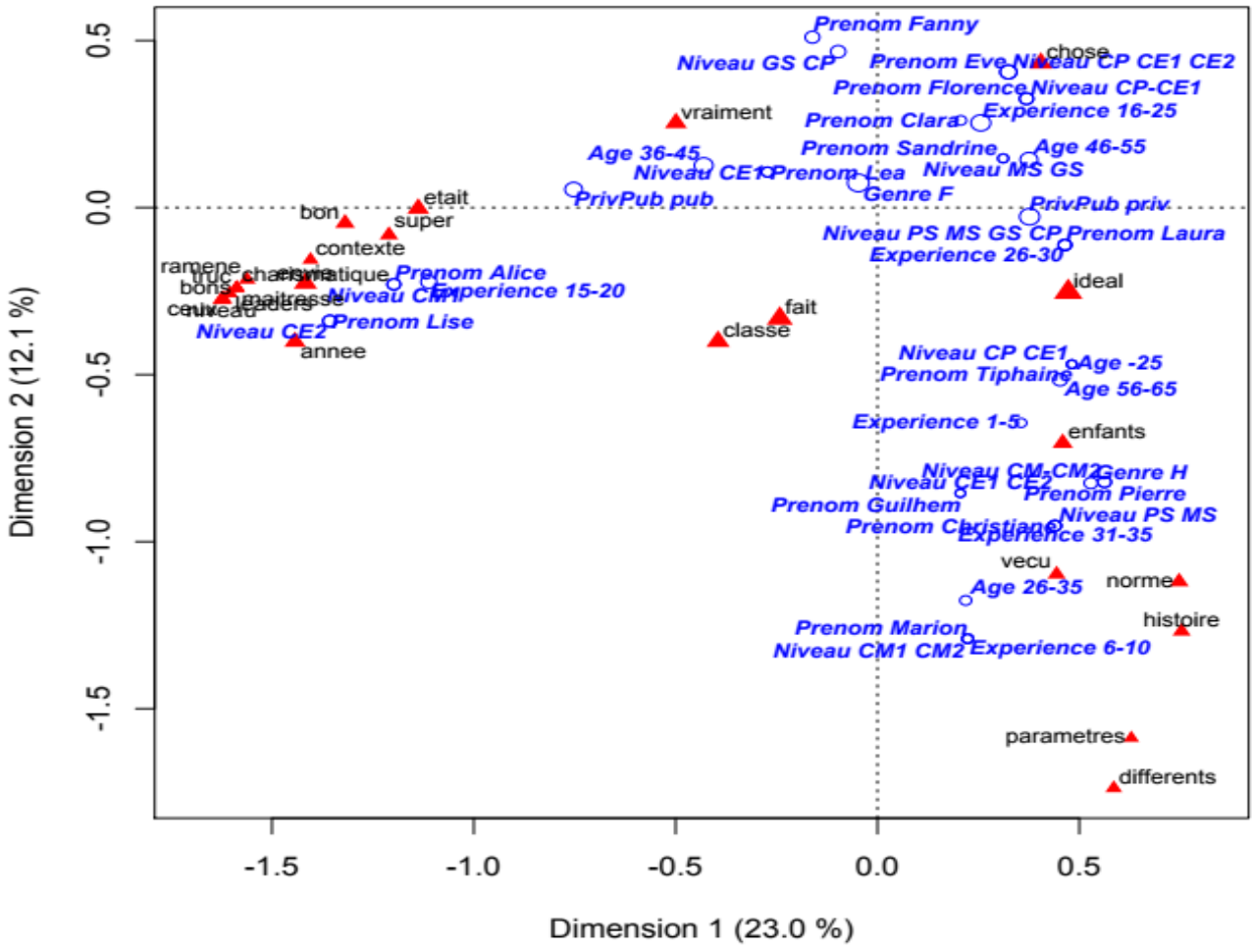


Figure n° 32 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants

127 *cf.* Annexe XXV, p. 401

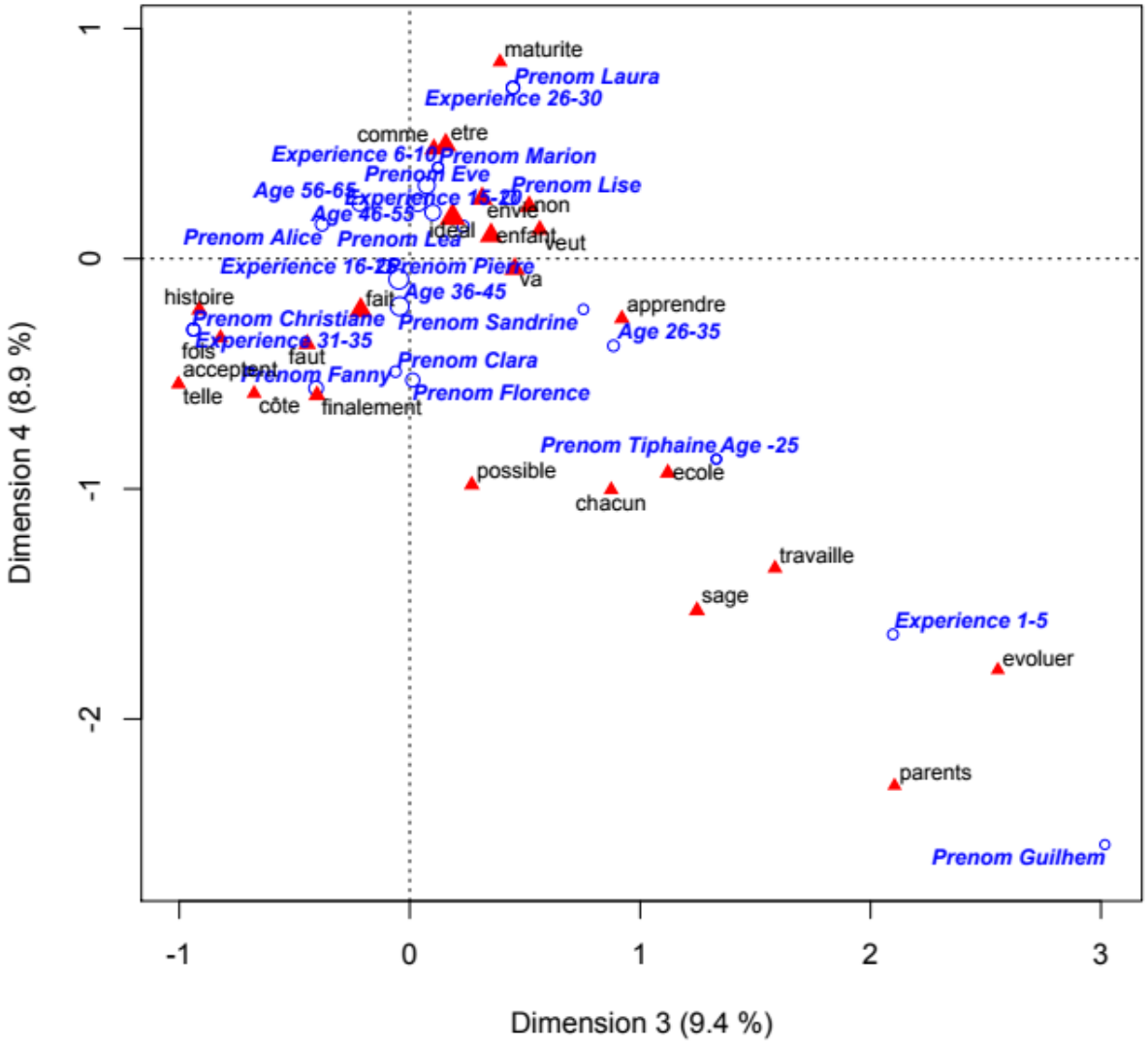


Figure n° 33 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4) issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants

Sur le plan factoriel, au niveau de la dimension 1 (*cf*. Figure n° 32), une distinction assez nette se fait entre les enseignantes du secteur public et ceux de l'enseignement privé. La dimension 2 montre davantage les variations personnelles entre participants. En outre, il n'existe pas de consensus des enseignants autour de l'élève idéal par niveau de classe : les niveaux d'exercice ne sont pas des éléments de convergence. Le fait d'être une femme se situe proche de l'origine des deux axes, ce qui reflète la réalité de la composition de nos groupes presque exclusivement féminine. Dans la partie négative des dimensions 1 et 2, une forte corrélation apparaît entre les propos de Lise et Alice qui travaillent dans la même école. Elles partagent des points de vue identiques sur l'élève idéal que l'analyse de l'entretien détaillera. Ce plan factoriel matérialise le fait que chaque entretien a une teneur particulière concernant l'élève idéal, il n'a pas été appréhendé de la même façon dans chaque groupe.

Du côté de l'équipe complète de l'école privée, la discussion a dérivé de façon presque philosophique sur la définition de l'idéal. Ils se sont beaucoup interrogé sur l'idéal de vie, la classe idéale, qu'est ce qu'un *idéal*, la *norme*. Ils ont également expliqué que leur représentation de l'élève idéal évolue avec le temps et leurs expériences qu'elles soient personnelles et/ou professionnelles, ce qui est matérialisé par les termes tels que *paramètres, histoire, vécu*, dans le cadran inférieur droit des dimensions 1 et 2. Les termes *début* (valeur-t 3,4)*, carrière* (valeur-t 3,4) et *maturité* (valeur-t 2,2) sont caractéristiques de Laura, le terme *histoire* (valeur-t 2,7) caractéristique de Christiane. Pour cette équipe, l'élève idéal est également *heureux,* terme caractéristique pour Clara (valeur-t 2,3) et Florence (valeur-t 2,2). Il fait preuve de curiosité pour Pierre (valeur-t 2,6) et selon Florence, il progresse (valeur-t 2,7)[128].

Les jeunes enseignants de l'équipe se situent de façon excentrée sur les dimensions 3 et 4 du plan factoriel (*cf*. Figure n° 33). L'explication tient par la rareté de leurs propos, ils sont, en effet, peu intervenus dans la discussion. *Evoluer* (valeur-t 2,2)*, parents* (valeur-t 2,2) *et travaille* (valeur-t 2,1) sont les termes caractéristiques de Guilhem qui définit l'élève idéal comme ayant « *su évoluer* » (L940, Annexe IX, p. 165). Il le définit également à travers ce que certains parents en disent.

L1133 Guilhem : *C'est ce que les parents disent aussi à leur enfant quand il va à l'école "sois sage, travaille bien"* .
Annexe IX, p. 171

128 *cf*. Annexe XXVIII, p. 430

Pour Tiphaine, il y a peu de termes caractéristiques, seul le terme *chacun* a une valeur propre égale à 2.

L1109 Tiphaine : *On se dit que l'élève idéal c'est l'enfant sage qui va savoir tout ce qu'on veut lui apprendre, mais en fait non c'est pas possible, c'est à nous de nous adapter au rythme de chacun*. Annexe IX, p. 170

Pour Lise, Alice et Léa, l'élève idéal est défini par des caractéristiques plus précises. Elles expliquent que, pour elles, c'est celui qui a *envie*, terme qui apparait sur le plan factoriel aux dimensions 3 et 4. Il est significatif par sa valeur test à la fois chez Léa (2,0) et chez Lise (7,0) (c*f* Annexe XXVIII, pp. 434-435). Dans un second temps, elles décrivent comme idéal, l'élève qui *ramène* des objets (livres, documents) extérieurs à l'école pour rappeler ce qui a été fait en classe, hors *contexte*. Cette partie de l'entretien apparaît sur les dimensions 1 et 2 du plan factoriel. Les termes contributifs pour ces enseignantes sont également *leader, charismatique, année, niveau*. Elles expliquent en effet que, pour elles, l'élève idéal n'a rien à voir avec le fait d'être un bon ou un mauvais élève, le niveau scolaire n'entre pas en ligne de compte. L'élève idéal n'est pas non plus un élève *leader ou charismatique*, mais ces élèves-là, selon leur envie ou non de travailler, peuvent influencer toute l'ambiance de classe et rendre l'*année* très agréable ou très difficile.

Nous reviendrons plus précisément sur l'entretien de Fanny et Eve dans la partie analyse de contenu car sa teneur n'apparait pas dans l'analyse statistique.

Nous retrouvons certains des qualificatifs recueillis dans le questionnaire, telle que la notion de progrès, de dépassement des difficultés ou la curiosité. Nous retrouvons également les différentes sphères dans lesquelles s'ancrent les qualificatifs : être élève, les interactions, le bien-être de l'élève à l'école. Il y a en cela convergence entre les résultats du questionnaire et ceux des entretiens. Le format des entretiens permet d'en apprendre davantage sur ce qui fonde ces représentations, ce que nous développons dans l'analyse de contenu.

8.3.2. L'analyse thématique de contenu

8.3.2.a L'élève idéal des enseignants *versus* l'élève idéal de la *doxa*[129]

Les trois focus groupes ont regroupé des enseignants différents, parfois issus du même établissement, parfois venant d'horizons différents, exerçant en zone rurale ou urbaine. La teneur des échanges a été très différente selon les groupes. Pourtant, dans chacun des trois, les enseignants,

129 Entendu ici comme « Ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social ». Sources Larousse

en parlant de l'élève idéal, ont évoqué un élève sage, qui réussit bien, brillant, obéissant, éventuellement à lunettes.

L1014 Christiane : *On va se dire on a un élève je sais pas qui est hyper sage qui fait tout ce qu'on lui demande.*
L1015 Pierre : *C'est pas l'idéal.*
L1015 Florence : *Mais c'est ennuyeux.*
L1015 Christiane : *On aurait que ça mais qu'est ce qu'on s'ennuierait.*
L1017 Laura : *Mais non voilà c'est ce que je disais ce serait pas intéressant*.

L1109 Tiphaine : *On se dit que l'élève idéal c'est l'enfant sage qui va savoir tout ce qu'on veut lui apprendre mais en fait non c'est pas possible.*

L1129 Florence : *Si on fait si quelqu'un qui n'est pas de l'enseignement fait un dessin animé sur l'élève idéal, il va le représenter assis, sage, avec le cahier à écrire et pas bouger.*
L1130 Sandrine : *Avec des lunettes.*
L1131 Tiphaine : *C'est ça.*
L1131 Christiane : *Et pas de bruit dans la classe.*
L1131 Florence : *C'est vraiment une image que la société a de l'élève idéal.*
Annexe IX, pp. 167 ; 170 ; 171

L1156 Alice : *C'est ça j'aimerais pas avoir que des bons élèves.*
Annexe VIII, p. 126

L1117 Eve : *Qu'est-ce qu'on s'ennuierait avec un élève idéal.*
L1121 Fanny : (…) *mes collègues disent ahlalala qu'est ce que untel/unetelle je dis unetelle parce que souvent c'est une petite fille, est facile, brillante et des comme ça on en voudrait 15. Et tout de suite en général elles se reprennent elles disent « ah ouais mais on s'ennuierait ».*
L1124 Eve : *Ouais c'est ça, c'est ça.*
L1125 Fanny : *Donc en fait on a tous toutes conscience que… les élèves trop… dans le moule finalement ne sont pas les élèves idéal idéaux.*
Annexe VII, p. 77

Ces enseignants évoquent ce stéréotype[130], pour mieux le réfuter. Pourtant il est là, très présent, ancré dans leur esprit et ce, indépendamment de leur institution, de leur âge, de leur expérience. Selon eux, cette représentation existe, mais elle n'est pas la leur en tant que professionnels.

L1127 Florence : *Ç*a *peut être dans les représentations collectives.*
L1128 Christiane : *La représentation de la société.*
Annexe IX, p. 171

Elle est peut être la représentation de l'institution ?

Tous les participants sont d'accord sur le fait qu'ils s'ennuieraient avec une classe composée d'élèves idéaux tels qu'ils les ont décrits. Ils expliquent que ces élèves-là n'ont pas besoin d'eux, or nous avons vu qu'un des fondements de leur identité professionnelle est liée à la gestion de la difficulté scolaire, au fait de se sentir utile pour leurs élèves.

Fanny verbalise ce qui est présent en filigrane dans les propos des autres enseignants.

L1133 Fanny : *Mais ça dépend comment on le voit, c'est-à-dire l'élève idéal pour qui ? Si c'est l'élève idéal pour l'enseignant, c'est pas forcément celui qui est en réussite. Après l'élève idéal, en tant qu'élève, forcément c'est celui qui réussit. Mais l'élève idéal pour l'enseignant, c'est celui qui se fait se sentir utile.*
L1137 Eve : *Et qu'on voit avancer.*
L1138 Fanny : *Voilà. Donc c'est pas celui qui réussit tout seul*.
Annexe VII, p. 77

Il apparaît dans les entretiens, que lorsque les enseignants parlent de l'élève idéal, ils parlent d'eux, de leurs aspirations professionnelles et personnelles, ses attributs jouent un rôle de révélateur (Marc, 1981 ; Weiss, 1984). Si les élèves sont heureux, curieux, motivés, s'ils progressent, alors ils peuvent en tirer une part de responsabilité, se sentir utiles. En revanche, si les élèves sont déjà à l'aise du point de vue des savoirs, très compétents, alors les enseignants ont l'impression, comme le dit Fanny, d'assurer seulement une présence.

L1180 Fanny : (...) *juste pour structurer leurs apprentissages. Les apprentissages ils se font sans nous. Nous on les aide simplement à les structurer et à faire des liens entre les choses mais n'importe quel enseignant peut le faire.*
Annexe VII, p. 79

130 Entendu ici comme étant la « caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine ». Sources Larousse

Les représentations de l'élève idéal, que les participants attribuent à la société ou à l'institution, ne correspondent pas aux leurs, car elles les laissent en dehors de l'équation. Ils ne sont pour rien dans la réussite des élèves sages, brillants, obéissants, ce sont des élèves qui ont déjà acquis les codes de l'école, qui se rapprochent le plus des normes (Duru-Bella *et al*., 2018). Ils sont en effet plusieurs à expliquer que l'élève idéal est un élève qui leur fait ressentir quelque chose à eux, plus qu'un élève dotés de qualités intrinsèques.

L1146 Eve : *C'est l'élève qui a eu des difficultés un temps donné ou qui a eu un problème, c'est peut être même de l'ordre affectif, qui peut ne pas être bien dans sa peau et qui à un moment donné a réussi à dépasser sa difficulté* (…) *alors certainement peut-être parce qu'on a mis des choses en place.*

L1154 Fanny : *Oui pour moi l'élève idéal, de manière très égoïste, c'est celui qui me conforte dans mon envie d'enseigner. Qui me prouve qu'en fait je suis sur la bonne voie. Ouais c'est très égoïste, mais on a besoin d'avoir cette image, on l'a pas forcément. C'est ce que je disais on manque de reconnaissance, donc quand quand on a l'impression d'avoir été utile pour un élève et d'avoir mis en place des choses dont il s'est saisi et de l'avoir amené plus loin, de l'avoir fait se sentir mieux, ou d'avoir désamorcé des difficultés bah c'est un élève qui va nous marquer dans notre carrière. Donc finalement c'est ça l'élève idéal, c'est celui qui fait qu'on se sent bien dans notre place d'enseignant.*

Annexe VII, p. 78

L935 Clara : *C'est celui qui nous montre des progrès enfin celui qui nous renvoie de la satisfaction mais des fois c'est minime c'est un tout petit objectif mais quand on voit sur son visage une victoire bah moi je dirais que c'est ça. Là je suis fière de moi.*

L946 Florence : *Voilà moi j'aime bien aussi ce côté quand le visage de l'enfant change parce que ça y est il a dépassé une difficulté c'est précieux.*

L949 Christiane : *On est peut être même plus content qu'eux des fois.*

L956 Florence : C*'est satisfaisant c'est vrai, c'est évident, c'est ce que ça nous renvoie quand même on se dit qu'on fait notre métier en tout cas.*

L958 Christiane : *On n'est pas à côté de la plaque.*

L959 Marion : *On a apporté une aide.*

L960 Florence : *On sert à quelque chose, à partir du moment où il avance, on sert à quelque*

chose.
Annexe IX, pp. 165-166

L1048 Léa : *L'élève idéal n'est pas ni un très bon élève ni un mauvais élève, ça n'a rien à voir c'est vraiment l'enfant qui a envie.*
L1052 Lise : *Ouais, l'envie d'apprendre, l'envie d'évoluer, d'aller plus loin, l'envie de « non là j'y arrive pas mais je VEUX comprendre.*
L1054 Alice : *Ouais qui veulent faire des efforts, ça ça fait tellement plaisir.*
L1061 Léa : E*t qui réinvestit du coup aussi parce que c'est bien ça. Ça aussi ça fait aussi partie moi de mon élève idéal.*

L1079 Alice : *Nan mais et quelque part ça fait encore plus plaisir quand c'est L. qui me fait "ah maitresse ça c'est...", je fais "trop bien". Bon quand S. le fait, mais S le fait parce qu'il a toujours envie, mais bon S. il est excellent donc je suis contente, mais bon c'est pas pareil, c'est normal. Alors que quand L. me dit "ah maitresse, ah bah c'est comme..." Elle est super en difficulté, oui c'est ça ! (geste de victoire).*
Annexe VIII, pp. 123-124

Quand ils parlent de l'élève idéal, ils parlent d'eux, de leur besoin de reconnaissance, d'être confortés dans leurs désirs, leurs compétences. Nous percevons ici la spécificité de leur représentation professionnelle par rapport à la représentation sociale ou institutionnelle de l'élève idéal. Nous pouvons voir ici l'illustration de la fonction identitaire de la représentation (Abric, 1994), en quoi elle définit l'identité des enseignants.

L'analyse des données issues des focus groupe a permis de faire apparaitre les enjeux sous jacents des représentations professionnelles. Bien qu'ils soient issus d'univers variés, tous ces professionnels expriment, à travers leur description de l'élève idéal, des éléments saillants de leur identité professionnelle, personnelle, mais aussi des attentes institutionnelles et sociales.

L'analyse des données recueillies permet de dresser un portrait de l'élève idéal. Il apparaît à la fois doté de qualités scolaires, mais également humaines qui lui permettent de devenir le citoyen actif, participatif et réfléchi, décrit par l'institution dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est un élève qui a intégré les codes et les attentes de l'école, avec joie, sans les subir. Deux types d'élève idéal émergent, un premier basé sur les représentations sociales de la société et/ou de l'institution, pour qui il est brillant, calme, obéissant, posé. De l'autre, une représentation professionnelle spécifique aux enseignants qui diffère de la première. Leur élève idéal n'a pas besoin d'avoir de bons résultats, c'est même préférable pour leur *ethos* professionnel, de peur de ne servir à rien. Leur élève idéal progresse grâce à eux, s'épanouit, devient un futur citoyen éclairé et épanoui. Nous avons perçu l'influence de la dimension personnelle du métier sur les représentations, lorsque les participants évoquent ce besoin d'être pour quelque chose dans l'évolution de leurs élèves.

Les représentations se sont révélées changeantes en fonction de l'âge et de l'expérience professionnelle et personnelle des participants. Si en début de carrière leur représentation se rapproche de l'élève idéal institutionnel, axé sur les apprentissages, non perturbateur, il devient par la suite cet élève qui fait des efforts, progresse et s'investit en tant qu'élève, qui se saisit de ce que l'enseignant lui offre. L'élève idéal est intimement lié à la perception qu'ils ont de leur métier, à leur identité et leurs valeurs professionnelles et personnelles.

Conclusion

Au terme de cette partie, nous avons analysé et restitué l'ensemble des résultats des données collectées au sujet de l'identité et des pratiques professionnelles, de la scolarisation des EBEP et des représentations de l'élève idéal de professeurs des écoles de l'académie de Nantes. Les réponses, qu'elles soient quantitatives par le biais du questionnaire ou qualitative grâce aux entretiens, nous ont fourni un matériau riche et multi-focal, que nous allons croiser, pour tenter de comprendre la dynamique identité / pratiques / représentation.

L'identité professionnelle des enseignants interrogés est fortement imprégnée par les quatre dimensions, personnelle, impersonnelle, trans-personnelle, et impersonnelle du métier (Clot, 2008). Les injonctions et les normes scolaires institutionnelles sont très présentes dans le discours des participants, qu'ils concilient avec leurs expériences personnelles, professionnelles, leurs rencontres avec collègues et familles. Elles se révèlent parfois contradictoires, devenant ainsi génératrices de tensions. Certains enseignants modifient alors leur identité professionnelle en profondeur, d'autres procèdent à des ajustements plus superficiels (Blin, 1997 ; Perez, 2006 ; Iannaccone *et al.*, 2008). Ils doivent alors faire des choix qui se manifestent à travers leurs pratiques (Blin, *Ibid.*).

La scolarisation des EBEP est désormais intégrée, selon les textes institutionnels, comme faisant entièrement partie du métier d'enseignant et les professionnels ne la remettent pas en cause idéologiquement. En revanche, ils ont témoigné d'un grand désarroi quant à sa mise en œuvre, aujourd'hui encore, quinze ans après la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Nos données attestent que les pratiques et les façons d'appréhender les EBEP sont encore fortement ancrées dans une vision intégrative et non inclusive de l'école. Les participants ont été nombreux à soulever le fait que l'école ordinaire n'est pas adaptée aux EBEP, qu'ils ne peuvent pas y être « comme les autres ». Ce « comme les autres » est un rappel de la force normalisatrice de l'école, intégrée par ses acteurs. L'écart à la norme, pour les participants, est fortement incarné par les EBEP, mais également par des élèves de REP/REP+, dont l'attitude et/ou les modes de vie diffèrent singulièrement de ceux dont les enseignants sont imprégnés.

Derrière tout cela, dans les coulisses, se cache l'élève idéal des enseignants, bien différent de celui de l'institution ou de la société. Il est celui qui vient donner du sens à leur action, à leur choix

de carrière, celui qui nourrit la flamme. Comme tout idéal, il est paré de toutes les qualités, à la fois en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'être humain. Lorsqu'il s'incarne, partiellement, brièvement, dans un élève ou un autre, les enseignants vivent un moment de grâce qui les encourage à continuer et le système peut perdurer, car il prouve qu'il fonctionne.

Partie 4

Retour sur le *rapport à l'élève idéal*

Cette partie est divisée deux en chapitres

Le chapitre 1 traite du *rapport à l'élève idéal* des participants aux focus groupes

Le chapitre 2 revient sur les hypothèses émises en début de recherche, à l'aune des résultats obtenus

Cette partie se termine avec la conclusion générale de la recherche

Chapitre 1

Le *rapport à l'élève idéal* des participants aux focus groupes

Nous venons d'exposer les résultats concernant les différentes dimensions que nous avons identifiées comme constitutives du rapport des enseignants à l'élève idéal. Il s'agit désormais d'examiner les relations que ces dimensions entretiennent.

1.1. Le *rapport à l'élève idéal*

Dans notre partie théorique, nous avons schématisé (*cf.* Figure n° 9, p. 75) et défini le *rapport à l'élève idéal* comme étant *l'ensemble des relations liées à la représentation de l'élève idéal qu'un enseignant, en tant qu'individu, entretient avec les contraintes et les ressources de son contexte professionnel, ainsi que celles liées aux formes communes de cette vie professionnelle*. Nos données ont fourni des informations éparses inhérentes à ces différentes dimensions. A partir de ces analyses, nous allons mettre en lumière le *rapport à l'élève idéal*, tel que nous l'avons défini, chez les participants aux focus groupes. Certains participants se sont plus livrés que d'autres pendant les entretiens, ce qui nous fournit plus de matière pour notre analyse. Nous avons fait le choix de traiter collectivement le *rapport à l'élève idéal* des participants au focus groupe de l'école privée, car ils ont exprimé des positions et des choix professionnels d'équipe forts. Les deux autres focus groupes ont compté moins de participants, mais qui se sont davantage exprimés, ce qui permet de faire l'analyse individuelle de chaque participante, plus ou moins détaillée selon ce qu'elles ont livré.

1.2. Le focus groupe de Fanny et Eve

1.2.1. Fanny, l'influence de la dimension personnelle

<table>
<tr>
<td>Contexte d'exercice

Ecole rurale publique (- 4 classes)</td>
<td>Elève idéal

Celui qui me donne envie de me lever le matin

Celui qui me fait me sentir utile

Se sent bien à l'école

Est épanoui</td>
<td>Dimension dominante

La dimension personnelle

Mère de 5 enfants EBEP

Evoque une période personnelle compliquée au moment de l'entretien</td>
</tr>
<tr>
<td>Rapport à l'institution

Fait peu ou pas référence aux valeurs et attentes institutionnelles, critique par rapport à la hiérarchie</td>
<td>Valeurs et identité professionnelles

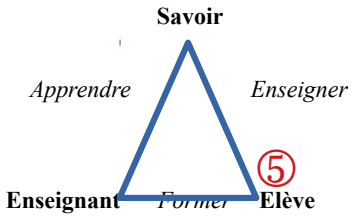
Repérer et désamorcer les difficultés

Amener les élèves le plus loin possible</td>
<td>Formation

Critique à l'égard des formations officielles, auto-formation

Neurosciences,
Troubles dys, TDA/H</td>
</tr>
<tr>
<td>Pratiques professionnelles générales évoquées

Ateliers autonomes type Montessori

 
</td>
<td>Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées

Adaptation des objectifs et des outils/supports

Recherches d'informations sur le type de trouble

Rendre la différenciation pédagogique la moins visible possible</td>
<td>La scolarisation des EBEP

Plus facile pour les handicaps visibles et reconnus par l'institution (MDA[131])

Difficile lorsque le besoin particulier touche le comportement</td>
</tr>
</table>

Tableau n° 29 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Fanny

131 Maison De l'Autonomie

Chez Fanny, le *rapport à l'élève idéal* semble très fortement influencé par la dimension personnelle, elle apparaît en filigrane dans toutes les sphères que nous avons explorées. Ainsi, pour elle, être enseignante, c'est repérer, prévenir et empêcher l'aggravation des difficultés scolaires. Cette tâche est fondamentale dans son travail, elle en fait une priorité. Nous avons relié cette préoccupation à son expérience personnelle de mère de cinq enfants ayant tous eu, selon elle, des besoins éducatifs particuliers et des scolarités compliquées. Nous pouvons constater que cela influence ses choix de formations institutionnelles et personnelles, puisqu'elle dit se diriger vers les formations qui traitent des difficultés d'apprentissages et des troubles de l'attention.

L1495 Fanny : *Quand il y avait encore les stages, j'ai fait un module 3 jours, je m'empresse toujours de m'inscrire à ce genre de formation* (…) *troubles des apprentissages.*

L1522 Fanny : *Dernière formation autour des troubles du langage oral.*

L1576 Fanny : *Je suis allée à Nantes il y a quelques mois, ce sont les syndicats qui avaient fait venir une conférencière sur les neurosciences, l'attention.*
Annexe VII, p. 88 ; 89 ; 90

Forte de son expérience personnelle et des différentes formations qu'elle suit, Fanny accumule une somme de savoirs sur ces besoins spécifiques qui l'amène à se considérer parfois comme plus experte que les formateurs de l'Éducation nationale. Elle porte ainsi un regard très critique sur la qualité des contenus institutionnels.

L1494 Fanny : *Or il faut voir aussi quelle qualité de formation* (…) *à chaque fois je reviens hors de moi. "Bon avec le TDAH on va être très prudent dans le* [nom du département] *on n'y croit pas trop". Bah j'ai 2 enfants hyper actifs j'ai juste envie de quitter la salle. Voilà et puis dans notre classe on sait qu'il y a 4 % des enfants qui ont un déficit attentionnel.* (...) *Voilà en formation, trois jours de formation on nous dit d'emblée attention ça c'est de l'ordre de l'éducatif, mais c'est pas possible. C'est pas possible.*

L1522 Fanny : *C'est pas des formations ça, les collègues qui n'ont pas de vécu personnel, qui ne connaissent pas la dyslexie repartent en se disant "bon …". C'est quand même le responsable ASH.* (…) *Donc tant que ces formations là seront dispensées par des gens qui ne maitrisent pas ou qui sont… alors je ne sais pas ce qui les amène à dire des choses comme ça, des aberrations pareilles, mais… ça ne fera pas avancer, malgré toute la bonne volonté qu'on voit chez les*

enseignants.
Annexe VII, pp. 88-89

Son vécu personnel influence également ses pratiques professionnelles puisqu'elle dit prendre toutes les précautions afin de ne pas faire de l'école un lieu d'aggravation des difficultés. Selon elle, l'organisation de l'institution telle qu'elle est cristallise les difficultés d'élèves qui n'en éprouveraient pas dans un autre contexte.

L309 Fanny : *Mais finalement on crée quand même, enfin il faut être très vigilant à ces blocages qu'on va créer chez les élèves qui ont pas en plus spécialement de difficultés spécifiques* (…) *mais qui ont simplement, à qui on a proposé à un moment quelque chose qu'ils n'étaient pas capables de faire et qui se sont bloqués.*

L 686 Fanny : *Ces élèves qui ont des handicaps invisibles vont forcément ressentir qu'ils sont pas comme les autres et ils vont forcément en souffrir donc ils peuvent développer d'autres difficultés, des difficultés psychologiques et finalement là c'est l'école qui va amener les difficultés psychologiques parce que c'est… leurs difficultés, je pense notamment aux difficultés dys cette difficulté elle n'existe qu'à l'école. En dehors de l'école, ils n'ont pas de problèmes ces enfants-là. Donc c'est l'école qui pointe une difficulté, qui n'y apporte pas de réponse parce que c'est très long le chemin du diagnostic et qui va créer, qui va surajouter des difficultés psychologiques d'image de soi, de problème de comportement, de rejet, de refus, de phobie scolaire ou autre. Et là c'est l'école qui met l'enfant en souffrance et moi je trouve que c'est ce qu'il y a de plus difficile dans notre métier.*
Annexe VII, pp. 53 ; 64

Pour Fanny, avoir un besoin éducatif particulier invisible, donc peu reconnu, est *forcément* synonyme de souffrance pour ces élèves, c'est inévitable. Une fois encore, son vécu en tant que mère semble indissociable de ce positionnement.

L444 Fanny : *Et c'est vrai que… j'ai beaucoup appris de mes enfants mais eux… ont beaucoup souffert de l'enseignement qui était pas adapté.*
Annexe VII, p. 57

Elle a tendance à généraliser son expérience personnelle à l'ensemble de ses élèves et elle fonde son identité professionnelle et ses pratiques sur cette base. Cependant, il arrive que les contraintes extérieures, émanant des collègues, des familles ou de l'institution, l'obligent à aller à l'encontre de ce à quoi elle tient.

L294 Fanny : *Là en CP il faut quand même produire de l'écrit donc heu… ça oblige à mettre certains élèves en difficulté quand même.*

L564 Fanny : *Les parents ont une pression, c'est à dire qu'ils ont pas forcément d'attente de réussite scolaire… finalement notre enfant qu'il réussisse ou non à l'école c'est pas très grave, mais il y a une pression sociale par rapport à la réussite scolaire*.

L 900 Fanny : *Moi on m'a beaucoup reproché enfin mon ASEM*[132] (...) *m'a souvent reproché de passer trop de temps au détriment des autres parce que finalement… on va se rendre beaucoup plus disponible pour ces enfants là. Alors… elle a pas tort, mais en même temps les autres n'ont pas vraiment besoin de nous.*

Annexe VII, pp. 52 ; 60 ; 70

Cette situation est dit-elle *frustrante*, *difficile*. Renoncer à ses convictions pour répondre aux injonctions extérieures est coûteux.

La représentation de l'élève idéal de Fanny est elle aussi, influencée par la dimension personnelle. Pendant l'entretien, elle est revenue sur la réponse qu'elle a donnée au questionnaire à la question ouverte sur l'élève idéal. Elle l'a mise en perspective avec son état d'esprit du jour de notre rencontre.

L1440 Fanny : *J'arrive pas trop à me souvenir, je crois que j'avais mis que c'était celui qui se sentait bien et qui s'épanouissait à l'école en fait. Mais là je le vois d'un autre point de vue c'est à dire ben aussi parce que parce que là j'ai eu un peu de mal à me lever hier matin pour aller travailler et je me dis bah finalement là de quoi j'ai besoin ? J'ai besoin d'élèves qui me donnent envie, alors qu'au moment où j'ai répondu, j'étais pas dans cet état d'esprit où je me disais bah finalement l'élève idéal c'est celui qui se sent bien à l'école, qui est épanoui, qui est là qui est bien quoi. C'est tout ce qu'on lui demande. Oui comme quoi notre état d'esprit joue énormément sur notre interprétation des mots. Je l'ai pas lu, je sais que je ne l'ai pas lu comme je le lis aujourd'hui.*

Annexe VII, p. 86

La situation personnelle de Fanny influence sa perception de l'élève idéal, mais pas son essence. En effet, le bien-être de l'élève est au cœur des préoccupations de cette enseignante, elle l'a longuement évoqué, ce qui est en cohérence avec la représentation d'un élève *épanoui*, *bien à*

132 Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles

l'école. Lorsqu'elle se sent bien dans sa vie, Fanny décrit davantage l'élève idéal pour lui-même, lorsqu'elle est dans une situation plus difficile, émerge ce à quoi cette représentation lui sert, à elle, personnellement et professionnellement.

Fanny donne à voir un *rapport à l'élève idéal* articulé autour de la dimension personnelle de son métier. C'est à travers son vécu de mère qu'elle structure sa représentation de l'élève idéal, ses pratiques, ses valeurs professionnelles et même ses choix de formation. Il s'agit pour cette professionnelle de ne pas être la complice des souffrances vécues par ses enfants en ne les perpétuant pas elle-même avec ses élèves. C'est ainsi qu'elle donne du sens à son action, en se sentant utile pour ses élèves, en s'investissant auprès d'eux, peut-être comme elle aurait aimé que des enseignants s'investissent auprès de ses enfants. Elle peine parfois à concilier son *rapport à l'élève idéal* ainsi constitué avec les normes sociales générales, les normes institutionnelles dominantes et les normes des usagers (Gilly, 1980), ce qui peut générer une certaine forme de souffrance. Dans ces situations, c'est vers son élève idéal qu'elle se tourne, afin de garder l'énergie de continuer. Son élève idéal est celui qui lui permet de trouver la reconnaissance qu'elle ne trouve pas dans l'institution.

1.2.2. Eve, le bien-être avant tout

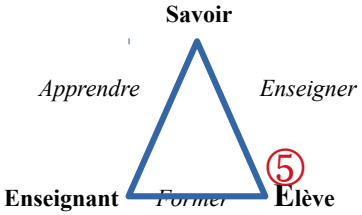
Contexte d'exercice	**Elève idéal**	**Dimension dominante**
Ecole rurale privée (- 4classes) Cohésion d'équipe	Bien dans ses baskets Heureux de venir à l'école Dépasse ses difficultés	Les valeurs professionnelles
Rapport à l'institution	**Valeurs et identité professionnelles**	**Formation**
Fortes références aux valeurs institutionnelles et au projet d'établissement, critique par rapport à la hiérarchie	Former les citoyens de demain L'enseignant est un accompagnateur Assurer le bien-être de tous à l'école	Critique à l'égard des formations officielles, auto-formation Recherche action
Pratiques professionnelles générales évoquées	**Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées**	**La scolarisation des EBEP**
Tutorat Classe de cycle qui permet des passerelles Espaces de parole, ateliers individuels Fiches auto-correctives ou corrigées par le tuteur 	Adaptation des supports (Makaton) Différenciation	Tous les élèves doivent être scolarisés dans leur école de quartier

Tableau n° 30 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* d'Eve

Parmi tous les participants aux focus groupes, Eve est la seule à faire consciemment du lien entre ses valeurs personnelles et professionnelles.

L 643 Eve : *Les valeurs après c'est autre chose, parce que les valeurs on les porte en nous aussi. Si on a envie de faire que l'élève soit bien, c'est par ce nous qu'on a envie nous aussi d'être bien à l'école*.

L 1405 Eve : *Je pense que les idéaux, enfin notre perception, nos valeurs qu'on a en nous ou qu'on cherche à développer, je pense qu'effectivement, c'est certainement celles que l'on est ou que l'on souhaite développer, que l'on souhaite voir aussi chez nos élèves, dans les classes, dans l'établissement dans lequel on travaille*.

Annexe VII, pp. 63 ; 85

Or, ce qu'Eve cherche le plus à développer, c'est le bien-être. Nous le retrouvons dans les caractéristiques qu'elle attribue à l'élève idéal, qui, selon elle, est *bien dans ses baskets, heureux de venir à l'école, dépasse ses difficultés.* Elle en fait un objectif à atteindre pour ses élèves.

L 80 Eve : *Là où je trouve ça important c'est que l'enfant soit bien, c'est à dire que… on travaille avec lui pour son rythme et que l'enfant arrive le matin sans peur au ventre. Même si je n'aime pas l'école, je peux venir à l'école sans… ma priorité à moi elle est là* (…) *si l'enfant est bien quelque part forcément il ne peut que progresser, même si effectivement il a des difficultés.*

L539 Eve : *Pour moi personnellement, l'apprentissage ce n'est plus ma priorité.* (…) *Mais… si l'enfant est bien… forcément il va apprendre des choses.*

L 547 Eve : *S'il est triste parce que son chat il a disparu c'est tout bête, ou que parce que maman vient de le disputer ou il est en colère contre son frère, j'ai dit il faut déjà désamorcer ça pour que l'enfant puisse être disponible aux apprentissages. Et ça j'trouve que si l'enfant est bien, il va forcément prendre quelque chose dans sa journée.*

L 1416 Eve : *Un élève bien dans sa peau, pour moi sera un citoyen. Si tout petit il est bien dans sa peau, il peut prendre confiance en lui, il peut prendre confiance en ses capacités, mais aussi en ce qu'il est*.

Annexe VII, pp. 46 ; 60 ; 86

Elle évoque également le bien-être des enseignants.

L 1081 Eve : *Les enseignants, si on est pas une équipe soudée pour dire "allez, on va on va on va y arriver ensemble", y'a beaucoup d'enseignants, des chefs d'établissement aussi qui s'écroulent parce que voilà y'a une surcharge de plein de choses quoi. Il nous manque une aide aussi. L'aide humaine, mais aussi une aide psychologique.*
Annexe VII, p. 76

Elle parle enfin du sien.

L 145 Eve : *Pour pouvoir faire ce métier,* (…) *il faut qu'on soit bien dans nos vies personnelles pour qu'on puisse être performant dans le métier qu'on nous demande*.
Annexe VII, p. 48

Cette préoccupation centrale de se sentir bien devient même un élément institutionnel et influence les pratiques d'Eve.

L 84 Eve : *On nous dit qu'on est l'école du bien-être, c'est un peu là-dessus qu'on est en train de rechercher notre projet d'école*.

L 542 Eve : *Tous les matins dans la classe, l'enfant vient mettre son étiquette en CP CE1 CE2 sur je suis content, je suis fatigué, je suis malade, je suis en colère, je suis triste et ça on l'explique aux parents qui me posent la question. Je leur dis vous savez vous quand vous êtes triste, quand vous allez au travail et que vous avez pas l'état d'esprit d'aller au travail, vous avez du mal à vous y mettre et je dis c'est exactement pareil pour un enfant*.
Annexe VII, pp. 46 ; 60

Chez cette participante, les dimensions impersonnelle, personnelle et interpersonnelle de son métier, ainsi que ses pratiques et sa représentation de l'élève idéal se déclinent autour du même thème, celui du bien-être. Si le bien-être de l'élève idéal sert parfois à justifier l'existence du système tel qu'il est, Eve va au-delà. Tout son *rapport à l'élève idéal* est imprégné de cette valeur. Au cours de l'entretien, elle a recours à un vocabulaire chargé d'affect lorsqu'elle parle de ses élèves ou de ses collègues en employant des tournures de phrases telles que « *Mon petit N., Ma petite M., Mon enseignante* », elle porte en elle la préoccupation que chaque personne se sente bien, élève, collègues ou parents.

L'importance du bien-être se retrouve également lorsqu'elle évoque la scolarisation des EBEP. Eve définit l'école inclusive par le fait que « *tout enfant de 3 ans puisse bénéficier d'une scolarisation dans une école* » (L 829, Annexe VII, p. 68). Selon elle, l'inclusion s'inscrit dans un projet de société plus global qui commence à l'école, avec la formation des futurs citoyens.

L 847 Eve : *La place du handicap elle a beaucoup évolué. Je pense qu'en 20 ans c'est ça aussi. Je veux dire un enfant trisomique y'a 20 ans, on aurait pas vu ça dans nos classes (...) ça c'est quand même quelque chose qui a évolué et c'est positif même vis-à-vis des justement des futurs citoyens parce que je trouve que le regard porté sur le handicap il change. C'est les enfants qui font que si les enfants les acceptent maintenant, plus tard ils feront vraiment vraiment partie intégrante de la société, même s'ils le font de plus en plus partie*.

L1246 Eve : *Et ce qui est intéressant c'est de voir l'évolution, c'est-à-dire que on se dit que à un moment donné, on a un regard sur un enfant parce qu'on a suivi toute sa scolarité du primaire et je repense à mon petit N. là qui m'avait tant questionnée quand j'étais jeune enseignante et qui maintenant est conducteur d'engins dans les fermes. Cet enfant là on se posait bien la question de qu'est ce qu'il allait devenir plus tard et* (...) *on voit que voilà au jour d'aujourd'hui ils sont bien dans leur peau*.
Annexe VII, pp. 69 ; 81

Accepter les différences, accueillir chaque enfant tel qu'il est sont d'autres valeurs mises en avant par cette professionnelle. Eve voit les différences comme enrichissantes, mais comme également une source potentielle de souffrance.

L 725 Eve : *Et c'est vrai que c'est plus à eux* [les EBEP] *effectivement que l'école ne leur apporte pas toujours que du bonheur quoi*.
Annexe VII, p. 65

Nous retrouvons alors chez Eve le conflit inhérent à la stigmatisation des EBEP dans la classe, lorsqu'il est question de matériel ou de supports adaptés.

L 779 Eve : *Elle* [M., EBEP] *est très contente quand elle peut avoir le même livre que les autres quoi parce que forcément, même si elle est handicapée, elle se rend compte que y a quand même une différence aussi*.
Annexe VII, p. 67

Bien qu'elle explique proposer quotidiennement des adaptations variées à ses élèves en fonction de leurs besoins et travailler avec le groupe sur les moqueries et la tolérance, Eve se rallie à la proposition de Fanny visant à généraliser les adaptations à tous les élèves pour gommer les différences.

L924 Eve : *C'est surtout que parce que je fais la même chose, l'enfant différent, l'enfant en difficulté il est comme les autres, les autres ont comme lui donc il a pas l'impression qu'on a changé quelque chose pour lui. Et c'est tout c'est tout l'envers, c'est à dire qu'effectivement on n'est pas en train de pointer que toi t'es différent, t'as pas la même chose que les autres, non on a tous la même chose. Parce qu'on s'adapte justement à ses difficultés à lui.*
Annexe VII, p. 71

Eve reste influencée par la référence à une norme et considère qu'en être trop éloignée peut être douloureux, source d'un mal être qu'elle souhaite à tout prix éviter.

Le *rapport à l'élève idéal* d'Eve se révèle profondément marqué par la notion de bien-être qui touche à la fois les dimensions personnelle, interpersonnelle et impersonnelle. Pour cette enseignante, un élève épanoui n'est pas un moyen de justifier que le système fonctionne, mais bien l'expression d'une valeur qu'elle porte profondément en elle, en tant que personne et que professionnelle. Nous percevons chez elle, l'importance qu'elle accorde à la cohérence entre les valeurs qu'elle porte et la façon dont elle peut les mettre en œuvre, au sein de l'école (avec le projet d'établissement), en prenant soin des enseignants de son équipe et des élèves. C'est la seule participante à verbaliser cette volonté de cohérence. Elle souhaite accueillir chaque élève tel qu'il est, tout en gardant à l'esprit une référence normative qui lui fait parfois associer handicap et souffrance et qu'elle cherche à atténuer, voire à faire disparaître. Être bien s'apparente au fait d'être le plus possible comme les autres.

1.3. Le focus groupe de Léa, Lise et Alice

1.3.1. Alice, le rapport à la norme

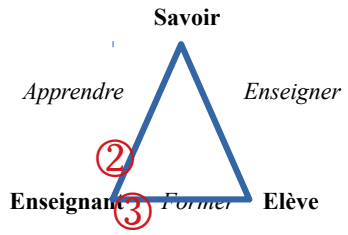
Contexte d'exercice	**Elève idéal**	**Dimension dominante**
Ecole urbaine publique population REP+ (+ de 4 classes) Partage pédagogique facile Cohésion d'équipe	Fait des efforts A envie Réinvestit les savoirs vus en classe dans d'autres contextes N'est pas lié à son niveau scolaire Est motivé	Le rapport à la norme scolaire institutionnelle (la dimension impersonnelle)
Rapport à l'institution Ne se réfère pas aux valeurs et attentes institutionnelles	**Valeurs et identité professionnelles** La transmission des savoirs (en début de carrière) Etre un modèle pour les élèves	**Formation** Critique à l'égard des formations officielles, suit les animations pédagogiques, pas d'auto formation déclarée
Pratiques professionnelles générales évoquées Rituels, activités courtes, les ceintures de niveaux Leçons, entrainement, évaluations, corrections 	**Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées** Différenciation	**La scolarisation des EBEP** A induit des changements professionnels (différenciation, seuil de tolérance) Suscite de l'appréhension dans un premier temps Génère du travail supplémentaire Sert à faire des économies

Tableau n° 31 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* d'Alice

Les qualificatifs utilisés par Alice pour décrire l'élève idéal sont tous d'ordre scolaire, il n'a pas été question de qualités relationnelles ou de bien-être à l'école. Selon elle, l'élève idéal *fait des efforts*, *a envie*, *réinvestit les savoirs* dans d'autres contextes, c'est peut-être celui qui se rapproche le plus proche de l'élève idéal institutionnel. Alice ne fait pas des bons résultats scolaires un critère, elle précise qu'être un élève idéal n'est pas une question de niveau. D'ailleurs, le très bon élève, lorsqu'il répond à ses critères de l'élève idéal, perd en mérite par rapport à un/e élève plus en difficulté.

L1080 Alice : *S. le fait parce qu'il a toujours envie, mais bon S. il est excellent, donc je suis contente mais bon c'est pas pareil, c'est normal. Alors que quand L. me dit "ah maitresse..." elle est super en difficulté "ah bah c'est comme..." oui c'est ça* (*geste de victoire*).
Annexe VIII, p. 124

Comme ses homologues, la perspective d'avoir trop de très bons élèves dans sa classe est considérée comme une source d'ennui professionnel et d'inutilité. Elle aussi doit y être pour quelque chose dans la progression de ses élèves.

Lorsqu'elle explique ce qui est important pour elle en tant qu'enseignante, elle mentionne la transmission des savoirs et les apprentissages comme une préoccupation de début de carrière, mais elle n'explique pas ce qui l'a remplacée aujourd'hui. Elle est d'accord avec Léa et Lise pour qui être enseignante, c'est être un modèle pour les élèves, mais ne développe pas davantage ce sujet. Toutefois, nous retrouvons chez Alice des éléments qui font référence à l'identité professionnelle d'une enseignante proche des attentes de l'institution. En effet, elle est par exemple, la seule des participantes à évoquer sa formation initiale pour parler de ses pratiques, cela semble continuer à la marquer.

L 651 Alice : *Moi j'ai été formée sur les projets, donc savoir lire écrire dans toutes les matières, donc effectivement on notait aussi peut être l'orthographe et tout ça en histoire à un moment ça va quand même finir par les pénaliser s'ils savent pas.*
Annexe VIII, p. 111

Elle fait référence à sa formation initiale, tout en la remettant un peu en cause, manifestant une certaine ambivalence.

L963 Alice : *La formation initiale qu'on a eue nous est plus du tout adaptée à*/
L964 Lise : *à la réalité.*
L965 Alice : *Elle était bien pour y'a longtemps, après maintenant je sais pas. Et la formation continue n'en parlons pas. Y'en a plus.*

Annexe VIII, p. 121

Si elle estime que sa formation initiale « *était bien* » et qu'elle y fait encore référence, nous pouvons imaginer qu'elle lui sert encore de repère à certains égards. Elle ne semble en revanche se référer à aucun autre contenu qu'une formation continue aurait été susceptible de lui apporter. L'influence de cette formation initiale se traduit également par des choix de pratiques que nous avons qualifiées d'orientation plutôt traditionnelle, transmissive, basées sur une alternance théorie, entrainement, évaluation, correction.

L762 Alice : *J'ai fait un parallèle avec le sport cette année* (...) *y'a d'abord une stratégie, une théorie, une technique, après on s'entraine dans le cahier d'entrainement, alors on cherche ça on cherche quelle technique serait la meilleure dans le cahier de recherche de brouillon. Après y'a le cahier où vous vous entrainez comme les joueurs de foot qui s'entrainent à faire tout le temps le même geste* (...) *dans le cahier d'entrainement, le cahier du jour. Après y'a le match, bah le match c'est l'évaluation.* (…). *La correction c'est le moment où le coach il vient, il rassemble tout le monde et alors là ça va pas et faut changer de technique*.
Annexe VIII, p. 115

Dans ce fonctionnement, cette enseignante occupe une place centrale de détentrice de techniques et de savoirs à diffuser aux élèves. Quoi qu'il arrive, elle doit garder le rôle de référent, de sujet sachant.

L88 Alice : *Oui leur montrer qu'on sait pas tout, tout en gardant quand même la place du référent, parce que c'est quand même, si tu fais "je sais pas je sais pas".*
Annexe VIII, p. 95

Il existe une cohérence forte entre sa représentation de l'élève idéal et ce qu'elle dit de son identité professionnelle et de ses pratiques. En ce sens, chez cette professionnelle, sa représentation de l'élève idéal constitue une matrice d'action qui contribue à la construction de son identité professionnelle (Perez-Roux, 2003) et guide ses pratiques.

D'après elle, le public particulier de REP+ la confronte régulièrement à des comportements violents, à des élèves en grande difficulté scolaire qui, parfois, ne mettent pas de sens sur leur scolarité. Ces élèves peuvent être très éloignés de l'élève idéal qui a envie, qui est motivé, investi. Elle explique passer beaucoup de temps sur des tâches qu'elle qualifie d'éducatives.

L32 Alice : *En fait par la force des choses tu finis par faire de l'éducation.*
Annexe VIII, p. 93

Nous pouvons observer chez Alice, un recours à des normes, aux références idéologiques dominantes (Gilly, 1980) qui viendraient l'aider à mieux supporter les situations chaotiques (Prairat, 2012a). Il s'agit en quelque sorte de garder le contrôle de sa classe quoi qu'il arrive, en se référant à ses normes antérieures (Schwartz, 2009), même si elle sait que sa formation initiale est devenue un peu inadaptée à sa réalité de terrain. Aucune autre norme assez forte n'est venue remplacer la première, issue de sa formation initiale, avec laquelle elle compose.

Cela se manifeste par exemple lorsqu'il est question de faire la distinction entre intégration et inclusion. Cette professionnelle ne montre pas de différences sémantiques, idéologiques et normatives. Selon elle, elles ne lui ont pas été transmises par l'institution. Elle est, vis-à-vis des EBEP dans une démarche et des normes intégratives, comme en témoignent les pratiques qu'elle décrit.

L343 Alice : *Pour moi différencier ça veut dire tu prends un autre chemin mais t'arrives à peu près à la même chose quoi pour avoir le même but.* (...) *Donc je différencie mais jusqu'à une certaine limite moi, je suis désolée, j'ai une classe, c'est un groupe en fait je considère la classe comme un groupe donc je s'il faut qu'il fasse complètement autre chose bah je vois pas l'intérêt pour tout le monde qu'il soit dans la classe s'il fait un truc complètement à côté*.
Annexe VIII, p. 102

Ce verbatim témoigne de deux choses, tout d'abord la trace, la réminiscence, dans sa posture professionnelle et dans son fonctionnement de classe, de l'organisation de l'école primaire de 1887 où « l'enseignement y est nécessairement collectif et simultané ; le maître ne peut se donner à quelques-uns, il se doit à tous »[133]. La seconde, qui en découle, c'est que pour cette professionnelle, l'EBEP doit prouver qu'il peut faire partie de la classe, il ne doit pas trop s'éloigner de la norme dominante.

Dans les propos d'Alice, se retrouvent diverses références à des valeurs de l'école républicaine. Elle insiste beaucoup sur la notion d'efforts et d'une certaine manière de mérite.

L165 Alice : *J'ai un peu de mal à faire que du ludique parce que c'est pas que ça non plus. J'avoue. Ça là dessus c'est mon caractère, j'ai du mal à faire tout en ludique à un moment je leur dis bah oui là il va falloir s'y mettre pour de vrai fin pour de vrai, va falloir faire un petit effort, à un moment faut faire un effort.*

133 Arrêté du 27 juillet 1882 portant sur l'Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques.

L178 Alice : *Oui c'est ce qui me met mal à l'aise avec tout essayer de tout faire passer gentiment* (...) *que y'a des trucs vous allez voir après ça va pas être toujours aussi facile quoi.*
Annexe VIII, p. 96

L196 Lise : *Si s'ils ont pas un moment où on leur a pas pointé que là ils y arrivaient pas et que maintenant tu as vu et maintenant tu y arrives.*
L197 Alice : *Bah ça n'a plus de valeur.*
Annexe VIII, p. 98

L235 Alice : *C'est vrai que les activités pas très longues ils aiment bien. Moi s'il y avait que ça, ça me poserait problème parce que à un moment il faut aussi soutenir l'effort.*
Annexe VIII, p. 96

L1057 Alice *:* O*uais qui veulent faire des efforts, ça ça fait tellement plaisir.*
Annexe VIII, p. 123

Faire des efforts est un élément descriptif de l'élève idéal d'Alice et nous voyons à quel point il imprègne son discours et ses pratiques. Le choix de l'analogie sportive qu'elle utilise pour décrire ses pratiques professionnelles l'illustre particulièrement.

Alice, au cours de l'entretien, a évoqué les changements que la scolarisation des EBEP et le fait de travailler en REP+ ont généré chez elle. Elle dit que travailler dans cette école, « *c'est un autre métier* ». Néanmoins c'est le fait d'avoir des EBEP dans sa classe qui la déstabilise davantage. Elle explique que cela l'a changée.

L396 Alice : *Après par contre c'est vrai moi ça m'a changée par exemple d'avoir S ou d'avoir So. L'année où j'ai eu So., qui était autiste, ça a aussi changé des choses sur ma façon de faire. Par exemple avec S qui avait beaucoup besoin de jouer, j'ai ressorti la pâte à modeler et tout ça* (...) *et ça j'aurais jamais pensé à le faire sans avoir eu S.* (...) *Et finalement ça se passe très bien donc ils font leur travail, ils finissent et ils bâclent pas, ça c'est le truc important pour moi, mais voilà ils me montrent je fais "c'est bien" et donc ils peuvent aller chercher*.

L410 Alice : *So a changé ma posture et puis S m'a donné l'idée de mettre des jeux. Donc au départ en début d'année effectivement il pouvait faire son travail et après aller jouer et tout, pis là c'est ma limite à moi en fait, je me suis rendue compte qu'il faisait les choses un peu vite et moi ça*

me dérange d'avoir, il bougeait il faisait beaucoup de bruit, pourtant il allait dans le couloir, mais quand même. Ça c'était ma limite je reconnais et donc au bout d'un moment progressivement "non bah tu vas rester un peu à ta place, tu vas..." et j'ai réduit un peu ses jeux. Après il avait quand même le droit d'aller chercher finalement les mêmes jeux que les autres. Et finalement il restait, il a appris à rester assis et puis à pas avoir tout le temps les jeux quand il voulait.
Annexe VIII, p. 104

Les changements dont parle Alice concernent toutefois des niveaux marginaux de son identité professionnelle. Elle reste en effet fondamentalement attachée à son fonctionnement habituel. Nous pourrions dire que « des stratégies passives d'adaptation et d'adhésion émergent » (Iannaccone *et al.*, p. 18), mais qu'elle ne transforme pas son identité et ses pratiques en profondeur. Alice amène l'EBEP vers un comportement plus en adéquation avec ses attentes, même si elle les a assouplies. Son identité professionnelle semble peu perméable aux changements, elle fait des concessions superficielles, mais dans le fond, elle reste attachée à une norme à laquelle elle cherche à se référer. Elle se demande par exemple si les bons élèves de sa classe seraient tout aussi performants dans une autre école. Le fait de travailler en REP+ lui a fait perdre ses repères par rapport aux attendus d'un élève *lambda*. Chez Alice, la représentation de l'élève idéal semble être un élément « statique » (Iannaccone *et* al., 2008) de son identité professionnelle. Elle procède à des aménagements qui restent superficiels, nécessaires au bon fonctionnement de sa classe, mais sans que cela en modifie les strates profondes.

Le *rapport à l'élève idéal* d'Alice s'inscrit dans un réseau fortement influencé par la dimension impersonnelle de son métier et par une référence à la norme. Sa représentation de l'élève idéal, son identité professionnelle et ses pratiques forment un réseau cohérent, en adéquation avec une norme institutionnelle dominante. Cette cohérence contribue à apporter de la stabilité dans un quotidien parfois chaotique auquel elle doit donner du sens et dans lequel elle souhaite incarner un rôle d'adulte référent stable, fort et modèle.

1.3.2. Lise, s'adapter au contexte

Contexte d'exercice	**Elève idéal**	**Dimension dominante**
Ecole urbaine publique population REP+ (+ de 4 classes) Partage pédagogique facile Cohésion d'équipe	Il a envie Réinvestit les savoirs vus en classe dans d'autres contextes N'est pas lié à son niveau scolaire. Est motivé Il a compris à quoi sert l'école	Le contexte d'exercice
Rapport à l'institution	**Valeurs et identité professionnelles**	**Formation**
Fait peu référence aux valeurs et attentes institutionnelles	Emmener les élèves le plus loin possible Être un modèle pour les élèves	Critique à l'égard des formations officielles, suit les animations pédagogiques, pas d'auto formation déclarée
Pratiques professionnelles générales évoquées	**Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées**	**La scolarisation des EBEP**
Rituels, activités courtes Les ceintures de niveaux Tutorat	Tutorat Différenciation Attentes différentes selon les élèves	Peut faire peur Sert à faire des économies

Tableau n° 32 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Lise

Lise et Alice ont expliqué travailler en étroite collaboration, elles partagent leurs préparations et leurs contenus et la même représentation d'un élève idéal, *motivé,* qui *a envie*, qui *réinvestit les savoirs*. Elles ont également toutes les deux été très marquées par leur arrivée dans cette école, au contact d'un public ayant les caractéristiques de REP+. Elles ne se sont pas adapté de la même façon à cette nouveauté. A la différence d'Alice, cette mutation a provoqué chez Lise une ré-élaboration profonde de son identité professionnelle qui s'est traduite dans sa définition du métier et dans ses pratiques. Elle dit avoir en abandonné certaines, qu'elle a découvertes injustes, au profit de nouveaux gestes plus ciblés, plus adaptés aux spécificités de ses nouveaux élèves, plus en difficulté.

L612 Lise : *Les attentes moi c'est au niveau de l'écrit que je me suis rendue compte que j'étais énormément exigeante avant. C'est-à-dire au niveau de l'orthographe, c'est-à-dire que pour une évaluation de géographie de sciences, s'ils faisaient pas attention à l'orthographe, ils perdaient des points parce qu'ils avaient toujours tout tout bon, donc il faut trouver un moment quelque chose pour bon ben là ouais mais là t'as non t'as pas tout bon parce que t'as fait des fautes d'orthographe au nom des fleuves.*

L628 Lise : *Mais quand même quand tu réfléchis à ce que je faisais avant, tu te dis que mon niveau d'exigence a quand même baissé* (…) *Nan mais à la limite c'est plus juste qu'avant* (…) *parce qu'avant l'enfant il se retrouvait pénalisé, alors que comment tu peux avoir B en histoire alors qu'en fait il sait toute la leçon ? C'est pas logique. La compétence d'histoire, c'est A, c'est pas B. Mais là on fait vraiment attention à ce qu'il sait.*
Annexe VIII, pp. 110-111

L'un des objectifs de Lise, en tant qu'enseignante, c'est d'amener ses élèves le plus loin possible en fonction de leurs compétences. Pour cela, elle n'hésite pas à proposer des contenus adaptés à chaque élève, c'est quelque chose qu'elle fait « *naturellement* » selon Alice (L 691, Annexe VIII, p.113). La différenciation fait partie de ses pratiques habituelles. Pourtant, elle explique que durant l'année scolaire, elle y a renoncé, car elle s'est aperçu que cela ne fonctionnait pas avec ce groupe classe. Elle est revenue à des contenus identiques pour tous, avec néanmoins des adaptations matérielles telles que surligner au lieu de recopier les phrases ou les mots, ou des outils tels que les ceintures de niveaux. Tous ses élèves faisaient les mêmes exercices de grammaire, de conjugaison, peu importe leur niveau de lecture ou d'orthographe.

L389 Lise : *Moi j'ai vu cette année, ils ont tous voulu faire la même chose et bah y'en a certains qui ont bien plus progressé du fait de faire la même chose que les autres que d'avoir un travail à part. D'être dans le groupe y'a quand même une émulation, quand ça se passe bien dans la classe en plus y'a une émulation qui fait que ils progressent davantage que d'avoir son travail particulier, où ils sont pas capables de faire seul. Mais du coup au moins quand c'est la même chose que les autres, les autres peuvent aider quoi*.
Annexe VIII, p. 103

Lise s'adapte à ses élèves, varie ses pratiques pour coller à ce qui motive ses élèves, à ce qui va les rendre actifs dans la classe et les faire progresser. Nous pouvons y voir une forme de stratégie de l'enseignante pour que les attitudes de ses élèves soient conformes ou proches de sa représentation de l'élève idéal et pour maintenir un climat de travail dans sa classe.

Par certains aspects, Lise, à l'instar d'Alice, se réfère à la norme institutionnelle pour faire face à un public parfois déstabilisant, violent et qui cherche à tester le cadre.

L89 Lise : *Ah bah on* [l'enseignant] *a le pouvoir.*

L98 Lise : *De toute façon, en début d'année, si on se montre pas, c'est foutu* (…) *et ils le cherchent le cadre, certains ils nous cherchent ils nous titillent jusqu'à temps…*
Annexe VIII, p. 95

Incarner cette enseignante qui tient le cadre, c'est aussi pour Lise, être en cohérence avec sa volonté d'être un modèle pour ses élèves, mais il pourrait s'agir également, comme pour Alice, d'essayer de garder de la stabilité dans un environnement porteur de chaos. Si elle garde des attitudes ou postures empreintes d'autorité, elle fait preuve malgré tout de fortes capacités d'adaptation pour maintenir l'intérêt et l'adhésion de ses élèves.

L218 Lise : *On fait au mieux et on fait pas tous les ans la même chose parce qu'on fait au mieux avec les élèves que l'ont a dans nos classes et on fait comme on peut.*
Annexe VIII, p. 98

Sans cette faculté à s'adapter, « *tu pleures tous les soirs* » (L1198 Lise, Annexe VIII, p. 127).

La perméabilité de l'identité professionnelle de Lise est au service de sa représentation de l'élève idéal. En effet, peu importe le niveau de ses élèves, peu importent les pratiques auxquelles elle doit renoncer ou développer, un point d'ancrage subsiste.

L1134 Lise : [Cette année] *le niveau scolaire* (...) *était assez faible, j'ai passé une année de bonheur parce que la classe, ils sont dans l'envie. A la limite l'année dernière* (...) *j'avais plein de*

bons élèves, mais j'ai galéré toute l'année.
Annexe VIII, p. 126

Si l'envie et la motivation de ses élèves ne sont pas là, alors Lise perd l'essence de son métier. Pour cette professionnelle aussi, la représentation de l'élève idéal joue un rôle de matrice d'action. En effet, elle est prête à changer ses façons de faire, par exemple cesser de proposer des contenus adaptés, pour s'assurer de l'adhésion et de la motivation de ses élèves. Contrairement à Alice, la perméabilité de son identité professionnelle lui permet de changer ses pratiques sans que cela semble douloureux pour elle.

Le *rapport à l'élève idéal* de Lise semble très influencé par ses capacités d'adaptation face aux élèves, que ce soit les EBEP ou le public de REP+. Pour garder de la cohérence entre ce qui la définit en tant qu'enseignante et sa représentation de l'élève idéal, elle est prête à opérer des changements profonds, notamment au niveau de ses pratiques, tout en conservant certaines pratiques traditionnelles, agissant comme « ceinture de sécurité » (Blanchard-Laville, 2001) . Face à la question de l'autorité dans la classe, souvent en jeu avec le public avec lequel elle travaille, Lise évoque des postures d'enseignante garante du cadre et détentrice de l'autorité, qui renvoient à des normes institutionnelles traditionnelles, agissant comme des valeurs refuge (Prairat, 2012a). Ces normes institutionnelles traditionnelles cohabitent avec de nouvelles postures plus en adéquation avec le réel de ses élèves, grâce à une identité professionnelle perméable et adaptable.

1.3.3. Léa, s'émanciper de la dimension impersonnelle

Contexte d'exercice	**Elève idéal**	**Dimensions dominantes**
Ecole urbaine publique population REP+ (+ de 4 classes) Partage pédagogique facile Cohésion d'équipe	Il a envie Réinvestit les savoirs vus en classe dans d'autres contextes N'est pas lié à son niveau scolaire Est motivé	Les valeurs La dimension interpersonnelle
Rapport à l'institution	**Valeurs et identité professionnelles**	**Formation**
Se réfère aux attentes institutionnelles, critique par rapport à la hiérarchie	Former les citoyens de demain Être un modèle pour les élèves Les savoirs L'élève est heureux de venir à l'école Révéler les élèves La difficulté scolaire Statut positif de l'erreur	Critique à l'égard des formations officielles, suit les animations pédagogiques, pas d'auto formation déclarée
Pratiques professionnelles générales évoquées	**Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées**	**La scolarisation des EBEP**
		Questionne sur comment faire Oblige à travailler avec une autre personne dans la classe (AESH) Est une vaste hypocrisie pour faire des économies

Tableau n° 32 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Léa

Léa partage une même représentation de l'élève idéal, analogue à celle de Lise et Alice, mettant en avant sa *motivation*, son *envie*, sa capacité à *réinvestir les apprentissages* hors contexte et n'attend pas nécessairement de lui qu'il ait un bon niveau scolaire. Dans son discours, elle a peu évoqué ses pratiques professionnelles. Un des thèmes qu'elle a le plus développé est celui d'être un modèle pour les élèves, de leur proposer l'image d'un adulte bien *inséré dans la société et émancipé* (L73, Annexe VIII, p. 94). Nous ne savons pas comment il se matérialise dans ses pratiques. Elle fonde son identité professionnelle sur de nombreux aspects, *les savoirs, former les citoyens de demain, révéler les élèves, qu'ils soient heureux d'être à l'école, être un modèle,* faire de l'erreur un objet d'apprentissage et non de sanction, aider les élèves *en difficulté scolaire.*

L40 Léa : *En fait on prend conscience aussi qu'on est en train de former les citoyens de demain et c'est pas on en prend vraiment conscience on se dit bah eux, bah voilà ce sera notre société. On participe à essayer de faire une société un petit peu.*

L70 Léa : *De toute façon il y a forcément le savoir* (...) *Y'a aussi le fait d'être, enfin plus dans cette école là certainement, mais on est aussi des adultes référents et modèles. C'est qu'on leur donne aussi l'image de ce qu'est un adulte inséré émancipé.*
Annexe VIII, pp. 93-94

Léa revient souvent durant l'entretien sur le fait que l'école est un moyen d'émancipation et de trouver sa place dans la société. Elle déplore d'ailleurs que cette dimension émancipatrice ne soit pas mieux perçue par les familles de ses élèves.

L143 Léa : *On a le sentiment qu'il y a pas ce projet, l'école n'est plus un moyen* (…) *On* [les familles] *voit pas dans l'école un moyen de s'émanciper, de travailler.*

L150 Léa : *Et puis un bulletin scolaire ou un cahier sera pas signé par exemple* (…) *Ça n'a pas d'intérêt. Les rendez-vous on nous pose des lapins, enfin on sent vraiment que c'est pas la priorité*.
Annexe VIII, p. 96

Léa associe sa fonction à un projet de société à long terme, conformément aux objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Mais l'émancipation à laquelle Léa tient ne concerne pas que ses élèves, elle se manifeste aussi chez elle-même, à l'égard de l'institution. En effet, elle explique qu'il est nécessaire, voire indispensable pour elle de prendre de la distance avec les injonctions officielles.

L1199 Léa : *Si on voulait vraiment être tout le temps sur le fil qu'on nous a imposé qui finalement n'est pas tenable. De toute façon rien qu'essayer de faire un emplois du temps avec les les horaires qui nous sont imposées, on se rend vite compte que c'est même pas possible. On est toujours dans une espèce de délire, on nous demande en fait l'impossible et on essaie quand même de s'y tenir quoi. C'est terrible ça aussi*. (...) *finalement on se rend compte que, tu mets un pied là* [mime la sortie de zone], *il ne se passe rien non plus, mais si, il se passe que quand même, on se sent un peu plus à l'aise.*
Annexe VIII, p. 128

Dans son discours, Léa témoigne d'une adhésion aux valeurs de l'école de la République, à travers la façon dont elle se définit en tant qu'enseignante. Dans le même temps, elle fait preuve d'une critique très sévère sur cette dimension de son métier, que ce soit par rapport à la formation, ou les politiques d'inclusion.

L325 Léa : *Faut savoir qu'on n'a pas de formation non plus. C'est ce qui manque quand même on n'a aucune formation, jamais sur tout ce qui peut concerner justement alors qu'on nous parle de plus en plus d'intégration qu'on nous dit de plus en plus que tout ce qui est structure telles que les IME ça ça va fermer et que finalement ben voilà. Mais c'est à moindre coût hein parce que nous on n'est pas formées*
Annexe VIII, p. 102

L888 Léa : *Que ce soit de l'inclusion ou de l'intégration ou je sais pas quoi. On ment, on ment aux parents qui ont des attentes* (…) *Pour moi tout ça c'est vraiment triste parce que je pense qu'on va obtenir l'effet inverse de ce qu'on voulait au départ. C'est très important effectivement que les enfants aient conscience de plus en plus qu'ils vivent avec des individus qui sont différents que voilà, mais là je pense que on navigue pas dans la bonne direction. Tant qu'on n'aura pas formé les professionnels, tant qu'on n'aura pas mis plus de moyens et tout ça je crois que tout ça ça servira strictement à rien*

L902 Léa : Ça *va rendre les gens amers et c'est bien dommage. Parce que finalement la plus grande victime de ça bah c'est l'enfant.* (...) *Du coup on est mal, tout le monde est mal, l'enfant est mal, les parents sont mal, l'enseignant est mal, l'AVS est mal. Voilà et tout ça bah et juste mais l'État c'est que pour faire des économies, enfin moi j'arrive pas à de la communication bien pensante.*
L928 Léa *: Je te dis c'est la bien pensance aussi, c'est dire bah voilà notre société regardez comme elle est belle, tout le monde est dans l'école de la République.*

Annexe VIII, pp. 118-120

Chez cette enseignante, il existe un conflit entre les prescriptions institutionnelles, sur lesquelles elle a en partie forgé son identité professionnelle et la réalité de son quotidien. La solution qu'elle a trouvée pour en sortir, c'est de s'émanciper de la dimension impersonnelle.

L211 Léa : *Alors pour ce qui est des programmes, puisque c'est quand même ce qu'on nous demande, je crois que on en prend et on en laisse*.
Annexe VIII, p. 98

L1193 Léa : *Mais je crois aussi que ce qui est pas mal, c'est qu'on s'est toutes libérées, la plupart on s'est libérées aussi beaucoup de l'institution aussi quoi.*

L1196 Léa *: Mais je crois qu'à un moment ben voilà faut aussi se rendre à l'évidence, on s'adapte à notre public aussi parce que finalement on s'en sortirait pas sinon.*
Annexe VIII, p. 127

La seconde dimension, la plus saillante chez Léa, est la dimension interpersonnelle. En effet, elle explique qu'elle continue de travailler dans cette école, en dépit de toutes les difficultés, à cause de l'équipe.

L1169 Léa : *On aime bien cette école parce qu'il y a une super équipe aussi. Ça n'a rien à voir mais c'est important dans notre dans notre école et dans notre profession aussi. Et moi je crois que c'est vraiment <u>la</u> raison pour laquelle je reste dans cette école, c'est quand même l'équipe, parce que sincèrement…*
Annexe VIII, p. 127

Cette dimension interpersonnelle dépasse les relations avec ses collègues, Léa insiste également sur les relations avec les élèves, en particulier ces élèves de REP+.

L1373 Léa : *Ici l'enseignant bah parfois c'est un peu plus que l'enseignant quand même donc c'est important que là, ils se sentent bien et qu'ils aient un rapport à l'adulte qui soit pas anxiogène*.
Annexe VIII, p. 133

Nous retrouvons son souci d'être un modèle pour les élèves, renforcé par le contexte d'exercice, auprès d'élèves dont les vies sont, selon elle, compliquées.

L203 Léa : *Donc on essaie que quand même l'école ce soit un endroit alors avec les mêmes règles par contre que à l'extérieur. La violence tout ça, c'est ce qu'on leur explique ce qui est interdit ici, c'est pas interdit que parce que c'est l'école. Et pour autant on essaie aussi que ce soit un endroit où ils sont contents, où ils sont des enfants aussi parce que souvent ce ne sont plus des enfants*.
Annexe VIII, p. 98

Léa considère finalement que tous les élèves de REP+ sont des élèves à besoins particuliers, du fait de leurs conditions de vie.

L1365 Léa : *Et ça aussi ce sont des besoins particuliers parce qu'on a aussi des enfants tous à besoins particuliers. Là pour le coup les enseignants c'est important pour eux, peut être plus que pour… On a tous eu dans notre carrière d'élève, des profs ou des enseignants avec qui ça s'est plus ou moins bien passé, mais quand à la maison on a de la tendresse, de l'amour, du respect, du voilà finalement l'enseignant bah quand ça se passe plus ou moins bien, il est, ça reste l'enseignant. On a la maison, tout en gardant quand même le fait que c'est l'enseignant et voilà, on nous apprend quand même à relativiser*.
Annexe VIII, pp. 132-133

Pour Léa, être un modèle d'adulte émancipé passe également par la relation de confiance et de bienveillance qu'elle instaure avec ses élèves, afin de leur montrer d'autres perspectives, d'autres réalités que leur expérience familiale. Les élèves qu'elle décrit, s'écartent à la fois de la norme scolaire et de la norme sociale. En incarnant elle-même ce modèle d'adulte émancipée, équilibrée, Léa représente en quelque sorte la norme dominante vers laquelle elle dirige ses élèves.

Le *rapport à l'élève idéal* de Léa paraît axé autour des dimensions impersonnelle et interpersonnelle. L'analyse de son verbatim rend compte d'une situation ambiguë dans laquelle elle montre que les valeurs institutionnelles sont fortement ancrées dans son identité professionnelle, elle les incarne devant ses élèves, tout en rejetant l'institution. L'exemple de Léa illustre l'intrication serrée entre toutes les dimensions, au point que les acteurs eux-mêmes ne savent plus ce qui relève de leur identité propre, de leurs valeurs et celles de l'institution. Léa se sent émancipée, elle l'est probablement du point de vue matériel, organisationnel, c'est ce qu'elle dit par rapport aux programmes, aux emplois du temps. Néanmoins, elle reste porteuse

intrinsèquement des buts poursuivis par l'institution et les met en œuvre en formant les futurs citoyens, à l'aune d'une norme sociale et scolaire dominante à laquelle elle adhère, appartient et souhaite consciemment incarner devant les élèves.

Alice, Lise et Léa partagent toutes les trois les mêmes qualificatifs pour caractériser l'élève idéal. Les trois études de cas ont révélé trois *rapports à l'élève idéal* différents, malgré leur représentation commune. L'expérience de ces trois collègues montrent qu'à valeurs et représentation identiques, les enseignants se les approprient différemment selon leurs compétences, leurs exigences, leur personnalité, donnant lieu à des mises en œuvre variées (Beretti, 2009). Mais « avec un invariant, cependant : si la transposition au local produit des différences d'interprétation, c'est toujours dans le respect des grands principes énoncés dans les textes institutionnels » (*Ibid.*, p. 21). La représentation de l'élève idéal de Lise et Alice est apparu comme matrice d'action (Perez-Roux, 2003), comme un élément plus « statique » de l'identité professionnelle chez la seconde et plus dynamique chez la première. En effet, chez Alice, cet idéal sert de point de repère qui fixe et justifie ses pratiques, en dépit des changements et du contexte. Chez Lise, il est un horizon normatif pour lequel elle est prête à changer ses pratiques et à s'adapter à son contexte de classe. Nous pouvons attribuer cette distinction, notamment aux degrés de perméabilité différents de leur identité professionnelle respective.

1.4. Le focus groupe de l'école privée, la dimension interpersonnelle

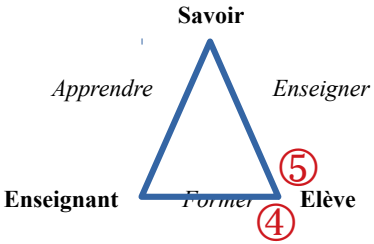
Contexte d'exercice	**Elève idéal**	**Dimensions dominantes**
Ecole rurale privée (+ de 4 classes) Très forte cohésion d'équipe Partage pédagogique facile	Epanoui Curieux Progresse Heureux Renvoie de la satisfaction à l'enseignant	La dimension interpersonnelle Les valeurs professionnelles
Rapport à l'institution Fortes références aux valeurs institutionnelles et au projet d'établissement	**Valeurs et identité professionnelles** Savoirs Prendre en compte la diversité de chaque élève Coopération Bienveillance Attention portée à chacun Former les citoyens de demain Être un modèle pour les élèves	**Formation** Formations individuelles et collectives choisies Coopération Les intelligences multiples Pédagogie Montessori Neurosciences Conférence sur l'inclusion
Pratiques professionnelles générales évoquées Conseil d'élèves, messages clairs, les chefs d'oeuvre, ateliers autonomes types Montessori 	**Pratiques professionnelles à destination des EBEP évoquées** Scolarité pensée au niveau de l'école, de l'équipe Adaptation des supports Adaptations pensées en fonction des besoins de chacun et non que du côté de l'EBEP (tables/bulles de tranquillité) Co-enseignement avec l'enseignante ASH	**La scolarisation des EBEP** Remet en cause les pratiques, pas les valeurs Déstabilise, inquiète parfois Challenge Les relations peuvent être difficiles avec les familles

Tableau n° 33 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* des enseignants de l'école privée

Les membres de cette équipe ont principalement mis l'accent sur ce qui les rassemble, leurs valeurs, leur cohésion et ce qu'ils mettent en place pour y arriver. Ce focus groupe offre une illustration de l'influence de la dimension interpersonnelle et des valeurs dans le *rapport à l'élève idéal*.

Leurs valeurs professionnelles, leurs pratiques et leurs stratégies de formation forment un ensemble cohérent. En effet, ils expliquent mettre en place par exemple des conseils d'élèves, des apprentissages par projet individuel, pratiques issues des méthodes pédagogiques actives et coopératives que nous retrouvons chez Freinet ou la pédagogie institutionnelle. Cela répond à leur ambition de « *prendre en compte la diversité des élèves* » et de « *mettre en valeur les qualités de chacun »,* dans la « *bienveillance* ». Cette équipe dit nourrir sa réflexion collective de formations communes, afin que les élèves trouvent une continuité tout au long de leur scolarité dans l'établissement. Ils se sont formé aux pratiques coopératives, aux neurosciences, aux intelligences multiples de façon collégiale, par cycle ou au sein de tout l'établissement.

L731 Florence : *On essaie de faire une année sur deux une formation que chaque enseignant choisit dans les catalogues de formation, peut être de façon plus personnelle ou individuelle, et l'autre année on bascule vers de l'animation qu'on vit en équipe complète parce qu'on trouve que c'est très enrichissant d'entendre tous les mêmes choses et puis de pouvoir du coup mettre des choses qui vont durer dans la scolarité de l'enfant, pour lesquelles chaque enfant va trouver un écho dans les différentes classes qu'il va traverser*.
Annexe IX, p. 159

Cette cohérence transparait également dans la dimension impersonnelle, avec le contenu du projet éducatif.

L286 Florence : *Le 1er axe du projet éducatif ici c'est mettre en valeur les qualités de chacun et je crois que sur cet axe là* (…) *c'est tout ce qui va être personnalisation de l'apprentissages qui se vit dans toutes les classes, alors vécue en fonction de la personnalité de chaque enseignant, l'idée c'est pas d'avoir un modèle copier coller dans toutes les classes, ça aurait juste aucun intérêt. Mais c'est que cette valeur là, c'est quelque chose qu'on partage dans les deux établissements et qu'on a vraiment à cœur de développer.*
Annexe IX, p. 146

Dimensions impersonnelle et interpersonnelle s'entremêlent pour structurer les pratiques au sein de toute l'école. Nous retrouvons ici une spécificité de l'enseignement privé, à travers le fait que les enseignants ont le sentiment d'appartenir à une communauté éducative, et d'agir au service des élèves (Felouzis et Perroton, 2011). L'équipe marque également un fort sentiment d'appartenance aux deux établissements, à travers la mise en œuvre du projet éducatif, largement porté par Florence, la cheffe d'établissement (*Ibid.*).

Lorsque nous leur avons demandé de décrire leur élève idéal, ces participants ont dans un premier temps utilisé des qualificatifs très proches de ceux énoncés dans les autres focus groupes et par les répondants au questionnaire.

L935 Clara : *C'est celui qui nous montre des progrès, enfin celui qui nous renvoie de la satisfaction, mais des fois c'est minime, c'est un tout petit objectif. Mais quand on voit sur son visage une victoire, moi je dirais que c'est ça. Là je suis fière de moi.*
Annexe IX, p. 165

Lorsque nous regardons les valeurs professionnelles qu'ils ont verbalisées, il est question de *coopération,* de *bienveillance,* de *l'attention portée à chacun*. Nous aurions pu nous attendre à ce que ces valeurs, partagées par l'ensemble des enseignants, se retrouvent dans le portrait de leur élève idéal (l'adjectif *coopératif* a, par exemple, été cité 30 fois par les répondants au questionnaire). Ce n'est pourtant pas ce qu'ils ont mis en avant. Comme leurs homologues, ce qui ressort de leur élève idéal, ce sont des caractéristiques qui permettent de justifier leurs actions et d'assouvir leur besoin de reconnaissance professionnelle.

L960 Florence : *On sert à quelque chose. A partir du moment où il avance, on sert à quelque chose.*
Annexe IX, p. 166

A contrario, si un élève n'est pas heureux à l'école, c'est un signe d'alerte.

L943 Florence : *Et à partir du moment où il progresse plus, je trouve que ça alerte sur notre mission. On est au bout de notre mission, ou on sait pas faire, ou faut qu'on cherche autre chose, qu'on trouve autre chose.*
Annexe IX, p. 165

L'élève idéal, *épanoui* et *heureux* sert de repère pour confirmer qu'ils sont sur la bonne voie. Un élève qui ne répond pas à ces critères, les incite alors à ajuster leurs pratiques. Cette représentation sert de matrice collective d'actions variées pour maintenir leur cohérence interne.

Après avoir réalisé que l'élève idéal qu'ils décrivaient parlait d'eux, ces enseignants se sont interrogé sur la notion de norme, ce sont les seuls participants des focus groupes à avoir associé élève idéal et norme.

L975 Laura : *Moi j'ai pas envie d'un moule d'enfant idéal là.*
L976 Marion : *Une norme.*
L976 Laura : *Où est la norme ?*
L976 Pierre : *Bah oui y'a pas de norme.*
L977 Christiane : *Ouais y'a pas de norme.*
L977 Laura : *Oui c'est un petit peu ce que tu disais chacun grandit et puis voilà.*
L979 Pierre : *Y'a pas de norme parce que si on a une norme ça veut dire que crr toi t'es pas dans la norme.*
Annexe IX, p. 166

Ils réfutent l'idée d'être influencés par une norme, voire même sa simple existence. Pourtant, plusieurs éléments laissent penser qu'ils ont malgré tout intériorisé les normes institutionnelle et sociale dominantes.

L1014 Christiane : *On va se dire on a un élève je sais pas, qui est hyper sage, qui fait tout ce qu'on lui demande.*
L1015 Pierre : *C'est pas l'idéal.*
L1015 Florence : *Mais c'est ennuyeux.*
L1015 Christiane : *On aurait que ça mais qu'est ce qu'on s'ennuierait.*
L1016 Laura : *Mais non voilà, c'est ce que je disais, ce serait pas intéressant.*
Annexe IX, p. 167

L1129 Florence : *Si quelqu'un qui n'est pas de l'enseignement fait un dessin animé sur l'élève idéal, il va le représenter assis sage avec le cahier à écrire et pas bouger.*
L1130 Sandrine : *Avec des lunettes.*
L1131 Tiphaine : *C'est ça.*
L1131 Christiane : *Et pas de bruit dans la classe.*
L1131 Florence : *C'est vraiment une image que la société a de l'élève idéal*
Annexe IX, p. 171

Comme les participants des autres focus groupes, ces professionnels font référence à la représentation d'un élève idéal sage, travailleur, bon élève, calme, tout en réfutant qu'elle soit la

leur. Cependant, Laura explique que peut-être, en début de carrière, elle partageait cette représentation.

L1090 Laura : *On parlait de l'enfant idéal et ben moi je dis qu'en début de carrière peut-être que j'avais effectivement un élève idéal, peut être que je me faisais des clichés de, peut être et plus ça va et plus l'enfant idéal on se dit non mais n'importe quoi.*
Annexe IX, p. 170

C'est la même enseignante qui, plus tôt, expliquait qu'en début de carrière, elle était axée sur les savoirs à transmettre et que cela a changé avec le temps. Ce témoignage atteste que représentation et identité professionnelle peuvent évoluer ensemble et amener des changements. Nous avons alors spécifiquement interrogé la plus jeune des enseignantes de l'équipe sur son élève idéal.

L1103 Tiphaine : *Moi quand je suis arrivée en formation j'avais comme tout le monde dit l'image de moi quand j'étais à l'école. Donc moi quand j'étais à l'école, comme Florence dit, c'était tout le monde exercice 5 page 32, y'avait pas de manuels différenciés selon les élèves, tout le monde avait le même et au final non, c'est plus du tout ça. On a parlé de différenciation, d'intelligences multiples, tout le monde est différent, donc tout le monde a des faiblesses, des qualités y'en a un qui va être fort en lecture, l'autre en numération, faut s'adapter à tout le monde et pis maintenant c'est plus du tout comme avant et comme nous on l'a vécu je trouve. On se dit que l'élève idéal c'est l'enfant sage qui va savoir tout ce qu'on veut lui apprendre mais en fait non, c'est pas possible, c'est à nous de nous adapter au rythme de chacun*.
Annexe IX, p. 170

Tiphaine associe sa représentation des élèves -idéaux nous non-, à l'élève qu'elle était. Nous percevons l'influence de son expérience personnelle sur la construction de sa représentation. Nous avons évoqué, lors de l'analyse des données, qu'il pouvait être difficile pour cette enseignante nouvellement arrivée dans l'équipe, et non titulaire, de s'exprimer pleinement. Nous retrouvons ainsi dans son verbatim de nombreux arguments exprimés par ses collègues et notamment par la cheffe d'établissement « *comme Florence dit* », « *comme tout le monde dit* ». Il est difficile de discerner ses véritables idées, de celles évoquées par ses collègues.

Lorsqu'ils parlent des éléments qui leur ont permis de cheminer, d'évoluer, ces enseignants font référence à la scolarisation des EBEP d'une part, mais également à leurs vécus personnels et professionnels, qui sont chacun venus remettre en cause leurs représentations.

L1002 Pierre : *Y'a plein de choses qui font que ça évolue, le fait d'avoir des enfants aussi ses propres enfants, où on a un autre regard sur l'école après, enfin c'est ça évolue, c'est clair que ça évolue.*

L1005 Laura : *C'est notre maturité notre maturité personnelle, professionnelle.*

L1005 Pierre : *Notre maturité, les rencontres qu'on fait.*

L1007 Marion : *Y'a beaucoup de paramètres.*

L1007 Pierre : *Y'a plein de paramètres.*

L1013 Christiane : *Là d'où on vient aussi.*

L1014 Pierre : *Ouais notre histoire .*

L1008 Clara : *Notre éducation.*

L1008 Christiane : *Notre histoire elle fait que on est comme ça, notre histoire elle est importante quand même, notre vécu.*

L1008 Pierre : *C'est ça notre histoire c'est ce qu'on a vécu.*

L1010 Clara : *Nos représentations elles changent.*

L1011 Laura : *Oui à vieillir.*

Annexe IX, p. 167

Ces participants témoignent d'une identité professionnelle intégrative (Perez-Roux, 2005) fortement liée à leur identité personnelle, toutes les deux étroitement soumises aux changements (Blin, 1997), que la scolarisation des EBEP peut parfois venir exacerber.

L840 Florence : *Moi je sais que les élèves qui me mettent le plus à mal dans la classe c'est pas du tout les élèves à troubles du comportement ou hyper turbulents ou avec des problèmes d'apprentissages, ce sont les élèves les plus lents et apathiques.* (…) *Je sais que ce type de personnalité d'enfant me demande d'abord d'avoir identifié que c'était cette personnalité d'enfant qui personnellement me mettait en difficulté et me touchait et me demande vraiment un gros travail*.

L863 Pierre : *Moi je dirais peut être que le plus difficile, c'est ce que tu disais un peu Christiane, c'est changer sa conception de l'enseignement parce que quand on était enfant, on n'a pas vécu une scolarité où c'était différencié, c'était tout le monde la même chose, en même temps machin, on a vécu ça des années, des années, des années. Donc on arrive avec un moule avec un quelque chose et pour moi c'est ça ce qui est le plus difficile.*

Annexe IX, pp. 162-163

Florence, la cheffe d'établissement, résume ainsi le fonctionnement de cette équipe qui évolue entre stabilité des valeurs, perméabilité de l'identité professionnelle et adaptation des pratiques.

L202 Florence : *Je suis arrivée à la direction pour 3 ans en me disant je signe 3 ans je vais voir ailleurs et en fait la dynamique de l'équipe est tellement dans l'envie, dans la recherche, dans le questionnement, dans la remise en question que on s'ennuie pas une année, qu'il y a toujours à la fois une stabilité des choses qui se construisent de la maternelle au CM2, qui ont maintenant un lien et qui ont à la fois des valeurs et des démarches qui vont être cohérentes dans l'établissement et puis quelque chose de suffisamment mobile et énergique pour qu'on s'ennuie pas. Et moi c'est un élément de mon du métier que je vis ici et que j'apprécie particulièrement*.
Annexe IX, p. 143

C'est la stabilité des valeurs partagées, renforcées par la dimension interpersonnelle qui permet à cette équipe et à chaque enseignant individuellement de ré-élaborer son identité professionnelle face aux changements, y compris lorsque les scolarisations inclusives sont difficiles.

L422 Florence : *Enfin en tout cas personnellement, je ne me suis pas sentie touchée de me dire mince j'ai ça comme valeur que je veux porter en fait cet enfant là... Par contre ça gêne enfin non c'est pas une gêne, mais effectivement ça secoue des fois le quotidien, ça remet en cause, ça envahit, ça inquiète, mais pas enfin personnellement pas au niveau des valeurs.*
L426 Christiane : Ç*a remet en cause, ça remet en cause notre pratique.*
L426 Laura : *Ça peut nous envahir quand même.*
L429 Marion : *Je suis d'accord.*
L430 Florence : *Ça questionne pas les valeurs.*
L431 Christiane : *C'est plus notre pratique professionnelle, ça questionne les pratiques.*
L432 Sandrine : *Mais ça nous fait avancer en même temps c'est génial. C'est vrai que y'a des choses qui ne fonctionnent pas donc faut en trouver d'autres quoi*.
Annexe IX, p. 150

Ces enseignants semblent, à l'instar de Lise, ré-élaborer régulièrement leur identité professionnelle en fonction des divers changements qui émaillent leur vie, tout en restant fidèles à leurs valeurs. Le maillage qu'ils ont réussi à tisser entre toutes ces dimensions et la cohésion qu'ils trouvent dans le groupe leur permet cette ré-élaboration sans qu'elle soit synonyme de souffrance. Ils la considèrent comme une opportunité de changer leurs pratiques, de les enrichir, elle ne

représente pas de menace dans l'édifice identitaire professionnel ou personnel, même lorsque un vécu de classe est difficile.

Nous retrouvons au sein de cette équipe, l'adhésion aux valeurs inclusives, comme chez de nombreux répondants, avec les mêmes questionnements autour de leurs pratiques parfois mises à l'épreuve. Alors que beaucoup de professionnels ont dit se sentir seuls et démunis dans cette situation, les membres de cette équipe ont trouvé une solution qui passe par le collectif.

L462 Florence : *On a eu des élèves avec des troubles du comportement reconnus scolarisés dans l'établissement entre autre 2 qui ont fait une scolarité complète de la PS au CM2 à temps complet et ce qui a été vraiment aidant c'était justement la vie d'équipe. C'était des enfants pour qui on a rétabli des emplois du temps on a on a pensé leur scolarité non pas dans avec un enseignant dans une classe, mais dans une école.* (…) *On avait un emploi du temps adapté ou certaines périodes de l'année qui ont permis que cette scolarisation là reste possible et soit dans dans un contexte sans sans soulever trop de souffrance ni auprès des enfants qui étaient dans le reste de la classe ou dans le reste de l'établissement ni auprès des enseignants. Et ça effectivement on tomberait dans une école où où toute l'équipe serait pas partenaire de se dire oui mais il est pas dans ma classe tu t'en débrouilles, là si ce dispositif là il ne peut plus exister, je peux comprendre très vite qu'un enseignant soit vraiment en souffrance pour peu que ce soit un enseignant qu'ait pas déjà trop travaillé sur le sujet, qui soit un petit peu démuni sur cette particularité là, il peut y avoir très très vite des grosses souffrances d'enseignants et du coup d'enfants, du groupe classe.*
Annexe n°IX, p. 151

La dimension interpersonnelle de cette équipe permet de sortir les enseignants de la solitude et le sentiment d'être démuni face à certains EBEP. C'est également ce qui permet à cette école d'atteindre des objectifs inclusifs, bien au-delà de l'acceptation des différences de chacun. Ils ne cherchent pas à recréer une nouvelle norme basée sur les besoins des EBEP, comme nous l'avons vu avec Fanny, mais ils dépassent cette référence à la norme collective, en considérant chaque élève comme une norme en soi.

L352 Florence : *Là, les besoins particuliers n'existent plus puisqu'ils sont chacun sur un projet personnel qu'ils ont décidé. Ce petit garçon-là, ou d'autres qui ont des particularités dans la classe, on ne voyait rien de leurs particularités puisqu'ils ont choisi leur projet à la hauteur de leurs envies et de leurs possibilités. Ils ont développé les compétences en lien avec ce projet-là et qu'il n'y avait pas deux enfants qui faisaient la même chose*.

Annexe IX, p. 148

Florence décrit ici un exemple de pratique inclusive où chaque élève peut développer son potentiel, peu importe la norme dominante, même si ce n'est pas toujours facile pour les enseignants.

L877 Sandrine : *Faut accepter aussi de ne pas emmener l'enfant là où on voudrait qu'il aille, faut accepter que l'enfant il chemine, il avance, mais que il va pas aller aussi loin que/*
L881 Clara : *Et d'adapter le curseur quoi, c'est vrai que des fois on a des attendus/*
L882 Pierre : *Trouver le bon curseur, on veut tellement l'emmener loin et c'est parfois périlleux.*
Annexe IX, p. 163

Ces enseignants doivent jongler entre leurs ambitions d'emmener les élèves le plus loin possible et le respect de leur rythme et de leurs capacités.

Le *rapport à l'élève idéal* de cette équipe est fondé sur leurs valeurs professionnelles et la dimension interpersonnelle de leur métier, c'est ce qui leur permet de maintenir une stabilité face aux changements auxquels ils sont soumis. Comme les autres participants, ils ont décrit un élève idéal heureux et épanoui, mais qui leur renvoie également de la satisfaction professionnelle et qui leur permet de mesurer la justesse de leur action. Ses caractéristiques ne sont pas spécifiquement reliées aux valeurs qu'ils défendent, telle que par exemple la coopération. L'élève idéal n'est pas considéré ici comme un horizon normatif à atteindre, qui structurerait le réseau d'influences de toutes les dimensions. La dimension interpersonnelle, adossée à des valeurs professionnelles communes, permet à cette équipe de s'engager dans la construction d'une école inclusive basée sur l'individualisation des apprentissages, sans déstabiliser leur identité professionnelle.

Nous avons mis en lumière, à travers ces différents exemples, en quoi le *rapport à l'élève idéal* permet de mieux cerner les enjeux sous-jacents à l'activité enseignante. En effet, la représentation de l'élève idéal est relativement identique parmi tous les répondants. S'ils mettent l'accent sur différents qualificatifs *épanoui, heureux, motivé, a envie*, tous convergent vers le même but, légitimer leur action, leur donner le sentiment d'être utile, de servir à quelque chose. Du point de vue statistique, nous avons montré qu'il existe des spécificités liées à l'âge, à l'expérience ou encore au contexte d'exercice. Cependant, l'analyse des focus groupes démontre qu'au-delà de caractéristiques socio-démographiques, les représentations de l'élève idéal s'ancrent véritablement au cœur d'un réseau d'influences, exercé par les dimensions personnelle, interpersonnelle,

impersonnelle, trans-personnelle du métier, ainsi que par le contexte et l'institution d'exercice. Si tous les participants aux focus groupes ont exprimé le besoin d'être pour quelque chose dans les progrès de leurs élèves, ce n'est pas toujours pour les mêmes raisons et ces raisons peuvent changer au cours de leur carrière. Il apparaît que ce n'est donc pas tant la représentation de l'élève idéal en tant que telle qui est toujours déterminante et qui justifie les actions, mais les éléments les plus significatifs du réseau chez l'enseignant. Ces éléments assurent la stabilité de leur chemin professionnel, indispensable pour qu'ils puissent dépasser les moments de déséquilibre (Perez-Roux, 2006).

Chapitre 2

Retour sur les hypothèses

Après avoir exposé nos résultats et dessiné le *rapport à l'élève idéal* des participants aux focus groupes, nous pouvons désormais revenir sur les hypothèses que nous avons formulées au début de notre recherche.

2.1. La représentation de l'élève idéal et l'identité professionnelle

L'un des objectifs de notre recherche est de tenter de comprendre de quelle façon l'identité professionnelle des enseignants s'ajuste lorsque les représentations de l'élève idéal se trouvent en tension avec la réalité de la classe. La scolarisation des EBEP fournit un cadre d'étude privilégié, car elle est une grande source de tensions pour les professionnels (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Lorsqu'ils scolarisent un EBEP, ils vivent un changement professionnel important, où le réel de la classe peut être très différent de celui de leurs représentations et des norme scolaires institutionnelles. Nous avons ainsi formulé cette hypothèse.

> Le degré de perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants, face aux changements induits par la scolarisation des EBEP, est influencé par leur représentation de l'élève idéal (Blanchard-Laville, 2001 ; Perez-Roux, 2006 ; Iannaccone *et al.*, 2008).

2.1.1. Un EBEP peut-il être un élève idéal ?

L'analyse de nos données montre que, conformément aux études déjà menées sur le sujet, ces enseignants vivent la scolarisation des EBEP comme un changement majeur qui peut être déstabilisant (Thouroude, 2012 ; Lemeunier-Lespagnol, 2012 ; Garnier, 2013). La question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP atteste d'un choix de vocabulaire à connotation

plutôt négative, *difficile*, *fatigant*, *complexe*, *manque*, *besoin*, *compliqué*. Bien que très attachés à la réussite de chacun et au besoin d'être pour quelque chose dans les progrès de leurs élèves, ces enseignants sont parfois démunis lorsque le fossé entre l'EBEP et le reste de la classe est trop large. Est-ce dû au fait que l'EBEP est trop différent de leur représentation de l'élève idéal ?

Chez de nombreux participants à notre recherche, l'élève idéal est celui qui donne du sens à leur travail, celui qui les fait se sentir utile. Cet élève idéal est lié au sentiment d'utilité et de satisfaction qu'il leur renvoie. Les participants aux focus groupes ont exprimé le fait que la difficulté scolaire est un pilier fort de leur métier. En ce sens, les EBEP, présentant souvent des difficultés à l'école, peuvent être de puissants pourvoyeurs de sens pour les professionnels, un challenge à relever. Pour autant, incarnent-ils une forme d'élève idéal ?

Les données que nous avons récoltées sur la scolarisation des EBEP ont confirmé le fait que scolariser des élèves ayant des besoins particuliers sensoriels et/ou physiques est majoritairement ressenti comme positif pour les professeurs des écoles qui ont répondu au questionnaire. Ce sont en effet des besoins qui peuvent être sans incidence sur les apprentissages et qui nécessitent principalement des aménagements matériels. Avec les outils adéquats et peu de changements dans les pratiques habituelles, ces élèves deviennent « comme les autres » et peuvent procurer à l'enseignant ce sentiment d'utilité et de satisfaction.

Cependant, si nous regardons les chiffres de la répartition des EBEP par spécificité (*cf.* Figure n° 14, chapitre 6, 6.1.1), les EBEP les plus souvent scolarisés dans les classes ordinaires sont les élèves ayant des besoins particuliers liés aux apprentissages, aux troubles des fonctions cognitives, ou du comportement (TSA ou TDA/H par exemple). Ce sont également ces élèves qui mettent les enseignants le plus en difficulté et les déstabilisent le plus (Avramidis *et al.*, 2000 ; Thouroude, *Ibid.* ; Garnier, *Ibid.*). Ces besoins éducatifs particuliers entrent alors en contradiction avec certaines caractéristiques de l'élève idéal. Faire des progrès, avoir envie, être curieux et donner du sens aux apprentissages, avoir de bonnes relations avec les autres, coopérer et être autonome, sont parmi les qualificatifs les plus cités. Or si nous prenons l'exemple des élèves avec des troubles du spectre autistique (TSA), qui peuvent se manifester par des difficultés relationnelles (Baghdadli, Rattaz et Ledésert, 2011), nous voyons que ce sont des particularités qui vont se heurter aux attendus sociaux de l'élève idéal. Les élèves ayant des besoins liés aux fonctions cognitives manifestent également des difficultés à investir les apprentissages et à leur donner du sens, à être autonome. Il s'avère, dans notre recueil, que les EBEP peuvent incarner une forme d'élève idéal, à condition de ne pas présenter trop de difficultés et ainsi de ne pas trop s'éloigner de la norme de la classe. La question des compétences des élèves, qu'elles soient scolaires et/ou relationnelles, est

donc un élément charnière. Trop compétent ou trop en difficulté, l'élève n'est plus idéal. C'est déjà ce que montrait Imbert avec le bon élève… en 1985.

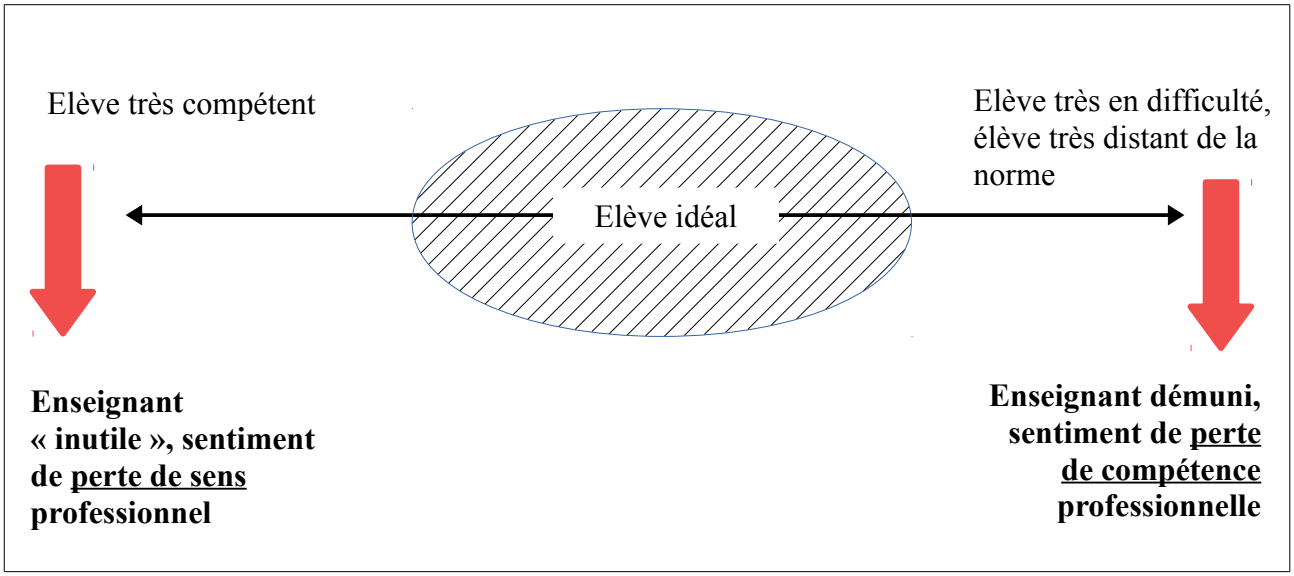


Figure n° 34 : Relation entre les représentations de l'élève idéal et les compétences scolaires des élèves

Sur ce schéma, la zone qui matérialise l'élève idéal n'est pas statique. Sa place sur l'axe est propre à chaque enseignant et peut bouger au cours de leur carrière et en fonction de leurs expériences. Entre ces deux gradiens, il existe une palette de comportements et d'adaptations possibles, qui eux vont dépendre de la perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants (Iannaccone *et al*., 2008) et de sa dimension intégrative (Perez-Roux, 2005). Pour se ré-élaborer, l'identité professionnelle, à l'instar d'une représentation sociale, doit prendre « sens pour l'individu en regard de son expérience singulière » (Cohen-Scali et Moliner, 2008, p.10).

Le *rapport à l'élève idéal* de Lise et Alice peut fournir un éclairage quant au lien entre la représentation de l'élève idéal et la perméabilité de l'identité professionnelle. Ces deux collègues partagent la même représentation d'un élève idéal, *motivé, qui a envie,* elles partagent également une partie de leurs pratiques. Pourtant, nous avons pu mettre au jour des perméabilités différentes de leur identité professionnelle. Lise donne à voir une posture plus flexible, qui s'adapte à son milieu d'exercice, son public et sa classe, au contraire d'Alice qui semble très attachée à des pratiques et des positionnements très ancrées, qu'elle rattache à une formation initiale remontant à 15 ou 20 ans. Lise a découvert que ses pratiques antérieures n'étaient pas toujours justes et les a abandonnées au profit de nouvelles qui correspondent davantage à son vécu actuel. Selon elle, ce qui l'a le plus changée, ce ne sont pas les EBEP avec lesquels elle a travaillé, mais le public de REP+. Quant à Alice, elle dit avoir changé grâce aux EBEP qu'elle a scolarisés dans sa classe,

néanmoins, les aménagements auxquels elle a procédé restent superficiels (Iannaccone *et al*., 2008) et ses pratiques tendent à rester stables. Alice contient sa classe et les débordements de violence éventuels en maintenant un cadre où elle dirige à la manière d'un entraineur sportif, avec des pratiques connues et éprouvées qui la rassurent. Lise choisit une autre stratégie face au même public, celle de l'adaptation, du compromis, plus garants de la paix sociale dans la classe, même si elle affirme que l'enseignant « *a le pouvoir* » (L 89, Annexe VIII, p. 95). Il semble donc que la perméabilité de l'identité professionnelle ne soit pas uniquement dépendante de la représentation de l'élève idéal, d'autres paramètres entrent en compte, notamment la dimension personnelle et dans le cas d'Alice, l'influence de la dimension impersonnelle. Ces deux études de cas illustrent la façon dont ces professionnelles ont développé différemment certaines facettes de leur identité professionnelle pour garder leur cohérence interne (Perez-Roux, 2006).

Dans les deux cas, leur représentation de l'élève idéal constitue à la fois un horizon normatif à atteindre et une matrice d'actions. En effet, avoir des élèves motivés, qui ont envie, peut faire la différence entre une « bonne » ou une « mauvaise » année scolaire, selon ces professionnelles. Elles vont donc déployer des actions différentes, en fonction de la perméabilité de leur identité professionnelle, pour tenter de garder leur cap. Ainsi Alice, détentrice d'une identité professionnelle peu perméable, campe sur des pratiques stables et relativement figées pour tenter d'emmener ses élèves vers la motivation, l'envie et les efforts. En revanche, Lise, dont l'identité professionnelle paraît plus souple, met en place de nouvelles pratiques, renonce à ses normes antérieures, pour adapter son enseignement davantage à sa classe et motiver ses élèves, leur donner envie. Contrairement à ce que nous avions postulé au début de notre recherche, la représentation de l'élève idéal n'influence pas le degré de perméabilité de l'identité professionnelle, pour ces deux enseignantes. Notre hypothèse n'est pas validée.

2.1.2. La représentation de l'élève idéal et la dimension personnelle des enseignants

L'analyse de nos données met en exergue plusieurs axes de réflexion au sujet des rapports entre l'identité professionnelle et les représentations de l'élève idéal, qui n'entrent pas dans la validation de notre première hypothèse, mais qu'il semble toutefois intéressant de développer.

Avec l'exemple de Fanny, nous mesurons à quel point la dimension personnelle peut être une source d'influence qui se répercute dans tous les axes du réseau du *rapport à l'élève idéal*. Son expérience de mère, confrontée aux besoins éducatifs particuliers de ses enfants en difficulté à l'école, a façonné à la fois ses pratiques, sa représentation de l'élève idéal, ses choix de formation et

ce qui fonde son identité professionnelle. Il montre également que les caractéristiques mises en avant pour qualifier l'élève idéal peuvent changer en fonction du contexte personnel. En effet, alors qu'elle confie traverser une période de sa vie difficile, Fanny fait de son élève idéal une ancre à laquelle se rattacher pour continuer « *d'avoir envie de* [se] *lever le matin* », alors que lorsqu'elle a répondu au questionnaire, elle l'avait décrit comme « *épanoui* » et « *heureux* » de venir à l'école. Lors de l'entretien, son élève idéal traduit davantage son besoin de reconnaissance, à un moment de sa vie personnelle qu'elle dit compliqué.

Pour autant, il est difficile de déterminer ce qui constitue le noyau central de sa représentation et les éléments périphériques, est-ce le fait d'être un élève épanoui et heureux ou bien de lui fournir de la reconnaissance ? Les travaux d'Abric (1994) attestent que les éléments périphériques d'une représentation servent de tampon face à la réalité et aident au maintien de la stabilité des éléments organisateurs de la représentation, ceux qui composent son noyau central. Les changements personnels qui occurrent dans la vie des enseignants, comme dans la vie de tout être humain, peuvent alors agir en profondeur sur la représentation en en modifiant le noyau. Le témoignage des enseignants de l'école privée, abonde dans ce sens. Ils expliquent en effet que le fait d'avoir des enfants, de changer d'école, leurs expériences passées, contribuent à les faire évoluer en tant que professionnels, non seulement par rapport à leurs gestes, mais aussi par rapport à leurs représentations. C'est également ce dont témoignent les analyses statistiques du questionnaire.

Les analyses statistiques de la question ouverte sur l'élève idéal montrent que les représentations sont différentes en fonction de l'âge et de l'expérience des répondants, ce que les focus groupes confirment. En effet, que ce soit Laura, Alice, Lise, Eve ou encore Fanny, toutes expliquent avoir commencé leur carrière soucieuses prioritairement des apprentissages à transmettre. Les répondants en début de carrière ont attribué des caractéristiques à l'élève idéal tournées vers les apprentissages et leur posture d'élève *posture, respect, imagination*. Lorsqu'ils repensent à leurs débuts, ces enseignants confient qu'ils ont commencé leur carrière avec en tête, le souvenir de leur vécu scolaire, de l'élève qu'ils ont été et des enseignants qui les ont marqués, positivement ou négativement. L'élève idéal des enseignants débutants ressemble, peu ou prou, à celui que les participants ont décrit comme l'élève idéal institutionnel ou social. Il semble qu'avant de se forger leur représentation professionnelle, les enseignants adoptent la représentation sociale de l'élève idéal, basée à la fois sur leur expérience, leur vécu personnel et sur le champ social (Ratinaud, 2003). Ces éléments convergent avec les travaux de Ratinaud qui met au jour la porosité entre les champs professionnel et social et la coexistence de représentations sociales et professionnelles, dans un même groupe, à propos d'un même objet (*Ibid*.). Au fil du temps, avec l'affirmation de leur identité professionnelle et personnelle, l'apparition d'une situation innovante,

d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel (Moliner et Guillemi, 2015), telle que la scolarisation d'un EBEP, les enseignants ré-élaborent majoritairement leur représentation de l'élève idéal, jusqu'au noyau central.

2.2. La représentation de l'élève idéal et la dimension impersonnelle

La dimension impersonnelle, incarnée par une représentation sociale de l'élève idéal, cohabite à des degrés divers avec la représentation professionnelle de l'élève idéal. Cette dimension se traduit également par les prescriptions et les injonctions qu'elle transmet aux enseignants. A ce propos, nous avons formulé, au début de notre recherche, cette seconde hypothèse.

> Les enseignants vivent un conflit de valeurs entre les prescriptions institutionnelles (pratiques attendues), leurs idéaux et la réalité du travail (pratiques déclarées/constatées). (Clot, 2008 ; Girard, 2009).

Nos résultats apportent deux éléments de réponses. Le premier, montre une certaine adhésion des participants aux focus groupes aux valeurs de l'institution. En effet, que ce soit Léa, Eve, Florence, Laura ou Clara, ces professionnelles ont associé leur mission d'enseignement avec le fait de former les futurs citoyens de demain. Cette valeur est très ancrée dans les attendus du ministère de l'Éducation nationale, vis-à-vis de ses enseignants et des élèves, c'est l'un des fondements du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et du référentiel de compétences des enseignants. L'élève idéal que les enseignants décrivent comme celui de la société ou de l'institution, est celui qui répond aux exigences institutionnelles (curieux, engagé, futur citoyen qui trouve sa place dans la classe, à l'école, avec les autres) pour ensuite devenir un citoyen trouvant sa place dans la société. C'est également celui dont le comportement, les attitudes, permettent aux enseignants d'agir conformément à ce que l'institution attend d'eux (*via* le référentiel des compétences). Ce résultat corrobore les travaux de Gilly pour qui l'enseignant est,

> « prisonnier des objectifs et modalités générales de fonctionnement fixés par l'institution qui l'emploie. Dans la mesure où il accepte de fait ces objectifs et ce fonctionnement, il est conduit à reprendre à son compte, pour l'essentiel et plus ou moins à son insu, les stéréotypes du "bon écolier", du "mauvais élève", et le système de valeurs à partir desquels il appréhende chaque élève particulier. » (1980, p. 133).

En effet, l'action des enseignants est cadrée par les programmes, mais aussi par des façons d'enseigner qui « découlent de modèles sociaux et stéréotypes portant autant sur ce qu'il est évident d'apprendre que sur la manière dont l'élève "normal" est censé apprendre (sachant que cet élève non problématique est de fait un enfant de milieu favorisé) » (Duru-Bellat *et al.*, 2018, p. 148). L'institution a son propre *rapport à l'élève idéal*, cohérent, qui vient justifier le système, prouver qu'il fonctionne. Or, lorsque les enseignants ne parviennent pas à amener leurs élèves vers cet idéal, l'institution se sent flouée et peut, du point de vue d'Eve, blâmer les enseignants.

L630 Eve : *Si l'enfant réussit c'est pas grâce à l'enseignant, si l'enfant est en échec c'est à cause de l'enseignant*.
Annexe VII, p. 62

En réalité, les enseignants de notre étude, même si leur identité professionnelle et leurs pratiques sont largement influencées par les injonctions de l'institution, fondent pour la plupart l'essence de leur *ethos* professionnel sur la difficulté scolaire, son accompagnement et son dépassement. Leur élève idéal n'est pas celui qui réussit intrinsèquement, comme celui de l'institution, c'est celui qui réussit grâce à eux. Ils ont besoin d'être pour quelque chose dans la formation des futurs citoyens, comme ils le disent. L'élève idéal des enseignants est celui qui donne du sens à leur métier et légitime le système ; l'élève idéal de l'institution est celui qui légitime le système en place, indépendamment de l'action de ses acteurs.

Se dessine une tension chez les enseignants qui, à la fois intègrent la dimension impersonnelle et expérimentent sa difficile mise en pratique concrète. Plusieurs réactions sont alors possibles. Eve et Fanny ont partagé des avis critiques sur l'institution et ses injonctions, portées par des personnels qu'elles disent déconnectés depuis trop longtemps de la réalité d'un public scolaire en mutation. Elles ressentent alors un manque de reconnaissance de l'institution, parfois pesant, qu'elles essaient de dépasser en allant le chercher auprès de leurs élèves.

Léa, elle, a fait le choix de s'émanciper de l'institution, d'arrêter de répondre à ses injonctions, ce qui lui a permis, selon elle, de se sentir « *un peu plus à l'aise* » (L.1206, Annexe VIII, p. 128). Elle garde inscrite en elle, la mission de « *former les futurs citoyens* », mais elle le fait à sa manière, en adaptant ses manières de faire à son contexte d'élèves de REP+, en s'affranchissant de ce qu'elle juge superflu, comme les cadrages horaires ou certains contenus de programmes.

Les valeurs et les normes de l'institution sont des objectifs à atteindre qui induisent des comportements souhaités chez les élèves. En effet, les savoirs et les compétences à acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire concernent à la fois les savoirs mais également les « savoir-être indispensables », donc des comportements, des attitudes qui découlent de stéréotypes évoqués par Duru-Bella *et al.* Or, les élèves de Léa, Alice et Lise ne maitrisent pas toujours ces comportements

« normaux » attendus, donc selon elles, soit ces enseignantes s'adaptent à leurs élèves et prennent leurs distances avec cette norme institutionnelle implicite, soit comme le dit Lise « *tu pleures tous les soirs* » (L1998, Annexe VIII, p. 127). L'élève idéal de l'institution fixe un horizon normatif qui se heurte à la réalité de certaines écoles. Léa, Lise et Alice ont expliqué passer beaucoup de temps à travailler avec leurs élèves sur leur comportement, sur l'appropriation de l'univers scolaire dont ils n'ont pas les codes à la maison, sur ce qui est permis ou non en terme de violence, de comportement. Comme l'expliquent les enseignantes, « *il faut tout leur apprendre en fait* » (L 50, Lise, Annexe VIII, p. 93), alors que dans les écoles de centre ville où Léa exerçait précédemment, les parents « *connaissaient mieux les programmes que moi* », ils avaient déjà un sens pour les familles et les élèves en dehors de l'école, il existait déjà une culture de l'école à la maison. Ce sont, en somme, les élèves institutionnels décrits par Duru-Bella *et al*. (*Ibid.*).

Le second objet de tension entre les professionnels et l'institution, du point de vue des valeurs, est apparu avec la scolarisation des EBEP. Les principes et les valeurs de l'école intégrative sont ancrés chez les professionnels, différents de l'inclusion, dont les implications restent floues pour de nos participants. La scolarisation des EBEP fait peu débat sur le fond, très peu de répondants ont exprimé leur souhait de retourner à un système ségrégatif, mais elle fait émerger des réserves sur la forme. En analysant les réponses à la question ouverte sur la scolarisation des EBEP, nous avons perçu ce dilemme entre les prescriptions, les convictions des enseignants et leurs difficultés à les mettre en pratique au quotidien. A la fois les répondants considèrent cette scolarisation comme « *indispensable* », « *nécessaire* » ou encore « *bénéfique* », mais également comme « *difficile* », « *compliquée* », source de « *solitude* ». Comme pour les élèves de REP+ de Lise, Léa et Alice, la distance parait trop éloignée entre l'élève idéal de l'institution, les attentes sur lesquelles ces enseignantes se fondent et la réalité de la classe. Les enseignants de notre recherche expriment une grande souffrance, un sentiment d'abandon de la part de leur hiérarchie d'autant plus forts qu'ils sont attachés, du point de vue des valeurs, à ce que tout élève puisse être scolarisé, quel qu'il soit.

Un exemple cependant vient déroger à la règle. Le *rapport à l'élève idéal* de l'école privée a montré une forte cohérence entre la dimension impersonnelle et le quotidien des professionnels, par le biais notamment du projet d'établissement. Interrogés sur la scolarisation des EBEP, les enseignants ont dit que cela pouvait parfois être difficile, mais que jamais leurs valeurs n'étaient bouleversées. Nous avons montré toute la cohérence de leur réseau et le poids prépondérant de la dimension interpersonnelle. Cette école a trouvé, par le biais d'un fort travail collectif, un moyen de

dépasser les éventuelles difficultés en faisant de la scolarisation des EBEP une affaire d'établissement et non une tâche uniquement imputable à un enseignant responsable de sa classe. Les EBEP viennent parfois remettre en cause leurs pratiques, mais ils peuvent en parler entre eux, la controverse et l'échange leur permettent de faire évoluer leurs pratiques. Cette équipe a appréhendé collectivement la notion d'inclusion et a dépassé le paradigme intégratif. Les membres de cette équipe ne sont pas seuls face aux demandes de l'institution, ils en partagent les valeurs, ce qui leur permet de s'interroger ensemble sur les façons de les mettre en œuvre au quotidien. L'exemple de ce travail d'équipe corrobore les travaux de Lac *et al*., (2010) pour qui,

> « les repères, considérés comme un système de représentations implicitement partagées, fondés en partie sur l'histoire, les règles et le cadre normatif de la profession, permettraient d'assurer la continuité d'une identité professionnelle partagée. En situation habituelle, ils guideraient les actions et postures individuelles et collectives. En situation inhabituelle, ils s'avéreraient inopérants et devraient êtres redéfinis et explicités par le groupe afin d'être réadaptés au nouveau contexte » (p. 140).

Grâce à l'importance que cette équipe donne à la dimension interpersonnelle, elle peut alors redéfinir le cadre, les règles et permettre un ré-aménagement des actions, des postures et des identités professionnelles et ainsi assurer la cohérence entre les injonctions, les valeurs et la réalité de leur vécu quotidien. Cette cohérence leur permet également de rester fidèles à leur représentation de l'élève idéal qui les fait se sentir utiles. Le fait que le projet d'établissement soit apparu comme un élément fort chez les participants du secteur privé ne signifie pas qu'il n'existe pas chez les enseignants du secteur public. Son évocation à de nombreuses reprises vient illustrer une spécificité de la conception du métier des enseignants du secteur privé, « ainsi, à la fois par les modalités structurelles d'organisation et les identités professionnelles construites, le fonctionnement du secteur privé apparaît comme beaucoup plus apte à favoriser le sentiment d'appartenance et l'activité collective » (Felouzis et Perroton, 2011, p.71). Le témoignage des enseignants du troisième focus groupe montre que l'institution d'appartenance a une influence sur les postures enseignantes.

Il apparait que les conflits de valeur émergent préférablement lorsque rien ne vient nourrir chez les professionnels l'émergence de nouvelles pratiques, de nouvelles compétences, que ce soit par le biais du travail collectif et/ou collaboratif (avec les enseignants spécialisés ou les professionnels extérieurs) ou par une formation qu'ils estiment de qualité. Pour que les enseignants changent, il faut que les normes institutionnelles changent (Gilly, *Ibid.*) et qu'elles soient transmises aux enseignants par le biais de la formation continue, ce qui manifestement fait défaut chez la

plupart des enseignants enquêtés. Sans autre repères, les enseignants restent d'une certaine façon assujettis à leurs normes antérieures, entrant parfois en conflit avec leur vécu quotidien, surtout dans le contexte de la scolarisation d'un ou plusieurs EBEP.

2.2.1. Le rapport à la norme

Considérer la dimension impersonnelle, c'est également considérer les normes scolaires institutionnelles qui sont « les objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement » Gilly (*Ibid.,* p. 44). Les normes institutionnelles sont fondées sur un élève performant, ayant déjà intégré les codes et les attendus de l'école (Duru-Bellat *et al.*, *Ibid.*) et qui pourra « s'insérer dans la société où [il vivra] et participer, comme citoyen, à son évolution » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23 avril 2015). Les participants aux focus groupes ont témoigné de leur attachement à cette valeur, celle de former les citoyens de demain. Certaines, comme Léa et Clara souhaitent même incarner devant leurs élèves, ce modèle d'adulte émancipé et bien intégré dans sa vie sociale. Si tel est l'objectif conjoint de l'institution et des enseignants, alors il soulève une question concernant les EBEP, verbalisée par Eve.

L 1250 Eve : *Cet enfant-là,* [EBEP] *on se posait bien la question de qu'est ce qu'il allait devenir plus tard*.
Annexe VII, p. 81

Du point de vue de l'école, avec l'avancée vers les études supérieures, moins il y a d'EBEP scolarisés (*cf.* partie 1, chapitre 2, 2.2.2). Du côté du monde du travail, 2,8 millions de personnes sont reconnues handicapées et bénéficiaires de l'obligation d'emploi. Ils représentent 7 % des 15-64 ans[134]. Parmi eux, 988 000 personnes travaillent, ce qui constitue un taux d'emploi de moins de 36 %. Certes, certains handicaps sont peu compatibles avec une activité professionnelle, néanmoins, leur taux de chômage est le double de celui des autres actifs (18 % contre 9 %[134]). Former les citoyens de demain est une valeur forte pour les professionnels, dont ils tirent une certaine fierté. Or, si les enseignants n'entrevoient pas de perspectives à moyen et long terme pour leurs EBEP, de quelle manière leur travail est-il alors affecté ? Ces élèves peuvent en effet ne correspondre ni aux normes scolaires institutionnelles, ni aux normes sociales générales. L'école et la société perpétuent

134 Sources Agefiph. Le tableau de bord n°2019-2, Emploi et chômage des personnes handicapées. Bilan jan-juin 2019. 4 novembre 2019.

alors un fonctionnement intégratif, qui peut même devenir ségrégatif lorsque les EBEP et les personnes handicapées ne parviennent pas à s'adapter aux normes dominantes. Les enseignants sont alors coupés d'une partie de leur mission, de leur devoir vis-à-vis de la société et le but à long terme qu'ils poursuivent devient presque vain.

2.2.2. Acceptation des différences ou altérité normative ?

Que ce soient les répondants au questionnaire ou les participants aux focus groupes, nombreux sont les professionnels qui ont associé la scolarisation des EBEP et l'acceptation des différences. La présence d'un EBEP dans la classe a été décrit comme potentiellement enrichissante et comme un facteur de tolérance et d'ouverture d'esprit. L'exigence de l'école inclusive va pourtant bien au-delà de cette acceptation parfois superficielle, elle pose le principe de l'altérité normative (Roth, 2016), c'est-à-dire que la différence ne soit plus vue comme un écart à la norme, quand bien même elle est acceptée, mais bien comme une autre norme, différente, non concurrente.

Eve nous fournit une illustration de ce passage qui ne se fait pas, lorsqu'elle parle de son élève idéal.

L1207 Eve : *C'est nous se sentir utile et voir l'élève qui a eu un moment donné une difficulté quelle qu'elle soit, s'en sortir quoi et ça je trouve ça bien. Là on dit on a réussit quelque chose et l'enfant il a réussi à dépasser sa difficulté pour être mieux et être plus performant quoi.*

L 1224 Eve : *M. je trouve que voilà elle est pas idéale parce qu'elle aura toujours ses difficultés, elle restera toujours autiste, mais n'empêche que c'est une élève qui va me marquer parce que je me suis remise en question pour elle, j'ai mis des choses en place pour elle mais quand je vois quand je lui dis aujourd'hui j'ai un nouveau livre pour toi et quand je vois ses étincelles dans ses yeux* (...) *Je me dis voilà… c'est vrai qu'il y a une sorte de reconnaissance.*
Annexe VII, pp. 79-80

Selon Eve, M., l'élève dont elle parle a fait de nombreux progrès, elle a appris à lire, sait poser des additions, a progressé dans ses apprentissages et est heureuse d'être à l'école. Elle correspond à ses caractéristiques de l'élève idéal, elle lui renvoie de plus un sentiment de reconnaissance et de travail accompli. Pourtant, cette élève ne peut pas être reconnue comme idéale, par Eve, du fait de ses spécificités (troubles autistiques). Cette impossibilité illustre la distinction qui existe entre l'acceptation des différences et l'altérité normative. M., bien que conforme à l'élève

idéal décrit par Eve, reste caractérisée par l'enseignante à travers le prisme de son autisme, ce qui l'éloigne de la norme dominante et la laisse du côté de la « différence ». Pour cette professionnelle, dépasser ses difficultés signifie en sortir, ne plus en avoir, revenir vers la norme.

L51 Eve : *Y'a d'autres types de difficultés, c'est vrai que celles qui restent, qui sont de l'ordre de l'autistique de l'autisme, c'est autre chose.* (…) *On est sur d'autres pratiques et d'autres mises en place. Et ce qui est intéressant, c'est les valeurs qu'on y met derrière quoi*.
Annexe VII, p. 45

Eve parle d'accepter les différences de chacun, ses particularités, mais cette valeur se révèle insuffisante. Sans avoir assimilé les enjeux des valeurs de l'inclusion et de l'altérité normative qu'elles supposent, l'acceptation des différences continue d'être un pis-aller pour la scolarisation des EBEP. En perpétuant la pensée selon laquelle scolariser des EBEP est une forme d'ouverture, cela ne fait qu'en renforcer le caractère exceptionnel, qui agit comme un leurre enrobé de bonnes intentions, et qui a des conséquences sur les pratiques enseignantes. En effet, ces professionnels se déclarent parfois réticents à proposer des contenus ou des outils adaptés aux EBEP par peur de les stigmatiser (Mazereau, 2011). Certaines, comme Eve et Fanny, proposent de contourner ce dilemme en proposant des supports modifiés à tous les élèves, qu'ils en aient besoin ou non. En uniformisant les outils sur les besoins spécifiques des EBEP, une nouvelle norme vient remplacer l'ancienne, au lieu de cohabiter. Elles restent dans la volonté du « tout le monde pareil », une égalité de traitement fondatrice de l'école républicaine, qui fait obstacle à l'école inclusive.

2.3. La représentation de l'élève idéal et les pratiques professionnelles

En commençant notre recherche, nous avons imaginé pouvoir élaborer des typologies d'enseignants en fonction de leurs méthodologies pédagogiques et qu'il y correspondrait une représentation d'élève idéal. Ainsi, par exemple, un élève ayant de bons résultats scolaires, sage, obéissant, calme aurait pu correspondre à des méthodes pédagogiques traditionnelles, transmissives. C'est dans cette optique que nous avons élaboré nos deux dernières hypothèses.

Il existe un lien entre les représentations professionnelles de l'élève idéal et les orientations pédagogiques des enseignants (Meirieu, 1985 ; Houssaye, 2001),

Il existe un lien entre les représentations de l'élève idéal, les représentations de l'EBEP et les pratiques pédagogiques des enseignants (Blin, 1997),

2.2.1. La représentation de l'élève idéal et les pratiques générales

Le questionnaire n'a pas permis de mettre au jour les pratiques, ni même les orientations pédagogiques des répondants. Nous avons pu explorer quelques éléments des gestes d'adaptation empruntés à Gombert *et al*., (2008) et Mazereau (2011), qui ont été peu exploitables pour dresser des typologies statistiques d'enseignants. Nous avons collecté des données sur les méthodes et les pratiques pédagogiques à travers les trois focus groupes. Les différents rapports des participants à l'élève idéal ont permis de mettre en évidence des relations entre les pratiques, les valeurs et les différentes dimensions du métier. Nous avons constaté qu'ils ne sont pas toujours corrélés aux représentations de l'élève idéal. Ainsi, Lise et Alice par exemple, partagent des éléments communs de leurs représentations qui ne s'expriment pas de la même manière dans leurs pratiques. De même, les enseignants de l'école privée, dont les pratiques pédagogiques sont peut-être les plus affirmées parmi les participants, n'ont pas décrit un élève idéal dont les caractéristiques font écho à leurs choix de méthodes pédagogiques. En effet, bien qu'ils accordent par exemple une grande importance à la coopération, ce n'est pas une qualité qu'ils ont évoqué pour parler de leur élève idéal. Chez ces professionnels, comme chez les autres participants, il a avant tout été question de l'utilité et de la reconnaissance que cet élève idéal leur renvoie. Ainsi, si chaque mouvement pédagogique possède son archétype d'élève idéal (Meirieu, 1985), notre étude n'a pas permis de démontrer qu'il existe une représentation de l'élève idéal qui leur soit spécifique. En ce sens, notre hypothèse n'est pas validée.

Cet archétype évoqué par Meirieu (*Ibid.*), se veut représentatif de pédagogies très orientées, mais pour les enseignants de notre étude, ces orientations ne sont pas aussi tranchées. Elles combinent parfois orientations transmissives et outils de pédagogies nouvelles, comme chez Lise et Alice. Beaucoup des qualités évoquées par les enseignants pour caractériser l'élève idéal ne sont pas intrinsèquement en lien avec l'élève en tant que tel. Ils ne le décrivent pas pour qui il est, mais plutôt pour ce qu'il vient générer chez eux. Si, par exemple, le fait qu'il fasse des progrès est évoqué à de nombreuses reprises, ces progrès sont souvent associés au fait qu'en tant que professionnels, ils ont réussi à les accompagner, à faire dépasser un/des obstacles, à sortir des impasses. Il est davantage question de satisfaction professionnelles et *de facto* de satisfactions personnelles. L'élève idéal vient justifier leurs pratiques et leur donne des raisons de continuer, ou de les modifier.

La représentation professionnelle de l'élève idéal ne semble donc pas occuper une place aussi centrale que ce que nous envisagions initialement, en tout cas pour des enseignants de l'âge et de l'expérience de nos participants. Nous pouvons constater effectivement que, chez les jeunes enseignants en début de carrière, la représentation de l'élève idéal est plus proche de leurs ambitions de transmission des savoirs. Il apparait que les choix de méthodes pédagogiques que font les professionnels ne sont pas toujours conscientisés. Pour nos participants, il semble que ce qui favoriserait une orientation pédagogique plutôt qu'une autre, serait la dimension personnelle et/ou les valeurs qu'ils souhaitent incarner, plutôt que leur représentation de l'élève idéal.

2.2.2. La représentation de l'élève idéal, des EBEP et les pratiques d'adaptation

Notre dernière hypothèse postule que représentations de l'élève idéal, représentations des EBEP et pratiques pédagogiques seraient liées (Blin, 1997). A travers la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP, nous n'avons pas recueilli les représentations des enseignants, mais des parcelles de leur vécu. Ils ont témoigné des difficultés qu'ils rencontrent à mettre en pratique une valeur importante à leurs yeux, celle d'accueillir les élèves dans leur diversité, tels qu'ils sont. Il apparaît cependant, à l'analyse des données, que les répondants n'ont pas évoqué la notion d'équité que suppose cette valeur, ils restent attachés au fait de donner autant à chaque élève. A travers les pratiques d'adaptation qu'ils ont déclarées, nous avons vu qu'ils restent majoritairement dans un registre intégratif, où les outils proposés ont pour vocation de maintenir l'attention de l'EBEP et/ou de l'aider à revenir vers la norme attendue. Elles visent aussi à préserver une certaine stabilité et une homogénéité des pratiques habituelles. Nous avons également établi que 61,4 % des répondants au questionnaire, sont « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec le fait que leur rôle d'enseignant est de permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe (*cf*. Partie 3, chapitre 6, 6.2.). Dans cette logique intégrative, qui fait référence à une norme scolaire dominante, ce n'est pas la représentation de l'élève idéal des enseignants qui semble déterminer les pratiques pédagogiques, mais plutôt la dimension impersonnelle. L'analyse du *rapport à l'élève idéal* d'Alice, Eve et Florence en offre une illustration.

Nous avons mis au jour avec Eve que, même lorsqu'une EBEP incarne toutes les caractéristiques ou presque de son élève idéal, elle reste définie par ses différences et ses difficultés. Si elle ne parvient pas à les dépasser, c'est-à-dire à les faire disparaître, alors elle ne peut pas être

idéale. Eve raisonne en terme de difficultés, ce qui se manifeste dans ses pratiques. Ainsi, Pour elle, les livres adaptés qu'elle crée sont spécifiquement dédiés à M., l'EBEP de sa classe, ce n'est pas un outil disponible pour l'ensemble de ses élèves, ce qui renforce le statut particulier et les différences de M.. Eve explique que l'un de ses élèves, qui rencontre des difficultés en lecture, a souhaité utiliser les livres qu'elle a préparés pour M., il a donc dû demander à celle-ci si elle était d'accord pour les lui prêter, ce qu'elle a refusé, il a fallu négocier. Si Eve avait proposé ce livre adapté en libre accès, en plusieurs exemplaires, l'élève avec des difficultés de lecture aurait pu l'utiliser comme un outil parmi d'autres, qui répond à son besoin du moment, sans que l'outil ou M. aient un statut particulier. En raisonnant en terme de différence à une norme dominante, les pratiques et les outils peuvent en effet devenir stigmatisants et être refusés à la fois par les EBEP et par les enseignants. Lorsque Fanny et Eve envisagent de pallier cette difficulté en proposant des supports adaptés pour tous, qu'ils en aient besoin ou non, c'est également pour gommer les différences, pour retourner vers une autre norme « tous pareils ». Ce qui est plus déterminant pour les pratiques d'Eve, c'est sa référence à la norme dominante, plutôt que sa représentation de l'élève idéal. Il n'y a pas chez cette enseignante d'altérité normative entre l'EBEP et le reste de sa classe, il y a des différences, qu'elle prend en considération pour faire progresser tous ses élèves, cependant, elles traduisent des différences de statut normatif.

A contrario, l'exemple des tables de tranquillité de Florence, qui permettent à n'importe quel élève d'avoir temporairement, selon ses besoins du moment, un espace où il peut s'isoler de son voisin de table, offre un point de vue différent sur les pratiques d'adaptation. Si Florence avait strictement désigné ces tables pour l'usage exclusif de l'élève agité, cela aurait mis l'accent sur ses différences et non sur les besoins de n'importe quel élève. Elle fournit un exemple d'altérité normative mise en pratique, le besoin de tranquillité de l'un compte tout autant que le besoin de bouger de l'autre. Elle permet à chaque élève, EBEP ou pas, de pouvoir exprimer ses besoins, quels qu'ils soient.

L760 Florence : *A partir du moment où on sait personnaliser l'apprentissage, proposer plein de choses variées et puis chercher à répondre aux besoins de chaque enfant, en fait ça devient bien plus facile d'accueillir un EBEP, puisqu'ils sont pas tous exercice 5 page 32* (…) *quand on a des pédagogies qui sont plus ouvertes, avec des recherches d'adaptations pédagogiques, de différenciations, le sujet devient presque un non sujet. Parce que bah lui il a ce besoin là d'accord, mais lui il a besoin de réviser l'addition, mais y'en a 3 qui sont sur la multiplication, ça gêne personne et chacun avance à son à son rythme*.

Annexe IX, p. 160

L'élève idéal de Florence est un élève qui progresse. En ce sens, sa représentation de l'élève idéal, sa représentation des EBEP et ses pratiques forment un système cohérent. Florence pense en terme de besoins, auxquels elle répond de manière variée, pour permettre à tous de progresser.

Chez Eve, il y a la préoccupation que tous ses élèves soient bien, se sentent bien à l'école, en dépit de leurs différences et de leurs difficultés. Chez Florence, la posture est d'offrir des supports, des outils suffisamment variés pour que chacun puisse se nourrir selon ses besoins. Ces deux attitudes se basent pourtant sur une même valeur, celle d'accueillir chaque élève tel qu'il est. Néanmoins, chez Eve il reste toujours le souci de la norme, dont Florence semble s'être affranchie. Chez ces deux enseignantes, la façon d'appréhender la notion de BEP a une influence sur leurs pratiques, ainsi que leur rapport à la norme institutionnelle.

L'expérience d'Alice, offre une autre illustration des intrications entre les représentations de l'élève idéal, celles des EBEP et les pratiques professionnelles. Elle considère en effet les adaptations comme des chemins différents pour arriver à la même destination, là où elle veut mener l'ensemble de son groupe classe. Selon elle, si un EBEP ne peut pas suivre ce chemin *a minima*, alors cela signifie qu'il doit être orienté vers un dispositif spécialisé. Les adaptations qu'elle évoque sont assez anecdotiques, essentiellement d'ordre matériel (jeux à disposition après le travail, surligner plutôt que copier les phrases). Nous avons déterminé que son *rapport à l'élève idéal* est très influencé par la dimension impersonnelle de son métier, son rapport à la norme et que la notion d'effort est très importante pour elle. Si les apprentissages sont trop ludiques, trop théâtralisés, trop faciles, alors ils n'ont pas de valeur. L'EBEP se trouve donc dès le départ, dans un milieu où il doit prouver qu'il peut faire partie de la classe, suivre le groupe, en redoublant d'efforts car les adaptations proposées sont minces. Chez Alice, il y a une concordance entre sa représentation de l'élève idéal, « *motivé* » et qui « *fait des efforts* » et ce qu'elle propose pour tous ses élèves dont les EBEP. L'influence de la dimension impersonnelle se retrouve également dans le fait qu'elle souhaite être l'enseignante au service de toute la classe. Accorder trop d'attention à un EBEP la met dans une situation inconfortable où elle ne respecte plus l'exigence d'égalité de traitement entre tous les élèves.

A travers ces trois exemples, nous mettons au jour l'existence de liens entre les représentations de l'élève idéal, celles des EBEP et les pratiques des enseignants. Cependant, ils sont indissociables du contexte et des dimensions du carré des métiers (Clot, 2008). Les

représentations n'influencent pas seules les pratiques, c'est, une fois encore, tout un réseau d'influences qui est à l'oeuvre.

Lorsque nous avons élaboré nos hypothèses, au début de notre recherche, la représentation de l'élève idéal déterminait l'identité professionnelle, les pratiques, les choix pédagogiques. Au terme de l'analyse de nos données, nous constatons que nous avons affaire à une construction beaucoup plus complexe. Il s'avère difficile, voire impossible de déterminer la chronologie de la construction du *rapport à l'élève idéal*. Quelle dimension prime sur les autres, la représentation ou les dimensions du métier, l'identité professionnelle ou personnelle ?

Il semble difficile de concevoir désormais que la représentation est un socle, d'une part, parce qu'elle est changeante au fil des expériences et parce qu'à représentation identique, se construit un *rapport à l'élève idéal* différent. Cette étude renforce l'intérêt de ne pas considérer l'élève idéal que du point de vue de la représentation professionnelle, mais bel et bien comme l'élément d'un réseau plus vaste et interdépendant. La représentation ne représente pas toujours un horizon normatif, mais a également une fonction de justification de l'action qui vient nourrir l'identité professionnelle des enseignants et toutes les dimensions de leur métier.

La scolarisation des EBEP vient, à n'en pas douter, mettre à l'épreuve ce réseau, mais elle n'est pas la seule, c'est l'écart à la norme d'une façon générale qui vient bouleverser les professionnels (EBEP ou des élèves de REP+) et leurs pratiques. Ces situations agissent comme des catalyses qui vont réorienter, accélérer ou ralentir les ajustements induits par ces changements, en se fixant sur un ou plusieurs éléments dominants du réseau.

Nous reconsidérons alors notre schéma du *rapport à l'élève idéal* (*cf*. Figure n° 35).

A l'issue de notre recherche, nous constatons que le réseau du *rapport à l'élève idéal* est constitué d'éléments poreux qui sont étroitement liés les uns aux autres. Ainsi, lorsqu'arrive un changement important, comme un écart aux normes scolaires ou sociales dominantes, il vient résonner dans l'ensemble de la structure (matérialisé par la partie hachurée), comme l'onde d'une pierre que l'on jette dans l'eau. Pour retrouver l'équilibre, les enseignants vont modifier, ou non, avec plus ou moins de souplesse, leurs représentations, des éléments de leur identité professionnelle et/ou leurs pratiques, en fonction de la dimension la plus dominante de leur réseau. La représentation professionnelle de l'élève idéal est un élément présent à des degrés divers chez les professionnels, mais son influence est moindre que ce que nous avions imaginé. Elle ne prend tout son sens qu'inscrite au sein du *rapport à l'élève idéal*.

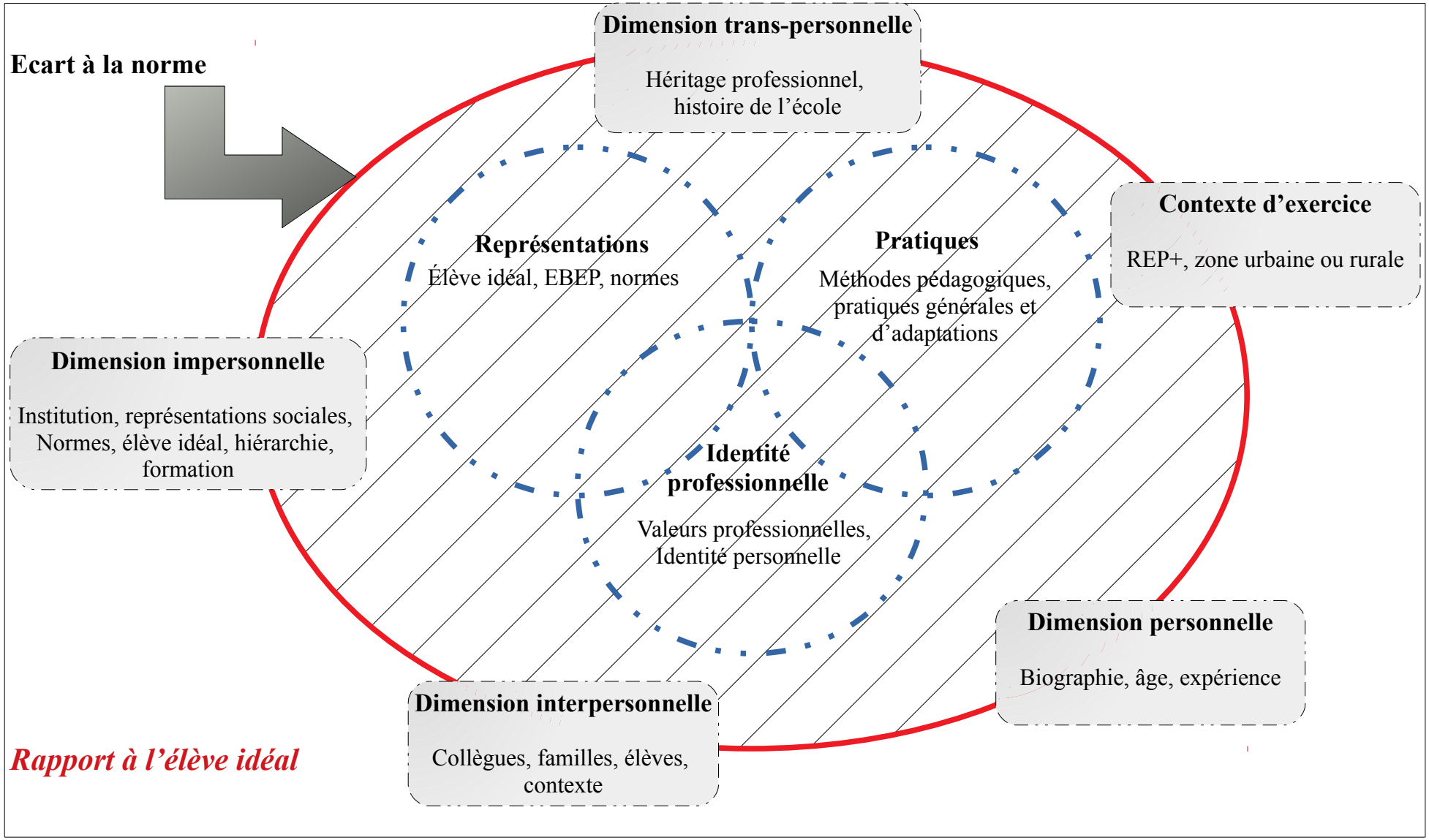


Figure n° 35 : *Rapport à l'élève idéal* face au changement, à l'écart à la norme

Conclusion générale

A l'origine de cette recherche, des intuitions, à son terme, quelques éléments de réponses et de nouvelles perspectives de réflexion. Nous avons commencé ce travail avec plusieurs questions en tête. Nous savions, de part notre expérience d'enseignante spécialisée et des apports de la recherche en sciences de l'éducation, que la scolarisation des EBEP peut être très compliquée pour les enseignants, c'est un sujet abondamment documenté. Les professionnels sont affectés à la fois au niveau de leurs gestes professionnels (Mazereau, 2011), de leur sentiment de compétence (Toullec-Théry et Nedellec-Trohel, 2010), de leurs identités personnelle et professionnelle (Stiker, 2013). L'étude croisée de l'histoire de l'école républicaine et de la scolarisation des EBEP révèle l'omniprésence du poids des « références idéologiques dominantes » (Gilly, 1980) dans la construction du système éducatif et dans la prise en compte des EBEP. Que ce soit pour des raisons sociale ou de handicap, ne pas s'adapter à l'école revenait à en être exclu. A l'échelle temporelle de l'institution, l'école inclusive est très récente et progresse encore avec maladresse. Les lois de 2005[135], de 2013[136] et de 2019[137] ont posé un cadre législatif, qui ne résout pas les difficultés rencontrées par les acteurs, dans leurs pratiques. Nous nous sommes alors demandé, avec cette recherche, dans quelles mesures les représentations de l'élève idéal des enseignants peuvent être un frein au développement de l'école inclusive, en quoi l'existence d'un élève idéal influence leurs choix pédagogiques et la construction de leur identité professionnelle ? Il s'agissait d'explorer une nouvelle piste qui permettrait peut-être d'expliquer les difficultés rencontrées par les enseignants, par ce prisme d'élève idéal.

Il nous a alors fallu théoriser la notion d'élève idéal, car elle a peu été un objet d'étude à part entière. Nous avons tout d'abord montré sa légitimité à être traitée comme un contenu de représentation professionnelle (Piaser et Bataille, 2011), ce qui nous a ensuite permis de l'intégrer au triptyque représentations / pratiques / identités professionnelles théorisé par Blin (1997). Considéré comme un système interdépendant, nous pouvions alors déterminer en quoi les représentations de l'élève idéal influencent les pratiques et l'identité professionnelle des

135 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

136 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

137 Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

enseignants, particulièrement lorsqu'ils scolarisent des EBEP. Il est vite apparu que cette seconde construction théorique ne serait pas suffisante en soi, car nous avons montré que le métier d'enseignant, à travers le carré des métiers de Clot (2008), est influencé par des dimensions personnelle, impersonnelle, trans-personnelle et interpersonnelle. Ces différentes étapes de notre cheminement théorique nous ont finalement conduit à construire le concept de *rapport à l'élève idéal*, au regard des travaux de Charlot (1997), afin d'appréhender notre objet d'étude comme l'élément d'un réseau d'influences, dans lequel évoluent les enseignants. Il est alors devenu possible de considérer comment un objet, l'élève idéal, peut influencer les enseignants, dans tout ce qui les compose.

Les enseignants exercent dans une institution dont ils sont le produit. Leurs valeurs personnelles et les valeurs institutionnelles sont si imbriquées qu'il est difficile de savoir où commencent les premières et où se terminent les secondes. Peut-on être enseignant si l'on n'adhère pas aux valeurs de l'institution ? Nous avons mis au jour que les enquêtés intègrent les valeurs et les normes institutionnelles, *via* les programmes et les directives, qu'ils les adaptent à leurs contextes, à leurs représentations, ce qui influence également la façon dont ils appréhendent leurs élèves. L'Éducation nationale l'affirme, et par sa voix, la République : il s'agit, grâce à l'école, de permettre aux élèves « de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution »[138]. Les enseignants n'en doutent pas, ils forment les citoyens de demain, mais ils n'en interrogent pas la signification, comme si cela allait de soi. Notre étude atteste que l'élève idéal de l'institution constitue un horizon normatif vers lequel il est demandé aux enseignants d'emmener leurs élèves et qu'il tend également à normaliser les pratiques (Duru-Bella *et al.*, *Ibid*.). Pourtant, parfois, fait irruption un élève, une mutation dans une école en REP+, ou tout autre situation inhabituelle, qui vient éprouver les certitudes des enseignants, ébranler leurs normes de référence et leurs représentations (Moliner et Guillemi, 2015).

Au début de notre recherche, nous avons présumé que la représentation de l'élève idéal des enseignants occuperait une place sous-jacente prépondérante, guidant leurs actions et leurs valeurs. Elle s'est révélée plus discrète, plus ténue, mais néanmoins très présente. Nous avons fait apparaître le fait que l'élève idéal est avant tout celui qui va permettre aux enseignants de se sentir reconnus dans leur *ethos* professionnel. C'est l'élève qu'ils ont réussi à faire progresser, celui qui les conforte dans leur choix de carrière, celui qui arbore le sourire fier de la difficulté dépassée. Qu'ils soient débutants ou chevronnés, ces enseignants n'ont pas les mêmes idéaux, professionnel et d'élève. Au début, se mêlent plus fortement les attentes institutionnelles, confortées par la formation initiale, les

138 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. p.2

représentations de ce que sera la classe, basées sur leur vécu d'élève et peut-être aussi sur quelques stéréotypes, l'envie de transmettre des savoirs à des élèves avides. En ce sens, nos recherches confirment les travaux rapportés par Rault (2005). Viennent les expériences, professionnelles et personnelles, les rencontres, les formations qui lentement font bouger tous les fils qui tissent le travail et l'identité des enseignants. Parmi ces expériences fondatrices, qui se sont avérées les plus déstabilisantes pour nos participants, il y a certes la scolarisation des EBEP, mais il est apparu que c'est plus généralement toute situation d'écart à la norme, comme l'a été la découverte de la REP+ pour Léa, Lise et Alice par exemple. Par leur caractère inhabituel, inédit, ces situations viennent faire émerger de nouvelles représentations (Moliner et Guillemi, 2015). Plus cet événement soudain éloigne les enseignants de notre étude des références idéologiques dominantes, fortement ancrée chez eux, plus les professionnels peuvent se sentir dépassés, démunis. Ils ont exprimé à la fois une impuissance professionnelle, le sentiment de ne plus savoir comment faire leur métier, mais en filigrane, c'est aussi une forme d'impuissance face au projet de société auquel ils tiennent, à leurs valeurs. Si l'école n'est plus un lieu d'émancipation, quelle est alors leur mission ? Comment imaginer un EBEP en tant que futur citoyen éclairé quand, dans la société, ils sont peu visibles, ont moins de chances de trouver un travail, d'être émancipés et d'y trouver leur place ? Les EBEP et les élèves les plus à l'écart de la norme interrogent les enseignants sur leur devenir plus tard dans la société, à l'instar d'Eve et de « [s]*on petit N*. ». Ramener les élèves vers la norme dominante est une façon pour eux de tenter de leur offrir une chance de faire partie de la société, c'est aussi justifier le système, le faire perdurer et ainsi légitimer leur rôle (Imbert, 1985). Certains enseignants de notre recherche ont montré que plus un EBEP est « comme les autres » et plus ils ont le sentiment de bien faire leur travail (Gardou, 2006). Ils définissent leur tâche comme devant permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe, donc le ramener vers la norme. L'idéal des enseignants, c'est, en quelque sorte, d'être pour quelque chose dans la réalisation de l'idéal de l'institution (Gilly, *Ibid*.). De ce fait, comment les enseignants peuvent-ils accomplir leur mission vis-à-vis des EBEP, alors que « l'enseignement dans ses méthodes, ses programmes et ses filières, reste guidé par cet idéal élitiste qui fonctionne comme une norme dont la plupart des élèves se sentent indignes et notre école reste une machine à trier et à hiérarchiser » (Dubet, 2016, p. 15) ? Il y a ce que l'institution demande, pose comme injonction et la réalité de la société, de l'école, où se creusent les inégalités scolaires, territoriales et sociales (van Zanten, 2016) et où la norme sociale dominante est représentée par « un homme "blanc", de classe moyenne supérieure ou de classe supérieure, valide, hétérosexuel et cisgenre (dont le genre correspond au sexe) » (Pereira, 2017).

Derrière l'idéal d'égalité de l'école républicaine se cache une visée normalisatrice (Vergnioux, 2006) qui se traduit, chez les enseignants de notre recherche, par une forme d'ambiguïté. Ils ont à cœur, pour la plupart, d'accueillir chaque élève tel qu'il est, avec ses particularités, mais ce faisant, ils restent dans le registre de la différence et non de l'altérité normative (Roth, 2016). C'est là l'un des points fondamentaux éclairé par notre recherche. Les EBEP, en étant différents parmi les autres et non différents comme les autres, gardent un statut particulier qui va à l'encontre du principe inclusif. Les enseignants de notre étude demeurent dans des postures, des représentations et des pratiques majoritairement intégratives, malgré de bonnes intentions et des valeurs que l'on pourrait qualifier de louables. Ils restent attachés à leurs normes antérieures (Schwartz, 2009), lorsque rien de suffisamment fort, stable et rassurant ne vient les remplacer. En effet, lorsque la formation continue et le travail collectif sont suffisamment porteurs, comme l'a montré l'expérience de l'école privée de notre troisième focus groupe, alors les pratiques et les représentations peuvent évoluer et devenir plus inclusives (Clot, 2016). En n'étant pas elle-même porteuse des valeurs qu'elle défend, l'institution empêche la mutation qu'elle exige (Gilly, *Ibid.*). Les valeurs inclusives n'ont pas bouleversé l'horizon normatif de l'institution (*Ibid.*), par conséquent, les enseignants doivent trouver seuls leurs nouveaux repères, ce qui les déstabilise. Notre recherche atteste que le changement de paradigme, occasionné par l'idéal inclusif, n'a pas encore généré les changements nécessaires à sa mise en œuvre sur les pratiques et les représentations de la majorité des enseignants de notre étude. Pour rétablir l'équilibre de leur système représentations / pratiques / identité professionnelle, ces enseignants se sont appuyés sur l'une ou plusieurs des dimensions du métier, qu'elle soit personnelle, impersonnelle, trans-personnelle ou interpersonnelle. Nous avons mis au jour la mise en place de stratégies qui, soit confortent leurs attitudes antérieures, soit les conduisent à changer de pratiques ou de représentations, avec plus ou moins d'aisance.

Notre recherche a confirmé les travaux antérieur relatifs à l'influence du type de besoin sur les perceptions des enseignants (Avramidi *et al.* 2000; Thouroude, 2012 ; Garnier, 2013). En effet, les participants ont presque unanimement fait part de leurs difficultés lorsque les particularités touchent le comportement, l'attention, les relations aux autres ou encore la violence. Lorsque les besoins particuliers des élèves perturbent le cadre de la classe et/ou demande des aménagements, des pratiques, trop éloignés de leurs pratiques habituelles, les professionnels de notre étude ont davantage exprimé des ressentis négatifs. Nous avons également montré que, si les représentations de l'élève idéal peuvent agir comme des matrices d'action (Perez-Roux, 2003), elles en sont un élément nécessaire mais non suffisant. C'est tout le système du *rapport à l'élève idéal* qui est à l'oeuvre, influencé par l'une ou plusieurs de ses composantes. Ce qui détermine l'influence d'une dimension sur une autre appartient intimement à chaque professionnel, à son histoire, à sa relation

au métier, à l'institution, à son contexte d'exercice. Nous avons pu voir qu'à représentation identique, les enseignants ne les traduisent pas dans le concret de la même façon.

Nos données enfin, ont montré que la relation élève idéal / courant pédagogique n'est pas aussi nette que l'affirment Meirieu (1985) et Houssaye (2001). En effet, s'il existe bien un archétype de l'élève idéal relatif à chaque courant pédagogique, il tient davantage de l'idéal-type au sens Weberien du terme. L'élève idéal permet de comprendre, théoriser ces courants, sans que toutes ses caractéristiques s'y retrouvent toujours. Associer une représentation de l'élève idéal à un choix de méthode pédagogique, c'est aussi postuler que les enseignants font ces choix de façon tranchée et consciente. Or, nous avons vu avec Lise et Alice, que de nombreux outils issus de différents courants pédagogiques sont utilisés par les professionnels, sans qu'ils en connaissent ni l'origine ni les fins premières. Tous les enseignants ne sont pas des militants engagés dans des pratiques déterminées, ils composent plus largement avec des éléments épars qui correspondent à leurs besoins, leurs envies, leur public, mais aussi avec ce qu'ils héritent de la dimension trans-personnelle.

Enfin, en tant que chercheuse, nous avons été confrontée, comme les participants à notre recherche, à ce fossé entre notre recherche idéale et la réalité. En considérant l'élève idéal comme objet de représentation professionnelle, nous avons ambitionné de l'étudier comme tel, avec la méthodologie qui en découle. Il s'est avéré, lors des essais de notre questionnaire, que la méthodologie pour déterminer le noyau central d'une représentation (Abric, 1994 ; Lo Monaco *et al*., 2008 ; Moliner et Guillemi, 2015) a été source de beaucoup d'abandons chez les répondants. Nous avons donc dû faire des choix et limiter ces items, ce qui n'a pas été sans conséquence. Nous avons conscience que nous avons été très ambitieuse avec ce questionnaire, probablement trop, ce qui nous a peut-être fait perdre en qualité du recueil, notamment pour le noyau central. Nous avons voulu recueillir de nombreuses données, sur beaucoup de sujets, à la fois la scolarisation des EBEP, sur l'élève idéal, les pratiques d'adaptation, pour ne citer qu'elles. Il semble évident aujourd'hui que faire émerger une représentation sociale ou professionnelle est une recherche en soi, non un élément parmi d'autre dans un questionnaire. Nous pouvons dire que nous avons fait émerger des composantes de la représentation professionnelle de l'élève idéal chez des enseignants du premier degré, mais nous n'en avons pas déterminé efficacement les noyaux centraux et les éléments périphériques, simplement quelques tendances qu'il conviendrait d'affiner, avec une méthodologie qui y serait exclusivement dédiée.

Nous avons également observé, lors du traitement des réponses au questionnaire, une forte proportion de formulaires incomplets, 731 sur 1110 réponses. La longueur et le nombre d'items

peuvent avoir découragé les répondants, nous fournissant ainsi une première piste de réponse. Nous avons fait le choix de ne pas traiter ces données et de ne considérer que les questionnaires entiers, dont les répondants respectaient tous les critères, afin d'en faciliter les traitements statistiques. Nous sommes consciente qu'ils sont une source de données dont nous nous sommes privée. Il pourra être intéressant d'étudier ces abandons, à quel item ils ont le plus souvent eu lieu et en tirer les leçons pour un prochain questionnaire.

Avoir dû renoncer aux entretiens individuels est l'un des renoncements les plus coûteux auquel nous avons fait face. Cela constitue un manque et une limite importante dans notre recherche. Nous avons souhaité mettre en œuvre une méthodologie dont le grain serait de plus en plus fin, nous avons ainsi perdu le grain le plus fin de notre tamis. Dans le questionnaire, nous avons interrogé les enseignants sur leurs orientations politiques et leurs croyances religieuses. Les premiers éléments recueillis et analysés laissent entrevoir des liens intéressants entre les convictions idéologiques et religieuses et notre objet de recherche. Cependant, ce n'est pas un sujet qui a pu être abordé lors des entretiens de groupes, il devait être l'objet des entretiens individuels. Nous envisagions d'interroger les enseignants, notamment ceux qui travaillent dans le secteur privé, sur leur foi et l'influence que cela pourrait avoir sur le fait de travailler dans cette institution en particulier. Les valeurs chrétiennes sont au cœur des projets d'établissement dont nous avons perçu l'influence. De même, ce retour des préoccupations de gestion de classe, chez les enseignants en fin de carrière, donne le sentiment que l'identité professionnelle agit comme un palimpseste sur lequel réapparaissent des premières couches d'écriture. Cette réapparition soulève la question de savoir comment l'identité professionnelle intègre les différents changements au cours de la carrière. S'agit-il d'une assimilation, dans le sens où les changements s'incorporent à l'ancienne identité professionnelle pour former un nouveau tout homogène ? Ou, à l'instar des normes, s'agit-il d'un feuilletage dont les différents niveaux cohabitent et se réactivent selon les circonstances ? Les entretiens individuels auraient pu permettre de creuser cette question. Nous avons dû renoncer à tout un pan de nos investigations et certaines de nos questions restent sans réponse.

Les données que nous avons recueillies laissent peu apparaître l'influence de la dimension trans-personnelle du métier. C'est un élément difficile à appréhender à partir de la méthodologie que nous avons utilisée. C'est, encore une fois, un élément que nous aurions peut-être pu mettre au jour grâce aux entretiens individuels.

Cependant, ces limites offrent également de nouvelles perspectives de recherche pour le futur. Il sera en effet intéressant de nous pencher plus particulièrement sur la représentation de l'élève idéal en tant que telle et de l'étudier avec plus de précision. Il pourra être également intéressant de nous intéresser à l'effet établissement mis au jour dans les écoles privées de notre

étude. Il paraît être un élément rassembleur et structurant pour l'équipe enseignante, générateur de cohérence, dont les enseignants du secteur public pourraient s'inspirer.

Enfin, nul doute que cette recherche a modifié notre travail d'enseignante spécialisée. Collaborer avec les enseignants pour rendre l'école plus inclusive passe nécessairement par un questionnement des représentations et une meilleure compréhension de ce qui fait le plus sens pour ces professionnels. Notre recherche a contribué à montrer tout l'intérêt de considérer le travail des enseignants dans toute sa complexité, au sein d'un réseau de et aux multiples facettes et influences. Le *rapport à l'élève idéal* peut fournir de nouvelles perspectives de travail avec les enseignants, dans la compréhension des difficultés qu'ils éprouvent à l'égard de la scolarisation des EBEP. En mettant des mots sur les aspirations et ce qui leur fait obstacle, il devient peut-être plus aisé de les dépasser.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Université de Provence: Aix-Marseille.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2e édition). PUF.

Abric, J.-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (ERES). https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238.htm

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31-43.

Altet, M. (2014). *Les enseignants et leurs pratiques professionnelles*. Dunod. https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019-page-291.htm

Avramidis, E., Bayliss, P., et Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 277-293.

Baghdadli, A., Rattaz, C., et Ledésert, B. (2011). *Etude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. DGCS; CNSA; CNESCO. www.autisme-ressources-lr.fr/IMG/pdf/2011-baghdadli-etude-modalites-accompagnement-personnes-ted-trois-regions-francaises.pdf

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Presses univ. de France.

Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., et Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, systèmes des activités professionnelles. *L'année de la recherche en science de l'éducation*, 57-89.

Bayet, B. (2001). L'AIS : évolutions, naissance des réseaux d'aides. In J. Poje et J. Seknadje-Askenasi, *Élèves en difficulté : Les aides spécialisées à dominante pédagogique* (SCEREN, CRDP Nord pas de Calais).

Beauvois, J.-L., et Joule, R.-V. (1981). *Soumission et idéologie*. PUF.

Beauvois, J.-L., et Joule, R.-V. (1988). La psychologie de la soumission. *La recherche*, *202*, 1050-1057.

Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : Entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherches en éducation*, *35*, 15-26.

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : Le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, *n° 24*(2), 3-19.

Binet, A., et Simon, T. (1907). Les Enfants anormaux (Armand Colin).

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.

Blay, M. (2007). *Dictionnaire des concepts philosophiques* (CNRS éditions). Larousse.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.

Bossard, L.-M. (2009). Parlant de leurs élèves ils parlent beaucoup d'eux-mêmes... In *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 159-176). L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *31*.

Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des situations d'apprentissages*. EUS.

Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir. Eléments pour une théorie* (Anthropos). Anthropos.

Chauvière, M. (1980). Nomenclature et classification des inadaptés. In *L'enfance inadaptée, héritage de Vichy*. Editions ouvrières.

Chauvière, M., et Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, *n° 27*(1), 31-44.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Clot, Y. (2016, février 3). *Yves Clot : « L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux »* [Journal l'Humanité]. https://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998

Cohen-Scali, V., et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : Des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37/4*, 465-482. https://doi.org/10.4000/osp.1770

Combessie, J.-C. (2007). Sondages, échantillons. In *La méthode en sociologie* (p. 45 à 54).

Cook, B. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, *34*, 203-213.

Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, *36*, 29-44.

Crinon, J., et Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche formation*, *n° 88*(2), 17-32.

Crinon, J., et Muller, A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner. *Recherche formation*, *n° 88*(2), 9-16.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, *7*(2), 135-147. https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008

Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. Paris : Nathan.* Nathan.

DEPP. (2019a). Les élèves du premier degré. In *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019* (p. 64-81).

Douet, B. (1987). *Discipline et punition à l'école*. PUF.

Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : Le paradoxe français. *Apres-demain*, *N ° 38, NF*(2), 14-16.

Duru-Bellat, M., Farges, G., et Zanten, A. van. (2018). Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. In *Sociologie de l'école* (p. 124-147). Armand Colin. https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200621636-page-124.htm

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, *61*, 71-83. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522

Felouzis, G., et Perroton, J. (2011). Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *177*, 61-84. https://doi.org/10.4000/rfp.3481

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : Entretien et questionnaire* (3e éd.). Dunod.

Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Delachaux et Niestlé.

Galosso-Chaudet, N., et 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. *Recherche en éducation*, *24*, 164-182.

Gardou, C. (2006). Normativité et échec. *Reliance*, *22*, 35-36.

Garnier, B., et Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. CEPED.

Garnier, P. (2013). *Enseigner à des élèves avec autisme dans le paradigme inclusif : Quels dilemmes, quels savoir-se-transformer ?* Université Paris 8-Vincennes-Saint Denis.

Gaulejac, V. de. (2009). *Qui est « je »? : Sociologie clinique du sujet*. Seuil.

Gilly, M. (1980). *Maître-élèves rôles institutionnels et représentations* (1ere édition). PUF.

Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, *vol. 11, n° 2*, 129-138. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.119

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 3-32. https://doi.org/10.7202/000304ar

Gombert, A., Feuilladieu, S., Gilles, P.-Y., et Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : Lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *164*, 123-138. https://doi.org/10.4000/rfp.2141

Grimaud, F., et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : Approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, *8*, Article 8. http://journals.openedition.org/tfe/1574

Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*. Université de Provence: Aix-Marseille.

Guirimand, N., et Mazereau, P. (2016). L'inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefour de l'éducation*, *42*, 47-60.

Gutierrez, L., et Seguy, J.-Y. (2013). *Histoire de l'éducation institutions et pratiques*. CNED. Shs-app.univ-rouen.fr/DOCS-AUF/M1/Histoire_de_lenseignement.pdf

Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Zylicz, P. O., Bermudez, M. R., Feng, X., Carrasco−Zylicz, A., Axia, G., et Super, C. M. (2007). Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education*, *43*(1), 113-135. https://doi.org/10.1080/03050060601162438

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation 1 : Le triangle pédagogique* (Vol. 1). Berne, Peter Lang.

Houssaye, J. (1992). Les valeurs à l'école : L'éducation au temps de la sécularisation. Presses universitaires de France.

Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : Les bons et les mauvais*. ESF éditeur.

Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur ; le Café pédagogique.

Husson, F., Lê, S., et Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R* (2e éd.). Presse universitaire de Rennes.

Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., et Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : Analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, *2*. http://tfe.revues.org/754

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique* (Matrice Editions).

Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris, Dunod.

Kanji, G. (1999). *100 statistical tests*. Sage Publications.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : The importance of interaction between research participants. *Sociology of health and illness*, *16*, 103-121.

Lac, M., Mias, C., Labbé, S., et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *24*, 133-145.

Lachal, M., Urban, E., Desombre, C., Favier, C., Marchois, A., Roye, L., Delbeke, M.-P., Gaillet, F., Mucha-Scheibling, L., et Talon, V. (2007). Évolution de la représentation du handicap mental, au cours d'une année d'exercice, chez des sortants IUFM nommés sur un poste ASH relevant de l'option D. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 39*(3), 171-183.

Léger, A. (2001). « On le met dans le privé? » Les raisons du choix des familles. *L'enseignement privé en Europe*, 141-162.

Lemeunier-Lespagnol, M. (2012). *Quels sont les effets produits sur le développement professionnel par la conduite d'une activité nouvelle dans le cadre d'une situation ordinaire? : Le cas des enseignants qui accueillent en milieu ordinaire un enfant rencontrant des besoins particuliers*. Biennale de l'éducation.

Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, *7*(7-1), 147-164. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608

Lo Monaco, G., Lheureux, F., et Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et Structure des Représentations Sociales : [Test of Context Independence (TCI) and Structure of Social Representations]. *Swiss Journal of Psychology*, *67*(2), 119-123. https://doi.org/10.1024/1421-0185.67.2.119

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *international journal of special education*, *23*(1), 11.

Marc, P. (1981). De la « bonté » et de la « dureté » du maitre en fonction de l'origine sociale des élèves. *Psychologie scolaire*, *37*.

Mariotti, F. (2003). Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales ? Questions autour de la pertinence. *JIRSO*, *1*(1), 17.

Martin-Noureux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirales*, *57*, 57-66.

Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*. mis en ligne le 16 février 2012. http://tfe.revues.org/1562

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : Une histoire française. *Le français aujourd'hui*, *177*, 29 à 37.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : Vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation*, *65*, 21-29.

Mazereau, P. (2016). Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013). *Éducation et sociétés*, *38*, 37-52. https://doi.org/10.3917/es.038.0037

Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* ESF éditeur.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire* (La découverte). https://www.cairn.info/la-segregation-scolaire—9782707171160.htm

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, *159*(3810), 56. https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56

Moliner, P. (1993). ISA: l'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales de la théorie des représentation à l'étude des images sociales (Vies sociales).* Presses universitaire de Grenoble.

Moliner, P., et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements théoriques et développements récents.* Presses universitaires de Grenoble.

Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J., et Terra, J.-L. (2015). S'approprier la méthode du focus group. *La revue du praticien. Médecine générale*, *18*(645), 382-384.

Mosconi, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. *La prise de fonction des personnels de l'éducation*, 41-51.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. PUF.

Moscovici, S. (1969). Préface. In *Santé et maladie*. Mouton.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Eléments pour une histoire. In *Les représentations sociales* (p. 62-86). PUF.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. http://journals.openedition.org/sociologies/993

Noeppel, M., et Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et societe inclusives*, *N° 87*(3), 129-147.

Obin, J.-P. (2003). Les valeurs et l'école. *Administration et éducation*, *100*. http://www.2d2e.fr/app/download/5430199/2003-les+valeurs+et+l+ecole.pdf

Pelini, E. S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Exemple des enseignants au Kenya. *Recherche et formation*, *74*, 43-56. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2126

Pereira, I. (2017, janvier 6). La réussite scolaire : Étude critique de la norme scolaire fondamentale. *Questions de classe(s)*. https://www.questionsdeclasses.org/?La-reussite-scolaire--etude-critique-de-la-norme-scolaire-fondamentale

Perez, J.-M. (2015). Normes, école et handicap : La notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation*, *70/71*, 25-38.

Perez-Roux, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche & formation*, *43*, 143-156.

Perez-Roux, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : Une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive, Abstract. *Movement & Sport Sciences*, *no 56*(3), 75-96. https://doi.org/10.3917/sm.056.0075

Perez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : Entre singularité des parcours modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoir*, *n°11*, 107-123. https://doi.org/10.3917/savo.011.0107

Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : Enseignant, inspecteur.* [Toulouse-Le Mirail]. http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L321.htm

Piaser, A., et Bataille, M. (2011). Of contextualized use of « social » and « professionnal ». In *Education, professionalization and social representations*. Routledge.

Poucet, B. (2012). *L'enseignement privé en France*. PUF.

Prairat, E. (2012a). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*, *Vol. 45*(1), 33-50.

Prairat, E. (2012b). Postface. Comprendre la question de la norme. In *Prévenir les violences à l'école* (p. 217-228). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/prevenir-les-violences-a-l-ecole—9782130589617-page-217.htm

Prairat, E. (2019). Qu'est ce qu'une norme professionnelle? *Recherches en éducation*, *35*, 7-14.

Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet, contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle, par l'étude des représentations sociales d'Internet d'enseignants du secondaire.* Toulouse2-Le Mirail.

Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, *2*, 67-74.

Roth, X. (2016). Les cinq dimensions fondamentales de la norme. *La revue du financier*, *38*(217-218), 6-13.

Saunier, D., et Toullec-Théry, M. (2017). Scolarisation d'élèves en situation de handicap : Conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, *50*(4), 53-72.

Scelles, R., et Dayan, C. (2015). L'enfant en situation de handicap : Désir de savoir et apprentissage avec les pairs. *Cliopsy*, *13*, 7-25.

Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un ergo-engagement. In L. Durrive et Y. Schwartz, *Travail et Ergologie – entretiens sur l'activité humaine. Tome ii*. Octarès.

Singly, F. de. (2016). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (4e édition)* (4e éd.). Armand Colin. http://journals.openedition.org/lectures/8590

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. PUF.

Söder, M. (1981). Notre tâche consiste à amener les handicapés au sein de la communauté dont ils ont été exclus. *Le courrier de l'UNESCO*, 20-24.

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropolgie historique* (3e édition). Dunod.

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. La Dispute.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In *L'identité : L'individu, le groupe, la société* (p. 65-68). Sciences humaines.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, *177*, 11 à 17.

Tilman, F., et Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie, guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage, Lyon, Chronique sociale.* (Chronique sociale).

Toullec-Théry, M., et Nédelec-Trohel, I. (2010). École et inclusion Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche & formation*, *64*, 123-138.

Toullec-Théry, M., et Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de collège : Une étude de cas. *Éducation et didactique*, *9*(9-1), 33-55. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2149

Toux, B. (2016). *Le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité.* Université de Rouen.

Vergnioux, A. (2009). Dossier : Norme, Normativité en éducation Présentation. *Le Telemaque*, *n° 36*(2), 25-28.

Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ère nouvelle*, *Vol. 45*(1), 95-121.

Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : Entre performance et réflexivité. *Recherche formation*, *n° 88*(2), 105-117.

Vidaller, V. (2007). Le travail une représentation sociale en transformation. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Congrès international AREF 2007, Strasbourg.

Weiss, J. (1984). *Individualité et réussite scolaire*. Peter Lang.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* (Editions La Découverte).

Zanten, A. van. (2009). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *n° 180*(5), 24-34.

Zanten, A. van. (2016). La fabrique familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendantes en France. *L'année sociologique*, *66*, 81-114.

Textes officiels

Arrêté du 27 juillet 1882 portant sur l'Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques.

Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970. Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psycho-pédagogique. Sections et classes d'adaptation. B.O.E.N. n°8 du 19 février 1970, pp 689-695

Circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982. Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés. B.O.E.N. n°5 du 4 février 1982

Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 concernant la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire. NOR : MENE0915406C. B.O.E.N. n) 31 du 27 aout 2009

Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré. NOR : MENE1015813C. B.O.E.N. n°28 du 15 juillet 2010

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositif pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, Pub. L. No. NOR : MENE1634901C, n° 2015-129 (2015). B.O.E.N. n°31 du 27 aout 2015 https://beta.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/41572

Code de l'éducation. Https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do cidTexte=LEGITEXT000006071191

Creating Effective Teaching and Learning Environments. (2009). [Text]. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015- JO du 2-4-2014 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

DEPP (2019a). Les élèves du premier degré. In Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019 (p. 64-81).

DEPP (2019b). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019 (p. 411). Ministère éducation nationale.

Loi du 15 mars 1850 relative à l'enseignement (dite loi Falloux).

Loi du 30 octobre 1886 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire (dite loi Goblet).

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés, Article 516-4 (1909).

Loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique, industriel et commercial (dite loi Astier).

Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés (dite loi Debré).

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, 75-534 (1975).

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, (2005).

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019-791 (2019).

Mazereau, P. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : État des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants Éclairages sur la situation européenne*. [Rapport de recherche]. Dir P. Mazereau.

Ménard, M. (2016). *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants* (Rapport d'information N° 4075). Assemblée Nationale. http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i4075.asp

New Insights from TALIS 2013 Teaching and learning in primary and upper secondary education. (2014). OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. NOR : MENE1315928A. BO n°13 du 26 mars 2015.

Résultats de TALIS 2013 | READ online. (2013). OCDE. https://read.oecdilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr

SNUIPP. (2011). *Le travail en quête de sens ? Donnez votre avis. SNUipp—Enquête « Métier enseignant »*. http://www.snuipp.fr/-Les-communiques-

Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes | READ online. (2008). OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments/teaching-practices-teachers-beliefs-and-attitudes_9789264068780-6-en

Thouroude, L. (2012).. *Intégration et inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs d'accueil préscolaires hauts normands.* [Rapport de recherche]. Dir L. Thouroude

Index des auteurs

Abric, 9, 11, 64, 65, 66, 71, 100, 101, 104, 110, 111, 242, 288, 307
Albanese, 8
Altet, 85, 86
Anadon, 77
Avramidis, 8, 80, 103, 106, 154, 182, 285
Baghdadli, 285
Bardin, 11, 116, 120, 166, 217
Bataille, 8, 11, 70, 71, 303
Bayet, 30
Beauvois, 67
Beretti, 17, 273
Berzin, 39
Binet, 28,
Blanchard-Laville, 10, 82, 187, 267, 284
Blay, 46
Blin, 9, 10, 11, 12, 67, 70, 77, 78, 79, 87, 90, 91, 244, 279, 296, 297, 303
Bossard, 62
Bourdieu,103, 106
Bru, 85
Charlot, 10, 11, 72, 73, 304
Chauvière, 27, 103
Clot, 9, 10, 11, 14, 15, 33, 71, 73, 100, 103, 113, 114,138, 144, 150, 244, 289, 300, 304, 306
Cohen-Scali, 78, 84, 286
Combessi, 114
Cook, 80, 103, 106
Cornu, 23, 47
Curchod-Ruedi, 8, 38, 284
Demazière, 78
Douet, 52, 217
Dubet, 305
Duru-Bella, 9, 15, 16, 42, 290, 293
Ebersold, 40, 208
Felouzis, 20, 142, 276, 292
Fenneteau,106
Flament, 67, 83
Galosso-Chaudet, 80, 81, 154
Gardou,39, 40, 305
Garnier B., 11, 117, 118, 119, 132, 168
Garnier P. ,8, 26, 80, 154, 182, 285, 306
Gaulejac de, 84
Gilly, 22, 23, 24, 42, 43, 44, 55, 62, 64, 183, 204, 252, 261, 289, 293, 303, 305, 306
Girard, 10, 103, 289
Gohier, 77, 79
Gombert, 8, 94, 96, 103, 107, 296
Grimaud, 39, 94, 201
Guimelli, 64, 65, 110
Guirimand, 40, 41, 42, 176
Gutierrez, 26
Harkness, 47, 48, 49, 61, 62, 100, 104, 111, 211, 223
Houssaye, 10, 12, 15, 17, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 86, 88, 96, 100, 104, 111, 189, 192, 196, 296, 307
Husson, 11, 115, 116, 118

Crinon, 18, 138, 150
Iannaccone, 10, 82, 83, 84, 148, 203, 244, 263, 284, 286, 287
Imbert, 51, 59, 60, 61, 62, 100, 111, 139, 232, 286
Ion, 12
Kanji, 111, 221
Kitzingzer,112
Lac, 8, 82, 292
Lachal, 96
Léger, 21
Lemeunier-Lespagnol, 93, 285
Leroyer, 73
Lo Monaco, 104, 110, 111, 307
Mahat, 104, 199
Marc, 50, 55, 62, 240
Mariotti, 68, 69
Martin-Noueux, 80
Mazereau, 8, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 39, 40, 41, 42,92, 94, 95, 103, 106, 176, 201, 204, 295, 296, 303
Meirieu, 10, 51, 52, 54, 56, 57, 296, 297, 307
Ménard, 82
Merle, 21
Merton, 51
Moliner, 11, 63, 64, 68, 69, 78, 84, 110, 112, 119, 286, 289, 304, 305, 307
Moreau, 112
Mosconi, 62
Moscovici, 11, 63, 64, 66, 67, 69, 71, 78, 83
Negura, 120
Noeppel, 154
Obin, 14, 139
Pelini, 79
Pereira, 305
Perez J.M., 31, 32
Perez-Roux T., 10, 78, 84, 283, 284
Piaser, 11, 70, 71, 303
Poucet, 19, 21
Prairat, 17, 18, 23, 41, 261, 267
Rault, 61, 91, 93, 154, 220, 305
Roth, 40, 209, 294, 306
Saunier, 71, 81, 152
Scelles, 38
Schwartz, 33, 41, 42, 44, 261, 306
Singly de, 101,103, 106
Sirota,100
Söder, 103, 176, 177, 199
Stiker,79, 303
Tap, 77, 78
Thomazet,7, 32, 42
Thouroude, 8, 39, 47, 80, 81, 93, 103, 106, 154, 182, 285, 306
Tilman, 56, 57
Toullec-Théry, 8, 71, 80, 81, 94, 152, 303
Toux, 8, 82
Vergnioux, 8, 15, 306
Verhoeven, 18, 21
Vidaller, 111
Weiss, 50, 51, 240
Zaffran, 80
Zanten, 9, 15, 21, 305

Index des sigles utilisés

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap

AIS : Adaptation et intégration Scolaire

ASEM : Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles

CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale

CLAD : Classe d'adaptation

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire

CNESCO : Conseil National d'Evaluation du Système scolaire

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

EBEP : Elève à Besoins Educatifs Particuliers

ESH : Elève en Situation de Handicap

ESS : Equipe de Suivi de la Scolarisation

GAPP : Groupement d'aide psycho-pédagogique

INSPE : Institut National Supérieure du Professorat et de l'Éducation

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MDA : Maison de l'Autonomie

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

PPS : Plan Personnalisé de Scolarisation

RASED : Réseau d'Aide aux Elèves en Difficulté

REP/REP+ : Réseau d'Éducation Prioritaire

TSA : Troubles du Spectre Autistique

UE : Unité d'Enseignement

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPI : Unité pédagogique d'Intégration

Index des tableaux

Tableau n°1 : Qualités de l'élève idéal pour les enseignants dont la carrière a débuté pendant un régime totalitaire	p. 49
Tableau n°2 : Synthèse des méthodes pédagogiques	p. 58
Tableau n°3 : Références théoriques du questionnaire	p. 103-104
Tableau n°4 : Croisement des profils pédagogiques d'adaptation (Gombert et al, 2008) avec l'échelle de Söder (1981)	p. 108-109
Tableau n° 5 : Composition du focus groupes du 24/04/2019	p. 113
Tableau n° 6 : Composition du focus groupes du 15/05/2019	p. 113
Tableau n° 7 : Caractéristiques des répondants au questionnaire	p. 122-123
Tableau n° 8 : Répartition des participants en fonction de leurs orientations politiques et croyances religieuses	p. 125
Tableau n° 9 : Tris croisés orientations politiques, croyances religieuses et institution d'exercice	p. 126
Tableau n° 10 : Répartition des participants aux focus groupes	p. 128
Tableau n° 11 : Caractéristiques des participants aux focus groupes	p. 129
Tableau n°12 : Tri croisé institution d'exercice et formation	p. 154
Tableau n° 13 : Analyse lexicale par occurrences de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP	p. 158
Tableau n° 14 : Termes les plus contributifs du côté négatif de la dimension 1	p. 160
Tableau n° 15 : Termes les plus contributifs du côté positif de la dimension 1	p. 162
Tableau n° 16 : Résultats de l'AFC, pour la question ouverte sur la scolarisation des EBEP, par modalités actives	p. 164
Tableau n° 17 : Résultats de l'AFC, pour la question ouverte sur la scolarisation des EBEP, par termes les plus contributifs	p. 165
Tableau n° 18 : Synthèse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte sur les EBEP	p. 169-171
Tableau n° 19 : Résultats du questionnaire concernant les attitudes des répondants à l'égard de la scolarisation des EBEP	p. 175
Tableau n° 20 : Résultats du questionnaire à la question des aménagements spécifiques aux EBEP	p. 200
Tableau n° 21 : Résultats de l'analyse lexicale de la question ouverte sur l'élève idéal	p. 210-211
Tableau n° 22 : Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal	pp. 217-219
Tableau n° 23 : Occurrences des termes considérés comme centraux	pp. 221-222

Tableau n° 24 : Synthèse du cadran supérieur gauche de la Figure n° 23	p. 228
Tableau n° 25 : Synthèse du cadran inférieur gauche de la Figure n° 23	pp. 228-229
Tableau n° 26 : Synthèse du cadran supérieur droit de la Figure n° 23	pp. 229-230
Tableau n° 27 : Synthèse du cadran inférieur droit de la Figure n° 23	pp. 230-231
Tableau n° 28 : Synthèse de la position centrale de la Figure n° 23	p. 231
Tableau n° 29 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Fanny	p. 248
Tableau n° 30 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* d'Eve	p. 253
Tableau n° 31 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* d'Alice	p. 258
Tableau n° 32 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Lise	p. 264
Tableau n° 32 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* de Léa	p. 268
Tableau n° 33 : Synthèse du *rapport à l'élève idéal* des enseignants de l'école privée	p. 274

Index des figures

Figure n° 1 : Des influences normatives générales à l'appréhension du partenaire en situation scolaire	p. 23
Figure n° 2 : Evolution des modes des scolarisation des élèves handicapés dans le premier degré	p. 34
Figure n° 3 : Répartition des effectifs selon le trouble et le type d'accompagnement	p. 35
Figure n° 4 : Modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap	p. 36
Figure n° 5 : Les qualités de l'élève idéal mentionnées par au moins 24 % des enseignants interrogés	p. 48
Figure n° 6 : Le Triangle pédagogique selon Houssaye (1988)	p. 54
Figure n° 7 : Les méthodes pédagogiques situées sur le triangle pédagogique, d'après Glardon (n.d.)	p. 57
Figure n° 8 : Le bon élève selon Imbert (1985)	p. 60
Figure n° 9 : Schématisation du *rapport à l'élève idéal*	p. 75
Figure n° 10: Les degrés de perméabilité de l'identité professionnelle des enseignants (TPI) selon Iannaccone *et al*., 2008.	p. 83
Figure n° 11 : Relations représentations, pratiques et identité professionnelle	p. 97
Figure n° 12 : Plan factoriel (dimensions 1-2) issu de l'AFC sur le TLE des focus groupes associé au corpus *identité professionnelle*	p. 132
Figure n° 13 : Plan factoriel (dimensions 3-4) issu de l'AFC sur le TLE des focus groupes associé au corpus *identité professionnelle*	p. 132
Figure n° 14 : Répartitions des EBEP scolarisés par spécificité	p. 151
Figure n° 15 : Plan factoriel issu de l'analyse de la question ouverte du questionnaire sur l'inclusion scolaire, dimensions 1 et 2	p. 161
Figure n° 16 Plan factoriel de l'analyse de la question ouverte sur l'inclusion scolaire, croisée avec les caractéristiques des enseignants	p. 163
Figure n° 17 : Plan factoriel (dimensions 3-4) issu de l'AFC des focus groupes associé au corpus *scolarisation des EBEP*	p. 179
Figure n°18 : Les pratiques professionnelles d'Eve et Fanny	p. 193
Figure n° 19 : Les pratiques professionnelles d'Alice	p. 196
Figure n° 20 : Les pratiques professionnelles des enseignants de l'école privée	p. 199
Figure n° 21 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal	p. 213
Figure n° 22 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4) issu de l'analyse de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal	p. 213
Figure n° 23 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse de la question ouverte sur	p. 215

l'élève idéal, croisée avec les caractéristiques des enseignants	
Figure n° 24 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« a de bons résultats », « épanoui », « ne perturbe pas la classe », « a de bonnes relations avec les autres élèves »)	p. 224
Figure n° 25 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« obéit », « comprend vite », « persévérant », « curieux »)	p. 224
Figure n° 26 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« attentif », « peut travailler en groupe », « participe à l'oral », « autonome »)	p. 225
Figure n° 27 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« motivé », « respecte les règles », « poli », « calme »)	p. 225
Figure n° 28 : Plan factoriel de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal (« fait des efforts », « heureux », « vient à l'école avec plaisir »)	p. 226
Figure n° 29 : Plans factoriels de l'AFC sur le TLE, croisée avec les questions fermées sur les noyaux centraux de la représentation de l'élève idéal et les caractéristiques des enseignants	p. 227
Figure n° 30 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2), issu de l'analyse issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*	p. 234
Figure n° 31 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4), issu de l'analyse issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*	p. 234
Figure n° 32 : Plan factoriel (dimensions 1 et 2) issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants	p. 235
Figure n° 33 : Plan factoriel (dimensions 3 et 4) issu de l'analyse des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants	p. 236
Figure n° 34 : Relation entre les représentations de l'élève idéal et les compétences scolaires des élèves	p. 286
Figure n° 35 : *Rapport à l'élève idéal* face au changement, à l'écart à la norme	p. 302

Annexes

Table des matières

Annexe I Questionnaire.....5
1. Les modalités pratiques de scolarisation des EBEP.....5
2. Le métier d'enseignant et les pratiques pédagogiques.....9
3. L'élève idéal.....13
4. Mieux vous connaître.....15
Annexe II Répartition des enseignants du premier degré de l'académie de Nantes.....18
Annexe III Trame d'entretien des focus groupes.....19
Annexe IV Grille d'analyse thématique de contenu des focus groupes.....20
Annexes V Résultats des statistiques descriptives.....21
1. Types d'EBEP et modalités de scolarisation.....21
2. Les collaborations.....22
3. Ressentis des enseignants.....23
4. Question ouverte sur la scolarisation des EBEP.....25
5. Les pratiques pédagogiques.....27
6. La formation.....27
7. L'élève idéal.....28
8. Informations sur les répondants.....30
Annexe VI Analyse factorielle des focus groupes, associée au thème *identité professionnelle*...35
1. Axe 1.....36
2. Axe 2.....37
3. Axe 3.....40
4. Axe 4.....42
Annexe VII Retranscription du focus groupe de Fanny et Eve.....44
Annexe VIII Retranscription du focus groupe d'Alice, Lise et Léa.....92
Annexe IX Retranscription du focus groupe de l'école privée.....137
Annexe X Verbatims des questions ouvertes du questionnaire.....174
Annexe XI Analyse lexicale par occurrences de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP.....207
Annexe XII Analyse de contenu de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP.....223
Annexe XIII Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP.....226
1. Axe 1.....227
2. Axe 2.....230
3. Axe 3.....235
4. Axe 4.....238

Annexe XIV Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP, croisée avec les caractéristiques des enseignants.....241
1. Axe 1.....242
2. Axe 2.....248
3. Axe 3.....253
4. Axe 4.....260
Annexe XV Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP.....267
1. Termes spécifiques par Genre.....267
2. Termes spécifiques par Age.....269
3. Termes spécifiques par Rep/Rep+, NonRep.....272
4. Termes spécifiques par Expérience.....273
5. Termes spécifiques par institution privée/publique.....279
6. Termes spécifiques par Parti Politique.....280
7. Termes spécifiques par zone d'exercice rurale ou urbaine.....285
8. Termes spécifiques par nombre de classes.....287
Annexe XVI Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *école inclusive*.....289
1. Axe 1.....290
2. Axe 2.....293
3. Axe 3.....295
4. Axe 4.....298
Annexe XVII Résultats de l'analyse lexicale de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal.....302
Annexe XVIII Analyse de contenu de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal 310
Annexe XIX Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal.....312
1. Axe 1.....313
2. Axe 2.....316
3. Axe 3.....320
4. Axe 4.....323
Annexe XX Analyse factorielle de la question ouverte sur l'élève idéal, croisée avec les caractéristiques des enseignants.....327
1. Axe 1.....328
2. Axe 2.....334
3. Axe 3.....340
4. Axe 4.....346
Annexe XXI Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal.....352
1. Termes spécifiques par genre.....352
2. Termes spécifiques par âge.....353
3. Termes spécifiques par Rep/Rep+, non Rep.....355
4. Termes spécifiques par nombre de classes.....356
5. Termes spécifiques par institution (privée/publique).....357

Annexe XXII Résultats de l'item pour déterminer le noyau central de la représentation de l'élève idéal.....358

Annexe XXIII Analyse factorielle de la question ouverte sur élève idéal croisée avec les questions fermées sur le noyau central.....360

1. Axe 1.....361
2. Axe 2.....368
3. Axe 3.....376
4. Axe 4.....384

Annexe XXIV Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*.....392

1. Axe 1.....393
2. Axe 2.....394
3. Axe 3.....397
4. Axe 4.....399

Annexe XXV Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants.....401

1. Axe 1.....402
2. Axe 2.....405
3. Axe 3.....409
4. Axe 4.....412

Annexe XXVI Analyse lexicale des termes spécifiques par prénom, sur le verbatim complet des focus groupes.....415

Annexe XXVII Analyse lexicale des termes *coopération* et *établissement* par prénom.....427

1. Occurrences du terme *coopération* par prénom.....427
2. Occurrences du terme *établissement* par prénom.....428

Annexe XXVIII Analyse lexicale des termes spécifiques des focus groupes, par prénom, associée au corpus *élève idéal*.....430

Annexe XXIX Analyse lexicale des termes spécifiques des focus groupes, par prénom et par institution, associée au corpus *école inclusive*.....437

1. Termes spécifiques par Prénom.....437
2. Termes spécifiques par Institution.....446

Annexe I

Questionnaire

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers il s'adresse aux enseignants non spécialisés qui travaillent en école élémentaire et qui scolarisent ou ont scolarisé au moins un de ces élèves dans leur classe. Nous souhaitons connaître vos pratiques et opinions à propos de cet aspect de votre travail.
Environ 20 minutes sont nécessaires pour compléter le questionnaire. Vous avez la possibilité de répondre en plusieurs fois, vos réponses seront enregistrées et vous pourrez reprendre là où vous vous êtes arrêtés.
Par souci de confort de lecture nous avons choisi de généraliser l'utilisation du masculin dans les questions, ainsi que l'abréviation EBEP pour évoquer les élèves à besoins éducatifs particuliers.

I. Les modalités pratiques de scolarisation des EBEP

1. Au cours des 5 dernières années (ou moins si vous exercez depuis moins de 5 ans), avez vous scolarisé un ou plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) dans votre classe ? (par besoins spécifiques, nous entendons des élèves ayant une reconnaissance de ses spécificités par la MDPH, vous ne prendrez pas en compte les élèves bénéficiant de PAP, PPRE, PAI)

2. Combien ?

3. Les EBEP que vous avez scolarisés ont reçu une reconnaissance de handicap par la MDPH en raison de :

troubles des fonctions motrices (paraplégie, tétraplégie...)
troubles intellectuels, cognitifs (trisomie 21, retard intellectuel...)
troubles du langage, de la parole (dysphasie, dyslexie...)
troubles auditifs
troubles visuels
troubles du spectre autistique
troubles des apprentissages (dyspraxie, troubles des fonctions exécutives...)
troubles du psychisme
plusieurs troubles associés
autres

4. Quelles ont été les modalités de scolarisation pour cet/ces EBEP ? Les cases « même trouble modalités différentes » ou « accompagnements différents » sont à cocher si vous avez scolarisé plusieurs élèves présentant des troubles identiques mais avec modalités de scolarisation ou d'accompagnement différentes.

	Tps complet dans ma classe	**Tps complet avec PEC extérieures**	**Tps partiel**	**Tps partiel avec scolarisation autre dispositif**	**Même trouble modalités différentes**	**Avec AVS tps plein**	**Avec AVS à tps partiel**	**Sans AVS mais il y aurait (eu) besoin**	**Sans besoin d'AVS**	**Même trouble accompagnements différents**
troubles des fonctions motrices										
troubles intellectuels et cognitifs										
troubles du langage, de la parole										
troubles auditifs										
troubles visuels										
troubles du spectre autistique										
troubles des apprentissages										
troubles du psychisme										
Plusieurs troubles associés										
Autre										

5. Avez-vous cherché des informations concernant les répercutions que cette spécificité pouvait avoir sur les apprentissages ?

6. Au cours de cette/ces scolarisation/s, avez-vous travaillé avec d'autres professionnels pour cet/ces élève/s ?

7. Diriez-vous que ces collaborations :

Vous ont permis de mieux comprendre les besoins spécifiques de l'élève

Ont été bénéfiques à la scolarisation de l'élève

Vous ont aidé à adapter vos pratiques

8. Lorsque vous avez su que vous alliez scolariser cet ou ces EBS dans votre classe:

	Vous avez accepté sans hésitation	Vous avez accepté avec un peu d'appréhension	Vous n'avez pas eu le choix et auriez préféré qu'une autre solution soit trouvée	Ne se prononce pas
Des fonctions motrices				
Intellectuels et cognitifs				
Du langage, de la parole				
Auditifs				
Visuels				
Du spectre autistique				
Des apprentissages				
Du psychisme				
Plusieurs troubles associés				
Autre				

9. Pour chaque expérience diriez-vous qu'elle a été ou est :

	Tout à fait positive	Positive mais difficile	Négative	Ne se prononce pas
Des fonctions motrices				
Intellectuels et cognitifs				
Du langage, de la parole				
Auditifs				
Visuels				
Du spectre autistique				
Des apprentissages				
Du psychisme				
Plusieurs troubles associés				
Autre				

10. Sans réfléchir, quels mots ou expressions utiliseriez-vous pour qualifier la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

II. Le métier d'enseignant et les pratiques pédagogiques

Après avoir détaillé vos expériences de scolarisations des EBEP et leurs modalités, nous allons aborder, dans cette seconde partie, vos pratiques de classe ainsi que vos points de vue sur les élèves en général et les EBEP en particulier.

11. D'après votre expérience, diriez-vous que la présence d'un EBEP change l'organisation de votre travail ?

Non, elle n'a aucun impact
Oui, elle demande un travail supplémentaire
Oui elle demande plus d'échanges
Oui, elle demande plus d'attention, des capacités d'adaptation

12. Quels sont les aménagements spécifiques mis en place pour cet/ces élèves ?

	Tous les jours/A chaque fois	**Souvent**	**Parfois**	**Jamais**
J'adapte les évaluations aux compétences de l'EBEP	☐	☐	☐	☐
L'EBEP fait exactement le même travail que tous les autres élèves de la classe	☐	☐	☐	☐
L'EBEP travaille avec un autre élève sous forme de tutorat	☐	☐	☐	☐
L'EBEP travaille avec du matériel adapté (ordinateur, outils spécifiques)	☐	☐	☐	☐
J'adapte les supports de travail que je donne à l'EBEP (polices agrandies, moins d'écrits…)	☐	☐	☐	☐
J'ai des objectifs d'apprentissage différents pour l'EBEP	☐	☐	☐	☐
Je propose un travail tout à fait différent qui n'est pas nécessairement en lien avec le travail de la classe	☐	☐	☐	☐
Je donne à l'EBEP du travail qu'il sait faire pour ne pas le mettre en difficulté	☐	☐	☐	☐
Je/l'AVS guide individuellement l'EBEP pour qu'il réalise son travail	☐	☐	☐	☐
Dans ma classe, chaque élève a un programme d'apprentissage individuel	☐	☐	☐	☐
Il arrive que l'EBEP ne participe pas du tout à certaines activités de la classe	☐	☐	☐	☐
L'EBEP est installé à une place spécifique dans la classe en rapport avec ses besoins. (plus proche du tableau, à une place plus isolée...)	☐	☐	☐	☐

13. Au cours des cinq dernières années, avez-vous suivi au moins une formation dispensée par l'Education Nationale, en lien avec la scolarisation des EBS (hors animations pédagogiques) ?

14. Au cours des 5 dernières années, avez-vous suivi au moins une animation pédagogique concernant la scolarisation des EBEP?

15. Pour chacune de ces propositions, précisez votre degré d'accord :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Sans opinion
Je pense que les EBEP devraient être scolarisés dans des écoles spécialisées	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense que les inclusions facilitent les interactions sociales appropriées entre tous élèves	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense que n'importe quel élève peut apprendre dans le cursus de l'école ordinaire si on adapte ce cursus à ses besoins spécifiques	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense que les élèves en situation de handicap devraient être scolarisés dans des établissements spécialisés afin qu'ils n'expérimentent pas le rejet dans les écoles ordinaires	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je ne parviens pas à comprendre les EBEP, je me sens démuni	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens mal à l'aise de scolariser un EBEP parmi les autres élèves, en classe ordinaire	☐	☐	☐	☐	☐
Lorsque je dois adapter les contenus aux besoins individuels de tous les élèves, je me sens submergé	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis prêt à adapter les contenus aux besoins individuels des élèves en fonction de leurs compétences	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis prêt à modifier l'organisation spatiale de ma classe pour scolariser un EBEP	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense que mon rôle d'enseignant est de permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense qu'une école inclusive est une école qui permet la progression scolaire de tous les élèves, peu importent leurs capacités	☐	☐	☐	☐	☐

III. L'élève idéal

Vous venez de nous permettre d'appréhender la réalité de vos classes et nous vous en remercions. Avant de terminer ce questionnaire, nous aimerions que vous imaginiez un autre quotidien, une autre classe...

16. Imaginez que vous travaillez dans une classe idéale, avec des élèves idéaux. Quels sont les quatre mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire l'élève idéal ?

17. Vous allez classer vos réponses précédentes de la plus représentative (1) à la moins représentative (4).

1.
2.
3.
4.

18. A votre avis, un élève idéal est ce toujours, dans tous les , un élève qui…

	Certainement oui	Plutôt oui	Plutôt non	Certainement non
a de très bons résultats scolaires	☐	☐	☐	☐
ne perturbe pas la classe	☐	☐	☐	☐
a de bonnes relations avec les autres élèves de la classe, de l'école	☐	☐	☐	☐
est épanoui	☐	☐	☐	☐
obéit à l'enseignant	☐	☐	☐	☐
ne comprend rapidement les notions enseignées	☐	☐	☐	☐
est persévérant	☐	☐	☐	☐
est curieux	☐	☐	☐	☐
est attentif en classe	☐	☐	☐	☐
Est capable de travailler en groupe	☐	☐	☐	☐
participe régulièrement en classe	☐	☐	☐	☐
est autonome	☐	☐	☐	☐
est motivé par les activités proposées en classe	☐	☐	☐	☐
respecte les règles	☐	☐	☐	☐
est poli	☐	☐	☐	☐
est calme	☐	☐	☐	☐
fait des efforts	☐	☐	☐	☐
est heureux	☐	☐	☐	☐
vient à l'école avec plaisir	☐	☐	☐	☐

IV. Mieux vous connaître

Enfin, dans cette dernière partie du questionnaire, nous allons vous poser quelques questions afin de nous aider à mieux connaître les enseignants qui ont accepté de participer à cette étude.

19. Vous êtes :

Une femme Un homme

20. Vous avez :

Moins de 25ans
De 26 à 35ans
De 36 à 45ans
De 46 à 55 ans
Plus de 55 ans

21. Vous enseignez depuis :

entre 1 et 5 ans
entre 6 et 10 ans
entre 11 et 15 ans
entre 16 et 20 ans
entre 21 et 25 ans
entre 26 et 30 ans
entre 31 et 35 ans
plus de 35 ans

22. Quel est votre diplôme le plus élevé ?

Baccalauréat
Bac +3
Bac + 5 et plus
Autre (précisez)

23. Vous exercez dans une école :

Publique
Privée

24. C'est une école de :
De moins de 4 classes
De plus de 4 classes

25. Elle est située :

En zone rurale
En zone urbaine

26. L'école fait-elle partie d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP, REP+) ?

27. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ?

moins d'un an
entre 2 et 5 ans
entre 6 et 10 ans
entre 11 et 15 ans
entre 16 et 20 ans
plus de 20 ans

28. Vous enseignez en :

CP
CE1
CE2
CM1
CM2

29. Depuis combien de temps enseignez-vous à ce/s niveau/x ?

moins d'un an
entre 2 et 5 ans
entre 6 et 10 ans
entre 11 et 15 ans
entre 16 et 20 ans
plus de 20 ans

30. Dans votre école, assurez-vous d'autres fonctions ?

Aucune autre fonction
IMF/PEMF
Direction avec décharge partielle
Direction sans décharge
Autre, précisez

31. Etes-vous ou avez vous été adhérent d'un syndicat ?

32. Exercez-vous ou avez vous exercé un mandat politique ?

33. Dans le paysage politique français, de quelle tendance vous sentez vous le plus proche :

Centre (UDI, MoDem...)
Ecologistes (Europe Ecologie les Verts...)
Extrême gauche (PCF, France insoumise, NPA...)
Droite (LR, Parti chrétien démocrate...)
Gauche (PS, Nouvelle donne..)

Extrême droite (FN, Debout la France...)
Ne souhaite pas répondre
Autre

34. Etes-vous croyant ? Il est question ici de croyances religieuses

35. Vous pratiquez :

Occasionnellement (par exemple pour les célébrations principales)
Régulièrement (au moins une fois par semaine)
Jamais

36. Souhaitez-vous ajouter un commentaire sur cette enquête ?

37. Accepteriez-vous de participer à un travail de groupe sur les thématiques de ce questionnaire ?

Ce travail de groupe se déroulera entre le début du mois d'avril et la fin du mois de mai. Il s'agira de deux rencontres d'environ deux heures chacune, deux mercredis après-midi (hors vacances scolaires). Elles auront lieu au Mans ou à Angers. Selon le nombre de participants, d'autres lieux sont envisageables. Indiquez-nous votre préférence.

Vous pouvez nous contacter par mail à cette adresse pour recevoir les modalités de participation plus détaillées, cela ne vous engage pas à participer : deborah.saunier@unicaen.fr

Vos réponses à ce questionnaires resteront anonymes.

Le Mans

Angers

Autre

Nous vous remercions de votre participation à cette recherche.

Annexe II

Répartition des enseignants du premier degré de l'académie de Nantes[139]

Département	Public				Privé (sous contrat)			
	Maternelle	Élémentaire	Autres[140]	Total	Maternelle	Elémentaire	Autres	Total
Loire-Atlantique	1492	2444	1615	5551	677	1271	545	2493
Maine et Loire	802	1228	961	2991	455	821	489	1765
Mayenne	260	477	475	1212	141	268	155	564
Sarthe	327	1416	951	2694	11	343	132	486
Vendée	476	703	715	1894	489	791	394	1674
Total	3357	6268	4717	14342	1773	3494	1715	6982

139 Source Repères et références statistiques, DEPP, 2018 p. 275 et 277
140 Autres : remplaçants, personnels affectés à d'autres tâches que l'enseignement en classe

Annexe III

Trame d'entretien des focus groupes

Introduction

Me présenter et présenter les objectifs de cette rencontre

Poser le cadre des échanges

Thème 1 : Le métier d'enseignant

→ Comment vous définissez-vous / qu'est ce qui vous définit en tant qu'enseignant ?

→ Comment concevez-vous l'enseignement, votre métier ?

→ Avez-vous des pratiques pédagogiques auxquelles vous tenez particulièrement ?

Du point de vue des pratiques pédagogiques, des valeurs…

Temps 2 : La scolarisation des EBS

→ Qu'est ce que cela change pour vous lorsque vous scolarisez un EBS par rapport aux années où vous n'en scolarisez pas ? (en terme de gestion de classe, d'adaptations pédagogiques…)

→ Quelles difficultés, quelles réussites rencontrez-vous ou avez vous rencontré ?

→ Est ce que l'inclusion d'un EBS dans votre classe a une influence sur votre identité professionnelle, sur la façon dont vous vous voyez comme enseignant ?

Temps 3 : L'élève idéal

→ Qu'est-ce qu'un élève idéal selon vous ?

Temps 5 : Conclusion

Synthèse de ce qui a été dit pendant la rencontre. Reprise des points saillants, demander s'ils sont d'accord avec cette synthèse, s'il manque des éléments.

Ouvrir à d'éventuelles questions.

Annexe IV

Grille d'analyse thématique de contenu des focus groupes

Catégories		Données
L'identité professionnelle	Ce qui me définit en tant qu'enseignant(e)	
	Relation avec les élèves	
	Le métier en général	
Les pratiques professionnelles	Les pratiques habituelles	
	Les pratiques à destination des EBEP	
L'école inclusive	L'inclusion en général	
	Les EBEP	
	AVS/AESH	
	Ce que cela a changé dans mes pratiques	
Contexte d'exercice	Travailler dans cette école (REP+/rurale…)	
	Travailler avec cette équipe	
Les relations avec l'institution		
Les relations avec les familles		
La formation		
L'élève idéal		

Annexes V

Résultats des statistiques descriptives

> summary(corpusVars)

1. Types d'EBEP et modalités de scolarisation

Nombre d'EBEP scolarisé ces 5 dernières années

Nbr EBS	
Min : 1	1
1st Qu	2
Median	3
Mean	4
3rd quart	5
Max	22
NA	12

Type de handicap :

	Moteur	Cognitif	Langage	Auditif	Vue	TSA	Apprentissages	Psy	Plusieurs troubles	Autre
Non	316	200	219	345	345	233	206	310	269	335
Oui	63	179	160	34	34	146	173	69	110	44

Quelles ont été les modalités de scolarisation pour cet/ces EBS ?

Temps de scolarisation	**Mot**	**Cogn**	**Lang**	**Aud**	**Vue**	**TSA**	**Appr**	**Psy**	**Plus**	**Autre**
A temps complet avec des prises en charge extérieures SESSAD CMP	39	64	45	12	12	48	50	22	40	10
A temps complet dans ma classe	14	82	91	12	21	63	108	30	46	24
A temps partiel avec scolarisation complémentaire dans un dispositif spécialisé ULIS IME	3	16	4	4	0	9	6	4	12	4

A temps partiel dans ma classe	6	4	1	1	1	17	1	6	9	1
Même trouble mais modalités différentes	1	6	4	0	0	3	2	3	1	0
Non concernés/sans réponse	316	207	234	350	345	239	212	314	271	340
Modalités d'accompagnement humain										
AVS a temps plein	26	19	5	3	4	29	7	6	10	5
AVS a temps partiel	25	91	73	15	13	73	95	31	55	15
Sans AVS mais il y aurait eu besoin	3	29	39	3	6	20	38	15	18	9
Sans besoin d AVS	3	2	8	7	6	2	5	1	1	4
Même troubles mais accompagnements différents	1	10	8	0	0	9	6	4	5	1
Non concernés/sans réponse	321	228	246	351	350	246	228	322	290	345

Avez-vous recherché des informations sur le trouble ?

	Effectif	%
A chaque fois	241	63,6
Parfois	119	31,4
Jamais	19	5

2. Les collaborations

Avez vous travaillé avec d'autres professionnels pour ces scolarisations ?

	Effectif	%
Pour chaque EBS	204	53,8
Pour certains EBS	138	36,4
Jamais	37	9,8

Ces collaborations vous ont elles permis de mieux comprendre le trouble ?

	Effectif	%
Oui	261	68,8
Non	10	2,6
Incertain	71	18,7
Sans réponse	37	9,8

Diriez vous que ces collaborations ont été bénéfiques ?

	Effectif	%
Oui	237	62,5
Non	7	1,8
Incertain	98	25,8
Sans réponse	37	9,8

Ces collaborations ont elles permis d'adapter vos pratiques ?

	Effectif	%
Oui	237	62,5
Non	21	5,5
Incertain	84	22,2
Sans réponse	37	9,8

3. Ressentis des enseignants

Lorsque vous avez su que vous alliez scolariser cet ou ces EBS dans votre classe:

	Mot		Cognitif		Langage		Audition		Vue		TSA		Apprentissages		Psy		Plusieurs		Autres	
	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%
Vous avez accepté avec un peu d'appréhension	15	23,8	49	27,4	30	18,7	7	20,6	9	26,5	68	46,6	37	21,4	27	39,1	40	36,4	13	29,5
Vous avez accepté sans hésitation	42	66,6	86	48	102	63,7	20	58,8	20	58,8	37	25,3	94	54,3	12	17,4	31	28,2	22	50
Vous n'avez pas eu le choix et auriez préféré qu'une autre solution soit trouvée	3	4,8	28	15,6	7	4,4	4	11,8	2	5,9	27	18,5	20	11,6	24	34,8	29	26,4	5	11,4
Ne se prononce pas	3	4,8	11	6,1	13	8,1	3	8,8	3	8,8	13	8,9	19	11	4	5,8	9	8,2	2	4,5
Concernés	63		179		160		34		34		146		173		69		110		44	
Non concernés	316		205		227		345		345		233		209		312		270		337	

Pour chaque expérience diriez-vous qu'elle a été ou est :

	Mot		Cognitif		Langage		Audition		Vue		TSA		Apprentissages		Psy		Plusieurs		Autres	
	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%	eff	%
Tout à fait positive	32	50,8	37	20,7	48	30	26	76,5	22	64,7	30	20,5	37	21,4	2	2,9	16	14,5	10	22,7
Positive mais difficile	31	49,2	120	67	100	62,5	7	20,6	11	32,3	89	60,9	125	72,2	41	59,4	72	65,4	29	65,9
Négative	0	0	19	10,6	3	1,9	1	2,9	1	2,9	27	18,5	9	5,2	24	34,8	21	19,1	3	6,8
Concernés	63		179		160		34		34		146		173		69		110		44	
Non concernés/pas de réponse	316		203		228		345		345		233		208		312		270		337	

4. Question ouverte sur la scolarisation des EBEP

Sans réfléchir, quels mots ou expressions utiliseriez-vous pour qualifier la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

chronophage	6
compliquée	5
difficile	5
complique	3
inadaptée	3
adaptation	2
(Other)	355

Réponses classées par thématiques de l'analyse de contenu

repincl1		**repincl2**		**repincl3**		**repincl4**	
moyens	95	Sans réponse	118	Sans réponse	242	Sans réponse	333
difficile	73	moyens	55	temps	22	temps	14
enrichissant	48	adaptation	52	classe	21	classe	10
nécessaire	36	difficile	28	collaboration	20	adaptabilité	7
adaptabilité	30	démuni	26	démuni	15	collaboration	4
inadapté	26	adaptabilité	23	adaptabilité	14	moyens	4
(Other)	71	(Other)	77	(Other)	45	(Other)	7

Pour chacune de ces propositions, précisez votre degré d'accord :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Sans opinion	Sans réponse
Je pense que les EBS devraient être scolarisés dans des écoles spécialisées. (seg)	9	81	168	70	45	6
Je pense que les inclusions facilitent les interactions sociales appropriées entre tous élèves. (int sociale)	130	205	25	3	14	2
Je pense que n'importe quel élève peut apprendre dans le cursus de l'école ordinaire si on adapte ce cursus à ses besoins spécifiques. (incl)	29	158	123	55	10	4
Je pense que les élèves en situation de handicap devraient être scolarisés dans des établissements spécialisés afin qu'ils n'expérimentent pas le rejet dans les écoles ordinaires. (seg/int sociale)	3	40	159	151	21	5
Lorsque je ne parviens pas à comprendre les EBS, je me sens démuni. (int fon) +id. pro	162	172	23	9	8	5
Je me sens mal à l'aise de scolariser un EBS parmi les autres élèves, en classe ordinaire. (int soc) +id. pro	7	36	100	217	16	3
Lorsque je dois adapter les contenus aux besoins individuels de tous les élèves, je me sens submergé. (inc)	81	158	92	33	11	4
Je suis prêt à adapter les contenus aux besoins individuels des élèves en fonction de leurs compétences. (inc)	134	206	26	4	6	3
Je suis prêt à modifier l'organisation spatiale de ma classe pour scolariser un EBS (inc)	219	146	7	1	4	2
Je pense que mon rôle d'enseignant est de permettre aux EBS d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe. (int)	71	162	107	20	15	4
Je pense qu'une école inclusive est une école qui permet la progression scolaire de tous les élèves, peu importent leurs capacités. (incl)	173	147	38	5	14	2

5. Les pratiques pédagogiques

Quels sont les aménagements spécifiques mis en place pour cet/ces élèves ?

	Jamais		Parfois		Souvent		Tous les jours		Sans réponse	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Même travail que les autres	25	6,6	246	65	93	24,5	4	1	11	2,9
Tutorat	42	11,1	259	68,3	75	19,8	4	1	8	2,1
Matériel adapté	60	15,8	177	46,7	104	27,4	34	9	4	1
Supports adaptés	14	3,7	76	20	180	47,5	103	27,1	6	1,6
Objectifs d'apprentissage différents	9	2,4	80	21,1	175	46,2	112	29,5	3	0,8
Travail différent	137	36,1	174	45,9	43	11,3	19	5	6	1,6
Travail que l'EBS sait faire	32	8,4	175	46,2	139	36,7	25	6,6	8	2,1
Guidage de l'adulte	2	0,5	33	8,7	186	49,1	150	39,6	8	2,1
Apprentissage individualisé	118	31,1	178	47	53	14	33	9,7	8	2,1
EBS ne participe pas	163	43	175	46,2	22	5,8	4	1	4	1
EBS a une place spécifique	24	6,3	69	18,2	125	33	159	42	2	0,5

6. La formation

Au cours des 5 dernières années avez vous bénéficié :

	Formation EN sur les EBEP		Animation péda sur les EBEP	
	Effectif	%	Effectif	%
Non	339	89,6	260	68,6
Oui	39	10,3	116	30,6
Sans réponse	1	0,3	3	0,8

7. L’élève idéal

Représentations de l’élève idéal classifiées d’après l’analyse thématique de contenu

classrepr.sq001		classrepr.sq002		classrepr.sq003		classrepr.sq004	
curieux	79	curieux	49	scolaire	52	scolaire	40
heureux	53	scolaire	49	curieux	39	solidaire	35
motivé	50	motivé	47	efforts	39	Sans réponse	34
scolaire	38	efforts	42	acteur	31	acteur	33
efforts	30	acteur	33	motivé	30	efforts	32
autonome	25	heureux	30	solidaire	30	curieux	31
(Other)	104	(Other)	129	(Other)	158	(Other)	174

A votre avis, un élève idéal est ce toujours, dans tous les cas un élève qui…

	Certainement oui	Plutôt oui	%	Plutôt non	Certainement non	Sans réponse	Total
a de très bons résultats scolaires	17	146	43	138	72	6	379
ne perturbe pas la classe	111	233	90,8	24	5	6	379
a de bonnes relations avec les autres élèves de la classe, de l’école	199	174	98,4	2	0	4	379
est épanoui	298	76	98,7	2	0	3	379
obéit à l'enseignant	46	285	87,3	38	5	5	379
ne comprend rapidement les notions enseignées	37	167	53,8	137	33	5	379
est persévérant	241	128	97,4	5	0	5	379
est curieux	283	91	98,7	3	0	2	379
est attentif en classe	183	183	96,6	8	1	4	379
Est capable de travailler en groupe	179	182	95,2	15	1	2	379
participe régulièrement en classe	124	210	88,1	39	3	3	379

est autonome	171	185	93,9	18	2	3	379
est motivé par les activités proposées en classe	215	158	98,4	4	0	2	379
respecte les règles	164	204	97,1	8	0	3	379
est poli	132	226	94,4	17	0	4	379
est calme	66	231	78,4	69	8	5	379
fait des efforts	239	136	98,9	1	0	3	379
est heureux	273	95	97,1	6	0	5	379
vient à l’école avec plaisir	285	92	99,5	0	0	2	379

8. Informations sur les répondants

		Décompte	Pourcentage
Genre	Femme	324	85,5
	Homme	55	15,5
Age	Moins de 25 ans	11	2,9
	De 26 à 35	90	23,7
	De 36 à 45	151	39,8
	De 46 à 55	100	26,4
	Plus de 56	27	7,1
Expérience	Entre 1 et 5 ans	39	10,3
	6 à 10	56	14,8
	11 à 15	94	24,8
	16 à 20	69	18,2
	21 à 25	58	15,3
	26 à 30	25	6,6
	31 à 35	18	4,7
	Plus de 35	20	5,3
Diplôme	Baccalauréat	14	3,7
	Bac+2	8	2,1
	Bac+3	127	33,5
	Bac+4	66	17,4
	Bac+5 et plus	164	43,3
Institution	Publique	252	66,5
	Privée	127	33,5
Type d'école	Rurale	252	66,5
	Urbaine	127	33,5
REP	Rep	31	8,2
	Non Rep	348	91,8
Expérience dans l'école	moins d 1	42	11,1
	entre 2 et 5 ans	124	32,7
	entre 6 et 10 ans	99	26,1
	entre 11 et 15 ans	71	18,7
	entre 16 et 20 ans	25	6,6
	plus de 20 ans	18	4,7

Vous enseignez en :

Niveau	Oui	Non
CP	134	245
CE1	117	262
CE2	115	264
CM1	149	230
CM2	138	241

Expérience dans le niveau :

moins d'un an	41
entre 2 et 5 ans	136
entre 6 et 10 ans	94
entre 11 et 15 ans	57
entre 16 et 20 ans	30
plus de 20 ans	21

Occupez vous d'autres fonctions dans l'école ?

	Oui		Non	
	Eff	%	Eff	%
Sans autre fonction	200	52,7	179	47,2
PEIMF/IMF	6	1,6	373	98,4
Direction	157	40,6	222	58,6

Etes vous ou avez vous été adhérent d'un syndicat ?

	Eff	%
Oui	121	31,9
Non	245	64,6
NSR	13	3,4

Exercez-vous ou avez vous exercé un mandat politique ?

	Eff	%
Oui	10	2,6
Non	352	92,9
NPR	17	4,5

Dans le paysage politique français, de quelle tendance vous sentez vous le plus proche :

	Eff	%
Centre (UDI, MoDem...)	39	10,3
Ecologistes (Europe Ecologie les Verts...)	66	17,4
Extrême gauche (PCF, France insoumise, NPA...)	22	5,8
Droite (LR, Parti chrétien démocrate...)	16	4,2
Gauche (PS, Nouvelle donne..)	69	18,2
Extrême droite (FN, Debout la France...)	0	0
Ne souhaite pas répondre	157	41,4
Autre	10	2,6

Etes vous croyant ?

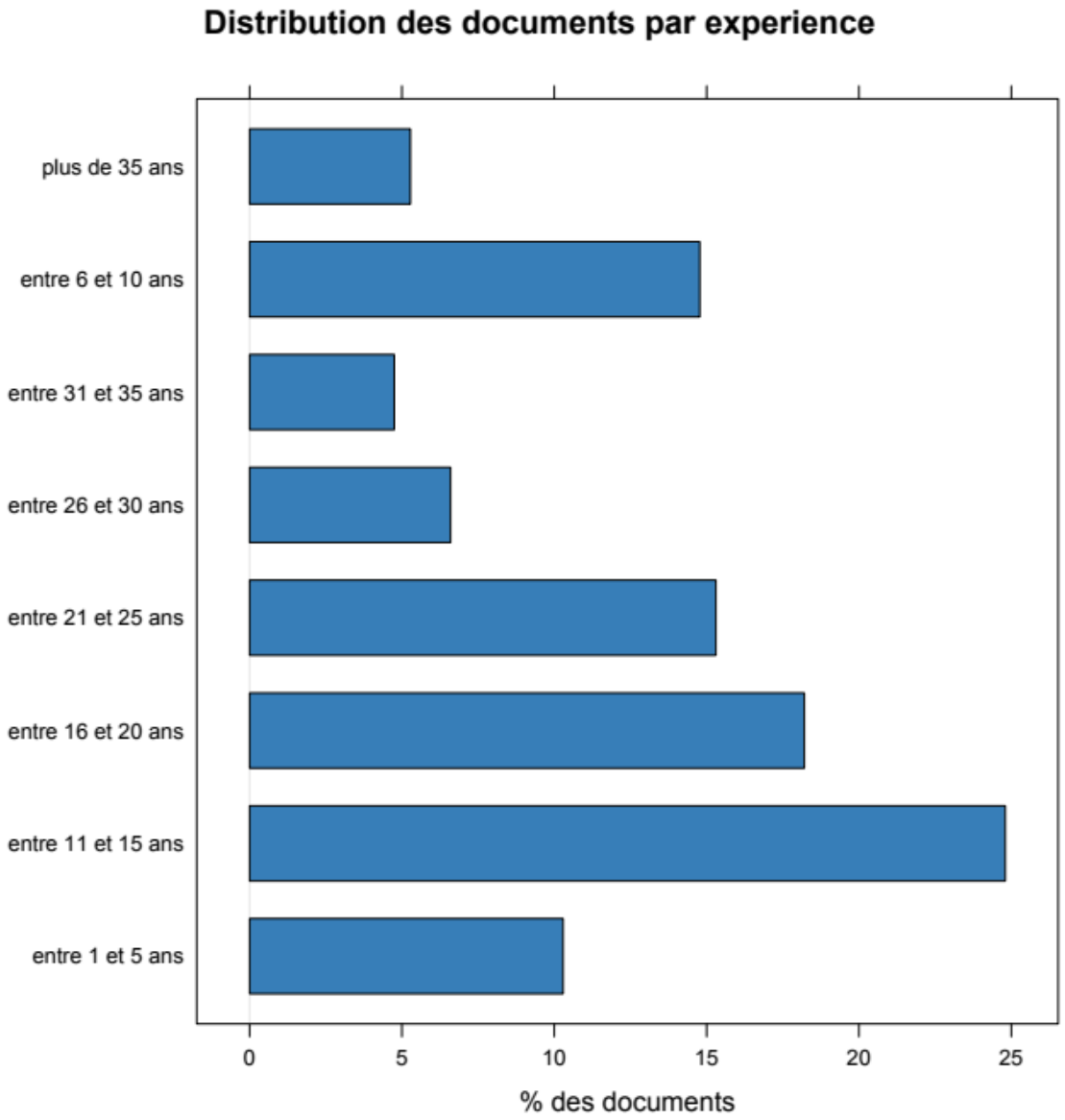
	Eff	%
Oui	95	25,1
Non	165	43,5
Ne souhaite pas répondre	119	31,4

Vous pratiquez ?

	Eff	%
Jamais	13	13,7
Occasionnellement par exemple pour les célébrations principales	64	67,4
Régulièrement au moins une fois par semaine	18	18,9
Sans réponse/non concernés	284	

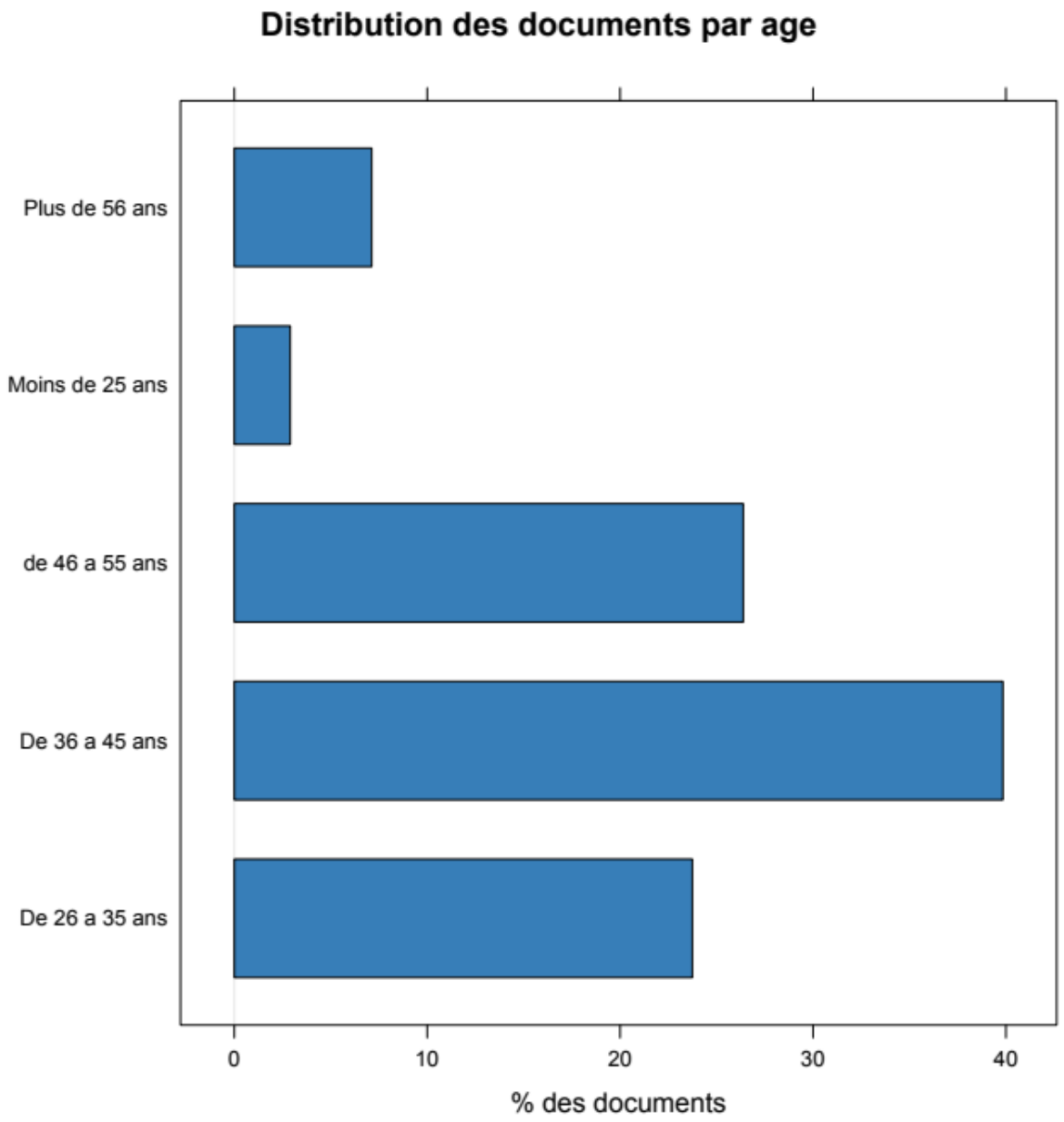
Distribution des documents par expérience (%)

Expérience	Fréquence (%)
entre 1 et 5 ans	10.3
entre 6 et 10 ans	14.8
entre 11 et 15 ans	24.8
entre 16 et 20 ans	18.2
entre 21 et 25 ans	15.3
entre 26 et 30 ans	6.6
entre 31 et 35 ans	4.7
plus de 35 ans	5.3
Sum	100.0



Distribution des documents par âge

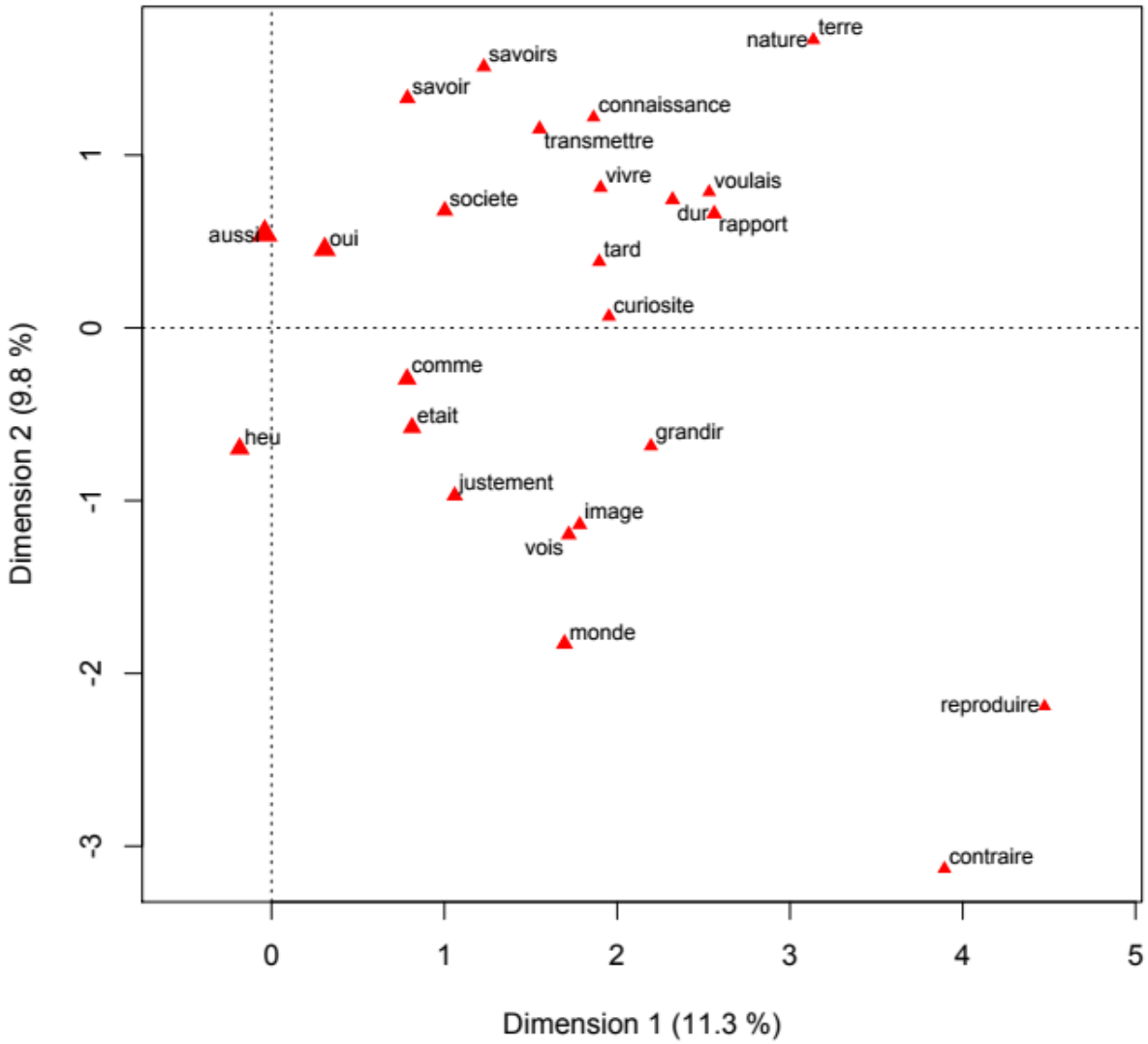
Âge	Fréquence (%)
Moins de 25 ans	2.9
De 26 à 35 ans	23.7
De 36 à 45 ans	39.8
De 46 à 55 ans	26.4
Plus de 56 ans	7.1



Annexe VI

Analyse factorielle des focus groupes, associée au thème *identité professionnelle*

Analyse factorielle des correspondances portant sur 14 documents, 420 termes



Résumé des axes

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	11	9.8	9.6	9	8.6
Inertie cumulée (%)	11	21.1	30.8	40	48.4

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
heu	-0.18	0.101	3.32
aussi	-0.04	0.016	0.19

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
3	-0.346	5.30	9.26
13	-0.196	4.50	8.14
1	-0.281	2.21	4.34
2	-0.180	1.54	2.56
6	-0.387	0.86	1.22
14	-0.088	0.41	0.65
4	-0.112	0.18	0.34

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
rapport	2.56	5.55	44
contraire	3.89	4.81	16
reproduire	4.47	4.23	34
monde	1.70	3.64	16
dur	2.32	3.41	44
vois	1.72	2.50	21
nature	3.14	2.08	35
terre	3.14	2.08	35
grandir	2.20	2.04	21

voulais	2.53	2.03	46
image	1.78	2.02	37
curiosité	1.95	1.61	40
vivre	1.90	1.53	42
transmettre	1.55	1.53	23
tard	1.90	1.52	44
comme	0.78	1.43	23
était	0.81	1.40	26
société	1.00	1.27	38
justement	1.06	1.19	30
connaissance	1.86	1.10	27
savoirs	1.23	0.96	11
savoir	0.79	0.65	7
oui	0.31	0.49	13

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 1

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
12	1.78	44.0	54.0
5	2.77	13.8	18.2
9	1.38	10.7	14.5
10	1.41	8.6	13.1
11	0.41	3.6	5.6
8	0.49	2.8	5.1
7	0.30	1.5	2.8

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
monde	-1.83	4.90	18.2
contraire	-3.13	3.59	10.2
heu	-0.70	1.67	47.7
vois	-1.20	1.40	10.4
reproduire	-2.19	1.17	8.0
justement	-0.97	1.15	25.3
image	-1.14	0.95	14.9

était	-0.58	0.81	13.0
comme	-0.30	0.23	3.2
grandir	-0.68	0.23	2.0

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
13	-0.33	15	24
14	-0.48	14	19
5	-2.49	13	15
9	-1.37	12	14

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
aussi	0.544	3.5025	36.658
savoir	1.329	2.1560	19.932
savoirs	1.511	1.6729	16.700
oui	0.454	1.2333	28.775
transmettre	1.151	0.9707	12.511
nature	1.667	0.6788	9.840
terre	1.667	0.6788	9.840
société	0.679	0.6750	17.256
connaissance	1.219	0.5442	11.457
rapport	0.661	0.4261	2.922
dur	0.742	0.4027	4.478
vivre	0.812	0.3216	7.712
voulais	0.787	0.2266	4.436
tard	0.383	0.0717	1.782
curiosité	0.067	0.0022	0.047

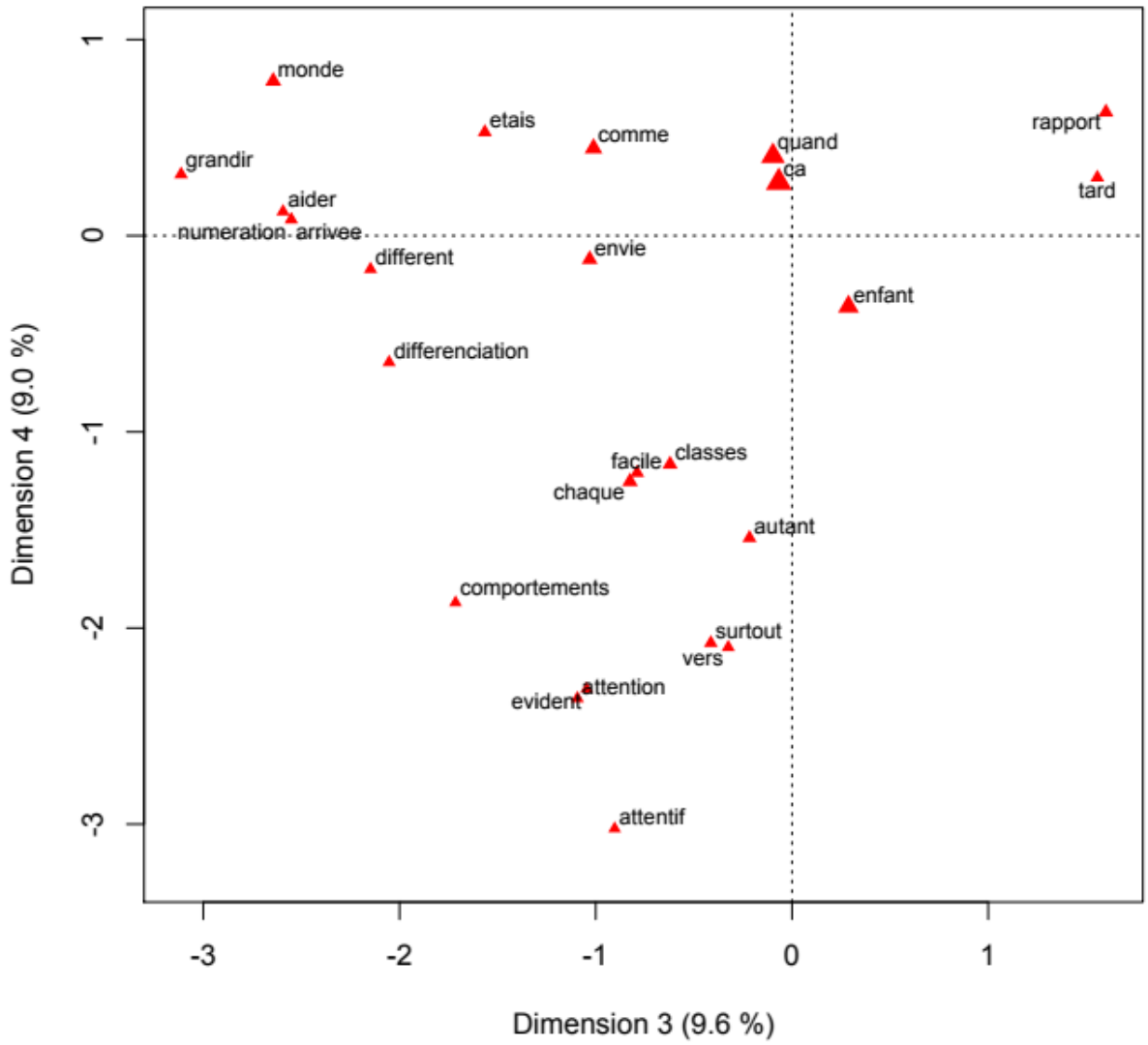
Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
2	0.477	12.486	18.02

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
6	1.139	8.559	10.57
11	0.538	7.360	9.87
10	1.161	6.743	8.88
1	0.357	4.121	7.03
12	0.418	2.797	2.97
7	0.281	1.532	2.43
3	0.153	1.191	1.80
8	0.223	0.675	1.05
4	0.065	0.073	0.12

Axes 3 et 4

Analyse factorielle des correspondances portant sur 14 documents, 420 termes



Résumé des axes

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	11	9.8	9.6	9	8.6
Inertie cumulée (%)	11	21.1	30.8	40	48.4

3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
monde	-2.644	10.424	38.12
grandir	-3.113	4.819	41.70
comme	-1.011	2.797	37.41
aider	-2.594	2.508	35.19
different	-2.148	1.720	46.02
arrivée	-2.552	1.619	36.05
numération	-2.552	1.619	36.05
différenciation	-2.053	1.572	37.75
étais	-1.565	1.523	22.05
envie	-1.031	1.453	43.33
chaque	-0.825	0.847	10.93
comportements	-1.715	0.731	7.70
attention	-1.094	0.446	3.99
facile	-0.789	0.387	5.49
classes	-0.621	0.384	6.89
évident	-1.046	0.272	6.17
attentif	-0.904	0.203	4.02
quand	-0.097	0.120	2.93
ça	-0.067	0.085	2.54
surtout	-0.413	0.085	1.02
vers	-0.325	0.039	1.19
autant	-0.216	0.029	0.94

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
9	-2.192	31.65	36.52
7	-0.629	7.82	12.19
3	-0.342	6.10	9.06
6	-0.779	4.07	4.94
10	-0.830	3.51	4.54
14	-0.203	2.56	3.40
4	-0.355	2.19	3.41
5	-0.456	0.44	0.49
1	-0.071	0.16	0.28
11	-0.069	0.12	0.16

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
rapport	1.60	2.54	17
tard	1.56	1.20	29
enfant	0.29	0.55	21

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
13	0.391	21.026	32.323
12	1.032	17.327	18.055
8	0.466	3.001	4.604
2	0.018	0.019	0.027

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
attentif	-3.02	2.416	44.99
surtout	-2.08	2.280	25.75
attention	-2.36	2.208	18.56
chaque	-1.25	2.078	25.22
vers	-2.10	1.746	49.80
autant	-1.54	1.570	47.73

classes	-1.17	1.436	24.22
évident	-2.31	1.412	30.09
facile	-1.21	0.966	12.87
comportements	-1.87	0.925	9.16
enfant	-0.36	0.914	32.88
différenciation	-0.65	0.165	3.73
envie	-0.12	0.021	0.59
different	-0.17	0.012	0.29

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
11	-0.97	26.10	32.31
6	-1.78	22.52	25.66
14	-0.33	7.05	8.82
7	-0.31	1.99	2.92
13	-0.11	1.87	2.71
8	-0.11	0.17	0.25

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
quand	0.406	2.2445	51.418
ça	0.272	1.4968	41.857
monde	0.788	0.9861	3.389
comme	0.446	0.5781	7.268
rapport	0.630	0.4194	2.655
étais	0.528	0.1841	2.505
grandir	0.313	0.0517	0.421
tard	0.297	0.0465	1.068
aider	0.123	0.0060	0.079
arrivée	0.082	0.0018	0.038
numération	0.082	0.0018	0.038

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
1	0.624	13.64	21.472
3	0.458	11.61	16.193
2	0.332	6.56	8.742
12	0.381	2.51	2.461
5	1.046	2.46	2.594
4	0.356	2.34	3.432
9	0.401	1.13	1.223
10	0.074	0.03	0.03

Annexe VII

Retranscription du focus groupe de Fanny et Eve

Présentes : Fanny : enseignante et directrice, école rurale publique 4 classes, GS-CP, env. 20 ans d'expérience

Eve : enseignante et directrice, école rurale 4 classes, CP-CE1-CE2, + de 20 ans d'expérience

C : Chercheuse

/ coupe la parole

C : **Je m'intéresse à à à ce que la sco-scolarisation des EBS … heu… vient générer chez les enseignants. Donc tant du côté des pratiques pédagogiques que du coté de l'identité professionnelle aussi. Qu'est ce que… est ce que c'est difficile est ce que c'est simple qu'est ce que … voilà qu'est ce que tout ça vient générer chez les enseignants. Donc avant de... avant de de commencer sur les pratiques heu à destination des EBS bah moi ça... ce qui m'intéresserait aussi ben c'est de savoir au départ qu'est ce que c'est pour vous le métier d'enseignant ? C'est pour ça que c'est le premier thème. Heum parce qu'avant d'avoir une scolarisation d'élèves particuliers bah vous êtes dans vos classes il y a aussi des années sans** (*rires*) **sans élèves…** (*rires*)

Eve : De moins en moins (*rires*)

Fanny : c'est rare (*rires*)

Eve : Oui il fut un temps certainement ou on en avait moins mais heu…

C : **Alors est ce que je peux vous demander de vous présenter un petit peu de heu de… votre école, le niveau dans lequel vous travailler et puis et puis voilà après on peut commencer heu…**

Eve : (s'adressant à Fanny) vous étiez la première donc heu (rires)

(Eve est arrivée avec 40mn de retard)

Fanny : on a déjà discuté un petit peu

C : **oui mais c'est…**

Fanny : … oui voilà donc heu Fanny, heu je suis directrice d'une école à 4 classes dans le B. [nom de la région], donc heu milieu rural heu ça fait 4 ans que je suis directrice mais ça fait 13 ans que je suis dans cette école. Ce qui me permet de bien connaître les familles et les élèves. Heu voilà. Je

suis la plus ancienne de l'école donc (*rire*) heu j'enseigne cette année en GS-CP... heu mais j'ai eu heu... petits-moyens-grands en fonction des variations d'effectifs et puis heu… j'ai eu moyens grands surtout et peut être que l'année prochaine j'aurai GS-CP-CE1.

Eve : ouais ça va aller

Fanny : rire oui voilà. Après heu… ça fait 20 ans que j'enseigne heu… et.. j'aime particulièrement ce cet âge charnière de l'apprentissage de la lecture en fait, c'est vraiment ce qui me plait le plus heu parce que c'est la garantie en fait pour les élèves une fois qu'ils sont entrés dans la lecture c'est la garantie de la réussite donc si on peut heu heu désamorcer les difficultés heu dès la maternelle

Eve : hmm (*acquiesce*)

Fanny : et puis les accompagner dans le démarrage bah je trouve que c'est vraiment le plus valorisant en fait dans notre métier voilà donc c'est pour ça que j'essaie de rester dans ces niveaux là même si heu je suis pas opposée aux autres heu aux autres niveaux mais c'est ce qui me plait en tout cas.

C : **d'accord merci**

Eve : donc moi Eve je suis enseignante depuis 20 plus de 20 ans maintenant également j'ai été je suis cheffe enfin je suis directrice également d'une école à 3 classes dans le sud Mayenne heu voilà donc heu c'est ma 3e école ça fait 5 ans que je suis là bas heu donc 5 ans direction dans cette école heu moi j'ai toujours depuis donc heu même en tant que suppléante j'étais déjà dans le CP et heu j'ai toujours enseigné la classe de CP depuis… voilà depuis depuis plus de 20 ans et heu… après j'ai je varie c'est à dire effectivement quand j'ai commencé au tout au début j'étais en maternelle CP j'étais dans une école à 2 classes donc heu j'avais des tout petits jusqu'au CP voire CE1 ça dépendait des années ensuite j'ai enseigné essentiellement en GS-CP-CE1 avec de temps en temps des retours avec heu quand on avait trop d'effectif je faisais CP heu CP heu ça m'est arrivé de faire une année CP-CE1 CM2 parce que voilà heu pour essayer de varier et là depuis heu... depuis heu donc depuis 5 ans je fais tout le cycle 2 c'est à dire CP-CE1-CE2. Voilà et heu je… (*s'adresse à Fanny)* je vais te tutoyer je te rejoins entièrement sur heu qu'effectivement heu quand heu plus tôt on décèle heu des des difficultés chez un enfant, plus tôt on peut mettre des pratiques en place et heu et mieux c'est pour l'enfant déjà et heu… voilà c'est vrai heu que la GS-CP heu voilà c'est des c'est vraiment des classes très importantes heu et puis après y'a d'autres types de difficultés c'est vrai que celles qui restent qui sont de l'ordre de l'autistique de l'autisme (*bredouille*) c'est autre chose parce que moi je sais que dans ma classe ça fait 4 ans que j'ai M. qui est autiste voilà donc heu là on est sur d'autres d'autres pratiques et d'autres d'autres mises en place heu voilà. Et ce qui est intéressant c'est les valeurs qu'on y met derrière quoi (*sourit*).

C : **Merci pour cette transition c'est parfait** (*rires*) (4mn30)

Eve et Fanny : Rires

C : **donc heu justement voila heu avant avant l es pratiques spécifiques hein avant que vous mettiez en place heu ce ce pour les élèves en particulier bah qu'est ce que c'est pour vous heu le métier d'enseignant comment vous vous le définissez votre métier d'enseignants ?** (*pointe le tableau sur lequel la diapo est affichée avec le thème de la* discussion) **Alors il y des petites heu j'ai mis des petites possibilités... du point de vue des pratiques, des valeurs qu'est ce qui est important mais heu voilà pour c'est c'est beaucoup plus large hein c'est vraiment pour donner peut être des petits guides.**

Fanny : C'est pas évident (*rires*)

Eve : Non

Fanny : c'est pas évident de définir définir le métier parce que heu…/

Eve : /Il change

Fanny : voilà. On sait on sait quel est notre travail /

Eve : /je suis d'accord/

Fanny : après effectivement heu… sur le papier après dans la pratique c'est complètement différent

Eve : c'est un métier qui est tout le temps en mutation enfin j'veux dire heu… on est toujours en recherche. heu.. on pourrait se dire heu… enfin j'veux dire heu ceux qui sont dans des entreprises heu y font des formations mais nous heu… c'est c'est au quotidien c'est à dire que même après 20 ans on pourrait dire on peut dormir/on peut se.../enfin on peut dormir sur nos deux lauriers enfin sur nos lauriers parce que en gros on a la pratique qui est là et ben non parce que justement les pratiques changent sans arrêt heu si on veut être au plus proche de chacun des élèves qu'on a sous notre responsabilité bah ça veut dire qu'il faut s'y remettre/ 'fin on est tout le temps on est tout le temps en train de… de… de… on est des chercheurs on recherche tout le temps pour que chacun puisse s'y retrouver dans son… là où il en est et heu là où je trouve ça important c'est heu que l'enfant soit bien c'est à dire que… on travaille avec lui pour son rythme et que l'enfant arrive le matin sans heu sans peur au ventre même si je n'aime pas l'école je peux venir à l'école sans… ma priorité à moi elle est là. C'est à dire que l'enfant soit accueilli heu avec ce qu'il est... c'qu'il est et pis surtout heu on nous dit qu'on est l'école du bien-être heu... c'est un peu heu… c'est un peu là dessus qu'on est en train de rechercher notre projet d'école notre projet de… pour que l'enfant heu… si l'enfant est bien quelque part forcément il ne peut que progresser même si effectivement il a des difficultés ça n'empêche que s'il est bien quelque/s'il est bien à l'école il peut heu… voilà… donc c'est des choses sur lesquelles heu… parce que le métier d'enseignant après tout on va dire la transmission (*Fanny acquiesce*) oui mais y'a pas que ça maintenant la transmission elle est plus heu du haut vers le bas enfin j'veux dire c'est avec les pairs qu'ils apprennent c'est avec les pairs qu'ils progressent

donc voilà y'a plein de… mais c'est vrai que c'est pas une question sur laquelle on se pose pas trop (*rires*)/ **7:04**

Fanny : oui parce que enseignant oui c'est ça c'est transmettre c'est enseigner c'est c'est finalement heu heu appliquer les programmes alors qu'en fait dans la réalité il s'agit pas du tout de ça. (*Eve rit*) Il s'agit simplement d'accueillir les élèves avec leurs diversités et de les amener heu au plus loin qu'ils puissent aller dans les meilleures conditions/

Eve : C'est ça/

Fanny : donc finalement chaque élève nous interroge et heu 'fin y'a pas un soir où heu (*se tourne vers Eve qui acquiesce*) j'imagine qu'on est un peu tous pareil heu un soir où on rentre chez soi heu sans une question sur un élève et sans se dire tiens il faudrait que j'essaie ça ou heu /

Eve : voilà/

Fanny : ou que heu j'aille chercher comment répondre à telle difficulté ou comment contourner telle difficulté…

Eve : y'a ça et c'qu'est intéressant quand même c'est qu'on a quand même une certaine heu… enfin j'veux dire heu… mar/… 'fin… une marge de travail c'est à dire que personne n'est là pour contrôler alors effectivement quand on a un souci avec un élève ou qu'on se pose des questions on va tester ça fonctionne tant mieux ça fonctionne pas bah tant pis (*sourit*) mais on réessaiera autre chose mais y'a personne pour nous taper sur les doigts en nous disant bah… heu… faudrait/on n'a pas les objectifs que peut avoir une entreprise pri/ une entreprise quelle qu'elle soit nous on a plus heu l'objectif de faire des... des futurs citoyens quoi heu.. y'a les prat/ y'a effectivement tous les apprentissages mais à côté de ça il va y'avoir heu on va travailler sur effectivement heu le recyclage le climat 'fin tout… tout tout ce dont on entend parler heu dans les médias c'est des qui nous parlent parce que on le on le côtoie avec nos élèves aussi quoi bon bien sûr à une échelle un peu moins heu… moins élevée mais heu donc voilà mais heu… 'fin c'est un beau métier (*Fanny dit oui*) faut le faire avec passion hein avec (*rires*) c'est pas un métier qu'on… on peut pas se dire tiens heu à défaut j'vais être enseignant parce que… ca prend beaucoup d'énergie quand même quoi (*se tourne vers Fanny*) enfin j'sais pas heu au bout de 20 ans j'sais pas si... heu/ **8:45**

Fanny : Oui ben justement c'est heu (rit) je m'ouvrais de ça un petit peu avant ton arrivée c'est que… c'est cette impression de beaucoup donner parce que parce qu'il y a la passion parce qu'il y a l'envie et malgré tout d'être coincée dans une institution qui ne nous valorise pas (*Eve acquiesce*) et qui ne nous accompagne pas.

Eve : Je suis/alors là oui

Fanny : et c'est très frustrant et tant qu'on est bien dans sa vie personnelle que (*Eve rit et acquiesce*) là on peut donner quand moi là je suis dans une période de ma vie où c'est un peut peu compliqué heu… (**Eve** : ah oui *approuve*) et c'est beaucoup plus difficile de se mobiliser parce qu'il

y a pas de retour en fait (**Eve** : oui) et… alors on a le retour des élèves on a parfois certaines familles mais c'est… bah c'est c'est la portion congrue hein (**Eve** : oui je suis d'accord) et c'est difficile et il faut se secouer et se dire eh ban non faut pas se laisser heu dépasser par heu par heu la machine administrative (**Eve** : oui) par heu l'immobilisme par heu.../

Eve : Alors heu tu enseignes dans le public ? (*s'adresse à Fanny*)

Fanny : oui

Eve : oui alors moi j'enseigne dans le privé et récemment j'ai eu ce qu'on appelle dans le privé/ bon après on fait le même travail hein pff moi c'est ce que je dis le privé public c'est la même chose mise à part effectivement la connotation religieuse qui est chez nous mais et… justement là y'a… juste avant les vacances j'ai eu c'qu'on appelle une visite de tutelle donc une visite de tutelle c'est heu donc forcément nous on a… on a… on a les mêmes programmes (*s'adresse à C*) 'fin j'sais pas si vous faites la différence entre le privé et le public aussi

C : j'ai posé la question (*fait référence au questionnaire*)/

Eve : ouais mais après l'idée c'est que dans la visite de tutelle on a donc c'est heu… le directeur diocésain qui vient avec quelqu'un et qui vient questionner heu heu un groupe de parents qui vient questionner/alors c'est sur toute une matinée donc on a heu… des parents qui sont qui sont appelés à témoigner de l'école on a heu… pendant une demie-heure ils vont rencontrer les enseignants de l'école il vont rencontrer les AVS ils vont rencontrer les ASEM ils vont rencontrer heu… heu le prêtre puisque forcément on a cette… et après ils finissent par nous chef d'établissement et c'est exactement ce que j'ai dit moi en conclusion (*rit*) je leur ai dit pour pouvoir faire ce métier pour pouvoir en plus être chef d'établissement parce que c'est un autre métier mais à part entière j'ai dit il faut que dans notre vie personnelle on ait heu on ait aussi on soit heu on soit bien dans nos vies personnelles pour qu'on puisse être heu performant dans le métier qu'on nous demande parce que (*s'adresse à Fanny*) je suis d'accord avec toi c'est vrai que heu c'est même heu… la vie la vie personnelle des fois qui vient nous dire hé stop un petit peu et prend soin de nous ou heu les enfants qui viennent nous rappeler à l'ordre en disant maman heu quand est ce que tu heu… 'fin même s'ils grandissent heu/

Fanny : C'est vrai qu'on s'arrête jamais/

Eve : On s'arrête jamais ouais. (*s'adresse à la chercheure*) Vous disiez que vous étiez enseignante aussi vous êtes professeure des écoles en quelle en quelle classe ?

C : **Je suis professeure des écoles spécialisée**

Eve : Ah oui donc oui bah oui c'est un beau métier/et y'a ça aussi les enseignantes spécialisées c'est heu… c'est très important dans nos écoles et c'est vrai que ce qui nous manque actuellement c'est

des moyens des moyens pour pour permettre justement toute cette inclusion des enfants en difficultés

C : **Alors peut être que ça on pourra y revenir après heu sur la ou le le 2e moment de réflexion se sera plutôt sur la sur la scolarisation à proprement parler des EBS. Là… par exemple est ce que heu on a on a vous m'avez un peu communiqué les valeurs ou ce qui est important dans le métier d'enseignant et plus concrètement dans vos pratiques comment est ce que… dans dans quelle pratiques ou dans quelle pédagogie pourquoi pas, vous vous reconnaissez et vous vous sentez bien ? 12:07**

Eve : Alors je vais parler, moi j'ai une classe de cycle, alors dans la classe de cycle on a des tuteurs qui, des tuteurs qui vont venir heu heu les enfants qui ont des difficultés après les avoir rencontrés, rencontrés les parents je leur propose de de choisir quelqu'un de la classe notamment en CP par exemple pour heu avoir un tuteur et quand je suis pas forcément disponible cet enfant là va voir son tuteur pour lui reposer la question heu comme on travaille par cycle c'est pareil heu un enfant qui a des difficultés en CE2 heu/la différentiation pédagogique est tout le temps présente c'est à dire qu'un enfant de CE1-CE2 je fais le même programme c'est à dire que je vais travailler sur la même la même notion c'est la même dictée au quotidien que l'on fait, mais heu après heu par exemple parce que je fais une dictée au quotidien sur laquelle on travaille tout ce qui est grammaire conjugaison 'fin… c'est… je ne travaille pas spécifiquement heu des choses de de grammaire mais je travaille tout à partir de la dictée et… et/mais par contre les élèves qui rencontrent des difficultés ça va être une dictée à trous ou ça va être heu heu encore pour ceux qui ont encore plus de difficultés je leur/jl'/y'a aucun trou toute la dictée elle est écrite sur une feuille et heu l'enfant l'enfant entoure la bonne réponse, après heu y'a des tuteurs dans la classe y'a heu/voilà les exercices sont différenciés en fonction de des enfants heu qui ont heu 'fin les difficultés que les enfants rencontrent on a/j'ai la chance dans les petites écoles on a/moi j'ai pas/moi j'ai que 19 élèves cette année donc heu c'est aussi très porteur parce que quand on n'a pas une classe de 26/27 heu… voilà après on travaille beaucoup en ateliers c'est à dire que heu… je ne… je ne note pas tout mais heu… l'enfant lorsqu'il est en atelier il va faire une fi/ 'fin un travail sur fiche sur lequel il va aller voir un camarade qui va l'autocorrig/qui va le corriger ou alors des fiches autocorrectives et sur un pan de mur et bien ils viennent mettre quand ils ont aucune erreur sur la fiche ils viennent mettre ça sur le tableau c'est à dire que j'essaie d'en faire en sorte qu'ils soient de plus en plus qu'ils soient de plus en plus autonomes, qu'ils ont et qu'ils ont l'impression par le fait du jeu/alors je dirais pas/mes collègues de maternelle sont plus sur Montessori mais Montessori c'est la grande heu la grande vogue heu du moment elles se font un peu de Pierre, du Pierre Faure et du Montessori et moi je continue à travailler beaucoup par ateliers mais heu… et l'idée de… heu… de tutorat d'entraide est constant dans la classe c'est à dire que les élèves se baladent beaucoup dans la classe,

mais heu mais bon c'est pas/'fin si de temps en temps ils vont aller chercher un mouchoir ou ils vont me demander pour aller aux toilettes mais c'est pas/dans le/dans le travail heu voilà je suis pas toute seule, j'ai heu (*sourit*) des petits j'ai mes petits maitres à côté de moi. La dictée par exemple si vous voulez/parce que la dictée c'est la même lundi mardi, le jeudi elle se complexifie et le et et c'est sur l'ardoise et le vendredi c'est sur le cahier du jour voilà en CP en CE1-CE2 c'est comme ça. mais c'est pas moi qui écrit la dictée le lundi mardi jeudi, c'est à dire que chacun leur tour ils viennent au tableau, ils écrivent la dictée alors le lundi mardi on fait en sorte que ce soient les CE1 parce que c'est un peu plus simple et le jeudi c'est les élèves de CE2 et c'qui fait que… on la corrige ensemble et heu… c'qui est intéressant 'fin dans cette démarche ce que je trouve intéressant c'est que, comme tout le monde passe, y'a pas de … heu… voilà l'erreur elle est là elle est présente et on se base sur l'erreur pour apprendre, donc heu… et heu et y'a pas voilà ils/j'ai pas d'élèves qui viennent se moquer d'autres d'un autre parce qu'il a écrit heu voilà hier c'était quoi le mot… partage j'avais proutage bon ben proutage bah oui alors ah oui si je me relis ah non c'est pas ça donc heu. L'idée c'est quand je parle des valeurs c'est voilà c'est le bien-être et pis bah y'a pas de moquerie mais alors ça c'est quelque chose qu'on travaille depuis très longtemps en… dans l'école donc après y'a/et puis la présence des enfants autistes nous en avons deux dans l'école ça aide aussi quoi. c'est à dire que le regard porté sur le handicap il est forcément différent. Voilà (*s'adresse à Fanny*) bon à toi parce que je parle parle beaucoup donc (*rit*). **16:01**

Fanny : Bah heu oui je suis assez d'accord j'ai travaillé en ateliers Montessori en ateliers autonomes l'année dernière j'avais que 16 élèves mais on a eu une fermeture de classe doc j'en ai 26 (*Eve acquiesce*) on voit que c'est pas du tout la même chose, c'est à dire que l'an dernier j'ai eu 16 élèves dont des GS qui que j'avais eus en MS je les ai cette année en CP donc ça fait 3 ans ça permet aussi de bien les connaître, de les voir évoluer et heu… finalement ces élèves quand ils sont arrivés en MS, ils arrivaient après un autre groupe qui était très très efficient et je me suis dit oulala comment je vais emmener ce groupe là y'a pas grand-chose là, pas beaucoup de potentiel et finalement on s'est retrouvés dans une classe à 16 heu… en ateliers autonomes avec beaucoup de disponibilité où ils ont vraiment été acteurs de leurs apprentissages toute l'année et en fin de GS tous mes élèves étaient lecteurs (*Eve acquiesce*) ils ont appris quasiment tout seul, en numération ils allaient très très loin (*Eve acquiesce*), en raisonnement heu… alors cette année je les ai en CP dans une classe à 26 dans une classe GS-CP j'ai l'impression de négliger les GS ils en sont pas du tout là où en étaient les autres l'an dernier, par contre j'ai des CP qui ont un très très bon niveau, qui manquent d'autonomie. Alors je sais pas est ce que c'est le fait d'avoir été très disponible ? Quand je/ils me laissent peu de temps avec les GS finalement ils sont toujours demandeurs, dès qu'ils sont en autonomie ils ne sont pas à la hauteur de ce qu'ils seraient capables de faire. Mais heu… 'fin ça

prouve quand même que le fait d'être en petit groupe (*Eve acquiesce*), de choisir les activités, de les appréhender au moment où ils sont prêts vraiment et pas heu comme j'ai fonctionné longtemps heu avec ce besoin de contrôle de savoir qui faisait quoi à quel moment (*Eve acquiesce*), heu… et certains enfants tous les ans certaines notions le/les codages de quadrillages par exemple heu j'avais toujours 3 enfants en MS pour qui ça ne passait pas et puis j'étais obligée de refaire, de revenir en arrière là l'année dernière finalement chacun y est allé au moment où il était prêt et c'est ces choses là de repérage dans l'espace ou (**Eve** : de numération), de numération finalement se sont mis en place tout seul chacun à son rythme heu et… voilà donc le fait d'avoir de petits effectifs, et d'avoir la possibilité de s'extraire, de les observer et d'aller les accompagner finalement plus que de les diriger (*Eve acquiesce*) c'est très très efficace. (**Eve** : c'est ça qui change ouais)/maintenant c'est pas toujours possible (**Eve** : bah non) là cette année.../(**Eve** : bah pis ça dépend des niveaux) là GS-CP avec des CP qui effectivement par contre avec le fonctionnement ateliers autonomes heu… sont peut être moins passés par l'écrit par l'espace de la feuille heu… là le fichier de maths c'est une catastrophe parce que finalement heu… les mathématiques ils en faisaient en manipulation mais heu… la trace écrite c'est difficile/

Eve : Moi je je n'utilise plus du tout, alors le seul fichier que chaque élève a en… cycle 2 c'est l'atelier lecture, c'est à dire heu… là de chez Retz/non Nathan c'est le seul outil que j'ai sinon je ne/je n'ai plus du tout aucun fichier j'avais toujours cette sensation d'être enfermée dans un fichier (*Fanny acquiesce*) et de fait heu justement tu vois moi mes élèves de CP on en est aux additions posées à retenues ils ont compris ça mais du 1er coup (*Fanny acquiesce*) parce que bah… après c'qui est intéressant, je trouve quand même là dessus je sais pas si un jour je passerai le cap d'aller dans une grande école, mais heu ce que je trouve très intéressant justement c'est d'avoir plusieurs niveaux (*Fanny acquiesce*) parce que quand on a plusieurs niveaux, heu… pour un enfant, pour un enfant qui est en CP-CE1 mais le CE2 on peut aussi le tirer très haut heu ils peuvent prendre, ils écoutent ils ont/ils sont en écoute (*Fanny acquiesce*) même quand ils sont en ateliers autonomes heu de temps en temps ça veut certainement dire que je suis prise avec un groupe pour revoir une notion ou pour apprendre une nouvelle notion et bien il y en a toujours un ou deux qui écoutent et c'que/c'que/c'que j'apprécie aussi c'est que l'enfant qui est en difficulté bien ça ne l'empêche pas, il est il est inscrit en CE2 j'en ai un qui est qui refait un 2e CE2 mais l'année dernière il faisait de temps en temps du CE1 de temps en temps du CE2 'fin ça permet de.../ils sont dans une classe, mais ils sont pas cantonnés à la classe de CP de CE1 de CE2. J'ai un élève de CP qu'est très brillant qui me fait des/là on a on a beaucoup travaillé autour des des programmes de construction avec le compas et ben il fait les programmes de construction alors que c'est du niveau c'est CE1 voire CE2 tant pis, très bien (*Fanny acquiesce*) ce qu'il a pris est pris après c'est ce que je leur dit si vous savez ça en CE1 quand on travaille sur les/ même tout bête en dictée sur les mots invariables c'est

pas grave si vous l'avez pas encore acquis à force et au fur et à mesure/ah oui il faut retenir 7 fois avant savoir/c'est ça (*rit*) donc/ et c'est vrai que/on se rend compte que finalement heu… heu la classe à plusieurs niveaux permet ça aussi et pis même si tu penses/'fin j'trouve que l'autonomie ils sont obligés d'être autonomes parce que de toute façon même si les GS t'as pas l'impression/ou les CP sont pas autonomes y'a bien des moments où ils travaillent tout seul/

Fanny : oui ils le sont mais en fait ce qui est frustrant c'est que la trace écrite n'est pas à la hauteur de ce que je sais qu'ils savent (**Eve** *:*Ah oui bah oui c'est ça) donc on revient on se dit mais non en fait ils ont compris je sais qu'ils savent (*Eve acquiesce*) et en fait quand ils sont tout seul heu bon entre ceux qui ont des difficultés d'attention (**Eve** *:*Ah oui bah oui) ceux qui ont des problèmes de repérage dans l'espace (*Eve acquiesce*) ceux qui ont des problèmes de lecture bah finalement alors que la notion elle est comprise donc c'est vrai que c'est frustrant de d'être obligée de les laisser en autonomie pour aller s'occuper de l'autre groupe (*Eve acquiesce*) et de revenir et… et que c'que voient les parents c'est la trace écrite et la trace écrite correspond pas à ce que/

Eve : à ce qu'ils valent/

Fanny : à ce qu'ils valent. (*Eve acquiesce*) **21:29** Donc ça ça me gêne, l'an dernier en GS/en… moyen-grand je ne faisais pas d'ateliers MS-GS c'est à dire je faisais un atelier (*Eve acquiesce*) ils s'inscrivaient ils venaient comme ils voulaient, alors sauf si spécifiquement je voulais aider certains élèves c'est moi qui les appelaient mais voilà, mais autrement c'était complètement libre, il fallait que tout le monde passe à tous les ateliers et l'atelier qui était avec moi je différenciais simplement dans la consigne orale, ou dans la difficulté de la carte qu'on propose (*Eve acquiesce*) si c'est en numération ou si c'est en lecture voilà c'est à ce moment là et l'élève ne s'aperçoit même pas finalement qu'on lui propose quelque chose de plus simple donc au niveau de la confiance en lui (*Eve acquiesce*) il fait vraiment comme les autres et il progresse à son rythme et personne ne voit que ben lui il a des choses toujours plus faciles que les autres et puis ça a permis notamment à deux élèves en numération qui étaient beaucoup plus fragiles d'être… de rattraper tranquillement (*Eve acquiesce*) sans sans s'apercevoir et sans se bloquer en se disant bah moi j'y arrive pas parce que finalement (*Eve acquiesce*) c'est ça qui les bloque souvent c'est de ce dire bah moi j'y arriverai pas

Eve : c'est la comparaison avec les autres

Fanny : c'est ça. J'y arriverai pas ou je suis nul dans telle chose alors que simplement ils sont pas prêts au moment où on leur demande et heu… c'est ce qui est bien dans le fait (*Eve acquiesce*) d'avoir des groupes multi-niveaux et puis la maternelle heu sans… 'fin avec beaucoup plus de manipulations beaucoup moins de fiches permet ça. Là en CP il faut quand même produire de l'écrit donc heu… ça oblige à… à… à mettre certains élèves en difficulté quand même parce que j'ai un élève qui a de grosses difficultés dans le geste graphique bon ben je lui ai mis le même cahier que

les autres mais je lui mets pas la même écriture les lignes sont pas du tout respectées et il le voit bien. Il voit bien qu'il produit pas la même chose que son frère jumeau en plus donc voilà/

Eve : oui alors après je sais… ça c'est des choses sur lesquelles on travaille beaucoup j'ai encore un élève de CE2 qui a un cahier de… de de fin de CP (*Fanny acquiesce*) mais après c'est… voilà… après on leur/'fin/j'trouve qu'en leur expliquant j'ai pas l'impression qu'on me dit que C. voilà ça le perturbe pas de pas avoir le même cahier que les autres après de toute façon il sait que lors des dictées c'est des dictées à trous parce lui (*Fanny acquiesce*) c'est plus compliqué et… ça on l'explique parce que j'trouve que souvent on arrive à tirer, à tirer de temps en temps des choses que eux savent faire (*Fanny acquiesce* Oui bien sûr) que les autres ne savant pas faire donc à partir de là leur expliquer que chacun a ses… (*Fanny acquiesce*) les choses/'fin les choses que eux savent mieux faire que d'autres et que c'est pas pour autant qu'on critique ou qu'on fait des remarques mais… non non après ouais…

Fanny : Mais finalement on créé quand même enfin il faut être très vigilant à ces blocages qu'on va créer chez (*Eve acquiesce*) les élèves qui ont pas en plus spécialement de difficultés spécifiques/

Eve : non mais ça peut être dans la tête)/

Fanny : mais qui ont simplement, à qui on a proposé à un moment quelque chose qu'ils n'étaient pas capables de faire et qui se sont bloqués. Et après… C'est ça aussi ce que j'aime dans le fait d'avoir les plus jeunes c'est qu'on voit leur potentiel, leurs capacités de/de raisonnement de mémorisation en dehors de… des… choses acquises c'est à dire que quand ils arrivent en CM1 un élève qui a simplement un problème de repérage dans l'espace il va avoir du mal/il va avoir eu du mal à apprendre à lire il va avoir eu du mal à apprendre les sons complexes, il va avoir eu du mal à orthographier du coup, en numération il va avoir eu du mal avec dizaine unité et et l'enseignant qu iva l'avoir va juste voir qu'il est en difficulté. Il est en difficulté en lecture, il est en difficulté en production d'écrit, il est en difficulté en mathématiques sauf q'en maternelle c'est peut être lui qui avait la meilleure mémorisation, le meilleur vocabulaire (*Eve acquiesce*) un excellent raisonnement et ça nous finalement en maternelle on est/on a cette place privilégiée , on voit les enfants/on voit le potentiel des enfants en dehors de ce qui est purement scolaire. Et on sait. **25 :23**

Eve : et justement je trouve que c'est là où il faut leur donner maternelle et cycle 2 c'est là où il faut vraiment accentuer les points positifs (*Fanny acquiesce*) pour que il arrive bien/malgré ses difficultés pour que justement, (*s'adresse à Fanny*) j'suis d'accord avec toi, en cycle 3 les attentes elles sont (*fait un geste haut avec la main*) Ça y est le cycle 3 on bascule on est quasiment à 2 ans du collège faut/'fin voilà il faut y aller quoi (*Fanny acquiesce*) et je suis d'accord avec toi qu'à ce moment là quand on est en ESS ou en équipe éducative on va pointer beaucoup de choses qui sont… du point de vue scolaires (*Fanny acquiesce*) alors que.../

Fanny : Mais c'est difficile aussi pour l'enseignant de cycle 3 parce que il ne voit plus en fait et puis parfois les enfants ne le montrent plus du tout *(Eve acquiesce)* parce qu'ils ont lâché parce qu'il y a trop de choses parce que aussi ils peuvent plus se mobiliser parce qu'ils sont tellement

Eve : en surcharge/

Fanny : mobilisés parce que/ce qui est difficile (*Eve acquiesce*) qu'ils ne sont plus capables/j'vois des enfants qui ne prennent que des documentaires en maternelle qui sont passionnés par plein de choses (*Eve acquiesce*) qui finalement arrivent en CM1 en difficulté scolaire et l'enseignant est incapable de voir qu'il a pu s'intéresser à des choses parce qu'il ne s'y intéresse plus parce qu'on le sollicite, sur tellement de choses qui sont difficiles que… (*Eve acquiesce*) il… ne va même plus chercher des choses qui à la base… le passionnaient petit, parce que c'est c'est un combat permanent pour acquérir des choses qui sont pas à sa portée ou… et donc l'enseignant voit juste que c'est un élève en difficulté et c'est difficile d'aller dire quel est le point fort de cet élève de CM1 (*Eve acquiesce*) qui est en difficulté dans toutes les matières ? On le voit plus le point fort qu'on voyait en maternelle. Par exemple c'était/j'ai plein d'exemples d'élèves qui… qui avaient des capacités de raisonnement (*Eve acquiesce*) qui étaient capables de faire des partages en MS, et qui finalement sont en difficulté en mathématiques et… et ne montrent plus de compétences particulières. En fait on peut/les enseignants de cycle 3 n'arrivent plus à les valoriser puisqu'ils ne savent pas où sont leurs points forts. Mais je crois que l'élève ne le sais plus lui-même d'ailleurs. (**Eve** : c'est ça oui). Et puis les parents se disent bah en fait on nous a tellement dit que notre enfant était en difficulté que c'est nous qui devons avoir rêvé ses capacités extraordinaires (*rit*) quand il était petit. Parce que c'est vrai que… **27:29**

Eve : après aussi y'a le rôle des parents parce que en tant qu'enseignant y'a des fois il faut déjà rassurer les parents par rapport à leur propre scolarité (*Fanny acquiesce*) combien de fois y dit bah ouais mais moi mais oui mais/

Fanny : /il est comme moi (cite un parent d'élève) (*rires*)

Eve : voilà j'dis l'école a changé (*Fanny acquiesce*) après c'qui est intéressant c'est justement ces parents qui sont très réticents à l'école où t'façon s'y a un problème à l'école avec mon enfant ce sera avec ma femme qu'il faudra gérer ça ou avec mon mari parce que moi l'école j'en veux pas entendre parler, bah j'dis si justement entrez dans l'école, entrez dans l'école, voyez là de vitre regard d'adulte et heu et j'trouve qu'il y a ça déjà réconcilier le parent avec l'en/avec l'école pour que justement les les pratiques que nous on met en place ou que l'enfant si y rencontre des difficultés qui se dise pas systématiquement de toute façon j'étais comme ça forcément il va être comme ça mon enfant bah non y'a pas de … il peut heu… voilà… on a un parent qui est dyslexique

et voilà... c'est assez profond son enfant l'est aussi mais on dit maintenant il y a des choses qui sont mises en place pour… mais c'est…

Fanny : oui j'ai un papa d'élève moi qui est venu en rdv là c'est une famille qui vient, 'fin c'est un papa qui est tout seul avec ses filles et qui m'a dit au premier rdv que j'avais demandé, j'ai demandé à tous les élèves de CP avant noël, qui m'a dit bah moi je ne sais pas lire. (*Eve acquiesce*) et j'ai trouvé ça, j'ai trouvé ça fantastique (**Eve** *:* ah bah c'est...) qu'il ose le dire et c'est vrai que ça permet de rassurer et cette petite fille elle est/bah justement elle avait pas eu ce vécu elle est arrivée en CP donc elle avait pas eu le vécu des GS donc elle elle était pas lectrice les autres étaient très très avancés (*Eve acquiesce*) elle avait de très mauvaises stratégies, elle devinait puis elle a une très bonne mémoire elle s'appuyait sur sa mémoire mais et puis elle pouvait pas être aidée à la maison quoi donc le fait que le papa le dise ça permet de travailler ensemble et puis finalement (*Eve acquiesce*) elle va avoir des difficultés avec l'écrit mais elle est complètement entrée dans la lecture maintenant et puis elle est épanouie à l'école donc… (*Eve acquiesce*) on sait nous qu'elle ne peut pas être aidée à la maison et ça c'est important

Eve : oui mais justement voilà quand les parents reconnaissent, ça permet aussi de… de pouvoir aider autrement quoi (*Fanny acquiesce*)

C : **Vous avez toutes les deux une 20 aine d'années d'expérience quel regard vous portez justement sur votre métier depuis 20 ans, qu'est ce qui a changé ? qu'est ce qui/est ce qu'il y a des choses qui sont restées heu.. des fondements dans votre conception de l'enseignement ou dans vos pratiques ?**

Eve : je dirais que les enfants, 'fin les groupes d'enfants changent tous les 3/4 ans. J'trouve qu'on a on a des cycles d'enfants… mais là quand on entendait l'école/en ce moment on entend beaucoup parler de l'école pas forcément positivement mais il y a toujours eu des temps, il y a toujours eu des moments… voilà il y a une 10aine d'années c'était pour autre chose 'fin. On est toujours en train de se plaindre de l'éducation, on est toujours en train de se plaindre de des écoles qui font des mauvais 'fin des enfants, les petits français sont pas très bons à l'école en maths en français oui mais posez vous peut être les bonnes questions aussi quoi 'fin là haut y'a… y'a y'a effectivement ce que le gouvernement propose y'a effectivement ce que nous nous vivons au quotidien avec les avec nos futurs citoyens de demain après ce qui a changé… les pratiques ont changé je pense qu'on est plus à l'écoute de l'enfant maintenant 'fin… même si on faisait déjà de de de la différenciation pédagogique moi j'me rappelle effectivement quand j'ai commencé en maternelle CP y'avait, je faisais déjà des ateliers mais c'étaient des choses imposées, c'est à dire à la semaine j'avais 4 ateliers les enfants choisissaient quand est ce qu'ils faisaient l'atelier mais de toute façon dans la semaine c'était fait, c'était c'était comme ça. Les CP c'était tout le monde fait le même travail au même moment j'étais effectivement beaucoup dans des fichiers donc je suivais la trame du fichier

alors que là… voilà… je trouve que ça j'ai… on s'en est détaché on peut faire effectivement… moi dans ce que je leur dis quand on sait que le mardi après-midi y'a 3/4 d'heure d'atelier si je n'impose rien ch/ch/chaque enfant peut choisir bah un atelier de mathématiques entre le repérage dans l'espace entre entre le... la numération..., entre la géométrie 'fin un atelier quel qu'il soit ou ça peut être du français avec de la lecture de… 'fin l'inspecteur Lafouine ça peut être des des syllabes ça peut être des devinettes ça peut être/voilà… plein de choses ou alors je vais imposer en disant bah là ce sera que des mathématiques là que du français mais ch/mais chacun choisit l'atelier dont/qu'il a envie de faire et c'est… principal c'est qu'il avance et pis après quand tout l'atelier est terminé il est obligé de prendre autre chose mais je vois j'ai des élèves de CE1 quand/qui sont en tain de faire les tables de multiplications mais il sont rendus déjà… à la fois 6 fois 7 alors que… j'trouve qu'en laissant l'enfant heu… acteur dans/'fin prendre le ch/'fin faire un choix dans ce qu'il veut mettre en place il travaille pour lui il travaille moins pour ME faire plaisir **32:28** parce qu'il y a toujours quand même ce cette notion de la maitresse elle a dit que 'fin on en a envie de faire plaisir à papa on a envie de faire plaisir à maman mais quand ils sont en/sous forme d'atelier ou quand ils sont vraiment acteurs ils travaillent/'fin ils se rendent pas compte comme tu disais tout à l'heure (*s'adresse à Fanny*) ou que par le jeu que qu'ils travaillent quoi et qui/et qu'ils apprennent par eux-même. Je trouve que le rôle que notre rôle d'enseignant il est plus maintenant… d'accompagnat/d'accompagnant d'accompagnateur 'fin mais… il y a effectivement des moments où on est là pour leur apprendre quelque chose mais (*se tourne vers Fanny*) tout à l'heure je/je/j'ai trouvé/'fin c'que tu disais sur le fait de… que à l'instant où l'enfant est prêt alors que y'a 20 ans c'était tout le monde voilà… on faisait tout le monde au même moment qui/que l'enfant soit pas ou que l'enfant soit pas prêt… bah t'façon tant pis pour toi alors que là j'trouve qu'on prend plus en compte le rythme de l'enfant (*Fanny acquiesce*) et… 'fin voilà… je… on/on évolue on progresse aussi pis après effectivement l'expérience permet de nous dire que on peut s'appuyer sur des choses qu'on met en place et qui fonctionnent bien (*Fanny acquiesce*) donc on sait qu'on peut les renouveler parce que tous les ans ça… ça fonctionne et puis ça attire l'enfant et… et puis après moi… je trouve qu'on est quand même moins… on n'est vraiment plus dans la verticale (*Fanny acquiesce*) où je suis l'enseignante et puis toi tu… j'trouve qu'on laisse une place aussi au… à la parole de l'enfant c'est à dire que le fait qu'ils fassent des choix c'est important. Le fait de dire dans quel état d'esprit il est… avec maintenant tout ce qui est coopération. Le fait de dire qu'il est pas d'accord sur telle ou telle chose, 'fin j'trouve que quand l'enfant peut nous dire oui mais là maitresse chuis pas d'accord avec toi, bon ben voilà au moins on n'est pas en train de dire non bah écoute… j'me rappelle pas ya 20 ans un élève qui ait pu me dire… soit parce qu'on leur… vhais pas si on leur faisait pa/p/peur 'fin peur j'pense pas mais… ils avaient peut être moins de liberté peut

être, ‘fin je sais pas je… mais je trouve/qu’enfin on évolue ça c’est sûr… et puis après on est passé aussi par le fait qu’il y a 20 ans heu… j’étais toute jeune maman donc… j’ai vu aussi, c’est pareil quand on est maman ou quand on l’est pas, j’pense que y’a ça aussi c’est...on a… on s’rend compte aussi de notre/comment fonctionne un enfant quand on a notre propres enfants qui sont dans les apprentissages. Ca nous permet/fin je sais pas (*s’adresse à Fanny qui acquiesce*) si…

Fanny : Bah oui c’est ce que je/je disais avant que tu arrives (*Eve rit*) c’est que moi j’ai 5 enfants avec tous des besoins spécifiques (*rires*)

Eve : ah oui d’accord bah c’est bien aussi (*rit*)

Fanny : donc je me (*inaudible*) et j’ai commencé en fait à enseigner l’année où mon premier est entré en maternelle

Eve : d’accord **(35:05)**

Fanny : et c’est vrai que… c’est/je/j’ai beaucoup appris de mes enfants mais eux… on beaucoup souffert de/de/de l’enseignement qui était pas adapté. (*Eve acquiesce*) Donc j’essaie de corriger ça auprès de mes élèves (*Eve acquiesce*) en apprenant de l’expérience que j’ai en tant que maman, en cherchant aussi, en me formant par moi-même, mais… ils se sont/ils ont été confrontés à beaucoup d’enseignants soit qui n’avaient pas envie, soit qui effectivement étaient d’une génération ‘fin la génération précédente, mon fils donc le premier, donc je découvrais aussi ce que c’était que la difficulté scolaire parce que souvent quand on est enseignant c’est on a plutôt eu une scolarité facile (*rires*) mais donc… je n’imaginais pas que mes enfants puissent avoir des difficultés (*Eve acquiesce*) et finalement, quand mon fils est entré en CP, le premier, j’habitais pas très loin de l’école, j’étais en congé maternité et de de mon salon je voyais le couloir… où il passait ses journées… parce que l’enseignante elle ne savait pas quoi faire de cet enfant qui n’entrait pas dasn l’écrit donc… il a pas du tout appris à lire et i m’a ramené un fichier Brissiaud vierge à la fin de l’année (*rit) (Eve acquiesce*) et y’avait pas un trait de crayon dessus (*Eve acquiesce*). Voilà effectivement il était dans le couloir tout le temps et… donc ça c’était une enseignante qui était en fin de carrière alors elle/elle/c’est pas qu’elle/’fin comment dire… c’était pas volontaire de sa part simplement je pense qu’elle ne savait pas faire. Aujourd’hui… les jeunes, d’ailleurs c’est ce que je disais sur/sur l’enquête on voit en début de carrière y’a quand même pas mal d’enseignants qui se/se (C *acquiesce*) sont intéressés à l’enquête parce que les gens qui débutent sont/sont dans la recherche/ **(36:47)**

Eve : ils sont déjà confrontés de toute façon

Fanny : oui/

Eve : parce qu/

Fanny : et puis ils ont envie je crois, ‘fin moi je trouve que les jeunes collègues sont motivés (*Eve acquiesce*).

Eve : et ils n'ont pas le choix. j'veux dire moi mon premier élève/j'veux dire le tout premier élève j'me rappelle 'fin j'ai/c'était/c'était très compliqué j'étais/voilà/je débutais… ce petit Nicolas là quand il arrivait le matin et que je/et qu'il montait déjà sur une table, sur 2 table, il s'accrochait aux rideaux j'disais ola comment va être ma journée aujourd'hui ? c'est un enfant qu'aurait/qu'avait des besoins spécifiques sauf qu'effectivement y'a 20 ans, on avait pas...l'enseignan/l'enseignante spécialisée elle était là mais elle était rattachée à une grande école, si j'avais besoin j'appelais pour lui dire bah voilà… il me perturbait cet enfant je savais pas quoi en faire. C'était même pas tant les apprentissages c'était déjà au niveau du comportement il était déjà en petite section qu'il était dangereux pour lui et pour les autres. aujourd'hui j'en ai un dans ma classe qui me fait/'fin pas dans ma classe dans l'école qui me fait énormément penser à ce p'tit à ce p'tit Nicolas que j'ai eu mais jai pas du tout du tout la même/ (Fanny : approche) façon de voir les choses (*Fanny acquiesce*) je rassure ma jeune collègue de maternelle et… et et cet enfant, bon là on a un gros groupe de maternelle et Gabriel notamment ne passe plus aucune matinée en maternelle il passe que/parce que en gros il est oppressé par le groupe le groupe classe tout le ça le bruit l'oppressent donc ça y est il va rentrer au CMP mais tout… c'est vrai que l'enseignant/l'enseignement spécialisé toute/'fin tout ce qui a été fait au niveau de la MDA, au niveau… 'fin… le SESSAD le CAMSP tous ces… tous… on n'entendait pas autant parler que maintenant. Maintenant on a une autre aide c'est vrai que quand on a une difficulté avec un enfant on fait une équipe éducative, on envoie/on fait un dossier MDA 'fin y'a plein plein de choses qui se mettent en place qui nous permettent de pouvoir être… un tant soit peu aidés parce que j'trouve que… quand on est en début de carrière et que personne peut nous aider pour un enfant comme ça quand on a une 20 aine d'élèves c'est compliqué. Maintenant j'trouve qu'effectivement on a quand même plus d'aide… un peu plus d'aides après... maintenant y'a l'expérience qui fait qu'on est/qu'on a aussi un autre regard sur l'enfant et… mais en début de carrière c'est vrai que c'est compliqué (*se tourne vers Fanny*) de… en fin de carrière/j'me verrais pas/chais pas si je mettrai un enfant dans le couloir 'fin me dis/après y'a des/de/la motivation/

Fanny : ah moi je les envoie dans le couloir mais.../

Eve : Ah non

Fanny : mais c'est pas eux que j'envoie dans le couloir, c'est le bruit ou c'est.../

Eve : oui c'est ça mais… (*rire*)

Fanny : est ce que tu as laissé le bruit dans le couloir tu peux revenir/

Eve : oui voilà…/

Fanny : on a/en fait on en va plus dire comme avant tu ES/tu es comme ça. C'est à dire… tu… tu sors c'est pas toi qui sors en fait (*Eve acquiesce*) tu fais du bruit, le bruit n'est pas autorisé dans la classe (*Eve acquiesce*) vas mettre le bruit dans le couloir. Et c'est vrai que ça a l'air de rien/

Eve : Ah bah si/

Fanny : /mais finalement c'est plus l'enfant de toute façon moi… je vais aller dans le couloir parce que… (*Eve acquiesce*) je n'ai pas ma place dans la classe, c'est Ah oui c'est vrai j'ai encore fait du bruit je me calme je reviens/

Eve : Non mais c'est ça/

Fanny : /c'est pas du tout… en fait on.../

Eve : /on pointe la même chose (*rires*)

Fanny : (*rires*) c'est la même chose finalement il va dans le couloir tout pareil/

Eve : mais c'est dérivé parce qu'on va personnif/on va… ouais on va… c'est pas personnifié mais on va trouver la/la/la chose qui va… l'élément/l'élément qui perturbe c'est lui qu'est responsable (*Fanny acquiesce*) même si ça passe par le comportement/

Fanny : C'est ça même les gros mots vont dans le couloir… les.../

Eve : c'est bien on a la même façon de travailler (*rires*)

Fanny : (*rires*) c'est ça

Eve : (*s'adresse à C.*) bon après pour vous c'est pas un bon panel parce que on est toutes les deux a peu près dans le même cycle (*C. rit*) mais… et la même façon de voir les choses après peut être qu'effectivement les personnes qui étaient intéressées pour venir parler de ce/parler de votre enquête étaient certainement peut être aussi des personnes… j'pense/'fin quand on répond à des à des enquêtes comme ça c'est aussi qu'on aune certaine motivation et… (*C et Fanny acquiescent*)

C : **tout à fait**

Eve : voilà… après/

Fanny : /un intérêt pour.../ (*rires*)

Eve : un intérêt pour le sujet

C : oui oui tout à fait… s'engager… c'est sur votre temps personnel, donc voilà c'est.../

Eve : non on n'a pas autre chose à faire en tant que directrice (*sourit ironiquement)*...

C : (*sourit*)

Eve : ça c'est un beau métier aussi c'est vrai ça par contre ça a beaucoup évolué aussi… c'est… (*Fanny acquiesce*) mais bon ça c'est un autre sujet, on reviendra pour une autre fois (*rit*).

C : **d'accord. Alors sur ce que vous avez pu me livrer sur votre conception un petit peu du métier d'enseignement/d'enseignant pardon, c'est que ce qui est important le bien être de l'enfant, peut être… le tutorat ou la collaboration entre élèves ? Il me semble que c'est quelque chose, une valeur que vous avez évoquée toutes les deux** (*les deux acquiescent*) **de**

sortir peut être d'un enseignement vertical pour quelque chose de plus horizontal ? Et donc ça a un retentissement aussi sur vos pratiques aussi de classe où… elles sont davantage orientées vers des choses plus collaboratives et plus… plus aussi normées que ce que vous aviez pu connaître pour vos enfants ou peut être pour vous aussi… en tant qu'élève (41:26)

Eve : et je pense que… pour/pour/pour nous maintenant/'fin pour moi personnellement… l'apprentissage ce n'est plus ma priorité. (*Fanny acquiesce*). Alors effectivement… on a… tout ce qu'on doit donner/'fin (*inaudible*) on a tout c'qui y'a au niveau des apprentissages mais… si l'enfant est bien… forcément il va apprendre des choses et tous les matins dans la classe, l'enfant vient mettre son étiquette et/en CP CE1 CE2 sur/sur je suis content je suis fatigué je suis malade je suis en colère je suis triste et ça on l'explique c'est à dire que/au parents qui me posent la question j'dis j'l'eur dis vous savez vous quand vous êtes triste quand vous allez au travail et que vous avez pas l'état d'esprit d'aller au travail vous avez pas/vous avez du mal à vous y mettre (*Fanny acquiesce*) et j'dis c'est exactement pareil pour un enfant c'est à dire que s'il est triste parce que son chat il a disparu c'est tout bête ou que parce que maman vient de le disputer ou il est en colère contre son frère j'ai dit il faut déjà désamorcer ça pour que l'enfant puisse être disponible aux apprentissages. Et ça j'trouve que si l'enfant est bien, il va forcément prendre quelque chose dans sa journée et quand on fait le bilan le soir, rares sont les enfants qui me disent bah… non j'ai rien fait aujourd'hui qui m'a intéressé ou… Alors des fois ça va être juste… ah j'ai bien aimé le mot du jour… ça va être une petite broutille qui fait que… même si tu as aimé juste ça, tu as aimé quelque chose dans ta journée. Mais toujours porter sur le positif ce qui fait que l'enfant il prend toujours et… ça j'trouve que… et… c'est pas pour autant que les élèves ils sont moins… moins performants que d'autres mais si on le prend lui en tant que personne et bien/à part entière/ je trouve que forcément les apprentissages vont suivre quoi. Après… même s'ils ont des difficultés de toute façon.../

Fanny : Alors au niveau de l'enfant c'est à dire qu'on peut pas de toute façon… amener un enfant là où il ne peut pas aller (*Eve acquiesce*) par contre… il faut effectivement qu'il soit bien (*Eve acquiesce*) et qu'il apprenne à/moi je me suis vu dire à des parents bah… oui c'est difficile...du point de vue des apprentissages mais votre petite fille elle/elle/elle a des qualités sociales extraordinaires et ça ça va lui être tout aussi utile dans la vie (*Eve acquiesce*) donc… peu importe (*Eve acquiesce*) en fait… aussi parce que les parents ont une pression, c'est à dire que qu'ils ont pas forcément d'attente de réussite scolaire… finalement notre enfant qu'il réussisse ou non à l'école c'est pas très grave mais il y a une pression sociale par rapport à la réussite scolaire (*Eve acquiesce*) c'est la première chose qu'on demande à/à/à un enfant qu'on croise (*Eve acquiesce*) c'est tu es dans quelle classe et tu aimes bien ta maitresse et et tu travailles bien à l'école ? Mais on s'en fiche en

fait (*rires*) (*Eve rit et acquiesce*) finalement c'est pas ça qui est important… c'qui est important c'est est ce que tu te sens bien dans ta vie et (*Eve acquiesce*) est ce que tu as envie de voir ce qui y'aura après…

Eve : y'a une étude américaine qui avait été faite sur ça, alors c'était sur des ados… sur 10 000 ados/adolescents à qui on a posé 3 quest/enfin une/trois questions et il fallait qu'ils choisissent c'était soit est ce que tu préfèrerais avoir beaucoup d'amis, est ce que tu préfèrerais être bien dans ta peau ou être en réussite scolaire. Donc la plupart des ados disait être bien dans ma peau, et… on a posé la même question on disait et vos parents ? qu'est ce que vos parents/d'après vous si on posait cette même question à vos parents quelle serait leur réponse ? La plupart des adolescents ont dit serait en réussite scolaire. Cette même question a été forcément posée aux parents et ces parents ont dit bah non que notre enfant soit bien dans leur peau (*Fanny acquiesce*). Et on se rend compte du décalage/bon là on est pas on est dans le cas de l'école/entre les ados et… ce que pense un ados de son de son parent (*Fanny acquiesce*) quoi. Alors bon moi j'ai 3 ados à la maison/'fin un qu'est un peu plus grand mais c'est exactement la question qu'on a posée et… y'a juste mon 2e fils qui m'a... qui m'a dit non j'pense que c'est être bien dans ma peau quoi que la réussite scolaire/parce que c'est celui qui/qu'est un peu plus à la maison 'fin… c'est celui qui… qui nous donne un peu plus de fil à retordre et… c'est c'que lui/s'est posé la question en se disant 'fin j'pense quand même que ce serait bien d'être bien dans ma peau mais est ce que ce serait pas aussi la réussite scolaire. Bah jl'ui ai dit j'te donne pas de réponse j'voudrais bien avoir ta/bah il a fini par dire quand même que ce serait être bien dans sa peau mais on se rend compte effectivement que entre l'image de la société très importante (*Fanny acquiesce*) qu'est ce que/du coup/qu'est ce que va penser l'autre ? Alors j'me dit quand l'enfant y pense que son parent croit que c'est plus important de bien réussir à l'école avant d'être heureux… (*Fanny acquiesce*)

Fanny : bah ou mais y'a ça

Eve : mais y'a de ça/

Fanny : Et tout petit/

Eve : Et tout petit ah ouais. L'enfant qui fait en maternelle pour dire bah tu diras à maman que j'ai réussi tu diras à maman… là on se pose des questions parce que si l'enfant travaille pour sa maman… c'est compliqué quoi c'est pas c'est pas le but mais… **(46:15)**

C : Ce décalage vous le pointiez aussi entre… pour cette vision du métier justement entre le/la ce que vous vous vivez et la vision su métier que peut avoir la hiérarchie, l'institution… vous le ressentez aussi cette… ce décalage ?

Eve : moi je/

Fanny : /oui moi je trouve par exemple que dans les évaluations nationales qui ont été très critiquées (*Eve rit)*... on nous demande de de…. Faire passer des évaluations pour avoir des

statistiques et pour nous dire derrière que les élèves français sont en difficulté dans tel ou tel domaine. Mais… c'est quand même une forme de pression finalement il faut presque les préparer à réussir ces évaluations pour faire démentir les les statistiques (*Eve acquiesce*) alors que… finalement nos élèves on sait très bien ce qu'ils valent et… et et si on les laisse apprendre à leur rythme et (*Eve acquiesce*) et se construire tranquillement ils vont apprendre (*Eve acquiesce*) tout ce qu'ils peuvent apprendre.

Eve : moi ce que je regrette vraiment de vraiment très très haut 'fin au niveau du gouvernement c'est que en 10 ans on va avoir changé 3 fois de réformes… ils ont toujours à nous dire qu'effectivement nos petits français sont pas en réussite et à côté de ça, ils nous mettent pour nous, là j'entendais récemment aux informations que ce serait bien que maintenant les élèves viennent prendre le petit déjeuner à l'école pour qu'ils viennent pas le ventre vide. Arrêtons ! Là on est en train de/on est en train de donner aux enseignants le mé/le rôle du/de premiers éducateurs. (*Fanny acquiesce*) Moi je dis toujours aux parents les premiers éducateurs c'est vous. Vous êtes les premiers éducateurs si vous n'êtes pas d'accord avec ce que/c'que j'ai vous pouvez dire non. C'est à dire que si je propose à un enfant… voilà de/d'être maintenu pour telle ou telle raison voilà enfin on en discute beaucoup avant. C'est vous les premiers si vous n'êtes pas d'accord je suivrai ce que vous dites mais qu'on arrête de donner à l'enseignant le rôle d'éducateur c'est pas à l'enseignant de donner à manger/'fin de faire passer le petit déjeuner (*Fanny acquiesce*).

Fanny : je lisais qu'ils voulaient mettre la natation scolaire dès 4 ans (*Eve acquiesce*) parce qu'il y a trop de noyades bah.. oui c'est bien si l'école (*Eve acquiesce*) peut empêcher des enfants de se noyer mais c'est pas le rôle de l'école.

Eve : c'est pas à l'école d'apprendre à faire du vélo/

Fanny : on peut pas/ voilà c'est ça/

Eve : c'est pas à l'école/c'est tout/tout/tout passe par le rôle de l'enseignant 'qui fait que à un moment donné on va dééééculpabiliser le métier/'fin le métier de parent. On sait bien qu'être parent c'est un des plus difficiles métiers mais mais combien/et que l'enseignant après ne/voilà/c'est/ si l'enfant réussit c'est pas grâce à l'enseignant si l'enfant est en échec c'est <u>à cause</u> de l'enseignant et ça c'est/c'est des choses sur lesquelles j'me dis le gouvernement devrait aussi nous/j'en parlais tout à l'heure mais je pense réellement que quand ils parlaient de mettre des aides voilà qu'on soit en surnuméraires j'pense que ce serait important pour pouvoir justement faire en sorte que tous nos petits élèves français soient en réussite ou tout du moins qu'ils savent/qu'ils sachent en quittant l'école primaire lire et écrire un peu quoi. Parce que y'en a qui savent pas et c'est parce que on a pas/on peut pas faire tu disais tout à l'heure (*s'adresse à Fanny*) avec 17 élèves on peut faire des choses on en a 10 de plus on fait pas les mêmes choses c'qui est évident 'fin

j'veux dire. Faut pas inventer l'eau chaude pour pour pour faire ça quoi mais bon après… de toute façon on apprend… j'trouve que on nous demande de le faire on va le faire mais bon si c'est pour… voilà y'a toujours quelque chose à/y'a toujours quelque chose/tous les ans on nous ramène quelque chose de nouveau et des fois on se dit bah ouais mais… est ce que vous pensez à nous en tant qu'enseignants ? Si vous voulez qu'on se renouvelle, il faut nous laisser aussi du temps pour qu'on puisse se renouveler dans les apprentissages, dans les pratiques, dans les...voilà bon les valeurs après c'est autre chose parce que c'est des valeurs que/j'pense que les valeurs on les porte en/en nous aussi si on a envie de/de faire que l'élève soit bien c'est par ce nous qu'on a envie nous aussi d'être bien à l'école après... mais dans les pratiques ça évolue tout le temps. Et puis on a pas le choix (*rires*).

C : Donc justement je vais rebondir là dessus vous avez, 'fin il y a la prescription institutionnelle de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, depuis la loi de 2005 désormais (*les enseignantes acquiescent*) **c'est institutionnel, c'est la loi, donc il y a ce qui est prescrit et puis il y a vous sur le terrain, alors du coup on va passer, je vais passer au thème 2** (*C. se lève pour faire avancer le diaporama*) **comment, comment ça se passe pour vous ? Alors vous l'avez déjà un peu évoqué quand on a traité un petit peu de/des pratiques, mais voilà, qu'est ce que cette scolarisation change pour vous en tant qu'enseignants ? Donc, bon voilà vous avez évoqué les pratiques, en terme de gestion de classe, qu'est ce que vous en tirez de positif et/ou de négatif, et y'a pas de… on a pu voir dans le résultat du questionnaire que c'est pas simple** (**Eve** : non) **c'est simple pour personne vraiment dans les réponses qui ont pu être données souvent c'est une expérience positive mais difficile. Ca a été quand même assez assez massif. Donc voilà, qu'est ce que cette cette prescription de l'institution a généré dans votre travail, parce que vous vous avez connu l'avant et l'après loi de 2005** (*Fanny et Eve acquiescent*) **donc c'est intéressant aussi d'avoir votre vécu à ce propos là. (51:35)**

Fanny : moi j'aimerais quand même dire que au niveau de la scolarisation des EBS finalement… ça fonctionne pour des élèves trisomiques, pour des élèves avec des handicaps visibles (*Eve acquiesce*) mais tout ce qui est handicap invisible finalement c'est l'école qui va repérer et ce repérage c'est ça qui met en difficulté les pratiques parce que quand l'élève arrive avec une difficulté, un handicap qui est repéré, qui est intégré par la famille, la famille est demandeuse d'aménagements, la MDA va suivre (*Eve acquiesce*) puisque c'est un handicap avéré pour un enfant qui est sourd par ex ou un enfant/

Eve : qui est autiste

Fanny : qui est autiste et qui a été repéré (*Eve acquiesce*) parce qu'il y a beaucoup d'autistes qui ne le sont pas (**Eve *:*** oui !)… finalement, c'est positif parce que la différence ça apporte toujours quelque chose de plus dans un groupe c'est difficile parce que ça bouscule nos pratiques, ça

bouscule le groupe, ça bouscule aussi les parents, leur ressenti aussi de la différence du handicap mais… en général ça se passe bien. Là où c'est difficile ce sont les élèves pour lesquels y'a pas de diagnostic… et...

Eve : et un déni, (*Fanny acquiesce*) un déni souvent y'a un déni de la famille/

Fanny : un déni de la famille ou… une méconnaissance, ou… ou une difficulté tout simplement parce que nous on va soupçonner des difficultés d'apprentissage, des troubles spécifiques mais on n'est pas médecin (Eve acquiesce) on n'est pas censé repérer c'est pas notre rôle, on n'a même pas le droit normalement d'aiguiller les parents sur une prise en charge, il faut passer par la médecine scolaire et là c'est un parcours qui dure quasiment toute la scolarité de primaire (Eve acquiesce) avec des tâtonnements et pour l'enfant c'est ça qui est difficile, c'est difficile pour nous parce qu'on cherche, on passe beaucoup de temps, on se heurte aux familles, aux collègues, mais… mais surtout… l'élève va passer toute sa scolarité à se dire qu'il est pas comme les autres et à pas savoir pourquoi et là on peut pas éviter ce qu'on disait tout à l'heure (se tourne vers Eve) le fait que l'enfant se sente bien ces élèves qui ont des handicaps invisibles vont forcément ressentir qu'ils sont pas comme les autres et ils vont forcément en souffrir donc ils peuvent développer d'autres difficultés, des difficultés psychologiques et finalement là c'est l'école qui va amener les difficultés psychologiques parce que c'est… leurs difficultés, je pense notamment aux difficultés dys *(Eve acquiesce)* cette difficulté elle n'existe qu'à l'école. En dehors de l'école ils n'ont pas de problèmes ces enfants là. Donc c'est l'école qui qui pointe une difficulté, qui n'y apporte pas de réponse parce que c'est très long le chemin du diagnostic et qui va créer qui va <u>surajouter</u> des difficultés psychologiques d'image de soi, de problème de comportement, de rejet, de refus, de phobie scolaire ou autre. Et/et/et là c'est l'école qui met l'enfant en souffrance et moi je trouve que c'est ce qu'il y a de plus difficile dans notre métier, c'est de sentir (*Eve acquiesce*) très vite surtout dans les petites écoles (*Eve acquiesce*) où les enfants on les connaît bien (*Eve acquiesce*) où on les voit, où souvent on les connaît dès la naissance (*rires*) on les voit se développer (**Eve** : oui c'est ça) et finalement on est démuni parce qu'on sent les choses et on arrive pas à agir et ça je trouve ça très très décourageant (*Eve acquiesce*) très frustrant et/et/

Eve : Et là on se sent seul

Fanny : oui et gravissime parce que les conséquences sont très graves sur le développement de l'enfant finalement. Parce qu'on a pas la formation, on n'a pas les les compétences, et aussi parce que ce n'est pas dans nos attributions du tout (*Eve acquiesce*) et tout à l'heure tu disais (*s'adresse à Eve*) on est beaucoup plus accompagnés par les SESSAD, les CMP, les réseaux spécialisé, c'est vrai sans l'être parce que c'est vrai pour les élèves qui ont… une reconnaissance

Eve : beh voilà c'est ça/

Fanny : / pour les autres, c'est très compliqué d'obtenir de l'aide/

Eve : faut vraiment ouais/c'est vrai que ce que tu pointes c'est ça, faut distinguer tous ceux qui ont effectivement des… des besoins spécifiques mais repérés dès la naissance ou très rapidement dans la toute petite enfance, des élèves qui vont réellement développer des difficultés purement scolaires avec voilà tout ce qui est dyspraxie 'fin voilà… là c'est quand on rentre dans les apprentissages qu'on se rend compte qu'il y a un problème et effectivement c'est très compliqué c'est plus long c'est/pour les parents le frère ainé a été/ou la sœur a été performant et puis pourquoi pourquoi notre 2e est...a ces difficultés là ? Bah écoutez pour l'instant on n'a pas forcément de mot et… faut déjà pour les parents faire un deuil de l'enfant de l'enfant qui va être en réussite et ça déjà c'est pas simple mais c'est vrai que/et pis bah pour nous en tant qu'enseignant ça l'est d'autant plus parce qu'il faut rassurer les parents tout en mettant en place des/des un dispositif particulier parce que c'est vrai qu'on peut pas demander la même chose… alors après les parents nous font plus confiance quand ils voient qu'on met des choses en place pour leur enfant mais c'est pas… j'veux dire c'est l'aider oui/c'est l'aider là/c'est l'aider ponctuellement c'est vrai que moi c'que j'vais pourvoir faire en classe de CE1 de CE2 ma collègue elle va mettre des choses en classe de CM mais n'empêche quand il va arriver au collège, qu'est ce qu'il en sera ? Est ce qu'on prendra le temps aussi de mettre des choses en place pour lui et le décalage il commence en/il commence petit mais il restera toujours il y aura toujours en décalage pour ces enfants qui ont des difficultés. Et c'est vrai que c'est plus à eux effectivement que… que l'école ne leur apporte pas toujours que du bonheur quoi (*sourit*). Mais bon/

Fanny : /Après les élèves qui ont des des handicaps avérés... qui ont une AVS, on sait qu'on va accueillir par exemple un petit trisomique on va chercher, (*Eve acquiesce*) on trouve des documents, c'est quand même/sur comment mettre en place des choses adaptées on peut se faire accompagner par par l'ASH on peut voilà et puis les parents sont vraiment partenaires parce qu'ils ont envie que l'intégration se passe bien (*Eve acquiesce*) aussi. Donc c'est difficile parce que il faut qu'on bouscule nos pratiques… ça prend de l'énergie mais ça se/'fin on est attendu 'fin ce qu'on met en place est bien.../ (**Eve** : sera toujours) ouais/

Eve : sera toujours bien accepté parce qu'on met des choses en place pour cet enfant spécifique/

Fanny : voilà c'qui est difficile ouais c'est de se battre pour un élève, où on sent quelque chose et la famille n'est pas prête ou les collègues même (*Eve acquiesce*) ne sont pas d'accord ou/

Eve : ou alors que c'est passé en dossier MDA mais que ben voilà entre le dépôt du dossier et la prise en charge de l'AVS va poser encore 6 à 8 mois qui fait que bah c'est encore 6 à 8 mois où nous on galère. Parce que on galère c'est vrai c'est vrai qu'avec ces enfants là on/c'est compliqué mais… Après c'qu'est intéressant, moi je pense à ma petite M. que j'ai depuis 3 ans j'lui fais faire/j'lui créé des livres en makaton donc… avec des pictogrammes et… de plus en plus elle

commence à se détacher des pictogrammes parce qu'elle va avoir compris que la la flèche ça veut dire va donc elle va être capable de l'exprimer et je trouve que les enfants c'est c'est des belles inclusions et c'est c'est porteur même pour l'enfant parce que comme tu dis (*s'adresse à Fanny*) comme les parents nous sont avec nous bah de temps en temps elle emmène chez elle son petit cahier et puis elle revoit avec papa maman 'fin j'me dis eux ils ont/ils savent qu'effectivement c'est la seule/c'est soit ça soit l'institut donc un institut/'fin quelque chose de spécialisé pour cette enfant là c'est pas intéressant donc les demandes elles sont là et c'est vrai que du coup comme ils nous font véritablement confiance l'enfant progresse plus facilement/bon sauf si effectivement il est stoppé dans sa/dans… dans dans son/dans sa progression parce que bah son handicap est plus fort que ce que que qu'on pensait mais...plus important que c'qu'on pensait mais c'est vrai que j'trouve que sinon c'est porteur c'est porteur pour ces enfants là où le regard de l'enseignant il est forcément/'fin l'attente de l'enseignant est… c'est pas l'attente de l'enseignant c'est l'attente des parents est c'est présent et ils sont vraiment là pour nous accompagner. c'est ça c'est que quand on est accompagné par la famille par l'enseignante spécialisée, par l'ensemble des partenaires qui sont avec cet enfant là ça fonctionne très bien. Par contre effectivement quand y'a un des partenaires qui met des bâtons dans les roues (*Fanny acquiesce*) c'est plus compliqué pour nous aider quoi. Et puis pour que nous, pour que nous aussi on ait envie de mettre des choses en place parce que y'a des fois on est aussi un peu démoralisé aussi hein faut pas non plus… on a beau avoir envie, des fois c'est fatigant ça prend/moi ma petite M. c'est tous les samedis matins c'est 3 h de préparation spécifiquement pour elle quoi. C'est à dire que la semaine elle est prête pour elle le samedi midi mais avant je prends 3h tous les samedis matins depuis 4 ans je ne fais que pour elle. Bah voilà. Je donne mon temps/je vois des progrès je vois c'que ça apporte ça me… ça me réconforte/ça me conforte dans ce que je fais mais c'est c'est beaucoup beaucoup beaucoup d'énergie quoi. Bon après… j'me dis le makaton maintenant je maitrise quoi (*rires*). Je transcris des petits livres les Tchoupi les les ours brun j'en avais amené un si vous (*se penche vers son sac et cherche dedans pour sortir des livres*) pour/

Fanny : t'façon moi j'avais demandé justement voir/faire une formation par rapport à ça j'avais un élève qui avait des difficultés de communication et on m'avait répondu donc… le responsable ASH m'avait répondu « il ira en IME ». (*rires*)

Eve : bah oui mais après c'est pas le but non plus donc. (*montre ses livres et en parle*) Voilà ça va être c'est petites/des petites/et puis elle du coup elle prend plaisir à lire donc. Ca c'est… (*tient un livre de petit ours brun dans les mains, elle montre et lit la 1ere page*) maman a/maman ourse a acheté un sapin petit ours brun est content/c'qui fait qu'à chaque fois, à la fin elle… M. elle est capable/je peux maintenant le mot maman je peux l'écrire/elle sait écrire maman elle sait écrire

papa ça a pris énormément de temps mais ça y est elle prend et...après... ça va être sur/par exemple (*montre un second livre*) en début d'année avec mes CP on a travaillé (Fanny : Thimothé) sur Thimothé qui va à l'école elle a eu son livre. Alors bon forcément c'est pas/elle a le même livre que les autres et après j'lui fais ça (*montre les pictogrammes makaton dans le livre*) et… mais... elle est très contente quand elle peut avoir le même livre que les autres quoi (*Fanny acquiesce*) parce que forcément… même si elle est handicapée elle se rend compte que y a quand même une différence aussi/l'autre jour elle me dit/alors elle doit/elle est scolarisé/elle est écrit administrativement en CE2 elle fait du CP parce qu'en mathématiques le CP fonctionne très bien et l'autre jour elle regarde et pis elle me dit « moi moi moi CP moi tapis regroupement » parce qu'elle avait vu que les autres CP j'les faisais travailler sur l'heure et ils faisaient des ateliers sur le tapis de regroupement j'lui dit bah d'accord alors son AVS elle me dit « bah dis donc » (*rit*) elle commence à faire des demandes, choses qu'elle ne faisait pas avant « moi CP » j'lui dit bah oui oui tu finis ton travail et pis tu vas aller sur le tapis avec les autres CP. Et on s'dit on a gagné quelque chose parce que c'est vrai qu'elle/

Fanny : elle a trouvé sa place/

Eve : /elle a trouvé/bah oui dans la classe/donc voilà c'est des petites choses alors mais ça prend/voilà ça prend du temps (*Fanny acquiesce*) de pouvoir retranscrire tous ces petits livres. Mais mais quand je vois quand on fait parce le midi on fait silence on lit tous les midis c'est 1/4h de lecture de 13h30 à 13h45 tous les jours… alors que ce soit les adultes alors les AVS les A/'fin pas les ASEM parce que les ASEM elles font la sieste/'fin elle fait pas la sieste (*Fanny rit*) mais elle surveille la sieste mais et nous en tant qu'enseignantes et tous les partenaires de 13h30 à 13h45 tous les élèves de GS qui dorment pas jusqu'au CM2 on a 1/4h de lecture Ça s'appelle silence on lit 'fin c'est quelques chose que/qui commence à faire

Fanny : *(acquiesce*) Oui c'est dans le parcours de lecteur autonome

Eve : ouais et… bah M. quand elle prend son livre elle est/elle est vraiment dessus c'est à dire que… j'aime bien observer les élèves pendant ce temps là et c'est vrai que elle/elle lit vraiment quoi donc… c'est intéressant. On s'dit ça ça apporte quand même mais on reste sur des enfants… (*se tourne vers* Fanny) voilà où le diagnostic est posé assez/

Fanny : / voilà

Eve : assez tôt quand même

Fanny : C'est ça

C : **Alors tout à l'heure vous avez utilisé le mot intégration** (*s'adresse à Fanny*) **et vous le mot inclusion** (*s'adresse à Eve*). **Est ce que vous faites une distinction entre les 2 ?**

Eve : Ah oui sur le terme…

Fanny : bah l'inclusion moi je vois ça plus pour… les élèves dans les… notamment les ULIS où ils ont une classe et ils sont inclus dans les autres classes. L'intégration finalement ils n'ont qu'une seule classe ils sont différents et ils s'intègrent dans la classe (*Eve acquiesce*). Ils sont pas sortis de la classe.

Eve : ouais c'est p't'être, oui. C'est vrai qu'on en parle beaucoup effectviement dans les grandes écoles où les enfants... oui/

Fanny : ils sont en inclusion dans les autres classes c'est à dire (*Eve acquiesce*) que ce n'est pas leur classe mais ils y vont pour partager des choses (*Eve acquiesce*). L'intégration ils s'intègrent… dans le groupe classe (*Eve acquiesce*) finalement tout le monde est en intégration (*rit*).

Eve : tout le monde est voilà (*rit*)/

Fanny : tout le monde doit trouer sa propre place dans dans le groupe donc c'est enfant là encore plus. C'est plus difficile pour eux de s'intégrer dans le fonctionnement du groupe. Ils ont besoin de plus d'accompagnement mais finalement tout le monde doit s'intégrer même nous on doit s'intégrer dans notre groupe classe/ (**Eve** ; ouais c'est vrai/) puisqu'il change tous les ans.

Eve : tous les ans il faut refaire.

Fanny : l'inclusion c'est le fait pour moi de… de… à un moment donné de faire une place à un élève qui ne fait pas partie de la classe, de l'inclure dans un groupe.

C : **Donc quand on parle de l'école inclusive, puisque c'est ce vers quoi...**/ (**Eve** : elle tend, elle tend)**. Qu'est ce que c'est pour vous ?**

Eve : Pour moi c'était ça, pour moi l'école inclusive c'était réellement que tout enfant de 3 ans… puisse bénéficier d'une scolarisation dans une école… dans une école. Et… c'est plus ça et après effectivement de pouvoir de temps en temps le sortir de l'école pour pouvoir aller faire ses rdv médicaux quels qu'ils soient. Mais c'est ça que tout en enfant en âge d'être scolarisé fasse/vienne dans l'école/

Fanny : mais c'est déjà le cas depuis la loi d'orientation de 2005 (**Eve** : de toute façon/) chaque enfant à le droit d'être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile (*Eve acquiesce*) c'est écrit noir sur blanc.

Eve : après c'est… après c'est une… 'fin il faut/y'a encore beaucoup de travail à faire du côté des enseignants. Parce que c'est ça on entend/'fin je sais qu'on a une école proche de chez nous où des parents qui sont venus aux portes ouvertes de la notre en disant bah notre enfant… on a une enfant/'fin ils ont une 1ere enfant et la 2e a un problème de diabète très prononcé et qui fait que c'est pareil un grand retard au niveau scolaire et ils disaient bah on attend de voir comment/c'qu'ils vont nous proposer à l'école d'â côté parce que/parce qu'on sait que c'est pour eux le handicap ça leur fait peur. Bah j'dis on dit rien parce qu'on s'dit après tout mais il n'empêche que le handicap

maintenant… on devrait plus en avoir aussi peur puisque de toute façon c'qui est intéressant c'est que nos enfants/les élèves que nous avons aujourd'hui ils auront/et nos enfants ils ont dans leur classe ils auront dans/ils vont côtoyer tout au long de leur vie des enfants/des personnes différentes maintenant.. la place du handicap elle a beaucoup évolué j'pense qu'en 20 ans c'est ça aussi c'est que/j'veux dire un enfant trisomique/ça s'rait/'fin y'a 20 ans on aurait pas/on aurait jamais (*se tourne vers Fanny*) vu ça dans nos classe (*Fanny acquiesce*) 'fin moi j'ai/

Fanny : On en voyait aux abris de bus (*rit*)/

Eve : non mais c'est ça/les enfants/

Fanny : parce qu'ils allaient dans des endroits/

Eve ; /voilà dans des instituts voilà

Fanny : mais… aujourd'hui/

Eve : mais aujourd'hui… effectivement/

Fanny : dans les clubs de sport/

Eve : le non voyant l'enfant sourd ils sont chez nous/

Fanny : parce qu'il y a pas que l'école c'est vrai que maintenant dans les communes ils participent aux activités (*Eve acquiesce*) aux centre de loisirs (*Eve acquiesce*) ils vont au sport avec les autres

Eve : on a aussi des enfants schizophrènes 'fin j'veux dire des enfants comme ça on les verrait pas dans les clubs de sport ou dans les dans les dans les écoles quoi. Même si effectivement ça va être juste pour 2 1/2 journées parce que le reste du temps ils sont bah on s'dit mais… y'a 20 ans non ça n'existait pas quoi. Donc ça c'est une bonne, ça c'est quand même quelque chose qui a évolué et c'est positif même par/vis à vis des justement des futurs citoyens parce que j'trouve que le regard porté sur le handicap il change c'est les enfants qui font que que si les enfants les acceptent maintenant plus tard ils feront vraiment (*Fanny acquiesce*) vraiment partie intégrante de la société même s'ils le font de plus en plus partie mais y'a un moment donné effectivement les enfants qu'étaient trisomiques ils étaient dans les instituts on les laissait et puis voilà on les récupérait le we par les familles et puis… (*Fanny acquiesce*) c'étaient un peu les bêtes noires de la société/

Fanny : oui la société a changé aujourd'hui certains trisomiques sont acteurs ou écrivains

Eve : mais oui c'est vrai. Si on regarde même les films qui sont sortis Rainman et tout ça 'fin j'veux dire ça faisait bizarre de voir des… des… des films comme ça qui portaient… qui ciblaient du handicap quoi (*Fanny acquiesce*) maintenant…

Fanny : oui c'est vrai, les mentalités évoluent mais après… le problème de l'éducation nationale c'est que c'est une grosse machine qui qui évolue lentement donc entre la loi de 2005 et… on est en 2019 et… on est en train de dire <u>aujourd'hui</u> tous les enfants doivent être à l'école (*Eve acquiesce*) mais en fait c'est depuis 2005 tous les enfants doivent avoir leur place à l'école c'est très lent… c'est très lent.

C : **vous disiez que ça venait chambouler vos vos pratiques** (*Eve et Fanny acquiescent*) **donc on a vu, vous y consacrez beaucoup de temps… Est ce que ça a une répercussion sur les pratiques avec les autres élèves ?**

Eve : Alors moi je dirais qu'au départ oui c'est à dire que maintenant je maitrise… je maitrise les pictos makaton, je vais en chercher encore d'autres pour voilà pour des termes spécifiques mais j'veux dire qu'au départ quand on connaît pas bah oui c'est… c'est tant de t/tant de temps et tant d'énergie donnée au détriment d'autre chose quoi pour les autres c'est à dire… oui au départ ça demande 'fin la 1ere année j'étais/j'avais l'impression d'être noyée dans le travail quoi de passer mon temps à travailler travailler travailler travailler. Et… maintenant je me permets sur les 3 h du samedi de créer des choses spécifiquement pour elle mais je passe moins de temps déjà à traduire les/donc j'évolue aussi parce que c'est de la maitrise aussi quand on maitrise quelque chose on peut se permettre (Fanny *acquiesce*) d'aller plus/d'être plus… de… voilà de chercher des choses plus spécifiques mais oui oui ça change ah ouais ouais (Fanny *acquiesce*).C'est comme quand vous comm/quand vous… vous êtes enseignante dans un cycle et d'un seul coup on vous on vous met dans le cycle/dans un autre cycle même si on a des connaissances sur le cycle moi j'ai des connaissances sur le cycle 3 parce que j'fais l'histoire en cycle 3, j'ai des connaissances parce que je sais où est ce qu'ils feront/donc mes élèves de CE2 doivent être/'fin en fin de cycle 2 où est ce qu'ils doivent être et que de temps en temps ils dépassent ça d'accord mais si on me demande les programmes spécifiques de cycle 3 ou les programmes spécifiques de la maternelle y'a plein de choses que je connais pas donc forcément faut s'y replonger ça demande beaucoup de temps donc voilà j'pense que…

Fanny : moi on m'a beaucoup reproché enfin mon ASEM avec qui je travaille depuis très longtemps elle elle elle sait que j'ai une attention particulière pour ces enfants qui ont plus besoin de l'enseignant mais elle m'a souvent reproché de passer trop de temps au détriment des autres parce que finalement… on va être/on va se rendre beaucoup plus disponible pour ces enfants là alors… elle a pas tort mais en même temps les autres n'ont pas vraiment besoin de nous (**Eve** : oh bah (*inaudible*) si on s'ils ont… (**Eve** : cette envie/) et s'ils ont autour d'eux le matériel et qu'ils n'ont pas de problème spécifique finalement l'apprentissage il est presque naturel (*Eve acquiesce*) s'il est bien accompagné/c'est qu'on disait tout à l'heure on accompagne plus qu'on enseigne (*Eve acquiesce*) par contre ces enfants là ont besoin de présence (*Eve acquiesce*) donc c'est vrai que… pour quelqu'un qui n'/qui n'a pas la/les mêmes connaissances mon ASEM a beaucoup d'expérience mais pas dans l'enseignement donc… elle de son regard extérieur c'est du temps que je donne à des élèves et que ça sert à rien parce que ça fait 3 ans que tu refais la même chose avec cet élève. Oui mais moi je vois des progrès. Donc oui ça ça peut être au détriment des autres 'fin ça peut être perçu

comme étant au détriment des autres. Mais je pense pas je pense pas que ce soit vraiment au détriment des autres. Après on peut aussi trouver j'essaie de convaincre les collègues que les adaptations qu'on fait pour ces enfants qui ont des besoins spécifiques finalement ils ne nuisent pas aux autres donc s'ils ne nuisent pas aux autres pourquoi on le fait pas pour tout le monde ? Au lieu de vouloir/parce que souvent **(1:11:58)** j'les entends « ah oui j'ai pas fait la photocopie A3 pour tel élève mais finalement si tu faisais tout le temps plus gros pour tout le monde t'aurais pas besoin de… et puis ça nuirait pas aux autres (*Eve acquiesce*) donc telle police « ah j'ai pas mis la police open dys » bah pourquoi tu fais pas tout en open dys ? Les autres ça les gêne pas. Donc y'a ça aussi c'est se dire qu'est ce que… quels sont les besoins spécifiques de ces élèves là qui ne... qui qui ne nuisent pas du tout aux autres et finalement au lieu de faire en plus pour eux je fais pour tout le monde pareil/(**Eve** : et ça fait/) et ce qui convient à l'un…

Eve : et c'est surtout que y'a là/parce que je fais la même chose l'enfant différent, l'enfant en difficulté/ (**Fanny** : il a comme nous) il est comme les autres/les autres ont comme lui donc il a pas l'impression qu'on a qu'on a changé quelque chose pour cet/pour lui. Et c'est tout c'est tout l'envers c'est à dire qu'effectivement on n'est pas en train de pointer que toi t'es différent t'as pas la même chose que les autres non on a tous la même chose. Parce qu'on s'adapte justement à son/à ses difficultés à lui.

Fanny : Par exemple le makaton j'trouve ça intéressant pour les élèves de dire « bah cet élève là elle a le texte en makaton… (*Eve acquiesce*) de laisser une partie ou la dernière phrase aux autres en disant bah tiens ça c'est la phrase…

Eve : Alors nous on fait ça/

Fanny : /de M. et puis du coup ils apprennent en plus/

Eve : Et cette année/

Fanny : /donc c'est peut être un jour ça leur (*inaudible*)/

Eve : /j'ai un élève qu'est en difficulté en CP de lecture et l'autre jour/parce que M. elle a/'fin comme elle a quand même des… elle est quand même autiste donc elle/elle a tous ses TOC elle parle mal elle a… et chaque chose a sa place et chaque place a sa chose et faut surtout pas déroger. Hier j'ai mis ma/mon écharpe sur sa table « ah nan ah nan ah nan ah nan » (*Fanny sourit*) et donc j'ai dit nan… voilà donc c'est/et elle a sa bibliothèque et l'autre jour mon p'tit J. qu'a des petites/qu'a des difficultés en CP je lui/j'ai dit à J./il me dit « ben moi j'aimerais bien essayer les livres de de M. parce qu'ils sont plus simples ». Bah j'ai dit on va demander à M. parce que bon même si ce sont moi qui les ai faits c'est quand même se sont ses livres et… ça a été compliqué qu'elle accepte (*Fanny acquiesce*) et… et après donc c'était plus tôt/c'était pas l'autre jour c'était en février parce que en mars elle a un jour j'lui ai dit est ce que tu veux que Jules il te lise l'histoire ? Elle a dit oui donc hop quelque chose d'autre qui fait que on se dit bah c'est porteur

parce que J. il lui lit quelque chose et pis elle elle accepte qu/parce qu'un travail à deux c'est compliqué pour M. mais voilà j'me dis qu'on/j'suis d'accord avec toi que (*s'adresse à Fanny*) c'qu'on met en place pour les enfants qu'on des des besoins on peut… on fait l'inverse c'est à dire qu'on met tout tout le monde pareil et puis… et puis bah c'est l'enfant qui n'a pas cette impression d'être en difficulté quoi **(1 :14 :37)**

Fanny : ça marche pas pour tout mais (**Eve** : Non) les polices d'écritures par exemple ou une taille ou une organisation des questions sur la page parce que les enfants dyslexiques ont du mal à se repérer (*Eve acquiesce*) mais on a encore beaucoup d'enseignants qui vont essayer pour économiser la photocopie de mettre plein de choses (*rit*) (**Eve** : oui ou les recto verso) ouais voilà c'est ça et et et et finalement… bah si on fait un quelque chose d'un peu plus aéré et de plus organisé tout le monde est gagnant (*Eve sort le livre de makaton*).

Eve : C'est ça le vocabulaire de base (*montre le fascicule makaton*) donc…

C : Donc là vous me dites au départ vous avez, moi j'ai entendu beaucoup vos difficultés et là plus on en parle, plus ce qui ressort c'est quand même ce qui est… alors pas facile à mettre en place mais en tout cas c'qui génère dans votre classe du bien être pour les élèves et aussi des progrès scolaires et qui ne nuit pas aux autres c'est ce que vous dites, mais qui est aussi porteur pour le reste de la classe finalement (*Fanny et Eve acquiescent*).

Fanny : la difficulté principale c'est le fait d'être seul face face à quelque chose qu'on maitrise pas donc le temps qu'on va y passer, le tâtonnement, (*Eve acquiesce*) le découragement, le manque de reconnaissance, mais après dans la pratique c'est forcément bénéfique (*Eve acquiesce*) puisqu'on apprend de tout ce qui est nouveau donc nous en tant qu'enseignant mais les autres élèves aussi (*Eve acquiesce*) donc forcément c'est positif.

Eve : non et puis… c'est positif et puis… voilà même si on n'a pas la reconnaissance… nous… enfin moi je trouve que quand j'la vois faire 'fin quand je la vois progresser cette élève là j'me dis je réussis quelque chose aussi (**Fanny** : c'est ça on s'auto-congratule en fait (*rit*))/ non mais c'est ça de temps en temps et j'me dis c'que je fais pour elle mon samedi matin c'est pas… ça fonctionne donc ça veut dire que si ça/alors oui y'a des moments où ça fonctionne y'a des choses qui fonctionnaient pas j'veux dire l'entrée en/j'ai essayé beaucoup de choses pour qu'elle puisse entrer dans la syllabique ça ne fonctionne pas **(1:16:35)** bah… donc je lui ai préparé par exemple pendant une semaine de vacances je vais préparer quelque chose que pour elle pour la syllabique et on se rend compte au bout d'un mois que toute façon ça fonctionne pas bon bah c'est décourageant mais hop tant pis on va rebondir sur autre chose. Mais nan nan c'est quand même je reviendrais pas sur c'qu'on a fait y'a 20 ans je je trouve quand même que que ces enfants qui sont intégrés dans nos classes c'est… c'est bien quoi c'est bien pour nous aussi parce que sinon effectivement… on est

obligé de se renouveler donc… mais ça apporte/ouais j'trouve que c'est c'est toujours positif. Là c'est vrai que recevoir des enfants (*s'adresse à Fanny*) comme là comme tu dis que tu vas accueillir un enfant/

Fanny : /il a déménagé en fait/

Eve : /ah bon mince/

Fanny : mais on avait fait les équipes éducatives on était allé chercher les documents on avait fait un temps d'intégration (**Eve** : ouais c'est ça) pour un petit garçon trisomique donc finalement la famille a déménagé avant mais y'avait pas d'appréhension finalement/

Eve : /c'est obligé de rebondir

C : (*s'adresse à Fanny)* **Parce que vous aviez eu des informations avant ?**

Fanny : on était préparé ; y'avait une attente de la famille et on était accompagné. Donc on avait fait des temps d'intégration en PS les autres élèves étaient très intéressés voire apaisés par la présence de cet enfant un peu différent y'avait des interactions qui se faisaient donc… (*Eve acquiesce*) forcément on partait d'un a priori positif. Là où c'est plus difficile ce sont les enfants qui ont des troubles du comportement qui sont ingérables, on ne sait pas ce qui est de l'éducatif du du du physiologique… (*Eve acquiesce*) médical et ça prend beaucoup de temps et là on est vraiment tout seul. Là on a la pression aussi du risque pour les autres élèves du regard des autres parents parce qu'il a mordu parce qu'il a tapé parce qu'il y a un danger parce qu'on laisse sa classe toute seule pour courir après l'élève voilà c'est ça ces situations de danger qui sont très anxiogènes.

Eve : et très stressantes

Fanny : oui et sur lesquelles finalement on peut pas agir parce que on n'a pas de diagnostic on n'a pas d'accompagnement donc c'est ça le plus difficile. Ou alors… moi c'est ce que je disais je connais vraiment bien tous les troubles dys et les déficits attentionnels la précocité l'autisme… de par mon vécu personnel et je ressens assez facilement chez les élèves/alors on se trompe parfois mais on sent les premiers signes on on les repère plus tôt et on se dit qu'en repérant tôt tu le disais tout à l'heure (*s'adresse à Eve*) plus on repère tôt et plus on va pouvoir <u>bien</u> accompagner (*Eve acquiesce*) et finalement ça sert à rien (*Eve acquiesce*) ça set à rien parce que les enseignants sont pas encore assez formés la hiérarchie ne suit pas encore sur ces choses là et puis c'est pas dans nos attributions donc il faut attendre que la famille ait fait son diagnostic et et moi je n'arrive pas à accepter le fait/ça ça me met vraiment en… détresse de de penser que on a on a eu la possibilité de repérer et d'agir on aurait pu et on l'a pas fait et cet enfant va se retrouver en échec et on fait rien c'est c'est vraiment sa vie qui est en jeu c'est à dire c'est son développement et son intégration sociale parce qu'on a pas pu agir/alors si on l'a pas vu parce qu'un petit garçon qui est autiste par exemple (*Eve acquiesce*) on est passé à côté parce que c'est… le syndrome Asperger c'est pas toujours (*Eve acquiesce*) voilà… bon ben tant pis on l'a pas vu, mais des élèves chez qui on a repéré

dès la maternelle des des troubles et là je je je je mettrai ma main au feu que là il y a vraiment telle difficulté et puis on arrive en CM1 commencer à dire « ah oui peut être que c'était vrai » bah c'est trop tard. (*Eve acquiesce*) c'est trop tard et cet enfant là bah… c'est c'est toute sa vie future qui est en jeu et ça c'est c'est quelque chose qui me fait vraiment beaucoup de mal. Parce que… c'est presque ne responsabilité qu'on porte de dire je le savais et finalement… alors est ce que c'est moi est ce que j'ai pas assez de volonté pour me faire entendre ? Parce que je suis pas assez sûre de moi est ce/qu'est ce qu'il faudrait faire ? Une formation ? Changer de métier ? Pour repérer autrement parce que finalement on a une responsabilité face à ces élèves là. On a la responsabilité de faire en sorte que que leur parcours scolaire soit le plus réussi possible et on échoue sur ces enfants là. **(1:20:43)**

Eve : bah on échoue oui oui et non dans le sens où on nous donne comme tu dis on nous donne pas les moyens (*Fanny acquiesce*) de pouvoir les déceler on nous donne pas et et on aura beau faire tout ce qu'on peut c'est vrai que/effectivement/'fin l'é/cet échec là y'a un moment donné où moi je m'dis mais j'ai fait c'que j'ai pu après… (*Fanny acquiesce*) mais après je reste 'fin j'me dis quand on les a au quotidien c'est dur parce que G. qui nous fait des crises… moi il m'a mordue récemment il m'a donné des coups de pieds devant toute la classe « t'façon j'vais tout casser dans ta classe » et les autres me regardaient en disant mais il a pas le droit de te dire ça « vous inquiétez pas j'attends juste que sa colère elle passe » bah sauf que M. à un moment donné elle se bouchait les oreilles et elle s'est mis à hurler parce que bon bah. Il a fallu le sortir et il a fallu que j'appelle les parents… et les/la maman qui voulait/qui avait son petit le papa qui voulait rien entendre j'ai dit « écoutez c'est ça ou j'appelle les pompiers » j'ai dit il est ne pleine crise je ne sais pas c'qu'il a. Ça fait un an qu'on décèle des problèmes effectivement on sait pas trop si c'est de la précocité on sait pas trop si c'est des pro/'fin troubles du comportement. Ca y est on a fait quelque chose pour cet enfant, 'fin les parents ont mis/ils ont mis le temps ils ont entendu que c'était pas de leur faute parce qu'ils pensaient/les parents les premières fois ça va être ça aussi c'est on on on rejette la faute sur nous «non monsieur on n'a jamais dit que c'était de votre faute, votre enfant il souffre et justement on est là pour l'accompagner, pour découvrir ensemble » mais quand ils se rendent compte que ça y est là on rejette pas la faute sur eux 'fin là ça a été ça on a beaucoup galéré parce que depuis janvier… tous les matins dans nos classes et tous les matins/là y'a pas d'apprentissages moi en ce moment il joue avec mes crayons recyclés. Il vient dans ma/quand il vient dans ma classe le matin il y a ma boite de crayons à recycler, il écrit sur ma boite en carton et puis le mini il remmène une 15aine de crayons chez sa maman parce que ceux là ils fonctionnent encore. C'est ça, donc moi hier il est revenu dans ma classe, il m'a fait ça toute la matinée. Pour l'instant la priorité elle est pas aux apprentissages/ **(1:22:33)**

Fanny : /c'est ça je trouve le plus difficile finalement (*Eve acquiesce*)

Eve : bah disons que ouais

Fanny : c'est ça qui nous met… 'fin c'est difficile c'est à dire que nous on rentre chez soi avec ça (*Eve acquiesce*). On on se réveille au milieu de la nuit avec ça/

Eve : oui et nous depuis/'fin depuis décembre c'est depuis octobre qu'il nous fait des choses comme ça, et récem/j'ai rencontré plein de fois les parents du fait d'être la cheffe d'établissement et je lui avais dit un moment donné au papa parce que c'était le papa qui voulait pas entendre j'ai dit « écoutez monsieur si/je suis désolée de vous le dire, mais si y'a entre la santé de votre enfant qui me met/qui met en danger et qui se met en danger lui même et qui met en danger la sécurité des autres et puis aussi la santé mentale psychologique de mes enseignantes y'a peut être un moment donné où je serai obligé de dire que je ne veux pas de votre enfant dans mon établissement » parce que je leur ai dit j'ai dit « votre enfant on en parle le matin le midi et le soir là nuit on en parle (*Fanny acquiesce*) c'est/on ne parle que de lui ça devient/c'est c'est anxiogène pour les enseignantes, anxiogène pour le enseign/pour les les les AVS 'fin pour tout le monde et… j'ai dit faut comprendre que on agit, on fait/la plus petite chose qu'on puisse faire pour l'instant ce n'est pas travailler sur les apprentissages, c'est que G. il arrive à l'école et qu'il nous fasse pas de crise dans la journée. Donc tout ça ça prend énormément/alors ça pompe là ça pompe vraiment. J'ai rencontré ma/mon j'ai 2 enseignantes elles sont à mi-temps et heureusement j'pense que sinon ça aurait pas tenu, l'enseignante, la plus jeune enseignante elle a… ça a été, mais mon enseignante… ma collègue de 20 ans 'fin qui a 20 ans d'expérience j'l'ai rencontré pendant les vacances de févier pour autre chose la 2e semaine des vacances de février elle pleurait encore. Et j'ai dit non faut qu'tu/faut qu'tu/faut qu'tu me chasses ça tu vas pas pouvoir revenir en état sinon ça veut dire que même pendant les vacances les nerfs n'arrivent pas à... Et j'trouve que ça c'est compliqué et donc c'est vrai que oui y'a des aspects positifs mais… des fois à quel… à quel point quoi/parce que c'est vrai que autour de nous, dans le métier, y'a beaucoup plus de personnes en arrêt/alors si on reprend y'a 20 ans on avait pas ça quoi. Mais maintenant à l'heure d'aujourd'hui on met une telle charge sur les épaules de l'enseignant c'est à dire qu'il faut qu'il fasse/qu'il/'fin comme tu disais (*s'adresse à Fanny*) faut que l'enfant réussisse mais en maternelle en primaire faut qu'il sorte de l'école avec plein de choses y'a la pression des parents, y'a la pression de l'institution et puis… et puis nous dans tout ça quand on a des/ces enfants qui nous pompent tellement d'énergie que y'a un moment donné bah…. Les enseignants si on est pas une équipe soudée pour dire « allez, on va on va on va y arriver ensemble », y'a beaucoup d'enseignants, des chefs d'établissement aussi qui qui s'écroulent pour… bah parce que voilà y'a… y'a une surcharge de plein de choses quoi. Et ça j'pense que... là là il nous manque une aide aussi. Je… je… y'a l'aide humaine mais aussi une aide psychologique j'pense que il nous faudrait des formations mais que de… de… 'fin quoi que non parce que les

formations c'est pas fait pour nous former mais des des temps peut être où on pourrait 1 ou 2 heures une fois par mois et bien l'enseignant il est déchargé de sa classe et puis il va parler… 'fin des travaux de groupe sur sur des vécus sur des… parce que là… des fois discuter ensemble sur les mêmes problèmes, discuter ensemble d/ ça nous dit « ah bah tiens » on vit la même chose et… mais bon… y'a encore plein de chose à faire… mais… Et encore nous on la chance d'avoir une enseignante spécialisée qui vient 2 fois par semaine. Et elle prend des fois c'est elle qui prend en charge/'fin comme elle dit elle dit je viens/elle prend en charge les élèves mais de temps en temps elle prend aussi… on lui dépose notre fardeau aussi en disant elle dit « je sers à ça » parce que elle dit je prends et puis après vous vous êtes déchargés, moi je je je retourne ailleurs et elle est pas concernées à 100 % comme nous on peut l'être quoi. Mais ça j'me dit on aurait une aide comme ça ou quelqu'un une psychologue qui viendrait de temps en temps à l'école pour juste prendre la température si tout va bien tout va bien tant mieux on va pas non plus chercher des problèmes là où y'en a pas. Mais globalement ces élèves qui nous posent question nous posent problème aussi/'fin nous nous font cogiter beaucoup. Ils nous pompent beaucoup d'énergie. Et si on n'a pas l'énergie le matin et que l'énergie ou à 8h30-9h vous avez l'enfant qui commence à faire une crise… ouh la journée va être longue parce que quand à midi on n'a plus du tout d'énergie parce que pour plein de choses… l'après-midi la patience… ouais la tolérance, la tolérance au bruit tout ça c'est c'est parti… voilà mais bon… **(1:27:31)**

C : **Est ce que vous avez des choses à ajouter sur ce thème là ?** (*Eve et Fanny répondent non*) **Alors on va pouvoir aborder le 3e thème qui est un petit peu, qui a été un petit peu sujet à controverse dans le questionnaire** (*rit*) **en fait . C'est le thème de l'élève idéal.**

Fanny et Eve : Ah oui ! (*rient*)

Eve : Ah oui celle ci c'est vrai qu'elle était perturbante. Un peu comme la question de l'enseignant, qu'est ce qu'un enseignant.

C : **Alors en fait il y a eu plusieurs options, c'étaient des enseignants qui disaient bah non/qui ont répondu on donnant ce qu'était pour eux un élève idéal et puis d'autres enseignants on dit bah non ça n'existe pas je crois que j'ai même eu « c'est une question stupide » il me semble** (E, F et C *rient*). **Donc voilà, vous vous parliez un petit peu des décalages entre les aspirations et puis les la réalité, est ce qu est ce que par exemple l'élève idéal ça peut être un décalage entre un élève imaginé et puis la réalité de la classe ? Est ce qu'un EBEP peut être un élève idéal ? Qu'en pensez-vous de cette histoire d'élève idéal ?**

Eve : Qu'est ce qu'on s'ennuierait avec un élève idéal (*rit*).

Fanny : Bah non justement parce que celui qui nous fait nous ennuyer n'est pas l'élève idéal (*rit*) 'fin pour moi c'est à dire qu'un élève qui a pas besoin de nous n'est pas forcément un élève idéal

(*Eve acquiesce*) parce qu'on a quand même besoin de se sentir, de se sentir utile et souvent d'ailleurs mes collègues disent ahlalala qu'est ce que untel/unetelle je dis unetelle parce que souvent c'est une petite fille (*Eve rit*) est facile, brillante et des comme ça on en voudrait 15 et tout de suite en général elles se reprennent elles disent « ah ouais mais on s'ennuierait »

Eve : ouais c'est ça, c'est ça

Fanny : donc en fait on a tous toutes conscience que… les élèves trop… dans le moule finalement ne sont pas les élèves idéal idéaux

Eve : bah de toute façon de toute façon comme on disait, l'élève qui réussit il réussit pas forcément grâce à nous il réussit par ce qu'il a en lui/ (**Fanny** : rien pour l'empêcher) Voilà il a tout/ il a tout p/ il a tout pour lui donc finalement voilà… moi j'trouve qu'à part lui donner à manger on n'a rien à apporter à un élève qu'est en parfaite réussite et généralement l'enfant qui est en réussite/ah quoi qu'il y a des enfants qui sont en réussite qui sont pas forcément bien dans leur peau non plus. Mais bon… ouais/

Fanny : mais ça dépend comment comment on le voit c'est à dire l'élève idéal pour qui ? Si c'est l'élève idéal pour l'enseignant, c'est pas forcément celui qui est en réussite après l'élève idéal… en tant qu'élève forcément c'est celui qui réussit. (*Eve acquiesce* : oui c'est ça) mais l'élève idéal pour l'enseignant c'est celui qui se fait se sentir utile et…

Eve : et qu'on voit avancer

Fanny : voilà. Donc c'est pas celui qui réussit tout seul. (*Eve acquiesce*)

C : **Pourtant, la première chose qui émerge quand vous parlez de l'élève idéal, c'est l'élève brillant qui réussit et qui...**/

Fanny : parce que/

Eve : parce que c'est c'est/

Fanny : parce que c'est l'élève qui est idéal c'est à dire qui va avoir une vie idéale qui a un statut d'élève idéal mais pour lui même, pas pour l'enseignant.

C : **Alors qui est-il pour vous ? Si ce n'est pas l'élève brillant qui réussit.**

Eve : C'est l'élève qui a eu des difficu/qui a eu des difficultés un temps donné ou qui a eu un problème c'est peut être même de l'ordre affectif qui peut ne pas être bien dans sa peau et qui à un moment donné a réussi à dépasser sa difficulté qui a réussi à dépasser son mal être et que… et que ça y est il est plus épanoui dans son travail ou plus épanoui dans sa vie dans sa vie c'est à dire que c'est l'enfant qui va plus avoir/ouais à un moment donné quelque chose qui va qui ne fonctionne pas et qu'on… oui c'est vrai que/et qui a réussi à dépasser/alors certainement peut être parce qu'on a mis des choses en place certainement parce que c'est vrai que mais ce serait plus ça pour moi c'est plus quelqu/un enfant qui a qui a évolué…

Fanny : oui pour moi l'élève idéal 'fin de manière très égoïste c'est celui qui me fait me sentir, qui me conforte dans mon envie d'enseigner. Qui me prouve qu'en fait je suis sur la bonne voie (*Eve rit*) ouais c'est très égoïste mais mais on a besoin de d'avoir cette image on l'a pas forcément c'est ce que je disais on manque de reconnaissance donc quand quand on a l'impression d'avoir été utile pour un élève et d'avoir mis en place des choses dont il s'est saisi et de l'avoir amené plus loin, de l'avoir fait se sentir mieux ou d'avoir désamorcé des difficultés bah c'est un élève qui va nous marquer dans notre carrière. (*Eve acquiesce*). Donc finalement c'est ça l'élève idéal c'est celui qui fait qu'on se sent bien dans notre place d'enseignant… Maintenant l'élève idéal sur le plan... plus général effectivement c'est l'élève brillant... L'élève idéal c'est celui qui va réussir sa scolarité…

C : **pour vous ?**

Fanny : bah… (*hausse les épaules*)

C : … (*Eve rit*)

Fanny : bah oui c'est comme ça que je le vis, c'est pas mon élève idéal (*rit*) mais effectivement c'est toujours mieux d'avoir des élèves qui ont un parcours (*Eve acquiesce*) sans faille

Eve : mais effectivement je je je te rejoins le pense que c'est pas celui je suis contente pour/'fin au contraire heureusement qu'on en a des élèves qui fonctionnent super bien justement c'est/et puis ces élèves qui fonctionnent bien ils ont une façon de faire qui peut qui peut aider les autres aussi. Mais effectivement… c'est pas cet élève là qui va je travaille pas pour cet élève-là moi.

Fanny : moi non plus

Eve : je lui apporte à manger mais mis à part ça il a pas besoin de moi pour apprendre, c'est pas c'est pas c'est pas moi qui lui ai appris les bases de lecture c'est parce que lui il a compris très rapidement par son fonctionnement comment apprendre à lire, la numération elle s'est mis en place, alors oui effectivement à un moment donné mais pff après ils y arrivent tout seul quand il a compris comment ça se complétait. C'est un enfant qui va aller découvrir par lui même dans les dans les documentaires… comment fonctionne… comment fonctionnent les planètes, comment fonctionne la vie/la vie/la vie animale… donc après…

Fanny : finalement on structure ces élèves ces élèves là, on est là juste pour structurer leurs apprentissages (*Eve acquiesce*) les apprentissages ils se font sans nous. Nous on les aide simplement à les structurer et à faire des liens entre les choses mais

Eve : ce qui est intéressant c'est quand/

Fanny : /n'importe quel enseignant peut le faire

Eve : oui ou même/ouais voilà après même l'enfant/l'élève qui à qui vous apportez une connaissance ou d'un seul coup il dit « ah ça y est j'ai compris ! » tiens là c'est/là on a trouvé/là ça fait du bien quand on entend ça (*rit*) (*Fanny acquiesce*). Ou alors lorsque vous travaillez sur un 'fin

j'veux dire en questionner le monde sur quelque chose de précis et que l'enfant entre ce qu'il avait comme connaissances de la par exemple je sais pas moi la géographie de la France qui va découvrir… voilà je sais pas… les différentes… où se situe Paris par rapport à la ville où il habite où se situent les montagnes françaises et qui se dit à la fin « ah c'était bien ce qu'on a appris, je suis contente d'avoir appris ça ». C'est… c'est pas un enfant idéal mais c'est un enfant pour qui on est content d'être présent comme tu disais (*s'adresse à Fanny*) ça veut dire que là on lui a apporté quelque chose, quelque chose que/une connaissance qu'il n'avait pas et qu'il a pris plaisir à avoir. (*Fanny acquiesce*).

Fanny : j'avais un petit garçon précoce que j'ai eu alors qui avait de grosses difficultés de comportement en PS MS et puis donc il était difficile et… en terme de comportement jusque fin de GS et à la fin de l'année de GS on avait travaillé sur les différents continents et il m'a amené le dernier jour un une petite fleur et une lettre où il m'avait écrit « j'ai bien aimé le travail qu'on a fait sur les indiens je n'ai pas trop aimé telle chose et voilà finalement c'est ça (*Eve acquiesce*) c'est celui on se dit ah bah il a vu ce qu'on a fait en fait… Alors… bon lui il était précoce mais quoi qu'il est en difficulté aujourd'hui mais… en difficulté avec l'écrit mais l'impression que cet élève qui est en souffrance de par son comportement qui était souvent puni, rabroué à l'école montré du doigt et finalement ce qui ressort de son année, il vient nous dire alors parfois c'est les parents qui vont nous le dire mais il vient « bah j'ai aimé ça ou ça m 'a apporté » (*Eve acquiesce*) ça c'est idéal. C'est de se sentir utile finalement (*Eve acquiesce*).

Eve : c'est plus ça ouais. C'est nous se sentir utile et voir l'élève qui a eu un moment donné c'que je disais tout à l'heure qui a eu à un moment donné une difficulté quelle qu'elle soit s'en sortir quoi et ça je trouve ça bien. 'fin là on dit on a réussit quelque chose et l'enfant/l'enfant il a réussi à dépasser sa difficulté pour être mieux et être plus performant quoi. **(1:36:50)**

C : **Donc en fait, pour vous l'élève idéal ce serait pas des qualités intrinsèques à cet élève mais c'est plutôt ce qu'il va vous renvoyer à vous en tant que professionnelles.**

Fanny : Pas que

Eve : pas que. Y'a ça, y'a cette partie là parce que c'est vrai comme tu disais (*s'adresse à Fanny*) ça nous permet de nous dire que bah au moins on n'a pas choisi ce métier là pour rien/

Fanny : ça nous remet en selle aussi parfois dans les moments de… *(rit*) (**Eve** :non mais ouais) se dire bon je fais pas ça pour rien

Eve : ouais mais c'est aussi l'enfant pour moi c'est ça c'est qui/on/alors c'est on a réussi oui mais y'a/dans le on y'a l'enfant (**Fanny** : oui c'et lui et nous finalement parce que c'est une sorte d'alchimie) ce nous là oui. On a réussi à le sortir de quelque chose qu'il n'arrivait pas à faire ou qu'il ne/voilà soit effectivement il a un problème de comportement/'fin soit il a un moment donné une difficulté comportementale une difficulté/ou une difficulté purement scolaire et qu'on a réussi à

le sortir de là parce que parce qu'il était volontaire lui aussi parce que parce qu'on a mis en place des choses voilà… moi M. je trouve que voilà elle est pas idéale parce qu'elle aura toujours 'fin j'veux dire elle aura toujours ses difficultés elle restera toujours autiste mais n'empêche que c'est une élève qui va me marquer parce que je me suis remise en question pour elle j'ai mis des choses en place pour elle mais quand je vois quand j'lui dis aujourd'hui j'ai un nouveau livre pour toi et quand je vois ses étincelles dans ses yeux elle dit « pou moi pou moi ? » bah oui pour toi M. J'me dis voilà… c'est vrai qu'il y a une sorte de reconnaissance. (*Fanny acquiesce*) on sait que/bah son plaisir il est partagé il est partagé par son AVS, par moi quand elle arrive à faire quelque chose et qu'elle vient et qu'elle dit « M. a éussi » ah oui alors qu'est ce que tu as réussi M. ? Alors quand elle nous explique j'me dis bah voilà elle a/on a passé ça y est elle sait faire elle aussi ses additions posées à retenues j'me dis on a réussi ça y est on a passé une nouvelle étape encore. Ça c'est bien, ça nous fait avancer Mais…

Fanny : on a un métier qui a tout une partie relationnelle et c'est comme les relations dans la vie c'est à dire que avec les élèves ça ne fonctionne pas toujours la relation. C'est ce que je disais tout à l'heure, on demande toujours « est ce que ta maitresse est gentille ? » finalement c'est pas là qu'est le/qu'est la question c'est est ce que la relation avec la maitresse prend parce que parfois ça ne prend pas ça arrive c'est comme dans la vie en fait. Tous les enseignants ne peuvent pas… avoir… la même… le même ressenti le les mêmes… comment dire ? Répondre aux besoins de tous les élèves. J'pense qu'on est personne ne peut répondre aux besoins de tous les enfants à tous les besoins spécifiques c'est notre vécu aussi qui (*Eve acquiesce*) nous construit nos centres d'intérêt et qui fait qu'on va répondre plus à certains à un certain type d'élèves et on peut pas répondre à tous et… finalement l'élève idéal c'est celui… avec lequel la relation se noue et est positive. Finalement à qui on apporte et qui nous apporte. **(1:39 :39)**

Eve : Et ce qui est intéressant c'est de voir l'évolution c'est à dire que on se dit que à un moment donné on a un regard sur un enfant parce qu'on a suivi toute sa scolarité du primaire et je repense à mon petit N. là qui m'avait tant questionnée quand j'étais jeune enseignante et qui maintenant travaille qui est conducteur d'engins dans les dans les dans les.. fermes et bah j'me dis n'empêche que voilà cet enfant là on se posait bien la question de qu'est ce qu'il allait devenir plus tard et ce qui est super intéressant maintenant parce que je suis toujours restée dans le même/dans la même/dans la même région quoi j'suis toujours restée pareil dans une 20 aine de km et quand on les voit et qu'ils disent « ah tiens c'était ma directrice ! ; ah c'était ma maitresse d'avant ! » (*Fanny acquiesce*) et qu'on leur pose la question et qu'on voit que voilà au jour d'aujourd'hui ils sont bien dans leur peau/ alors y'en a c'est pas le cas de tout le monde effectivement mais qui puissent déjà nous reconnaître et puissent nous dire que c'qu'ils font on se dit bah tiens on a on a été une petite

partie de leur vie mais on a fait/'fin une petite partie on a fait quand même partie de leur vie pendant… sur les bancs de l'école c'est quand même quelque chose d'important (*Fanny acquiesce*)

Fanny : oui quand on passe 6h par jour pendant 3/4 ans avec un élève/ **(1:41:04)**

Eve ; avec le même élève ouais c'est ça (**Fanny** : ça compte *rit*) donc j'suis j'suis pas sure qu'il ait un élève idéal mais… mais on a un beau métier, ça là dessus pourtant malgré les difficultés (*Fanny* oui oui) c'est vrai que je trouve que… c'est… on est tout le temps/c'est ça/c'est que/on n'a jamais l'esprit en s'disant bon allez/vous êtes en vacances on fait une activité on s'dit « tiens j'pourrais faire ça avec mes élèves ; Tiens ça me fait penser à ça » (*Fanny rit :*oui bah c'est vrai !) et on pense/on pense/alors quand les gens 'fin c'est vrai que le métier comme tu dis on n'a pas de reconnaissance à part nous dire/

Fanny : /vous êtes toujours en vacances/

Eve : /vous êtes encore en vacances et quand on leur dit ah mais vous savez sur les vacances on a quand même toujours une semaine à peu près une semaine de travail. Quand vous êtes en vacances vous quand vous êtes en vacances vous êtes en vacances mais j'dis nous on n'est pas tout le temps en vacances on a quand même la préparation et tout ça et j'me dis c'est ça/de voir que tant qu'il y a pas de … de routine qui s'installe dans le métier (*Fanny acquiesce*) et qu'il y a toujours un moment donné où on pense notre classe même pendant les vacances, j'me dis bon ben c'est que on a encore des choses à faire avec eux quoi (*rit*) mais voilà...

Fanny : voilà c'est ça l'élève idéal c'est celui qui conserve l'envie qui nous voilà qui nous maintient

Eve : on est peut être des enseignantes idéales alors si on a toujours l'envie et le maintien (*Fanny, C. et Eve rient*) Non justement parce que j'ai commencé par dire que là j'ai un petit peu plus de mal en ce moment et que je me reconnais pas mais bon y'a des phases

Eve : oui mais je pense/

Fanny : des phases de la vie où (Eve : ouais ouais j'pense que ouais) et et et… et justement dans ces moments où c'est un peu nouveau pour moi de me dire j'ai pas envie de me lever ce matin je disais toujours ce ce c'est fou ce métier on peut en dire c'qu'on veut mais 'fin c'est un privilège de se lever tous les matins en se disant chouette je vais au boulot (*Eve acquiesce*) c'est/y'a pas un matin où je me levais pas avec le sourire (*rit*) là en ce moment c'est dur mais c'est dur parce que ma vie personnelle fait que c'est plus dur… mais/ (**Eve :** ouais et)/ mais on s'accroche 'fin je me sens encore m'accrocher justement à ces élèves là les élèves qui ont besoin (*Eve acquiesce*) parce que finalement c'est eux qui me…

Eve : mais j'suis d'accord c'est vrai que quand on n'a pas/ (**Fanny** : qui nous maintiennent)/ on travaille avec de l'humain et c'est vrai que quand nous on n'est pas disponible… c'est vrai que c'est/on travaille pas pareil quoi (*Fanny acquiesce*) on n'a pas la même dispo/quand nous on n'est

pas disponible on n'a pas/on n'a forcément pas la dispo/même même la disponibilité pour nos élèves et surtout que ce sont quand même des petits (*se tourne vers Fanny*) on a quand même des petits (*Fanny acquiesce*) c'est vrai que et… et comme tu disais le langage qu'on va utiliser avec eux est très important un mot est un mot. L'autre jour on faisait juste le vendredi juste avant les vacances, on a fait le vase de la colère avec mes élèves donc chacun avait 2 post it les CP compris on faisait dictée à l'adulte pour ceux qu'avaient des difficultés et ils devaient me dire voilà ce qui les rendait le plus en colère donc et puis on est venu poser les post it dans mon vase de colère. Et donc après chaque enfant dit c'est vrai que… y'a un élève donc qui est en CP qui a été.. R. c'est un élève qui devait être en GS l'année dernière on s'est dit mais qu'est ce qu'il va faire en GS on va le faire passer en CP donc les parents étaient un peu inquiets en disant mais il est tout petit en plus il est tout petit (*mime petit par la taille*) tout petit tout chétif. Et j'avais dit mais vous inquiétez pas si on sent que c'est trop compliqué il fera un 2e CP y'a pas/et finalement il fait de la lecture de CE1 voire CE2, en numération il est comme/il fait du CE1 en numération j'ai dit aux parents on va pas lui faire sauter 2 classes à mon petit/mais bon/et l'autre/et par contre je suis souvent en train de… voilà je je je pensais comme quoi hein je pensais avec lui avoir instauré une relation de comment dire… de jeux c'est à dire qu'il m'envoyait des petits pics je lui envoyais des petits pics 'fin voilà

Fanny : ils ont de l'humour souvent/

Eve : voilà (*Fanny rit*) et puis dans le vase de la colère R. qui met « des fois j'aime pas quand la maitresse elle m'embête/elle m'embête/alors je sais plus si/comment il avait mis ça elle m'embête alors c'était pas écrit/il a voulu mettre un mot genre gentiment 'fin et… et là j'ai j'ai j'ai dit bah je suis très contente parce que j'ai dit j'aimerais bien que tu m'expliques parce que bah il dit « des fois tu sais quand tu passes et puis que tu veux me chatouiller bah j'aime pas trop » bah je dis d'accord je dis/j'ai dit tu vois/parce qu'après du coup on a réexpliqué le terme colère mais/j'ai dit bah/et j'me dis qu'un enfant puisse dire ça à son enseignante je me suis dit c'est qu'il a suffisamment en lui de… parce que c'est pas facile de dire quelque chose à l'adulte/alors déjà à un adulte et puis en plus à son enseignante et j'ai trouvé ça très bien qu'il puisse exprimer bah voilà des choses comme ça et parce qu'après dans le vase de la colère/alors on a expliqué parce qu'il y en a qui/j'ai dit est ce que t'es réellement en colère quand je te fais ça parce que là j'dis c'est très important ou est ce que ça te dérange ? Alors il dit ça m'expliquait que ça le dérangeait plus et après dans chaque vase de colère on a on a enlevé un post it et à la place on mettait qu'est ce qui faudrait/qu'est ce qui nous permettrait de rentrer dans la joie au lieu d'être dans la colère. Mais dans l'idée c'est plus de dire que l'enseignant quand on a une une relation plus horizontale que verticale l'enfant a un droit de parole et un droit de parole qui qui est important et qui permet de de mieux le comprendre ou de mieux comprendre son fonctionnement quoi c'est donc ça rentre pas dans l'élève idéal mais c'est

plus pour dire que l'enfant est j'trouve que l'enfant d'aujourd'hui il a plus la possibilité de s'exprimer ou on lui laisse plus la possibilité de s'exprimer sur son ressenti sur sur ses difficultés après ils savent pas tous/outes les citer les difficultés c'est pas facile pour un enfant de dire que ou il dit « j'y arrive pas en maths » oui mais alors en maths tu sais y'a plein de choses en maths qu'est ce que tu n'arrives pas à faire en maths ? Et c'est vrai que pour eux c'est mettre des mots c'est c'est déjà c'est déjà très bien parce que c'est vrai que c'est/le langage maintenant fait partie des choses vraiment importantes de/dans la société donc. Mais j'me dis qu'à 6 ans si on est capable d'exprimer ses besoins c'est toujours porteur pour l'avenir quoi.

C. : **ça peut être une qualité que vous donnez à l'élève idéal, c'est à dire pour moi l'élève idéal c'est un élève qui ose dire les choses** (*Eve acquiesce*) **qui peut avoir…** (*Eve acquiesce*) **j'ai l'impression en fait que c'est assez fermé finalement dans dans… quand je vous dis élève idéal en fait c'est… y'a ce que vous imaginez ce que c'est pour les autres** (*Eve acquiesce et rit*) **c'est ce que vous me dites « brillant »/** (**Fanny** oui c'est ça)/ **voilà et puis ce qu'il est pour vous mais en fait il peut être… enfin… moi je cherche à savoir, je ne le connais pas c'est pour ça que j'ai posé cette question là. Peut être que les enseignants qui me disent « bah non ça n'existe pas... » peut être qu'effectivement il n'existe pas**

Fanny : moi c'est tous ceux qu me donnent envie de me lever franchement c'est/si je tourne cette question c'est ça si c'est vraiment pour moi l'élève idéal c'est celui qui me donne envie d'aller travailler.

Eve : c'est pas un terme qu'on utilise beaucoup l'idéal/

Fanny : c'est ça (*C. acquiesce*) c'est pas/y'a pas d'idéal finalement mais mais mais c'qui y'a de… l'élève qui… l'élève dont j'ai besoin finalement j'ai besoin dans ma classe d'élèves qui me donnent envie d'aller travailler. C'est ça.

C. : **C'est intéressant ce que vous dites que l'élève idéal ça pourrait être l'élève qui répond à un besoin ou qui/** (*Fanny acquiesce*) **ça ça peut être intéressant**

Fanny : Je pense qu'on a un métier où on ne peut pas durer si on ne se sent pas utile. Si on ne se sent pas à la hauteur. (*Eve acquiesce*) Alors on ne se sent pas toujours à la hauteur (*rit*) ça loin de là, loin de là/

Eve : justement/

Fanny : mais on a besoin c'est pour ça que ces élèves là c'est pas idéal mais l'élève essentiel, 'fin pour moi c'est essentiel (**Eve** :ouais c'est essentiel) que certains élèves me donnent envie

Eve : et justement quand on/je pense que quand on en se sent pas à la hauteur ou qu'on ne se sent plus à la hauteur c'est là où on tombe en dépression

Fanny : oui c'est ça mais les collègues qui craquent c'est ceux qui ne voient plus en fait (**Eve** : c'est ça) ce qu'ils peuvent apporter (*Eve acquiesce*). Pour quoi faire ? Pourquoi aller travailler (**Eve** : c'est ça).

Eve : ou pour qui

Fanny : oui c'est ça et et... et quand on se dit ou même quand on est un peu malade et qu'on se dit bah je vais pas aller travailler.. on est tous pareil « ah bah aujourd'hui qu'est ce que j'ai ? Ah bah non j'ai ça ou j'ai untel qui a telle prise en charge ou je devais voir la psychologue pour tel élève ah bah non faut que j'y aille quoi. C'est/y'a quand même/c'est finalement le.. c'est pas y'a pas d'élève idéal mais mais par contre il est essentiel qu'il y ait des élèves qui maintiennent notre intérêt pour notre fonction. Parce que si on n'a plus d'intérêt c'est ça (*Eve acquiesce*) c'est les collègues qui n'arrivent plus à trouver qui n'arrivent plus à trouver de satisfaction dans ce métier qui craquent. Parce que c'est un métier difficile et extrêmement prenant. (*Eve acquiesce*).

Eve : mais c'est vrai que le mot idéal c'est…

C. : **comment vous l'entendez...** (*Fanny et Eve rient*) **le mot ?**

Eve : je sais pas je non non. Le/ce serait l'élève essentiel tu as utilisé tout à l'heure (*s'adresse à Fanny*)/le mot essentiel tu vois/c'est quelque chose/tout à l'heure tu avais dit c'est essen/un élève 'fin c'est essentiel oui essentiel oui un enfant qui nous permette de nous dire… j'ai bien choisi ce métier parce que je peux lui apporter quelque chose oui mais idéal c'est trop fort c'est. J'pense que je devais faire partie des personnes qui disaient qu'il n'y a pas d'élève idéal j'pense que je pense avoir dit/parce que pour moi y'a pas de… Je suis en train de penser idéal de vie qu'est ce que c'est qu'un idéal de vie ? (*hausse les* épaules) Être bien, être bien dans sa peau être bien mais un élève idéal

C. : **si je vous parle de la classe idéale… est ce que c'est plus facile, est ce que en tout ça ça vient…** (*Fanny acquiesce*) **Est ce/quelque chose qui vient à votre esprit ?**

Fanny : oui **(1:51:04)**

Eve : ce serait plus simple (*C. acquiesce*) qu'un élève

Fanny : bah oui une classe idéale c'est une classe où il y a un petit effectif où on travaille dans de bonnes conditions et o on est disponible pour chacun. Où où o nos conditions de travail nous permettent de bien faire notre travail.

Eve : et pis après vous pouvez dans cette classe idéale avoir des élèves autonomes alors je je parle pas des difficultés un enfant peut toujours avoir des difficultés mais des élèves autonomes, travailleurs

Fanny : avec un bon esprit aussi (**Eve** : voilà) parce que parfois c'est ça qui est difficile un bon climat de classe

Eve : et simplement après c'set vraiment en dernier où là on va parler de l'enfant et des difficultés qu'il peut avoir. Donc une classe idéale oui mais un élève idéal non je (*rit*)/ voilà mais la classe/une classe idéale y'a plein de choses dans la classe idéale effectivement. Mais de toute façon pour nous les difficultés de l'enfant c'est encore/ c'est vraiment quelque chose.. de secondaire 'fin c'est pas la priorité… La classe idéale oui ça me parle (*C. rit*)

C. : **bah oui mais moi je vous interroge sur l'élève idéal** (*F, E et C. rient*). **Je suis casse-pieds. Vous parlez beaucoup d'autonomie, vous en parliez au début dans vos valeurs dans ce que vous mettez en place dans/en place dans votre classe et puis là pareil pour l'élève idéal c'est quelque chose qui est devenu l'autonomie. Est ce qu'il peut/ je sais pas mais est ce qu'il peut y avoir un lien entre les valeurs en tant qu'enseignant de de ce que vous voulez défendre et puis de… comment ça fait écho chez les élèves ?** (Eve : je pense que oui) **Ou les qualités que vous pouvez rencontrer chez les élèves** (*Eve acquiesce*) ?

Eve : j'pense que les idé/'fin les idéaux/'fin nous nous notre perception de de… notre perception nos valeurs qu'on qu'on a en nous ou qu'on cherche à développer j'pense qu'effectivement c'est certainement celles que l'on est ou que l'on souhaite développer que l'on souhaite voir aussi chez nos élèves dans les classes, dans l'établissement dans lequel on travaille. j'pense qu'effectivement... nous 'fin voilà nous sur le projet d'école c'est/y'a beaucoup/'fin le terme le/l'entraide 'fin mais maintenant c'est des choses qui vont être 'fin j'dirais/alors dans ce qu'on met nous beaucoup c'est le bien être c'est vraiment une priorité le bien être, l'autonomie 'fin l'entraide, la solidarité, l'accueil de tous, respect du rythme de chacun c'est des choses qui/mais je dirais qu'au jour d'aujourd'hui c'est ce qu'on entend dire dans tous les projets d'école/'fin. Mais au-delà de ça c'est parce qu'on l'a beaucoup retravaillé ce projet et derrière chaque terme qu'on a pu utiliser on a pu trouver des exemples concrets et l'idée elle est là c'est de trouver que c'est de faire en sorte que l'élève et ça a rien à voir avec le fait qu'il soit idéal ou pas que l'élève soit bien. Un élève bien dans sa peau, 'fin pour moi sera un citoyen il va/si tout petit il est bien dans sa peau il peut prendre confiance en lui il peut prendre confiance en ses capacités mais aussi en ce qu'il est alors c'est/voilà (*s'adresse à Fanny*) tu disais tout à l'heure et moi je suis d'accord que avant de parler aux parents de de des des difficultés ou des de d d 'fin des apprentissages que les enfants ont leur dire en rdv de parents j'parle pas du tout d'abord des apprentissages je vais d'abord mettre en avant les qualités de l'enfant. Je j'vois J. qui est en difficulté j'dis à la maman « Mais J. c'est un rayon de soleil le matin c'est le premier qui ouvre la porte et « bonjour maitresse » » avec un grand bonjour qui est plein de soleil et j'leur dis aux parents, j'dis ça il est très poli, il est il est toujours de bonne humeur et bon sang pourtant il a des difficultés. Bah j'me dis si si si déjà il est il a ça si nous on arrive à garder ça chez lui malgré ses difficultés j'me dis bah voilà et c'est c'que je disais aux parents j'dis moi il m'inquiète pas il fera il fera quelque chose de sa vie J. Il fera peut être clown d'ailleurs mais (*rit*)

mais l'idée l'idée elle est là quoi c'est de pouvoir/ si on a un regard positif sur l'enfant qu'on a en face de nous j'pense que… on est très important dans sa vie en tant qu'enseignant j'pense. Parce que l'enfant il a sa famille mais il a aussi les en/l'école. Son métier à lui c'est d'être écolier et le métier d'écolier il passe par le regard des maitresses de de 'fin des enseignantes, des adultes qu'il côtoie et puis des pairs de ses pairs à lui. Et j'pense que si le regard idéal/le regard pfff le regard positif que l'on pose/porte sur lui l'aidera à se construire. Mais… mais par contre ça (*montre le tableau avec la diapo sur l'élève idéal*) ça me parle pas (*rit*). **(1:55:52)**

Fanny : non c'est perturbant même

Eve : oui ben c'est ça c'est… je le vois mais je suis pas sûre que ce soir j'aille pas dans le dictionnaire.

C. : **oui**

Eve : non parce que et ça m'avait pas autant questionné lorsque je l'avais/

Fanny : /je j'arrive pas trop à me souvenir je crois que j'avais mis que c'était celui qui se sentait bien et qui s 'épanouissait à l'école en fait. (*Eve acquiesce*) Mais là je le vois d'un autre point de vue (**Eve** : oui (*rit*)) c'est à dire ben aussi parce que parce que là j'ai eu un peu de mal à me lever hier matin pour aller travailler et j'me dis bah finalement là de quoi j'ai besoin, j'ai besoin d'élèves qui me donnent envie alors qu'au moment où j'ai répondu j'étais pas dans cet état d'esprit où je me disais bah finalement l'élève idéal c'est celui qui se sent bien à l'école qui est épanoui qui est là qui est bien quoi. (**Eve** : comme quoi on change) c'est tout ce qu'on lui demande. Oui comme quoi notre état d'esprit joue énormément (**Eve** : énormément oui) sur notre interprétation des mots. Je l'ai pas lu je sais que je ne l'ai pas lu comme je le lis aujourd'hui.

Eve : moi ça m'avait déjà, j'me rappelle que je me suis dit tiens c'est bizarre comme question. Mais alors là aujourd'hui d'autant plus ouais c'est… le discours heu… le la la discussion fait que ça me parle/et plus je le vois et moins ça me parle donc…

Fanny : non je pense que moi quand je l'avais vu par rapport à toutes les questions précédentes qui qui parlaient des difficultés d'apprentissages et de de la lourdeur que ça peut être d'accueillir (*Eve acquiesce*) un enfant différent… cette question là venait un peu comme une provocation pour dire finalement l'élève idéal c'est celui qui n'a aucune difficulté ne ne nous donne pas plus de travail or c'est pas ça du tout. (*Eve acquiesce*) c'est pas ça. Finalement.. je l'ai pris un peu comme une provocation. (*Eve rit*)

Eve : ouais c'est pour ça que vous avez eu vous avez eu quoi comme réponse ?

C. : **oh j'ai eu c'est une question idiote** (*Fanny et Eve rient*) **ou ça n'existe pas mais j'ai eu aussi voilà je demandais des mots donc j'ai eu des adjectifs/**

Fanny : oui je pense il me semble que j'ai mis épanoui ou voilà c'est des choses qui à ce moment là me… bah faut qu'il soit heureux quoi s'il est heureux tout va bien (*Eve acquiesce*).

C. : **mais c'est aussi ce qui est intéressant quand on peut, donc le questionnaire ça fournit une somme d'informations à un instant T et aussi ensuite de rencontrer les enseignants et de pouvoir échanger avec vous sur les… ça donne une autre dimension aussi aux données qu'on peut recueillir et même vous c'est ce que vous me dites bah au moment du questionnaire** (*Eve et Fanny acquiescent*) **j'avais ça en tête et là aujourd'hui** (*Eve acquiesce*) **à l'aune de cette discussion il me vient autre chose. Voilà c'est intéressant d'avoir/de pouvoir recueillir ces ces différents points de vue là** (*Eve acquiesce*).

Fanny : c'est ça au moment où on répond où on dit bah si si parce qu'on voit sur le questionnaire l'avez vous accepté d'emblée finalement la grande majorité on voit que les enseignants ont répondu en grande majorité… acceptent tout à fait enfin…

C. Alors il peut y avoir le côté/

Fanny : il y a une vraie bonne volonté quand même d'accueillir tous les élèves

C : **oui oui oui… avec l'idée qu'il n'y a pas le choix toujours non plus/**

Fanny : oui on n'a pas le choix mais globalement la bonne volonté (*Eve acquiesce*) elle est là chez chacun d'entre nous. (*C. acquiesce*)

Eve : bah je pense que pour la génération à venir 'fin ceux qui vont sortir, les futurs professeurs des écoles d'autant plus. Mais c'est vrai que je dirais c'est plus facilement les personnes de notre génération (*se tourne vers* Fanny) celles qui ont 20 30 ans d'expérience où c'est pas toujours simple d'accueillir un enfant différent parce que on n'a pas eu/'fin alors je parle pas des de ce qu'on disait, des enfants qui ont vraiment un diagnostic posé MDA avec AVS com/tout le temps mais c'est/ces élèves effectivement qui sont (**Fanny** : ceux qui montent sur les tables (*rit*)) voilà ou qui sont dyspraxiques ou bien qui sont dy/dys/dyscal/ mince j'ai perdu bon bref tout toutes les tous les dys là où les problèmes de comportement eux nous posent question parce que on n'a pas la formation ou alors on a beau en faire quelques unes mais entre une théorie et une pratiques c'est différent. Et puis est ce que… c'est vrai que certains enseignants/'fin je j'en côtoie qui on se dit ça fait 20 ans on va quand même pas se casser la tête pour un autre enfant… **(2:00:00)**

Fanny : on n'a pas trop parlé de la question de la formation mais sur le questionnaire on voit quand même que dans les 5 ans qui ont précédés/précédents y'a pas eu de formation par rapport, y'a eu peu de formation (*rit*)

C. : **La formation ça concerne 10 % des répondants qui en ont eu une** (**Eve :** ah oui) **et 30 % les animations pédagogiques** (*Eve et Fanny acquiescent*)

Fanny : Or il faut voir aussi quelle qualité de formation (*Eve acquiesce*) et moi/je/quand il y avait encore les stages j'ai fait un module 3 jours je je je m'empresse toujours de m'inscrire à ce genre de

formation et à chaque fois je reviens hors de moi. Mais… formation… troubles des apprentissages entrée en matière « bon on va vous parler des troubles des apprentissages donc dyslexie, dyscalculie dysorthographie dyspraxie et TDAH. Bon avec le TDAH on va être très prudent dans le Maine et Loire on n'y croit pas trop. Bah j'ai 2 enfants hyper actifs j'ai juste envie de quitter la salle (*rit*) (*Eve acquiesce*) voilà et puis dans notre classe on sait qu'il y a 4 % des enfants qui ont un déficit attentionnel (*Eve acquiesce*) voilà en formation, trois jours de formation on nous dit d'emblée attention ça c'est de l'ordre de l'éducatif, mais c'est pas possible. C'est pas possible.

Eve : on véhicule/'fin voilà y'a (**Fanny** : c'est pas de la formation) non non c'est ça c'est que des formations véhiculent des choses aussi et puis après… y'a.. moi jejeje moi c'que je disais à mes collègues parce que là ça a été compliqué avec le petit G mais c'est ce que je disais j'dis parce que effectivement alors.. elles disaient bien que c'était « attends t'as vu le père il prend il nous prend de haut, il aime pas être commandé par des femmes, tu vois bien que c'est un pervers narcissique. Eh les filles on va se calmer on le connaît pas ce papa là il est certainement en souffrance par ce qu'il est en train de faire le deuil de son enfant qui n'est pas l'enfant qu'il avait souhaité » et j'ai dit on ne peut pas/'fin moi j'dis/je/je n'aime pas les jugements et je me dis tant qu'on ne le connaît pas/alors oui peut être qu'il nous prendre de haut mais par ce que/parce qu'il a peut être peur de ce qu'on peut lui dire sur lui de le renvoyer sur lui mais j'disais mais moi moi ça m'intéresse pas ce que peuvent/ p/pour moi l'éducatif c'est autre chose et j'ai dit moi c'qui m'intéresse c'est G. et c'est comment on le sort de sa colère et comment on le sort/tant qu'on n'a pas de mot de mot qui sont posés sur ses <u>maux</u> à lui là et ben il faut qu'on arrive à trouver et moi je suis d'accord avec toi (*s'adresse à Fanny*) 'fin je je dans les formations je j'aime bien quand il n'y a pas de de jugement. Qu'on/que le formateur soit neutre 'fin qu'il donne des cas des cas parce que c'est important de travailler sur des cas concrets mais que il n'annonce pas dès le départ effectivement bon ben là on n'en parlera pas parce que tout de façon c'est trop/ (**Fanny** : voilà c'est…)/ nan mais justement c'est ce qu'on rencontre dans nos classe/

Fanny : dernière formation en autour des troubles du langage oral donc maintenant c'est des modules de de 9h mais troubles du langage oral, pareil c'est à dire « bon alors les associations de parents dyslexiques ont trop de pouvoir… bah (*rit*), des vrais dyslexiques vous n'allez pas en rencontrer beaucoup… » 'fin c'est pas des formations ça les collègues qui n'ont pas de vécu personnel qui ne connaissent pas la dyslexie repartent en se disant « bon ... » ah et aussi donc heu… c'est quand même, c'est quand même le responsable ASH.. et qui dit « des copains orthophonistes j'en ai mais on sait pas ce qu'ils font une fois que la porte est fermée ». Voilà contenu de la formation troubles du langage oral c'est pas possible. C'est pas avec des formations comme ça que les enseignants qui arrivent avec des demandes parce que les gens s'inscrivent ils auraient pu

choisir autre chose (*Eve acquiesce*) parcours sportif, partenariat au rugby ou voilà ils ont choisi troubles du langage oral donc voilà ça les intéresse et ils repartent en se disant « bon effectivement c'est pas de la dyslexie » parce qu'ils font confiance et parce qu'ils ne connaissent pas assez ce problème. Donc tant que ces formations là seront dispensées par des gens qui ne maitrisent pas ou qui sont… alors je ne sais pas ce qui les amène à dire des choses comme ça des aberrations pareilles mais… ça ne fera pas avancer malgré toute la bonne volonté qu'on voit chez les enseignants (*Eve acquiesce*). **(2:04:05)**

Eve : après y'a aussi le fait je trouve moi que les formateurs 'fin alors nous dans le privé on a aussi des chargés de mission je sais pas si vous avez ça 'fin c'est des des anciens (**Fanny** : conseillers pédagogiques) oui alors c'est des conseillers pédagogiques c'est la même chose. La seule chose que moi je regrette c'est et j'en parlais parce que j'ai été inspectée l'année dernière et j'disais ça à l'inspecteur en lui disant… ce que je regrette c'est que même les chefs d'établissement qui sont complètement déchargés parce qu'ils ont des gros gros établissements, ils n'aient plus un pas un un pas dans une classe parce que je reviens sur ce que je disais au tout départ je pense que les élèves changent tous les 3-4 ans c'est cyclique et j'trouve que… la personne qui va faire 10-15 ans en tant que conseiller ou ou chargé de mission c'est ce qu'on disait tout à l'heure y'a 20 ans on était enseignantes déjà sur le terrain et les enfants ont changé, les parents ont changé, le travail (**Fanny** : la recherche a avancé (*rit*) sur la question des troubles des apprentissages) voilà la recherche et puis et et et nous en tant qu'enseignant on fait pas la même chose qu'il y a 20 ans. Et bien ces personnes là elles vont encore être en train/alors même si elles vont se renouveler aussi puisqu'ils ont aussi des formations mais le le le le vivant il est là il est en bas tout en bas ce sont les élèves et si on n'est pas confronté de temps à autre avec les élèves on peut pas avoir un discours qui corresponde à ce qui est vécu par les enseignants. Et c'est pour ça (*se tourne vers Fanny*) je trouve que de temps en temps effectivement les les les chargés de mission ou les conseillers pédagogiques ils ont un décalage avec ce que nous nous vivons. Parce que bah après c'est pas de leur faute à eux non plus mais/ et je disais ça à l'inspecteur en lui disant parce qu'il me demandait pourquoi je ne voulais pas une plus grande école je lui ai expliqué mes raisons et j'lui disait mais de toute façon même si j'avais à prendre un plus grand établissement je souhaiterais plutôt rester au moins <u>au moins</u> une journée en/au contact d'élèves. J'veux dire sinon j'suis cheffe d'entreprise je suis plus enseignante et j'trouve que ça se serait important/ ça c'est des choses que je trouve que/parce que le ministère c'est bien mais là haut voilà qu'est ce qu'ils voient de ce que nous on vit en bas de l'échelle quoi ? Et j'aimerais bien de temps en temps qu'ils viennent voir un peu c'est pas en faisant une conférence dans une classe en répondant à des petits écoliers que qu'on qu'on voit la <u>réalité</u> de ce qui se vit au quotidien donc…

C. : peut être qu'ils ont l'image d'élève idéal dans la tête (*rit*)

Eve : peut être (*rit*) ou qu'ils ont envie ouais qu'ils ont envie de cette image idéale. Mais mais d'abord faudrait leur poser la question. Posez leur la question vous (*s'adresse à C.*) (*F, E et C rient*). Et puis vous reviendrez nous donner la réponse. Mais c'est vrai ouais c'est c'est j'trouve que c'est… c'est comme ça/bon après chacun midi/chacun voit midi à sa porte mais c'est vrai que j'aimerais bien voilà que au niveau éducati/éducation on mette un priorité quand même chez nous au lieu d'enlever de fermer des classes à tout va ou de vouloir faire des regroupements d'écoles. Pas sûre que ce soit forcément la bonne solution quoi alors tout ça pour faire quelques économies de 3 francs 6 sous /

Fanny : c'est ça en fait c'est l'économie même la formation c'est à dire que la formation faite par des conseillers pédagogiques qui ont leur salaire fixe et qui est finalement la formation ne coûte rien alors qu'il y a d'excellent conférenciers (*Eve acquiesce*) et des chercheurs et des gens qui s/peuvent/

Eve : et qui se sont posés qui se posent toujours des questions

Fanny : voilà les syndicats je suis allée à Nantes quelques moi ce sont les syndicats qui avaient organisés une.fait venir une conférencière sur sur les neurosciences, l'attention (*Eve acquiesce*) c'était passionnant quoi. C'était passionnant c'était appuyé c'était <u>pratique</u> c'était voilà. Mais sauf que c'est pas c'est pas l'institution qui forme. Et puis il fallait quand même se déplacer (*Eve acquiesce*) à Nantes (*rit*) avec ses propres deniers et voilà. Après y'a les journées des dys il y a des conférences excellentes quand ça se passe à Angers on y va/

Eve : /j'avais travaillé avec Thierry Marot j'avais fait partie de son groupe de travail c'est un c'est un enseignant chercheur de la catho et on a travaillé sur le vocabulaire comme ça mais et il a écrit plusieurs livres sur le vocabulaire et et… j'ai travaillé avec lui/alors au départ c'était juste une formation voilà sur le vocabulaire alors c'était… y'a 8-10 ans à peu près de ça et puis j'avais un élève qui me posait question sur ça voilà sur/il était capable d'écrit 3 fois le même mot dans la même phrase mais jamais correct/'fin jamais de la même façon. Et de fil en aiguille c'est un enfant qui arrivait d'une autre école et il [Thierry Marot] s'est intéressé à à à A. et du coup avec A. il m'a demandé ses écrits et c'qu'il fait c'est que en en en lui fournissant les écrits d'A. Il me guidait sur/étape par étape sur ce que je pouvais mettre en place et après donc on était il m'a demandé si je voulais bien faire partie de son groupe de travail parce qu'il allait se servir des travaux et de ce que j'avais mis en place pour voir la progression. Et j'me disais mais oui ce qu'il fait/on était 6-7 à chaque vacances à se réunir pendant 2-3 jours mais c'que j'ai vécu là mais je le réutilise au quotidien et j'me dis que c'qu'il m'a apporté c'qu'il m'a apporté sur l'espace de 18 18 mois à peu près on a fait ça mais j'me dis bah voilà c'est du concret. Il est pas enseignant il est pas enseignant en primaire il est enseignant chercheur mais à côté de ça j'ai à son contact il me donnait des idées que je n'avais pas parce que je n'avais pas le temps ou parce que/ et pis bah le… le le partage avec

d'autres enseignants j'ai trouvé ça génial et c'est ça qui faudrait. C'est/mais bon/c'est vrai que les formations maintenant c'est vrai des fois c'est un peu au rabais comme tu dis (*s'adresse à Fanny*) (*Fanny acquiesce*) ou alors c'est sur des temps où on n'a pas le temps voilà quoi 'fin in a aussi une vie à côté des fois elle nous prend déjà pas mal de temps ce boulot donc… mais… ça c'est intéressant de pouvoir partager. C'est pour ça d'ailleurs que je suis là aujourd'hui c'est parce que j'avais voilà (*C. acquiesce*) cette envie de d'entendre d'autres fonctionnements d'entendre voilà de… c'est pren/c'est jamais perdre du temps c'est à dire d'entendre des choses qui font que tiens c'est ce c'est redondant ça fait penser à ça et… et de pouvoir continuer à évoluer et à progresser. Mais…

C. Je vous remercie beaucoup (**Eve** : non merci à vous (*rit*)) **de m'avoir consacré de votre temps que je sais précieux. Merci vraiment pour le questionnaire et puis d'être venues.**

Annexe VIII

Retranscription du focus groupe d'Alice, Lise et Léa

Participantes :

Alice : enseignante, école élémentaire urbaine de plus de 10 classes, CE2-CM1. Environ 17 ans d'expérience, dans l'école depuis 10 ans

Lise : 18 ans d'expérience, CE2-CM1. Dans l'école depuis 9 ans

Léa : 15 ans d'expérience, CE1, dans l'école depuis 6 ans.

C : Chercheuse

/ coupe la parole

C : **Alors avant de commencer je vais peut être vous demander vos niveaux et un peu votre votre, vos années d'expérience et depuis combien de temps vous enseignez**

OK

Lise : je suis en train de compter moi

A : A peu près

C : oui à peu près

A : Moi j'ai commencé en 2001, alors c'est Alice, donc j'ai commencé en 2001 ou 2002, peut être en 2002, 2002. Là j'ai des CE2-CM1 et je suis dans l'école depuis /Lise : 8/ 8 ans.

Lise : oui parce que je crois que c'est 2 ans après… j'ai eu 2 ans des CE1 et je suis passé au CE2

A : je t'ai connu en CE1 donc 9 ans

Lise : Alors moi ça doit/ah bah ça fait 17 ans que je suis/que j'enseigne, voilà c'est ça et du coup là j'ai des CE2, ça fait 10 ans que je suis dans l'école et j'ai vadrouillé du CE1 au CM1 en fait. Ça a changé régulièrement. Et sinon j'étais avant dans une petite école de campagne.

C: d'accord. Donc grand écart

Lise : oui (*rires de toutes*) ça a été le choc ! *Rires*

Léa : Alors moi ça fait 15 ans que j'enseigne, ça fait c'est la 6e année dans l'école et avant d'être dans l'école en fait bah pendant 10 ans j'ai changé d'école tous les ans en fait. C'qui m'a permis de faire de la TPS jusqu'à l'EGPA au collège. En fait j'ai fait tous les niveaux j'ai eu des postes fractionnés enfin voilà. Donc voilà j'ai trouvé que c'était hyper enrichissant quand même de 'fin de

voir plein plein d'écoles différentes, plein d'équipes, plein de niveaux et maintenant je suis en CE1 depuis que je suis à l'école.

C: d'accord. Donc pour commencer, ce qui m'intéresserait ce serait d'avoir un peu votre vos votre avis 'fin qu'est e que c'est pour vous être enseignant ?

Lise : Ça commence bien (*rires*)

A : Dans dans l'idéal ou ?

C : Bah alors ça peut, être qu'est ce que c'était pour vous quand vous avez commencé et qu'est ce que c'est devenu maintenant, qu'est ce que c'est maintenant, est ce qu'il y a eu un cheminement entre le début de votre carrière et maintenant est ce que c'est stable ?

A : En début de carrière moi j'étais quand même beaucoup sur les savoirs/ Lise : ouais c'est ça/ sur les apprentissages.

Lise : ouais

A : et en fait par la force des choses tu finis par faire de l'éducation (*rit*)

Lise : ouais c'est ça. J'crois que ce qui a changé c'est que l'esprit quand tu débutes l'enseignement tu te dis/tu penses je vais enseigner la conjugaison, je vais enseigner l'histoire, je vais enseigner… t'es t'es que sur la connaissance /A : ouais/ que tu dois faire passer et puis en fait ce qui te prend le plus de temps, c'est le côté c'est le côté éducatif où faut apprendre à rester assis où faut apprendre à. Ces choses là on n'y pensent pas quand on devient enseignant on s'dit bah les enfants doivent rester assis naturellement en fait non pas du tout. Et c'est tout ce côté là qui en fait prend une place de plus en plus de plus en plus (*A acquiesce*) importante en plus dans nos classes.

L : En fait on prend conscience aussi qu'on est en train de former les citoyens de demain et c'est pas on en prend vraiment conscience (*A acquiesce*) on se dit bah eux, bah voilà ce sera notre société on participe à essayer de faire une société un petit peu parce que parfois on s'inquiète un petit peu quand on voit...

A : Tu t'en rends compte surtout dans les écoles comme ici (*L acquiesce*) même avant d'être ici j'étais pas /Lise : ouais c'est clair/ j'étais pas, je faisais un petit peu attention à la gestion du groupe et tout

L: le vivre ensemble tout ça

A : ouais, mais bon voilà. Mais maintenant voilà, enfin ici c'est quand même un petit peu des fois problématique là tu fais, là tu dis ah oui quand même on va passer du temps là dessus

Lise : et puis faut leur apprendre tout en fait. Faut leur apprendre à gérer leur matériel, tout ce qui normalement est censé fait, est censé être fait dans les familles (*A acquiesce*) faut leur apprendre à gérer tout en fait, à se gérer eux-même, à gérer leurs émotions /A : à gérer la frustration/ la frustration (*L acquiesce*) ouais c'est

L : enfin c'est quand même pour ma part une vocation au départ et qui continue. 'Fin j'veux dire si je continue à être enseignante (A et Lise acquiescent) c'est que malgré tout même si ma conception l'éduc/ enfin de mon travail a évolué, la flamme qu'était au départ est toujours là, 'fin donc /Lise : Et / Elle n'est pas lié à ma conception de l'éducation, certainement pas parce que sinon elle se serait éteinte depuis longtemps.

Lise : et puis on a toujours la même envie d'amener les enfants le plus loin possible (A et L acquiescent) c'est toujours l'objectif après peu importe (*L. acquiesce*) les difficultés qu'on peut avoir dans nos classes l'objectif c'est toujours le même, c'est de les amener tous (*L. acquiesce*) le plus loin le plus loin dans leurs capacités en fait (*L. acquiesce*) . C'est pas mal là non ? (*rires*). On a bon ou on n'a pas bon ? (*rires*).

A : tout ce que tu diras sera bon (*rires*)

C : oui (*rires*) **Alors qu'est ce qui vous défini en tant qu'enseignante ?**

Temps de silence, les enseignantes réfléchissent

A : c'est bien on réfléchit avant de répondre

Lise : moi j'attends de répondre pour rebondir

A : Ah ouais d'accord (*rit*) c'est ça, y'a des élèves comme ça (*Lise rit)*

L : de toute façon il y a forcément le savoir 'fin, j'veux dire y'a quand même ça (*A et Lise acquiescent*) de toute façon. Y'a aussi le fait d'être, enfin plus dans cette école là certainement, mais on est aussi des des adultes référents /A : des modèles/ et modèles. C'est qu'on leur donne aussi l'image de ce qu'est un adulte inséré émancipé (*A acquiesce*) voilà c'est ça

Lise : une vie normale /L : voilà/ ce que doit/enfin ce que devrait être la vie qu'ils connaissent pas eux /

A. : Parfois oui ça les surprend

Lise : bah oui parfois c'est eux, c'est les seuls à se lever dans la famille ici, donc heu (*A. acquiesce*) tout le monde dort et l'enfant c'est le seul qui se lève pour aller à l'école donc c'est pas facile d'avoir un… et du coup on a quand même ce rôle là d'être aussi le… (*A. et L acquiescent*)

L : et puis on les révèle aussi, parce qu'être enseignant c'est pas transmettre un savoir qu'on a et que eux n'ont pas, c'est aussi et ça c'est essentiel, c'est faire comprendre que ils savent déjà plein de choses en fait et que nous on n'a pas, 'fin et que nous inversement il y a plein de choses qu'on sait pas non plus. Donc voilà j'pense que c'est aussi ça être. J'pense qu'un bon enseignant c'est ça, c'est quelqu'un qui qu'a pas une posture de je sais tout et et ça de toute façon c'est dans l'air du temps j'pense que maintenant ça n'existe plus le transmissif (*A. acquiesce*) où on est devant les élèves et pendant des heures enfin voilà

Lise ; où on fait un monologue

A : oui leur montrer qu'on sait pas tout tout en gardant quand même la place/

Lise : ah bah on a le pouvoir/

A : du référent ouais/

Lise : bah on a le pouvoir/

A : du référent, parce que c'est quand même, si tu sais tu fais « je sais pas je sais pas »/

L : Ça les rassure/

A : c'est pas, ouais

L : quand même (Lise *acquiesce*) Il y a aussi le sentiment de sécurité qu'on doit leur/

A : ouais moi j'trouve que c'est vachement, ils ont besoin d'un cadre quand même (L. *acquiesce*) et puis ils le cherchent et il le recherchent (L. *acquiesce*)

Lise : t'façon en début d'année si on se montre pas c'est foutu (L. *acquiesce*) 'fin j'veux dire et ils le cherchent le cadre, certains ils nous cherchent ils nous titillent jusqu'à temps/

A : ceux qui nous adorent le plus qui nous disent « je t'adore » à la fin de l'année mais on les a, o les a quand même bien grondés (*Lise. acquiesce*) et non, ils sont quand même super contents (*rit*).

Lise : c'est ça ils ont besoin de ça.

A : bah d'avoir un cadre d'être grondés je sais pas, mais d'avoir un cadre (*rit*)

Lise : t'façon si on n'a pas ça, si on n'a pas le cadre on a rien t'façon (*A. acquiesce*) si on n'a si si si le cadre n'est pas posé/

A : d'ailleurs là c'est quand même demain les vacances, là on travaille encore aujourd'hui

Lise : Moi aussi

A : ils se plaignent pas (*Lise. acquiesce*) bon c'est plus cool, mais ils se plaignent pas. Ils sont peut être pas/ils osent pas (*rit*)

Lise : non non mais moi là ils sont contents d'avoir fait des exercices ce matin non non/

A : oui bah moi aussi mais après c'est pas/

Lise : mais tranquille par contre, ils font à 2 ils font à 3/

A : oui moi je les ai laissé changer de place « est ce qu'on peut en avoir un autre ? - Oui. La symétrie oui vous pouvez » (*rires*). Cette année là avec certains élèves je leur ai dit « mais de toute façon c'est toi qui ne travaille pas, moi de t'apporte tout ce qui faut pour que les activités, 'fin tout ce qu'il faut pour travailler, le matériel, maintenant si toi tu n'as pas envie, là moi j'peux pas forcer (L. *acquiesce*) donc j'ai fait tout ce que je pouvais maintenant il faut que tu travailles aussi, chacun son rôle. Et c'est à toi de le faire quoi si l'enfant il veut pas, il veut pas (L. *acquiesce*)

C : là vous évoquez vraiment le besoin de cadre qui est très présent, le besoin de repères, est ce que dans des écoles, alors vous êtes dans une école un peu difficile quand même hein. Vous êtes en REP+ ou toujours pas ? / Non

A : Alors au niveau des, des catégories socio-professionnelles des parents oui, on pourrait, mais le collège dont on dépend, non pas du tout. Donc heu non

Lise : Sinon ce serait la REP+ en plus ici, ce serait même pas la REP, ce serait la REP+ (*A. et L. acquiescent*)

C : Est ce que donc vous avez ce même ressenti pour ailleurs ?

A., L et Lise : Non

C : c'est vraiment ici ? *Toutes : Oui*

Lise : ah oui, non. On fait pas le même métier. (*A. et L acquiescent*) On fait pas le même métier.

A : C'est vraiment un changement d'arriver ici ça a vraiment été un changement (L. *et Lise acquiescent*)

Lise : Moi j'arrivais de ma campagne sarthoise du nord après 6 ans passés là-bas hou !

A : J'arrivais de Roger Bouvet où c'était, y'avait, c'est en ville mais y'a un peu c'est c'est mixte y'a de tout c'est cool. Et Hou !

Lise : et puis ici depuis 10 ans ça a évolué aussi (*A. et L. acquiescent*)

L : oui grave

Lise : c'est à dire que au sein de l'école on avait quand même une certaine mixité même si c'était déjà difficile au début. Et plus ça va, je trouve que plus… on a de moins en moins de d'élèves … «'fin on leur apprend tout, on a l'impression qu'ils sont, y'en a de moins en moins qui apportent vraiment des connaissances, qu'ont des connaissances spécifiques sur des sur les choses on est/

L : et puis y'a aucune implication des parents (*A. et Lise acquiescent*)

Lise : ouais c'est ça

L : 'fin y'a on a le sentiment qu'il y a pas ce projet /Lise : oui c'est ça/ l'école n'est plus un moyen/

A : ils sont moins adaptés à la scolarité, non mais ils sont moins adaptés à la scolarité/ ouais voilà.

A : y'a pas à la maison l'importance de l'école **(11:03)**

L : l'importance de l'école et on voit pas dans (Lise. *acquiesce*) l'école un moyen de s'émanciper de travailler/

Lise : oui c'est ça, on commence on part souvent sur un terrain vierge quand on commence de l'histoire, de la géo, des sciences/

L : et puis un bulletin scolaire ou un cahier sera pas signé par exemple/

A : vierge et pis certains pas forcément intéressés/

Lise : oui c'est ça

L : Ça n'a pas d'intérêt (*A. et Lise. acquiescent*) Les rendez-vous on nous pose des lapins (*A. et Lise. Acquiescent*) enfin on sent vraiment que c'est pas la priorité

Lise : on a 6 familles aux réunions de rentrée

L : voilà y'a aucune, fin l'école, 'fin la famille ne s'implique pas du tout (*A. et Lise. Acquiescent*) (*A. et Lise. Acquiescent*)

Lise : y'a des parents cette année je les ai vus 0 fois.

L : oh bah moi aussi la plupart.

A : Après les enfants, y'en a qui arrivent, oui vierges, 'fin on peut pas tout savoir, mais ça on avait déjà (L. *et Lise. Acquiescent*) mais là en plus ils ont ils sont pas forcément intéressé (*Lise acquiesce*) ils voient pas trop ce qu'ils viennent faire là. (L. *et Lise. acquiescent*)

Lise : il faut vraiment qu'on théâtralise tout pour avoir un peu leur intérêt quoi (*A. et Lise. Acquiescent*)

A : et il faut passer par du ludique alors là moi, on va on va, moi j'ai... un peu, 'fin j'fais du, j'ai un peu de mal à faire que du ludique parce que c'est pas que ça non plus. J'avoue. Ça là dessus c'est mon caractère, j'ai du mal à faire tout en ludique à un moment je leur dis « bah oui là il va falloir s'y mettre pour de vrai » 'fin pour de vrai (*rires*) va falloir faire un petit effort, à un moment faut faire un effort. (L. *et Lise. Acquiescent*)

L : mais tu as raison

A : ça c'est mon caractère (*rit*)

L : non mais j'pense que c'est ce serait leur mentir aussi de leur faire croire que/

Lise : que tout est facile/

L : et pis que leur faire croire qu'il n'y a pas d'effort (*A. acquiesce*) 'fin… l'effort c'est pas/

A : c'est ce qui met un peu mal à l'aise ouais avec.../

L : c'est important l'effort aussi

Lise : c'est ils ont du mal

A : oui c'est ce qui me met mal à l'aise avec tout essayer de tout faire passer gentiment et y'a un moment « parce que y'a des trucs vous allez voir après ça va pas être toujours aussi facile quoi (L. *et Lise. Acquiescent*) enfin c'est pas le bagne chez moi non plus (*rires*)

Lise : *rit*

L : parce que les directives qu'on a là c'est beaucoup maintenant les directives c'est beaucoup valoriser l'enfant,/

Lise : la bienveillance/

L : oui mais, 'fin j'veux dire c'est important aussi de prendre conscience de ses lacunes des progrès qu'on peut faire (*A. acquiesce*) 'fin j'trouve que c'est ambivalent parce qu'à côté de ça, et on a raison de faire/d'essayer de faire comprendre à l'enfant que l'erreur permet d'apprendre (*A. et Lise. Acquiescent*) /A : il faut apprendre/ mais pour autant il faudrait leur dire que finalement que ce qui va bien et surtout ne pas le/ben non parce que comme nous adultes, comme tout le monde, enfin y'a des choses sur lesquelles on peut retravailler et c'est pas grave, j'veux dire c'est pas y'a pas une

fatalité c'est pas… 'fin voilà. Et donc moi ce côté là, mettre que du vert ou que du sourire et puis laisser le reste /A : caché / j'trouve que non c'est pas intéressant pour l'enfant et ils/

Lise : il faut qu'ils sachent où ils en sont de toute façon/ **(13:33)**

L : et ils ne veulent pas ça d'ailleurs/ ils ont envie de savoir

Lise : oui non parce que sinon ils seraient plus/si à chaque fois tout est bon et ce plaisir qu'ils ont quand tout est bon (L *acquiesce*) et que qu'il faut justement valoriser par la réussite aussi. Si s'ils ont pas un moment où on leur a pas pointé que là ils y arrivaient pas/ A : bah ça n'a plus de valeur/ et que maintenant tu as vu et maintenant tu y arrives là bah là parce qu'ils sont quand même heureux quand ils se retrouvent en réussite (*L. acquiesce*) mais parce qu'ils ont reconnu/parce que avant justement ça fonctionnait pas (*A. et L. acquiescent*).

L : ouais. Enfin on pense déjà qu'ils sont contents de venir à l'école, c'est ce qu'ils nous disent (*A. et Lise. Acquiescent*) nous c'est quand même le truc numéro 1. Ils ont souvent quand même des vies qui sont assez compliquées (*A. acquiesce*) donc on essaie que quand même l'école ce soit un endroit/alors avec les mêmes règles par contre que à l'extérieur la violence tout ça c'est ce qu'on leur explique e qui est interdit ici c'est pas interdit que parce que c'est l'école. Et pour autant on essaie aussi que ce soit un endroit où ils sont contents/où ils sont des enfants aussi parce que souvent ce ne sont plus des enfants/

Lise : et puis tu disais la sécurité mais la sécurité /L : où ils se sentent en sécurité/ c'est ça, c'est… on peut oublier un peu ce qui se passe à la maison/ L : voilà/ parce que pour certains c'est quand même des fois on se dit mais comment ils font quoi. (*L acquiesce*)

L : Alors pour ce qui est des programmes puisque c'est quand même ce qu'on nous demande de 'fin j'crois que on en prend et on en laisse. On est pas heu

A : oui

L : j'pense aussi que ça a été aussi une différence avec des écoles de centre ville où j'ai pu aller où bah oui le programme il pouvait avoir un sens. C'était bah voilà/ L : pis t'avais même les parents derrière toi qui te disaient « mais ça.../ L : ils connaissaient mieux les programmes que moi (*A. et Lise. Acquiescent*) pour autant voilà. Bah là ici bah c'est pas grave si (*Lise. Acquiesce*)

Lise : on fait au mieux (*A. et L. acquiescent*) On fait on fait au mieux et on fait pas tous les ans la même chose parce qu'on fait au mieux avec les élèves que l'ont a dans nos classes (*A. acquiesce*) et on fait comme on peut on essaie de les amener/ A : on s'adapte/ voilà c'est ça, c'est ça (*L. acquiesce*). Après voilà y'a des années tu fais plus, des années tu fais moins ben tant pis c'est/

A : pas de la même façon

L : et pas de la même façon oui. Pis y'a des choses tu changes de façon tout le temps pis ça marche pas (*A. et L. acquiescent*). Les choses du quotidien ont du mal à fonctionner ici 'fin y'a des choses c'est compliqué

A : c'est vrai ici, c'qu'ils aiment/'fin c'qui fonctionne ici c'est tous les petits rituels

Lise : ah ouais ça ça marche super/

A : c'est vrai que dans d'autres écoles tu peux tu peux fonctionner on va dire un peu assez traditionnellement avec la leçon les exercices l'entrainement machin, là ça marche pas (*Lise. Acquiesce*). Donc là tout ce qui est petits rituels parce que d'abord c'est tous les jours pareil alors ça c'est horrible mais ils adorent/

Lise : on sort le cahier, ils savent quel cahier/

A : c'est pas très long (*Lise. Acquiesce*) et ça c'qui est bien les activités sont pas très longues heureusement qu'on varie, il y a des activités plus longues après dans la journée parce que/ mais c'est vrai que les activités pas très longues ils aiment bien. Moi s'il y avait que ça ça me poserait problème parce que à un moment il faut aussi soutenir l'effort /Lise : bah oui/ mais ça ils aiment bien et c'est vrai que toute l'année c'est vrai que on fait à peu près toujours les rituels toujours toujours la même chose (*Lise. Acquiesce*) et finalement ça rentre. **(16:29)**

Lise : oui ça rentre/

A : bon par exemple y'a le cahier du matin / Lise : ah ouais ça c'est/ où chaque jour ils ont une activité tous les lundis de l'année on a eu une devinette pour trouver l'implicite. (

Lise. Acquiesce) Et c'est un petit truc. Tous les mardis y'avais un travail sur la phrase/ Lise : la phrase/ donc ça a évolué un peu dans l'année quand même mais c'était retrouver les groupes, les verbes les sujets mais ça le fait que ça revienne tout le temps /Lise : tout le temps et toute l'année/ et que ce soit pas très formel, 'fin pour eux c'est juste un tout petit entrainement/ Lise : oui/ ça ça passe bien/

Lise : et puis on le fait avant d'avoir vu la leçon on a pas fait la leçon encore/

A : ça passe bien, du coup quand on fait la leçon ça pour eux c'est plus facile. Puis le jeudi...'fin tous les jours on fait une activité définie/

Lise : différente et qui après varie dans l'année mais qui est toujours sur le même, toujours sur le même principe

A : ouais sur le même sujet, 'fin la même notion quoi /Lise : sur une toute petite feuille/

L : et ils la réclament d'ailleurs (*A. acquiesce*) pour peu qu'on n'ait pas eu le temps de le faire/ Lise et A : oui c'est ça/

A : et en maths pareil

Lise : des fois tu sais « ah mais on fait pas le cahier du matin ? » bah non bah là aujourd'hui c'est pas possible

A : non et puis on a fait aussi les.. pour que chacun puisse évoluer à sa vitesse, on a les ceintures /Lise : oui les ceintures/ en problème et en opération. Ils partent tous au départ avec la même feuille d'opérations et… ils s'entraient, ils ont une opération par jour, au bout de 10j on va dire y'a le passage de la ceinture, une sorte d'évaluation et ceux qui réussissent passent aux opérations suivantes ceux qui réussissent pas ils s'entrainent une 2e fois sur la même opération qu'ils ont fait et puis on continue comme ça. (*Lise. Acquiesce*) Donc là du coup ça arrive à la fin de l'année avec des enfants qui /Lise : qui sont au bout et pis d'autres/ qui ont carrément fini qui sont tuteurs (*Lise. Acquiesce*) 'fin moi c'est ça j'ai des élèves qui sont devenus tuteur d'autres d'autres élèves qui sont plus en difficulté et puis des élèves en difficulté qui bah qu'avancent mais moins vite quoi (*Lise. Acquiesce*) mais qui avancent quand même.

Lise : Voilà et que chacun du coup ça bloque pas ceux qui peuvent avancer (*A. acquiesce*) / A : c'est ça. / et du coup ceux qui sont/

A : Ici c'est ça le truc c'est de bloquer ceux qui/

Lise : c'est ça c'est ça qu'est presque le plus /A : c'est le danger/ plus que de s'occuper des élèves en difficulté ici le plus difficile c'est de s'occuper de ceux /L : qui sont performants / Lise : qui sont performants. Parce que en fait comme la masse la majorité se retrouve quand même un peu en difficulté, c'est compliqué de faire avancer ceux qui eux faut pas les bloquer non plus faut qu'ils puissent (*A. acquiesce*) faut qu'ils puissent manger quoi, faut qu'ils soient nourris intellectuellement (*A. acquiesce)* pour pour avancer. Ils ont pas à subir. Et des fois c'est pas évident.

A : et par dessus tout ça, ceux 'fin se greffe en plus les élèves qui ont des besoins un peu particuliers. **(18 :59)**

L : voilà quelle belle transition (*rires*)

A : mais c'est vrai parce qu'ici y'en a qui ont des besoins particuliers mais c'est… 'fin ceux qui ont des AVS mais c'est plus social (L. *acquiesce*) au départ le handi… ouais le handicap il est plus social qu'autre chose.

Lise : et pis et pis et pis / A : pour certains / on n'a pas du tout en fonction de l'élève à besoins c'est complètement différent et pis y'en a qui sont pas à besoins mais qui auraient être /L : de vrais besoins (*rires*)/ mais qui devraient être à besoins et qui du coup sont pas (L. *acquiesce*) parce que du coup Mickaël moi l'année dernière c'était super compliqué et et lui il avait pas de notification, il avait rien mais… C'est vrai que moi entre mon année dernière où j'avais aucun enfant à besoins et cette année où j'en ai 4 qui relèvent de la MDPH dans la classe bah y'a pas photo, ça a été plus facile (*A. acquiesce*) pour moi cette année avec les 4 élèves qui relèvent de la MDPH que l'année dernière où il n'y en avait aucun (L. *acquiesce*). Donc c'est…

L : et tu avais une super AVS

A et Lise : oui

Lise : ça aide aussi /A : Ça aide/ L : ça aide aussi

C : une AVS pour les 4 ?

Lise : oui (L. *acquiesce*) du coup qui était à plein temps sur la classe.

A : parce que chaque chaque enfant avait un un temps/

Lise : ils avaient 10 heures à peu près chacun, ils avaient 10h à peu près chacun donc du coup ça a permis de regrouper et… (L. *acquiesce*)

C : et c'était plus facile cette année que l'année dernière ? /

Lise : que l'année dernière. Ah bah oui parce que quand il peut y en avoir 4 les les 4 enfants sont... on arrive à les faire... ne piquent pas de crise alors c'est heu, pas de crise de violence. En fait la difficulté je pense c'est quand l'enfant fait des crises de violence et que là on se retrouve seule ou même avec l'AVS des fois qui peut pas faire qui dans ces (*inaudible*) là ne sert pas à grand-chose finalement et les crises de violence sont bien pires que l'enfant à besoins si c'est juste un besoin parce qu'il peut pas écrire ou (*A. acquiesce*) si c'est un besoin parce que il faut lui rappeler il faut l'aider à utiliser son matériel, c'est pas du tout la même chose que l'enfant qui va faire des des qui va qui va faire des crises qui du coup va mettre va se mettre en danger va mettre les autres en danger qui faut isoler de la classe qui nous/là par contre c'est c'est très compliqué/

L : et puis il y a une tension dans dans la classe (*A. et Lise acquiescent*)

Lise : c'est ça c'est ça on a toujours/

A : tous les ans les années où on a eu un élève un peu compliqué bah c'est toute la classe qu'est quand même (L. *acquiesce*)/

Lise : pis t'es sur/

A : sur les nerfs/ (L. *acquiesce*)

Lise : pis ces enfants là n'ont pas forcément de notification du coup t'as pas forcément d'AVS et t'oses pas tourner le dos (L. *acquiesce*)... voilà... c'est c'est c'est plus ça qu'est compliqué c'est plus ceux qui sont pas en plus qui sont pas/

A : qui sont perturbateurs

Lise : ouais ouais c'est ça.

A : parce que même avec l'AVS y'a quand même une tension (Lise. *Acquiesce*) on sent quand même ils cristallisent un peu/

Lise : Ah bah avec certains elles ça ça change rien l'AVS.

A : bah pur le comportement/ Lise : pour le comportement/ après

Lise : Pour le scolaire oui pour le comportement ça…

L : pis faut savoir qu'on n'a pas de formation non plus. C'est ce qui manque quand même (*A.et Lise acquiescent*) on n 'a aucune formation, jamais sur /

A : à aucun moment

L : sur tout ce qui peut concerner justement (*A. acquiesce*) alors qu'on nous parle de plus en plus d'intégration qu'on nous dit de plus en plus que tout ce qui est structure telles que les IME ça ça va fermer et que finalement ben voilà. Mais c'est à moindre coût hein parce que nous on n'est pas formées les AVS sont rarement formées aussi/

A : ah bah non non non (Lise. *Acquiesce*)

L : elles débarquent en début d'année/

Lise : Elles savent même pas avec quel enfant elles vont être (*A. acquiesce*)

L : voilà c'est quand même des profils qui sont très particuliers /Lise : et différents/ et différents voilà (*A. acquiesce*) donc pour ça… ca par contre c'est vraiment pour moi une appréhension que j'ai dans en ce qui concerne l'avenir de la profession parce que là par contre 'fin voilà moi j'ai pas fait le choix du spécialisé c'est pas que voilà mais j'suis pas formée. j'estime que à un moment (*A. acquiesce*) va peut être falloir... parce que effectivement une année… pis ça nous pose question en tant que personne (*A. acquiesce*) aussi on sait pas comment s'y prendre

A : bah tu sais l'année où y'a eu S. donc on était à la réunion en équipe éducative avec Mme P. « bah vous différenciez pour S. ? » bon bah oui évidemment, mais à un moment si je veux vraiment différencier alors pour moi différencier ça veut dire tu prends un autre chemin mais t'arrives à peu près à la même chose quoi pour avoir le même but (L. *acquiesce*). Sauf que S. bah là… on était d'accord le but était pas le même (L. *acquiesce*) (*s'adresse à L.*) 'fin t'as bien (L. *acquiesce*). Donc je fais bah oui mais je différencie mais jusqu'à une certaine limite moi, chuis désolée j'ai une classe c'est un groupe en fait je considère la classe comme un groupe donc je s'il faut qu'il fasse complètement autre chose bah je vois pas le j'vois pas l'intérêt pour tout le monde qu'il soit dans la classe (L. *acquiesce*) s'il fait un truc complètement à côté (L. *acquiesce*). Ça je ça ça me… d'où c'est pour ça qu'on demandait une ULIS (L. *acquiesce*). Il y a été non mais il avait vraiment le profil en plus/

Lise : regarde tu as des élèves comme K. M. qu'est dans ma classe/

A : voilà tu peux pas faire tu peux pas faire la même chose que les autres enfants t'as pas les mêmes objectifs du tout

Lise : il est en CE2 et il a un niveau MS il connaît même pas les lettres de l'alphabet /A : il compte jusqu'à 14/ il compte ouais 15 maintenant il compte jusqu'à 15 mais que la comptine numérique c'est à dire qu'on est en CE2 si je lui demande le nombre qui est avant 5 il est pas capable de me donner le nombre avant 5 comme ça et si on fait ça sur les doigts (*montre 3*) il est obligé de faire un, deux, trois il voit pas que c'est 3, 'fin voilà, vraiment un niveau niveau maternelle. Quand on a un enfant comme ça dans la classe c'est quand même c'est quand même très compl/qu'était en plus

ultra violent en début d'année donc ça s'est ça s'est / A : ça s'est beaucoup amélioré/ et là et là du coup même l'AVS en avait peur G. ne s'est pas occupée de K. du tout cette année parce que elle/t'façon soit ça allait à peu près en classe soit il piquait il avait des crises de violence et et il faisait vraiment peur. Donc heureusement le y'a eu un aménagement d'emplois du temps et il est venu que le matin à l'école et il est resté chez lui l'après midi donc ça a simplifié. Il était ultra violent, niveau MS c'est quand même compliqué dans les classes (*A. et L. acquiescent*) c'est compliqué dans les classes quand il faut 2 fois dans la journée retirer les mains du cou d'un autre élève parce que /

A:parce qu'il est en train de l'étrangler

Lise : voilà parce qu'il est en train de l'étrangler pour un regard. Parce qu'un regard suffit (L. *acquiesce*) il a l'impression qu'on le regarde de travers et ça y est c'est parti et voilà c'est c'est ces enfants là sont très compliqués (*A. acquiesce*) parce que pour là pour le coup ils ne devraient pas 'fin pour moi (*A. acquiesce*) ils ne devraient pas être dans une classe ça ne leur apporte rien

L : mais non et puis ils ne sont pas intégrés/

A : c'est ça ils font à côté ils sont dans la classe mais ils sont à côté

Lise : Non

L : parce que même pour eux ça doit être super difficile à vivre (*A. acquiesce*) finalement/

A : bah ils voient bien qu'ils ne font pas/

Lise : et puis plus ils grandissent et plus/

L : et les autres voient bien qu'ils font pas/

A : S. après il voulait faire comme les autres

L : oui il réclamait comme les autres

A : bah oui oui et puis il voulait pas 'fin c'était un élève qui avait une AVS qui n'en voulait pas

L : non (*acquiesce*) tout à fait

A : il lui disait tout le temps va t en va t en (L. *acquiesce*) et puis bah qui voulait faire comme les autres

Lise : et je/et y'a des enfants d'ailleurs qui progressent plus en leur faisant comme les autres (*A. et L acquiescent*) qu'en leur donnant de la différen/en leur donnant même même qu'en leur donnant autre chose et moi j'ai vu cette année ils ont tous voulu faire la même chose et bah y'en a certains qui ont bien plus progresser (*A. acquiesce*) du fait de faire la même chose que les autres que d'avoir un travail que d'avoir un travail à part d'être dans le groupe y'a quand même une émulation (*A. acquiesce*) quand ça se passe bien dans la classe en plus (L. *acquiesce*) y'a une émulation qui fait que ils progressent davantage que d'avoir son travail particulier où ils sont pas capables de faire seul mais du coup au moins quand c'est la même chose que les autres, les autres peuvent aider quoi c'est…

A : après par contre c'est vrai moi ça m'a changée 'fin ça a changé par exemple d'avoir S ou d'avoir So. l'année où j'ai eu So. Qui était autiste ça ça a aussi changé des choses sur ma façon de faire. Par ex avec S qui avait beaucoup besoin de jouer, bah j'ai ressorti la pâte à modeler et tout ça et j'me suis rendue compte que les autres aussi (L. *acquiesce*) et pis bah en fait quand ils finissent de travailler bah bon ils font c'est juste pour le plaisir de et ça j'aurais jamais pensé à le faire sans avoir eu S. quoi (Lise. *Acquiesce*). Finalement je leur mets pas mal de… ils aiment bien encore même les grands… (Lise. *Et L Acquiescent*) jouer. Et finalement ça se passe très bien donc ils font leur travail, ils finissent et… ils bâclent pas ça c'est le truc important pour moi mais voilà ils me montrent je fais « c'est bien » et donc ils peuvent aller chercher. Et avec So ce que ça a changé, donc So comme il était autiste il fallait pas trop lever la voix parce que sinon bah il faisait des crises et puis bah je ne levais du coup plus d tout la voix et j'ai un peu gardé le truc pas tout le temps (*rit*) mais non ais je m'énerve quand même peu

Lise : bah jamais quasiment à part quand ils le méritent/

A : mais par contre tu gardes quand même une autorité ça met une autre ambiance de classe (Lise. *Acquiesce*) Voilà ça a changé/ça fait un moment So mais ça a changé ma ma posture du coup So a changé ma posture et puis S m'a donné l'idée de mettre des jeux. Alors qu'au départ S lui son truc c'était lui il était là pour jouer ce qu'il aimait à l'école c'était jouer. D'ailleurs il le disait « qu'est ce que tu aimes ? » en équipe éducative « qu'est ce que tu aimes à l'école ? » « jouer » et sinon ?/non que jouer (*rires*). Donc au départ en début d'année effectivement il pouvait faire son travail et après aller jouer et tout pis là c'est ma limite à moi en fait je me suis rendue compte qu'il faisait les choses un peu vite et moi ça me dérange d'avoir… 'fin il bougeait il faisait beaucoup de bruit pourtant il allait dans le couloir mais quand même ça me 'fin ça c'était ma limite je reconnais (*rit*) et donc au bout d'un moment progressivement « non bah tu vas rester un peu à ta place, tu vas » et j'ai réduit un peu ses jeux après il avait quand même le droit d'aller chercher finalement les mêmes jeux que les autres. J'ai mis plus de jeux pour les autres il avait le droit aux mêmes quoi. Donc lui il a eu moins de jeux que ce qu'il avait au départ les autres plus et puis ça s'est équilibré à peu près. Et finalement il restait, il a appris à rester assis et puis à pas avoir tout le temps les jeux (L. *acquiesce*) quand il voulait /Lise : Bah moi c'était là même chose avec K/ A : le pauvre c'était dur pour lui (*rit*)

Lise : qui se levait tout le temps toute l'année/ A : ouais c'est vrai/ bah forcément niveau MS il se levait tout le temps j'dis « ah non là ça va pas le faire » faut que tu apprennes à faut que tu apprennes à rester à ta place parce que tu peux pas parce que tu/ malgré tout il perturbait pis il allait chercher les autres (*A. acquiesce*) et alors bah il copiait. Il a passé/il ne voulait plus de travail différent/il a fait eu du travail différencié à peu près… allez jusqu'à noël à peu près pis après il refusait donc il faisait comme les autres mais du coup il est resté assis tout le temps parce qu'il

copiait sur l'élève à côté mais à l'envers. A l'envers parce que lui était là (*montre un endroit de la table*) et l'autre était dans l'autre sens (*montre un autre endroit à l'opposé*) et du coup toutes les lettres étaient à l'envers c'était copié tout à l'envers c'est pas grave. Donc il a passé ses matinées / mais malgré tout il a gagné la posture d'élève. C'est à dire qu'il passait sa matinée assis (*A. acquiesce*) il passait sa matinée/maintenant il passe ses matinées assis c'est quand même. Y'a une personne de l'ITEP qui est venue le l'observer en classe pour faire la pour faire la demande et elle a été impressionnée « il reste assis tout le temps ? » j'dis oui maintenant ça y est il ne se lève plus. Ça a été mais en fait ça a été il a absolument pas progressé au niveau des apprentissages au niveau il sait toujours pas plus de lettres il comptait à 14 au début d'année il compte jusqu'à 15. Voilà le… le travail pédagogique de l'année 'fin les progrès, les savoirs mais par contre il a gagné sa posture d'élève. c'est à dire que ben je reste assis pendant une matinée. Ça n'aurait pas été possible s'il avait été à l'école encore l'après midi. (C. *acquiesce*) parce que pour lui le fait de savoir que de toute façon il revenait pas l'après midi bah j'peux faire l'effort de le matin.

L : (*s'adresse à* C.) on répond quand même un petit peu à tes questions ? **(30:30)**

C : ah mais c'est parfait oui oui

L : non parce qu'il faut nous arrêter

C : mais non, non non non non. J'ai pas de/

L : d'attentes particulières ?

C : non. Ce que vous me dites de toute façon /L : t'en feras quelque chose / **c'est votre vécu, c'est votre voilà c'est ça qui m'intéresse** (les 3. *acquiescent*)

Lise : Par contre/

A : par contre c'est vrai c'est pas... au tout départ alors pour moi j'avoue (*rit*) c'est pas bien ce que je vais dire mais au tout départ quand on me dit « tu vas avoir… (*sous entendu un EBEP*) » on a pas envie (L. *acquiesce*) au départ hein franchement/

Lise : ah non clairement ça fait peur/

A : quand tu vas avoir un enfant « ah non » ça veut dire ça veut dire du boulot en plus hein quand même (Lise. *Acquiesce*). Après dans l'année c'est bon mais c'est au tout départ/

L : ça veut dire autre chose moi que du boulot en plus /

A : bah ouais moi ça veut/

L : ça veut dire une personne dans la un adulte dans la classe en plus/

A : Alors ça ça me gêne moins

L : ah bah moi ça me ça m/

A : ça te dérange toi ?/

L : ça va me déranger/

A : d'accord/

L : Disons qu'après quand je connais la personne /

A : ça dépend oui c'est vrai/

L : bon voilà mais quand c'est un boulet

A : parce que moi j'en ai pas eu, j'ai toujours des AVS vraiment super/

L : quand c'est un boulet ça c'est très pénible/

A : oui c'est vrai que toi t'as connu alors que moi j'ai toujours eu toutes les AVS qui sont venues 'fin toutes parce que c'étaient des filles/

L : ça rajoute à l'énervement

A : c'est vraiment

L : on se dit « ah bah super » j'en intègre 2 quoi/

A : ouais/

L : j'intègre le gamin et pis j'intègre aussi la personne qui qui 'fin c'est triste mais voilà quand tu discutes un petit peu avec elle tu te rends compte que ben elle n'avait pas de travail que c'est quand même un boulot qui est précaire/

A : ah ouais c'est quand même/

L : qui est proposé quand même voilà… et en fait tu te voilà finalement oui c'est de l'intégration, t'intègres 2 personnes (*A. acquiesce*) en fait et là tu te dis « ben non à un moment stop » (*A. acquiesce*) c'est quand même pas mon boulot. Là.../

A : oui c'est vrai toi t'as eu quand même/

Lise : oui c'était/

L : parce que dire à l'adulte autant dire à l'enfant « bah là non écoute tu te trompes » mais dire à l'adulte « bon bah maintenant ça va aller ! (*élève la voix*) (*rires*) C'est une évaluation parce que moi cette année j'ai quand même eu une personne qui faisait les évaluations à la place de l'enfant quoi.

A : voilà

Lise : quand elle était absente

L : oui, quand elle était absente ! (*A. acquiesce et rit*) « J'ai fait son évaluation de lecture comme ça elle aura pas besoin de la rattraper » Alors y'a plusieurs mots qui doivent t'aider (*rit*) évaluation rien que ça déjà oui mais ce n'est pas toi que j'évalue voyons (*rires*)

A : je sais que tu sais lire (*rires*)

L : oui voilà je sais. Non un grand moment de solitude/

Lise : par contre j'ai été contente d'en avoir 2 tu vois par contre parce que là cette année j'en ai 4 (*des EBEP*) mais pour le coup d'avoir 1 AVS à plein temps quand ça se passe bien c'est bien d'avoir plusieurs enfants parce que tu vois un enfant comme C. qui est aut qui a aussi des troubles autistiques (*A. acquiesce*) il a pas besoin de l'AVS tout le temps

L : même non elle l'insupporte l'AVS

Lise : oui voilà c'est ça. Et beh d'ailleurs c'est c'est… mais par contre à certains moments on en a besoin mais ça va pas forcément être le matin, l'après midi le… un enfant comme ça qui a que 10h d'AVS alors c'est sûr que sur le temps global y'a pas besoin de 10h. Sur le temps global y'a pas besoin de 10h peut être que l'AVS va s'occuper de lui pendant une heure 2h sur la semaine. Mais par contre au moment où il faut il faut que l'AVS soit là et c'est bien moi pour le coup j'aime bien en avoir 2 qui ont peut être 10h chacun que avec l'AVS c'est plus/parce que certains enfants ils ont pas besoin de l'AS tout le temps/

L : la plupart

Lise : la plupart (*A. acquiesce*)

L : justement la plupart, moi je trouve que c'est très bien quand l'AVS effectivement 'fin moi pour ma part/

A : elle est mutualisée/

L : elle aidait des enfants qui n'avaient pas (*A. et Lise acquiescent*) mais qui avaient des difficultés tout ça. Parce que finalement alors par contre là ça demande qu'on demande à l'AVS si elle veut bien (Lise. *Acquiesce*)/

A : ça sort de son de son travail/

L : oui. Parce que le but quand même c'est aussi l'autonomie (**C.** *acquiesce*), donc hormis vraiment cas particulier mais la plupart du temps/ Lise : du temps/ l'enfant il faut aussi qu'il arrive à faire des choses sans l'AVS tout le temps tout le temps tout le temps doc c'est très bien quand elle peut se.../

Lise : bah c'est vrai que pour moi ça a été parfait cette année pare que du coup j'en avais quand même 4 (*A.et L. acquiescent*) donc on peut dire qu'elle aurait pu être surbookée mais en fait elle a pris le temps de s'occup/de les laisser seuls (L. *acquiesce*) de les laisser seuls et de s'occuper des autres aussi dans la classe parce que nous on a des besoins particuliers pfff y'a tellement d'enfants qu'ont pas d'AVS mais qui finalement pourraient en bénéficier et c'est vrai que c'est c'est bien quand la personne d'elle-même se rend compte que là ben ouais ceux dont je m'occupe ils ont pas besoin de moi donc faut que je les laisse seuls (L. *acquiesce*) bah je reste pas à attendre je vais… on a presque une ATSEM dans l'école/dans la classe quoi (*A. acquiesce*) quand c'est comme ça

A : oui c'est ça

Lise : c'est presque comme une on est 2 adultes pour la classe/

A : ce qui est bien/

Lise : pis avec des enfants/ ouais c'est bien c'est confortable/

A : quand t'as 'fin moi j'ai toujours eu que des AVS qu'étaient vraiment…

Lise : et c'est super confortable parce que t'es t'es en train d'écrire t'as personne qui fait l'imbécile dans ton dos parce que y'a un y'a l'autre adulte qui regarde (*A. acquiesce*). Si t'es occupée avec un

groupe et l'AVS du coup elle a rien bah si y'en a un qui fait l'imbécile elle va… 'fin plein de petites choses/

A : et puis tu peux être avec ceux qui sont vraiment en difficulté elle est peut une fois qu'elle a fini elle peut /Lise : voilà c'est ça/ elle peut aller voir quelqu'un qui a juste une petite difficulté ponctuelle c'est pas mal/

Lise : d'ailleurs moi j'ai des enfants dans la classe qui demandent plus facilement à l'AVS qu'à moi (*A. acquiesce*) parce que du coup ils se sentent en confiance peut être moins cette (L. *acquiesce*) cette peur de se faire disputer ou de voilà. Et du coup qui demandent plus facilement de l'aide à c'est vraiment une personne/ quand ça se passe bien c'est vraiment une personne ressource quoi qui… quand quand ça se passe bien.

A : ouais voilà c'est vrai que ça peut être/

Lise : ça peut être tout l'un ou tout l'autre (*A. et L acquiescent*) soit ça nous décharge beaucoup de travail soit ça peut être compliqué (L. *acquiesce*) **(35:45)**

A : bon pis c'est vrai qu'une fois que l'année est en cours ça va on s'habitue mais c'est vrai qu'au tout départ (*fait une moue et sourit*)

Lise : ah bah t'as des classes ça fait peur quand même. (*A. acquiesce*) quand tu vois sur le papier j'me dis ma classe au tout départ « 4 de la MDPH » c'est chaud/ (*A. acquiesce*)

L : mais là c'est de plus en plus en plus (*A. et Lise acquiescent*) donc à un moment/

Lise : Y'en a quasiment 2 par classe/

L : quand j'ai vu les répartitions là/

A : bah oui **(36:09)** on en a tous

L : oui

A : oui on est quasi, y'a combien 8, 9 oui y'a combien de/

Lise : d'AVS ?/

A : d'AVS dans l'école ? Bah ça fait quasiment une par classe quoi

L : oui

A : moi j'en ai pas cette année, j'en avais l'année dernière/ j'en ai toujours eu jusqu'à présent j'en ai toujours eu (L. *acquiesce*)

Lise : Nan mais moi je pourrais en avoir deux moi, parce que j'ai 40 heures dans la/ y'en a 4/

A : y'en a quasiment une par classe

Lise : ouais (L. *acquiesce*)

A : fin c'est moi j'trouve ça hallucinant (L. *acquiesce*). Une par classe sachant que on pourrait en avoir plus

Lise : Ah bah oui !

A : dans le dans l'idée

Lise : En plus en plus on a des élèves qui /

A : ce serait pas l'idéal mais ça pourrait être plus quoi

Lise : oui parce qu'il y a des élèves qui sont à besoins (A. *acquiesce*) et qui sont pas parce que les parents font pas les démarches qui certainement dans une autre école les parents auraient fait les démarches pour qu'il soit reconnu qu'il y ait quelque chose de reconnu qu'il y ait des demandes d'AVS et tout ça que ici les parents bah ils font pas pis bah nous on fait pas non plus parce que ça serait pour trop d'enfants (*rit*) et

L : au bout d'un moment oui

A : et puis on se rend moins compte aussi. (Lise. *Acquiesce*) on n'a pas on n'a pas la même réalité (*rit*) 'fin c'est vrai (L et Lise *acquiescent*). On aurait peut être demandé une AVS dans une autre école pour un enfant ici on s'dit « oh bah ça bah il est en difficulté mais ça va »/

Lise : c'est comme les demandes RASED/

A : c'est <u>moins pire</u> (*rit*)

L : (*s'adresse à* C.) on a une amie qui travaillait avant à l'école là et en fait qui est maintenant qui fait partie du réseau d'aide qui est maitresse E et elle nous disait que/

A : elle était surprise/

L : quand quand les collègues lui faisaient des demandes d'aide, donc elle évalue un petit peu les enfants elle se disait « mais moi jamais j'aurais fait une demande d'aide pour un enfant comme ça, ça aurait fait partie des élèves heu ça va quoi dans la classe quoi » (A. *acquiesce*) et ça a été la plus grande surprise qu'elle a eu en fait c'est de se dire « mais en fait on est complètement pfffff » *(rires*) on n'est plus du tout dans les cadres quoi on se rend plus compte en fait (A. *acquiesce*)

A : ouais on se rend plus compte

L : nous un très bon élèves, 'fin pour nous c'est un enfant précoce alors que finalement non quand on y pense (*rit*)/

A : bah y'en a quand même

L : y'en a m'enfin c'est vrai que 'fin l'échelle est complètement/

A : oui

Lise : moi cette année non/

A : c'est vrai que cette année nan mais certains bon tu te dis que partout (L *acquiesce*) c'est vrai tu te dis « bon est ce qu'ailleurs il serait bon ? » (*rit*) (L *acquiesce*)

L : oui bah oui oui

A : c'est ça. Y'en a tu te demandes (L *acquiesce*)

L : et puis même vis à vis de nos propres enfants moi parfois je m'interroge/

A : Oui on a l'impression que nos enfants sont des génies ! (*rit*) /

Lise : Mes enfants à moi bah voilà j'me dis ben tiens voilà/

A: alors que pas du tout

C : Ça renvoie à ce que tu disais tout à l'heure sur le fait que c'est pas le même métier ici que dans d'autres écoles (L, A. et Lise *acquiescent*) et du coup ça se répercute aussi sur la façon d'évaluer les enfants et la façon dont vous les percevez.

Les 3 : oui complètement/bah oui

A : un vrai changement/

Lise : ah et puis les attentes qu'on a au niveau des apprentissages/

A : après la premier année ici ouh ! (*rit*)

Lise : les attentes moi c'est au niveau de l'écrit que je me suis rendue compte que (A *acquiesce*) j'étais énormément exigeante avant c'est à dire au niveau de l'orthographe c'est à dire que pour une évaluation de géographie de sciences s'ils faisaient pas attention à l'orthographe ils perdaient des points parce qu'ils avaient toujours tout tout bon (Lise *acquiesce*) donc il faut trouver un moment quelque chose pour bon ben là ouais mais là t'as non t'as pas tout bon parce que t'as fait des fautes d'orthographe au nom des fleuves ou/

A : oui si tu connais tout tu peux faire l'effort de les apprendre quand même/

Lise : ouais voilà et alors que là, tout ça je trouve que cette exigence/

A : on est content s'ils arrivent à écrire à peu près Loire/

Lise : bah déjà si on a le bon son on est content quoi

L : non mais oui c'est vrai. Bah d'un autre côté on a réfléchi sur ce qu'on évalue vraiment

A et Lise : oui

L : c'est à dire que quand on évalue une compétence on évalue une compétence (Lise *acquiesce*) si ce n'est pas l'orthographe qu'on évalue mais autre chose/

A : moi cette année là ici/

L : ouais ça nous a/

Lise : mais (*bafouille*) quand même quand tu réfléchis à c'qu'on faisait/ ce que je faisais avant tu te dis que mon niveau d'exigence a quand même baissé (L *acquiesce*) mais/

L : il a baissé mais j'pense qu'il s'est/

A : il s'est spécialisé

Lise : oui c'est ça/

L : tu évalues vraiment/

A : il s'est précisé

Lise : c'est ça c'est à dire que maintenant/

L : oui il s'est précisé c'est ça/

Lise : quand tu évalues les compétences d'histoire (L. et A. *acquiescent*) tu évalues les compétences de géographie, tu n'évalues plus les compétences d'orthographe/

L : tu n'évalues plus plusieurs choses en même temps/

A : est ce qu'il a bien compris

Lise : voilà c'est ça. Nan mais à la limite c'est plus juste qu'avant/

L : ah bah je pense oui/

Lise : parce qu'avant l'enfant il se retrouvait pénalisé alors que comment tu peux avoir B en histoire alors qu'en fait il sait toute (L et A. *acquiescent*) la leçon, c'est pas logique (L et A. *acquiescent*). La compétence d'histoire c'est A c'est pas B. Mais là on fait vraiment attention à ce qu'il sait (L. *acquiesce*), pas à ce qu'il pas à ce qu'il montre mais à ce qu'il sait (L. *acquiesce*). **(40:10)**

A : ce qui après bah cloisonne vachement quand même (*rit*)

L : bah oui

A : parce que le but c'est quand même d'écrire bien tout/

L : pis le français c'est transversal/

A : oui c'est ça (Lise. *Acquiesce*). C'est comme ça qu'on a été formé nous / L : c'est sûr/, moi j'ai été formée sur bah heu les projets donc savoir lire écrire dans toutes les matières (L. *acquiesce*) donc effectivement on notait aussi peut être l'orthographe et tout ça en histoire (L. et Lise *acquiescent*) à un moment ça va quand même finir par les pénaliser s'ils savent pas/

L : bah oui/

A : mais moi je le fais pas hein je (Lise. *Acquiesce*)

L : bah t'es tellement content déjà quand (*rit*)/

A : quand ils savent leurs leçons/

Lise : et pis des fois/

A : quand il a compris 2/3 trucs tu fais wouh ! c'est bon

Lise : et pis des fois tu fais tu vas à la pêche aux points/

L : Loare on a le bon son (*rit*)/

Lise : pour comprendre, hein tu vas à la pêche aux points/ Si si il a voulu dire ça là qu'est ce qu'il a voulu/hein le nombre de fois où on va les voir « qu'est ce que tu as voulu dire là ? »

L : oui c'est ça, moi le nombre de fois où je leur redonne « t'es sûr là mais est ce que tu es vraiment sûr ? Réfléchis bien encore (Lise et A. *rient*)

Lise : qu'est ce t'as qu'est ce t'as voulu dire là ?/

A : « oui chuis sûr ! » bon bah écoute/

L : oui c'est ça (*rires*)

A : si j'te dis t'es sûr ça veut dire que non (*rires*)

C : Qu'est ce qui est le plus, qu'est ce qui a peut-être le plus bouleversé votre identité professionnelle, l'inclusion scolaire ou bien d'arriver dans cette école ? (41:25) Parce que vous évoquez les deux comme/

Lise : On peut pas être ici, on peut pas être ici sans avoir de l'inclusion scolaire (L. et A. *acquiescent*) toute façon. C'est y'a pas pas une année où on n'a pas eu au moins un élève qui même s'il n'avait pas de notification s'il n'avait pas Tous les ans on se retrouve avec au moins un ou 2 élèves dans la classe qui auraient du avoir une notification donc du coup l'inclusion fait partie de l'école (L. *acquiesce*) on peut pas (*s'adresse à A et* L) 'fin je sais pas ce que vous en pensez (L. *acquiesce*) moi ça me paraît, c'est c'est es deux sont (L. *acquiesce*) on peut pas l'un sans l'autre.

A : moi je dirais l'inclusion quand même, 'fin bon ça c'est pour moi/

Lise : ouais/

A : plutôt l'inclusion quand même. Sur sur le fait de différencier c'qu'au départ en début de carrière je faisais pas.

Lise : des fois on croyait différencier

A : non non (*rit*) (L, C et Lise *rient*) j'avais même pas d'illusion, ah non j'avais pas d'illusion je savais très bien que non. j'faisais mon truc bah non au début désolée je faisais mon truc et pis bon bah j'allais aider ceux qui y arrivaient pas mais bon bah c'était pareil quoi. (L. *acquiesce*) et là moins je fais des efforts. Mais je sais qu'il faut que je travaille là dessus parce que c'est pas un truc que je fais naturellement.

L : bah tout le monde de toute façon c'est/

A : Lise elle le fait naturellement (L. *acquiesce*) (*s'adresse à Lise*) tu le fais naturellement toi, différencier

Lise : oui j'me pose pas/

A:alors que moi non/

Lise : En fait j'me pose pas de question mais disons que je vais naturellement si je vois un exercice là si j'ai oublié de faire « nan mais là t'inquiète pas tu fais que ça ou 'fin » (L. et A. *acquiescent*) ça oui j'sais pas/

A : oui bah ça vient naturellement c'est ça, pour moi c'est pas naturel du tout pour moi. Au départ c'était même compliqué d'accepter de faire ça. J'avais l'impression de de faire moins 'fin d'aller moins loin et ça m'énervait qu'ils aillent, fallait que j'accepte qu'ils iraient moins loin que leur excellence 'fin que leur niveau d'excellence à eux ce serait pas le niveau d'excellence de bah d'un autre que S par exemple (Lise. *Acquiesce*) voilà et ça c'était ça a pas été simple au début à accepter que que bah oui ils avaient tous leur niveau/'fin oui j'le savais (Lise. *Acquiesce*) j'avais bien compris *(Lise rit)* que tout le monde n'arrivait pas au même niveau mais après dans les faits « bah

non non j'aimerais bien quand même que tout le monde y arrive là, si si je sais que c'est pas possible mais vous allez le faire quand même, mais si je te dis que tu peux faire rentrer un carré dans un rond *(A, Lise, L et C rient)* Ah si tu pousses bien ! » Là je commence à arrondir les angles de mon carré pour qu'il rentre dans le rond (L. et Lise *acquiescent*) c'est pas encore/j'travaille encore, j'y travaille encore c'est pas si évident pour moi quand même, j'avoue (*rit*).

Lise : et en même temps moi je trouve que 'fin moi je j'ai là cette année j'avais quand même une classe quand même relativement 'fin y'avait quand même beaucoup d'enfants en difficulté on va dire hein on peut le dire, très peu de très bons quand même, (L. et A. *acquiescent*) je me suis retrouvée quand même avec des moments de solitude où ça ne m'était jamais arrivé dans toute ma carrière et… et en fait j'ai arrêté de faire des choses différentes. J'ai arrêté. C'est j'ai arrêté, ils font tous la même chose, ils font tous la même chose alors par contre j'ai pas du tout le même la même attente (A. *acquiesce*) vis à vis des uns des autres. Après ils vont pas faire l'exercice de la même façon. Y'en a qui vont juste souligner, y'en a qui vont juste surligner et y'en a qui vont juste écrire la 1ere phrase y'en a qui vont juste écrire le verbe y'en a que/ voilà. Mais alors par contre on part tous/

A : ça par contre c'est bien/

Lise : et je trouve que là j'ai trouvé quand même avec le niveau qu'y avait au début d'année là ils arrivent à un niveau et en fait j'suis vachement fière d'eux parce que bah le fait de faire tous la même chose, bah ceux qu'on/ ça ça a boosté ceux qui qui du coup était/ et du coup ils me/au début je différenciais pas la même chose ils attendaient que je vienne quand même avec eux (L. et A. *acquiescent*) sauf que ce temps individuel on l'a pas quand on a 26 élèves dont 18 en difficulté (*rit*) (L. *acquiesce*) on la pas ce temps pour être avec eux individuel donc ben et en fait j'me rends compte bah ça marche comme ça (L. *acquiesce*). Ça marche comme ça ça sert à rien/même j'avais quand même des enfants qui ne savaient pas lire et qui du coup avaient les mêmes exercices de grammaire et de conjugaison quand même que les autres. Et pourtant je savais qu'ils ne savaient pas lire bah on s'arrange autrement. Ils sont à côté d'un voisin qui est très rapide pour faire les exercices qui lui lit les phrases, qui mais il fait quand même/

A : oui mais ça l'empêche pas de comprendre/

Lise : oui/

A : Tu vois K. là qu'est il va finalement chez l'orthophoniste depuis cette année je crois que ça y est il me semble qu'elle a fait les tests et qu'il est dys au moins lexique et donc l'écrit bah c'est une catastrophe mais à côté de ça il comprend le fonctionnement quand même de la langue (Lise *acquiesce*) mais si tu le laisses pas 'fin quand tu lis ses phrases c'est une catastrophe mais en fait il comprend quand même

Lise : oui c'est ça/

A : donc là c'est bien aussi de changer un peu « non bah non j'te demande pas de copier tu surlignes ou tu » 'fin tu vois quand même lui aussi il voit qu'il a compris (Lise et L. *acquiescent*)

Lise : et du coup ça a apporté quand même parce qu'au fur à mesure que les autres leur lisaient sinon ils faisaient rien ces enfants là en fait. c'est enfants là ils sont attentistes dans la classe, ils attendent (A. *acquiesce*) parce qu'ils sont tellement en retard sur les autres qu'ils peuvent rien faire. S'ils attendent ils font rien en fait alors que là le fait d'être avec les autres bah même si c'est l'autre qui lui lit la phrase ben à un moment faut quand même qu'il suive à l'endroit où c'est parce que (L. *acquiesce*) après l'autre il lui lit la phrase et puis il passe à son exercice donc. Et j'ai beaucoup pratiqué l'exercice à deux aussi

L et A : ça c'est bien ça/

Lise : c'est à dire que ils démarrent tous les exercices à deux. Donc des fois certains ça leur permet de de se lancer tout ça et ils ont la possibilité je me suis dit « ça y est arrête le cahier du jour n'est pas un cahier d'évaluation »/

A : non c'est un cahier d'entrainement/

Lise : le cahier du jour n'est qu'un cahier d'entrainement (A. *acquiesce*) C'est pas grave s'ils font à 2 (L. et A *acquiescent*) c'est pas grave s'ils copient c'est pas grave si (L. *rit*)/ nan mais c'est tout un cheminement aussi parce (L. *acquiesce*) que c'est pas une évaluation mais quand même on vérifiait si individuellement ils savaient faire les choses avec le cahier alors que finalement c'est pas si important (A. *acquiesce*) que ça. Faut il faut apprendre à changer son/ là et là cette année le cahier du jour a vraiment été un cahier d'entrainement (A. *acquiesce*) plus un cahier où je vais vérifier s'ils savaient faire ou pas faire, non. C'est un cahier où on s'entraine (A. *acquiesce*). « Je verrai si tu sais faire au moment de l'évaluation pas au moment où on est en train de s'entrainer » (L. *acquiesce*)

A : c'est marrant parce que cette année on a fait pareil nous et puis avec le sport, j'ai fait un parallèle avec le sport cette année mais à la fin (Lise. *Acquiesce*) c'est comme les sportifs. Donc ils savaient pourquoi ils venaient à l'école, 'fin comment comment ça se déroulait (Lise et L. *acquiescent*) la journée type quoi. C'était bah on commence comme un entraineur de foot y'a d'abord une stratégie une théorie une technique après on s'entraine dans le cahier d'entrainement alors on cherche ça on cherche quelle technique serait la meilleure dans le cahier de recherche de brouillon, après y'a le cahier où vous vous entrainez comme les joueurs de foot qui s'entrainent à faire tout le temps le même geste c'est pas ils font leur muscu quoi bon bah vous c'est pareil allez hop c'est parti dans le cahier d'entrainement le cahier du jour, j'fais après y'a le match bah le match c'est l'évaluation pis bah après (L. *acquiesce*) quand vous allez être grands et ça… faire le parallèle avec le sport du coup ils ont ils comprennent le rôle de chaque chaque écrit/

L : phase quoi

A : ouais. y'en a qui adhèrent plus et y'en a non. Et la correction pis j'leur dis si la correction elle est hyper importante c'est ça je savais qu'il y avait un 4e truc. La correction c'est le moment où faut quand même être là parce que pendant la correction t'en as (*regarde le plafond*) (L. *sourit*) Alors ? J'dis ban non la correction c'est comme quand vous vous entrainez tous, si ton geste, le geste du footballeur est pas bon bah tu peux faire 15 fois 20 fois le geste s'il est mauvais il sera mauvais encore plus quoi (L. *acquiesce*) donc la correction c'est le moment où le coach il vient vous il rassemble tout le monde et « alors là ça va pas et faut changer de technique » C'est des sportifs (*rit*) J'ai créé des sportifs (L. *rit*) j'adore le sport (*rit*)

L : c'est bien connu

C : Et/

A : ça a été bien ça leur parle bien le sport **(48:54)**

C : (*s'adresse aux 3 enseignantes*) **Est-ce que vous faites une distinction entre intégration et inclusion ? Qu'est ce que c'est pour vous ?**

A : il doit y en avoir une mais… Inclusion c'est quand alors je sais qu'il y en a un ça doit être quand des élèves d'ULIS, mais on n'en a pas, qui viennent en classe.

L : je crois que c'est ça

A : tu vois. Et intégration c'est bah quand tu l'as dans la classe tout le temps ou le contraire mais je dirais inclusion inclusion c'est l'élève d'ULIS qui vient en classe ? mais on n'en a pas nous, on n'a pas d'ULIS

L : pendant des cours particuliers et tout ça ?

L et A s'adressent à C

C : Ah mais c'est une question/

L : non mais je crois qu'elle a raison c'est ça/

A : j'crois que c'est ça mais on n'a pas d'ULIS nous/

L : non on n'a pas ouais voilà/

A : Mais c'est flou, moi j'suis floue

L : c'est ça c'est un élève d'ULIS qui vient pendant un cours d'histoire ou de géographie ou de n'importe quoi d'ailleurs/

A : oui ou de n'importe quoi/

L : de voilà vient/

A : change de classe. Alors si ça on le fait en plus oui on a pu faire ça pour certains élèves. On n'a pas d'ULIS mais avec J par exemple en C… Alors c'qu'est bien c'est quand t'as les deux niveaux dans la même classe où là par exemple elle était en CM1 mais bon pas du tout le niveau de CM1 donc y'avait des choses bah français ou les maths elle suivait avec les CE2. (L. *acquiesce*) Ça la gênait pas trop parce que c'était on partait des mêmes… Après elle était arrivée en CM2 donc

forcément en français et maths c'était toujours pas le niveau était toujours pas là (*se racle la gorge*) donc elle revenait dans elle revenait dans ma classe pour faire du CM1. Ça a duré peut être un trimestre mais en fait après rapidement elle elle a plus eu envie parce qu'elle voulait être dans sa classe et puis et puis Anne a dit « bah écoute non j'me sens capable » bah voilà elle était capable de gérer aussi tout à fait (L. *acquiesce*) donc elle a différencié après en classe (C. *acquiesce*). Donc ça je mettrais ça dans inclusion du coup ou intégration, non inclusion (*rires*). *S'adresse à C* c'est quoi l'inclusion l'intégration toi tu sais, dis nous

L : bah c'est ça je suis sûre Alice que c'est ça/

A : bah je sais plus lequel est lequel par contre/

L : mais si c'est ça

A : bon c'est pas très grave ça n'empêche pas de le faire mais (*rires*)

Lise : pour moi l'intégration c'est quand un enfant est intégrable et l'inclusion c'est quand il est/c'est difficile. Tu vois K. M. c'est plutôt l'inclusion. C'est à dire que lui il sera pas capable à la fin de faire la même chose que les autres. (A et L. *acquiescent*) alors que l'intégration il faut adapter peut être les outils, adapter 'fin ou l'inverse je sais pas (*A. rit*) ou l'inverse (*rires*). Maintenant que ou l'inverse.

C : parce qu'on parle beaucoup d'école inclusive (*elles acquiescent*) **, qu'est ce que c'est pour vous ça/**

A : oui moi je pensais intégration l'enfant est dans la classe et je pensais que inclusif c'était quand y'avait/

Lise : ils parlent de quoi ? Les enfants d'ULIS qui vont dans les classes/

A : ça c'est l'inclusion/

L : c'est ça moi je pensais que c'était de l'inclusion/

Lise : ils parlent de quoi ?

A : moi je dirais que c'est de l'inclusion ça/

L : moi je dirais inclusion aussi

Lise : quand les enfants d'ULIS vont dans les autres classes (L. *acquiesce*)/

A : pour moi ça c'est de l'inclusion mais ça change pas ce que tu fais

L : mais je vois pas comment on peut appeler ça sinon/

A : bah non/

L : j'ai pas d'autre mot qui me vienne à l'esprit. Je crois que c'est ça.

Lise : et intégration c'est plus qu'on adapte

L : l'intégration c'est ce qu'on fait là quand on a un élève dans la classe (Lise et A. *acquiescent*)

A : quand tu as un élève dans la classe et puis tu fais

L : oui avec une AVS (A. *acquiesce*)

A : oui parce qu'il est vraiment complètement intégré et pas inclus de temps en temps seulement

Lise : Et y'a une bonne réponse ?

A : bah oui y'a une bonne réponse ! (*rires*)

C : c'est des notions qui sont qui sont pas très bien appréhendées, vraiment

A : ah non (Lise et L. *acquiescent*)

C : et et c'est pas vous je vous rassure/ (*rires*)

L : ah non mais on le prend bien parce que ça veut dire qu'on nous l'a pas dit donc voilà/

A : et en plus en plus oui j'ai pas de problème avec ça parce que je le sais que (L. *acquiesce*)

C : oui mais je pense que c'est relayé aussi mal relayé/

L : c'est ça tout à fait/

C : c'est à dire qu'on parle de l'école inclusive mais les premiers acteurs de l'école inclusive/

L: ils savent pas de quoi on parle/ **c'est un peu flou**

A : inclusive si ça va si c'est positif inclusif. On se dit « ah ouais c'est cool » (*rit*) T'as pas compris complètement mais tu te dis « ah ouais c'est bien »

L : oui parce que tu te dis inclusif c'est bien/

A : c'est le contraire d'exclure

L : oui voilà c'est ça

A : c'est bien (*rires*) (L. *acquiesce*) je dis oui oui je veux bien.

Lise : ou inclusive c'est pour les enfants qui n'avaient pas accès à l'école normale avant. C'est à dire qui étaient dans des établissements spécialisés et du coup inclusif ça veut dire/

A : avec AVS quoi/

Lise : nan mais qui n'avaient pas accès c'est à dire des des enfants qui allaient dans des structures spécialisées (A. *acquiesce*) comme les IME (A. *acquiesce*) comme ceux là qui du coup on pensait même pas à les mettre dans une école

A : ah oui mais alors non du coup on n'est pas du tout d'accord (*rires*) Parce que si y'a plus d'IME et tout (L. *acquiesce*) ça là ça va être difficile/

Lise : ouais c'est ça. Inclusif ça ça pourrait <u>CA</u> pourrait je dis bien ça pourrait être ça aussi. C'est à dire que c'est quand ils en parlent en ce moment dans les médias (A. *acquiesce*) et tout ça j'pense que c'est plutôt ça qu'ils ont en tête (L. *acquiesce*). C'est à dire fermer les IME fermer les écoles pour les enfants trisomiques fermer les écoles et inclure ces enfants dans une structure normale. Parce que nous là c'qu'on a c'est de l'intégration parce qu'avec l'AVS ils arrivent à suivre une scolarité (A. *acquiesce*) normale tant dis que là de toute façon la scolarité là par contre là ça me ça va nous inquiéter fortement (L. et A. *acquiescent*). **(53:56)**

A : et après on nous dira « bah c'est pas bien, vous êtes ex/vous excluez, vous voulez pas inclure » (L. *acquiesce*)

Lise : oui mais là c'est autre chose /(A. *acquiesce*) oui bien sûr/ c'est le genre d'enfant qui vont qui regarde K.M./

A : oui oui/

Lise : il aurait pu me foutre ma classe en l'air cette année (L. et A. *acquiescent*) il avait rien pour moi là le l'inclusion là là c'est com/c'est quasiment impossible

A : oui ça lui a quasiment rien apporté (L. *acquiesce*)/

L : En tout cas moi ce que je trouve pour le moment c'est que tout ça c'est une vaste hypocrisie (L. *acquiesce*) voilà c'est de la communication pour le moment/

Lise : et dépenser moins d'argent/

L : que ce soit de l'inclusion ou de l'intégration (A. *acquiesce*) ou je sais pas quoi. On ment, on ment aux parents qui ont des attentes et je les comprends parce que c'est pas évident d'être parent d'un enfant voilà parce que nous on parle de nos représentations en tant qu'enseignant mais les représentations qu'on a en tant que parents elles sont encore plus grandes (A. *acquiesce*). Et on leur ment d'ailleurs il est arrivé que des parents viennent notamment en maternelle pour voir ce que c'était vraiment la journée de leur enfant ils se rendent compte que bah non c'était pas adapté. Après on a aussi quand on est parent on peut travailler on peut avoir voilà des trucs qui font que bah on est quand même content quand notre enfant est pris en charge mais là là pour moi tout ça c'est vraiment triste parce que j'pense qu'on va obtenir l'effet inverse de ce qu'on voulait au départ c'est que c'est c'est très important effectivement que les enfants aient conscience de plus en plus qu'ils vivent avec des individus qui sont différents que voilà mais on on là je pense que on navigue pas dans la bonne direction. Tant qu'on n'aura pas formé les professionnels (A. *acquiesce*) tant qu'on n'aura pas mis plus de moyens et tout ça je crois que tout ça ça servira strictement à rien/

Lise : tout tout est pour faire des économies/

L : ça va rendre les gens amers et c'est bien dommage. Parce que finalement la plus grande victime de ça bah c'est l'enfant. C'est c'est lui c'est c'est lui qui va nous agacer alors que il y est pour rien. Et nous on va s'agacer tou en se disant qu'on n'a pas à donc en plus on s'en veut en se disant qu'o n'a pas à s'agacer et machin m'enfin c'est plus fort que nous (*rires*) enfin bon bref. Du coup on est mal tout le monde est mal l'enfant est mal les parents sont mal l'enseignant est mal l'AVS est mal voilà et tout ça bah/

L : et juste mais l'État c'est que pour faire des économies 'fin moi j'arrive pas à (L. *acquiesce*)/

L : de la communication bien pensante/

Lise : j'arrive pas à voir comment on peut penser ça autrement qu'économiquement/

L : bah tout est c'est le nerf de la guerre/

Lise : c'est juste on ferme les établissements (L. *acquiesce*) du coup on paye moins de personnels spécialisés/

L : Et on les forme plus parce qu'il y a de moins en moins de formations maintenant qui sont proposée les enseignants se forment tout seul (A. *acquiesce*)

Lise : Et ces gens qui étaient dans ces formations 'fin qui étaient dans ces établissements spécialisés pour les accueillir ces enfants, ils avaient eu une formation/

L : et c'est une démarche aussi/

Lise : alors nous il va falloir les inclure/

A : comme on peut/

Lise : sans/comme on peut/ sans formation mais du coup moi je ne vois que le côté économique je ne vois pas pour quelle raison ils auraient fait ça autrement. C'est pas pour le bien de l'enfant c'est pas pour le bien des des écoles (L. et A. *acquiescent*) 'fin on a vraiment la sensation qu'on ferme les IME mais c'est juste parce qu'on va plus avoir les personnels à payer/ (L. *acquiesce*)

L: bah c'est ça/

Lise : En IME plus personne et puis bah du coup oh ils vont être intégrés un par ci un par là 1 par là 1 par là/ A : on dilue/ dans les écoles voilà on dilue/

L : J'te dis c'est la bien pensance aussi (Lise . *Acquiesce*) c'est dire bah voilà notre société regardez comme elle est belle (A. *acquiesce*) tout le monde est dans l'école de la république/

Lise : sauf que ce sera pas adapté/

L :: que tout le monde est intégré, que tout le monde est/

Lise et le burn out des enseignants/

A : oui et puis pas intégré pas intégré même pour l'enfant effectivement parce qu'il n'y a pas de changement sur le terrain (Lise et L. *acquiescent*)/

Lise : non à un moment il faut que ce soit adapté (A. *acquiesce*) a un moment, la différence est telle (L. *acquiesce*) qu'il y a besoin de quelque chose qui soit adapté/

L : de spécifique/

Lise : il y a un moment où le système même si on veut faire le mieux qu'on peut être bienveillant au possible et essayer de/ On n'a pas 5h par jour à passer avec 1 ou 2 enfants et 1h avec le reste c'est pas possible (L. *acquiesce*). Et là ils sont dans des établissements où il y a 1 adulte pour 3-4 enfants et après nous il va y avoir 1 adulte pour 26 dont 1 comme ça (L. *acquiesce*) et c'est/

L : de la même façon là je vois mon compagnon il est psy scolaire il a eu l'année dernière une super formation sur les dys mais excellent (Lise. *Acquiesce*) avec des supers intervenants et tout ça machin moi je l'ai pas eue cette formation là. Elle était au M. y'avait plein de collègues spécialisés tout ça machin nous on l'a pas eu. Ah bah je pouvais y aller mais c'était sur mon temps/

A : c'était sur ton temps/

L : personnel que lui c'était sur son temps de travail. Et nous, 'fin moi personnellement les dys on en a parfois on s'dit « ah lui il est peut être dysorthographique, lui il est peut être il est peut être mais on en sait rien (A. *acquiesce*)/

A : parce qu'il y avait quand même des tests à passer/

L : je trouve ça quand même assez dingue que nous enseignants on n'est pas sans parler de poser un diagnostic, puisque c'est pas de notre ressort mais au moins d'avoir des pistes assez sérieuses pour être capable/

Lise : de diriger/

L : c'est horrible pour un enfant pendant des années de voilà (A. *acquiesce*)/

Lis : et des fois on s'en rend compte au collège/

L : mais tard ! Trop tard l'enfant il est déjà cassé quoi il est déjà il a il est tellement dans l'échec alors que voilà ça devrait être la base ça ce ce type/parce que je sais plus combien y'en a mais dans une classe il y en a forcément (Lise et A. *acquiescent*) au moins 1 (Lise et A. *acquiescent*) qui souffre d'un dys quoi et j'trouve que. 'Fin moi ça ça m'écoeure en fait, voilà (Lise et A. *acquiescent*)

A : la formation est plus du tout, 'fin peut être que ça a changé depuis (Lise et L. *acquiescent*) mais en tout cas la formation initiale qu'on a eue nous est plus du tout adaptée à à/

Lise : à la réalité/

A : elle était bien pour y'a longtemps (L. *acquiesce*) après maintenant je sais pas. Et la formation continue n'en parlons pas. Y'en a plus/

L : y'en a plus/

A : 'fin y'en a pas/

L : y'en a plus

Lise : nan. Ça nous apporte rien/

A : c'est vrai/non bah la formation continue pour moi c'étaient les stages/

L : oui les stages de 3 semaines où on était remplacés/

A : Les stages de 3 semaines où tu as le temps de faire des gros trucs, tu peux vraiment réfléchir (L. *acquiesce*) là faire une après midi pfff pour c'est faire quoi?chanter

L : sur les programmes qu'on encore changé/

A : voilà .ah ils ont encore changé mais c'est pas grave dans 2 ans ils auront encore changé donc (*rires*) c'est pas grave

Lise : et puis qui nous ennuient on a l'impression de faire perdre notre temps. A la limite quitte à passer 3 heures pour l'école je préfère être 3h à bosser pour préparer ma classe que 3h en réunion

où finalement j'attends que ça se termine. (L. *acquiesce*) Bon on s'amuse de temps en temps mais c'est à peu près tout.

L: bah de toute façon bah ça c'est un peu un truc que j'ai remarqué à ne jamais faire, arriver dans la pièce dire aux personnes qui sortent leur trucs pour noter « non ne notez rien de toute façon je vous enverrai le le truc »/

A : ah ouais d'accord (*rires*)/

L : l'animation machin par mail/

A : ouais t'es tranquille t'as perdu tout le monde/ (*rires*)

L : Alors là t'as perdu tout le monde et l'autre jour j'ai dit ça à François et il fait « oh je fais ça moi » bah arrête ! (*rires*) parce que si tu dis aux gens que tout ce qu'ils vont voir là alors en plus tu leur lis les trucs mais ils savent lire hein j'veux dire mais en plus tu leur dis que de toute façon ça servait à rien de noter alors que noter c'est important ça permet d'être 'fin y'en a qui en ont besoin et pis d'autres/

A : d'écouter un peu/

L : pis y'en a qu'on bah que voilà quoi. Alors si tu leur dis d'emblée que que bah non de toute façon vous aurez tout par mail/

A : on vous a déjà tout mâché ! (*rires*) **(1:00:22)**

L : ça va être très très long (*rires*) « Et bah pourquoi tu nous les as pas envoyés avant ? j'aurais lu ça tranquillement chez moi »/

Lise : et pis voilà/

L : et puis voilà c'était très bien. Mais enfin voilà, 'fin j'trouve, c'est c'est grotesque parfois quand on regarde vraiment les choses on s'dit « nan mais là franchement » (A. *acquiesce*) Tout ça pour un nombre d'heures parce qu'il faut faire tant de nombre d'heures/

A : oui c'est ça (Lise. *Acquiesce*)

Lise : et cette année ils arrivent pas ils ont pas réussi à les trouver (L. *acquiesce*)

A : non, d'ailleurs je sais même pas si je les ai toutes faites

Lise : moi non moi j'lai/

L : moi je les ai faites toutes (*se rapproche du micro*) moi je les ai toutes faites ! (*rires*)

Lise : (*se rapproche du micro aussi*) Oui mais elle en a moins ! (*rires*)

C : (*rit)* **Ça ne montera pas dans les strates de la direction académique** *(Rires*)

A : c'est bon tu peux retirer (*rires*)

Lise : oui bah on n'a pas parlé de l'APC (*rit*) Là faut couper par contre ! (R*ires*)

A : t'as/ Ah oui l'APC ! Le truc que je fais plus depuis… (*rires*)

Lise : Ah ça existe encore ? (*Rires*)

L : bah si je l'ai fait moi cette année

A : ah oui mais t'étais/

Lise : oui t'étais inspectée (*Rires*) Ça y est oui ça va bien toi ! (*Rires*)

A : moi ça fait bien longtemps que je fais plus et puis l'année prochaine je le ferai toujours pas. Je suis inspectée mais je vais pas faire semblant (L. *acquiesce*) « Ah l'APC pttt, nan ! Non non je fais pas d'APC.

C : Et donc pour le dernier point comme je vous le disais, je travaille aussi sur les représentations de l'élève idéal. Qu'est ce que ça évoque pour vous l'élève idéal ?

Lise : Envie (L. *acquiesce*) ah moi c'est celui qu'a envie

A : ouais pareil

L: oui clairement

Lise : celui qu'a envie c'est tout (L. et A. *acquiescent*)

L : voilà c'est lui l'élève idéal

Lise : après ça suffit. Si l'enfant il a envie, qu'il a compris à quoi servait l'école (A. *acquiesce*) /

A : moi cette année j'ai bien eu le hein (*S'adresse à Lise*)

L : ouais envie

Lise : Envie

A : ouais ça change

Lise : je crois que c'est le.../

L : l'envie voilà

A : pour avoir eu cette année un élève qui avait <u>PAS</u> envie mais vraiment pas qu'était en en vraie opposition (Lise *acquiesce*) mais même phh/ post/ posture qui était vraiment (*mime une posture avachie*) ça c'est hyper énervant (L. *acquiesce*) ça te ça ça te prend (L. *acquiesce*) toute ton attention/

L : ça n'a rien/

A : même si tu si toi tu dis « bon OK l'en occupe pas » (L. *acquiesce*)/

L : mais en fait si/

A : t'as toujours un truc à/

L : ça te chagrine quoi/

A : tu fais tes blagues aux autres mais lui (*mime une expression de visage neutre*) (L. *acquiesce*) et bah c'est ça te prend (Lise *acquiesce*) ça te mine un peu quand même.

L : et quelque soit le niveau (Lise et A. *acquiescent*) c'est pas une question de niveau (Lise et A. *acquiescent*).

A: c'est vraiment/

L : L'élève idéal n'est pas ni un très bon élève ni un mauvais élève/

A : ou un moyen/

L : ça n'a rien à voir (Lise et A. *acquiescent*) c'est vraiment l'enfant qui a envie. (Lise et A. *acquiescent*)

Lise : ouais, l'envie d'apprendre (L et A. *acquiescent*) l'envie d'évoluer (L. *acquiesce*) d'aller plus loin l'envie de « non là j'y arrive pas mais je VEUX comprendre/ (L. *acquiesce*)

A : oui parce que c'est pas c'est vrai qu'en plus/

Lise : « non mais là maitresse tu m'as expliqué mais je comprends toujours pas (L. *acquiesce*) tu me réexpliques 'fin voilà c'est ça (L. et A. *acquiescent*) C'est

A : ouais qui veulent faire des efforts ça ça fait tellement plaisir/

L : et « qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui ? »/

Lise : ouais c'est ça et « ah c'était bien ce qu'on a fait hier, est ce qu'on va refaire ? » (L. et A. *acquiescent*)/

L : et qui réinvestit du coup aussi parce que c'est bien ça. Ça aussi ça fait aussi partie moi de mon élève idéal (Lise et A. *acquiescent*) Le le l'enfant qui/

A : qui fait des petits rappels/

L : après hors contexte/

A : « ah c'est comme quand »/

L : oui bah voilà/

Lise : qui réinvestit/

L : et là j'me dis wow !

Lise : et ça c'est l'idéal/

L : Alors là celui là c'est celui là aussi je l'aime beaucoup (A. et Lise *acquiescent*) parce que j'me dis « bah là quand même/

A : qui te ramène des (L. et Lise *acquiescent*) ou qui ramène un bouquin ou qui ramène (L. et Lise *acquiescent*) un truc/ouais/ Un bouquin ou n'importe quoi sur un sujet/

L : et y'en au quand même/ (A. *acquiesce*)

Lise : ou dans un autre contexte et et et ça oui et qui te ramène un truc que t'as fait y'a 3 mois dans un autre contexte (L. et A. *acquiescent*) « ah mais tu ah mais c'était comme eux là »/ (L. *acquiesce*)

A : c'est ça (**1:03:44**) on fait « oui » (*mime le geste de la victoire avec le poing fermé*)

Lise : oh putain il s'en souvient, y'en a UN dans la classe qui s'en souvient (*rires*)/

A : nan mais et quelque part ça fait encore plus plaisir quand c'est L. qui me fait « ah maitresse ça c'est... » je fais « trop bien » Bon quand S. le fait, (Lise. *Acquiesce*) mais S le fait parce qu'il a toujours envie mais bon S. il est excellent (L. *acquiesce*) donc je suis contente mais bon c'est pas pareil (L. et Lise *acquiescent*) c'est normal. Alors que quand L. me dit « ah maitresse » (*s'adresse à C*) Elle est super en difficulté « ah bah c'est comme » oui c'est ça (*geste de victoire*).

Lise : nan mais l'envie j'crois que c'est vraiment ça. C'est d'ailleurs avec des classes qui ont envie qu'on passe une année super (L. *acquiesce*)

A : c'est ça ouais vraiment

Lise : ah ouais on passe ici vraiment/

L : parce que ça peut être contagieux/

Lise et A.: oui c'est ça

Lise : c'est que/

A : fin le manque d'envie aussi (*rit*)/ (L. *acquiesce*)/

Lise : oui mais là c'est pour ça c'est c'est l'un ou l'autre (L. et A. *acquiescent*) et et quand la classe a envie quand on a une majorité de la classe 'fin quand en fait quand les têtes de classe c'est à dire ceux qui sot un peu charismatiques (L. et A. *acquiescent*) sont ceux qui ont envie (*gros soupir*) ça booste toute la classe et on est parti pour l'envie (L. *acquiesce*) et si les têtes de classe/

A : oui quand tu dis tête de classe ça veut dire charismatique/ (L. *acquiesce*)

Lise ah oui charismatique j'ai pas dit les meilleurs/

L : « fin ceux qui/

Lise : ceux qui/

A : ceux qu'on voit quoi/

Lise : les leaders ceux qu'on voilà ceux qu'on voit/

L : les leaders voilà c'est ça/

Lise : et si les leaders c'est ceux qu'ont pas envie (L. et A. *acquiescent*)/

A : et bah là/

Lise : bah la classe/

L : s'effondre/

Lise : ça va être dur toute l'année/

A : ah bah ça va être dur toute l'année et ça l'est (*rit*)/

Lise : et ça l'est c'est ça. C'est pour ça qu'ici des fois on passe des années/

A : supers/

Lise supers (L. *acquiesce*)/

A : pis des fois/

Lise : et des années/

L : horribles (*rit*)/

Lise : on a envie de partir/

A : c'est vrai, moi cette année/

Lise : moi deux années d'affilée/

A : regarde moi cette année honnêtement la classe ils sont ado/'fin vraiment (L. *acquiesce*) ils sont vraiment adorables (L. *acquiesce*) sauf 4

L : ouais

A : dont 2 qui sont vraiment dans l'opposition et ils sont partis (*soupire*) mais c'est/et j'ai pas avoir un bon souvenir (L. *acquiesce*) alors que quand je regarde tout nan mais c'est pas juste je peux pas dire que j'ai eu une sale classe parce qu'ils sont vraiment tous vraiment supers. Mais ces 4 là qui en plus sont/

L : qui étaient oui voilà/

A : sont leaders/

L et Lise : oui

A : vraiment. On les remarque ils sont ils ont besoin qu'on les remarque (L. *acquiesce*) et tout et quand ils sont dans l'opposition bah ça te…

Lise : voilà c'est ça (L. *acquiesce*)

A : et t'as beau essayer de soit de faire abstraction d'essayer de discuter avec eux tu dis bah non en fait là… bon ben laisse tomber (L. *acquiesce*)

Lise : Alors tu vois en niveau scolaire j'ai un niveau plus faible cette année (L. et A.. *acquiescent*) le niveau scolaire vraiment était pas/était moyen, le niveau scolaire était assez faible, j'ai passé une année de bonheur parce que la classe ils sont dans l'envie. A la limite l'année dernière j'avais plus de meilleurs élèves (L. et A. *acquiescent*) parce que j'avais S. j'avais L. (A.et L. *acquiescent*) j'avais plein de bons élèves mais j'ai galéré toute l'année (A. et L. *acquiescent*) j'ai galéré j'ai galéré toute l'année/

A : c'est ça/

Lise : ça a été/

A : regarde l'année où j'ai eu Q. 'fin la première année (Lise. *Acquiesce*) c'est quand même pas une super (Lise. *acquiesce*) on est d'accord c'était pas une super classe mais ils étaient mignons 'fin voilà (Lise. *Acquiesce*) même Q. qu'était pas (Lise. *Acquiesce*) il était cool, 'fin il était sympa (Lise. *Acquiesce*) bon il avait ses/mais il était super sympa j'ai passé une bonne année j'ai gardé un bon souvenir de cette année là

Lise : oui c'est ça c'est vrai que ça fonctionne comme ça/

A : mais c'est pas forcément le niveau/

Lise : oh le niveau scolaire/

A : j'pense pas qu'il y ait beaucoup de c'est ce qu'on croit/

L : nan pis ça c'est notre métier/

A et Lise : oui c'est ça !

A : j'aimerais pas avoir que des S./

Lise : ah bah non/

L : j'veux dire vraiment 'fin voilà la difficulté scolaire aussi c'est ce qui nous stimule nous en tant que professionnelle 'fin voilà (A. *acquiesce*)/

A : c'est ça j'aimerais pas avoir que des bons élèves/

Lise : (*bafouille*) quand même pour nous c'est comme/ quand t'en as un qui arrive « ça y est ! » (L.et A. *acquiescent*) « c'est débloqué' »/

A : c'est le moment quand il fait « Ah ! Oui c'est ça ! » (L. *acquiesce*)

Lise : ça on l'aurait pas dans une autre école ces moments de plaisir de l'enseignant (L. et A. *acquiescent*)

A : oui moins souvient/

Lise : ouais (L. *acquiesce*) là là on en a quand même/ça arrive quand même régulièrement (L. *acquiesce*) on voit au fur et à mesure les petites graines posées en CP-CE1 (L. et A. *acquiescent*) qui qui qui continuent à à grappiller (A. *acquiesce*) et là tu te dis « ça y est ça y est il y est » pfff c'est quand même pour nous c'est quand même voilà c'est c'est gratifiant quoi (L. *acquiesce*) c'est gratifiant. (A. *acquiesce*) C'est pour ça aussi qu'on on les aime bien quand même (A. *acquiesce*) ils nous agacent mais/

L : et puis on aime bien cette école parce qu'il y a une super équipe aussi (A. *acquiesce*) ça n'a rien à voir mais c'est important dans notre dans notre école et dans notre profession (A. *acquiesce*) aussi/

A : si c'est vrai/

L : Et moi je crois que c'est vraiment <u>la</u> raison pour laquelle je reste dans cette école c'est quand même l'équipe

A : oui parce que ça pourrait être plus simple/

L : parce que sincèrement/

A : ça pourrait être plus simple d'enseigner ailleurs/

Lise : ah bah si si et pis en plus on a tous la même quand même le le le même ressenti vis à vis de comment gérer l'enfant en difficulté de la comprendre que chacun peut être en difficulté (L. *acquiesce*) avec un élève que tout le monde peut être (L. et A. *acquiescent*) que c'est pas une question d'autorité/

L : ou de personne/

Lise : que y'a pas de mise à mal « ah bah t'as vu elle arrive pas à gérer sa classe » (L. *acquiesce*) « et celui là... » (L. et A. *acquiescent*). Voilà 'fin. Et on on sait que toutes/

A : du coup cette année j'aurais pris cher (*rit*)

Lise : toutes

L : bah toutes on bosse au mieux que on essaie/

Lise : ouais et toutes on peut on a des années où on n'y arrive pas (L. et A. *acquiescent*) à poser notre autorité on n'y arrive pas. Moi l'année dernière toute l'année j'ai j'ai pas eu aucune autorité (L. et A. *acquiescent*) dans la classe de l'année. Voilà c'est c'est et et on le sait et on le sait ces années là elles sont difficiles et si on n'a pas si on a des gens qui en plus « bah ouais m'enfin » (L. *acquiesce*) « faut peut être que tu fasses comme ça ou que tu fasses comme ça ».

L : mais je crois aussi que c'qui est pas mal c'est qu'on s'est toutes libérées la plupart on s'est libérées aussi beaucoup de l'institution aussi quoi. (A. et Lise *acquiescent et rient*)/

A : non mais si c'est vrai/

L : mais je crois qu'à un moment ben voilà faut aussi se rendre à l'évidence (Lise. *Acquiesce*) on s'adapte à notre public aussi on est parce que finalement on serait on s'en sortirait pas sinon/

Lise : sinon tu pleures tous les soirs/

L : si on voulait vraiment être tout le temps sur le fil qu'on nous a imposé qui finalement n'est pas tenable. De toute façon rien qu'essayer de faire un emplois du temps avec les les horaires qui nous sont imposées on se rend vite compte que c'est même pas possible (A. *acquiesce*) On est toujours dans une espèce de de de délire on nous demande en fait l'impossible et on essaie quand même de de s'y tenir quoi. C'est c'est c'est terrible ça aussi. Que finalement on se rend compte que/

A : tu peux jamais réussir/

L : tu mets un pied là (*mime la sortie de zone*) bah il ne se passe rien non plus mais si il se passe que quand même on se sent un peu plus à l'aise et que on arrive mieux à (A. *acquiesce*) voilà donc j'pense que c'est ce qui fait aussi que dans cette école/

Lise : ah oui on s'est libérées des horaires on s'est libérées de on s'est libérées de plein plein de choses (L. *acquiesce*) de priorités de/

A : des objectifs dans chaque matière quoi on fait ça on fait pas ça (L. et Lise *acquiescent*)

Lise : bon après on suit on suit le pro/on a quand même le programme on a quand même des objectifs (A. *acquiesce*)

A : oui mais tu te dis bon bah/

Lise : mais voilà/

A : par exemple cette année on n'a pas fait d'anglais nous (*rit*)/

Lise : voilà c'est ça/

A : voilà mais à un moment c'est pas grave

Lise : et on le fait sans culpabilité/

A : Ah oui bah non !/

Lise : Aucune ! (*rires*) aucune

L : vu notre niveau de toute façon/

Lise : pas en se disant « ohlalala j'ai pas fait anglais de l'année »/

A : bon on n'essaiera pas de pas faire français ou pas faire de maths ça ça va (*Rires*) on n'en est pas là. Nana mais on prio/on fait des priorités (L. *acquiesce*) quoi hein

L : bah oui pis bah voilà hein

Lise : ouais pis on a des projets qui sont sympas (A. *acquiesce*) et qui leur apporte largement autant que ce que pourrait leur rapporter de faire de l'anglais (L. *acquiesce*)/

A : l'année prochaine je refais anglais/

Lise : hein ?

A : l'année prochaine je refais anglais par contre

Lise : mais voilà/

A : oui c'est vrai/

Lise : 'fin c'est anglais mais ça peut être autre chose/

A : arts plastiques (*rit*)/

Lise : y'a des années ça a été sport voilà c'est c'est/

A : nan mais c'est vrai qu'au niveau des/je sais pas si ça/

Lise : et informatique quand même parce qu'on n'y pense même pas/

A : on peut pas/

L : on peut pas. Ça nous arrange bien d'ailleurs (*rires*) non mais c'est vrai. On n'arrête pas de râler parce qu'il faut râler quand même (*rires*) Mais tout le monde ça ça/

A : non mais honnêtement dans le projet d'école sur les ordinateurs je ne dis jamais rien parce que comme de toute façon je n'en veux pas

L : ça c'est le truc facile. On peut râler facilement comme on sait que de toute façon (A. *acquiesce*) voilà/

A : et puis bon on a une réputation à tenir quand même (L. *acquiesce*)

L : pis y'a quand même aussi et ça c'est aussi on parle d'intégration et tout ça alors nous notre grand problème aussi dans notre profession c'est qu'il n'y a plus que des femmes (Lise et A.. *acquiescent*) j'arrête pas de le dire. Mais ça/

A : ah ouais, nan c'est vrai/ (Lise. *acquiesce*)

L : on intègre peu d'hommes finalement (*rit*) en parlant de besoins spécifiques/

A : ça dépend des écoles/

L : bah ouais mais regarde j'te dis/

A : à R.B (*nom d'une école*) pendant un moment y'avait plus d'hommes/

L : j'ai regardé les résultats du concours/

A : oui c'est vrai que là ouais/

L : du CRPE et c'est (A. *acquiesce*) des pages entières de jeunes femmes quoi 'fin de femmes en tout cas

Lise : mais les hommes ils veulent plus c'est dur notre boulot là (A. *acquiesce*)/

L : ça parle aussi à notre société

C : on les retrouve dans les postes de direction

L : bah oui voilà c'est ça (*rit*) (A. *acquiesce*)

A : ou les ZIL/

C : ou dans le second degré les agrégés les/ (L. et A. *acquiescent*)

A : ouais mais tu sais j'avais parlé avec je sais plus un gars qui était kiné et 'fin c'était un de mes profs et il me disait mais ça va 'fin la profession va sans doute va s'appauvrir parce qu'il y a de plus en plus de femmes (L. *acquiesce*) c'est horrible de dire ça mais il dit mais en fait plus il y a de femmes dans un dans un métier bah plus tu plus le métier s'appauvrit 'fin s'appauvrit pas au niveau/mais (L. *acquiesce*)

C : il est dévalorisé socialement

Lise : Et ça se voit dans d'autres métiers/

A : et ça il le disait en kiné (L. *acquiesce*)/

Lise : et bah mon père disait la même chose pour du travail de manutention (A. *acquiesce*) pour le travail de manutention il disait toujours « ah bah là ça va/plus y'a de femmes plus en fait on a besoin de personnes » (A. *acquiesce*)

L : Bah oui/

A : et puis plus y'a de femmes et moins c'est reconnu (L. et Lise *acquiescent*) et puis moins les hommes vont vouloir venir et moins ils viendront/

L : puis les/

Lise : et moins la profession est respectée/

L : et on a tendance à moins râler aussi/

Lise : malgré tout/

L : à accepter leur truc, leur sort et puis/

A : bah tu sais que/

L : être moins revendicatives/

Lise : la profession le respect de la profession/ (*les 3 parlent en même temps, peu intelligible*)

A : B. disait « non mais nous quand on va réclamer quand on manifeste ou quand on va réclamer on réclame quoi 100 balles à la fin du mois » il fait nan mais les profs quand ils y vont c'est pas pareil (L. *acquiesce*)/

L : oui je pense aussi on est plus dociles/

Lise : et pis on a du mal à se plaindre quand même ‘fin à se plaindre, si on se plaint si si ça on sait faire mais on change rien/

A : on se plaint entre nous

L : mais ça en reste/

Lise : regarde 4 jours et demi encore/

A : mais après j’pense que/ oui après par contre moi c’est ça aussi je vais refuser ‘fin moi je refuse de faire plus aussi que ce qui m’est imposé (L. *acquiesce*) et (*inaudible*) pareil. (L. *acquiesce*) Là comme il va changer de poste et qu’ils ne veulent pas changer sa grille de salaire il dit « ok moi je vais faire exactement ce qu’on me demande » et par contre dans son nouveau boulot il aura des trucs à faire qui sont en éduc spé et il fait « bah non » donc ils seront bien embêtés (L. et Lise *acquiescent*) parce que il fait « bah non » Et on devrait faire pareil (L. *acquiesce*). Mais bon

Lise : on travaille avec des enfants

A : oui mais vous avez vous avez/

Lise : fin lui aussi/

A : vous avez l’avenir de la France entre vos mains/ oui d’accord (*rit*)

L : (*s’adresse à C*) Ça va on a répondu quand même à tes questions et tout ça.

Lise : oui parce qu’on part des fois on n’est plus du tout sur l’inclusion/

A : c’est pas grave elle va couper (*rires*)/

L : non mais ça va ?

C : non je retranscris tout (*rit*) mais oui, mais oui oui oui. Ce que vous me livrez en fait je l’ai entendu à plein d’autres, de plein d’autres façons

A : ça te permet d’avoir/ de voir que/

C : vous n’êtes pas seules vraiment avec ces (*elles acquiescent toutes et rient*)

A : on le sait !

C : avec cette… Tout ce que vous avez pu évoquer c’est des choses qui existent et qui (L. *acquiesce*) s**ont des réalités dans d’autres écoles aussi** (Lise. *Acquiesce*) **pour d’autres enseignants. Si ça peut vous rassurer** (*Rires*) **ça répond/**

L : voilà

Lise : non pis de toute façon on a passé le cap nous on s’en fiche maintenant (*rires*)

A : non et puis (*inaudible*) par ce que bon il fallait dire ce qu’on a dans la tête donc

C : ah mais tout à fait

A : donc voilà

C : et puis si c'est moi ça m'intéresse si c'est si je l'ai déjà entendu ça me rassure et puis si c'est autre chose ça nourrit aussi ma réflexion (*rit*) **donc c'était non non j'avais pas d'attentes si ce n'est**/

A : que ce soit vraiment que ça représente/que ce soit un vrai miroir quoi (L. *acquiesce*)

C : oui tout à fait

Lise : ah pis là on a 3 fonctionnements j'pense différents en plus (L. et A *acquiescent*) 'fin en faisant les mêmes choses (L. *acquiesce*) 'fin en/

A : parce que nous (*parle de Lise et A*)/

Lise : nous on a vraiment/

L : vous pour le coup/

A : nous on a eu les mêmes niveaux on a toujours un peu les mêmes niveaux et on bosse vraiment ensemble, on fait les prep on a nos fiches de prep ensemble/

Lise : quand il y en a une qui/ ils font les mêmes exercices ils ont les mêmes feuilles de leçons/

A : mais on n'a pas du tout le même fonctionnement en classe/

Lise : non/

A : 'fin on n'a pas la même personnalité/

Lise : oui c'est ça

A : et on n'a pas du tout le même fonctionnement en classe. 'fin on n'a pas la même personnalité et c'est/

Lise : c'est ça qui fait la différence/

L : à tel point que moi en CE1 je donne mes élèves à A. ou à Lise en fonction de si c'est A ou si c'est Lise/

A : bah oui/

L : Et là j'ai un gros problème parce que là elles m'ont perturbée en fait (*Rires*) parce que je sais que certains vont être ça va ça va être voilà ils sont plus pour travailler avec A. ou plus voilà pour être avec Lise parce qu'elles n'ont pas du tout la même façon de/

A : d'appréhender les enfants/

L : ça va se passer très bien de toute façon que ce soit soit l'une ou l'autre mais de tempérament elles sont tellement différentes que pour moi jusqu'à présent c'était facile parce que justement je me disais « ohla lui je pense que ça ninin oh là elle machin » mais là en fait elles m'ont fait un coup de Trafalgar/

A : et Bim ! (*rires*)

L : et bim, du coup bah là elles vont se retrouver avec ceux qui étaient destinés à l'autre. Donc elles verront bien (*Rires*) Je pense que ça va être intéressant l'année prochaine.

C : je reviendrai l'année prochaine (*rit*) **pour voir**

L : justement du coup là je le prends comme ça « oh bah tiens je vais voir » parce que ça va peut être me permettre d'évoluer dans la façon de concevoir les choses/

A : non mais c'est vrai que pour les répartitions on a fait en fonction de la personnalité des gamins/

Lise : toujours

A : là cette année encore plus/

Lise : ouais

A : pour les CM (Lise. *Acquiesce*)

Lise : on a fait attention (L. et A. *acquiescent*)

L : et ça aussi ce sont des besoins particuliers (A. *acquiesce*) parce qu'on a aussi des enfants tous à besoins particuliers là pour le coup les enseignants c'est important pour eux peut être plus que pour/on a tous eu dans notre carrière d'élève des profs ou des enseignants avec qui ça s'est plus ou moins bien passé mais quand à la maison on a un on a de de la tendresse de l'amour du respect du voilà finalement l'enseignant bah quand ça se passe plus ou moins bien/

A : il est enseignant/

L : il est ça reste l'enseignant on/ à la maison tout en gardant quand même le fait que (Lise. *Acquiesce*) c'est l'enseignant et voilà (Lise. *Acquiesce*) on nous apprend quand même à relativiser en disant bon ben tu vois voilà. Ici l'enseignant bah parfois c'est un peu plus que l'enseignant quand même donc c'est important que là ils se sentent bien (A. *acquiesce*) et qu'ils aient un rapport à l'adulte qui soi pas anxiogène/

A : ah bah ici t'as très souvent maman ou plus que dans d'autres écoles/

L : ah oui (Lise. *Acquiesce*) Maman c'est tout le temps (Lise. *Acquiesce*) Mamie aussi parfois (*Rires*)

Lise : Ça arrive j'ai eu ça/ et des fois tata des fois aussi. Et des fois Tata quand c'est les tatas qui s'occupent (L. *acquiesce*) d'eux/

L : et donc c'est vrai qu'on fait très attention aussi voilà pour que ça se passe au mieux aussi pour l'enfant (A. *acquiesce*) **(1:17:11)**

Lise : l'enfant et l'enseignant aussi/

L : l'enseignant aussi (C. *acquiesce*)

Lise : là tu te dis « non ça va pas passer avec lui (L. *acquiesce*) ou il sera mieux peut être là. Pis y'en a certains ils vont avec personne (*rires*) Il faut bien qu'il y en ait un qui l'ait

A : des enseignants ? (*rit*)

Lise : des élèves (*rires*)

A : les enseignants aussi/

Lise : les enseignants aussi oui.

C : est ce que parfois vous avez vous dites que vous travaillez beaucoup ensemble etc est ce que vous avez un sentiment de solitude ? Ça peut être quelque chose qui est évoqué par les enseignants/

Lise : alors par contre j'pense que ce qui est important c'est la confiance/

A : non pas moi/

Lise : j'ai une pleine confiance dans les enseignants/'fin après pas tous mais presque tous de l'école c'est vrai que j'ai pleine confiance dans leur travail (A. *acquiesce*). On peut bosser différemment on peut bosser c'est vrai que ce soient les instits de CP de CE1 (A. *acquiesce*) 'fin j'veux dire j'ai pleine confiance dans ce que font/je sais que tout le monde fait de son mieux. (L.et A. *acquiescent*). Après et ça c'est aussi super important/

L : c'est la base complètement

Lise : je sais que ils (*ils = les élèves*) arrivent ils sont au mieux de ce qu'on pouvait attendre d'eux (A. et L. *acquiescent*) y'a pas de question à se poser « bah dis donc qu'est ce qu'ils ont foutu ou » non ! Ils sont ils arrivent là j'ai plein confiance (L. et A. *acquiescent*) je sais qu'ils sont au mieux de ce qu'on pouvait leur apporter. Bah c'est quand même déjà un (L. *acquiesce*)/

A: un poids en moins

Lise : ah oui un poids en moins

A : oui et puis pas so/nan moi je me sens pas isolée on va dire/

L : moi non plus/

A : parce que oui on arrive à/

Lise : Bah on parle quoi quand même/

A : parce qu'il y a l'équipe oui voilà. On arrive à en rigoler à se... voilà

Lise : et puis on en parle aussi (L. *acquiesce*) 'fin j'veux dire c'est/ on reste pas/et pis on se sent pas/ quand on est en difficulté avec un enfant on se sent pas nulle/

L : non/

A : oui voilà c'est ça/

L : ni jugée/

Lise : c'est ça (A. *acquiesce*). Quand on est en difficulté avec des élèves on se sent pas nulle (A. *acquiesce*) c'est à dire qu'on n'a pas une remise en cause de tout de tout notre métier (L. *acquiesce*) de tout ce qu'on est en tant qu'enseignant (A. *acquiesce*) c'est à dire que on sait aussi que y'a une remise en cause de l'enfant et pas forcément nous/j'pense que quand tu arrives à faire ça nous les enseignants qui qui qui qui sont mal (L. *acquiesce*) c'est parce qu'ils quand ils ont des enfants difficiles aussi pensent tout le temps que ça vient d'eux (A. *acquiesce*) que ça vient d'eux. Que ça vient d'eux « j'aurais du faire comme ci, j'aurais du faire comme ça »

L : c'est important de se remettre en question jusqu'à une certain limite

Lise : Alors alors il faut se remettre en question mais parfois c'est pas nous non plus (L. *acquiesce*) c'est pas/

L : faut être capable de ça/

A : Parfois l'enfant il est pas disponible enfin pas disponible où il n'y arrive pas/

Lise : mais des fois ça nous rassure quand même quand on a un enfant tu vois M. (A. *acquiesce*) où l'année dernière ça a été quand même très compliqué (A. *acquiesce*) bon bah j'me dis c'était compliqué mais/

A : c'est encore compliqué/

Lise : c'est encore compliqué donc (L. *acquiesce*) tu te dis bon bah voilà c'est c'est pas/

A : c'est ça vient pas de moi/

Lise : ouais voilà c'est ça. Bon ça ça rassure quand même même si tu te dis bon bah de toute façon celui là avec personne ça va passer quoi (L. et A. *acquiescent*). Mais..

C : mais ça vous avez pu le trouver dans d'autres écoles ?

Lise : j'ai pas fait assez d'écoles moi j'en ai fait que deux alors

L : ah bah moi ça s'est toujours j'ai toujours eu la chance d'être quand même dans des (A. *acquiesce*) équipes sympas et tout ça/

A : ouais moi aussi/

L : avec des gens qui bossent/ Là quand j'ai été inspectée c'est ce que j'ai dit à l'inspectrice d'ailleurs que faut arrêter avec le délire de l'enseignant voilà machin (A. *acquiesce*) moi j'ai vu peu très peu de collègues ne rien faire/

Lise : ouais moi aussi/

A : ne rien faire/

L : ce sont ceux qu'on voit qu'on remarque le plus/

A : ouais bah comme/

L : mais la plupart des gens sont quand même impliqué et quand même les relations dans les équipes sont bonnes (A. *acquiesce*). Alors après c'est bonnes voire très très bonnes en tout cas quand 'fin dans une école y'a vais une très mauvaise ambiance/

A : moi j'ai eu une fois aussi/

L : dans une équipe et là par contre c'est c'est courage fuyons là. Là c'est horrible

A : j'ai vu ça une fois aussi avec une pas très mauvaise mais pas très ou heu pfff oui pas où là effectivement chacun peut être dans sa classe et puis bah ça s'arrête là (L. *acquiesce*).

L : de toute façon pour les enfants c'est important de voir aussi qu'on s'entend bien. Ils le disent ils le ressentent bien (Lise et A. *acquiescent*) que voilà

Lise: ouais pis ils en ont besoin/

A : et ça joue vachement chez certains, tu te rappelles E. ?

Lise : ouais

A : quand elle aimait pas au début sa maitresse finalement quand elle a vu que tout le monde l'aimait bien, 'fin que nous on l'aimait bien et ben finalement elle a changé de (L. *acquiesce*) elle l'a bien aimée (L. et Lise *acquiescent*)

Lise : oui c'est important (A. *acquiesce*) **(1:21:11)**

L : et puis demain je suis en vacances (*rires*)

A : ce soir

L : oui ce soir ! (*rires*)

A: alors là oui voilà tout est rose

C : (*rit*) **j'aurais du venir un peu plus tôt dans l'année** (*Rires*)

L : voilà tout est parfait super ! (*rires*)

A : oui dans quelques heures maintenant voilà (L. *acquiesce*). Pas nous (Lise. *Acquiesce*) (*rit*)

Fin de l'entretien

Annexe IX

Retranscription du focus groupe de l'école privée

Ecole élémentaire et maternelle rurales privées de 10 classes

Participants :

Florence (F): enseignante, directrice, CP-CE1. Environ 20 ans d'expérience, dans l'école depuis 12 ans

Laura (L) : enseignante, PS-MS-GS-CP, environ 25-30 ans d'expérience, dans l'école depuis ans

Tiphaine (T) : enseignante suppléante décharge de direction, CP-CE1, 1,5 ans d'expérience, dans l'école depuis cette rentrée.

Marion (M) : enseignante CM1-CM2, titulaire depuis 5 ans

Pierre (P) : enseignant, CM1-CM2, 20aine années d'expérience

Sandrine (S) : enseignante MS-GS, 20aine années d'expérience

Christiane (C) : enseignante PS-MS, + de 30 ans d'expérience

Guilhem (G) : enseignant suppléant, CE1-CE2, 4,5 ans d'expérience, 2e année dans l'école

Clara (Cl) : enseignante, GS-CP, enseignante depuis 16 ans

Chercheuse (**C)**

/ coupe la parole

C : Je m'appelle Déborah Saunier je suis enseignante spécialisée dans (*nom du département*), mais je suis aussi doctorante parce que dans le cadre de mon travail je suis amenée à rencontrer beaucoup d'enseignants et en lien avec la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et je me suis aperçue que ça pouvait être quelque chose de compliqué donc j'ai cherché à comprendre et j'en ai fait mon travail de thèse, donc avec l'université de (*ville*). J'axe mon travail sur le rapport à l'élève idéal c'est à dire est ce que c'est difficile de de scolariser des élèves un peu différent parce qu'il y a dans la tête des enseignants un élève idéal ou bien est ce que c'est autre chose ? Pour l'instant j'ai pas de réponse c'est aussi ce que vous vous allez m'apporter qui me permet de nourrir ce cette recherche et de de voir un petit peu ce qu'il en est de de cette question là, de l'élève idéal er de la scolarisation des EBEP. Donc je travaille, j'ai rencontré des enseignants d'écoles privées, d'écoles publiques seulement du 1er degré, je suis pas allée au collège et je travaille pas avec les enseignants de maternelle.

C: Bon bah on s'en va ! (*rires*)

C : Non non (*rires*) il fallait cadre ma recherche en fait. Mais c'est intéressant, et puis c'est pas tout à fait la même histoire, c'est à dire que l'école maternelle est habituée depuis peut être plus longtemps à accueillir des enfants avec des profils un peu atypiques et on les retrouve moins en fait en proportion ça fait un peu un entonnoir c'est à dire qu'on en retrouve beaucoup à l'école maternelle et plus on avance en primaire au collège au lycée et moins il y en a. Donc c'est pour ça aussi que je me suis plutôt intéressée au primaire mais/

F : Est ce que vous voulez que géographiquement on mette les enseignants de maternelle d'un côté pour que vous vous repériez

C : Non pas du tout (*rires*)

: Quand vous parlez vous dites « je suis enseignante en maternelle » (*rires*)

F : De toute façon on va faire un petit tour de présentation/

C : oui voilà je prendrai note de un peu géographiquement où vous êtes installés et puis si on peut faire un tour de table que vous vous présentiez, le niveau dans lequel vous exercez et peut être depuis combien d'années vous êtes enseignant, ça ça peut aussi être une information qui m'intéresse.

L : Alors moi je m'appelle Laura. R. je suis à l'école XXX une toute petite école de 2 classes, et j'ai toute la maternelle et le CP et je suis enseignante depuis heu… je ne sais pas (*rire*)

C : Vous pouvez me dire un peu plus tard

L : Au bout d'un moment on ne compte plus (*Rires*)

: Depuis de longues années

L : oui. J'ai toujours fait de la maternelle avant

C : d'accord

L : Les trois niveaux mais de la maternelle

T : Donc moi c'est Tiphaine je vais prendre la décharge de Florence le lundi toute la journée et le mardi matin donc en CP/CE1 et je suis enseignante suppléante depuis un petit peu plus d'un an et demi

M : Marion je suis enseignante en CM1/CM2 et titulaire depuis 5 ans.

P : donc pareil enseignant en CM1/CM2 depuis une 20 aine d'années

S : Sandrine enseignante en MS/GS... j'ai fait un peu de CP... depuis une 20 aine d'années aussi

C : Christiane donc moi je suis enseignante en petite et moyenne sections moi je vais vous dire qu'il me reste plus que 2/3 ans à faire (*rires*) comme ça. J'ai enseigné jusqu'au CE2, PS-MS-GS-CP-CE1-CE2. Voilà

G : Guilhem enseignant remplaçant ici depuis l'année dernière ça fait 4,5 ans que j'ai commencé les suppléances. Donc là je suis en CE1/CE2 cette année.

Cl : donc Clara enseignante depuis 16 ans j'ai eu beaucoup de maternelles dans des écoles avant et là je suis en GS/CP.

F : Florence donc moi j'ai commencé à enseigner à (Ville) à l'école XXX peut être que vous connaissez

C : Je connais (Ville) enfin plutôt le centre XXX

F : d'accord donc XXX c'est aussi une école qui avait un projet très très en lien avec les enfants à besoins particuliers depuis le début de son histoire donc j'ai enseigné 4 ans dans cette école là, puis je suis arrivée en (Région) et je suis donc j'ai la direction ici et une classe de CP-CE1 depuis 12 ans maintenant.

C : D'accord

F : Une vieille (*rires*)

C : donc déjà je tiens à vous remercier pour le temps que vous m'accordez aujourd'hui, je sais que voilà c'est du temps compté, donc on va, voilà, je vais prendre ma montre et on va faire en sorte que de respecter les horaires. Donc l'idée y'a 3 thématiques dans au cours de cet entretien, où j'aimerais avoir un petit peu vos vos vos réflexions. Donc le premier c'est/ je vais vous donner les 3 comme ça voilà ça chemine le temps de le temps de l'entretien. La 1ere partie j'aimerais savoir ce que c'est pour vous qu'être enseignant. Qu'est ce qui fait que.. vous vous… qu'est ce qui vous définit en tant qu'enseignant qu'est ce qui est important pour vous alors ça peut être pédagogique ça peut être… qu'est ce que sans ça vous ne vous considéreriez pas comme enseignant ? Qu'est ce qui est très important pour vous ? La 2e la 2e thématiques concerne la scolarisation des EBEP, bah voilà qu'est ce que ça change pour vous dans la classe, est ce que ça change quelque chose ou pas, comment comment vous faites au quotidien ? Est ce que ça a/alors ça fait beaucoup de questions mais c'est juste pour vous donner un petit peu des pistes. Est ce que ça a une influence sur la façon dont vous vous considérez comme enseignant ou pas ? Et puis la dernière partie bah j'aimerais un petit peu connaître votre opinion ou qu'est ce que c'est pour vous l'élève idéal, est ce qu'il y a des mots qu vous viennent quand on pense à élève idéal ? Est ce que ça a évolué au cours de votre carrière ? Donc voilà les 3 grandes thématiques de cet entretien. Donc je vous propose de commencer avec qu'est ce que c'est pour vous être enseignant, qu'est ce qui est important pour vous, fondamental dans votre métier

S : Pour moi ça va être plutôt de ça va être surtout de me tourner vers l'attention que je porte à chaque enfant. A voir où il est pour que je puisse le faire avancer au mieux. Donc oui surtout porter sur l'attention **(7mn55)**

Cl : Ça rejoint ce que je voulais dire parce que moi j'aurais dit j'aurais dit guider l'enfant sur son chemin d'élève mais voilà je voudrais dire aussi le prendre comme il arrive dans ma classe et puis essayer de l'emmener le plus loin possible.

M : L'accompagner

Cl : l'accompagner oui *P. acquiesce.* Et puis ce qui m'est venu très vite aussi à l'esprit c'était d' être un exemple pour pour nos élèves aussi. Dans l'attitude de l'enseignant (*les autres acquiescent*)

L : L'aider à grandir (*les autres acquiescent*)

Cl : Ouais. Lui donner envie de grandir

? : Oui c'est ce que je pensais

F : Lui donner envie d'apprendre ouais

Cl : et d'apprendre

F : susciter la curiosité

L : et transmettre aussi

P : oui transmettre. Ouais moi je reprends ce rapport à la curiosité je trouve que c'est important de rendre curieux de ce qui les entoure et le ce goût ouais ce gout de la connaissance et puis aussi ce rapport les uns avec les autres (Le respect *chuchoté en aparté*) parce que finalement à l'école on est en train 'fin entre guillemets un petit modèle de société quoi quels citoyens ils deviendront plus tard et quels rapports ils auront aux autres (*acquiescements*)

L : aux autres à la nature, la Terre/

P : à la nature, 'fin la Terre c'est ça/

L : quand on voit toutes les causes environnementales là on n'a plus d'eau on n'a plus /P: ouais/ de 'fin/

P : j'trouve qu'on a une responsabilité par rapport à ça par rapport à l'avenir de la société, (*acquiescements*) du coup on a en face de nous on a des futurs citoyens (*acquiescements*) qui voteront 'fin qui prendront leur place et qu'est ce qu'on leur permet de vivre dans la classe pour justement être sensible à ce qui les entoure.

C : pis c'est savoir aussi se remettre en cause, 'fin moi j'arrive en fin de carrière ça fait ça va faire 30 ans, j'enseigne pas aujourd'hui comme j'enseignais quand j'ai commencé. Donc y'a une remise en cause perpétuelle 'fin il faut être capable d'avoir cette remise en cause perpétuelle.

F : ouais j'trouve qu'on est vraiment au coeur de la construction de la société de demain. (*acquiescements*) Notre métier est vraiment à la base, à la fois c'est une grosse responsabilité (*acquiescements*) et à la fois c'est une mission trop passionnante (*acquiescements*) et ambitieuse et enrichissante. De se dire tout ce qu'on va transmettre à nos élèves c'est pas une question de programmes, c'est une question de comment on va construire l'être humain (*acquiescements*) pour la société qu'on voudrait demain (*acquiescements*)

L : et ça cet impact là moi je le voyais pas il y a quelques ‘fin au début de ma carrière non c’était vraiment les /C : les connaissances/ transmettre un savoir, les connaissance, les savoirs (*acquiescements*) **(10:20)** et le savoir être et bien je trouve qu’avec tous les soucis comme j’disais d’actualité et tout ça moi je trouve que ça... l’apprentissage des savoirs oui mais à travers aussi le savoir être l’apprentissage des comportements et (*acquiescements*)

F : Mais j’trouve que pour la construction /L : et ça a dominé/ le savoir a sa place autant que le savoir être que des fois (*acquiescements*) on a la tendance de basculer du coup plus vers les savoirs être et puis de se dire bah finalement est ce que les savoirs (*acquiescements*)/ et finalement si on veut construire /C : il faut trouver un équilibre/ des adultes qui aient s’ils ont des bonnes bases de intellectuelles scolaires ou déjà bien comprendre un texte, bien lire, dans la société ils seront plus à même de réfléchir par eux mêmes ils seront plus à même de décider (*acquiescements*) de de choisir si aussi en primaire ils ont eu aussi des bonnes connaissances des bons savoirs (*acquiescements*)

L : Je ne sais pas c’que j’mets en priorité moi/

F : moi j’crois que je mettrais pas de priorité mais j’aurais les deux d’un coup

C : faut trouver un bon équilibre

L : J’avais l’impression à travers ce que tu disais que d’abord on instaure les savoirs /F : non/ pour ensuite /F : non/ donner la capacité de réfléchir et d’être /F : Non j’crois que les deux je mettrais pas de priorité/

F : les deux vont ensemble

L : ouais voilà

F : mais que j’aurais tendance à penser que l’un ne va pas sans l’autre non plus /L : Ah ban non/ Ça se fait ensemble

L : ah bah non ouais ouais d’accord.

M : ouais moi je suis très attachée aussi au tout début d’année de créer vraiment un groupe très très fort au niveau de la coopération l’entraide et… et pour moi ça me semble vraiment essentiel qu’on puisse travailler vraiment là dessus sur la relation aux autres comme tu disais (*s’adresse P qui acquiesce*) et même qu’ils se sentent bien aussi dans la classe que la classe elle est pas qu’à l’école elle est nous tous et que on veut que bah je veux vraiment que l’élève se sente bien qu’on se sente bien tous dans la classe en fait. Que chacun ait son petit espace et s’y et s’y sente bien.

CL : et être enseignant c’est aussi apporter de la sécurité aux enfants parce qu’ils ont aussi chacun leur histoire de vie et je trouve qu’on est quand même la personne rassurante et parfois aussi on cadre avec toutes les règles qu’on apporte dans la classe donc j’pense que ça apporte beaucoup à chaque personne, à chaque enfant (*acquiescements*) **(12:28)**

F : oui le climat qui est établit de confiance (*acquiescements*). Pis c'est aussi être enseignant moi j'trouve que c'est aussi accompagner les parents on a tout un tout un travail qui est fait avec les familles qui n'est pas toujours simple (*acquiescements*) mais qui est toujours enrichissant et qui… qui est absolument indispensable. Si on veut être enseignant que dans le enseignant enfant dans la relation enseignant enfant on rate quelque chose/

C: On a des parents /F : dans notre métier/ qui sont quand même très démunis /F : et qui sont en demande/ et qui ont besoin / F : qui sont en lien / qui sont en demande oui d'être accompagnés d'être conseillés et qui nous demandent conseil c'est pas toujours simple mais…

F : oui et puis on a aussi des familles qui sont en confiance et qui arrivent à partager des... ou des histoires ou des souffrances qui nous permettent de mieux comprendre l'enfant et de mieux l'accompagner et que ce lien lien là il fait complètement partie de notre métier (*acquiescements*). Ça aide à sécuriser l'enfant à sécuriser aussi . Ça aide à sécuriser l'enfant à instaurer une ambiance de classe (*acquiescements*) à mieux les comprendre.

C: A l'inverse on a aussi des parents qui sont très au fait des programmes ces choses là moi au début quand j'ai commencé y'avait pas ça (*acquiescements*) Les gens avaient une confiance… 'fin aveugle dans l'enseignant. (*acquiescements*) ce qu'on disait c'était presque paroles d'évangile (*acquiescements*) maintenant les gens/ : Y'a une méfiance/ 'fin y'a quand même des parents qui ont cette capacité d'analyse, qui fouinent qui cherchent qui (*acquiescements*) y'a les médias pis tous tous les réseaux et tout qui font beaucoup aussi et tout on a quand même un changement d'attitude aussi des parents là c'est la vieille qui parle mais (*rire*) / :non c'est sûr/ moi j'ai trouvé aussi un changement au niveau des parents au niveau des enfants.

F : qui nous obligent à changer

C : hein ?

F : qui nous obligent à évoluer dans notre métier

C : oui

P : On parle du positif là ce qui me 'fin ça me fait penser à... c'qui me tue moi c'est quand je vois notre passion là notre passion du métier pour les enfants etc l'énergie qu'on donne (*acquiescements*) 'fin voilà on passe du temps à chercher des idées etc c'est ce décalage qu'il y a entre ce qu'on vit et le regard de la société j'trouve (*acquiescements*) qui est un peu dur sur nous (*acquiescements*) par rapport à ce statut d'enseignant

S: les vacances/

C: on est enviés /Cl: toujours en vacances /L : ton camping car (*s'adresse à P, rires*) /P : j'trouve que c'est dur à vivre ça/

Cl: Et les gens on pas conscience aussi de ce qu'il y a derrière

: Non

Cl : y'en a beaucoup qui pensent que on arrive le matin et /P : oui c'est dur et c'est bizarre parce que.../ qu'on n' pas préparé notre classe/ L : pis toutes les vacances qu'on a/

P : ouais c'est pas facile ça j'trouve

M: Ouais je suis d'accord avec toi/ S:ouais le regard qui est porté sur le métier/

P : ce regard qui est porté sur le métier y'a un décalage entre l'énergie qu'on donne et puis ce qui se vit les enfants 'fin sont heureux dans les classes j'pense (*acquiescements*) et puis après t'as ce regard qui bom nous casse là (*acquiescements*)

F : tout à fait

C : (*s'adresse à T*) **vous qui avez peut être un petit peu moins de recul comment est ce que vous…**

T : heu… Oui bah heu c'est... inciter l'élève à avoir envie d'apprendre à avoir envie de grandir, l'aider à grandir heu attiser sa curiosité. Comme on dit souvent lui donner des fiches pour lui donner des fiches ça sert à rien faut manipuler qui soit curieux pour pour retenir des choses et puis avancer.

Cl : mais être enseignant c'est juste génial en fait (*rires*) parce que nous on vit notre métier différemment à chaque fois chaque rentrée elle est différent, chaque rentrée est unique aussi (*acquiescements*) et du coup on est nous aussi chercheurs /P : oui on est des chercheurs/ C'est pas y'a pas de monotonie c'est c'est toujours des nouveaux défis. Quand il y a un enfant difficile on s'accroche pour l'aider donc

F : mais ça je crois que c'est aussi une dynamique particulière dans l'établissement **(16:11)** moi je suis arrivée à la direction pour 3 ans en me disant « je signe 3 ans je vais voir ailleurs » et en fait la dynamique de l'équipe est tellement dans.. dans l'envie dans la recherche dans le questionnement dans la remise en question que on s'ennuie pas une année (*rit*) qu'il y a toujours des choses/à la fois une stabilité des choses qui se construisent de la maternelle au CM2 qui ont maintenant un lien et qui ont à la fois des valeurs et des démarches qui vont être cohérentes dans l'établissement et puis quelque chose de suffisamment mobile et énergique pour qu'on s'ennuie pas. Et moi c'est un élément de mon du métier que je vis ici et que j'apprécie particulièrement.

C : le travail d'équipe est quelque chose qui vous qui vous anime

P: Ah oui oui oui /M : on a le sentiment d'appartenir à une équipe /L : on n'est pas seul (*acquiescements*)

P : oui les échanges c'est très riche (*acquiescements*)

Cl : y'a de l'entraide, de l'écoute /P : très très riche/ ?: la liberté d'expression / P : ah oui/ Cl : des projets communs ouais (*acquiescements*)

F : et un partage pédagogique facile 'fin (*acquiescements*)

G : des échanges d'idées

P : oui oui

F : on n'a pas peur que les uns et les autres de « attends pour telle situation ou pour tel thème, thématique ou notion j'ai trouvé un outil ou j'ai développé un truc » y'a un partage qui se fait de façon très naturelle après le collègue d'à côté il est intéressé ou pas il l'utilise ou pas mais le fait que ce soit très libre dans la communication c'est riche j'trouve

C : pis ça dépasse même le cadre de l'école 'fin y'a y'a des liens (*acquiescements*) y'a des liens forts entre les gens par rapport à ce qu'on a vécu, par rapport à / F : c'est vrai / C : donc a crée aussi une… une énergie hein (*acquiescements*)

F : oui c'est sûr

C : (*s'adresse à F*) **vous vous dites que c'est spécifique à cette école là ou vous vous l'avez ressenti comme ça ?**

F: Moi je… alors j'ai... travaillé dans 3 écoles différentes mais pour travailler régulièrement avec les directeurs du réseau je tr'/y'a de établissements par exemple les échanges pédagogiques sont un peu limités par peur. L'enseignant a peur que le voisin le juge. Et puis celui ou bien celui qui reçoit un partage a peur parce que peut être lui il apporte peut être pas assez et y'a des endroits où ce cet échange pédagogique a du mal à s'installer entre autre quand les équipes changent beaucoup. C'est pas un jugement c'est un état de fait. Là on a la chance d'avoir une équipe qui est stable depuis plusieurs années et je crois que cette confiance qu'on a les uns dans les autres fait que ça facilite et le partage pédagogique et le partage de nos souffrances d'enseignants aussi quand il y en a ou personnelles c'est vrai mais ça donne quelque chose qui contribue au bien être dans l'établissement pis à la dynamique l'envie de travailler de l'équipe. **(18:35)**

M : oui c'est ça moi je te rejoins vraiment là dessus parce que là où j'étais avant, je ressentais pas ce côté relations entre enseignants et j'avais plutôt ce côté jugement et j'ouvrais pas forcément ma porte avec ma collègue parce que y'avait toujours un jugement sur ma pratique (*acquiescements*) et du coup là pfff c'est facile d'ouvrir la porte/

P : un peu trop peut être (*rires*) / M : un peu trop (rires) / je blague non non c'est une blague c'est une blague (*rires*)

M : non mais ouais c'est facile on a le contact facile et puis on sent que y'a une façon de voir les choses. Je repense par exemple aux messages clairs qui se sont faits très très rapidement et on sent nous dans les élèves qui arrivent que ils ont ils ont ça ils ont ce côté à à à communiquer de façon saine les uns envers les autres donc c'est bien j'trouve de voir un petit peu que ce qu'on fait / S: qu'ils font beaucoup de lien/ oh ouais et que ça porte vraiment ses fruits et que nous on le ressens vraiment derrière en fait (*acquiescements*)

P : bah on a la chance d'être sur la même longueur d'ondes en fait (*acquiescements*) au niveau de l'équipe là / L : oui oui on voit / S : on va dans le même sens / P : cet état d'esprit entre les élèves s'aider s'entraider 'fin

L : moi dans l'école où j'étais avant / P: c'est une chance / on avait 'fin où j'avais la direction on avait des longueurs d'ondes complètement différentes / P : Ah bah oui tu peux pas/ C'est à dire avec A. (*autre enseignante de l'école*) qui est aussi folle que moi (*rires*) donc on se lance un défi un projet fou, on est toutes les deux fonceuses et on y va (*acquiescements*) dans l'école où j'étais avant, j'avais le malheur de « oh oui on pourrait faire ça ! » « bah heu tu te rends compte alors le temps l'énergie qu'on va y passer pfff, si on le fait de cette façon là on a l'habitude ça le fait très bien on va pas se » / S : oui / et alors là bah pfff on lance une fois deux fois trois fois et puis au bout d'un moment bah on abandonne / M : Ça s'essouffle /

S : j'pense qu'il faut avoir l'envie de le faire aussi parce que si t'as pas l'envie derrière tu / L : J'pense que / P : l'équipe est importante parce si t'es dans un terreau favorable à l'échange ça part après / L : Il faut/l'équipe est importante ah bah oui ah bah ça c'est clair (*acquiescements, tout le monde parle en même temps*)

Cl : et c'est pas que dans la différence des caractères compatibles ou pas c'est aussi dans les divergences pédagogiques (*acquiescements*) des fois si on n'allait pas dans le même sens. Là on a quand même des valeurs profondes communes /P : ouais/ L : y'a une synergie commune / Cl : j'vois la coopération ça nous rejoint/ P : ouais / L : Tout à fait /

M : Le regard aussi porté sur l'enfant parce que moi je me rappelle de ma collègue bah c'était en gros « je fais ça je me suis donné tant de séances pour le faire si derrière y'en a qui suivent pas bah tant pis on avance quand même » et… moi j'arrivais pas je m'disais bah non je veux pas en laisser un de côté (*acquiescements*) on y va tant pis on répète y'aura une répétition pour pour pour tous les élèves ou y'en a d'autres qui avanceront sur autre chose mais en tout cas on laisse on laisse pas tomber un camarade derrière (*acquiescements*) on y va quoi quoi et on avait pas du tout ce même regard en fait. **(21:02)**

Cl : on est dans la même bienveillance je trouve

M : ouais je pense ouais voilà la bienveillance vis à vis de l'enfant

Cl : et enseigner c'est aussi donner de soi de notre personne on dit des fois dans la classe qu'on enseigne ce qu'on est, je pense que là dans l'équipe là on en est arrivé y'a plus de filtres c'est pareil on se connaît bien on partage beaucoup de choses.

C : donc vous parlez de coopération, de bienveillance est ce qu'il y a d'autres valeurs qui vous qui vous / L : Le chocolat (*rires*)/ **qui semblent fonder votre vos vos valeurs professionnelles**

peut être qu'on peut appeler ça comme ça. Alors peut être aussi vos valeurs humaines mais là pour le coup c'est plutôt les valeurs professionnelles.

F : Le 1er axe du projet éducatif ici c'est « mettre en valeur les qualités de chacun » et je crois que sur cet axe là/ alors même si sur (*nom de l'école maternelle*) c'est pas tout à fait formulé de cette manière là c'est tout ce qui va être personnalisation de l'apprentissages qui se vit dans toutes les classes **(22:00)**

Cl : différenciation

F : oui tout ce qui est différenciation et alors vécue de façon différente dans chaque classe en fonction de la personnalité de chaque enseignant l'idée c'est pas d'avoir un modèle copié collé dans toutes les classes ça aurait juste aucun intérêt. Mais c'est que cette valeur là c'est quelque chose qu'on partage dans les 2 établissements (*acquiescements*) et qu'on a vraiment à coeur de développer pour que pour rejoindre les enfants que ce soit celui qui a des besoins particuliers ou qui est en fragilité ou un enfant qui au contraire a un développement qui lui permet une avancée différente pour qu'il ne soit pas dans une situation d'ennui et du coup de curiosité qui s'éteint voilà je crois que ça c'est aussi des valeurs qu'on partage vraiment et (*acquiescements*)

M : et puis le projet qu'on a quand même depuis un an sur les chefs d'oeuvre ça permet vraiment de mettre en valeurs tous les élèves et pas forcément que sur le côté scolaire mais vraiment sur le… sur ce qu'il peut développer également le côté manuel etc

F : faut/tu peux/je crois qu'il faut que tu l'expliques un petit peu

M : ce ce ce projet là ?

F : oui parce que c'est particulier

M : c'est que chaque élève de CM2 puisse tout au long de leur année de CM2 construire un chef d'oeuvre alors ça peut très bien être... là y'avait la tour Eiffel, l'arc de triomphe, y'avait un sac à main etc. Mais c'est de partir d'une idée et de réussir à aboutir à quelque chose de concret. Et ça c'était quand même assez fort à vivre (*s'adresse à P*)

P : Ah ouais ouais. Ah bah le retour des élèves c'est extraordinaire

M : ouais

P : moi je me souviens de 2 élèves qui sont pas du tout scolaires dans la classe qui ont dit, j'pense à F. « ce projet m'a permis d'avoir confiance (*acquiescements*) parce que là j'ai pu me tromper, c'est pas grave j'ai refait (*acquiescements*) »

M: ouais « on avait le droit de se tromper »

P : « on avait le droit de se tromper » (*acquiescements*) « j'ai gagné en confiance » (*acquiescements*) donc c'est c'est énorme quoi j'ai gagné en confiance.

S : En plus ils étaient investis les enfants

P : investis ouais

M : ouais. Ils y passaient leurs récréations hein

F : F. est un élève à besoins particuliers qui est parti en en SEGPA

C: pis ils savaient aussi que toute l'équipe était parce que même si on était/on est enseignantes 'fin moi j'suis en PS j'ai quand même eu des enfants de CM2 que j'ai accompagnés toute l'année (*acquiescements*) donc

F : la trame du projet c'est un parrainage avec les compagnons du devoir. Donc on est vraiment sur le principe du du chef d'oeuvre avec toute une démarche qui a été mise en place par l'équipe de cycle 3 et qui a été portée par l'ensemble (*insiste sur le mot* ensemble) des enseignants chaque enseignant coachait ou tutorait 2 à 3 CM2 toute l'année sur des temps d'APC et puis parfois en dehors en fonction (*acquiescements*) des besoins des uns et des autres l'intérêt de mettre tous les enseignants dans le coup c'est d'abord de de faire vivre le projet en équipe /M : oui le vivre tous ensemble / et que ce projet là ne soit pas épaulé par les parents pour que un enfant qui va être on va avoir un enfant qui va être très aidé et l'autre pas du tout des parents qui vont faire à la place de alors qu'on veut on voulait que l'enfant soit maitre du projet jusqu'à la réalisation. Et puis avec des savoirs disciplinaires qui qui venaient enrichir le le projet en fonction de la thématique de chaque enfant. Donc du coup chaque/à (*nom de l'école maternelle*) y'a une petite fille qui a écrit un livre et bah elle elle a développé l'orthographe énormément sur toute cette période là le traitement de texte, la recherche géographique parce que dans son histoire y'avait y'avait un déplacement 'fin voilà **(25:18)**

P : et on termine par une cérémonie de mise en valeur en fait de chaque œuvre d'art c'est à dire que les élèves chaque CM2 est passé devant tous les parents de CM2 plus tous les élèves de CM2 pour présenter son projet avec un montage power point en fait. Donc là certains avaient un peu peur avant y'en a 2 ou 3 qui m'ont dit « ah bah non moi j'le fais pas P. hein j'le ferai pas » (*acquiescements*) si si tu vas le faire et puis du coup tout le monde est fier parce qu'ils sont allés jusqu'au bout et ils ont réussi quoi donc pour eux c'est… wow

M : et même de les voir de se dire y'en a un qui présentait quand il avait fini sa présentation il était ils... lui remettaient la main sur l'épaule (P *acquiesce*) « ouais c'est super c'que t'as fait » /S : tu peux être fier de toi/ (P *acquiesce*) / C : une solidarité ouais/ y'avait une fierté des autres aussi (*acquiescements*) face au travail / P : incroyable / c'était très très fort à vivre

P : et là c'qu'est bien c'est qu'on n'est plus dans la discipline, l'autorité bête et méchante c'est à dire qu'on est là nous, on accompagne (*acquiescements*) mais alors pff tout se gère 'fin tout se passe naturellement quoi. C'est super

M : oh ouais

F : et puis là les besoins particuliers n'existent plus / P : bah non / puisqu'ils sont chacun sur un projet personnel (*acquiescements*) qu'ils ont décidé ce petit garçon là ou d'autres qui ont des particularités dans la classe on ne voyait rien de leurs particularités (*acquiescements*) puisqu'ils ont choisi leur projet à la hauteur de leur be/de leurs envies et de leurs possibilités. Ils ont développé les compétences en lien avec ce projet là et qu'il n'y avait pas 2 enfants qui faisaient la même chose / P : voilà et pas d'esprit de compétition / S:Non / Pas d'esprit de compétition

F : non l'intérêt c'est que chacun aille au bout de son propre projet

P : ouais

Cl : relié à une motivation très forte (*acquiescements*)

F : ouais

M : et c'est le point final de leur scolarité c'est l'aboutissement en CM2 de partir (*acquiescements*) avec ce chef d'oeuvre (*acquiescements*) leur chef d'oeuvre c'est supervision / P : ah oui oui leur chef d'oeuvre /

F : c'est notre 1ere année donc oui on est tous un peu fans (*rires*)

M : on le vit encore j'crois

C : oui ça se sent (*rires*)

: Ça c'est des bonheurs dans une /

P : ah ouais au niveau de l'équipe ça a crée aussi tout un/

M : ouais au niveau des enfants au niveau des enfants et des enseignants et pis au niveau de l'équipe c'est vrai qu'on s'est on s'est (*acquiescements*) éclatés/

C: On s'est fait tous beau ce soir là / M: ouais y'a eu quelque chose qui s'est vécu ouais c'était fort / P : ouais ouais c'était/ (*acquiescements*)

S : nan pis c'est vrai que suivre les enfants nous qui sommes en maternelle suivre les enfants sur une année en cycle 3 c'est c'est sympa aussi /C : ça change/ de voir

M : c'est pas le même rapportant

S : nan c'est pas le même rapport

F : on est partis d'enfants parfois qui n'osaient qui avait une petite/une idée mais qui n'osaient pas vraiment s'investir dedans « ben je sais pas trop je sais pas quoi » (*acquiescements*) entre autre une petite puce que je suivais qui en en milieu ou cours d'année quand je/elle avait un problème elle arrivait pas à s'en démêler je lui proposais un certain nombre de de pistes pour qu'elle ne reste pas bloquée et puis qui savait très très bien dire « ah non mais ça j'en veux pas c'est pas du tout ça que je veux » ah ! Voilà là elle a grandit quoi ! Ça y est elle s'est investie elle a elle a avancé parce qu'au démarrage c'était « bah chais pas heu » elle m'aurait bien laissé le le le sujet pour que je le tisse à sa place et que déjà rien qu'avec ça moi je trouvais que c'était gagné. (*acquiescements*) La capacité de pouvoir elle-même décider faire des choix et puis par rapport à une à un panel de

propositions faites par un enseignant qui plus est est chef d'établissement donc des fois y'a la petite/un p'tit côté qui peut être un peu un peu plus plus pas autoritaire mais un positionnement différent dans leur tête bah pfff au bout de quelques séances elle disait « non mais ça ça m'intéresse pas du tout ce que tu me proposes » yeah ! (*rires*) **(28:32)** (*acquiescements*)

silence

C : bah justement alors on peut/ ou est ce qu'il y a d'autres d'autres choses qui qui vous qui vous définiraient en temps qu'enseignants ? (*Silence*) **Vous en avez évoqué** / L : oui pas mal déjà (*Rires*) C'est parti un peu dans tous les sens

C : je trouve que c'est quand même un métier chronophage. C'est à dire qu'on qu'on est tout le temps dedans (*acquiescements*) / L : ouais on s'arrête jamais/ on a du mal à couper. On va aller en vacances on va rendre des photos (*acquiescements*) en se disant... bon ben voilà c'est difficile des fois de / S : de couper/ de lâcher prise / S : de dire stop/ et ça notre entourage nous le dit. Moi on me dit « maman c'est bon ton école... » 'fin moi en tout cas c'est (*acquiescements*) c'est chronophage quoi on y pense tout le temps. J'sais pas vous mais on y pense tout le temps

M : bah si

(*acquiescement général*)

Cl : on rapporte notre métier à la maison (*acquiescement général*)

C : Quand on ferme la porte de notre classe on n'a pas forcément terminé quoi /P : non/

F : et même quand on a terminé il suffit de de voir quelque chose ou de croiser quelqu'un /Cl : oui on n'a pas terminé/ et youp ça y est on est reparti !

C : et on rebondit et ça relance et /

F : et c'est le conjoint qui récupère (*acquiescement général*) **(29:54)**

C : est ce que parfois donc vous scolarisez des élèves avec des besoins spécifiques est ce que parfois ça vient un peu chercher vos valeurs professionnelles ? Est ce que il peut y avoir des conflits de valeur entre/'fin ou en tout cas est ce que des élèves peuvent venir mettre à mal un petit peu ce qui fonde votre votre métier ou ce sur quoi vous vous appuyez ou jamais et puis la scolarisation des EBEP c'est une scolarisation comme comme les autres pour vous ?

L : J'dirais c'est pas les élèves qui mettent à mal / F : c'est les parents/ mais c'est les parents (*acquiescements*) (*s'adresse à M*) toi aussi ?

M : ouais ouais

Cl : non j'veux dire c'est déstabilisant des fois parce que des besoins particuliers il en existe une infinité et ils ont tous leur /L : leurs particularités/ leur petit ouais j'veux pas dire handicap c'est peut être fort mais / L : leur trouble/ C : leurs besoins particuliers/ ouais voilà petite ouais et du coup ouais ça déstabilise quand même parce qu'on n'a pas toujours les solutions comme ça quoi donc

F : oui mais ça déstabilise plus le notre savoir faire / Cl : oui/ ou notre geste /Cl : oui voilà/ que nos convictions nos valeurs /Cl : ah oui ça oui non oui / L : ouais / Cl : je suis d'accord / enfin en tout cas personnellement je ne me suis pas sentie touchée dans me de me dire « mince j'ai ça comme valeur que je veux porter en fait cet enfant là » je… (*acquiescements*) par contre ça gêne 'fin non c'est pas une gêne mais effectivement ça secoue (*acquiescements*) des fois le quotidien ça remet en cause / C : ça remet en cause ça remet en cause notre pratique/ L : ça peut nous envahir quand même/ ça envahit ça inquiète (*acquiescements*) mais pas 'fin personnellement pas au niveau des valeurs

M : je suis d'accord

F : ça questionne pas les valeurs

C : c'est plus notre pratique professionnelle ça questionne les pratiques

S : mais ça nous fait avancer en même temps (*acquiescements*) C'est génial (*acquiescements*) C'est vrai que y'a des choses qui ne fonctionnent pas donc faut en trouver d'autres quoi

Cl : nous aussi on se trompe (*acquiescements*) / s : ouais c'est ça/ on recommence on (*rire*) (*acquiescements*) **(31:41)**

C : est ce que vous avez été/est ce que… parmi les EBEP est ce qu'il y a des troubles en particulier que vous avez rencontrés qui auraient pu être un peu plus délicats à justement trouver comment comment approcher ses élèves là. Est ce qu'il y a eu des des ou peu importe le trouble en fait c'est juste appréhender l'élève tel qu'il est ?

M : bah y'a des fois moi je sais pas je trouve difficile par exemple sur des élèves par exemple dyslexiques de trouver vraiment le support qui peut lui correspondre je m'attends/j'essayais plus de m'attarder sur le fait de de le de le sentir bien dans la classe et voilà. Mais après des fois je me questionne sur vraiment l'outil vraiment à adapter pour lui, y'a des fois j'me sens pas si bien outillée que ça en fait. Et c'est c'est pas facile. Chacun a ses petits besoins et… j'essaie de de me dire j'essaie de construire un outil et puis ces élèves là peuvent le prendre mais aussi les autres en fait de me dire bah cet outil là il peut très bien aussi servir pour les élèves qui sont en réussite sur ce sur cette notion là mais tout le monde peut le prendre en fait. Mais oui y'a des fois je me je me sentais mal outillée. (*acquiescements*) mais ça va venir je pense

S: ouais j'ai eu un élève en CP qui était autiste et pour la lecture c'était compliqué en début d'année je voyais pas trop comment comment le lancer comment partir avec lui et ouais pareil je me sentais mal outillée et j'ai cherché sur internet on a grossi les caractères, retapé tous les textes en couleurs avec les mots en couleur et j'me disais que ouais dans la formation ça nous manquait ça. Donc ouais pas trop.../

C : ou des enfants des gros handicaps / S : pas très outillée/ ou des handicaps importants (*S acquiesce*) notamment au niveau de troubles du comportement qui influent qui influent vraiment

qui impactent beaucoup sur la vie de la classe moi même c'était sur la vie de l'école quand j'étais directrice, y'a longtemps, là c'est dur à gérer parce qu'on on est un peu perdue quoi on est en même temps on n'est pas des éducateurs spécialisés et il nous manque des billes et… des fois pfff…. Ça… c'est épuisant c'est épuisant.

F : c'est épuisant mais je trouve que ce qui a été une force ici les années/alors là on a un petit peu moins on a encore un ou 2 enfants qui sont/n'ont pas de reconnaissance de troubles du comportement mais qui sont vraiment dans des complications quand même importantes mais on a eu des élèves avec des troubles du comportement reconnus scolarisés dans l'établissement entre autre 2 qui ont fait une scolarité complète de la PS au CM2 à temps complet et ce qui a été vraiment aidant c'était justement la vie d'équipe. C'était des enfants pour qui on a rétabli des emplois du temps on a on a pensé leur scolarité non pas dans avec un enseignant dans une classe, mais dans une école. On a ciblé bon ben voilà les fins de journées ça passe pas c'est invivable pour les autres enfants et pour lui, l'enseignante s'énerve et panique ça marche pas. Donc les fins de journées c'est un enfant qui sait super bien lire hop il ira lire en maternelle. Tel moment qu'est ce qui fonctionne bien qu'est ce qui cloche ? Et en ayant pris les besoins de cet enfant là par rapport aux 1ers essais de début de l'année et d'avoir un petit peu observé les moments de la classe qui qui se tissaient bien et puis les moments qui pouvaient être nocifs ou pour l'enfant lui même ou pour le groupe ou qui mettait trop à mal l'enseignant dans sa pratique ou dans dans ses nerfs 'fin dans ce que l'enseignant était, le fait d'avoir reconstruit des emplois du temps avec l'ensemble de l'équipe « bon bah voilà le mardi matin de telle heure à telle heure il est chez moi, le vendredi il est là » et le présenter aux parents comme bah… constructif pour l'enfant, d'en faire des partenaires, de leur faire le parallèle avec le collège « bah vous savez au collège il change d'enseignant constamment, là votre enfant pour l'instant être une journée entière avec le même enseignant, avec le même groupe d'enfants dans l'emploi du temps d'une journée de classe habituelle, ça ne fonctionne pas, donc on vous propose autre chose ». Et ces deux enfants là ont pu être scolarisés de la PS au CM2 avec certaines années des années où on avait une intégration quasiment complète dans leur groupe classe, et certaines années où on avait un emploi du temps adapté ou certaines périodes de l'année qui ont permis que cette scolarisation là reste possible et soit dans dans un contexte sans sans soulever trop de souffrance ni auprès des enfants qui étaient dans le reste de la classe ou dans le reste de l'établissement ni auprès des enseignants. **(32:19)** Et ça effectivement on tomberait dans une école où où toute l'équipe serait pas partenaire de se dire « bah oui mais il est pas dans ma classe tu t'en débrouilles » (*acquiescements*) là si ce dispositif là il ne peut plus exister j'peux comprendre très vite qu'un enseignant soit vraiment en souffrance (*acquiescements*) pour peu que ce soit un enseignant qu'ait pas déjà trop travaillé sur le sujet qui soit un petit peu démuni sur cette

particularité là, y'a il peut y avoir très très vite des grosses souffrances d'enseignants et du coup d'enfants, du groupe classe.

Cl : Après on accepte aussi la différence au sein de notre groupe classe on peut en parler avec les enfants ils savent et puis on donne des objectifs très précis donc on avance a petits pas voilà on essaie pas de changer tout d'un coup et…

M : mais j'pense que les élèves ont en ont besoin en fait de savoir que y'en a certains qui vont/ on /Cl : voilà/ est tous différents mais /Cl : voilà / voilà y'a certaines difficultés. Quand je vois ce qui s'est passé avec les 3 les 3 élèves qui étaient pris en charge par (*enseignante ASH*) sur leur dyslexie et qu'ils sont venus le présenter aux autres c'est dommage que ça ai été fait en fin d'année mais c'était tellement riche et ils se sont rendus compte « ah bah oui toi c'est difficile pour toi ça ces ces ces moments là ah oui bah oui bah maintenant j'comprends mieux » et ils ont réussi vraiment à mieux s'accompagner en fait (*acquiescements*) y'a des fois on a besoin de le dire. Comme là (*nom d'un* élève) de se dire bah il a besoin de bouger dans la classe il a l'autorisation de se lever de bouger et bien ça a permis de se dire bah voilà on comprend ses déplacements là et le groupe a besoin de l'entendre aussi j'pense aussi (*acquiescements*) y'en a qui veulent cacher un peu leurs difficultés et j'pense que d'un côté de l'amener en conseil coopératif d'en discuter en disant « bah voilà il faut qu'on trouve une solution, y'a y'a un élève qui a besoin de de ça » (*acquiescements*) et en fait ça passe plutôt bien je trouve (*acquiescements*) plutôt que des fois de vouloir masquer et de… je trouvais.

F : en terme de geste professionnel et de réflexion professionnelle y'a moi un moment donné où ça me questionnait entre la règle pour tout le monde, le les règles de vie pour tout le monde, les besoins particuliers, comment permettre à la classe de comprendre que ce n'est pas une injustice c'est une réponse à un besoin. Et en fait au fil des années en travaillant avec les groupes classes et en mettant comme tu dis (*s'adresse à* M) en conseil de coopération en en discutant avec les enfants de dire « bah oui mais est ce que c'est juste d'imposer à cet enfant là qui a cette particularité ou ce besoin là comme toi t'as autre chose, de lui imposer de rester assis tout ce temps là alors que pour lui c'est 10 fois plus dur que pour vous ? Est ce que c'est ça être juste dans la classe ? » (*acquiescements*) et en fait le fait d'en discuter avec les enfants ils se rendent compte que c'est pas du favoritisme qu'on fait ou bien bah tel enfant « oh bah il a un exercice moins long que le mien ou c'est agrandi ou lui il a une image et moi j'en ai pas » (*acquiescements*) oui mais de reparler en terme de de besoins et de de /Cl : de différences / de différences qui sont présentes à tous les instants comme à une course ou un enfant on va le faire/il peut démarrer autrement ou (*acquiescements*) sur la partie éducation physique aussi et… une fois qu'on a posé les choses avec le groupe, qu'on a engagé cette réflexion là avec les enfants où ils sont hyper pertinents quand on

leur donne la parole (*acquiescements*) ils sont incroyables après dans tout ça et bah finalement ils comprennent que c'est pas une injustice.

S : (à vois basse) il comprennent bien ça (*conversation parallèle avec un autre enseignant inaudible*)

F : alors que si on le met en place sans poser les choses avec eux moi je l'ai vécu certaines années pas ici en (*nom du département*) où bon bah j'apprenais à connaître l'école j'apprenais à connaître les enfants pour moi c'était une évidence que bah ce petit bonhomme là il avait il avait un besoin particulier et j'avais pas pris le temps de reposer les choses avec le groupe et je venais d'une école où ce travail là était fait en profondeur depuis la maternelle donc on avait pas besoin de le refaire moi j'étais en CE1/CE2 c'était tellement une évidence on avait tous 2 enfants à handicap reconnu type trisomie ou autisme dans les classes, donc ce vécu là il était tellement naturel que du coup en changeant d'école je n'ai pas je n'avais pas conscience de ces démarches là qui étaient déjà faites avant bien avant moi par mes collègues et du coup la 1ere année j'ai été déstabilisée. « ah bah oui en fait les enfants ils comprennent pas pourquoi cet élève là il est autorisé à faire autrement ou à se déplacer autrement » ou… même aller sortir faire un tour de cour quand il en peut plus (*acquiescements*) parce que je préfère qu'il court un tour de cour plutôt que d'envoyer un coup de point à son voisin parce qu'on sent que ça monte ça monte ça monte ça monte (*rit*) (*acquiescements*) et qu'il en peut plus. Et j'avais pas anticipé cette étape là parce qu'elle se vivait déjà par mes collègues de maternelle sans avoir été discuté en équipe ou conscientisé ou je sais pas quoi. Et je me suis pris une petite veste la 1ere année je me suis dit ah là ça marche pas parce que les autres ils ont l'impression de vivre une injustice (*acquiescements*). Donc en fait j'ai été obligée de requestionner tout ça en me disant « comment faire pour qu'ils comprennent que répondre à un besoin n'est pas quelque chose d'injuste ? » Ça c'était pas facile. **(38:02)**

L : moi je reviens sur le 'fin c'que j'disais par rapport aux familles en fait c'est pas l'enfant à problème qui me posait problème à moi c'était c'était plus la famille avec le petit enfant allophone qui est arrivé en début d'année c'est vrai que c'est un enfant qui commençait sa scolarité qui n'avait jamais été scolarisé/ F : allophone et adopté deux mois avant/ et adopté et qui donc j'pense qu'il était l'enfant qui était attendu depuis /F : X années / depuis des années et des années et l'enfant rêvé 'fin voilà donc c'est vrai que en arrivant en plus… il était d'âge de CP donc obligés de l'inscrire en CP mais pour un enfant qu'a jamais été scolarisé bah bah voilà les aptitudes le comportement tout ça et y'avait des 'fin les parents étaient beaucoup dans la dynamique ça a été tout un travail d'année mais on sent encore moi je le sentais 'fin de tout tous tous les jours tous les matins c'était je sentais qu'elle… 'fin c'est pas possible qu'il soit pas comme les autres quoi, c'est pas possible qu'il ait pas rattrapé son retard ou qu'il/ alors progressivement on a cheminé par là mais y'avait encore des des

réticences / F : c'est dur/ oui oui ça reste difficile / F: pour les parents c'est dur de prendre conscience de ça/ C'est drôlement dur /F : c'est un sacré chemin/ nan mais ça je le comprends et pis y'avait moi au milieu de tout ça qu'avais envie de dire mais ce petit bonhomme là il a jamais été à l'école il a jamais appris à tenir un crayon à former une lettre, faut le reprendre depuis le la base / F : la PS / sans pour autant… il va il va il va gravir plus vite il va tracer une ligne horizontale si les PS ils mettent un an à le faire bah lui il va apprendre en 2 mois parce qu'il est plus vieux parce que il a plus de maturité mais n'empêche qu'il faut le reprendre ici / C : il avait pas es fondations quoi/ il faut construire sur du sable (*acquiescements*)

M : il faut que les parents acceptent la difficulté déjà (*acquiescements*) / L : déjà/ et puis qu'on qu'il y ait une cohésion entre nous le travail qu'on met en place / L : voilà / et que eux à la maison ils continuent / F : mais ça c'était le gros nœud / L : oui non non / F : c'est que la famille n'entendait pas ça

L : la famille n'entendait pas alors c'est un enfant en numération il il alors il savait compter il savait réciter la comptine numérique Cl : c'est différent connaître une quantité/ mais pour les parents/voilà décomposer un nombre pas du tout et puis alors c'est le matin en fin d'année elle arrive « oh bah ce matin il était debout depuis 6h » il fallait apprendre les tables de multiplication han mais attend mais on n'en ai pas là il sait pas il sait pas décomposer un nombre (*acquiescements*) 'fin toujours c'est voilà moi c'est pas l'enfant qui me déstabilise parce que l'enfant je vois très bien comment il faut le prendre et comment il faut/'fin avec des erreurs et bien sûr / Cl : c'est l'attente des parents/ voilà c'est se confronter à l'attente des parents (*acquiescements*) et là y'a des fois où on a envie de dire « c'est bon hop ben on vous suit bah voilà vous voulez ça bah voilà » là il part en CE1… *soupire*

F : bah disons qu'il va être inscrit en CE1

L : bah ouais mais

F : mais ça veut pas dire qu'il/ il va faire ce qu'il a fait dans ta classe en étant inscrit en CP il va prendre ce dont il a besoin mais / L : ouais mais pfff ouais

L : voilà et pour moi, chez l'enfant en difficulté y'a bien sûr la difficulté propre qui demande à ce qu'on cherche à ce qu'on on on s'épaule ou à voilà et puis y'a aussi le le la la difficulté qu'est rencontrée au dessus quoi/moi ça me faisait presque aller à l'encontre je m'disais /F : de ce que tu pensais/ mais faudrait que je suive les parents bon ben d'accord il va ninin j'me disais mais c'est pas possible c''était c'/ c'était tellement à l'encontre de de ce que je sentais bon (*acquiescements*) pour ce petit bonhomme que je je c'était plus fort que moi j'pouvais j'pouvais pas les suivre, j'pouvais pas suivre les parents / ? : encore heureux / J'me disais mais non c'est c'est je je je vais pas dans son sens à lui c'est pas possible

Cl : mais c'est lié à la pression des parents / L : c'est/ pis la société qui renvoie aussi /L : oui !/ une image de l'école où / L : oui oui oui/ il faut toujours réussir faut toujours avancer faut toujours même aller plus vite enfin nous on sent aussi une pression des familles des fois pour que l'enfant / L : ouais/ il avance (*acquiescements*) y'a pas toujours une vraie confiance avec... nous on sait… on sait nourrir l'enfant mais y'a des familles qui voudraient aller plus vite que nous donc c'est gênant cette confiance qui est pas toujours là. (*acquiescements*)

C : oui c'est ce que vous pointiez (*s'adresse à C*) **tout à l'heure sur les familles qui aujourd'hui sont peut être un peu plus exigeantes** / L : Ah oui tout à fait / (*acquiescements*) / **(45:22)**

P : après moi j'trouve quand même qu'ici on a quand même une confiance (*acquiescements*) dans les familles qu'est quand même pas mal / C : oui/ On travaille 'fin j'trouve tout ce qu'on essaie de d'insuffler au niveau esprit coopératif /M : ça porte ses fruits/ mise en marche des chefs d'oeuvres tout ça/

Cl : de manière générale mais t'as toujours quelques petites familles / P : ouais t'as toujours des gens ponctuellement qui voilà / F : très sincèrement / globalement

F : avec du recul les problèmes de confiance qu'on a avec les familles c'est pour ça que c'est vous qui vous exprimez en fait (*s'adresse aux enseignante de maternelle rit*) c'est parce que c'est l'arrivée à l'école (*acquiescements*) /P : c'est l'arrivée / Cl : ouais / S : on est les 1eres nous/ F : c'est les enfants qui arrivent en cours de scolarité (*acquiescements*) / P : c'est ça c'est vous qui / Cl : On fait déjà fait le boulot P (*rit*) / P: merci (*rires*) continuez vous bossez bien / F : c'est exactement ce que moi j'ai vécu en changeant d'établissement / P : c'est bien les filles c'est super/ Cl : on s'expose nous ! / P : nous on arrive… exposez vous allez y (*rires*)

F : quand ils arrivent ils ont déjà vécu 3 années dans l'école ils ont vu que leur enfant a évolué qu'il était heureux dans l'établissement et que bah oui il colle pas au schéma qu'ils ont vu sur internet du de la GS ou du CP / Cl : c'est ça/ ou du machin mais qu'ils ont compris qu'il y avait un parcours qui s'était construit pour l'enfant / P : bah ouais (*mène une conversation parallèle avec ses voisines de table inaudible*) / nous dans nos classes on vit plus cette tension là que vous vous pouvez vivre plus souvent ou que toi tu as vécu là parce que c'est une famille qu'on connaissait pas du tout qui est arrivée bourrée d'angoisses et d'inquiétudes et qui a été en tension toute l'année avec nous, tiré d'un côté et on essayait de les accompagner pour comprendre que (*L acquiesce*) bah non et puis et puis voilà / L : et puis c'était pas dans l'intention de mal faire hein ils étaient pas du tout dans l'intention de mal faire / bah non ils voulaient le mieux pour leur enfant comme tout le monde / L : bah oui oui ils voulaient vraiment bien faire/ oui oui bien sûr / P : ouais/

F : mais par contre qu'est ce qu'ils ont évolué durant l'année

L : oui

F : qu'est ce qu'ils ont évolué

L : oui oui ah bah oui ils ont oui (P : acquiesce)

F : y'a eu du chemin de fait mais (*P acquiesce*)

P : une chose qui évolue bien aussi c'est le rapport avec l'enseignante ASH j'trouve où on voit bien on va plus vers de la 'fin moi avec le cycle 3 vers de la co intervention pour ne pas montrer du doigt les EBEP (*acquiescements*) et du coup on en reparlait avec (*nom de l'enseignante ASH*) voilà alors on va mettre en place des ateliers du coup elle est présente dans la classe mais elle est pas présente pour untel untel elle est là pour accompagner les élèves qui ont besoin alors elle dans sa tête c'est clair voilà elle a repéré 2 ou 3 élèves mais du coup pour ces enfants qui sont en difficulté bah / C : ils sont pas stigmatisés/ ils ont leur place comme tout le monde (*acquiescements*) ils sont pas anormaux ils sont pas dans le chemin (*inaudible*) ils sont là ça change aussi les choses (*acquiescements*) le fait de dire bah voilà vous allez vous mettre à part vous vous mettez dans le fond avec (*enseignante ASH*) parce que vous êtes… (*acquiescements*)

F : mais ça c'est un gros sujet hein /P : ça change / parce que F. qu'est qui était dans ta classe (*s'adresse à*) y'a des enfants pour qui eux mêmes accepter leurs difficultés / S : c'est pas facile/ c'est compliqué et donc on a beau différencier et justement aménager l'apprentissage ou l'environnement pour que on soit en inclusion et que/mais en fait eux vivent mal cet aménagement là parce que ils voudraient être comme tout le monde ils voudraient faire le même travail même si ou le le même dispositif et y'a des enfants pour qui ce cheminement là est difficile. (*acquiescements*). Moi dans ma classe j'ai une une petite un test que j'ai fait l'année dernière et qui m'a en fait bien… bien aidée justement pour des enfants pas en tr/pas à troubles du comportement mais très remuant et très dispersés et avec un un contact à l'autre très compliqué **(48:25)** je me questionnais sur le fait que c'est souvent ces enfants là quand le voisin n'en pouvait plus avait déjà usé toute sa patience et avait déjà été bienveillant pendant bien longtemps, c'est toujours cet enfant là que je déplaçait et ça m… me gênait je m'disais mince ça va pas lui/et en plus c'est des enfants qui le font pas pour embêter les voisins c'est vraiment eux c'est comme ça ils ont ce besoin là et j'ai essayé des petites tables de d'hôpital qui sont sur roulettes dont la hauteur se règle qui sont intéressantes pas à long terme mais sur du court terme donc j'en ai plusieurs dans la classe qui sont complètement mobiles qu'on appelle les tables de tranquillité donc un enfant qui ne se sent plus bien sur un moment T sur sa place, peut se déplacer sur une table de tranquillité mais du coup ce que j'observais c'est que c'était pas forcément l'enfant turbulent qui bougeait parce que lui il était pas gêné / ?: c'est l'autre à côté / et c'est l'autre à côté qui était gêné donc c'est l'autre à côté qui me disait « heu j'peux aller sur la table de tranquillité? » et puis après au fur et à mesure donc au début de l'année donc je leur demande de e signaler quand ils ont besoin de se de changer de table et puis à la fin il le gère tout seul très très bien et c'était un test sur l'année dernière et… moi ça m'a fait du

bien en tant qu'enseignante de me dire bah mince bah cette attention que j'ai à accueillir les enfants quels qu'ils soient et quelle que soit leur difficulté bah enfin j'ai trouvé une petite astuce qui me permet de pas toujours déplacer l'enfant remuant ou turbulent et que ça puisse être le voisin qu'il y ait suffisamment d'espace disponible dans la classe le voisin qui dise « bah voilà moi je m'installe ailleurs » **(49:50)**

M : je te rejoins complètement moi là cette année j'avais essayé les bulles de concentration / F : oui/ pareil sur des tables que j'avais au fond et au début je m'étais dit « bah c'est les élèves à qui je vais dire à un moment donné bon bah tu y vas t'as besoin » et en fait nan c'était les autres qui sentaient que ça s'agitait aussi à côté et qui avaient besoin bah de bah d'aller au fond (*P* acquiesce) d'aller dans une table donc ils rebougeaient, ils rebougeaient les tables ils se mettaient là et pis quand ils sentaient après qu'il y avait plus besoin /Cl : Ils le font très tôt/ ?: ils reviennent / ils revenaient et en fait c'était d'eux même au début moi j'pensais aussi que j'allais avoir à le gérer ces petits déplacements là (*acquiescements*) et en fait ils le savent bah non là j'ai besoin ça bouge à côté de moi ou je bouge et bah j'y vais je me déplace je m'isole et (*acquiescements*) je/

C : et ça ils le ressentent très tôt / M : ah ouais/ parce que moi j'ai des tables individuelles on a tendance à avoir des tables collectives en maternelle et moi j'ai mis quelques tables individuelles l'année dernière et y'a des enfants qui avaient besoin d'être tout seul à la table parce que ça ça ça bouillonnait trop ça bouge quand même en maternelle et en fait ils le ressentent très tôt ce besoin d'isolement de de tranquillité. Voilà **(49:54)**

F : et j'avais peur que les enfants qui ont un naturel plutôt paisible et calme une fois décalés sur la table de tranquillité ronchonnent pour revenir ou et en fait d'eux mêmes quand ils ont eu ce moment pfff de paix de tranquillité qui leur correspondait bien d'eux mêmes ils reviennent ils se réinstallent ils vivent autre chose avec leur voisin mais ça devient vivable parce qu'ils savent que quand ils n'en peuvent plus ils ont une solution. (*acquiescements*) et voilà ça fait 20 ans que j'enseigne c'est la 1ere année où j'ai où j'ai eu cette ce cette idée là parce que j'ai croisé au bon moment une table du bon format qui permettait de l'intégrer dans un espace qu'est pas immense avec déjà beaucoup d'élèves et et ben je crois que je reviendrais pas en arrière pour rien au monde sur ce principe là. Je continue de faire les écorecycleries pour trouver ces tables là (*rires*) **(51:41)**

M : j'étais en train de leur dire (*il y avait une conversation parallèle inaudible pendant que F parlait*) en en reparlant c'est que là actuellement là pour cette année j'ai remis une grande table au fond / F : oui parce que vous avez plus d'élèves/ mais en fait c'est pas 4 petites tables qui sont les unes c'est une grande table ils pourront plus faire leur petite bulle donc il faut que je rechange tout à l'heure (*rires*)

F : *rit* c'est génial

M : oui j'ai pas repensé à ça mais y'a besoin ouais ils ont besoin

C : (*s'adresse à G*) **c'est des choses que vous avez pu observer aussi dans votre classe un peu ?**

G : alors moi j'ai moins d'élèves d'élèves à besoins particuliers depuis que j'ai commencé mais justement j'écoute ce que disent mes collègues et j'essaie de de prendre des idées que je trouve intéressantes et oui par exemple là j'ai écrit table de tranquillité parce que c'est quelque chose que j'aimerais bien mettre en place pour certains élèves qui en ressentent le besoin et… donc… ouais c'est plus plus ce genre de choses là où j'écoute je me nourris de ce que me disent les les les collègues et pis j'essaie d'adapter ça à ma façon de faire… et c'est ça que je trouve intéressant aussi dans l'échange dans le.. l'échange qu'on peut avoir entre collègues dans l'équipe. (*acquiescements*) Donc… donc voilà sur les EBEP moi j'ai pas de j'ai pas d'exemple de comme ça dans dans vraiment dans mon expérience mais voilà je prends en compte je sais qu'il y en a dans d'autres classes donc voilà j'écoute pour le jour où ça m'arrivera où j'aurai je serai confronté à à ce genre de de besoins particuliers.

C : oui et puis ce que vous dites c'est que ceux qu les utilisent c'est pas forcément ceux qui ont le besoin particulier mais c'est c'est (*acquiescements*) **ceux qui sont un peu autour et qui se saisissent de cet outil là donc finalement**

G : oui donc heu/

F : c'est ça qui m'a qui m'a touchée finalement quand j'ai commencé à le mettre en place je l'ai mis sans trop savoir où j'allais franchement j'ai trouvé la petite table super j'ai commencé par l'objet en fait et puis après en le positionnant j'ai ça m'a permis de continuer à cogiter quand j'ai vu l'utilisation j'ai fait Ah ! En fait c'est la réponse à/'fin une réponse mais à une question que je me pose depuis très longtemps et à laquelle je n'avais pas trouvé de pour laquelle je n'avais pas trouvé de pistes et de fait les enfants bah il faut leur faire confiance quoi ils ont eux ils se sont saisis de ces tables là avec une telle finesse que que c'est exactement ce qui m'a permis de débloquer la situation **(54:04)**

Cl : après tout à l'heure on a parlé aussi des bases qu'on installait aussi depuis de nombreuses années mais c'est vrai qu'on accueille beaucoup les émotions de nos élèves aussi donc je pense que ça aide ça favorise aussi beaucoup le langage et puis même dans les nouvelles approches on est des on est formés aussi en tant qu'enseignants et par exemple on travaille beaucoup les intelligences multiples auprès des enfants donc on accueille aussi ces différences et et ouais j'pense que ça aide (*acquiescements*) beaucoup (*acquiescements*)

C : dans les formations que vous avez pu suivre alors pas les formations que vous faites sur votre temps personnel si vous en faites, mais les formations qui vous sont proposées institutionnellement est ce que vous trouver de quoi nourrir cette recherche ou vos besoins

Cl : bah oui on fait toujours du lien par rapport (*acquiescements*) / C : on essaie de faire du lien / F : on les choisit en fonction/ on essaie ouais

F : on essaie de faire une année sur 2 une formation que chaque enseignant choisit dans les catalogues de formation peut être de façon plus personnelle ou individuelle et l'autre année on bascule vers de l'animation qu'on vit en équipe complète parce qu'on trouve que c'est très enrichissant d'entendre tous les mêmes choses et puis de pouvoir du coup mettre des choses qui vont durer dans la scolarité de l'enfant pour lesquelles chaque enfant va trouver un écho dans les différentes classes qu'il va traverser. Donc on va en général on alterne sur ces types de dispositifs et quand on prend un dispositif collectif on choisit ensemble la thématique et donc on a travaillé sur les neurosciences à partir des travaux de Pascal Toscani qui est à l'université XXX de XXX qui a beaucoup travaillé sur ces sujets là et qui revient cette année pour une journée de formation pour toutes les écoles du réseau et pour une conférence parents aussi et puis d'autres années on a aussi travaillé sur

Cl : la psychologie positive les choses comme ça

M : la communication non violente

F : on a fait un certain nombre/la coopération / P : la coopération/ la coopération c'était plutôt par cycle que à l'école complète mais (*acquiescements*) parce que P est arrivé dans l'établissement il y a quelques années avec une solide formation sur la coopération (*P acquiesce*) et c'est quelque chose qu'on avait moins développé en tout cas de façon systématique évidemment on avait tous un petit peu la tendance déjà à à tisser naturellement de la coopération mais on n'avait pas cet apport là et tout ce que P a apporté dans l'école ça nous a titillé et/

P : oui c'était un peu la même chose que les intelligences multiples mais avec un/

F: un autre / M : ouais un autre/

P : un autre regard, un vocabulaire différent en fait mais y'avait beaucoup de choses qui étaient communes en fait (*acquiescements*)

F : Entre les neurosciences/ P : entre les neurosciences pardon oui c'était ça / à cette époque c'est ça qu'on a beaucoup travaillé dans l'école à une période et du coup le cycle 2 était parti se former spécialement sur la coopération à partir des envies d'apprendre que P a (*P acquiesce*) /

Cl : et on a fait des ponts aussi avec la formation Montessori qu'on a reçue pour la plupart / P : ah bah oui/ en fait tout se rejoint quoi (*acquiescements*)

P : ouais tout se rejoint voilà(*acquiescements*)

F : à partir du moment où on sait personnaliser l'apprentissage proposer plein de choses variées et puis chercher à répondre aux besoins de chaque enfant en fait ça devient bien plus facile d'accueillir un EBEP puisqu'ils sont pas tous exercice 5 page 32 (*acquiescements*) donc effectivement quand ils

sont tous exercice 5 page 32 l'enfant qui a une particularité ou un besoin spécifique dans ce domaine là il va être en souffrance du coup s'il est en souffrance il va il va prendre un comportement différent et puis déstabiliser et le reste du groupe et l'enseignante alors qu'en fait/ou l'enseignant pardon quand on a des pédagogies qui sont plus ouvertes avec des recherches de d'adaptations pédagogiques de différenciations, le sujet devient presque un non sujet. Parce que bah lui il a ce besoin là d'accord mais lui il a besoin de réviser l'addition mais y'en a 3 qui sont sur la multiplication ça gêne personne et chacun avance à son à son rythme. **(57:47)**

C : et ça c'est du contenu qui est proposé par votre institution ?

F : Alors y'a des oui y'a du contenu proposé par l'institution et puis y'a des choses qu'on monte en réseau ou qu'on monte en équipe on fait venir un intervenant à l'époque on faisait ça s'appelle plus la CDF1 depuis cette année mais on faisait un dossier de CDF1 pour que cette formation puisse être prise en charge financièrement parlant. Ça nous est arrivé certaines années j'crois qu'il y a une année où on a financé sur fonds propres avec alors… avec… partenariat avec l'OGEC donc l'organisme de gestion de notre établissement qui est spécifique aux écoles privées parce qu'on avait pas obtenu les financements qu'on voulait mais c'était une formation qu'on voulait absolument vivre dans l'établissement. Les parents ont tout de suite vu tous les bénéfices de que leurs enfants pouvaient aussi en retirer puisqu'on travaille avec eux et ils avaient financé sans aucun souci cette formation là mais la plupart du temps ce sont des formations 100 % financées ou par Opcalia ou par Formeris ou par la CDF1.

C : et ce sont pas des formations que vous faites sur votre temps personnel ?

F : sur les 18h de formation dans les 108 heures

C : d'accord. **C'est un peu exotique** (*rit*) **je suis dans le secteur public donc**

S : c'est pas la même chose

C : oui voilà c'est ça

F : alors nous on a un plan de formations et un plan d'animations qui sont institutionnels. Donc le plan de formation pour tout le monde et le plan d'animations qui est proposé par l'IFPEC je sais plus comment ils s'appellent ça change tout le temps et en fonction des départements. Le centre de formation initial des enseignants moi je suis pas originaire d'ici donc je me trompe toujours sur ce vocabulaire là. Et donc là y'a un plan d'animations qu'est mis en place par les chargés de mission de l'enseignement catholique qu'est mis en place par différents intervenants de l'enseignement catholique et donc qui sont proposés à tous les enseignants (**C** *acquiesce*) et pour lesquelles on peut s'inscrire ou de façon individuelle ou en équipe ou en cycle voilà (**C** *acquiesce*). Et y'a quand même dans ces catalogues là un bon nombre de formations sur les sujets de de l'inclusion, de des neurosciences, des intelligences multiples, des pédagogies personnalisées que ce soit Montessori ou autre. Y'a quand même tous les ans beaucoup de titres sur ces sujets là.

C : (*s'adresse à T et G*) **et vous qui êtes plutôt jeunes enseignants l'un et l'autre est ce que vous avez l'impression que en terme de formation ou de de ça vous convient est ce que est ce que ?**

T : bah moi j'ai fait ma formation master 1 donc métiers de l'enseignement donc j'ai déjà la base là dessus après pour le moment les formations que la plateforme Formeris propose j'ai pas encore eu l'occasion de les faire parce que l'année dernière en début d'année j'avais pas de poste et il fallait avoir un poste pour en profiter et cette année j'ai pas encore reçu le lien faut que je regarde pour voir si y'en a qui m'intéresseraient mais mais oui y'en a pas mal quand même de proposées.

G : oui y'a pas mal de formations proposées après moi j'avais fait les formations Formeris justement y'a plusieurs années de ça mais après des formations comme ça sur l'inclusion j'en ai pas forcément fait jusqu'à présent… et puis… nan mais c'est vrai qu'il y a quand même pas mal de choix et… après… les formations qui peuvent être faites en équipe c'est vrai que même c'est quand même bien tout le monde à la même tout le monde a la même formation et peut mettre après et peut mettre après en application dans l'école. Ça c'est vrai que c'est quand même plus intéressant 'fin pour moi en tout cas qui ça fait pas si longtemps que ça que j'ai commencé donc… ouais ça c'est… j'trouve on peut plus facilement mettre en application ce qu'on a vu dans la formation quand c'est vu en groupe et que chacun amène ses idées et que du coup on avance tous ensemble pour pour évoluer pour s'améliorer quoi.

F : et ça retombe moins comme un soufflet (*acquiescements*) les années où on vit des formations vraiment individuelles alors à la fois c'est indispensable de pouvoir le faire de temps en temps parce que nous aussi on a tous nos besoins (*acquiescements*) particuliers, mais à la fois des fois on revient avec une dynamique pas possible de formation avec l'envie de faire plein de choses et comme les collègues ont pas du tout entendu la même chose on commence on commence on s'épuise on s'épuise et puis pouf l'année d'après la formation pfff on l'a mise dans le tiroir et puis (*acquiescements*) on l'oublie/

C : et puis des fois on se trompe de formation

S : ouais aussi

F : et puis des fois on se trompe de formation

C : la formation finalement est pas adaptée à notre niveau ou nous correspond pas (*acquiescements*)

F : bah ouais ça arrive aussi **(1:02:20)**

C: est ce que vous voulez ajouter des choses sur la scolarisation des EBEP ? *Silence* **Parce qu'en vous écoutant ça a l'air très simple en fait** (*Rires*)

C : oh la !

F : ça l'a pas toujours été /**C : je me doute** /

C : non mais c'est riche, c'est riche d'enseignement pour nous. Mais des fois c'est un peu pfiou (*siffle*)

Cl : c'est parce que vous arrivez en septembre, au mois de juin (*rires*)

F : c'est ça

C : j'ai essayé au mois de juin (*rires*)

P : On était crevé/ Cl : on était comme ça, on avait des cernes jusque là (*rires*)

C : je me doutais qu'il y aurait un/

P : ouais là on est plein d'énergie

Cl : là on est bien motivé (*rires*)

F : du coup ça touche aussi beaucoup la personnalité de l'enseignant. Moi je sais que les élèves qui me mettent le plus à mal dans la classe c'est pas du tout les élèves à troubles du comportement ou hyper turbulents ou avec des problèmes d'apprentissages ce sont les élèves les plus lents et apathiques. (*rires*) pfff (s*ouffle*)

M : patience patience patience / F : oh mon dieu ! / L : les 2 de tension/

F : là du coup j'ai vraiment besoin de prendre énormément sur moi pour que dans mes paroles dans mes gestes que l'enfant se sente pas un peu bousculé ou qu'il sente pas que ça m'agace parce que pour le coup c'est pas que ça m'agace c'est que ça m'irrite horriblement donc je sais que c'est ma fragilité ma difficulté et quand il y a des enfants que je connais dès la maternelle et je me dis « oulala il arrive chez moi, (*rires*) mon dieu ! Je sais pas c'est yoga cette année c'est pas possible » pour (*joue un dialogue*) « alors pourquoi n'as-tu rien fait ? Tu as compris ? Oui- d'accord, -j'ai pas de crayons- ah tu n'as pas de crayon où est ton crayon ? - dans mon casier – d'accord, pourquoi est ce que tu ne prends pas ton crayon ? » voilà j'ai eu des discussions houuu ! Où j'ai qu'une envie c'est de de de râler de dire « oh bah écoute secoue toi prends ton crayon ! Il est où le problème ? » et où évidemment l'enfant si je l'accueille comme ça pauvre bout de chou il va pas pouvoir revenir le lendemain pis je vais tellement le mettre dans un stress que sa scolarité sera complètement ratée cette année là ou l'apprentissage se fera pas 'fin la confiance non plus et je sais que ce type de personnalité d'enfant me demande d'abord d'avoir identifié que c'était ce cette personnalité d'enfant qui personnellement me mettait en difficulté et me touchait et me demande vraiment un gros travail. Donc moi je m'épuise presque plus dans la journée quand j'ai un ou 2 élèves comme ça dans la classe que quand j'ai un enfant à troubles du comportement qui explose et qui/parce que c'est par rapport à ma personnalité (**C** *acquiesce*) (*témoignage partagé avec humour*)

C : c'est une chose que vous ressentez aussi les uns les autres ? (1 :04 :56)

P : Heu non j'dirais pas ça moi non. Moi j'dirais peut être que… le plus difficile c'est ce que tu disais un peu Christiane c'est changer sa conception de l'enseignement parce que quand on était enfant on n'a pas vécu une scolarité où c'était différencié c'était tout le monde la même chose

(*acquiescements*) en même temps machin, on a vécu ça des années des années des années / M : le moule / Donc on arrive avec un moule avec un quelque chose et pour moi c'est ça ce qui est le plus difficile c'est de se dire « allez on oublie ça » 'fin faut vraiment partir sur autre chose accepter la démaitrise, accepter d'être pas au centre de tout (*acquiescements*) qu'il se passe plein de choses différentes dans la classe (*acquiescements*) mais c'est pas grave chacun travaille on maitrise pas tout c'est ça (*acquiescements*) accepter de pas tout maitriser il se passe des choses on a pas un regard sur tout / C : oui c'est pas tout le monde page 32 n°4 / (*acquiescements*) Ah ça c'est pas toujours simple parce que faut pfff / C : y en a qui vont vite / M : Le lâcher prise / P : le lâcher prise c'est ça en fait (*acquiescements*) accepter que ils vivent des choses à droite à gauche (*acquiescements*) différentes des parcours différents bon c'est pas grave tout va bien c'est plus ça moi qui me… arriver à /

S : ouais et pis faut accepter aussi de ne pas emmener l'enfant là où on voudrait qu'il aille (*acquiescements*) faut accepter / P : ah bah oui / que l'enfant / M : aille à son rythme / S : il chemine, il avance mais que il va pas aller aussi loin que/

C : c'est de bien mettre l'enfant au centre et puis s'adapter à son rythme

Cl : et d'adapter le curseur quoi c'est vrai que des fois on a des attendus (*acquiescements*) / P : trouver le bon curseur / ouais / on veut tellement l'emmener loin et c'est parfois périlleux/

C : sauf que tout le monde tous les enfants ne marchent pas à 12 mois ne sont pas propres à telle date / Cl : ouais voilà / 'fin voilà / P : ouais c'est ça / chacun va à sa vitesse faut / P : ouais/ comme chez les enseignants, quand on court par exemple (*rires*) on court ou on court pas, nan mais voilà c'est pas c'est pas

P : mais comme tu dis là Clara c'est ça c'est d'adapter l'activité par rapport au niveau de l'enfant pas par trop pas trop bas (*acquiescements*) alors ça c'est c'est chaud quand même (*acquiescements*) / S : ouais c'est pas facile/

Cl : pis on a des pressions aussi on n'en a pas parlé / P : c'est chaud/ mais la pression des programmes / P : trouver les bons / tout le monde le vit ça on se dit du temps on se dit tous les ans que on a la pression du temps faut aller vite (*acquiescements*) faut tout faire faut ah ! Donc… (*acquiescements*) / F : non tout faire non/ bah heu ouais le temps c'est / F : c'est une vrai pression/ quelque chose qui revient souvent dans nos discussions / F : oui c'est sûr c'est sûr/ dans notre journée on se voit/

C : dans notre journée on se voit la fin de la journée arriver / Cl et P:ouais/ (*acquiescements*)

S : le temps et le nombre d'élèves aussi dans nos classes, des bonnes classes c'est (*acquiescements*)/

M : c'est vrai que ça c'est une difficulté c'est sûr/

S : pour être attentif à chacun c'est pas facile

C : on est frustrés (*acquiescements*) parce qu'on peut pas se on peut pas se démultiplier et… on a quand même de temps en temps le sentiment d'en abandonner un peu quoi / F : de pas faire autant qu'on voudrait / de pas avoir suffisamment de temps pour chacun

F : ouais c'est sûr / P : ah ouais ça / (*acquiescements*)

F : on a été des années et puis là on a encore les 2 classes de CM à 30 quand on a des classes à 30-31 avec toute la passion qu'on a pour l'accueil de tous les enfants / ouais on peut pas/ bah à 30 des fois c'est plus compliqué d'être vraiment présent attentif /

C : on fait au mieux quoi /

F : on fait au mieux et puis..

S : autant pour les enfants qui ont qui sont en difficulté que pour les enfants qui avancent plus vite et qui qui pourraient encore à la limite aller plus loin accorder du temps à chacun c'est pas forcément toujours évident **(1:08:06)**

F : j'crois aussi que des fois on se met la barre haute (*acquiescements*) on se on se tu disais tout à l'heure le tout faire/

Cl : nan c'est pas des fois on démarre des projets /F : ah oui / parce qu'on adore on est plein d'envies tous mais faut aller au bout du projet 'fin c'est dur de mener à bien /F : ouais/ tout ce qu'on veut (*acquiescements*) donc c'était en ça que je disais tout / F : ouais / faire

F : On a donc à la réunion de directeurs y'a 2 jours on a eu la chance d'avoir une conférence de Charles Gardon vous connaissez peut être ? (*s'adresse à* **C** *qui répond non de la tête*) / ? : Moi j'ai marqué Gardon aussi / alors c'est un grand spécialiste de l'inclusion lui il a il a travaillé dans 50 pays différents sur la place de la personne handicapée dans la société

C : Gardou

F : Gardou ! Pardon j'ai dit Gardon, Gardou. La dernière fois je l'ai appelé Bourdon (*rires*) bon on va y arriver un jour je vais le fixer je le connais que depuis 3 jours ! (*rires*) je le connaissais pas avant/

M : elle le connaît (*parle de la chercheuse*) / P : ah bah du coup (*rit*) finalement elle le connait/

F : comme quoi le vocabulaire est important (*rires*) le mot est important. Et j'ai trouvé sa conférence vraiment passionnante sur ce rapport à à la personne handicapée ou l'enfant en souffrance comme il l'appelle la différence entre l'inclusion et la classe inclusive tout ça (**C** *acquiesce*) c'était vraiment très très riche pour démarrer l'année (**C** *acquiesce*)

C : justement alors il nous reste un petit peu de temps vous avez vos élèves qui sont vous les prenez tels qu'ils sont et avec ce qu'ils sont vous dites parfois bah on peut pas les emmener là où on aimerait mais on les emmène où on peut et et l'élève idéal alors pour vous ? Est ce qu'il existe ? Comment comment vous le définiriez ? Est ce que ça influence votre façon d'être dans la classe ? Est ce que vous avez ça en tête ?/ (1:09:50)

Cl : c'est celui qui nous montre des progrès enfin / M : ah ouais/ celui qui nous renvoie de la satisfaction mais des fois c'est minime (*acquiescements*) c'est un tout petit objectif mais quand on voit sur son visage une victoire bah (*acquiescements*) moi je dirais que c'est ça (*acquiescements*)/
S : ouais c'est un élève épanoui en classe moi j'trouve / Là je suis fière de moi et/
F : un élève qu'est heureux / Cl : ouais heureux de venir à l'école / et pis qu'apprend
G : qui a su évoluer
F : mais qui progresse
C : qui progresse ouais j'pense que c'est plus ça (*acquiescements*)
F : et à partir du moment où il progresse plus on je trouve que ça alerte (*acquiescements*) sur sur notre mission on est au bout de notre mission ou on sait pas faire ou faut qu'on cherche autre chose qu'on trouve autre chose. **(1 :10 :07)** ou à partir du moment où il est plus heureux c'est qu'on sait pas faire non plus et qu'il faut travailler autre chose autrement. Voilà moi j'aime bien aussi (*s'adresse à* Cl) ce côté quand le visage de l'enfant change /Cl : ah ouais / parce que ça y est il a dépassé une difficulté (*acquiescements*) / P : ouais ça c'est bien c'est vrai/ c'est précieux
C : on est peut être même plus content qu'eux des fois / F : oui c'est vrai/ Oh !! /F : et pis des fois/
C : tu te dis une petite victoire il a réussi à sauter par dessus une brique ça fait 3 jours qu'on essaie (*rires*) et là il réussit mais mais voilà c'est la il a franchi l'Himalaya c'est… (*acquiescements*)
S : ah bah oui oui carrément
C : donc est ce que ça a plus à voir avec ce que ça vous renvoie à vous ou avec ce qu'est l'enfant / C : les 2 je crois / **ou l'élève en tant qu'élève ?**
Silence 7 secondes
F : bah c'est satisfaisant c'est vrai (*acquiescements*) c'est évident c'est ce que ça nous renvoie quand même (*acquiescements*) on se dit qu'on fait notre métier en tout cas
C : on n'est pas à côté de la plaque
M : on a apporté une aide (*acquiescements*) /P : après c'est vrai que/
F : on sert à quelque chose à partir du moment où il avance on sert à quelque chose (*acquiescements*)
C : on a réussi à/
P : nan mais votre question elle est intéressante (*acquiescements*) parce que effectivement /L : tout ce qui a été dit oui c'est/ P : ouais si ça renvoie à notre propre / Cl: ego / idéal M : voilà si c'est pour nous / P : du coup ça veut dire qu'on l'oblige à passer par un chemin peut être / C : qui n'est pas le sien / qui n'est pas forcément le sien. Alors que si on est là vraiment pour qu'il avance en fonction de ce qu'il est et ce qu'il enfin le fait de devenir ce qu'il a à devenir 'fin (*acquiescements*) c'est un petit peu différent.

L : moi je suis d'accord je je je j'ai 'fin en écoutant je me disais oui mais c'est vrai que ça nous renvoie à nous mais est ce que l'élève idéal il existe ? Si on veut que l'élève idéal ce soit celui qui fasse ci qui soit comme ci qui soit comme ça eh ben s'ils deviennent tous des élèves idéaux ça va pas être intéressant 'fin j'veux dire on n'est pas là pour for pour formater les élèves / C : de telle façon/ heu tu… on veut pas un moule chaque enfant est idéal dans / C : des fois on a des élèves qui sont sages /F : c'est trop beau ça (*rires*) / L : il a son idéal / C : on a des enfants qu'on n'entend pas qui acceptent tout ce qu'on dit en fait au bout d'un moment on se dit pfff / L : moi j'ai pas envie d'un moule d'enfant idéal là / M : une norme/ L : où est la norme ? / P : bah oui y'a pas de norme /C :ouais y'a pas de norme/ L : bah oui c'est un petit peu ce que tu disais chacun grandit et puis voilà/

P : y'a pas de norme parce que si on a une norme ça veut dire que crr toi t'es pas dans la norme /L : voilà c'est ça, pour moi l'élève idéal/

Cl : après je fais la part des choses entre un élève heureux épanoui et un élève triste (*acquiescements*) / L : ah bah oui / bah là ça nous chagrine quand même (*acquiescements*) / Bah bien sûr/

F : et puis ça nous et puis c'est pas que pour nous / L : ça nous questionne/ quand tu te questionnes sur ton métier parce que tu vois un enfant qu'est pas heureux (*acquiescements*) ou qui ne progresse plus du tout (*acquiescements*) on se dit bah si/'fin moi c'est des critères qui font où je me dis je ne sais plus faire /L : ou alors / ça me requestionne sur le parcours de l'enfant ou ma façon de faire (*P acquiesce*)

L : ou alors l'élève idéal pour moi c'est l'élève qui a réussi à dépasser quelque chose plus dans ce sens là. J'dirais pas quoi parce que ce quelque chose ça peut être complètement différent d'un enfant à l'autre (*acquiescements*) mais… voilà (*acquiescements*)

P : il a franchi une étape

Cl : tu l'as élevé quoi

C : vous disiez tout à l'heure (*s'adresse à* P) **que entre la scolarité que vous avez pu vivre et puis ce que vous vivez en tant qu'enseignant** / P : ah oui complètement / **y'avait une grosse différence** / P : énorme / **alors est ce que l'élève idéal il se construit aussi sur ce que vous avez été en tant qu'enseignant et dans la différence avec ce que vous vivez en tant qu'… voilà y'a pas d'élève idéal parce que la réalité elle fait que ce que vous aviez imaginé... On pourrait poser la question aussi c'est à dire quand vous commencez dans le métier est ce qu'on a la même image de l'élève idéal que quand on arrive en fin de carrière. Est ce que ça évolue sur la sur la sur la durée sur la carrière ?**

P : y'a plein de choses qui font que ça évolue, le fait d'avoir des enfants aussi ses propres enfants (*acquiescements*) / Cl : ouais carrément / S : oui aussi c'est vrai / P : où on a un autre regard sur l'école après 'fin c'est/

L : c'est notre maturité /P : ça évolue c'est clair que ça évolue / L : notre maturité personnelle /P : notre maturité les rencontres qu'on fait 'fin/ L : professionnelle/

M : y'a beaucoup de paramètres / P : y'a plein de paramètres/ C : là d'où on vient aussi c'est / P : ouais notre histoire / Cl : notre éducation / C : notre histoire elle fait que on est comme ça / P : c'est ça notre histoire c'est / C : notre histoire elle est importante quand même / P : ce qu'on a vécu / C : notre vécu / Cl : nos représentations elles changent

L : oui à vieillir

F : oui puis sous ce terme d'élève idéal je vois en fait j'arrive pas à mettre quelque chose dessous / C : bah non moi non plus / F : qu'est ce que vous entendez par idéal ? qu'est ce que vous ?

C : parce qu'on va se dire on a un élève je sais pas qui est hyper sage qui fait tout ce qu'on lui demande / P : c'est pas l'idéal/ F : mais c'est ennuyeux / C : on aurait que ça mais qu'est ce qu'on s'ennuierait/

L : mais non voilà c'est ce que je disais/

C : 'fin il faut en fait il faut de tout / L : ce serait pas intéressant /

C : il faut il faut de tous les tempéraments pour que pour que ce soit un peu pour grandir parce que bah si on est tous pareils / L: Ça va être triste / on voit bien au sein de l'équipe/

Cl : comme y'a pas de vie idéale quoi / C : bah voilà / Cl : on se créé notre bonheur tous qu'on est mais / C : on est tous différents / Cl : y'a pas de / C : dans une équipe y'a / P : mais chacun est en quête d'idéal quand même / Cl : bah heu.. / L : bah voilà oui mais de son idéal / S : mais de son idéal / P : ouais d'un idéal / Cl : tu te donnes / P : bah oui mais alors oui c'est ça on peut pas dire un idéal ça n'existe pas / L : non j'crois pas non plus/

F : en fait on réfute votre terme (*rires*)

L : en fait votre question ça va pas

F : on est désolés mais là votre sujet de thèse c'est pas possible (*rires*) faut changer

C : c'est la diversité qui fait la richesse

?: vous touchez un point sensible

F : faudrait revenir à l'étymologie d'idéal / P : c'est philosophique / S : mais non c'est bien c'est une ouverture sur autre chose **(1:15:35)**

M : c'est peut être la classe idéale avec des enfants complètement différents

C : voilà regarde dans une équipe y'a des jeunes qui démarrent y'a des vieux qui vont finir / L : des croutons (*rires*) / C : y'a des mamans qu'on des grands enfants y'a des mamans qu'on des petits

enfants / L : des mamies / C : y'a des mamies / L : je suis la seule ? / S : 'fin j'veux dire /P : y'a des papas / C : y'a des papas aussi (*rires*) quand même / C : y'en a qui viennent de ville, y'en a qui sont qu'on été élevés à la campagne au grain en plein air 'fin moi j'dis souvent ça parce que j'ai vécu à la campagne on a tous notre histoire et on est tous différents et dans une classe bah c'est ça 'fin (*acquiescements*)

S : Et au cours de notre vie on change aussi (*acquiescements*)

C : ouais on change

P : mais il faut quand même vivre en société donc il faut quand même un idéal de de vie en commun aussi (*acquiescements*)

C : faut tendre vers/

F : oui mais j'trouve que c'est plus facile de parler d'idéal de vie en commun / P : ouais / ou d'idéal de société (*acquiescements*) parce qu'on est sur des valeurs / C : que d'élève idéal / F : que de personne idéale / P:ouais moi aussi ouais / F : que là c'est une personne comment on peut parler d'une personne idéale ? C : c'est pas possible / (*acquiescements*) c'est pas possible.

P : faut tenir les 2 choses en fait (*acquiescements*) s'accrocher à des règles quand même

C : faut tenir compte de la diversité

P : pis à la fois se construire dans un cadre.

M : L'année dernière on pourrait dire qu'on a vécu une classe bah une classe idéale moi j'trouve /P : ouais c'est vrai c'était pas mal / M : tout l'esprit qui y'avait de coopération /

L: nan mais on va les laisser ensemble (*rires*) faire leur petit bouiboui. Voulez vous reprendre l'école entière ? (*rires*)

P: nan mais on ouvre les portes maintenant tu sais (*rires*) et on veut abattre la cloison/

L : Non mais ils sont dans leur monde les bisounours ! (*rires*) les bisounours les bisounours cycle 3 (*rires*) / F : oh ça va rester ça !/

P : le monde est beau ! (*rires*)

M : nan mais je trouvais et on a fait que d'le dire l'année dernière / P : ouais ouais ouais ouais / M : y'avait quelque chose de de de fort qui se passait / L : ils sont illuminés / Cl : ils sont en harmonie totale / P : nan mais c'est vrai / L : c'est l'effet mojito ça aussi/ C : vous aviez des projets communs aussi y'avait Paris y'avait les chefs d'oeuvre / (*conversations parallèles, rires. Inaudibles pour la retranscription*) / P : on a vécu des groupes/ M : le climat de classe qu'était fort / P : oui c'est vrai nan mais c'est vrai

L : (*rires*) ils sont mignons ! (*rires*) M : nan c'est vrai ! (*rires*)

P : c'était beau c'était magnifique ! (*rires*) / M: la vie en rose/

C : alors on va peut être recentrer un petit peu (*rires*) **les uns ou les autres quand vous avez quand vous avez commencé à être enseignant ou quand vous avez voulu être enseignant,**

quelle image aviez vous de l'élève ? Alors pour l'instant je parle pas d'élève idéal mais quelle image vous aviez <u>des</u> élèves ? (1:16:29)

L : rholala c'est loin ! (*rit*)

F : ouais

C : bah l'image qu'on avait c'était nous 'fin moi / G : c'est ça j'pense / P : c'est ça / F : faut demander aux jeunes là /

G : l'image qu'on avait quand nous on était à l'école (*acquiescements*) on savait déjà qu'il y avait déjà plusieurs types d'élèves (*acquiescements*) on parlait que tout le monde était pas pareil / S : une variété de comportements (*acquiescements*) / G : mais oui c'est ça

P : ah oui moi je voulais pas reproduire ce que j'ai vécu par contre comme comme enfant ou plus tard ouais.. peut être que c'était l'une de mes motivations « j'dis mais c'est pas possible quoi » / C : on peut pas faire comme ça / P : j'ai eu un instit de CM2 mais hyper dur très très sévère / S : ouais moi aussi / ?: CM1 moi c'est pareil ça m'a marqué / P : très dur hein vraiment très dur c'est pas possible on fait pas ça à l'école quoi / L : ils sont bisounours (*rires*) / P: et heu non c'est image là crr j'voulais justement vivre autre chose.

G : alors que moi tu vois au contraire j'avais une enseignante que j'avais adorée et justement j'aimerais bien 'fin / P : lui ressembler / bah lui ressembler oui ou non mais (*rires*) en tout cas avoir (*rires*) nan vaut mieux pas (*rires*) nan mais au contraire tu vois reproduire / L : il est temps que ça s'arrête là vous voyez là ça fait voilà (*rires*) / F : ça part en vrille des fois (*rires*)

L : et ben on parlait de l'enfant idéal et ben moi je dis qu'en début de carrière peut être que j'avais effectivement un élève idéal peut être que je me faisais des clichés de peut être et plus ça va et plus l'enfant idéal on se dit non mais n'importe quoi. (*acquiescements*) En début de carrière ((*fou rire de certains* collègues) on le perd là les bisounours) On est sur notre nuage et on n'est pas dans la réalité

F : moi je suis arrivée par hasard dans l'enseignement je crois que j'ai pas eu le temps de me faire une image de l'élève idéal / L : t'as pas eu le temps / L : donc je suis arrivée hop / L : non mais on se dit on aimerait bien les emmener 'fin on ouais / F : ouais mais t'as un idéal de ce que tu voudrais faire de ton métier ou de mais / L : ouais je sais pas/

S : moi je me suis pas posée la question en fait / L : moi je / F : bah c'est ça / L : en début de carrière si moi j'aimerais bien que les enfants soient comme ça arrivent à j'arrive à les amener là pour qu'ils / C : on voudrait qu'ils on s'est dit qu'on voudrait les faire tous réussir tous et voilà

C : Alors comment vous envisagez votre votre les élèves (*s'adresse à T.*)

T : heu bah moi quand je suis arrivée en formation j'avais ben comme tout le monde dit l'image de moi quand j'étais à l'école donc moi quand j'étais à l'école comme Florence dit c'était tout le

monde exercice 5 page 32 y'avait pas de manuels différenciés selon les élèves tout le monde avait le même et au final non c'est plus du tout ça on a parlé de différenciation d'intelligences multiples tout le monde.. tout le monde est différent donc tout le monde a des faiblesses, des qualités y'en a un qui va être fort en lecture l'autre en numération faut s'adapter à tout le monde et pis maintenant c'est plus du tout comme avant et comme nous on l'a vécu je trouve. On se dit que l'élève idéal c'est l'enfant sage qui va savoir tout ce qu'on veut lui apprendre mais en fait non c'est pas possible c'est à nous de nous adapter au rythme de chacun.

C : c'est ceci dit c'est ce que vous vous avez mis en avant quand je vous ai parlé de l'élève idéal, qu'il soit sage qu'il apprenne 'fin c'est c'est c'est ce qui est ressorti (*les enseignants réfutent*)

P : ah non non on n'a pas dit ça

C : je l'ai entendu (*rires*) **en tout cas c'est une des premières choses qui** / F : y'a l'enregistrement vous allez vérifier (*rires*) le qu'il soit sage

Cl : non l'élève qui apprend on a dit / P : la curiosité développer la curiosité tout ça / (*acquiescements*) / F : qu'il soit épanoui / S : l'élève heureux

C : nan nan mais alors ce que j'ai peu entendre c'est que si tous les élèves étaient sages et qu'ils apprenaient etc vous vous ennuieriez

C : oui (*acquiescements*)

C : donc ça veut dire / Cl : c'est Christiane qui disait ça / C : oui c'est ça / **C : quand on parle d'élève idéal ça vient un peu sous jacent cette idée de de** / P : c'est vrai / **Alors peut être en lien avec ce que vous avez vécu en tant que en tant que en tant qu'élève, j'ai pas dit que c'était votre représentation de l'élève idéal** (*acquiescements*) **mais en tout cas c'est une chose qui..**

F : ça peut être dans les représentations collectives (*acquiescements*)

C : la représentation de la société

F : si on fait si quelqu'un qui n'est pas de l'enseignement fait un dessin animé sur l'élève idéal il va le représenter assis sage avec le cahier à écrire et pas bouger (*acquiescements*)/ S : avec des lunettes/ (*rires*)/ T : c'est ça C : et pas de bruit dans la classe/ F : c'est vraiment une image que la société a de l'élève idéal (*acquiescements*)

G : c'est ce que les parents disent aussi à leur enfant quand il va à l'école « sois sage, travaille bien » (*acquiescements*) / C : écoute / F : sois sage travaille bien écoute / G : oui c'est ça / P : ouais / Cl : obéit

C : oui alors il y a différentes représentations en effet il y a les représentations sociales et puis il y a des représentations professionnelles et en tant qu'enseignant en effet elles peuvent être elles peuvent être différentes tout à fait (*acquiescements*)... **Mais donc vous, vous n'en avez pas, vous travaillez dans votre classe avec tous vos élèves sans avoir en tête… (1:22:29)**

M : c'est qu'ils s'épanouissent en fait c'est vraiment ça je trouve l'épanouissement. Je pense que c'est en fonction aussi du vécu je vois moi mon petit frère a été malheureux toute sa scolarité et j'me dis bah j'essaie d'avoir un regard que l'enfant se sente bien (*acquiescements*) il est là où il en est mais du moment que ça se passe bien et que après il trouve son bonheur en fait bah ailleurs qu'il arrive à trouver son métier parce qu'il faut bien un métier pour vivre plus tard et qu'il se sente bien dans la société on en a beaucoup parlé l'année dernière je trouve (*P ; acquiesce*) au niveau du de devenir des bons citoyens nous ce qu'on veut c'est vous former à devenir des bons citoyens avec des bonnes valeurs (*rires*) nan mais c'est vrai.

Cl : ouais

M : nan mais c'est vrai on l'a beaucoup dit/

P : c'est prendre sa place (*acquiescements*) ouais c'est arriver à trouver sa place en fait.

M : c'est important

Cl : lui donner des armes pour sa vie d'adulte (*M* acquiesce) des fois on parle comme ça dans la classe

P : des armes ouais (*acquiescements*)

Cl : 'fin des armes ouais des / P : ouais/

M : et puis montrer qu'il y a pas que le scolaire en fait (*acquiescements*) / S : devenir un adulte / M : assez rapidement on sent certains élèves qui sont pas du tout scolaires / Cl : voilà devenir un adulte libre (*conversations parallèles inaudibles*)

C : et pis heureusement que t'as pas que du des métiers intellectuels/

M : ouais mais avant les enseignants avaient quand même ce regard là en disant faut y aller / C : bah pis même l'éducation nationale / M : et même encore / C : même encore / dans le secondaire on dit « non t'as t'as les moyens d'aller au lycée pourquoi tu veux aller en CAP ?» / C : « Pourquoi tu veux aller en professionnelle ? » Bah oui / M : oui voilà. L'épanouissement

C : le bien être (*acquiescements*)

Cl : la confiance en soi

F : Qu'est ce que ça s'entend encore ça ! (*acquiescements*) / L : ouais ça c'est pas fini / P : un petit peu moins quand même quand on a rencontré le directeur du lycée pour X il a bien dit en fin de 3e de toute façon c'est l'enfant qui choisira son orientation et on n'interviendra pas et vous n'avez pas à influencer 'fin ouais / C : pourquoi on veut / M : moins mais ça s'entend encore / C : bah pourquoi on veut que 80 % plus de 80 % d'une classe d'âge ait le BAC ? On est bien là dedans hein C'est les résultats des lycées c'est ça y'a 80 90 % qui ont le BAC «

F : oui mais quand tu vas / P : franchement ça a évolué / F : ouais / P : moi j'ai trouvé / F : tant mieux tant mieux tant mieux

M : ouais mais tu vois moi je/ P : mais tu vois là où le directeur qu'on a rencontré / M : j'ai le cas à (*nom d'une ville*) non / P : ouais/

C : comment on classe les lycées ? Par leurs résultats au bac (*acquiescements*) par le nombre d'élèves qui ont eu leur bac souvent ça c'est un bon lycée / F : pas par le bien être dans le lycée / C : non / ou par l'évolution entre la rentrée et la fin de l'année quel que soit le résultat au bac / C : c'est le…

F : il faudrait les classer par rapport au constat de gens heureux 10 ans après (*rires*)

C : oui

F : même si c'est dieu merci c'est pas dû que que au lycée

P : ouais non du coup faut pas penser à l'élève idéal en fait / C : nan / F : on répond toujours pas à votre question (*rit*)

C : je n'ai pas fini ma thèse ça va (*rires*) / F: faut changer

P : un idéal de un idéal par contre un idéal de vie un idéal de voilà mais l'élève idéal non

S : c'est celui qui est bien à l'école/

Cl: son idéal

C : son idéal / M : son idéal (*acquiescements*) / P : son idéal voilà (*acquiescements*)

: chacun a son idéal

P : arriver à trouver son idéal

C : ouais

P : alors tout dans le respect

M : et encore c'est un idéal qui change en fait

P : ouais

L : bien je vous laisse (*doit quitter la réunion*) / P : oui / bonne rentrée à tous / (*groupe*) Merci/ F : je vous rejoins tout à l'heure vers 4h15 4h30 un truc comme ça / L : oui. Bon courage / (*groupe*) Merci / L : bisounours (*rires*)

F : ça va nous rester / M : j'dirai plus rien (*rires*)

L : les drôles de dames les bisounours ça… (*rires*)

C : est ce que vous voulez ajouter quelque chose ?

M : ça ira (*rires*)

Cl : on a dit beaucoup choses

C : oui oui oui. Je vous remercie vraiment beaucoup / Cl :merci à vous / P : merci à vous / **C : d'avoir partagé tout ça avec moi . (1:26:16)**

Annexe X

Verbatims des questions ouvertes du questionnaire

N° du répondant	Question libre inclusion scolaire	Question libre élève idéal
1	ils ne sont pas a leur place	attention effort progrès respect
2	Nécessaire, enrichissante	travailleur persévérant respectueux investi
3	la scolarisation en milieu ordinaire n est pas vraiment préparée enseignant doit se débrouiller seul pour trouver des solutions	persévérant curieux calme empathique
4	complexe riche bouleversant	heureux souriant pétillant présent.
5	adaptabilité	attentif concentre implique écoute
6	je suis pour l inclusion et convaincue de son bienfait pour tous élèves concernes comme les autres mais pas de moyen pas d avs pas les soins nécessaires des scolarisations qui pourraient être allégées mais non malgré la très grande fatigabilité de certains des services de soins a flux tendus	souriant épanoui curieux intéressé par autre
7	manque de temps de concertation entre adultes intervenant auprès de ces élèves	écoute entraide envie bienveillance
8	pas assez accompagnée	intéressé investi respectueux travail coopérant camarades
9	lourde dans des classes a effectifs trop charges pour les accueillir dans de bonnes conditions avec des aides humaines parfois peu pressentes ou reparties sur plusieurs classes et donc absentes de la classe alors que cela pouvait être nécessaire	motivé attentif volontaire
10	très demandeuse en temps information rencontres avec professionnels administratif préparation de supports adaptes	épanoui socialement confiance conscient de ses limites atouts comprend pourquoi il est là

	suivis	
11	chaotique beaucoup trop basée sur la bonne volonté des enseignants cloisonnée peu de liens entre les différentes structures	souriant serein curieux réfléchi
12	chronophage différenciation adaptation	entraide respect solidarité progrès
13	très enrichissante pour tous les élèves et les adultes mais difficile à mettre en place impression de ne pas être à la hauteur demande beaucoup d'organisation	concentré autonome empathique actif
14	pas de formation pas de moyens humains	pas perturbés par problématiques non scolaires.
15	disponibilité attention accrue surcroit de préparation	curiosité sociabilité goût de l'effort confiance
16	intégration difficile relation aux autres particulière	posture d'élève autonomie liens entre les apprentissages passage à l'abstrait
17	besoin de temps pour réfléchir construire et échanger	écoute initiative coopération expression
18	surcharge	attentif intéressé interessant heureux
19	patience différenciation des parcours, exigence	autonomes inventifs stimulés constructifs
20	seul	effectif réduit aide quotidienne autonome
21	différenciation gestion de classe manque de temps difficultés violence avsh adaptation compréhension	persévérant inventif respectueux capable de demander de l'aide.
22	une épreuve pour la classe pour les élèves concernés et pour moi en tant qu'enseignante	adaptable respectueux curieux ouvert
23	enrichissant mais fatigant car peut d'aide extérieure	moteur envie sérénité progression partage
24	manque de formation des enseignants qui les accueillent	curieux attentif écoute des autres tolérant
25	compliquée	non violents actifs motivés curieux
26	partiellement satisfaisante frustrante décevante dévoreuse d énergie pour l enseignante sentiment d impuissance dans un contexte de classes à 30 élèves	heureux volontaire acceptant l'aide
27	difficile mais enrichissante et utile	attentif curieux enthousiaste bienveillant
28	ces scolarisations sont vraiment différentes des scolarisations ordinaires d une part parce que ces enfants ont des besoins spécifiques d autres parts parce qu ils entraine une modification de l environnement et de la gestion de la classe	attentif joyeux scolaire calme

29	manque de moyens de formation de temps et d expériences pour accompagner ces élèves	curieux respectueux actif posé calme
30	enrichissante pour la classe adulte et enfants, contraignante emplois du temps, logistique, fatigante, renouveau pratiques, découvertes pro, affectivité, retours affectifs, don de soi et sincérité	motivé, persévérant, calme, disponible aux apprentissages
31	pas beaucoup de moyens pour les enseignants	curieux envie d'apprendre parents impliqués bien éduqué
32	il faut des moyens matériels et humains il faut pouvoir travailler de concert avec les parents des ebep	attentif créatif curieux concerne
33	difficile	pertinent calme spontané malicieux
34	l'empathie des enseignants les enseignants sont pour la scolarisation des ebep mais on ne les aide pas au risque de les mettre dans des situations délicates difficiles qui ne donnent pas envie de recommencer	concentré curieux soigneux volontaire
35	chronophage	attentif curieux efficace empathique
36	manque	n'existe pas
37	a adapter au cours de temps avoir l appui des parents très important avoir l adhésion de l élève et sa famille aux dispositifs mis en place	respectueux des autres calme poli motivé
38	intégration	attentif pertinent sérieux appliqué
39	remise en cause des compétences de l enseignant conséquences positives sur le vivre ensemble conséquences négatives sur le travail programme pour la classe culpabilisation par rapport à l'ebep et culpabilisation par rapport aux autres élèves fatigant effets négatifs sur la santé de l enseignant violent pour l'ebep par moments entraine des tensions dans l équipe enseignante	suit le rythme imposé par les programmes s'approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien à l'enseignant
40	on avance à tâtons la formation étant inexistante il devrait y avoir une formation obligatoire	intéressé participatif heureux actif
41	compliquée et très peu de moyens matériels et humains	concentration effort bien être respect

42	on scolarise ces élèves car ils n'ont pas d'autre alternative lorsque vous demandez si on accepte ce n'est pas la question il n'y a pas d autre choix malheureusement sans formation on fait ce que l'on peut mais il est très difficile de répondre à leurs besoins spécifiques et donc très difficile de les aider à progresser il ne faut jamais oublier qu ils sont scolarisés avec 25 autres élèves qui ont également besoin de nous on ne peut pas leur apporter une attention de tous les instants il y a donc forcément des moments ou ils sont livrés à eux-mêmes perdus devant un travail trop difficile ou exécutant une tâche qu'ils maitrisent mais qui ne leur permet pas forcement de progresser et c'est extrêmement culpabilisant	bien-être apprentissage progrès confiance en soi
43	fréquente	attentif curieux scolaire et respectueux
44	aide humaine formation pour ces troubles	autonome posture d'élève curieux persévérant
45	sans moyens il est très compliqué de scolariser ces élèves les parents et ils ont raison s'appuient sur la loi mais l état ne met quasiment aucun moyen si ce n est des personnes très gentilles pour la plupart mais sans formation et payée avec un lance-pierre pour accompagner des enfants qui auraient un grand besoin de personnel qualifie pour les encadrer et ceci sans tenir compte des délais scandaleux de la mdph de l énorme difficulté des familles pour obtenir un suivi dans un cmp la gestion du handicap en France relève du monde des bisounours alors que le quotidien des élèves ebep des enseignants des atsem et des autres élèves se situe plus dans le domaine de la souffrance	attentif curieux volontaire enthousiaste
46	s'adapter manque de formation des enseignants	studieux curieux enthousiaste motivé
47	prise en charge difficile par manque d informations manque de formation manque de moyens spécifiques	socialisé intéressé actif dans ses apprentissages respectueux des autre
48	temps	serein volontaire actif
49	néfaste pour les autres élèves l élève et l enseignant quand il y a un gros trouble du comportement associé	curiosité ne pète pas les plombs

	positif le cas contraire	
50	certains troubles sont compliques en classe notamment les troubles du comportement	pas de différenciation pas de problème de comportement, programme fini à la fin de l'année, moins de réunions ESS entretien avec les professionnels
51	complexe manque - de formation autre que des conférences très générales mais plutôt en école avec des professionnels - de moyen humain nous ne pouvons pas toujours être disponible pour cet élève autant qu il en aurait besoin - de temps de concertation avec les autres professionnels qui s occupent de cet élève ce n est pas simple de les joindre nos horaires de travail ne sont pas toujours compatibles	volontaire curieux sociable calme
52	enrichissant compliqué accompagnement progression besoin de temps délais beaucoup trop longs pour obtenir des aides adaptées	respectueux volontaire curieux investi
53	chaque enfant a le droit d avoir les mêmes chances de réussite donc nous nous devons d adapter de chercher de collaborer avec tous les partenaires de personnaliser tout cela s est fait avec un réel investissement de l équipe éducative dans une école 3 classes? l evs a été nécessaire pour la sécurité de l enfant et des autres	Tout a fait d accord
54	bénéfique pour tous	curieux coopération bienveillance dynamisme
55	unique différenciation prise en compte aménagement adaptation	calme attentif vif d esprit respectueux
56	abandon	calme reposé disponible dans un environnement stable
57	accompagnement insuffisant par rapport aux besoin des ebep compte tenu des classes surchargées	travailleur curieux ayant envie apprendre autonome besoin d'aide pour franchir les petites difficultés
58	enseignant démuni pas de formation manque de moyen et de temps	attentif calme participatif motivé
59	chronophage	attentif spontané calme cultivé
60	manque de moyens humains	motivé respectueux patient autonome
61	seule et non formée devant des troubles tres diverses	repose envie de comprendre le gout effort serein dans vie familiale

62	peu de difficulté d'accueillir un élève en fauteuil roulant matériel de compensation pour les dys de qualité quand ils sont reconnus grosse difficulté d'accueillir des élèves ayant ou demande en cours à la mda des troubles du comportement risque majeurs de sécurité pour l élève les autres et même les enseignants ; nécessité de cohésion d équipe et d autoformation	studieux sérieux réfléchi agréable respectueux sens de effort autonome heureux
63	manque de formation	autonomie motivation bienveillance élève
64	difficile mais tellement porteur pour la classe et pour ma propre expérience d enseignante	coopératif motivé imaginatif participatif rigoureux
65	difficile pour les autres élèves déstabilisante pour l enseignant pas toujours adaptée aux possibilités d accueil car pas d'avs ou avs peu compétent trop d'élèves dans la classe et des élèves à besoins énergivore	attentionné participatif engage dans la réflexion et la recherche respectueux des autres et règles de vie du groupe autonome dans la mise au travail persévérant
66	compliquée	content d'être à l'école curieux sociable partageur travailleur
67	non adapté dans une classe dite ordinaire	envie de travailler participe sait écouter concentré
68	nous manquons d'aides les élèves souffrent dans les classes c'est difficile nous manquons de moyens humains	passionné curieux bon camarade sens de effort
69	manque de soutien	attentif persévérant respectueux désireux de comprendre
70	parfois compliquée du fait des incidences sur le déroulement du reste de la classe de la surveillance accrue troubles du spectre autistique parfois relève du bricolage car manque de moyens	reposé respectueux volontaire autonome
71	difficile solitude	curieux heureux respectueux souriant
72	on se sent vite tout seul très difficile avec un effectif de classe aux alentours de 30 élèves beaucoup d attentes de la part des familles mais peu de moyens accordés avs présenté comme remède miracle alors que les délais d'obtention et de recrutement sont très longs et cela n'enlève en rien sur le fait que l'enfant demeure le principal acteur de ses apprentissages	envie d'apprendre curiosité écoute concentration

73	besoins d'accompagnements pour l'enseignant	serein volontaire avec des parents confiants bienveillant
74	disponibilité attention patience solitude parfois! difficile	impliqué volontaire dynamique soucieux de chercher de son travail curieux avoir soif de connaissance attentif respectueux
75	enrichissant incite à adapter son enseignement on peut parfois se sentir démunis face aux difficultés de l'enfant il est dommage pour certaines situations de ne pas avoir plus d'heures avec l'avs	travaille pour lui autonome sait s'organiser aime travailler et apprendre avec les autres curieux envie de progresser
76	Adaptation aménagements laisser le temps collaborer	ouvert persévérant courageux curieux
77	indispensable normale complexe	adapte autonome curieux volontaire spontané
78	nécessaire utile mais les enseignants et les avs se retrouvent seuls ou presque a assurer cette mission	enthousiaste impliqué coopérant bienveillant
79	seule	heureux implique attentif motivé
80	inadaptée	adaptation coopération concentration participation
81	manque d aides de connaissances de temps	attentif soigne réceptif demandeur
82	riche pour l'ebep mais aussi tous les autres élèves en terme d acceptation des différences et de l entraide beaucoup de travail supplémentaire pour l enseignant peu d aide et de reconnaissance multiplication des papiers à remplir et des réunions enrichissant quand travail avec des partenaires du sessad notamment	veut apprendre intéressé tolérant persévérant
83	manque de formation	Plutôt d accord
84	la scolarisation des ebep si elle est parfois complexe et difficile est toujours une richesse pour le groupe classe cependant le temps consacre a des recherches pour comprendre et a la mise en place dans la classe pour ces élèves n est pas toujours reconnue par notre hiérarchie	attention à soi et aux autres impliqué pour ses apprentissages souriant le plus autonome possible comprend utilisation des aides fournies
85	complexité dans l'accueil la socialisation avec les camarades difficultés a adapter son enseignement on se sent démunis et mal formés attente énorme des parents qui souhaitent que leur enfant devienne un élève normal	calme bonnes relations avec les camarades attitude positive face au travail demande heureux à l'école
86	beaucoup de temps consacré dans la classe et en dehors de la	motivé curieux volontaire dynamique

	classe pour ces enfants parfois au détriment du reste du groupe	
87	enrichissante difficile parfois démunie	heureux spontané cultive respectueux
88	manque de moyens pour un accompagnement efficace et bénéfique pour les enfants	envie de travailler écoute entraide acceptation de tous
89	beaucoup d'énergie et de temps manque de place spatial pour de la manipulation et temporel pour du temps enlevé aux autres élèves	curiosité ouverture d'esprit motivation implication
90	enrichissante difficile	respectueux persévérant coopératif curieux
91	besoin de temps d'aide humaine pour que ces scolarisations soient efficientes	envie d'essayer coopérer écouter
92	difficile dans un groupe classe à 29 avec d autres élèves à besoin spécifique mais non mda	autonome attentif intéressé obéissant
93	parcours du combattant	autonome respecte les règles interaction
94	adapter ses pratiques revoir ses objectifs différenciation pédagogique patience flexibilité disponibilité dialogue avec les parents les autres professionnels	compréhension homogène et régulière mise en au travail spontanée motivée analyse de sa propre réflexion conscience de son apprentissage
95	différenciation difficulté trouver des alternatives accompagner tous les élèves de la classe	souriant à l'écoute motive
96	nécessité de travail en équipe collaboration école/famille/professionnel expérience	coopératif volontaire curieux spontané
97	adaptation- écoute- attention - besoin de temps	comportement idéal bienveillance entre élèves concentration motivation
98	on serait bien plus efficace avec avs a temps plein je me suis adaptée mais j ai eu l impression que l on n était bcp moins efficace	Souriant actif pose des questions dégourdi
99		attentif autonome motivé participe
100	énergie a fournir pour chacun adulte et élèves richesse et fragilités de nos différences nécessité de soutien et de travail d équipe	écoute tolérance entraide enthousiasme
101	challenge expérience humaine difficile	motivé rigoureux soigne attentif
102	pour l'avant dernière question il me semble qu il y ait un biais	progresse malgré des difficultés content d'être là va bien quelque soit

	dans les réponses proposées nous n'avons pas à accepter ou refuser des élèves nous travaillons avec tous les élèves qui sont scolarisés parfois cela est plus difficile nous n'avons pas toutes les réponses nous construisons pas à pas avec des ajustements en travaillant avec toutes les ressources possibles	son niveau bien dans sa classe avec autres élèves.
103	violences agressivité cris inadapté	curiosité envie apprendre impliqué respectueux
104	difficile sans aide extérieure mais enrichissante	à l'écoute volontaire participe à l'oral, intéressé
105	difficile, inadaptée	calme attentif participatif volontaire
106	chronophage préparation activités échanges avec les divers intervenants équipe de suivi	respect écoute travailleur autonome
107	très fatigant moralement il faut anticiper les réactions des élèves les calmer si besoin être a leur écoute sans connaître les meilleures manières de les apaiser ou de les mettre au travail tout ça souvent au détriment du reste de la classe qui doit se gérer seul	concentré intéressé par ce qui se passe en classe en relation avec les autres calme
108	adaptation souplesse autre regard	écoute spontanéité motivation dynamisme
109	manque de connaissance et d encadrement	curieux autonome dans son travail souriant et heureux etre la apprenant
110	inadaptée	curieux persévérant sociable respectueux
111	beaucoup d'énergie à déployer pour nous enseignants et de temps à consacrer pour trouver des apprentissages adaptés pour que ces ebep puissent progresser et prendre plaisir à venir à l'école	autonome acteur de ses apprentissages motivé coopérateur
112	besoin de formations et de soutien	volontaire envie d'apprendre calme dans l'écoute
113	parfois difficile parfois enrichissant parfois déconcertant parfois ingérable	bien-être à l'école sens de l'effort bienveillance empathie envers les autres
114	chronophage	attentif intéressé heureux actif
115	chronophage	à l'écoute respectueux des règles de vie commune demande de l'aide aide les autres besoins sont relativement homogènes par rapport aux autres élèves de sa classe
116	enrichissante mais difficile par le peu de moyens avs seulement quelques heures pas de moyens supplémentaires pour acheter du matériel spécifique pas de formation pour les enseignants	motivation implication intérêt plaisir autonomie

117	prend du temps enrichissante non formée	calme intelligent curieux fait ce qu'on lui demande
118	enrichissement professionnel enrichissement personnel expérience humaine gratifiante	autonome curieux et envie d'apprendre bonne intelligence interpersonnelle équilibré
119	enrichissant mais difficile	volontaire attentif imaginatif implique
120	difficile dans la gestion de la classe gros besoin d adaptation de la part des autres élèves aide a developper l empathie la collaboration l entraide et la tolérance chez les autres élèves	réussite bien être confiance dépassement
121	inadapté au système scolaire	respect des règles envie d'apprendre curiosité prend soin de son matériel
122	4	curieux
123	difficulté à répondre aux besoins supports attitudes	attentif efficace rapide se questionne
124	conditions d accueil souvent inadaptées trop d élèves dans les classes pour pouvoir bien les accueillir grande hétérogénéité des profils ebep rendant impossible une réponse type	écoute calme plaisir d'apprendre respect
125	la scolarisation de ces enfants se fait selon moi au détriment des autres élèves en difficultés ppre car l'accompagnement de l'adulte est parfois nécessaire ex ce1 non lecteurs n'encodant pas et nécessitant de l'aide pour la compréhension et l'application et les avs trop peu présents	envie d'apprendre possibilité de progrès être élève à l écoute des autres entraide solidarité amitié
126	extreme et positive pour l enfant mais pas tjs pour la classe	calme attentif intéressé motivé
127	difficile parfois déconcertante amène a se poser des questions	Intéressé autonome serein respectueux des autres du matériel et des règles
128	riche permet de progresser remise en question	curieux attentif heureux motivé
129	pas assez formée	participatif imaginatif créatif intéressé
130	manque de moyens manque de formation manque de coordination avec des professionnels adaptés => l'enseignant dans sa classe est assez isole c'est à lui d'aller chercher toutes les infos et cela peut devenir épuisant mais ces élèves apportent une réflexion intéressante dans sa pratique de classe	réflexif remet en cause attentif concentré motivé intelligence sociale avec les autres

131	nécessaire les troubles du comportement sont les plus compliqués	épanoui coopérant curieux calme
132	compliqué	autonome attentif motivé heureux
133	difficile dans l'adaptation des apprentissages	participation soin effort questionnement
134	manque de moyen pour la scolarisation dans les classes classiques manque de formation	envie apprendre coopération acceptation des erreurs plaisir
135	nécessaire évidente mais souvent compliquée	motivé respectueux lien avec les autres curieux
136	galère pour que les moyens nécessaires se mettent en place au niveau administratif parcours du combattant pour les parents et les enseignants	repose heureux entouré intéressé
137	enrichissante différenciation adaptation manipulation	heureux curieux spontané volontaire
138	complexe à mettre en œuvre enrichissante	motivé acteur curieux collaborateur
139	l'énergie de tous au service de l'enfant	autonomie sourire respect communication
140	elle est positive au sein du groupe pour l'enfant lui-même et les autres à condition d'avoir les moyens humains mis en place avs sans cela une seule personne en classe ne peut apporter l'aide nécessaire à l'enfant à besoins spécifiques	attentif motivé ouvert coopère
141	on se sent bien seul face aux troubles et questions de ces enfants et familles face à cette paperasse administrative comme le geva sco ou le pps c'est très chronophage en terme de préparation de classe recherches sur internet fabrication d'outils rencontre avec les familles rdv téléphoniques avec les différents partenaires quand il y en a c est aussi une belle expérience humaine riche en émotions en rencontres ces enfants nous aident à nous interroger sur nos pratiques et à faire avancer tous nos élèves	curiosité persévérance écoute imagination
142	souvent inadaptée à leurs besoins spécifiques	envie de se concentrer un temps suffisant pour apprendre autonomie matérielle hygiène
143	complexe manque de moyens humains et matériels manque de formation frustrant impression de ne pas faire tout ce qu'il faudrait par manque de disponibilité car il y a de nombreux	motivé curieux actif impliqué

	autres élèves	
144	accompagnement insuffisant solitude de l'enseignant face à ses difficultés effectifs des classes trop chargés pour prendre en compte toutes ces inclusions	autonome motivé persévérant chuchoter
145	besoin d'accompagnement et de formation des enseignants	à l'écoute comprend vite intéressé interagit avec les autres
146	certains de mes élèves auraient relève d'une situation de trouble d'apprentissage ou cognitifs mais aucune démarche des parents n'a été faite vers la mdph	motivation efforts volonté suivi
147	difficile	respectueux des autres curieux face aux apprentissages appliqué dans son travail volontaire
148	enrichissante pour tous	curieux attentif sociable appliqué
149	il faut plus d'aide humaine pour scolariser ces élèves les enseignants ont des classes de 25 à 30 élèves il n'est pas envisageables de scolariser correctement un ebep sans l'aide d'une autre personne dans la classe souvent les enseignants ont la volonté de scolariser ces élèves mais ils n'ont pas les moyens de faire leur travail pour ces élèves et pour tous les autres élèves de la classe on ne peut pas consacrer son temps uniquement à ces élèves les autres élèves de la classe ont aussi besoin de temps pour eux on demande souvent l'impossible aux enseignants	épanouissement concentration sens de effort interaction avec les autres
150	indispensable mais l'enseignant à besoin d'être accompagné pour avoir des réponses à ses interrogations	confiance en soi autonomie attention mobilisation
151	on se débrouille comme on peut	autonome volontaire participatif coopératif
152	pas toujours adaptée pour les comportements dangereux	persévérant volontaire coopératif heureux
153	nécessite une personnalisation du parcours on apprend avec l'enfant au fur et à mesure pas d'indication aidante de la part des autres professionnels ils nous interrogent plutôt sur le vécu à l'école	curieux respectueux acteur motivé
154	difficile - par manque de formation - par diversités et méconnaissances des troubles - quand il n'y a pas de mot encore pose sur le trouble	heureux intéressé investi chercheur

	- dans un contexte de classe a double niveau avec 25/30 élèves riche - ouvrir le regard aux autres élèves que nous sommes tous différents	
155	prenez c'est obligatoire et débrouillez vous	engagé dans les apprentissages respecte les consignes respecte les autres demande de l'aide
156	difficile - épuisant - aucun moyen - aucune formation - école d'inclusion devenant école d'intrusion voire d'agression - décharge du ministère sur les enseignants enfant ebep = ouvrir porte de la classe - faire entrer élève - fermer porte - point final enseignant se débrouille - surtout pas de vagues !! avs fumisterie car aucune formation ni compétence voire pas de d'appétence mais ça permet pas de vague chez les familles sans parler de ce contrat d'une grande précarité sous-sous-payé	intention de progresser apprendre curieux respectueux de la collectivité
157	une expérience enrichissante mais difficile car pas toujours les moyens pour les accompagner au mieux	différents chacun apporte quelque chose à la classe ma pratique et aux familles de l'école
158	compliquée	curieux motivé à l écoute consciencieux
159	leur place serait certainement plus profitable dans des classes plus appropriées	gentil travailleur volontaire persévérant
160	ces enfants nous confrontent a nos propres limites et nous obligent a faire évoluer nos pratiques ce qui est positif cependant le soutien de notre administration et des partenaires des enfants est essentiel car certaines journées sont difficiles et nous sortent parfois du cadre ordinaire de la classe les questionnements sur l'impact sur les autres élèves est également déterminant	partage ses centres d'intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir à l école
161	insuffisamment encadré	réactif humour souriant calme
162	déstabilisante nécessaire difficile chronophage	intéressé coopératif empathique actif
163	chronophage	envie curiosité volonté partage
164	besoin de coopération vraies approfondies et réciproques derrière les ebep ce sont des enfants besoins de moyens enseignants familles démunis en souffrance	confiance travail efforts concentration grandir
165	inadapté compliqué	curieux éveillé corrige ses erreurs participe

166	dans une classe déjà surchargée 30 moyennes sections c'est très difficile! surtout quand l'avs n'est pas présente la totalité du temps	réflexion autonomie patience interaction
167	dynamisme attention ouverture	ouvert passionné calme volontaire
168	manque de connaissance de préparation d'outils d'aide en classe	motivé attentif applique bien élevé
169	nécessité d'adaptation de patience d'échanger avec les différents interlocuteurs parents animateurs accompagnants	autonome curieux dans le questionnement motivé
170	adaptation	intéressé motivé attentif curieux
171	difficultés solitude	curieux réflexif heureux spontané
172	la scolarisation des ebep est rendue possible grâce à la présence d'une avs elle est aussi possible qu'à partir du moment où il n'y a pas une trop grande violence de la part de ces enfants ou des déficiences intellectuelles insurmontables pour une scolarisation en milieu ordinaire	travailleur calme discipline curieux
173	nécessaire pour faire grandir même les élèves sans besoins spécifiques	autonomie connaissance de soi confiance réussites
174	remise en question	heureux curieux compatissant performant
175	une grande disponibilité physique et psychique	être posé être élève envie d'apprendre respect
176	adaptation difficile	autonome humour concentre intéressé
177	importante pour les élèves concernes a expliquer aux autres élèves	écoute compréhension sociabilité
178	difficile énergivore épuisant riche	attentif calme dialogue participation
179	inadaptée	épanoui à l'écoute motivé en progrès
180	compliqué	autonome travailleur responsable dynamique
181	adaptation écoute bienveillance cadre remise en cause	curieux attentif heureux confiant
182	c'est une bonne chose à condition de ne pas se retrouver seule en classe face à ses élèves en grande difficulté pour ma part ça a été trop souvent le cas c'était à moi de monter tous les dossiers pour que les élèves soient reconnu par la mdph beaucoup d'élèves ne sont pas aidés et pris en charge avant leur arrivée au ce2 c'est compliqué de se retrouver seule face à des	attentif appliqué curieux empathie

	élèves pour lesquelles on ne sait plus quoi faire et on ne sait plus quoi mettre en place pour les faire progresser d'autant que la majorité ne sont pas encore connu de la mdph	
183	compliqué	calme a compris son rôle d'élève ce qu'il vient faire à l'école autonome respectueux
184	la solitude de l enseignante devant un enfant tdah sans avs les ebep sont des élèves qui ont envie pour la plupart d'apprendre même si le chemin est loin il reste compliqué de progresser quand les parents sont dans le déni ou refuse ce qui est mis en place ou un suivi psy ou orthophoniste	envie motivé curieux attentif
185	particulière prenante	intéressé
186	compliquée	bien être enrichissement différence tolérance
187	culpabilisation des enseignants dépense d'énergie et de temps	enthousiaste motivé persévérant investit les apprentissages scolaires
188	éreintant charge de travail parfois enrichissant	peu nombreux disponible motivé actif
189	difficile délicate surcharge de travail différenciation aménagement lourd	autonome esprit critique réfléchit curieux
190	inadéquate démarche et suivi administratif trop complexe	respectueux autonome motivé curieux
191	on est seul face à la détresse des parents et celle de l'élève les démarches de prise en charge sont trop complexes et longues bien des parents nous demandent de l'aide pour remplir les dossier pour la reconnaissance du handicap les avs ne sont pas assez nombreux et il faut faire au mieux avec les moyens du bord on oublie parfois le bien être de l'élève concerné et les autres élèves qui n'ont pas à subir la situation	attentif travailleur soigné curieux
192	on se sent parfois bien seule bonne expérience si on a une avs compétente	impliqué bien dans son corps spontané curieux
193	gentillesse adaptation lenteur	imaginatif autonome appliqué curieux
194	difficile sans avs et aides extérieurs pour les troubles du langage et des apprentissages très difficile pour les troubles du spectre autistique même avec avs et prise en charge extérieur	attentif participatif tuteur impliqué
195	évidente passionnante pas assez d aide avs professionnels qui	motivé capable de coopérer pas peur de l'échec joyeux

	écoutent sans donner de pistes d aide	
196	difficile d'avoir le temps et l'attention nécessaire à lui consacrer à lui et aux autres à cause du nombre d'élèves dans la classe	attentif sens de l'effort curieux respectueux
197	complexe mais enrichissante	engagé attentif curieux volontaire
198	manque d'adaptations matériel lieu pour eux et de formation pour nous	curieux respectueux chercheurs pertinents
199	gros travail supplémentaire difficile	bienveillance sérieux joie aide
200	difficile manque de formation travail administratif enrichissant quand tout est cadré	acteur attentif collaborer respectueux
201	école inclusive différence	studieux motivé autonome questionner
202	très difficile car nous sommes peu formés parfois une vraie souffrance de subir la situation sans avoir de solution ou trop peu de temps a consacrer a l élève très enrichissante lorsque l'on trouve les informations nécessaires a la mise en place de l'adaptation et à la connaissance du handicap enrichissement final des pratiques pour tous les élèves	progresse motivé et engagé dans le travail prend plaisir à venir en classe comprend les difficultés de ses camarades
203	difficultés à répondre aux besoins spécifiques de l'ebep quand on a une classe de 30 élèves ! il faut nous donner les moyens d'accompagner correctement cet élève diminuer les effectifs une avs disponibilité des enseignants spécialisés des psychologues scolaires il faut des moyens supplémentaires!!	acteur de ses apprentissages goût de l'effort altruiste volontaire
204	avs besoins humains	attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
205	ces enfants ont une reconnaissance mdph mais nous n avons aucun accompagnement dans nos classes nous sommes livrés a nous-mêmes nous devons trouver nos solutions en ayant 25 autres élèves à gérer avec parfois d'autres soucis pour chacun d'eux	motivation effort curiosité joie de vivre
206	manque de formation difficile car nombre important d'élèves dans la classe	motivé persévérant aidant participatif
207	compliquée à prendre en charge de part le nombre d'élèves à	travail personnalisé matériel à disposition moyens humains adaptés

	besoins particuliers scolarises sans avs troubles de l'attention dys et dû au manque de formation	travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs
208	bienveillance	calme curieux autonome responsable
209	a chaque élève des difficultés particulières des besoins particuliers des réponses adaptées	attitude d'élève culture générale forte environnement familial porteur d'aucun handicap !
210	compliquée	calme concentré souriant ouvert
211	délicate intéressante	intéressé attentionné réactif souriant
212	on n'a pas à se poser la question on doit accepter tout le monde mais on a besoin d aide avs intervenants professionnels ils sont toujours très bien acceptés par les autres enfants	respectueux investi autonome essaie tout le temps
213	difficile surtout lorsqu il s agit de troubles du comportement et de la conduite tcc nous ne sommes ni préparés ni formés à cette tâche qui ressemble davantage dans certains cas à celle d'éducateur il faut gérer le handicap en question et le reste de la classe effectifs charges doubles niveaux en milieu rural la scolarisation a temps plein de ces enfants tcc est pesante et trop lourde pour tout le monde pas de place en itep donc c est l'école qui prend en charge on nous met à mal même si ne pas être dans le renoncement pour ces enfants est quelque chose de positif pour eux et pour leurs familles	concentré heureux motivé travailleur
214	réseau de professionnels nécessaire mais peu existant ou sans lien appui / acceptation de la famille nécessaire manque de formation du point de vue de mon enseignement	content curieux autonome expressif
215	oui sur le principe mais les moyens mis en oeuvre font vraiment défaut avs mutualisée pas d'éducateurs disponibles et se pose toujours la question des répercussions sur les autres élèves d'un enfant qui demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignant	investi autonome curieux lien avec les autres
216	on fait ce qu on peut sans aide efficace de l'éducation nationale	essaye se trompe utilise ses erreurs se corrige s'entraine régulièrement accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe fais les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances
217	il faudrait avoir moins d'élèves car c'est une charge supplémentaire les réunions sont nombreuses	sage attentif intelligent gentil

218	adaptation écoute bienveillance temps	liberté sens critique individualisation plaisir
219	manque de formation manque de matériel accompagnement des familles	épanoui accompagne en demande progrès
220	immersion oui mais pas au détriment des autres	ateliers individualisés classes sans portes envie réussites
221	difficile frustrant inadapté par manque de moyen trop d'élèves dans la classe pour pouvoir vraiment prendre en compte l'ebep complique pour les autres élèves	intéressé curieux implique dans son travail motivé autonome
222	fragilise parfois la classe besoin d'avs mais avec une formation	comprend ce qu'il vient faire à l'école a confiance en l'enseignant est suivi par ses parents au niveau des leçons et des règles
223	enrichissante remise en question / recherche / beaucoup de temps de préparation	curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité à mémoriser
224	me concernant c'est une élève de petite taille donc peu d impact sur les apprentissage sauf en eps cependant certains élèves mériteraient d être reconnu ebep hyperactif dys mais il n y a pas de dossier mdph pour cela	autonome volontaire persévérant motivé
225	chronophage	attentif motivé concentré respectueux
226	compliquée on est démuni seuls dans notre classe nous avons dans ce cas nous aussi des besoins spécifiques à prendre en compte	calme obéissant motivé goût de effort
227	manque de moyens pour bien les accueillir	curieux unique motivé agréable
228	compliqué	curieux motivé ouvert respectueux
229	beaucoup de temps à donner et de recherches à faire des hauts et des bas pour l'élève	attentif soigneux poli sage
230	beaucoup d interrogations sur ma pédagogie pour ces élèves	concentré actif curieux appliqué
231	adaptée	volontaire effort écoute flexible
232	il faut être formé et soutenu il faut être en relation permanente avec les professionnels	sérieux attentif entraide bon niveau
233	adaptation ouverture différenciation	volontaire enjoue persévérant impliqué
234	scolarisation nécessaire	Plutôt d accord
235	manque d'outils et de connaissances manque de moyens humains	envie de progresser capable d'échanger autonomie plaisir

236	chance socialisation	autonome curieux inventif sociable
237	une escroquerie qui permet de fermer les centres adaptés qui coûtent cher à la collectivité plus les enseignants seront bienveillants plus ils auront des élèves qui ne sont pas adaptés à l'école	calme attentif équilibré sain
238	difficile	impliqué épanoui envie de faire de son mieux envie d'apprendre
239	difficile car il faut faire une préparation individuelle en plus des autres élèves différents niveaux d'apprentissage solitude car pas de formation en amont enrichissante	attentif participatif aidant les autres
240	différenciation manque de formation	curieux concentré respectueux impliqué
241	difficile car les besoins spécifiques de ces élèves monopolisent trop l'attention de l'enseignant alors que beaucoup d'autres élèves de la classe ont également besoin et ne sont pas diagnostiqué ou soit non aidé de plus la différenciation déjà nécessaire en temps normal est décuplé le manque de formation est flagrant et amène souvent des maladresses ou le renforcement de l'angoisse de l'enfant	efforts concentration écoute partage
242	difficile enseignant pas assez qualifié manque de temps pénalisant pour l'ambiance de classe	positif motivé acteur heureux
243	compliqué pour l'enfant en question et rarement positif au vu des efforts que cela lui demande compliqué pour les autres élèves bruyant - usant - fatiguant pour l'enseignant à mon avis inimaginable en dehors d'une école importante	coopératifs curieux inventifs confiants dans enseignant visant cependant autonomie
244	enrichissante mais pas toujours adaptée par manque de connaissance et de compétences en fonction des troubles et du manque d accompagnement	disponible psychiquement serein à l'écoute curieux
245	il faut différencier chercher des outils avoir envie de chercher des solutions frustrant quand cela n'est pas suivi les années suivantes très enrichissant par la suite pour savoir différencier même sans ebep parfois difficile quand il y a un manque d'aide humaine avs	motivé épanoui curieux tolérant
246	trop d'attention pour eux au détriment du reste de la classe	écoute participation sage curieux

	frustrant quand pas de progrès ou régression intéressant car remises en questions de notre travail mise en avant des étapes d'apprentissage nécessaire de façon plus affinées	
247	importante pour les élèves mais parfois difficile car on manque de moyens humains et matériels ainsi que de temps institutionnel et non bénévole pour échanger	attentif volontaire curieux sociable
248	ces situations sont positives pour les élèves concernes mais constituent une difficulté supplémentaire pour l'enseignant dans la gestion de classes déjà bien chargées qui comprend souvent des élèves ayant aussi des besoins particuliers mais ne relevant pas de la mdph dans ce contexte tous les enfants ne peuvent hélas pas bénéficier de l'aide dont ils auraient besoin	curieux volonté de travailler même si difficultés respectueux de ces camarades et des adultes sens critique
249	intense enrichissantes poignantes	écoute active motivation respect empathie prise de parole
250	il y un manque de formation des enseignants je tâtonne j'essaie de trouver une pédagogie qui convienne le mieux à l'ebep	comprend le sens des apprentissages a envie d'apprendre investit ce qui est mis à sa disposition pour apprendre autonome
251	différence enrichissement adaptation bienveillance	solidaire curieux inventif souriant
252	différenciation violence relation différente	calme travaille gentil coopérant
253	adaptation richesse obstacle équipe	réussite plaisir scolaire épanouissement
254	enrichissement remise en cause beaucoup de travail épuisement de l'enseignante avec ebep avec troubles du psychisme pas d'aide de la hiérarchie mais aide de l'équipe pédagogique du médecin scolaire déception de la hiérarchie politique de l'autruche pas de soutien pas d'encouragement on nous laisse seule avec nos difficultés à faire classe	heureux d'apprendre acteur dans ses apprentissages motivé serein
255	enrichissant pour les autres élèves et l'enseignant de la classe adapter ses pratiques bienveillance	curieux motivé adaptable autonome
256	difficile pas préparé un peu seule épuisant	attention participation intérêt pour les apprentissages autonomie
257	parcours du combattant pour les parents délais de rendez-vous difficultés pour avoir une aide humaine enrichissement pour nous les enseignants et pour les autres élèves	motivation écoute débrouillardise interactions

258	c’est compliqué !	motivé autonome respectueux donne le meilleur de lui même
259	nécessaire utile enrichissante mais le manque de moyens la rend très compliqué difficulté aussi pour l’accompagnement des élèves qui relèvent du handicap mais dont la mdph n’effectue pas de reconnaissance ou refuse les accompagnements du fait d’un manque de mot diagnostique certains troubles peuvent demander jusqu’à 2 ans d’attente avant qu’un diagnostique soit posé - dysphasie trouble de l’apprentissage ou de l’attention	curieux actif participatif motivé
260	sans problème si on a la chance d’être aidé ou accompagné mais il faut un travail adapté parfois	curieux actifs autonome se pose des questions
261	adaptation régulation concertation	autonomie respect progrès échanges
262	manque de moyens et manque de formation	autonomie coopération entraide épanouissement
263	pas assez de formation!	volontaire obéit aux règles pose des questions envie de réussir
264	manque de temps à consacrer à cet enfant manque d’outils	engagé motivé curieux respectueux
265	nous ne sommes pas assez informés sur l’accueil et les modalités le plus difficile est la vision qu’ont les parents de leur enfant et la réalité	échange réflexion sourire envie
266	individualisation du parcours beaucoup de réunions moins de temps pour les autres	exprime ses difficultés et incompréhensions souriant motivé met de la bonne volonté
267	difficile	attentif calme motivé chercheur
268	équilibre difficile	volontaire motivé poli attentif
269	forte adaptation individuel nécessitant un temps quotidien de préparation difficultés de mesurer les effets de mes pratiques sur l’élève au quotidien on est seul même si des éclairages des professionnels extérieurs permettent de mieux s’adapter à l’élève l’élève ne s’y retrouve pas forcément vis-à- vis du groupe classe cf parcours d’apprentissage personnalisé gestion de l’après suite de la scolarité difficile car il y a peu de structure accueillant des profils atypique après l’école primaire	volontaire motivé intéressé participant
270	trop peu de formation pour les enseignants des enfants qui	curieux empathique responsable heureux

	arrivent en souffrance	
271	aide insuffisante	intéressé curieux calme appliqué
272	compliqué enrichissant questions sur nos pratiques enrichissement pour les autres élèves perturbations adaptations	curieux avoir envie respectueux et ouvert
273	elle doit être accompagnée elle est bénéfique pour tous	concentré intéressé motive different
274	déstabilisant remise en question de la pratique perturbation du groupe classe	progresse intéressé communique interagit
275	difficile surtout quand la famille a du mal à accepter le handicap ce qui demande du temps nécessité de fixer des objectifs possibles et de pouvoir être aidé en ce sens pour ne pas décourager l'enfant et se décourager soi-même chronophage	envie spontanée d'apprendre autonomie curiosité réflexion
276	difficulté à prendre le temps de s'occuper de l'élève difficulté d'aménager un espace adapté dans le cadre rigide de la classe gestion de l'avs	curieux disponible pour étudier autonome respectueux
277	compliquée	calme à l'écoute curieux respectueux
278	manque de formation adaptation quotidienne recherche permanente	curiosité envie d'apprendre entraide respect
279	très difficile sans formation complexe à gérer au sein d'un groupe classe gestion difficile d'avs avec peu de formation devant gérer une situation à chaque fois très différente et spécifique très difficile sans aide humaine est-elle toujours bénéfique pour l'enfant à besoins spécifiques?	épanoui ne vient pas à l'école avec ses graves soucis personnels auxquels je ne pourrais pas apporter d'aide a compris qu'il y a un temps pour chaque chose le jeu le travail les câlins a déjà appris à accepter le non à la frustration curieux
280	adaptations permanentes interrogations importantes démunie parfois	curiosité appétence confiance en soi dynamisme
281	les mêmes qu'à la rubrique précédente du même nom	curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche à comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
282	bénéfique pour l'élève difficile pour l'enseignante	sociable volontaire curieux courageux
283	adaptation demande un investissement demande du temps et de la patience fatiguant enrichissant	coopératif investi autonome curieux

284	nécessaire manque de moyens et de formation	attentif autonome actif dans ses apprentissages respectueux
285	manque de ressources manque de formation enrichissement différenciation	irréel ennui subjectif aucun intérêt
286	adaptation entraide rythme adéquat	intéressé curieux respectueux volontaire
287	implication énergie chronophage	attentif actif interactif vif
288	compliquée sans aide	heureux collaboration compétences niveaux des acquis
289	adaptation dans la préparation des cours dans la mise en oeuvre des cours et des évaluations dans la gestion de l emploi du temps attention particulière à porter au reste du groupe pour que l'ebep ne soit pas stigmatisé dans son trouble	persévérance sens du collectif curiosité d'esprit parents ouverts au dialogue
290	école inclusive positive mais moyens insuffisants durée incertaine car la suite est un parcours du combattant pour les parents peu de places ulis ime	heureux de venir à l'école désir d'apprendre respecte sans contrainte les règles de vie de l école estime de soi
291	manque de moyen pour les aider nous ne sommes pas assez formés pour les accueillir sereinement manque de connaissance	progresse à son rythme pas de classe d'âge des groupes de niveaux individuel mais aussi travail de groupe
292	complexe	volonté envie dynamisme respect
293	adaptations nécessité différenciation regard de l'autre	capacités écoute et respect dépassement de soi
294	possible mais avec avs au maximum et troubles pas trop importants	vif actif prêt à faire des erreurs curieux
295	pas assez accompagné	être élève
296	difficile non formée pour accueillir ces enfants nécessaire manque de moyens	curieux autonome envie d'apprendre soigné
297	très lourd chronophage et énergivore	curieux volontaire sujet de ses apprentissages éduqué
298	enrichissant en recherche permanente de solution	motivé curieux calme imaginatif
299	l'adaptation du travail est difficile de même que l'évaluation pour certains apprentissages les difficultés rencontrées par l'élève ou les élèves sont telles que les objectifs d'apprentissage sont complètement différents de ceux des autres élèves difficile aussi car même avec des soins spécifique les troubles peuvent demeurer dyspraxie dysphasie troubles des apprentissages	intéressé participatif persévérant souci de progresser

300	difficile	spontané
301	elle demande de l'énergie et de la remise en question des pratiques de classe pour les adapter à l'enfant et à la classe	ouvert sur le monde curieux attentif disponible pour les apprentissages
302	normal mais parfois difficile avec un groupe classe entier	progrès motivation effort ouverture
303	enrichissement richesse entraide solidarité	implication motivation respect engagement
304	demande du temps de préparation et en classe	volontaire curieux à l'écoute autonome
305	difficile car on se sent souvent seule prise par le temps et le reste de la classe la scolarisation de l élève évoqué a eu lieu lorsque j étais t1 et je pense que maintenant je m y prendrais bien différemment car plus de recul et de compétences	autonome rapide performant curieux
306	souvent c'est l'école la famille qui poussent à l'inclusion pour aider à mieux vivre la différence mais toute intégration en grand groupe ne rend pas forcément l'enfant à besoins spécifiques heureux pour certains c'est difficile surtout les ted	interactif enthousiaste spontané bonne humeur
307	culpabilisante on n'a pas toujours le temps de s'en occuper comme il le faudrait car d'autres enfants en difficulté nous préoccupent aussi	épanoui heureux compris progressant malgré ses difficultés
308	la question n'est pas d'accepter ou de refuser puisque chaque enfant a le droit à une scolarisation nous pratiquons l'inclusion du mieux que nous pouvons avec 1 adulte pour 25 élèves environ et des evs qui font ce qu'elles peuvent pas de matériel adapté une mdph aux abois des centaines d'enfants en attente d'ime sur le département des cmp surchargés pas de sessad ou alors miraculeusement après plusieurs années d'attente mon avis est que la loi de 2005 a surtout été un bon moyen de faire des économies travaillant dans un quartier prioritaire je constate aussi que les familles défavorisées ont un moins bon accès aux soins et aux prestations que des familles qui maitrisent la communication avec les administrations je réponds à votre enquête avec plaisir même si j ai lu quelques discours moralisateurs d'universitaires que je trouve bien éloignés du terrain mais vous n êtes pas de ceux-là j'en suis certain	motivé coopérant rigoureux imaginatif

309	impossible de qualifier l'expérience de façon générale mais pour cette expérience là épuisante	attentif curieux aidant travailleur
310	expérience pédagogique intéressante mais chronophage et énergivore	motivation intérêt autonomie respect
311	manque voire absence de formation et d'aide de la part de l'éducation nationale les enseignants sont trop souvent seuls face aux problèmes soulevés par l'accueil d'un élève à besoin spécifique gestes professionnels accueil dans les meilleures conditions de l'élève accompagnement des autres élèves pour une intégration bienveillante	Acteurs motivés bienveillants et coopératifs sens de effort du travail
312	inclusion différenciation	compétences respect à l'écoute concentration
313	prise de recul lâcher prise redéfinir les objectifs et les moyens d'y parvenir tension possible avec les familles demandes exigeantes et exponentielles	motivé essaie sans peur du jugement joyeux fier heureux de ses efforts et ses progrès
314	difficile - enrichissante	attentif met en place stratégies cognitives engagement actif sait se confronter à la non connaissance
315	manque de formation des enseignants culpabilisation temps supplémentaire de travail volonté de bien faire mais pas toujours bénéfique pour l'enfant manque de moyens ouverture d'esprit des autres enfants de la classe apprentissage de la tolérance démarches longues	curieux tolérant respectueux désireux de faire
316	elle est très difficile sans avs et sans soins extérieurs quand l'enfant est à temps complet dans la classe quand tout cela est mis en place elle me semble bénéfique pour l'enfant et pour la classe	progrès disponible acteur autonomie
317	a son rythme	autonomie persévérance curiosité coopération
318	parfois démunie face au peu de propositions sur les aménagements pouvant être mis en place en classe	intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
319	pas évident stressant	apprenant actif très motivé très curieux
320	ouverture d esprit multiplicité adaptation	motivé coopératif initié a la frustration empathique
321	c'est normal pour les enfants perturbateur pour l'enseignant positif pour les autres élèves	curieux respectueux coopératif bien dans sa peau

322	un enrichissement pour tous	autonomie progrès coopération échanges
323	indispensable mais difficile dans un groupe classe	tolérant compréhensif vis-à-vis des autres patient curieux
324	très bonne chose mais l'institution n'est pas à la hauteur car grand manque d'accompagnement des élèves et des enseignants	curieux attentif motivé respectueux
325	adaptation	obéissance respect facilite curiosité
326	un défi qui en vaut la peine !	curieux travailleur heureux inventif
327	enrichissante pour tous pas suffisamment de formation et d'accompagnement des enseignants	empathique investi souriant heureux
328	riche nécessaire	moyens aides manipulation budget
329	avoir de l attention accompagner rassurer	calme motive moteur autonome
330	profitable enrichissante mais peut accompagné par l éducation nationale	compréhension autonomie sourire envie
331	sans accompagnement pour l enseignant	envie d'apprendre progresse heureux de venir l'école heureux d'aider ses camarades
332	enrichissant difficile	bon sérieux attentifs sociable
333	adaptation	Tout a fait d accord
334	riche ouverture et respect manque de soutien immédiat	curieux enjoué confiant respectueux ouvert
335	inclusion	respect des différences goût de l'effort entraide tutorat
336	difficile si aucun moyen humain supplémentaire	poli volontaire joyeux actif
337	manque de temps pour se concerter réfléchir travailler en équipe temps énergie charge administrative coopération relationnel	heureux motivé en progrès en confiance
338	difficile	agréable participe intéressé respectueux
339	compliquée manque de formation manque de temps peu d'aide extérieure	épanoui confiant détendu curieux
340	solidarité entre enfants intégration	intéressé motivé attentif actif
341	pas de soucis quand il y a vraiment un cadre des échanges avec des professionnels et un réel partenariat avec les parents malheureusement j'aurais pu noter un nombre plus important	envie d'apprendre de chercher collabore attentionné accepte l'erreur

	d'élèves ebep mais ils ne sont pas reconnus par la mdph car les parents refusent de faire les démarches inclusion oui si on peut avoir plus de pouvoir ou d'aides pour orienter rapidement les enfants que nous détectons c'est pour le bien de tous! l'enfant en premier qui est reconnu différent nous car nous avons des aides et savons comment orienter notre accompagnement prioriser les apprentissages!	
342	compliqué	joie de vivre rapidité compréhension
343	la scolarisation des ebep doit être impérativement soutenu par une avs a temps complet surtout quand les troubles sont lourds et gênants dans toutes les situations d'apprentissages il y a hélas des reconnaissances de besoin évidents d'avs et en face il n'y a personne !!!!!!!! au secours au nom des ebep et des enseignants et des autres élèves tout le monde en pâtit dans ces situations de manque de moyens	curieux participant autonome progresse
344	inadapté	respectueux volontaire travailleur persévérant soigné
345	trop systématique ne tient pas compte des besoins réels des enfants pour prioriser la scolarisation en milieu ordinaire a tous prix	volontaire écoute sans bavarder quand quelqu'un parle participe progresse
346	différenciation difficile	autonome mais qui peut faire appel à l'adulte pour progresser avide d'apprendre a la possibilité de se déplacer peut manipuler
347	compliquée solitaire	calme attentif motivé bienveillance
348	difficultés mise en danger de la classe appréhension du groupe classe	curieux spontané moteur créatif
349	adaptation empathie	entraide autonome travailleur respectueux
350	enrichissant	sérénité efficacité échange réussite
351	complexe et coûteuse en temps et énergie mais intéressante si les aides humaines et le travail dééquipe sont mises en place	social autonome motivé partenaire
352	ouverture différence enrichissement défi	autonome moteur résilient critique
353	bénéfique solidarité entre élèves adaptation des apprentissages	concentré en interaction avec les autres pose des questions
354	patience adaptation	sociable intéressé actif curieux
355	aide a la marge besoins temps aménagement du travail	sérieux travail attitude positive heureux de venir à l'école

	décloisonnement	
356	indispensable !	intéressé discipline moteur lecteur
357	l'inclusion est une évidence pour moi	inclusion coopération respect accueil
358	compliquée pas toujours assez prise en compte pas suffisamment épaulée	autonome attentif persévérant respectueux
359	all inclusive non bénéfique pour les non ebep de la classe qui aurait besoin d'un soutien plus pertinent de l'enseignant très et trop sollicité par l'ebep l'enseignant ne peut pas se dupliquer à l'infini	intérêt curiosité vivre ensemble écoute concentration effort
360	trop peu formée pas assez épaulée	ouvert intéressé respectueux empathique
361	difficile	intéressé souriant sociable volontaire
362	riche difficile	curieux motivé autonome participatif
363	il n est pas toujours facile d'apporter l'aide adaptée	élève posé réfléchi autonome motivé
364	cela demande beaucoup d'adaptation et d'ouverture	motivé chercheur à l'écoute ouvert
365	manque de formation spécifique et manque d'échange avec de l'aide humaine dans la classe 1'ebep sans aide humaine supplémentaire avec 26 élèves cela ne me semble pas raisonnable ni pour l'élève ni pour l'enseignant	tolérant investi coopératif autonome
366	difficile quand les parents ont du mal à accepter les aides	attentif motivé impliqué respectueux envers les autres
367	difficile dans le cadre courant de la classe	participe volontiers aux activités de la classe utilise tout ce qui peut lui être apporté pour progresser dans ses apprentissages a à cœur de faire au mieux
368	profil particulier solitude peu d'aide sur le quotidien en classe	participation persévérance implication motivation
369	adaptation des apprentissages des méthodes pédagogiques concertation avec des professionnels lourdeur des démarches administratives gevasco dossier remise en cause personnelle enrichissante	prendre en compte les interactions enfant enfant enfant adulte pour enrichir ses connaissances progresser
370	difficile lorsque l'avs est absente	petit nombre attention mémorisation plaisir
371	besoin de plus d accompagnement	curieux actif interaction avec les autres motive
372	difficile déroutante	attentif concentre participe interaction

373	difficile non aidée	appétit d apprendre heureux capable d autonomie attentif
374	nous ne sommes pas assez formés pour aider au mieux ses enfants tout comme les avs qui n ont pas eu de formation spécifique il n'y a pas assez de lien avec le cmp pour nous aider dans la scolarisation? le lien est different avec le sessad il y a une réelle collaboration même si cela mériterait d être approfondi le problème aussi est que l'enfant s'aperçoit de son handicap car on adapte énormément à la fin et qu'il est en réelle souffrance parfois	cherche empathique a envie est motivé respectueux des règles de vie sociale
375	l'école traditionnelle les structures les rythmes la formation des enseignants ne permet pas d'accueillir convenablement ces enfants	Plutôt d accord
376	temps de préparation supplémentaire accompagnement en classe important	classe d élèves de niveaux homogènes
377	mal maîtrisée manque de professionnels formés manque de temps pour prendre du recul et des informations	avoir de l'empathie motivé famille prête à échanger accompagné de professionnels qualifiés
378	du temps à passer en plus de manière variable selon la situation de l'élève	propose questionne cherche à améliorer communique sereinement
379	l'inclusion scolaire est une bonne évolution elle reste cependant conditionnée à des moyens à mettre en oeuvre qui ne le sont pas toujours de plus pour certains troubles l'école n'a pas toujours une réponse possible dans ces cas des structures spécialisées doivent exister pour prendre le relais	motivé volontaire respectueux envie d'apprendre curieux enjoué

Annexe XI

Analyse lexicale par occurrences de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
élève	27	élèves	116
élèves	89		
difficile	82	difficile	84
difficiles	2		
manque	78	manque	80
manquons	2		
classe	66	classe	79
classes	13		
enrichissant	15	enrichissant	63
enrichissante	23		
enrichissantes	1		
enrichissement	11		
riche	9		
richesse	4		
autoformation	1	formation	63
formation	49		
formations	1		
forme	1		
formée	5		
formes	6		
enseignant	23	enseignants	60
enseignante	7		
enseignants	30		
temporel	1	temps	59
temps	58		
mais	57	mais	57
enfant	27	enfants	56
enfants	29		
autre	6	autres	54
autres	48		
moyen	10	moyens	49

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
besoin	25	besoin	45
besoins	20		
nous	43	nous	43
on	43	on	43
adaptabilité	1	adaptation	39
adaptation	34		
adaptations	4		
avs	34	AVS	35
avsh	1		
compliqué	16	compliqué	33
compliquée	15		
compliques	2		
adapte	5	adapter	30
adaptée	7		
adaptées	3		
adapter	10		
adaptes	5		
parfois	30	parfois	30
très	30	très	30
ebs	28	EBEP	28
peut	12	pouvoir	28
peuvent	4		
pourraient	1		
pouvait	1		
pouvant	1		
pouvoir	5		
pouvons	2		
pu	1		
puissent	1		
seul	7	solitude	28
seule	9		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
moyennes	1	moyens	49
moyens	38		
aidante	1	aide	48
aide	37		
aides	10		
faite	1	faire	26
font	2		
sans	26	sans	26
trouble	5	troubles	26
troubles	21		
difficulté	12	difficultés	25
difficultés	13		
sco	1	scolarisation	24
scolaire	3		
scolaires	1		
scolarisation	14		
scolarisations	4		
scolarité	1		
trop	24	trop	24
humaine	11	humaine	23
humaines	2		
humains	10		
plus	23	plus	23
nécessaire	19	nécessaire	22
nécessaires	3		
peu	22	peu	22
met	2	mettre	21
mettent	1		
mettre	6		
mis	6		
mise	5		
mises	1		
prend	2	prendre	21
prendrais	1		
prendre	8		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
seuls	3	solitude	28
solitaire	1		
solitude	8		
faire	16	faire	26
fait	7		
accompagnements	2	accompagnement	20
apprentissage	8	apprentissages	19
apprentissages	11		
pro	1	professionnel	18
professionnel	2		
professionnels	15		
spécifique	6	spécifiques	18
spécifiques	12		
demande	12	demander	17
demandent	1		
demander	1		
demandes	1		
demandeuse	1		
demandez	1		
différenciation	15	différenciation	17
différencier	2		
faudrait	3	falloir	17
faut	14		
parents	17	parents	17
place	17	place	17
question	12	question	17
questionnements	1		
questions	4		
toujours	17	toujours	17
famille	5	familles	16
familles	11		
école	15	école	15
nos	10	nos	15
notre	5		
assez	14	assez	14

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
prenez	1		
pris	1		
prise	8		
travail	21	travail	21
accompagnants	1	accompagnement	20
accompagnement	17		
charge	9	charge	13
chargées	1		
charges	3		
complexe	11	complexe	13
complexes	1		
complexité	1		
devant	4	devoir	13
devons	2		
devrait	1		
doit	5		
doivent	1		
inclusion	9	inclusion	13
inclusions	1		
inclusive	3		
non	13	non	13
accompagne	4	accompagner	12
accompagnée	2		
accompagner	6		
mda	2	MDPH	12
mdph	10		
souvent	12	souvent	12
different	2	different	11
différente	2		
différentes	2		
différents	5		
expérience	10	expérience	11
expériences	1		
groupe	11	groupe	11
inadapté	5	inadapté	11

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
chronophage	14	chronophage	14
énergie	10	énergie	14
énergivore	4		
si	14	si	14
attention	13	attention	13
bien	13	bien	13
remise	9	remettre	10
remises	1		
situation	5	situation	10
situations	5		
supplémentaire	8	supplémentaire	10
supplémentaires	2		
accueillent	1	accueillir	9
accueillir	8		
administratif	4	administratif	9
administration	1		
administrations	1		
administrative	2		
administratives	1		
bénéfique	9	bénéfique	9
gestion	9	gestion	9
grand	3	grande	9
grande	6		
important	4	important	9
importante	3		
importantes	1		
importants	1		
matériel	5	matériel	9
matériels	4		
nécessitant	2	nécessiter	9
nécessité	7		
part	9	part	9
positif	4	positif	9
positive	3		
positives	2		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
inadaptée	5		
inadaptées	1		
pratique	2	pratiques	11
pratiques	9		
préparation	11	préparation	11
équipe	10	équipe	10
face	10	face	10
bonne	5	bon	8
bonnes	1		
compte	8	compter	8
démuni	2	démuni	8
démunie	3		
démunis	3		
disponibilité	6	disponibilité	8
disponible	1		
disponibles	1		
nombre	4	nombre	8
nombreuses	2		
nombreux	2		
parcours	8	parcours	8
particulier	1	particuliers	8
particulière	3		
particulières	1		
particuliers	3		
scolarise	1	scolariser	8
scolariser	4		
scolarises	3		
surtout	8	surtout	8
trouve	2	trouver	8
trouver	6		
accepte	1	accepter	7
accepter	5		
acceptes	1		
accueil	6	accueil	7
accueillant	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
reste	9	rester	9
soutenu	2	soutien	9
soutien	7		
aidée	1	aider	8
aident	1		
aider	6		
bon	2	bon	8
consacrer	5	consacrer	7
extérieur	1	extérieur	7
extérieure	3		
extérieurs	3		
handicap	7	handicap	7
mieux	7	mieux	7
ouverture	7	ouverture	7
possible	5	possible	7
possibles	2		
adulte	4	adulte	6
adultes	2		
alors	6	alors	6
aménagement	3	aménagement	6
aménagements	2		
aménager	1		
cadre	6	cadre	6
cause	6	cause	6
comme	6	comme	6
compétence	1	compétences	6
compétences	3		
compétent	1		
compétente	1		
comportement	5	comportement	6
comportements	1		
concernant	1	concerner	6
concerne	1		
concernes	4		
condition	2	condition	6

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
aucun	4	aucun	7
aucune	3		
bienveillance	5	bienveillance	7
bienveillante	1		
bienveillants	1		
connaissance	5	connaissances	7
connaissances	2		
consacre	2	consacrer	7
différences	2	différence	6
donc	6	donc	6
échange	1	échanger	6
échanger	3		
échanges	2		
éducateur	1	éducation	6
éducateurs	1		
éducation	3		
éducative	1		
épuisant	4	épuisant	6
épuisante	1		
puisement	1		
information	1	informations	6
informations	3		
informes	1		
infos	1		
lourd	2	lourd	6
lourde	2		
lourdeur	1		
lourds	1		
ordinaire	5	ordinaire	6
ordinaires	1		
partenaires	5	partenaires	6
partenariat	1		
patience	6	patience	6
pédagogie	2	pédagogique	6
pédagogique	3		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
conditionnée	1		
conditions	3		
culpabilisant	1	culpabilisation	6
culpabilisante	1		
culpabilisation	4		
démarche	2	démarches	6
démarches	4		
différence	4	différence	6
réponse	2	réponses	6
réponses	4		
sent	5	sentir	6
sentir	1		
suivi	5	suivi	6
suivis	1		
vision	1	voir	6
voire	3		
vu	1		
vue	1		
attente	4	attente	5
attentes	1		
cas	5	cas	5
détriment	5	détriment	5
écoute	4	écouter	5
écoutent	1		
effectif	1	effectif	5
effectifs	4		
évidence	1	évident	5
évident	1		
évidente	2		
évidents	1		
frustrant	4	frustrant	5
frustrante	1		
gerer	5	gérer	5
insuffisamment	1	insuffisant	5
insuffisant	2		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
pédagogiques	1		
permet	5	permettre	6
permettent	1		
progresser	6	progresser	6
recherche	3	recherches	6
recherches	3		
reconnu	3	reconnu	6
reconnue	1		
reconnus	2		
pose	3	poser	5
poser	2		
présence	1	présence	5
présente	2		
présentes	1		
présents	1		
quotidien	4	quotidien	5
quotidienne	1		
reconnaissance	4	reconnaissance	5
reconnaissances	1		
refuse	2	refuser	5
refusent	1		
refuser	2		
relevant	1	relever	5
relève	3		
relèvent	1		
rencontre	2	rencontre	5
rencontrees	1		
rencontres	2		
soins	5	soin	5
solution	2	solutions	5
solutions	3		
souffrance	5	souffrance	5
structure	2	structures	5
structures	3		
surcharge	2	surcharge	5

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
insuffisante	1		
insuffisants	1		
intégration	5	intégration	5
interessant	1	interessant	5
interessante	4		
mal	5	mal	5
normal	4	normal	5
normale	1		
outils	5	outils	5
apportent	1	apporter	4
apporter	3		
avant	4	avant	4
chercher	4	chercher	4
combattant	4	combattant	4
concertation	4	concertation	4
cours	4	cours	4
débrouille	2	débrouiller	4
débrouiller	1		
débrouillez	1		
délais	4	délais	4
donnent	1	donner	4
donner	3		
dossier	3	dossier	4
dossiers	1		
efficace	4	efficace	4
entraide	4	entraide	4
fatigant	3	fatigant	4
fatigante	1		
forcement	4	forcement	4
gros	3	gros	4
grosse	1		
impression	4	impression	4
indispensable	4	indispensable	4
lien	3	lien	4
liens	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
surchargée	1		
surchargées	1		
surcharges	1		
travaillant	2	travailler	5
travailler	2		
travaillons	1		
violence	3	violence	5
violences	1		
violent	1		
vraiment	5	vraiment	5
permanente	3	permanent	4
permanentes	1		
personne	3	personne	4
personnes	1		
porte	2	porter	4
porter	1		
porteur	1		
réel	1	réel	4
réelle	2		
réels	1		
relation	3	relation	4
relationnel	1		
rend	2		
rendant	1	rendre	4
rendue	1		
répondre	3	répondre	4
réponds	1		
retrouve	1	retrouver	4
retrouvent	1		
retrouver	2		
sait	2	savoir	4
savoir	1		
savons	1		
absence	1	absence	3
absente	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
longs	2	longs	4
longues	2		
milieu	4	milieu	4
moi	4	moi	4
moins	4	moins	4
monde	4	monde	4
niveau	2	niveau	4
niveaux	2		
objectifs	4	objectifs	4
oeuvre	4	œuvre	4
déjà	3	déjà	3
délicate	2	délicate	3
délicates	1		
déstabilisant	1	déstabilisante	3
déstabilisante	2		
devenant	1	devenir	3
devenir	1		
devienne	1		
diagnostique	3	diagnostic	3
divers	1	divers	3
diverses	1		
diversités	1		
dys	3	dys	3
également	3	également	3
empathie	3	empathie	3
encadre	1	encadrer	3
encadrement	1		
encadrer	1		
enseignement	3	enseignement	3
envie	3	envie	3
fin	1	fin	3
final	2	fin	3
heures	2	heures	3
horaires	1		
hiérarchie	3	hiérarchie	3

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
absentes	1		
années	2	années	3
ans	1		
chance	2	chance	3
chances	1		
chose	3	chose	3
cmp	3	CMP	3
collaboration	3	collaboration	3
construire	2	construire	3
construisons	1		
contexte	3	contexte	3
obtenir	2	obtenir	3
obtention	1		
occupent	1	occuper	3
occuper	2		
oui	3	oui	3
personnalisation	1	personnaliser	3
personnalise	1		
personnaliser	1		
personnel	2	personnel	3
personnelle	1		
perturbation	1	perturbation	3
perturbations	1		
perturbateur	1		
préparé	1	préparer	3
préparée	1		
prépares	1		
prioriser	2	prioriser	3
prioritaire	1		
problème	2	problème	3
problèmes	1		
profil	1	profil	3
profils	2		
qualifie	2	qualifie	3
qualifier	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
impossible	3	impossible	3
individualisation	1	individualisation	3
individuel	1		
individuelle	1		
interrogations	3	interrogations	3
intervenant	1	intervenants	3
intervenants	2		
moment	1	moment	3
moments	2		
mon	3	mon	3
nationale	3	nationale	3
suite	3	suite	3
tendus	1	tension	3
tension	1		
tensions	1		
tenir	1	tenir	3
tenu	1		
tient	1		
utile	3	utile	3
vécu	1	vivre	3
vivre	2		
volonté	3	volonté	3
accrue	2	accrue	2
affectifs	1	affectif	2
affectivité	1		
agression	1	agressivité	2
agressivité	1		
alternative	1	alternative	2
alternatives	1		
amène	2	amener	2
apprend	1	apprendre	2
apprendre	1		
approfondi	1	approfondi	2
approfondies	1		
appui	2	appui	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
rapport	3	rapport	3
recul	3	recul	3
regard	3	regard	3
réunions	3	réunions	3
rythme	2	rythme	3
rythmes	1		
semble	3	sembler	3
sessad	3	SESSAD	3
solidarité	3	solidarité	3
spécialisées	1	spécialisé	3
spécialisés	1		
spécialistes	1		
comprend	1	comprendre	2
comprendre	1		
concert	1	concerter	2
concerter	1		
conséquences	2	conséquences	2
coopération	2	coopération	2
correctement	2	correctement	2
coutent	1	couter	2
couteuse	1		
danger	1	danger	2
dangereux	1		
déception	1	déception	2
décevante	1		
déconcertant	1	déconcertant	2
déconcertante	1		
décourager	2	décourager	2
défi	2	défi	2
demeure	1	demeurer	2
demeurer	1		
dont	2	dont	2
double	1	double	2
doubles	1		
droit	2	droit	2
dysphasie	2	dysphasie	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
arrivée	1	arriver	2
arrivent	1		
autistique	2	autistique	2
avance	1	avancer	2
avancer	1		
avis	2	avis	2
chacun	2	chacun	2
cher	2	cher	2
chez	2		
collaborer	2	collaborer	2
complet	2	complet	2
compréhension	2	compréhension	2
évoluer	1	évoluer	2
évolution	1		
evs	2	AVS	2
exigeantes	1	exigeant	2
exigence	1		
existant	1	exister	2
exister	1		
extreme	1	extrêmement	2
extrêmement	1		
facile	1	facile	2
facilite	1		
fermer	2	fermer	2
fragilise	1	fragilise	2
fragilités	1		
générale	1	général	2
générales	1		
gentilles	1	gentillesse	2
gentillesse	1		
geva	1	gevasco	2
gevasco	1		
hauteur	2	hauteur	2
hélas	2	hélas	2
humain	2	humain	2
ime	2	IME	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
effets	2	effet	2
emploi	1	emploi	2
emplois	1		
encore	2	encore	2
enlève	2	enlever	2
énorme	2	énorme	2
énormément	2	énormément	2
entraine	2	entraine	2
épaulée	2	épauler	2
esprit	2	esprit	2
évaluation	1	évaluation	2
évaluations	1		
majeurs	1	majorité	2
majorité	1		
malheureusement	2	malheureusement	2
manière	1	manière	2
manières	1		
meilleures	2	meilleur	2
mériteraient	1	mériter	2
mériterait	1		
mesure	1	mesurer	2
mesurer	1		
miracle	1	miracle	2
miraculeusement	1		
mot	2	mot	2
multiplication	1	multiplication	2
multiplicité	1		
négatifs	1	négatif	2
négatives	1		
nom	2	nom	2
obligatoire	2	obligatoire	2
orienter	2	orienter	2
meilleures	2	meilleur	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
impact	2	impact	2
institution	1		
institutionnel	1	institution	2
interrogent	1	interroger	2
interroger	1		
investissement	2	investissement	2
laisse	1	laisser	2
laisser	1		
lieu	2	lieu	2
livres	2	livres	2
loi	2	loi	2
maitrisent	2	maitriser	2
progression	1	progrès	2
proposées	1	proposer	2
propositions	1		
propre	1	propre	2
propres	1		
psychisme	1	psychisme	1
rdv	1	rdv	2
réfléchir	2	réfléchir	2
remplir	2	remplir	2
rendez	1	rdv	2
ressources	2	ressources	2
risque	2	risque	2
sécurité	2	sécurité	2
sein	2	sein	2
selon	2	selon	2
service	1	services	2
services	1		
socialisation	2	socialisation	2
soucis	2	soucis	2
spectre	2	spectre	2
subir	2	subir	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
oublie	1	oublier	2
oublier	1		
ouvrir	2	ouvrir	2
paperasse	1	paperasse	2
papiers	1		
parvenir	2	parvenir	2
paye	1	payer	2
payée	1		
plaisir	2	plaisir	2
plein	2	plein	2
plupart	2	plupart	2
plusieurs	2	plusieurs	2
point	2	point	2
profitable	2	profitable	2
progrès	1	progrès	2
acheter	1	acheter	1
acteur	1	acteur	1
activités	1	activité	1
adéquat	1	adéquat	1
adhésion	1	adhésion	1
affinées	1	affine	1
agit	1	agir	1
ajustements	1	ajuster	1
alentours	1	alentours	1
allégées	1	alléger	1
aller	1	aller	1
ambiance	1	ambiance	1
amont	1	amont	1
angoisse	1	angoisse	1
animateurs	1	animateur	1
anticiper	1	anticiper	1
apaiser	1	apaiser	1
appétence	1	appétence	1
application	1	application	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
suffisamment	2	suffisamment	2
supports	2	supports	2
terme	2	terme	2
tolérance	2	tolérance	2
vague	1	vague	2
vagues	1		
vis	2	vis	2
vraie	1	vraie	2
vraies	1		
abandon	1	abandon	1
abois	1	abois	1
acceptation	1	acceptation	1
accès	1	accès	1
accordes	1	accorder	1
bord	1	bord	1
bouleversant	1	bouleversant	1
bricolage	1	bricolage	1
bruyant	1	bruyant	1
budget	1	budget	1
calmer	1	calmer	1
camarades	1	camarades	1
centaines	1	centaines	1
centres	1	centre	1
cerner	1	cerner	1
challenge	1	challenge	1
chaotique	1	chaotique	1
chemin	1	chemin	1
choix	1	choix	1
classiques	1	classique	1
cloisonnée	1	cloisonne	1
cognitifs	1	cognitif	1
cohésion	1	cohésion	1
collectivité	1	collectivité	1
comment	1	comment	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
appréhension	1	appréhension	1
appropriees	1	approprie	1
appuient	1	appuyer	1
associe	1	associer	1
assurer	1	assurer	1
atsem	1	ATSEM	1
attitudes	1	attitudes	1
atypique	1	atypique	1
autruche	1	autruche	1
bas	1	bas	1
basée	1	base	1
belle	1	belle	1
bénéficier	1	bénéficier	1
bénévole	1	bénévolat	1
biais	1	biais	1
bienfait	1	bienfait	1
bisounours	1	bisounours	1
coordination	1	coordination	1
courant	1	courant	1
cris	1	cris	1
davantage	1	davantage	1
décharge	1	décharge	1
décloisonnement	1	décloisonnement	1
découvertes	1	découvertes	1
décuple	1	décuple	1
défaut	1	défaut	1
défavorisées	1	défavorisé	1
déficiences	1	déficiences	1
déni	1	déni	1
département	1	département	1
dépense	1	dépense	1
déployer	1	déployer	1
dernière	1	dernier	1
déroulement	1	déroulement	1
déroutante	1	déroutante	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
communication	1	communication	1
compatibles	1	compatible	1
compensation	1	compensation	1
complètement	1	complètement	1
conduite	1	conduite	1
conférences	1	conférences	1
confrontent	1	confronter	1
connu	1	connaître	1
constate	1	constater	1
constituent	1	constituer	1
contraignante	1	contraignante	1
contraire	1	contraire	1
contrat	1	contrat	1
convaincue	1	convaincue	1
convenablement	1	convenablement	1
convienne	1	convenir	1
dyspraxie	1	dyspraxie	1
éclairages	1	éclairages	1
économies	1	économies	1
effectue	1	effectuer	1
efficientes	1	efficient	1
efforts	1	efforts	1
éloignés	1	éloigner	1
émotions	1	émotions	1
encodant	1	encoder	1
encouragement	1	encouragement	1
enquête	1	enquête	1
ensemble	1	ensemble	1
entier	1	entier	1
entrer	1	entrer	1
environ	1	environ	1
environnement	1	environnement	1
envisageables	1	envisageables	1
épreuve	1	épreuve	1
eps	1	EPS	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
derrière	1	derrière	1
détectons	1	détecter	1
déterminant	1	déterminant	1
détresse	1	détresse	1
développer	1	développer	1
dévoreuse	1	dévoreuse	1
dialogue	1	dialogue	1
différemment	1	différemment	1
diminuer	1	diminuer	1
discours	1	discours	1
dispositifs	1	dispositif	1
dite	1	dire	1
domaine	1	domaine	1
dommage	1	dommage	1
don	1	don	1
dupliquer	1	dupliquer	1
durée	1	durée	1
dynamisme	1	dynamisme	1
flexibilité	1	flexibilité	1
flux	1	flux	1
fois	1	fois	1
fonction	1	fonction	1
forte	1	forte	1
fournir	1	fournir	1
France	1	France	1
fréquente	1	fréquent	1
fumisterie	1	fumisterie	1
galère	1	galère	1
gênants	1	gênants	1
gestes	1	gestes	1
grandir	1	grandir	1
gratifiante	1	gratifiant	1
hauts	1	hauts	1
hétérogénéité	1	hétérogénéité	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
équilibre	1	équilibre	1
éreintant	1	éreintant	1
escroquerie	1	escroquerie	1
espace	1	espace	1
essaie	1	essayer	1
essentiel	1	essentiel	1
étapes	1	étape	1
état	1	état	1
évoque	1	évoque	1
exécutant	1	exécutant	1
expliquer	1	expliquer	1
exponentielles	1	exponentielles	1
fabrication	1	fabrication	1
fatigabilité	1	fatigabilité	1
fauteuil	1	fauteuil	1
fixer	1	fixer	1
flagrant	1	flagrant	1
interlocuteurs	1	interlocuteur	1
internet	1	internet	1
intrusion	1	intrusion	1
isole	1	isole	1
itep	1	ITEP	1
joindre	1	joindre	1
journées	1	journées	1
lance	1	lance	1
langage	1	langage	1
lecteurs	1	lecteurs	1
lenteur	1	lenteur	1
limites	1	limites	1
logistique	1	logistique	1
loin	1	loin	1
lu	1	lire	1
maintenant	1	maintenant	1
maladresses	1	maladresses	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
heureux	1	heureux	1
hyperactif	1	hyperactif	1
immédiat	1	immédiat	1
immersion	1	immersion	1
impérativement	1	impérativement	1
implication	1	implication	1
impuissance	1	impuissance	1
inadéquate	1	inadéquat	1
incertaine	1	incertaine	1
incidences	1	incidences	1
incite	1	inciter	1
indication	1	indication	1
inexistante	1	inexistante	1
infini	1	infini	1
ingérable	1	ingérable	1
inimaginable	1	inimaginable	1
instants	1	instants	1
insurmontables	1	insurmontables	1
intellectuelles	1	intellectuelles	1
intense	1	intense	1
occupationnel	1	occupationnel	1
organisation	1	organisation	1
orthophoniste	1	orthophoniste	1
parler	1	parler	1
partiellement	1	partiellement	1
partir	1	partir	1
parts	1	parts	1
passer	1	passer	1
passionnante	1	passionnante	1
peine	1	peine	1
pénalisant	1	pénalisant	1
pense	1	penser	1
perdus	1	perdus	1
pertinent	1	pertinent	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
malgré	1	malgré	1
marge	1	marge	1
maximum	1	maximum	1
méconnaissances	1	méconnaissance	1
médecin	1	médecin	1
méthodes	1	méthodes	1
ministère	1	ministère	1
mission	1	mission	1
modalités	1	modalités	1
modification	1	modifications	1
monopolisent	1	monopoliser	1
monter	1	monter	1
moralement	1	moralement	1
moralisateurs	1	moralisateurs	1
mutualise	1	mutualiser	1
néfaste	1	néfaste	1
noter	1	noter	1
obligent	1	obliger	1
obstacle	1	obstacle	1
principe	1	principe	1
prix	1	prix	1
programme	1	programme	1
psy	1	psy	1
psychologues	1	psychologues	1
puisque	1	puisque	1
qualité	1	qualité	1
quartier	1	quartier	1
quasiment	1	quasiment	1
raison	1	raison	1
raisonnable	1	raisonnable	1
rapidement	1	rapidement	1
rarement	1	rarement	1
rassurer	1	rassurer	1
réactions	1	réactions	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
pesante	1	pesante	1
petite	1	petite	1
physique	1	physique	1
pierre	1	pierre	1
pistes	1	pistes	1
plutôt	1	plutôt	1
poignantes	1	poignantes	1
politique	1	politique	1
possibilités	1	possibilité	1
poussent	1	pousser	1
ppre	1	PPRE	1
pps	1	PPS	1
pratiquons	1	pratiquer	1
précarité	1	précarité	1
précédente	1	précédent	1
premier	1	premier	1
prenante	1	prenant	1
préoccupent	1	préoccuper	1
presque	1	presque	1
prestations	1	prestations	1
primaire	1	primaire	1
principal	1	principal	1
revoir	1	revoir	1
rien	1	rien	1
rigide	1	rigide	1
roulant	1	roulant	1
rubrique	1	rubrique	1
rural	1	rural	1
santé	1	santé	1
satisfaisante	1	satisfaisant	1
saturées	1	saturées	1
sauf	1	sauf	1
scandaleux	1	scandaleux	1
secours	1	secours	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
réalité	1	réalité	1
réciproques	1	réciproques	1
recommencer	1	recommencer	1
recrutement	1	recrutement	1
redéfinir	1	redéfinir	1
réflexion	1	réflexion	1
régression	1	régression	1
régulation	1	régulation	1
relais	1	relais	1
remède	1	remède	1
renforcement	1	renforcement	1
renoncement	1	renoncement	1
renouveau	1	renouveau	1
reparties	1	reparties	1
répercussions	1	répercussions	1
reposer	1	reposer	1
réseau	1	réseau	1
respect	1	respect	1
ressemble	1	ressemble	1
retours	1	retours	1
réussite	1	réussite	1
tâtons	1	tâtons	1
tdah	1	TDAH	1
ted	1	TED	1
téléphoniques	1	téléphoniques	1
tellement	1	tellement	1
terrain	1	terrain	1
tonne	1	tonne	1
totalité	1	totalité	1
traditionnelle	1	traditionnelle	1
type	1	type	1
ulis	1	ULIS	1
unique	1	unique	1
uniquement	1	uniquement	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
sections	1	sections	1
sens	1	sens	1
sentiment	1	sentiment	1
sereinement	1	sereinement	1
seulement	1	seulement	1
simple	1	simple	1
sincérité	1	sincérité	1
situe	1	situer	1
sollicite	1	solliciter	1
sortent	1	sortir	1
souffrent	1	souffrir	1
souhaitent	1	souhaiter	1
soulèves	1	soulever	1
souplesse	1	souplesse	1
spatial	1	spatial	1
stigmatise	1	stigmatise	1
stressant	1	stressant	1
suivantes	1	suivantes	1
surcroit	1	surcroit	1
surveillance	1	surveillance	1
systématique	1	systématique	1
système	1	système	1
taille	1	taille	1
tant	1	tant	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
universitaires	1	universitaires	1
usant	1	usant	1
variable	1	variable	1
vaut	1	valoir	1
venir	1	venir	1
vers	1	vers	1
vite	1	vite	1
Nombre total d’occurrences : 3636			

Annexe XII

Analyse de contenu de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP

	Catégorie	Données du corpus
Conditions matérielles liées à l'inclusion d'EBEP	**Moyens**	besoins d'aide humaine (AVE/AESH), les besoins matériels (matériel adapté), le manque de soutien de la hiérarchie et/ou des partenaires qui gravitent autour des EBS (secteur médico-social, partenaires libéraux…). Peu de lien entre les différentes structures, temps supplémentaire bénévole non reconnu par la hiérarchie Pas assez accompagnée, aides humaines parfois peu présentes, pas beaucoup de moyens, il faut des moyens matériels et humains, manque de moyens spécifiques, accompagnement insuffisant, pas d'AVS ou AVS peu compétent, manque d'aides, besoin de soutien, pas les moyens de faire leur travail, il faut nous donner les moyens, nous n'avons aucun accompagnement dans nos classes, ce temps important est toujours du bénévolat, aide à la marge, peu d'aide sur le quotidien en classe, basée sur la bonne volonté des enseignants, enseignant se débrouille surtout pas de vague, les moyens mis en œuvre font fortement défaut, manque de soutien immédiat, manque de formation, pas de formation, manque de connaissances lié au trouble, manque d'outils, autoformation, le manque de formation est flagrant, nous ne sommes pas assez formés, mal maitrisée, pas de formation en amont,
	Temps	Chronophage, manque de temps, dévoreuse de temps, besoin de temps, pas assez de temps, difficulté d'avoir le temps à consacrer à l'EBS, le temps investi est énorme, prend du temps, on n'a pas toujours le temps. Fatigant, dévoreuse de temps, énergivore
Conséquences pour l'enseignant et son travail	**Complexe**	ils ne sont pas à leur place, vaste escroquerie, rien n'est préparé, violent (pour l'EBS et/ou pour l'enseignant et/ou le reste de la classe, pallie le manque de places spécialisées, ne prend pas en compte les besoins spécifiques des EBS, l'école traditionnelle n'est pas adaptée Difficile, difficulté, complexe, difficile à mettre en œuvre, délicate, parcours du combattant, particulière, compliqué, démarches administratives trop complexes.
	Adaptations	Différenciation, aménagement, adaptation, préparation de supports, adapter ses pratiques, revoir ses objectifs, adapter les évaluations, trouver des alternatives, chercher des outils, des solutions, individualisation du parcours, Surcharge, temps de préparation supplémentaire, surcroit de préparation, dossiers à remplir, travail supplémentaire, beaucoup de travail, charge supplémentaire, charge de travail, travail quotidien supplémentaire,

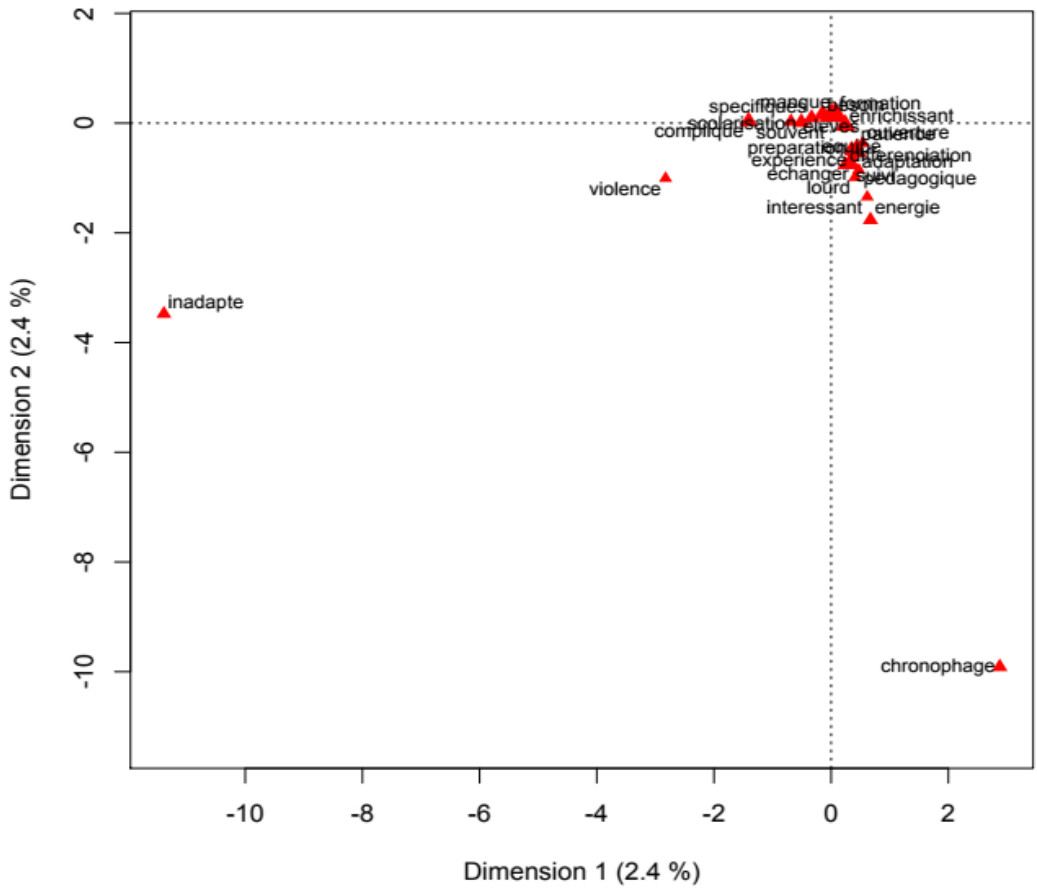
		recherches sur internet, réunions, rdv avec les familles, liens avec les autres professionnels, fabrication d'outils
	Démuni	Culpabilité des enseignants, culpabilisante, c'est extrêmement culpabilisant, Sentiment d'impuissance, se sentir démuni, on ne sait plus quoi faire quoi mettre en place, impression de faire parfois de l'occupationnel, Solitude, seule, seul, on se sent seul, se débrouiller seul, la solitude de l'enseignant, on nous laisse seul
	Collaboration	Collaboration école famille professionnels, nécessité de collaborer, travail d'équipe, partenariat avec les parents (*présent ou absent*), échanger, travailler de concert avec les parents, acceptation des parents, soins extérieurs nécessaires, rencontres avec les professionnels, dialogue avec les parents et les autres partenaires, besoin de coopération, réseau de professionnels nécéssaire, se concerter
	Adaptabilité	Adaptabilité, patience, bienveillance, exigence, écoute, on se débrouille comme on peut, nous construisons pas à pas avec des ajustements, on apprend avec l'enfant au fur et à mesure, gentillesse, lenteur, rassurer, accompagner, on avance à tâtons, bricolage, je me suis adaptée, on fait ce qu'on peut, se débrouiller, nous pratiquons l'inclusion du mieux que nous pouvons, demande beaucoup d'organisation, chaque situation est différente, don de soi et sincérité, il faut faire au mieux avec les moyens du bord, forte adaptation individuelle. Remise en cause professionnelle, EBS nous confrontent à nos propres limites, nous obligent à faire évoluer nos pratiques (*cette affirmation est parfois positive, parfois négative selon les enseignants*) expérience pédagogique intéressante, beaucoup d'interrogations sur ma pédagogie, interrogations importantes, remise en question, renouveau des pratiques, remise en cause des compétences de l'enseignant
Conséquences pour les élèves	**Trouble**	Certains troubles sont compliqués en classe surtout les troubles du comportement, scolarisation possible qu'à partir du moment où il n'y a pas une trop grande violence de l'EBS ou des déficiences intellectuelles insurmontables, très variable selon les troubles, les troubles du comportement sont les plus compliqués, néfaste pour les autres élèves et l'enseignant lorsqu'il y a un gros trouble du comportement associé, pour certains c'est difficile surtout les TED, surtout quand les troubles sont lourds et gênants dans toutes les situations d'apprentissage, grosse difficulté d'accueillir des élèves ayant des troubles du comportement, risques majeurs de sécurité, les troubles psychiques sont aussi plus difficiles à prendre en charge par les enseignants, profil particulier,
	Classe	Néfaste pour les autres élèves de la classe, dans un contexte de classe à 30, temps enlevé aux autres élèves, difficile dans un groupe classe à 29 avec d'autres élèves à besoins spécifiques non MDA, nombre d'élèves dans la classe, classe surchargée, il faudrait moins d'élèves, au détriment des autres, perturbation du groupe classe, lourde dans des classes à effectifs trop chargés, trop en décalage avec le niveau de ma classe, questionnements sur l'impact sur les autres élèves, fragilise parfois la classe, le reste de la classe en pâtit, répercussion sur les autres élèves, compliqué pour les autres élèves, mise en danger de la classe, appréhension du groupe classe
Valeurs liées à	**Tolérance**	Différence, ouverture, solidarité entre enfants, porteur pour la classe, autre regard, expérience humaine gratifiante, aide à développer l'empathie la collaboration l'entraide et la tolérance chez les autres élèves, ouvrir le regard aux

l'inclusion		autres élèves, nous sommes tous différents, entraide, solidarité, acceptation des différence et entraide, ouverture et respect, regard de l'autre,
	Enrichissant	enrichissement personnel et professionnel pour les enseignants. Enrichissement pour les élèves (EBS et non EBS), riche, intéressant,
	Nécessaire	Chaque enfant a les mêmes droits de réussir, bonne évolution, indispensable, nécessaire, positive, évidence, utile,

Annexe XIII

Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP

Analyse des correspondances portant sur 371 documents, 198 termes et 130 variables supplémentaires.



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	2.4	2.4	2.0	1.9	1.9
Inertie cumulée (%)	2.4	4.8	6.9	8.8	10.7

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
inadapté	-11.39	82.714	86.79
complique	-1.41	3.796	5.04
violence	-2.83	2.315	7.18
scolarisation	-0.51	0.361	2.32
souvent	-0.69	0.328	2.63
spécifiques	-0.33	0.116	0.97
besoin	-0.15	0.055	0.28

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
80	-14.6	12.4	83.0
110	-14.6	12.4	83.0
179	-14.6	12.4	83.0
344	-14.6	12.4	83.0
103	-9.1	9.7	40.5
165	-8.2	7.8	79.2
121	-7.6	6.8	62.6
105	-7.3	6.3	74.7
142	-4.0	3.8	37.1
124	-1.3	1.4	9.7
221	-1.1	1.2	13.8

80
inadaptée

110
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
103
violences agressivité cris inadapté
165
inadapté
complique
121
inadapté au système scolaire
105
difficile inadaptée
142
souvent inadaptée a leurs besoins spécifiques
124
conditions d accueil souvent inadaptées trop d élèves dans les classes pour pouvoir bien les accueillir grande hétérogénéité des profils ebep rendant impossible une réponse type
221
difficile frustrant inadapté par manque de moyen trop d élèves dans la classe pour pouvoir vraiment prendre en compte l'ebep compliqué pour les autres élèves

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
chronophage	2.8769	6.7188	7.2864
adaptation	0.4506	0.4593	0.8388
énergie	0.6708	0.3653	1.1479
enrichissant	0.2387	0.2082	0.4870
ouverture	0.5343	0.1159	0.2236
interessant	0.6154	0.1098	0.2455
expérience	0.3520	0.0790	0.2404
pédagogique	0.4727	0.0777	0.3293
préparation	0.3443	0.0756	0.3271
équipe	0.3546	0.0729	0.3831
patience	0.4353	0.0659	0.1713
lourd	0.4079	0.0579	0.3458
différenciation	0.2423	0.0579	0.1474
échanger	0.3811	0.0505	0.2211
suivi	0.3460	0.0417	0.2402

manque	0.0747	0.0259	0.0823
formation	0.0718	0.0188	0.0811
élèves	0.0054	0.0002	0.0014

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
59	3.70	0.793	6.75
35	3.70	0.793	6.75
114	3.70	0.793	6.75
115	3.70	0.793	6.75
225	3.70	0.793	6.75
163	3.70	0.793	6.75
287	2.28	0.603	5.16
310	1.09	0.411	2.46
12	1.53	0.407	4.84
297	1.31	0.396	2.84
106	1.11	0.355	1.83
162	1.25	0.270	3.90
275	0.36	0.111	0.75
141	0.22	0.099	0.64

59
chronophage
35
chronophage
114
chronophage
115
chronophage
225
chronophage
163
chronophage
287
implication énergie chronophage
310
expérience pédagogique interessante mais chronophage et énergivore
12
chronophage différenciation adaptation
297
tres lourd chronophage et énergivore
106
chronophage préparation activités échanges avec les divers intervenants équipe de suivi

162
déstabilisante nécessaire difficile chronophage
275
difficile surtout quand la famille a du mal a accepter le handicap ce qui demande du temps nécessité de fixer des objectifs possibles et de pouvoir être aide en ce sens pour ne pas décourager l enfant et se décourager soi-même
chronophage
141
on se sent bien seul face aux troubles et questions de ces enfants et familles face a cette paperasse administrative comme le geva sco ou le pps c est très chronophage en terme de préparation de classe recherches sur internet fabrication d outils rencontre avec les familles rdv téléphoniques avec les différents partenaires quand il y en a c est aussi une belle expérience humaine riche en émotions en rencontres ces enfants nous aident a nous interroger sur nos pratiques et à faire avancer tous nos élèves

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
chronophage	-9.912	82.1700	86.487
inadapté	-3.476	7.9390	8.085
énergie	-1.764	2.6017	7.935
adaptation	-0.531	0.6564	1.164
différenciation	-0.757	0.5817	1.437
interessant	-1.343	0.5392	1.170
lourd	-0.987	0.3492	2.024
violence	-1.006	0.3021	0.910
pédagogique	-0.855	0.2621	1.077
équipe	-0.623	0.2321	1.184
échanger	-0.770	0.2124	0.902
suivi	-0.745	0.1989	1.113
expérience	-0.514	0.1736	0.513
préparation	-0.468	0.1442	0.605
patience	-0.414	0.0614	0.155
ouverture	-0.367	0.0565	0.106
enrichissant	-0.038	0.0054	0.012

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
59	-12.94	9.997	82.58
114	-12.94	9.997	82.58
115	-12.94	9.997	82.58
225	-12.94	9.997	82.58
163	-12.94	9.997	82.58
35	-12.94	9.997	82.58
287	-7.62	6.936	57.57
12	-4.87	4.254	49.06
297	-4.15	4.113	28.64
162	-4.42	3.501	49.08
310	-3.11	3.469	20.19
106	-3.27	3.189	15.95
80	-4.54	1.229	7.97
179	-4.54	1.229	7.97
344	-4.54	1.229	7.97
110	-4.54	1.229	7.97
103	-2.92	1.022	4.14
275	-0.93	0.770	5.09
105	-2.33	0.649	7.51
121	-2.26	0.609	5.45
165	-2.25	0.602	5.90
142	-1.04	0.259	2.47
141	-0.34	0.254	1.58
221	-0.17	0.028	0.32
124	-0.18	0.027	0.18

59
chronophage
114
chronophage
115
chronophage
225
chronophage
163
chronophage
35
chronophage
287
implication énergie chronophage
12

chronophage différenciation adaptation
297
très lourd chronophage et énergivore
162
déstabilisante nécessaire difficile chronophage
310
expérience pédagogique intéressante mais chronophage et énergivore
106
chronophage préparation activités échanges avec les divers intervenants équipe de suivi
80
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
110
inadaptée
103
violences agressivité cris inadapté
275
difficile surtout quand la famille a du mal à accepter le handicap ce qui demande du temps
nécessite de fixer des objectifs possibles et de pouvoir être aidé en ce sens pour ne pas décourager l'enfant et se décourager soi-même
chronophage
105
difficile inadaptée
121
inadapté au système scolaire
165
inadapté compliqué
142
souvent inadaptée a leurs besoins spécifiques
141
on se sent bien seul face aux troubles et questions de ces enfants et familles face a cette paperasse administrative comme le geva sco ou le pps
c est très chronophage en terme de préparation de classe recherches sur internet fabrication d outils rencontre avec les familles rdv téléphoniques avec les différents partenaires quand il y en a
c est aussi une belle expérience humaine riche en émotions en rencontres ces enfants nous aident a nous interroger sur nos pratiques et a faire avancer tous nos élèves
221
difficile frustrant inadapté par manque de moyen trop d élèves dans la classe pour pouvoir vraiment prendre en compte l'ebep compliqué pour les autres élèves
124
conditions d accueil souvent inadaptées trop d élèves dans les classes pour pouvoir bien les accueillir
grande hétérogénéité des profils d'ebep rendant impossible une réponse type

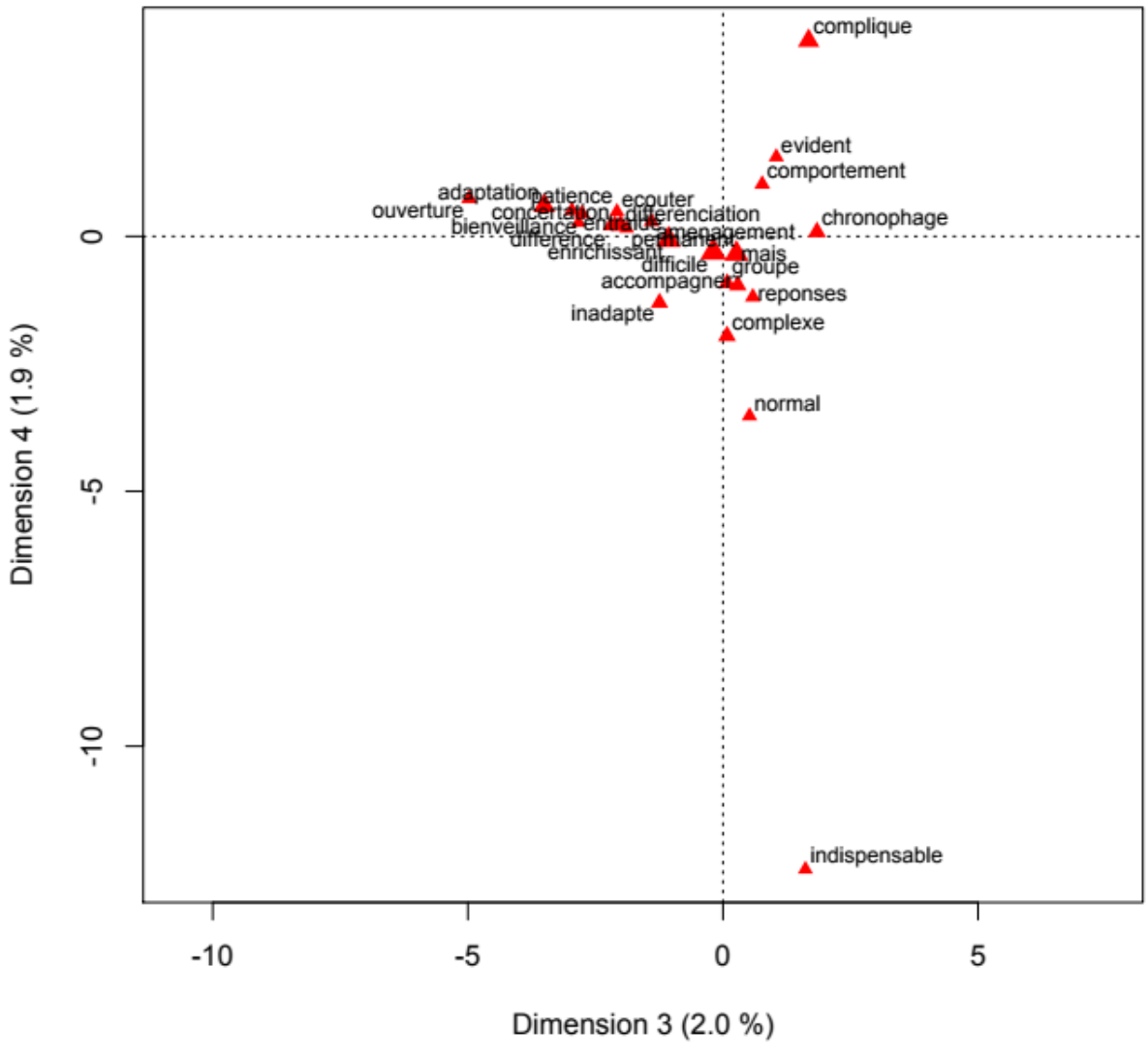
Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**

élèves	0.143	0.14230	1.0258
formation	0.189	0.13436	0.5626
manque	0.132	0.08281	0.2553
besoin	0.157	0.06654	0.3280
spécifiques	0.098	0.01029	0.0835
complique	0.035	0.00238	0.0031
souvent	0.030	0.00066	0.0051
scolarisation	0.016	0.00035	0.0022

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :
Aucun parmi les 25 documents les plus contributifs.

Axes 3 et 4



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	2.4	2.4	2.0	1.9	1.9
Inertie cumulée (%)	2.4	4.8	6.9	8.8	10.7

3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
adaptation	-3.50	33.20	50.67
ouverture	-4.97	12.01	19.37
enrichissant	-1.07	4.99	9.75
différenciation	-2.01	4.75	10.10
bienveillance	-2.76	3.70	6.80
patience	-2.96	3.65	7.92
entraide	-2.83	2.22	4.66
différence	-2.20	2.02	5.47
écouter	-2.08	1.50	4.87
concertation	-2.12	1.24	3.06
inadapté	-1.24	1.18	1.03
permanent	-1.89	0.99	2.65
aménagement	-1.40	0.82	2.27
difficile	-0.19	0.21	0.44

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
233	-4.9	5.0	34
320	-6.0	4.9	30
251	-3.4	3.1	18
352	-3.9	3.1	15
364	-3.3	3.0	22
354	-4.5	2.9	15

181	-2.6	2.8	11
286	-4.5	2.8	10
218	-3.1	2.6	14

233
adaptation ouverture différenciation
320
ouverture d esprit multiplicité adaptation
251
différence enrichissement adaptation bienveillance
352
ouverture différence enrichissement défi
364
cela demande beaucoup d adaptation et d ouverture
354
patience adaptation
181
adaptation écoute bienveillance cadre remise en cause
286
adaptation entraide rythme adequat
218
adaptation écoute bienveillance temps

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
complique	1.679	6.4572	7.167
chronophage	1.843	3.2981	2.989
indispensable	1.617	0.7253	0.866
évident	1.046	0.3796	0.573
mais	0.265	0.2774	1.418
comportement	0.770	0.2467	0.823
réponses	0.586	0.1430	0.687
normal	0.521	0.0941	0.278
accompagner	0.291	0.0706	0.156
complexe	0.080	0.0058	0.013
groupe	0.082	0.0052	0.028

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
183	2.36	0.39	6.53

158	2.36	0.39	6.53
180	2.36	0.39	6.53
210	2.36	0.39	6.53
228	2.36	0.39	6.53
258	2.36	0.39	6.53
277	2.36	0.39	6.53
342	2.36	0.39	6.53
25	2.36	0.39	6.53
186	2.36	0.39	6.53
132	2.36	0.39	6.53
66	2.36	0.39	6.53
356	2.27	0.36	0.73
150	0.74	0.23	1.28
77	1.04	0.23	0.65
323	0.54	0.10	0.69

183
compliqué
158
compliquée
180
compliqué
210
compliquée
228
compliqué
258
c est compliqué !
277
compliquée
342
compliqué
25
compliquée
186
compliquée
132
compliqué
66
compliquée
356
indispensable !
150

indispensable mais l enseignant a besoin d être accompagne pour avoir des réponses à ses interrogations
77
indispensable normale complexe
323
indispensable mais difficile dans un groupe classe

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
indispensable	-12.414	45.244	51.04
normal	-3.522	4.552	12.70
complexe	-1.952	3.637	7.70
inadapté	-1.302	1.368	1.13
accompagner	-0.959	0.811	1.69
groupe	-0.918	0.680	3.45
réponses	-1.188	0.622	2.82
difficile	-0.309	0.590	1.17
mais	-0.342	0.490	2.37
enrichissant	-0.068	0.022	0.04

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
356	-18.0	23.7	45
77	-8.6	16.4	45
323	-4.1	6.1	39
150	-3.7	5.9	31

356
indispensable !
77
indispensable normale complexe
323
indispensable mais difficile dans un groupe classe
150
indispensable mais l enseignant a besoin d être accompagné pour avoir des réponses a ses interrogations

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
compliqué	3.838	35.6729	37.4315
adaptation	0.600	1.0313	1.4879
évident	1.557	0.8902	1.2694
comportement	1.023	0.4613	1.4540
ouverture	0.742	0.2829	0.4312
patience	0.506	0.1126	0.2311
bienveillance	0.445	0.1015	0.1762
écouter	0.482	0.0854	0.2624
différenciation	0.216	0.0581	0.1170
aménagement	0.291	0.0374	0.0984
entraide	0.272	0.0217	0.0430
différence	0.207	0.0188	0.0482
concertation	0.243	0.0173	0.0403
chronophage	0.085	0.0075	0.0064
permanent	0.158	0.0073	0.0186

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
66	5.55	2.262	36.09
183	5.55	2.262	36.09
180	5.55	2.262	36.09
210	5.55	2.262	36.09
228	5.55	2.262	36.09
258	5.55	2.262	36.09
277	5.55	2.262	36.09
342	5.55	2.262	36.09
186	5.55	2.262	36.09
158	5.55	2.262	36.09
25	5.55	2.262	36.09
132	5.55	2.262	36.09

320	0.97	0.138	0.79
233	0.75	0.124	0.79
364	0.60	0.105	0.72
218	0.57	0.095	0.48
354	0.80	0.094	0.47
181	0.41	0.076	0.27
286	0.63	0.058	0.20
251	0.43	0.054	0.30
352	0.42	0.040	0.18

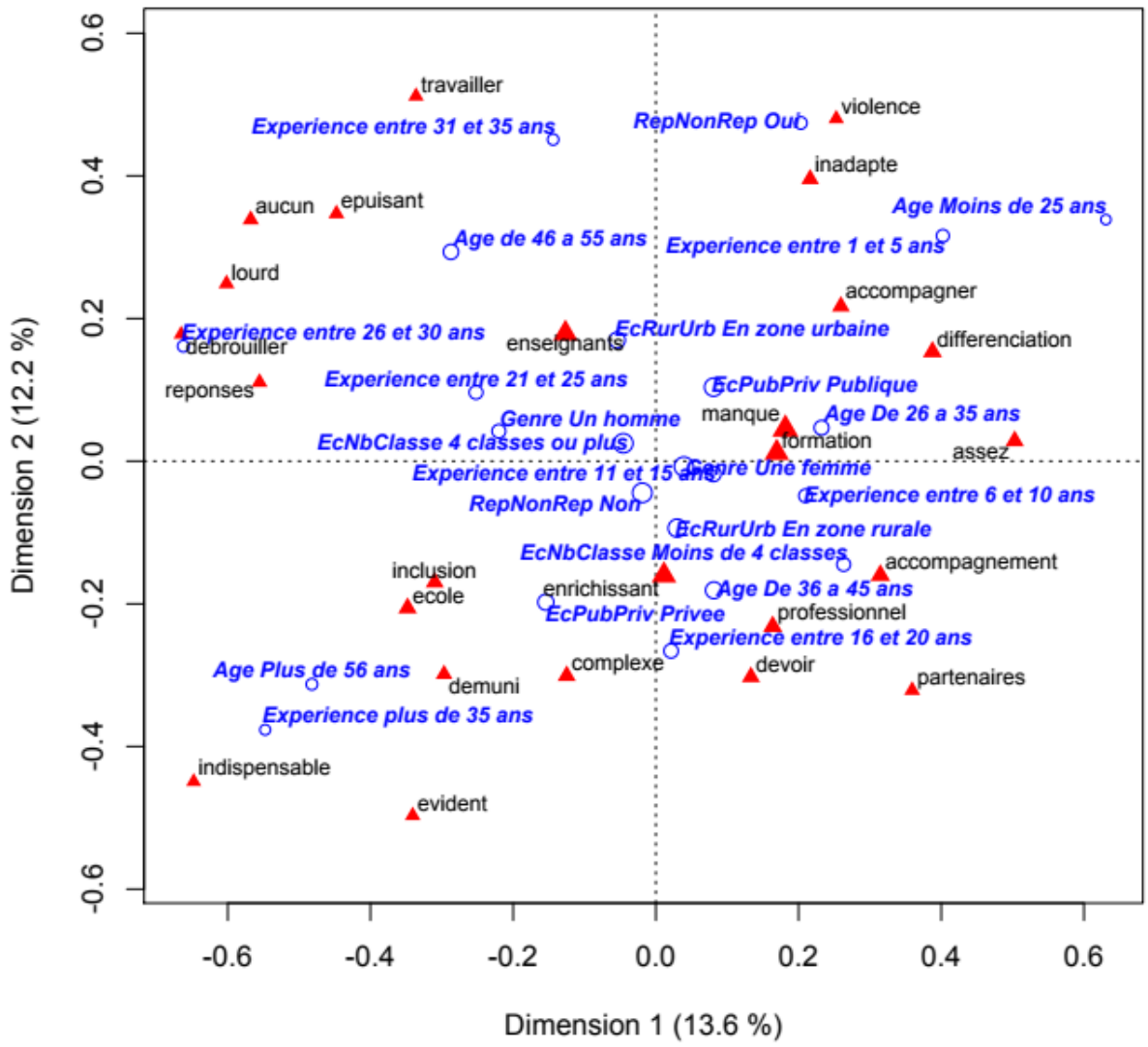
66
compliquée
183
compliqué
180
compliqué
210
compliquée
228
compliqué
258
c est compliqué !
277
compliquée
342
compliqué
186
compliquée
158
compliquée
25
compliquée
132
compliqué
320
ouverture d esprit multiplicité adaptation
233
adaptation ouverture différenciation
364
cela demande beaucoup d adaptation et d ouverture
218
adaptation écoute bienveillance temps
354
patience adaptation
181
adaptation écoute bienveillance cadre remise en cause
286
adaptation entraide rythme adéquat
251

différence enrichissement adaptation bienveillance
352
ouverture différence enrichissement défi

Annexe XIV

Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP, croisée avec les caractéristiques des enseignants

Analyse des correspondances portant sur 7 variable(s) active(s) (agrégeant 371 documents), 198 termes et 123 variable(s) supplémentaire(s).



Axes 1 et 2

Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	14	12	11	11	8
Inertie cumulée (%)	14	26	37	48	56

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
aucun	-0.57	3.40	32.2
lourd	-0.60	3.28	50.0
réponses	-0.56	2.79	55.6
école	-0.35	2.74	57.9
débrouiller	-0.67	2.67	42.5
indispensable	-0.65	2.53	27.9
inclusion	-0.31	1.88	37.5
épuisant	-0.45	1.81	25.3
enseignants	-0.13	1.45	16.4
démuni	-0.30	1.06	22.6
évident	-0.34	0.88	15.7
travailler	-0.34	0.85	19.2
complexe	-0.12	0.31	5.8

Modalités actives du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Expérience entre 26 et 30 ans	-0.662	14.83	27.2
Age de 46 a 55 ans	-0.287	13.45	33.5
Age Plus de 56 ans	-0.482	7.21	17.9
Expérience entre 21 et 25 ans	-0.252	6.02	17.8
Expérience plus de 35 ans	-0.548	5.17	10.8
EcPubPriv Privée	-0.154	5.03	15.4
Genre Un homme	-0.220	4.51	9.6
EcNbClasse 4 classes ou plus	-0.046	1.09	17.8
EcRurUrb En zone urbaine	-0.054	0.64	2.1

Expérience entre 31 et 35 ans	-0.144	0.56	1.2
RepNonRep Non	-0.019	0.20	4.8

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 1 :

	Position	**Qualité (%)**
356	-4.25	2.53
319	-2.23	0.88
77	-2.05	2.53
335	-2.03	1.89
155	-1.89	1.69
201	-1.59	2.59
93	-1.50	0.84
297	-1.39	3.22
208	-1.22	0.37
151	-1.22	2.41
287	-1.20	1.44
357	-1.20	0.86
150	-1.19	3.30
156	-1.17	11.76
178	-1.15	2.87
175	-1.06	0.67
323	-1.04	2.53
237	-0.99	4.09
174	-0.88	0.69
139	-0.86	1.17
309	-0.85	1.13
230	-0.83	0.95
187	-0.83	1.45
292	-0.82	0.31
290	-0.82	2.47

356
indispensable !
319
pas évident stressant
77
indispensable normale complexe
335
inclusion

155
prenez c est obligatoire et débrouillez vous
201
école inclusive différence
93
parcours du combattant
297
très lourd chronophage et énergivore
208
bienveillance
151
on se débrouille comme on peut
287
implication énergie chronophage
357
l inclusion est une évidence pour moi
150
indispensable mais l enseignant a besoin d être accompagne pour avoir des reponses a ses interrogations
156
difficile - épuisant - aucun moyen - aucune formation - école d inclusion devenant école d intrusion voire d agression - décharge du ministère sur les enseignants enfant ebep = ouvrir porte de la classe - faire entrer élève - fermer porte - point final enseignant se débrouille - surtout pas de vagues !!
avs fumisterie car aucune formation ni compétence voire pas de d appétence mais ça permet pas de vague chez les familles sans parler de ce contrat d une grande précarité sous-sous-paye
178
difficile énergivore épuisant riche
175
une grande disponibilité physique et psychique
323
indispensable mais difficile dans un groupe classe
237
une escroquerie qui permet de fermer les centres adaptés qui coutent cher a la collectivité plus les enseignants seront bienveillants plus ils auront des élèves qui ne sont pas adaptés a l'école
174
remise en question
139
l énergie de tous au service de l enfant
309
impossible de qualifier l expérience de façon générale mais pour cette expérience là épuisante
230
beaucoup d interrogations sur ma pédagogie pour ces élèves
187
culpabilisation des enseignants dépense d énergie et de temps
292
complexe
290
école inclusive positive mais moyens insuffisants durée incertaine car la suite est un parcours du combattant pour les parents pas de place en ulis ou ime

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
assez	0.503	5.340	64.1
manque	0.182	3.974	55.8
différenciation	0.388	3.853	65.4
accompagnement	0.315	2.986	53.7
formation	0.169	2.727	68.8
accompagner	0.259	1.217	13.9
partenaires	0.359	1.168	35.0
inadapté	0.216	0.776	9.9
professionnel	0.164	0.728	18.3
violence	0.253	0.482	8.1
devoir	0.133	0.348	5.7
enrichissant	0.011	0.012	0.2

Modalités actives du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Expérience entre 1 et 5 ans	0.402	9.793	24.66
Age De 26 a 35 ans	0.232	7.456	24.30
EcNbClasse Moins de 4 classes	0.263	6.282	17.79
Age Moins de 25 ans	0.631	4.885	12.84
Expérience entre 6 et 10 ans	0.210	3.967	12.44
EcPubPriv Publique	0.081	2.637	15.38
RepNonRep Oui	0.203	2.170	4.82
Age De 36 a 45 ans	0.081	1.784	6.78
Expérience entre 11 et 15 ans	0.081	1.113	4.14
Genre Une femme	0.039	0.805	9.56
EcRurUrb En zone rurale	0.030	0.354	2.10
Expérience entre 16 et 20 ans	0.021	0.055	0.15

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Qualité (%)
8	2.50	5.71
295	2.50	5.71

129	2.20	7.94
263	2.20	7.94
286	2.20	2.47
240	1.61	9.79
103	1.54	1.15
252	1.54	2.23
80	1.42	0.78
110	1.42	0.78
179	1.42	0.78
344	1.42	0.78
273	1.24	1.82
285	1.22	9.93
298	1.22	1.33
303	1.21	1.50
346	1.20	2.90
36	1.19	4.09
233	1.19	1.99
137	1.17	4.48
54	1.16	0.43
63	1.15	6.89
360	1.14	4.34
199	1.13	1.78
358	0.94	2.40

8
pas assez accompagnée
295
pas assez accompagné
129
pas assez formée
263
pas assez de formation!
286
adaptation entraide rythme adéquat
240
différenciation manque de formation
103
violences agressivité cris inadapté
252
différenciation violence relation différente
80

inadaptée
110
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
273
elle doit être accompagnée elle est bénéfique pour tous
285
manque de ressources manque de formation enrichissement différenciation
298
enrichissant en recherche permanente de solution
303
enrichissement richesse entraide solidarité
346
différenciation difficile
36
manque
233
adaptation ouverture différenciation
137
enrichissante différenciation adaptation manipulation
54
bénéfique pour tous
63
manque de formation
360
trop peu formée pas assez épaulée
199
gros travail supplémentaire
difficile
358
compliquée pas toujours assez prise en compte pas suffisamment épaulée

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
enrichissant	-0.16	2.71	39
évident	-0.50	2.07	33

devoir	-0.30	2.00	29
complexe	-0.30	1.98	34
professionnel	-0.23	1.62	37
indispensable	-0.45	1.36	13
démuni	-0.30	1.20	23
école	-0.21	1.07	20
partenaires	-0.32	1.04	28
accompagnement	-0.16	0.86	14
inclusion	-0.17	0.63	11

Modalités actives du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Age De 36 a 45 ans	-0.1810	9.832	33.57
Expérience entre 16 et 20 ans	-0.2660	9.455	23.56
EcPubPriv Privée	-0.1977	9.194	25.27
EcRurUrb En zone rurale	-0.0939	3.880	20.62
Age Plus de 56 ans	-0.3128	3.378	7.54
Expérience plus de 35 ans	-0.3766	2.721	5.09
EcNbClasse Moins de 4 classes	-0.1448	2.117	5.38
RepNonRep Non	-0.0444	1.231	26.22
Expérience entre 6 et 10 ans	-0.0486	0.237	0.67
Expérience entre 11 et 15 ans	-0.0179	0.061	0.20
Genre Une femme	-0.0075	0.033	0.35

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
319	-3.44	2.08
356	-3.11	1.36
77	-2.25	3.04
292	-2.08	1.98
201	-1.67	2.88
4	-1.59	3.90
138	-1.40	2.87
220	-1.39	2.63
352	-1.36	1.82

335	-1.17	0.63
197	-1.17	4.03
251	-1.15	2.17
148	-1.11	2.77
249	-1.11	2.77
322	-1.11	2.77
350	-1.11	2.77
303	-1.10	1.24
93	-1.04	0.41
195	-0.90	2.56
87	-0.89	2.45
211	-0.88	0.14
153	-0.88	5.00
208	-0.87	0.19
323	-0.85	1.69
15	-0.82	0.74

319
pas évident stressant
356
indispensable !
77
indispensable normale complexe
292
complexe
201
école inclusive différence
4
complexe riche bouleversant
138
complexe a mettre en œuvre enrichissante
220
immersion oui mais pas au détriment des autres
352
ouverture différence enrichissement défi
335
inclusion
197
complexe mais enrichissante
251
différence enrichissement adaptation bienveillance
148
enrichissante pour tous
249
intense enrichissantes poignantes
322

un enrichissement pour tous
350
enrichissant
303
enrichissement richesse entraide solidarite
93
parcours du combattant
195
évidente passionnante pas assez d aide avs professionnels qui écoutent sans donner de pistes d'aide
87
enrichissante difficile parfois démunie
211
délicate intéressante
153
nécessité une personnalisation du parcours on apprend avec l enfant au fur et a mesure pas d'indication aidante de la part des autres professionnels ils nous interrogent plutôt sur le vécu a l'école
208
bienveillance
323
indispensable mais difficile dans un groupe classe
15
disponibilité attention accrue surcroit de préparation

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
enseignants	0.179	3.224	32.77
inadapté	0.396	2.890	33.24
travailler	0.512	2.198	44.61
violence	0.480	1.935	29.13
aucun	0.339	1.348	11.46
épuisant	0.347	1.212	15.21
accompagner	0.217	0.949	9.71
différenciation	0.153	0.671	10.23
lourd	0.249	0.624	8.55
manque	0.045	0.270	3.41
débrouiller	0.178	0.212	3.03
réponses	0.111	0.123	2.21
assez	0.028	0.019	0.20
formation	0.012	0.015	0.33

Modalités actives du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Age de 46 a 55 ans	0.293	15.63	34.96
RepNonRep Oui	0.474	13.15	26.22
EcRurUrb En zone urbaine	0.170	7.02	20.62
Expérience entre 1 et 5 ans	0.316	6.73	15.21
Expérience entre 31 et 35 ans	0.451	6.09	12.19
EcPubPriv Publique	0.104	4.82	25.27
Age Moins de 25 ans	0.339	1.57	3.70
Expérience entre 21 et 25 ans	0.096	0.98	2.60
Expérience entre 26 et 30 ans	0.161	0.98	1.61
EcNbClasse 4 classes ou plus	0.025	0.37	5.38
Age De 26 a 35 ans	0.047	0.34	0.99
Genre Un homme	0.042	0.18	0.35

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Qualité (%)
103	3.03	4.45
80	2.74	2.90
110	2.74	2.90
179	2.74	2.90
344	2.74	2.90
185	2.46	1.70
165	1.77	3.65
121	1.45	2.24
105	1.27	2.24
209	1.08	2.67
345	1.05	2.94
67	0.98	1.91
22	0.96	1.81
9	0.89	6.17
39	0.88	4.33
8	0.85	0.66
295	0.85	0.66
368	0.80	1.90
25	0.80	0.74
66	0.80	0.74

132	0.80	0.74
158	0.80	0.74
180	0.80	0.74
183	0.80	0.74
186	0.80	0.74

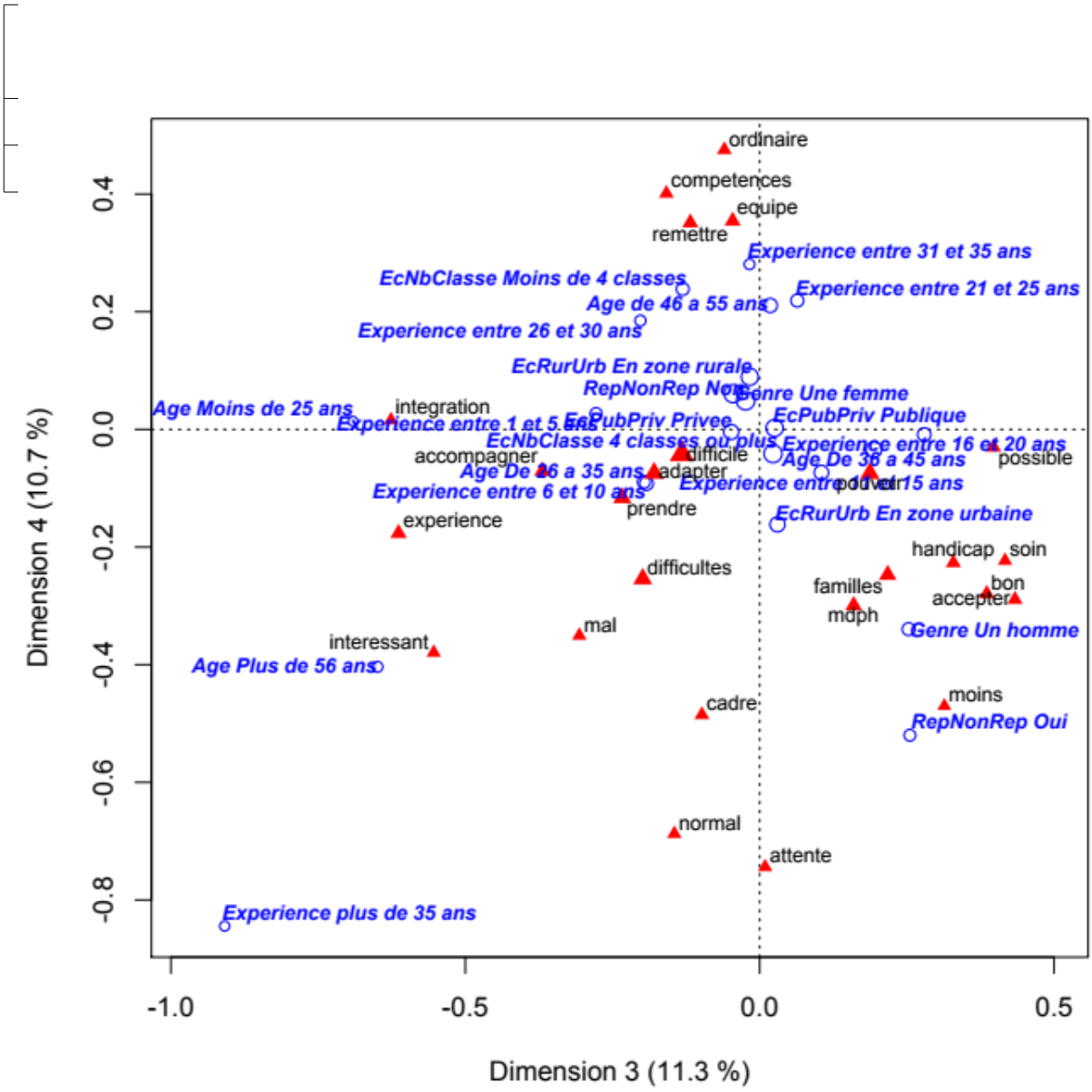
103
violences agressivité cris inadapté
80
inadaptée
110
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
185
particulière prenante
165
inadapté compliqué
121
inadapté au système scolaire
105
difficile inadaptée
209
a chaque élève des difficultés particulières des besoins particuliers des réponses adaptées
345
trop systématique ne tient pas compte des besoins réels des enfants pour prioriser la scolarisation en milieu ordinaire à tous prix
67
non adapté dans une classe dite ordinaire
22
une épreuve pour la classe pour les élèves concernes et pour moi en tant qu enseignante
9
lourde dans des classes a effectifs trop chargés pour les accueillir dans de bonnes conditions avec des aides humaines parfois peu présentes ou reparties sur plusieurs classes et donc absentes de la classe alors que cela pouvait être nécessaire
39
remise en cause des compétences de l enseignant conséquences positives sur le vivre ensemble conséquences négatives sur le travail programme pour la classe culpabilisation par rapport a l ebep et culpabilisation par rapport aux autres élèves fatigant effets négatifs sur la santé de l enseignant violent pour l ebs par moments entraine des tensions dans l équipe enseignante
8
pas assez accompagnée
295
pas assez accompagné
368
profil particulier solitude peu d aide sur le quotidien en classe

25
compliquée
66
compliquée
132
complique
158
compliquée
180
compliqué
183
compliqué
186
compliquée

Axes 3 et 4

3. Axe 3

Résumé des axes :



Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
expérience	-0.613	7.491	49.92
intégration	-0.626	3.549	52.47
accompagner	-0.369	2.959	28.08
interessant	-0.554	2.774	50.91
difficile	-0.132	2.656	61.59
prendre	-0.233	2.068	57.32
difficultés	-0.199	1.786	21.98
adapter	-0.179	1.745	49.52
mal	-0.306	0.849	20.50
compétences	-0.158	0.273	7.13
remettre	-0.118	0.251	5.25
normal	-0.145	0.190	2.98
cadre	-0.098	0.105	1.22
ordinaire	-0.060	0.039	0.64
équipe	-0.046	0.038	0.54

Modalités actives du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Expérience plus de 35 ans	-0.909	17.0850	29.664
Age Plus de 56 ans	-0.649	15.6964	32.491
Age Moins de 25 ans	-0.691	7.0341	15.400
Age De 26 a 35 ans	-0.192	6.1348	16.654
Expérience entre 1 et 5 ans	-0.278	5.6089	11.768
Expérience entre 6 et 10 ans	-0.197	4.1791	10.920
EcNbClasse Moins de 4 classes	-0.131	1.8605	4.388
Expérience entre 26 et 30 ans	-0.203	1.6670	2.549
Genre Une femme	-0.045	1.2761	12.625
EcPubPriv Privée	-0.048	0.5938	1.514
RepNonRep Non	-0.024	0.3844	7.593
EcRurUrb En zone rurale	-0.017	0.1324	0.652
Expérience entre 31 et 35 ans	-0.017	0.0096	0.018

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Qualité (%)
38	-4.50	3.56
211	-3.98	2.78
340	-2.17	3.04
8	-2.12	4.10
295	-2.12	4.10
309	-2.01	6.31
101	-1.80	7.16
155	-1.75	1.45
310	-1.64	5.63
93	-1.62	0.98
329	-1.45	1.85
16	-1.39	2.84
231	-1.29	1.76
208	-1.25	0.39
64	-1.25	9.71
29	-1.23	11.16
292	-1.14	0.60
298	-1.09	1.05
373	-1.06	1.70
157	-1.04	5.82
178	-1.04	2.34
118	-1.04	3.84
185	-1.01	0.29
4	-0.97	1.44
87	-0.96	2.87

38
intégration
211
délicate intéressante
340
solidarité entre enfants intégration
8
pas assez accompagnée
295
pas assez accompagné
309
impossible de qualifier l’expérience de façon générale mais pour cette expérience la épuisante
101

challenge expérience humaine difficile
155
prenez c est obligatoire et débrouillez vous
310
expérience pédagogique interessante mais chronophage et énergivore
93
parcours du combattant
329
avoir de l attention accompagner rassurer
16
intégration difficile relation aux autres particulière
231
adaptée
208
bienveillance
64
difficile mais tellement porteur pour la classe et pour ma propre expérience d enseignante
29
manque de moyens de formation de temps et d expériences pour accompagner ces eleves
292
complexe
298
enrichissant en recherche permanente de solution
373
difficile non aidée
157
une expérience enrichissante mais difficile car pas toujours les moyens pour les accompagner au mieux
178
difficile énergivore épuisant riche
118
enrichissement professionnel enrichissement personnel expérience humaine gratifiante
185
particulière prenante
4
complexe riche bouleversant
87
enrichissante difficile parfois démunie

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
accepter	0.4336	2.38244	42.844
bon	0.3857	2.15415	28.419
possible	0.3974	2.00136	52.173
pouvoir	0.1872	1.77554	45.627
soin	0.4168	1.57197	41.686

handicap	0.3290	1.37109	55.906
familles	0.2175	1.36982	23.410
moins	0.3137	0.71227	18.885
mdph	0.1596	0.55354	10.847
attente	0.0093	0.00077	0.011

Modalités actives du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Age De 36 a 45 ans	0.194	12.182	38.58
Expérience entre 16 et 20 ans	0.279	11.249	26.00
Genre Un homme	0.253	7.145	12.63
RepNonRep Oui	0.255	4.107	7.59
Expérience entre 11 et 15 ans	0.105	2.254	6.98
Expérience entre 21 et 25 ans	0.064	0.465	1.14
EcNbClasse 4 classes ou plus	0.023	0.322	4.39
EcPubPriv Publique	0.025	0.312	1.51
EcRurUrb En zone urbaine	0.030	0.239	0.65
Age de 46 a 55 ans	0.018	0.062	0.13

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
319	1.82	0.58
80	1.21	0.57
110	1.21	0.57
179	1.21	0.57
344	1.21	0.57
308	0.97	11.49
121	0.95	0.97
212	0.92	6.79
11	0.88	2.38
216	0.81	3.01
102	0.79	2.90
354	0.76	0.43
275	0.76	3.40
107	0.72	3.73
169	0.71	1.34

106	0.71	0.75
32	0.70	1.94
379	0.68	3.02
195	0.68	1.45
41	0.68	2.13
320	0.65	0.35
151	0.62	0.63
165	0.61	0.44
20	0.61	0.37
79	0.61	0.37

319
pas évident stressant
80
inadaptée
110
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
308
la question n est pas d accepter ou de refuser puisque chaque enfant a le droit a une scolarisation nous pratiquons l inclusion du mieux que nous pouvons avec 1 adulte pour 25 élèves environ et des evs qui font ce qu elles peuvent pas de matériel adapte une mdph aux abois des centaines d enfants en attente d'ime sur le département des cmp surcharges pas de sessad ou alors miraculeusement après plusieurs années d attente mon avis est que la loi de 2005 a surtout été un bon moyen de faire des économies
travaillant dans un quartier prioritaire je constate aussi que les familles défavorisées ont un moins bon accès aux soins et aux prestations que des familles qui maitrisent la communication avec les administrations
je réponds a votre enquête avec plaisir même si j ai lu quelques discours moralisateurs d universitaires que je trouve bien éloignés du terrain mais vous n êtes pas de ceux-la j en suis certain
121
inadapté au système scolaire
212
on n a pas a se poser la question on doit accepter tout le monde mais on a besoin d aide avs intervenants professionnels ils sont toujours très bien acceptes par les autres enfants
11
chaotique beaucoup trop basée sur la bonne volonté des enseignants cloisonnée peu de liens entre les différentes structures
216
on fait ce qu on peut sans aide efficace de l éducation nationale
102
pour l avant dernière question il me semble qu il y ait un biais dans les réponses proposées nous n avons pas a accepter ou refuser des élèves nous travaillons avec tous les élèves qui sont scolarisés

parfois cela est plus difficile nous n avons pas toutes les réponses nous construisons pas a pas avec des ajustements en travaillant avec toutes les ressources possibles
354
patience adaptation
275
difficile surtout quand la famille a du mal a accepter le handicap ce qui demande du temps nécessité de fixer des objectifs possibles et de pouvoir être aidé en ce sens pour ne pas décourager l enfant et se décourager soi même
chronophage
107
très fatigant moralement il faut anticiper les réactions des élèves les calmer si besoin etre a leur écoute sans connaitre les meilleures manières de les apaiser ou de les mettre au travail
tout ça souvent au détriment du reste de la classe qui doit se gérer seule
169
nécessité d adaptation de patience d échanger avec les differents interlocuteurs parents animateurs accompagnants
106
chronophage préparation activités échanges avec les divers intervenants équipe de suivi
32
il faut des moyens matériels et humains il faut pouvoir travailler de concert avec les parents des ebs
379
l inclusion scolaire est une bonne évolution elle reste cependant conditionnée à des moyens à mettre en oeuvre qui ne le sont pas toujours de plus pour certains troubles l école n a pas toujours une réponse possible dans ces cas des structures spécialisées doivent exister pour prendre le relais
195
évidente passionnante pas assez d aide avs professionnels qui écoutent sans donner de pistes d'aide
41
compliquée et très peu de moyens matériels et humains
320
ouverture d esprit multiplicité adaptation
151
on se débrouille comme on peut
165
inadapté compliqué
20
seul
79
seule

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
attente	-0.744	5.301	68.9
normal	-0.687	4.527	67.0
difficultés	-0.254	3.091	35.9

cadre	-0.485	2.705	29.9
mdph	-0.299	2.058	38.1
familles	-0.247	1.874	30.2
moins	-0.470	1.694	42.4
interessant	-0.379	1.379	23.9
bon	-0.280	1.198	14.9
mal	-0.350	1.177	26.8
accepter	-0.289	1.122	19.1
handicap	-0.227	0.689	26.6
expérience	-0.177	0.657	4.1
prendre	-0.116	0.544	14.2
soin	-0.223	0.477	12.0
adapter	-0.074	0.318	8.5
pouvoir	-0.075	0.299	7.3
difficile	-0.042	0.285	6.2
accompagner	-0.071	0.116	1.0
possible	-0.030	0.012	0.3

Modalités actives du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
RepNonRep Oui	-0.5199	18.0564	31.533
Expérience plus de 35 ans	-0.8443	15.6110	25.603
Genre Un homme	-0.3396	13.6361	22.759
EcRurUrb En zone urbaine	-0.1615	7.2501	18.659
Age Plus de 56 ans	-0.4037	6.4227	12.558
Age De 26 a 35 ans	-0.0920	1.4873	3.814
Expérience entre 11 et 15 ans	-0.0734	1.1681	3.416
EcNbClasse 4 classes ou plus	-0.0413	1.1371	14.623
Expérience entre 6 et 10 ans	-0.0895	0.9158	2.261
Age De 36 a 45 ans	-0.0344	0.4058	1.214
Expérience entre 16 et 20 ans	-0.0087	0.0117	0.025
EcPubPriv Privée	-0.0045	0.0053	0.013

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Qualité (%)

211	-2.8	1.38
77	-2.7	4.51
80	-1.9	1.47
110	-1.9	1.47
179	-1.9	1.47
344	-1.9	1.47
356	-1.7	0.40
208	-1.6	0.67
335	-1.6	1.19
165	-1.4	2.41
292	-1.4	0.94
103	-1.4	0.94
85	-1.4	10.49
321	-1.3	3.90
367	-1.2	2.48
309	-1.2	2.11
123	-1.1	1.33
105	-1.1	1.76
312	-1.1	1.31
308	-1.1	14.75
276	-1.1	7.13
35	-1.1	0.56
59	-1.1	0.56
114	-1.1	0.56
115	-1.1	0.56

211
délicate intéressante
77
indispensable normale complexe
80
inadaptée
110
inadaptée
179
inadaptée
344
inadapté
356
indispensable !

208
bienveillance
335
inclusion
165
inadapté compliqué
292
complexe
103
violences agressivité cris inadapté
85
complexité dans l accueil la socialisation avec les camarades
difficultés à adapter son enseignement on se sent démunis et mal formés
attente énorme des parents qui souhaitent que leur enfant devienne un élève normal
321
c est normal pour les enfants perturbateur pour l enseignant positif pour les autres élèves
367
difficile dans le cadre courant de la classe
309
impossible de qualifier l expérience de façon générale mais pour cette expérience là épuisante
123
difficulté à répondre aux besoins supports attitudes
105
difficile inadaptée
312
inclusion différenciation
308
la question n est pas d accepter ou de refuser puisque chaque enfant a le droit a une scolarisation
nous pratiquons l inclusion du mieux que nous pouvons avec 1 adulte pour 25 élèves environ et des evs qui font ce qu elles peuvent pas de matériel adapté une mdph aux abois des centaines d enfants en attente d ime sur le département des cmp surchargés pas de sessad ou alors miraculeusement après plusieurs années d attente mon avis est que la loi de 2005 a surtout été un bon moyen de faire des économies
travaillant dans un quartier prioritaire je constate aussi que les familles défavorisées ont un moins bon accès aux soins et aux prestations que des familles qui maitrisent la communication avec les administrations
je réponds a votre enquête avec plaisir même si j ai lu quelques discours moralisateurs d universitaires que je trouve bien éloignés du terrain mais vous n êtes pas de ceux-la j en suis certain
276
difficulté à prendre le temps de s occuper de l élève difficulté d aménager un espace adapté dans le cadre rigide de la classe
gestion de l avs
35
chronophage
59
chronophage
114
chronophage
115
chronophage

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
ordinaire	0.475	2.5976	40.138
équipe	0.354	2.4064	32.431
remettre	0.351	2.3654	46.746
compétences	0.401	1.8498	45.643
intégration	0.016	0.0024	0.033

Modalités actives du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Age de 46 a 55 ans	0.2107	9.1952	18.0168
EcNbClasse Moins de 4 classes	0.2386	6.5632	14.6231
Expérience entre 21 et 25 ans	0.2190	5.7769	13.4015
EcRurUrb En zone rurale	0.0893	4.0081	18.6591
Expérience entre 31 et 35 ans	0.2806	2.6948	4.7217
Genre Une femme	0.0606	2.4352	22.7589
RepNonRep Non	0.0487	1.6900	31.5329
Expérience entre 26 et 30 ans	0.1849	1.4685	2.1207
Expérience entre 1 et 5 ans	0.0268	0.0551	0.1093
Age Moins de 25 ans	0.0138	0.0030	0.0061
EcPubPriv Publique	0.0023	0.0028	0.0128

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Qualité (%)
174	1.90	3.21
298	1.81	2.92
261	1.67	1.42
319	1.27	0.28
3	1.27	4.26
232	1.27	3.06
69	1.21	1.69
39	1.20	8.09
67	1.17	2.72

93	1.14	0.49
253	1.14	2.95
223	1.10	4.24
161	1.08	0.20
345	1.06	2.97
112	1.02	2.25
280	0.95	1.47
369	0.94	3.05
354	0.92	0.62
109	0.88	0.71
54	0.82	0.22
278	0.78	1.15
235	0.76	1.65
334	0.74	1.12
271	0.74	0.35
100	0.73	2.26

174
remise en question
298
enrichissant en recherche permanente de solution
261
adaptation régulation concertation
319
pas évident stressant
3
la scolarisation en milieu ordinaire n est pas vraiment préparée l enseignant doit se débrouiller seul pour trouver des solutions
232
il faut être formé et soutenu il faut être en relation permanente avec les professionnels
69
manque de soutien
39
remise en cause des compétences de l enseignant conséquences positives sur le vivre ensemble conséquences négatives sur le travail programme pour la classe culpabilisation par rapport a l ebep et culpabilisation par rapport aux autres élèves fatigant effets négatifs sur la santé de l enseignant violent pour l ebep par moments entraine des tensions dans l équipe enseignante
67
non adapté dans une classe dite ordinaire
93
parcours du combattant
253
adaptation richesse obstacle équipe
223
enrichissante remise en question / recherche / beaucoup de temps de préparation
161

insuffisamment encadre
345
trop systématique ne tient pas compte des besoins réels des enfants pour prioriser la scolarisation en milieu ordinaire a tous prix
112
besoin de formations et de soutien
280
adaptations permanentes interrogations importantes démunie parfois
369
adaptation des apprentissages des méthodes pédagogiques concertation avec des professionnels lourdeur des démarches administratives gevasco dossier remise en cause personnelle enrichissante
354
patience adaptation
109
manque de connaissance et d encadrement
54
bénéfique pour tous
278
manque de formation, adaptation quotidienne, recherche permanente
235
manque d outils et de connaissances, manque de moyens humains
334
riche, ouverture et respect, manque de soutien immédiat
271
aide insuffisante
100
énergie a fournir pour chacun adulte et élèves, richesse et fragilités de nos différences, nécessité de soutien et de travail d équipe

Annexe XV

Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur la scolarisation des EBEP

1. Termes spécifiques par Genre

Un homme							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
alors	0,66	66,7	0,165	4	6	2,4	0,0089
accepter	0,66	57,1	0,193	4	7	2,1	0,0179
avis	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
décourager	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
enlever	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
loi	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
miracle	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
obligatoire	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
plusieurs	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
risque	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
vis	0,33	100	0,055	2	2	1,9	0,0281
bon	0,66	50	0,22	4	8	1,9	0,0312
attente	0,49	60	0,138	3	5	1,8	0,036
normal	0,49	60	0,138	3	5	1,8	0,036
quotidien	0,49	60	0,138	3	5	1,8	0,036
difficultés	1,31	32	0,688	8	25	1,7	0,0457
demander	0,98	35,3	0,468	6	17	1,6	0,0514
éducation	0,49	50	0,165	3	6	1,5	0,0632
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
nos	0	0	0,413	0	15	-1,5	0,0633
falloir	0	0	0,468	0	17	-1,7	0,0437
enrichissant	0,82	7,9	1,733	5	63	-1,8	0,0342
formation	0,82	7,9	1,733	5	63	-1,8	0,0342
accompagnement	0	0	0,55	0	20	-2	0,0251
nous	0,33	4,7	1,183	2	43	-2,1	0,0168

manque	0,49	3,8	2,2	3	80	-3,4	0,0003

Une femme							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
manque	2.545	96	2.200	77	80	3.4	0.0003
nous	1.355	95	1.183	41	43	2.1	0.0168
accompagnement	0.661	100	0.550	20	20	2.0	0.0251
enrichissant	1.917	92	1.733	58	63	1.8	0.0342
formation	1.917	92	1.733	58	63	1.8	0.0342
falloir	0.562	100	0.468	17	17	1.7	0.0437
nos	0.496	100	0.413	15	15	1.5	0.0633
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
éducation	0.099	50	0.165	3	6	-1.5	0.0632
demander	0.364	65	0.468	11	17	-1.6	0.0514
difficultés	0.562	68	0.688	17	25	-1.7	0.0457
attente	0.066	40	0.138	2	5	-1.8	0.0360
normal	0.066	40	0.138	2	5	-1.8	0.0360
quotidien	0.066	40	0.138	2	5	-1.8	0.0360
bon	0.132	50	0.220	4	8	-1.9	0.0312
avis	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
décourager	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
enlever	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
loi	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
miracle	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
obligatoire	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
plusieurs	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
risque	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
vis	0.000	0	0.055	0	2	-1.9	0.0281
accepter	0.099	43	0.193	3	7	-2.1	0.0179
alors	0.066	33	0.165	2	6	-2.4	0.0089

2. Termes spécifiques par Age

De 26 a 35 ans							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
supplémentaire	0,75	60	0,275	6	10	2,3	0,01
assez	0,88	50	0,385	7	14	2,1	0,019
cours	0,38	75	0,11	3	4	1,8	0,035
dont	0,25	100	0,055	2	2	1,7	0,048
accompagnement	1,01	40	0,55	8	20	1,6	0,051
moyens	2,01	32,7	1,348	16	49	1,6	0,052
prendre	1,01	38,1	0,578	8	21	1,5	0,068
interessant	0,38	60	0,138	3	5	1,5	0,073
difficultés	1,13	36	0,688	9	25	1,4	0,076
manque	2,89	28,7	2,2	23	80	1,4	0,088
mdph	0,63	41,7	0,33	5	12	1,3	0,1
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
toujours	0,13	5,9	0,468	1	17	-1,4	0,086
nous	0,63	11,6	1,183	5	43	-1,5	0,067
on	0,63	11,6	1,183	5	43	-1,5	0,067
sans	0,25	7,7	0,715	2	26	-1,6	0,055
devoir	0	0	0,358	0	13	-1,7	0,04
nos	0	0	0,413	0	15	-2	0,025
De 36 a 45 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
nos	0,74	80	0,413	12	15	2,5	0,0056
nous	1,67	63	1,183	27	43	2,3	0,0117
on	1,67	63	1,183	27	43	2,3	0,0117
soin	0,31	100	0,138	5	5	2,1	0,0174
devoir	0,62	77	0,358	10	13	2,1	0,0184
tres	1,17	63	0,825	19	30	1,9	0,029
mieux	0,37	86	0,193	6	7	1,8	0,0335
efficace	0,25	100	0,11	4	4	1,8	0,0391
professionnel	0,74	67	0,495	12	18	1,7	0,0487
different	0,49	73	0,303	8	11	1,6	0,0567
comme	0,31	83	0,165	5	6	1,5	0,0657
collaboration	0,19	100	0,083	3	3	1,4	0,088
également	0,19	100	0,083	3	3	1,4	0,088

envie	0,19	100	0,083	3	3	1,4	0,088
oui	0,19	100	0,083	3	3	1,4	0,088
personnaliser	0,19	100	0,083	3	3	1,4	0,088
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
combattant	0	0	0,11	0	4	-1,3	0,0948
cours	0	0	0,11	0	4	-1,3	0,0948
milieu	0	0	0,11	0	4	-1,3	0,0948
temps	1,24	34	1,623	20	59	-1,5	0,0631
accompagner	0,12	17	0,33	2	12	-1,7	0,0451
besoin	0,8	29	1,238	13	45	-2	0,0229
enseignants	1,11	30	1,65	18	60	-2,2	0,0148
particuliers	0	0	0,22	0	8	-2,4	0,0089
difficultés	0,25	16	0,688	4	25	-2,8	0,0026
de 46 a 55 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
milieu	0,41	100	0,11	4	4	2,6	0,0052
scolariser	0,61	75	0,22	6	8	2,5	0,0063
lourd	0,51	83	0,165	5	6	2,5	0,0065
enseignants	2,55	42	1,65	25	60	2,4	0,009
aucun	0,51	71	0,193	5	7	2,1	0,0178
personnel	0,31	100	0,083	3	3	2,1	0,0195
préparer	0,31	100	0,083	3	3	2,1	0,0195
travailler	0,41	80	0,138	4	5	2	0,0205
équipe	0,61	60	0,275	6	10	1,9	0,0282
remettre	0,61	60	0,275	6	10	1,9	0,0282
cause	0,41	67	0,165	4	6	1,7	0,0485
compétences	0,41	67	0,165	4	6	1,7	0,0485
ordinaire	0,41	67	0,165	4	6	1,7	0,0485
ebep	1,23	43	0,77	12	28	1,6	0,0495
énergie	0,72	50	0,385	7	14	1,6	0,0552
personne	0,31	75	0,11	3	4	1,5	0,0622
positif	0,51	56	0,248	5	9	1,5	0,0653
soutien	0,51	56	0,248	5	9	1,5	0,0653
besoin	1,74	38	1,238	17	45	1,5	0,0724
concerter	0,2	100	0,055	2	2	1,5	0,0724
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

mais	1,02	18	1,568	10	57	-1,5	0,068
face	0	0	0,275	0	10	-1,7	0,0432
manque	1,43	18	2,2	14	80	-1,8	0,0324
accompagnement	0,1	5	0,55	1	20	-2,2	0,0156
assez	0	0	0,385	0	14	-2,2	0,0123
Moins de 25 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
expérience	3,1	18,2	0,303	2	11	2,2	0,015
accompagner	3,1	16,7	0,33	2	12	2,1	0,018
assez	3,1	14,3	0,385	2	14	2	0,024
compréhension	1,6	50	0,055	1	2	1,8	0,035
énormément	1,6	50	0,055	1	2	1,8	0,035
épauler	1,6	50	0,055	1	2	1,8	0,035
suffisamment	1,6	50	0,055	1	2	1,8	0,035
manque	6,2	5	2,2	4	80	1,6	0,051
spécialisé	1,6	33,3	0,083	1	3	1,6	0,052
permanent	1,6	25	0,11	1	4	1,5	0,069
relation	1,6	25	0,11	1	4	1,5	0,069
temps	4,7	5,1	1,623	3	59	1,4	0,084
intégration	1,6	20	0,138	1	5	1,4	0,085
solutions	1,6	20	0,138	1	5	1,4	0,085
violence	1,6	20	0,138	1	5	1,4	0,085
formation	4,7	4,8	1,733	3	63	1,3	0,098
Plus de 56 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
socialisation	1,11	100	0,055	2	2	2,8	0,0024
indispensable	1,11	50	0,11	2	4	2,2	0,0137
expérience	1,67	27,3	0,303	3	11	2,2	0,0147
complexe	1,67	23,1	0,358	3	13	2	0,0236
bienveillance	1,11	28,6	0,193	2	7	1,7	0,0434
toujours	1,67	17,6	0,468	3	17	1,7	0,0486
difficile	4,44	9,5	2,31	8	84	1,6	0,0542
adapter	2,22	13,3	0,825	4	30	1,6	0,0582
enrichissant	3,33	9,5	1,733	6	63	1,3	0,0893
accrue	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
cher	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966

comprendre	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
couter	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
énorme	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
fermer	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
général	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
obligatoire	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
rdv	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
groupe	1,11	18,2	0,303	2	11	1,3	0,0999

3. Termes spécifiques par Rep/Rep+, NonRep

Non Rep/rep+							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
enrichissant	1,881	98	1,733	62	63	2,2	0,0148
temps	1,729	97	1,623	57	59	1,4	0,0755
troubles	0,789	100	0,715	26	26	1,4	0,0772
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
accompagner	0,273	75	0,33	9	12	-1,3	0,0945
sans	0,637	81	0,715	21	26	-1,3	0,089
attente	0,091	60	0,138	3	5	-1,5	0,0721
violence	0,091	60	0,138	3	5	-1,5	0,0721
différenciation	0,394	76	0,468	13	17	-1,5	0,0673
familles	0,364	75	0,44	12	16	-1,6	0,0554
retrouver	0,061	50	0,11	2	4	-1,7	0,0461
bon	0,152	62	0,22	5	8	-1,9	0,0318
années	0,03	33	0,083	1	3	-2	0,0245
cmp	0,03	33	0,083	1	3	-2	0,0245
mdph	0,243	67	0,33	8	12	-2	0,0203
suivi	0,091	50	0,165	3	6	-2,2	0,0131
décourager	0	0	0,055	0	2	-2,4	0,0087
loi	0	0	0,055	0	2	-2,4	0,0087
chercher	0,03	25	0,11	1	4	-2,7	0,003
savoir	0,03	25	0,11	1	4	-2,7	0,003
inadapté	0,182	55	0,303	6	11	-2,9	0,002
Rep/rep+							

	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
inadapté	1,47	45,5	0,303	5	11	2,9	0,002
chercher	0,88	75	0,11	3	4	2,7	0,003
savoir	0,88	75	0,11	3	4	2,7	0,003
décourager	0,59	100	0,055	2	2	2,4	0,0087
loi	0,59	100	0,055	2	2	2,4	0,0087
suivi	0,88	50	0,165	3	6	2,2	0,0131
mdph	1,18	33,3	0,33	4	12	2	0,0203
années	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0245
cmp	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0245
bon	0,88	37,5	0,22	3	8	1,9	0,0318
retrouver	0,59	50	0,11	2	4	1,7	0,0461
familles	1,18	25	0,44	4	16	1,6	0,0554
différenciation	1,18	23,5	0,468	4	17	1,5	0,0673
attente	0,59	40	0,138	2	5	1,5	0,0721
violence	0,59	40	0,138	2	5	1,5	0,0721
sans	1,47	19,2	0,715	5	26	1,3	0,089
accompagner	0,88	25	0,33	3	12	1,3	0,0945
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
troubles	0	0	0,715	0	26	-1,4	0,0772
temps	0,59	3,4	1,623	2	59	-1,4	0,0755
enrichissant	0,29	1,6	1,733	1	63	-2,2	0,0148

4. Termes spécifiques par Expérience

entre 1 et 5 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
différenciation	1,78	35,3	0,468	6	17	2,7	0,0031
accompagner	1,19	33,3	0,33	4	12	2,1	0,0197
souvent	1,19	33,3	0,33	4	12	2,1	0,0197
volonté	0,59	66,7	0,083	2	3	2	0,0241
scolariser	0,89	37,5	0,22	3	8	1,9	0,0311
temps	2,97	16,9	1,623	10	59	1,7	0,0423
gestion	0,89	33,3	0,248	3	9	1,7	0,0434
chercher	0,59	50	0,11	2	4	1,7	0,0453
longs	0,59	50	0,11	2	4	1,7	0,0453
classe	3,56	15,2	2,173	12	79	1,6	0,0577

supplémentaire	0,89	30	0,275	3	10	1,6	0,0579
manque	3,56	15	2,2	12	80	1,5	0,0625
adaptation	2,08	17,9	1,073	7	39	1,5	0,0638
solutions	0,59	40	0,138	2	5	1,5	0,0709
violence	0,59	40	0,138	2	5	1,5	0,0709
aide	2,37	16,7	1,32	8	48	1,5	0,0712
enseignants	2,67	15	1,65	9	60	1,3	0,0987
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
nous	0,3	2,3	1,183	1	43	-1,4	0,0811
entre 11 et 15 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
cmp	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251
également	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251
rythme	0,282	100	0,083	3	3	2	0,0251
mieux	0,469	71,4	0,193	5	7	1,9	0,0258
quotidien	0,376	80	0,138	4	5	1,9	0,0281
attention	0,657	53,8	0,358	7	13	1,6	0,055
efficace	0,282	75	0,11	3	4	1,4	0,0783
forcement	0,282	75	0,11	3	4	1,4	0,0783
lien	0,282	75	0,11	3	4	1,4	0,0783
répondre	0,282	75	0,11	3	4	1,4	0,0783
affectif	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
emploi	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
exigeant	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
extrêmement	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
gentillesse	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
ime	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
impact	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
loi	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
maitriser	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
mériter	0,188	100	0,055	2	2	1,4	0,0857
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
beaucoup	0,188	11,1	0,495	2	18	-1,5	0,0673
chronophage	0,094	7,1	0,385	1	14	-1,6	0,0528
équipe	0	0	0,275	0	10	-1,9	0,0311
aide	0,657	14,6	1,32	7	48	-2,2	0,014

humaine	0,094	4,3	0,633	1	23	-2,7	0,0036
entre 16 et 20 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
gérer	0,58	80	0,138	4	5	2,5	0,0056
devoir	0,87	46,2	0,358	6	13	2	0,0238
possible	0,58	57,1	0,193	4	7	1,9	0,0281
décourager	0,29	100	0,055	2	2	1,8	0,0363
interroger	0,29	100	0,055	2	2	1,8	0,0363
nom	0,29	100	0,055	2	2	1,8	0,0363
orienter	0,29	100	0,055	2	2	1,8	0,0363
soucis	0,29	100	0,055	2	2	1,8	0,0363
different	0,72	45,5	0,303	5	11	1,7	0,0416
très	1,44	33,3	0,825	10	30	1,7	0,0452
nos	0,87	40	0,413	6	15	1,7	0,0493
évident	0,43	60	0,138	3	5	1,6	0,0508
nous	1,88	30,2	1,183	13	43	1,6	0,0519
complexe	0,72	38,5	0,358	5	13	1,4	0,0833
reconnu	0,43	50	0,165	3	6	1,4	0,0875
interrogations	0,29	66,7	0,083	2	3	1,3	0,0951
oui	0,29	66,7	0,083	2	3	1,3	0,0951
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
classe	1,44	12,7	2,173	10	79	-1,3	0,0891
accompagner	0	0	0,33	0	12	-1,4	0,0787
moyens	0,72	10,2	1,348	5	49	-1,5	0,073
enseignants	0,87	10	1,65	6	60	-1,7	0,0437
difficile	1,3	10,7	2,31	9	84	-1,9	0,0278
adapter	0,14	3,3	0,825	1	30	-2,2	0,0139
entre 21 et 25 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
hiérarchie	0,52	100	0,083	3	3	2,7	0,0039
réponses	0,7	66,7	0,165	4	6	2,5	0,0071
équipe	0,87	50	0,275	5	10	2,3	0,0122
conséquences	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
demeurer	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
facile	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
négatif	0,35	100	0,055	2	2	2	0,0249
outils	0,52	60	0,138	3	5	1,9	0,0305

enseignants	2,61	25	1,65	15	60	1,7	0,042
culpabilisation	0,52	50	0,165	3	6	1,6	0,054
apprentissages	1,05	31,6	0,523	6	19	1,5	0,0658
construire	0,35	66,7	0,083	2	3	1,5	0,0668
déstabilisante	0,35	66,7	0,083	2	3	1,5	0,0668
rapport	0,35	66,7	0,083	2	3	1,5	0,0668
connaissances	0,52	42,9	0,193	3	7	1,4	0,0836
consacrer	0,52	42,9	0,193	3	7	1,4	0,0836
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
assez	0	0	0,385	0	14	-1,3	0,0898
sans	0,17	3,8	0,715	1	26	-1,5	0,0668
enrichissant	0,87	7,9	1,733	5	63	-1,6	0,0524
formation	0,87	7,9	1,733	5	63	-1,6	0,0524
entre 26 et 30 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
aucun	1,9	57,1	0,193	4	7	3,4	0,0003
enseignants	4,76	16,7	1,65	10	60	2,9	0,002
fermer	0,95	100	0,055	2	2	2,7	0,0033
vague	0,95	100	0,055	2	2	2,7	0,0033
concertation	0,95	50	0,11	2	4	2,1	0,0184
porter	0,95	50	0,11	2	4	2,1	0,0184
non	1,43	23,1	0,358	3	13	1,8	0,0353
plus	1,9	17,4	0,633	4	23	1,7	0,0403
épuisant	0,95	33,3	0,165	2	6	1,7	0,0427
lourd	0,95	33,3	0,165	2	6	1,7	0,0427
permettre	0,95	33,3	0,165	2	6	1,7	0,0427
voir	0,95	33,3	0,165	2	6	1,7	0,0427
école	1,43	20	0,413	3	15	1,6	0,0516
bienveillance	0,95	28,6	0,193	2	7	1,6	0,0575
enrichissant	3,33	11,1	1,733	7	63	1,5	0,0688
démuni	0,95	25	0,22	2	8	1,4	0,0738
ebep	1,9	14,3	0,77	4	28	1,4	0,0746
grande	0,95	22,2	0,248	2	9	1,3	0,0914
soutien	0,95	22,2	0,248	2	9	1,3	0,0914
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
on	0	0	1,183	0	43	-1,4	0,0763

manque	0,48	1,2	2,2	1	80	-1,7	0,0489
entre 31 et 35 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
humaine	2,88	17,39	0,633	4	23	2,3	0,01
condition	1,44	33,33	0,165	2	6	2,1	0,02
ordinaire	1,44	33,33	0,165	2	6	2,1	0,02
falloir	2,16	17,65	0,468	3	17	2	0,025
parfois	2,88	13,33	0,825	4	30	1,9	0,026
aide	3,6	10,42	1,32	5	48	1,8	0,035
bon	1,44	25	0,22	2	8	1,8	0,035
amener	0,72	50	0,055	1	2	1,4	0,075
concerter	0,72	50	0,055	1	2	1,4	0,075
déconcertant	0,72	50	0,055	1	2	1,4	0,075
plusieurs	0,72	50	0,055	1	2	1,4	0,075
sein	0,72	50	0,055	1	2	1,4	0,075
classe	4,32	7,59	2,173	6	79	1,4	0,08
charge	1,44	15,38	0,358	2	13	1,4	0,086
pouvoir	2,16	10,71	0,77	3	28	1,3	0,089
solitude	2,16	10,71	0,77	3	28	1,3	0,089
si	1,44	14,29	0,385	2	14	1,3	0,098
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
élèves	0,72	0,86	3,19	1	116	-1,6	0,058
entre 6 et 10 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
perturbation	0,59	100	0,083	3	3	2,8	0,0028
manque	3,91	25	2,2	20	80	2,5	0,0061
accompagnement	1,37	35	0,55	7	20	2,2	0,0155
face	0,78	40	0,275	4	10	1,7	0,0405
diagnostic	0,39	67	0,083	2	3	1,6	0,0538
heures	0,39	67	0,083	2	3	1,6	0,0538
réunions	0,39	67	0,083	2	3	1,6	0,0538
extérieur	0,59	43	0,193	3	7	1,5	0,0627
place	0,98	29	0,468	5	17	1,4	0,079
beaucoup	0,98	28	0,495	5	18	1,3	0,0972
avant	0,39	50	0,11	2	4	1,3	0,0977
chercher	0,39	50	0,11	2	4	1,3	0,0977
moi	0,39	50	0,11	2	4	1,3	0,0977

retrouver	0,39	50	0,11	2	4	1,3	0,0977
savoir	0,39	50	0,11	2	4	1,3	0,0977
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
falloir	0	0	0,468	0	17	-1,4	0,0753
plus de 35 ans							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
socialisation	1,89	100	0,055	2	2	3,1	0,0008
expérience	2,83	27,3	0,303	3	11	2,7	0,0034
cadre	1,89	33,3	0,165	2	6	2,3	0,0117
difficile	5,66	7,1	2,31	6	84	1,8	0,0345
difficultés	2,83	12	0,688	3	25	1,8	0,0348
complexe	1,89	15,4	0,358	2	13	1,6	0,0533
inclusion	1,89	15,4	0,358	2	13	1,6	0,0533
énorme	0,94	50	0,055	1	2	1,6	0,0575
général	0,94	50	0,055	1	2	1,6	0,0575
obligatoire	0,94	50	0,055	1	2	1,6	0,0575
absence	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
chance	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
devenir	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
enseignement	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
impossible	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
occuper	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
qualifie	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
vivre	0,94	33,3	0,083	1	3	1,4	0,085
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
manque	0	0	2,2	0	80	-1,3	0,0913

5. Termes spécifiques par institution privée/publique

Privée							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
évident	0,4	100	0,138	5	5	2,6	0,0046
apprentissages	0,97	63	0,523	12	19	2,4	0,009
rester	0,56	78	0,248	7	9	2,3	0,0095

attention	0,73	69	0,358	9	13	2,3	0,0104
indispensable	0,32	100	0,11	4	4	2,2	0,0135
œuvre	0,32	100	0,11	4	4	2,2	0,0135
sentir	0,4	83	0,165	5	6	2,1	0,0198
démuni	0,48	75	0,22	6	8	2	0,0221
école	0,73	60	0,413	9	15	1,8	0,0356
individualisation	0,24	100	0,083	3	3	1,8	0,0397
oui	0,24	100	0,083	3	3	1,8	0,0397
personnaliser	0,24	100	0,083	3	3	1,8	0,0397
groupe	0,56	64	0,303	7	11	1,7	0,0436
nous	1,61	47	1,183	20	43	1,5	0,0615
enfants	2,01	45	1,54	25	56	1,5	0,065
énergie	0,64	57	0,385	8	14	1,5	0,0653
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
adulte	0	0	0,165	0	6	-1,4	0,0815
informations	0	0	0,165	0	6	-1,4	0,0815
élèves	2,58	28	3,19	32	116	-1,4	0,0774
très	0,48	20	0,825	6	30	-1,5	0,07
classe	1,61	25	2,173	20	79	-1,6	0,058
falloir	0,16	12	0,468	2	17	-1,8	0,038
matériel	0	0	0,248	0	9	-2	0,0232
enseignants	0,97	20	1,65	12	60	-2,3	0,0118
inadapté	0	0	0,303	0	11	-2,3	0,01
Publique							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
inadapté	0,459	100	0,303	11	11	2,3	0,01
enseignants	2,004	80	1,65	48	60	2,3	0,0118
matériel	0,376	100	0,248	9	9	2	0,0232
falloir	0,626	88	0,468	15	17	1,8	0,038
classe	2,463	75	2,173	59	79	1,6	0,058
très	1,002	80	0,825	24	30	1,5	0,07
élèves	3,507	72	3,19	84	116	1,4	0,0774
adulte	0,251	100	0,165	6	6	1,4	0,0815
informations	0,251	100	0,165	6	6	1,4	0,0815
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
énergie	0,251	43	0,385	6	14	-1,5	0,0653
enfants	1,294	55	1,54	31	56	-1,5	0,065

nous	0,96	53	1,183	23	43	-1,5	0,0615
groupe	0,167	36	0,303	4	11	-1,7	0,0436
individualisation	0	0	0,083	0	3	-1,8	0,0397
oui	0	0	0,083	0	3	-1,8	0,0397
personnaliser	0	0	0,083	0	3	-1,8	0,0397
école	0,251	40	0,413	6	15	-1,8	0,0356
démuni	0,084	25	0,22	2	8	-2	0,0221
sentir	0,042	17	0,165	1	6	-2,1	0,0198
indispensable	0	0	0,11	0	4	-2,2	0,0135
œuvre	0	0	0,11	0	4	-2,2	0,0135
attention	0,167	31	0,358	4	13	-2,3	0,0104
rester	0,084	22	0,248	2	9	-2,3	0,0095
apprentissages	0,292	37	0,523	7	19	-2,4	0,009
évident	0	0	0,138	0	5	-2,6	0,0046

6. Termes spécifiques par Parti Politique

Aucun							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
non	3,7	23,1	0,358	3	13	2,8	0,0026
ebep	4,9	14,3	0,77	4	28	2,7	0,0031
soutien	2,5	22,2	0,248	2	9	2,1	0,0159
nécessaire	50	4,5	0,61	1	22	2,3	0,012
enrichissant	50	1,6	1,73	1	63	1,8	0,034
appui	1,2	50	0,055	1	2	1,7	0,0441
exister	1,2	50	0,055	1	2	1,7	0,0441
point	1,2	50	0,055	1	2	1,7	0,0441
enseignement	1,2	33,3	0,083	1	3	1,5	0,0654
mon	1,2	33,3	0,083	1	3	1,5	0,0654
rapport	1,2	33,3	0,083	1	3	1,5	0,0654
tenir	1,2	33,3	0,083	1	3	1,5	0,0654
besoin	3,7	6,7	1,238	3	45	1,4	0,0775
nécessaire	2,5	9,1	0,605	2	22	1,4	0,085
lien	1,2	25	0,11	1	4	1,4	0,0862
classe	4,9	5,1	2,173	4	79	1,3	0,098

Centre UDI MoDem							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
réel	0,64	75	0,11	3	4	2,4	0,0077
approfondi	0,43	100	0,055	2	2	2,1	0,0165
autistique	0,43	100	0,055	2	2	2,1	0,0165
orienter	0,43	100	0,055	2	2	2,1	0,0165
spectre	0,43	100	0,055	2	2	2,1	0,0165
rester	0,85	44,4	0,248	4	9	2,1	0,0201
très	1,71	26,7	0,825	8	30	1,9	0,0316
mettre	1,28	28,6	0,578	6	21	1,7	0,0439
années	0,43	66,7	0,083	2	3	1,7	0,0454
collaboration	0,43	66,7	0,083	2	3	1,7	0,0454
diagnostic	0,43	66,7	0,083	2	3	1,7	0,0454
différenciation	1,07	29,4	0,468	5	17	1,6	0,0573
aider	0,64	37,5	0,22	3	8	1,5	0,0722
démuni	0,64	37,5	0,22	3	8	1,5	0,0722
avant	0,43	50	0,11	2	4	1,4	0,0831
chercher	0,43	50	0,11	2	4	1,4	0,0831
lien	0,43	50	0,11	2	4	1,4	0,0831
œuvre	0,43	50	0,11	2	4	1,4	0,0831
savoir	0,43	50	0,11	2	4	1,4	0,0831
apprentissages	1,07	26,3	0,523	5	19	1,4	0,0869
assez	0,85	28,6	0,385	4	14	1,3	0,0948
chronophage	0,85	28,6	0,385	4	14	1,3	0,0948
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
enseignants	0,85	6,7	1,65	4	60	-1,3	0,0985
autres	0,64	5,6	1,485	3	54	-1,5	0,0691
élèves	1,5	6	3,19	7	116	-2,2	0,0124
Droite Les Républicains Parti chrétien démocrate							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
avs	4,46	14	1,018	5	37	2,6	0,005
apprendre	0,89	50	0,055	1	2	1,5	0,061
plupart	0,89	50	0,055	1	2	1,5	0,061
absence	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09
dys	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09
enseignement	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09
envie	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09

heures	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09
recul	0,89	33	0,083	1	3	1,3	0,09
parents	1,79	12	0,468	2	17	1,3	0,095
Ecologistes Europe écologie les verts							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
hiérarchie	0,43	100	0,083	3	3	2,4	0,0072
beaucoup	1,14	44,4	0,495	8	18	2,2	0,0131
grande	0,71	55,6	0,248	5	9	2,1	0,0168
monde	0,43	75	0,11	3	4	2	0,0246
bien	0,85	46,2	0,358	6	13	2	0,0255
bienveillance	0,57	57,1	0,193	4	7	1,9	0,0295
toujours	1	41,2	0,468	7	17	1,9	0,0315
comprendre	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
déception	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
gentillesse	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
hélas	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
profitable	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
psychique	0,28	100	0,055	2	2	1,8	0,0373
groupe	0,71	45,5	0,303	5	11	1,7	0,044
plus	1,14	34,8	0,633	8	23	1,6	0,0598
souvent	0,71	41,7	0,33	5	12	1,5	0,0637
mais	2,28	28,1	1,568	16	57	1,5	0,0694
positif	0,57	44,4	0,248	4	9	1,4	0,0769
différence	0,43	50	0,165	3	6	1,3	0,0907
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
accompagnement	0,14	5	0,55	1	20	-1,4	0,0783
manque	1,42	12,5	2,2	10	80	-1,5	0,0725
formation	0,85	9,5	1,733	6	63	-1,9	0,0269
falloir	0	0	0,468	0	17	-1,9	0,0257
nécessaire	0	0	0,605	0	22	-2,4	0,0087
nous	0,14	2,3	1,183	1	43	-3,1	0,001
Extreme gauche France insoumise NPA							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
soin	1,67	60	0,138	3	5	3,1	0,0011
concerter	1,11	100	0,055	2	2	2,8	0,0024
travailler	1,11	40	0,138	2	5	2	0,0221

charge	1,67	23,1	0,358	3	13	2	0,0236
extérieur	1,11	28,6	0,193	2	7	1,7	0,0434
enseignants	3,33	10	1,65	6	60	1,4	0,0742
peu	1,67	13,6	0,605	3	22	1,3	0,0921
accrue	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
arriver	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
avis	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
complet	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
coopération	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
esprit	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
général	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
multiplication	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
obligatoire	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
plusieurs	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
réfléchir	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
risque	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
services	0,56	50	0,055	1	2	1,3	0,0966
expérience	1,11	18,2	0,303	2	11	1,3	0,0999
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
élèves	1,11	1,7	3,19	2	116	-1,5	0,0665
enrichissant	0	0	1,733	0	63	-1,8	0,0397
Gauche Parti socialiste Nouvelle donne							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
nous	2,17	41,9	1,183	18	43	2,7	0,004
nos	0,96	53,3	0,413	8	15	2,3	0,0097
adulte	0,48	66,7	0,165	4	6	1,9	0,0272
cadre	0,48	66,7	0,165	4	6	1,9	0,0272
élèves	4,22	30,2	3,19	35	116	1,8	0,0386
efficace	0,36	75	0,11	3	4	1,8	0,0393
impression	0,36	75	0,11	3	4	1,8	0,0393
on	1,81	34,9	1,183	15	43	1,7	0,0481
affectif	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
conséquences	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
entraine	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
interroger	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
négatif	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
plein	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521

socialisation	0,24	100	0,055	2	2	1,6	0,0521
mal	0,36	60	0,138	3	5	1,4	0,0818
rencontre	0,36	60	0,138	3	5	1,4	0,0818
pratiques	0,6	45,5	0,303	5	11	1,4	0,0825
compter	0,48	50	0,22	4	8	1,4	0,0857
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
complique	0,48	12,1	0,908	4	33	-1,3	0,0978
grande	0	0	0,248	0	9	-1,3	0,0968
plus	0,24	8,7	0,633	2	23	-1,4	0,0766
différenciation	0,12	5,9	0,468	1	17	-1,5	0,0732
groupe	0	0	0,303	0	11	-1,6	0,0576
souvent	0	0	0,33	0	12	-1,7	0,0444
Ne souhaite pas répondre							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
aucun	0,48	86	0,193	6	7	2,4	0,0085
formation	2,46	49	1,733	31	63	2,3	0,0115
porter	0,32	100	0,11	4	4	2,2	0,0144
adaptation	1,59	51	1,073	20	39	2	0,0234
différenciation	0,79	59	0,468	10	17	1,8	0,0355
individualisation	0,24	100	0,083	3	3	1,7	0,0415
interrogations	0,24	100	0,083	3	3	1,7	0,0415
matériel	0,48	67	0,248	6	9	1,6	0,0509
évident	0,32	80	0,138	4	5	1,6	0,052
quotidien	0,32	80	0,138	4	5	1,6	0,052
enrichissant	2,22	44	1,733	28	63	1,5	0,0668
nécessaire	0,87	50	0,605	11	22	1,3	0,0999
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
ebep	0,48	21	0,77	6	28	-1,3	0,0979
mettre	0,32	19	0,578	4	21	-1,3	0,0972
prendre	0,32	19	0,578	4	21	-1,3	0,0972
travail	0,32	19	0,578	4	21	-1,3	0,0972
cadre	0	0	0,165	0	6	-1,4	0,0777
compter	0	0	0,22	0	8	-1,8	0,0331
positif	0	0	0,248	0	9	-2	0,0216
très	0,24	10	0,825	3	30	-2,9	0,002

7. Termes spécifiques par zone d'exercice rurale ou urbaine

En zone rurale							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
devoir	0,562	100	0,358	13	13	2,8	0,0028
falloir	0,648	88	0,468	15	17	2	0,0253
accompagnement	0,734	85	0,55	17	20	1,8	0,0339
éducation	0,259	100	0,165	6	6	1,5	0,0665
patience	0,259	100	0,165	6	6	1,5	0,0665
autres	1,728	74	1,485	40	54	1,5	0,0698
enrichissant	1,987	73	1,733	46	63	1,4	0,0751
demander	0,605	82	0,468	14	17	1,4	0,0837
parents	0,605	82	0,468	14	17	1,4	0,0837
avs	1,21	76	1,018	28	37	1,4	0,0851
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
temps	1,382	54	1,623	32	59	-1,4	0,0848
familles	0,302	44	0,44	7	16	-1,4	0,083
grande	0,13	33	0,248	3	9	-1,5	0,0637
rencontre	0,043	20	0,138	1	5	-1,5	0,0617
travailler	0,043	20	0,138	1	5	-1,5	0,0617
inadapté	0,173	36	0,303	4	11	-1,5	0,0607
construire	0	0	0,083	0	3	-1,7	0,0479
hiérarchie	0	0	0,083	0	3	-1,7	0,0479
prioriser	0	0	0,083	0	3	-1,7	0,0479
qualifie	0	0	0,083	0	3	-1,7	0,0479
sembler	0	0	0,083	0	3	-1,7	0,0479
compter	0,086	25	0,22	2	8	-1,9	0,0305
moins	0	0	0,11	0	4	-2,1	0,0174
plus	0,346	35	0,633	8	23	-2,6	0,0045
épuisant	0	0	0,165	0	6	-2,8	0,0023
En zone urbaine							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
épuisant	0,45	100	0,165	6	6	2,8	0,0023
plus	1,14	65	0,633	15	23	2,6	0,0045
moins	0,3	100	0,11	4	4	2,1	0,0174
compter	0,45	75	0,22	6	8	1,9	0,0305
construire	0,23	100	0,083	3	3	1,7	0,0479

hiérarchie	0,23	100	0,083	3	3	1,7	0,0479
prioriser	0,23	100	0,083	3	3	1,7	0,0479
qualifie	0,23	100	0,083	3	3	1,7	0,0479
sembler	0,23	100	0,083	3	3	1,7	0,0479
inadapté	0,53	64	0,303	7	11	1,5	0,0607
rencontre	0,3	80	0,138	4	5	1,5	0,0617
travailler	0,3	80	0,138	4	5	1,5	0,0617
grande	0,45	67	0,248	6	9	1,5	0,0637
familles	0,68	56	0,44	9	16	1,4	0,083
temps	2,04	46	1,623	27	59	1,4	0,0848
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
avs	0,68	24	1,018	9	37	-1,4	0,0851
demander	0,23	18	0,468	3	17	-1,4	0,0837
parents	0,23	18	0,468	3	17	-1,4	0,0837
enrichissant	1,29	27	1,733	17	63	-1,4	0,0751
autres	1,06	26	1,485	14	54	-1,5	0,0698
éducation	0	0	0,165	0	6	-1,5	0,0665
patience	0	0	0,165	0	6	-1,5	0,0665
accompagnement	0,23	15	0,55	3	20	-1,8	0,0339
falloir	0,15	12	0,468	2	17	-2	0,0253
devoir	0	0	0,358	0	13	-2,8	0,0028

8. Termes spécifiques par nombre de classes

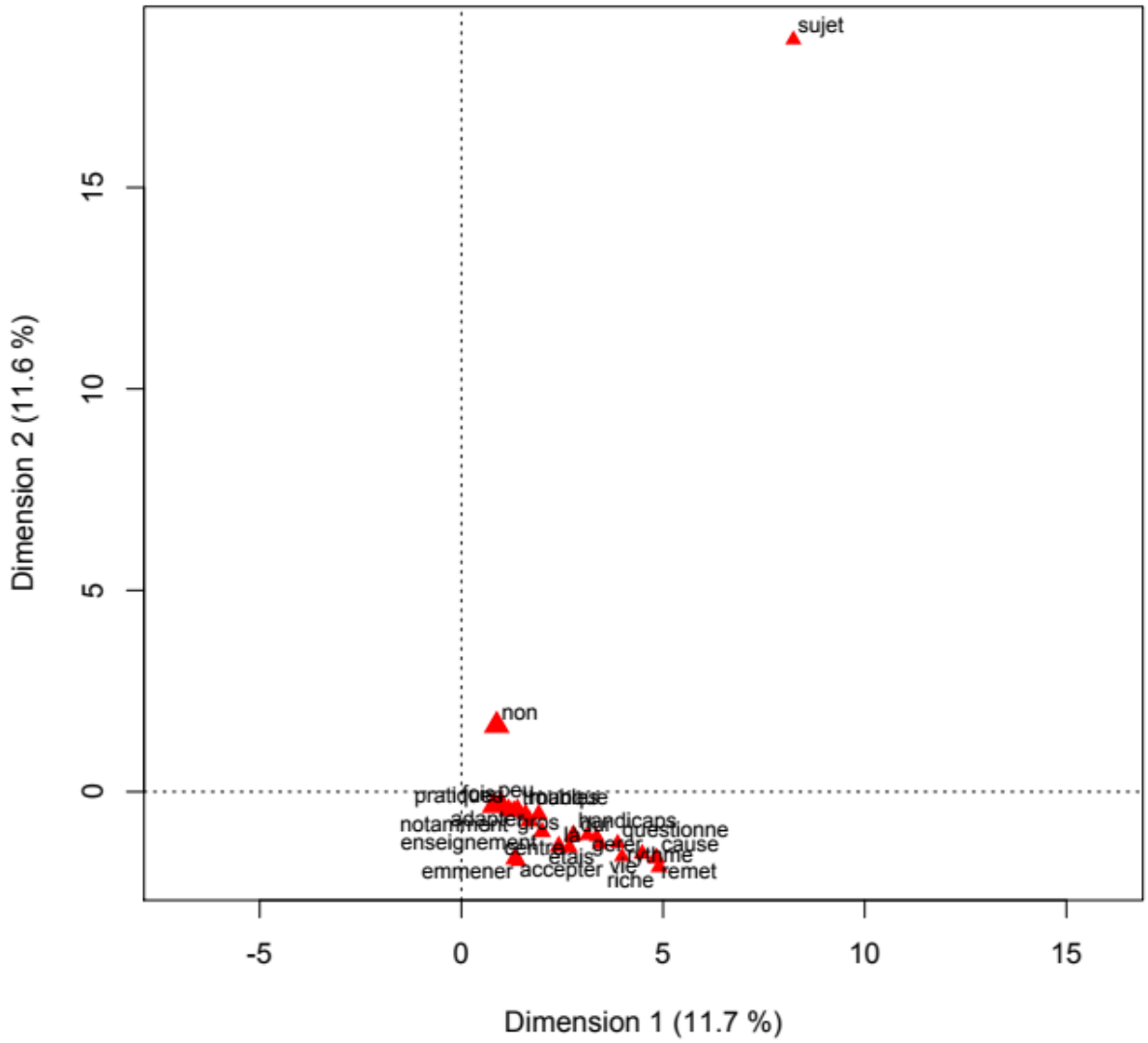
4 classes ou plus							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
difficultés	0.775	96	0.688	24	25	1.3	0.0949
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
autres	1.357	78	1.485	42	54	-1.3	0.0952
divers	0.032	33	0.083	1	3	-1.6	0.0598
empathie	0.032	33	0.083	1	3	-1.6	0.0598
heures	0.032	33	0.083	1	3	-1.6	0.0598
intervenants	0.032	33	0.083	1	3	-1.6	0.0598
nos	0.323	67	0.413	10	15	-1.6	0.0595

équipe	0.194	60	0.275	6	10	-1.7	0.0484
partenaires	0.097	50	0.165	3	6	-1.7	0.0462
professionnel	0.388	67	0.495	12	18	-1.8	0.0401
accompagner	0.226	58	0.330	7	12	-2.0	0.0229
appui	0.000	0	0.055	0	2	-2.0	0.0221
chercher	0.032	25	0.110	1	4	-2.3	0.0117
entraide	0.032	25	0.110	1	4	-2.3	0.0117
enrichissant	1.486	73	1.733	46	63	-2.4	0.0086
Moins de 4 classes							
	% terme/mod,	% mod,/terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba,
enrichissant	3.14	27	1.733	17	63	2.4	0.0086
chercher	0.55	75	0.110	3	4	2.3	0.0117
entraide	0.55	75	0.110	3	4	2.3	0.0117
appui	0.37	100	0.055	2	2	2.0	0.0221
accompagner	0.92	42	0.330	5	12	2.0	0.0229
professionnel	1.11	33	0.495	6	18	1.8	0.0401
partenaires	0.55	50	0.165	3	6	1.7	0.0462
équipe	0.74	40	0.275	4	10	1.7	0.0484
nos	0.92	33	0.413	5	15	1.6	0.0595
divers	0.37	67	0.083	2	3	1.6	0.0598
empathie	0.37	67	0.083	2	3	1.6	0.0598
heures	0.37	67	0.083	2	3	1.6	0.0598
intervenants	0.37	67	0.083	2	3	1.6	0.0598
autres	2.22	22	1.485	12	54	1.3	0.0952
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
difficultés	0.18	4	0.688	1	25	-1.3	0.0949

Annexe XVI

Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *école inclusive*

Analyse des correspondances portant sur 14 documents, 398 termes et 11 variables supplémentaires.



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	12	12	11	10	8.2
Inertie cumulée (%)	12	23	34	44	52.6

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :
Aucun parmi les 25 termes les plus contributifs.

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
3	-0.264	5.6248	10.4302
2	-0.253	2.9172	5.9634
1	-0.257	2.2002	4.1924
13	-0.021	0.0453	0.0951
10	-0.045	0.0056	0.0092

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
sujet	8.23	14.11	15.6
riche	4.90	7.51	64.3
cause	4.83	7.29	65.0
remet	4.83	7.29	65.0
vie	4.48	6.28	60.9
handicaps	2.77	4.01	56.8
rythme	3.98	3.30	55.3
questionne	3.87	3.13	59.4
là	2.41	3.04	25.3
étais	3.43	2.46	60.2
dur	3.35	2.34	59.9
centre	2.68	2.24	55.4
gérer	3.13	2.04	47.4
non	0.88	1.84	19.1
fois	0.98	1.70	32.7

enseignement	2.00	1.66	56.6
gros	1.92	1.53	57.2
adapter	1.69	1.48	6.8
troubles	1.39	1.21	40.4
accepter	1.33	1.10	5.3
peu	0.80	1.06	45.8
manque	1.59	1.05	51.8
notamment	1.30	0.87	47.1
pratiques	1.17	0.86	43.5
emmener	1.41	0.42	4.5

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
4	3.542	60.09	66.65
5	8.669	15.65	15.93
8	0.642	3.48	5.54
11	0.529	3.44	6.14
12	0.611	3.15	4.09
6	0.874	1.99	3.52
7	0.507	0.83	1.47
9	0.906	0.34	1.04
14	0.067	0.24	0.41

Situation des variables supplémentaires sur l'axe 1 :

	Position	**Qualité (%)**
Prénom Alice	-0.257	4.1924
Prénom Christiane	3.542	66.6492
Prénom Clara	0.507	1.4685
Prénom Eve	-0.021	0.0951
Prénom Fanny	0.067	0.4126
Prénom Florence	0.529	6.1400
Prénom Guilhem	8.669	15.9275
Prénom Laura	-0.045	0.0092
Prénom Lea	-0.253	5.9634
Prénom Lise	-0.264	10.4302

Prénom Marion	0.642	5.5437
Prénom Pierre	0.611	4.0883
Prénom Sandrine	0.874	3.5184
Prénom Tiphaine	0.906	1.0386
Genre F	-0.020	7.2662
Genre H	0.805	7.2662
Age -25	0.906	1.0386
Age 26-35	0.835	9.5501
Age 36-45	-0.119	13.9805
Age 46-55	0.026	0.1674
Age 56-65	2.215	48.5776
Expérience 1-5	3.494	14.0117
Expérience 15-20	-0.259	22.3826
Expérience 16-25	0.091	3.8456
Expérience 26-30	-0.045	0.0092
Expérience 31-35	3.542	66.6492
Expérience 6-10	0.642	5.5437
Niveau CE1	-0.253	5.9634
Niveau CE1 CE2	8.669	15.9275
Niveau CE2	-0.264	10.4302
Niveau CM-CM2	0.611	4.0883
Niveau CM1	-0.257	4.1924
Niveau CM1 CM2	0.642	5.5437
Niveau CP CE1	0.906	1.0386
Niveau CP CE1 CE2	-0.021	0.0951
Niveau CP-CE1	0.529	6.1400
Niveau GS CP	0.092	0.8648
Niveau MS GS	0.874	3.5184
Niveau PS MS	3.542	66.6492
Niveau PS MS GS CP	-0.045	0.0092
PrivPub privée	0.253	23.4941
PrivPub pub lique	-0.177	23.4941

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**

accepter	-1.67	1.75	8.3
riche	-1.87	1.10	9.4
là	-1.36	0.97	8.0
cause	-1.64	0.85	7.5
remet	-1.64	0.85	7.5
vie	-1.54	0.75	7.2
emmener	-1.73	0.63	6.7
handicaps	-1.08	0.62	8.7
centre	-1.38	0.60	14.8
rythme	-1.61	0.55	9.1
enseignement	-1.00	0.42	14.1
étais	-1.30	0.36	8.6
questionne	-1.27	0.34	6.4
adapter	-0.73	0.28	1.3
dur	-1.11	0.26	6.6
gérer	-1.08	0.24	5.6
peu	-0.35	0.21	8.9
fois	-0.32	0.18	3.5
gros	-0.56	0.13	4.8
pratiques	-0.45	0.13	6.4
manque	-0.55	0.13	6.2
troubles	-0.44	0.12	4.1
notamment	-0.48	0.12	6.5

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
4	-1.249	7.546	8.287
12	-0.808	5.558	7.150
6	-0.996	2.606	4.569
8	-0.436	1.619	2.555
14	-0.111	0.661	1.127
9	-0.634	0.169	0.508
11	-0.081	0.082	0.145
7	-0.113	0.042	0.073
10	-0.107	0.032	0.052

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

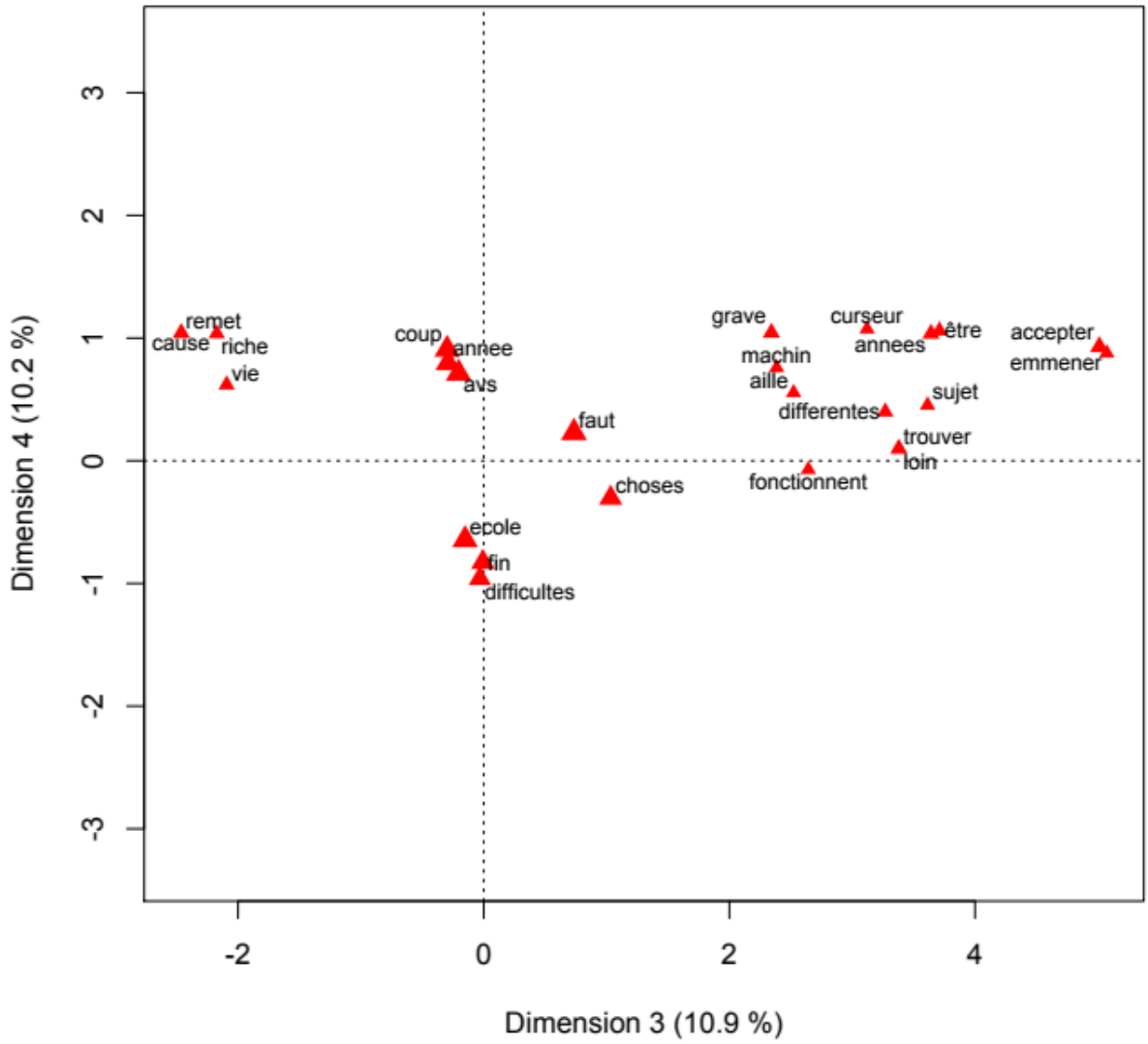
	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
sujet	18.7	73.3	80
non	1.6	6.5	68

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
5	19.434	79.45	80.05
2	0.130	0.78	1.59
13	0.084	0.75	1.56
1	0.122	0.50	0.94
3	0.049	0.20	0.36

Axes 3 et 4

Analyse des correspondances portant sur 14 documents, 398 termes et 11 variables supplémentaires.



3. Axe 3

Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	12	12	11	10	8.2
Inertie cumulée (%)	12	23	34	44	52.6

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**

cause	-2.4626	2.04190	16.8928
remet	-2.4626	2.04190	16.8928
riche	-2.1732	1.59010	12.6284
vie	-2.0930	1.47496	13.2738
coup	-0.2982	0.28933	4.7483
année	-0.2915	0.24803	8.5212
avs	-0.2042	0.14045	4.4992
école	-0.1516	0.07738	3.4075
difficultés	-0.0310	0.00172	0.0467
fin	-0.0071	0.00011	0.0047

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
4	-1.5960	13.15032	13.5332
11	-0.5463	3.95227	6.5522
3	-0.1557	2.10614	3.6239
2	-0.0608	0.18206	0.3453
8	-0.1069	0.10387	0.1537
1	-0.0523	0.09786	0.1730
10	-0.0409	0.00507	0.0077
14	-0.0039	0.00089	0.0014

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
accepter	5.01	16.9	75
années	3.64	6.0	56
emmener	5.07	5.8	58
être	3.71	4.6	45
loin	3.38	3.8	57
trouver	3.38	3.8	57
différentes	3.27	3.6	58
sujet	3.61	2.9	3
grave	2.34	2.5	51
choses	1.03	2.3	73
curseur	3.12	2.2	26
faut	0.73	1.9	24
fonctionnent	2.64	1.6	20

aille	2.52	1.4	14
machin	2.38	1.3	49

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
12	2.474	55.653	67.090
6	2.660	19.852	32.615
5	3.642	2.978	2.812
7	0.684	1.629	2.671
9	0.768	0.265	0.746
13	0.015	0.025	0.049

Situation des variables supplémentaires sur l'axe 3 :

	Position	Qualité (%)
Prénom Alice	-0.0523	0.1730
Prénom Christiane	-1.5960	13.5332
Prénom Clara	0.6843	2.6711
Prénom Eve	0.0148	0.0487
Prénom Fanny	-0.0039	0.0014
Prénom Florence	-0.5463	6.5522
Prénom Guilhem	3.6424	2.8118
Prénom Laura	-0.0409	0.0077
Prénom Lea	-0.0608	0.3453
Prénom Lise	-0.1557	3.6239
Prénom Marion	-0.1069	0.1537
Prénom Pierre	2.4742	67.0903
Prénom Sandrine	2.6600	32.6146
Prénom Tiphaine	0.7678	0.7459
Genre F	-0.0611	70.2225
Genre H	2.5024	70.2225
Age -25	0.7678	0.7459
Age 26-35	-0.0165	0.0037
Age 36-45	-0.0643	4.1103
Age 46-55	0.1959	9.6257
Age 56-65	-1.0208	10.3152

Expérience 1-5	1.7260	3.4199
Expérience 15-20	-0.1070	3.8054
Expérience 16-25	0.1324	8.1326
Expérience 26-30	-0.0409	0.0077
Expérience 31-35	-1.5960	13.5332
Expérience 6-10	-0.1069	0.1537
Niveau CE1	-0.0608	0.3453
Niveau CE1 CE2	3.6424	2.8118
Niveau CE2	-0.1557	3.6239
Niveau CM-CM2	2.4742	67.0903
Niveau CM1	-0.0523	0.1730
Niveau CM1 CM2	-0.1069	0.1537
Niveau CP CE1	0.7678	0.7459
Niveau CP CE1 CE2	0.0148	0.0487
Niveau CP-CE1	-0.5463	6.5522
Niveau GS CP	0.0352	0.1268
Niveau MS GS	2.6600	32.6146
Niveau PS MS	-1.5960	13.5332
Niveau PS MS GS CP	-0.0409	0.0077
PrivPub privée	0.1157	4.9057
PrivPub publique	-0.081	4.9057

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
coup	0.908	2.8740	44.012
année	0.797	1.9861	63.668
avs	0.713	1.8334	54.802
accepter	0.929	0.6230	2.572
grave	1.044	0.5241	10.177
années	1.036	0.5166	4.502
être	1.060	0.4051	3.673
cause	1.041	0.3909	3.017
remet	1.041	0.3909	3.017
riche	1.037	0.3880	2.875
curseur	1.073	0.2772	3.048

faut	0.229	0.2026	2.387
emmener	0.878	0.1853	1.730
vie	0.619	0.1384	1.162
machin	0.758	0.1383	4.905
aille	0.555	0.0740	0.690
différentes	0.399	0.0574	0.861
sujet	0.453	0.0494	0.047
loin	0.098	0.0035	0.048
trouver	0.098	0.0035	0.048

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
3	0.52	25.09	40.28
1	0.51	10.08	16.63
2	0.24	2.96	5.24
12	0.50	2.48	2.79
4	0.67	2.45	2.36
7	0.54	1.11	1.69
11	0.19	0.53	0.83
6	0.35	0.38	0.58
8	0.19	0.35	0.48
9	0.81	0.32	0.84
5	0.87	0.18	0.16

Situation des variables supplémentaires sur l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
Prénom Alice	0.513	16.63
Prénom Christiane	0.666	2.36
Prénom Clara	0.545	1.69
Prénom Eve	-0.424	40.03
Prénom Fanny	-0.714	47.06
Prénom Florence	0.194	0.83
Prénom Guilhem	0.867	0.16
Prénom Laura	-0.390	0.70
Prénom Lea	0.237	5.24

Prénom Lise	0.519	40.28
Prénom Marion	0.188	0.48
Prénom Pierre	0.504	2.79
Prénom Sandrine	0.354	0.58
Prénom Tiphaine	0.814	0.84
Genre F	-0.013	2.95
Genre H	0.513	2.95
Age -25	0.814	0.84
Age 26-35	0.205	0.57
Age 36-45	0.158	24.84
Age 46-55	-0.356	31.71
Age 56-65	0.276	0.75
Expérience 1-5	0.832	0.79
Expérience 15-20	0.437	63.47
Expérience 16-25	-0.397	73.10
Expérience 26-30	-0.390	0.70
Expérience 31-35	0.666	2.36
Expérience 6-10	0.188	0.48
Niveau CE1	0.237	5.24
Niveau CE1 CE2	0.867	0.16
Niveau CE2	0.519	40.28
Niveau CM-CM2	0.504	2.79
Niveau CM1	0.513	16.63
Niveau CM1 CM2	0.188	0.48
Niveau CP CE1	0.814	0.84
Niveau CP CE1 CE2	-0.424	40.03
Niveau CP-CE1	0.194	0.83
Niveau GS CP	-0.643	42.27
Niveau MS GS	0.354	0.58
Niveau PS MS	0.666	2.36
Niveau PS MS GS CP	-0.390	0.70
PrivPub privée	-0.211	16.27
PrivPub publique	0.148	16.27

Annexe XVII

Résultats de l'analyse lexicale de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
curieux	116	curieux	134
curiosité	18		
motivation	14	motivé	92
motive	75		
motivée	1		
motives	2		
respect	19	respect	82
respecte	5		
respectueux	58		
autonome	59	autonome	81
autonomes	1		
autonomie	21		
attentif	63	attentif	64
attentifs	1		
volontaire	42	volontaire	42
intéressé	35	intéressé	41
intérêt	6		
envie	37	envie	37
travail	18	travail	37
travaille	2		
travailler	4		
travailleur	13		
heureux	36	heureux	36
calme	35	calme	35
écoute	33	écoute	35
écouter	2		
coopérant	5	coopératif	30
coopérateur	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
apprendre	28	apprendre	29
appris	1		
progrès	12	progresser	29
progressant	1		
progresse	7		
progresser	8		
progression	1		
autre	2	autres	27
autres	25		
concentration	10	concentre	26
concentre	15		
concentrer	1		
persévérance	4	persévérant	25
persévérant	21		
actif	21	actif	24
actifs	2		
active	1		
effort	19	effort	24
efforts	5		
implication	4	implique	20
implique	15		
impliques	1		
apprentissage	2	apprentissages	18
apprentissages	16		
souriant	15	souriant	18
sourire	3		
aidant	3	aide	15
aide	9		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
coopératif	10	coopératif	30
coopératifs	2		
coopération	9		
coopère	1		
coopérer	2		
participant	2	participe	30
participatif	14		
participation	6		
épanouissement	3	épanoui	14
ouvert	11	ouvert	14
ouverts	1		
ouverture	2		
spontané	11	spontané	14
spontanée	2		
spontanéité	1		
comprend	6	comprendre	13
comprendre	4		
compris	3		
empathie	4	empathique	13
empathique	9		
sociabilité	2	sociable	13
sociable	10		
socialise	1		
bien	11	bien	12
bien être	1		
école	12	école	12
interactif	2	interaction	12
interaction	6		
interactions	2		
interagit	2		
bienveillance	7	bienveillant	11
bienveillant	3		
bienveillants	1		
bon	4	bon	11
bonne	4		
bonnes	3		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
aider	1	aide	15
aides	2		
confiance	10	confiance	15
confiant	3		
confiants	2		
élève	10	élève	14
élèves	4		
épanoui	11	épanoui	14
chercher	2	chercher	10
chercheur	3		
chercheurs	1		
classe	9	classe	10
classes	1		
recherche	1	chercher	10
règles	10	règles	10
serein	7	serein	10
sereinement	1		
sérénité	2		
acteur	8	acteur	9
acteurs	1		
entraide	9	entraide	9
faire	7	faire	9
fais	1		
fait	1		
questionne	2	questionne	9
questionnement	2		
questionner	1		
questions	4		
tolérance	2	tolérant	9
tolérant	7		
va	1	venir	9
venir	5		
vient	3		
applique	8	applique	8
dynamique	4	dynamique	8
dynamisme	4		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
investi	9	investi	11
investit	2		
réfléchi	3	réfléchit	11
réfléchit	1		
réflexif	2		
réflexion	5		
sens	11	sens	11
cherche	3	chercher	10
demandeur	1	demander	7
disponible	7	disponible	7
échange	3	échange	7
échanger	2		
échanges	2		
engage	5	engage	7
engagement	2		
imaginatif	6	imagination	7
imagination	1		
joie	3	joyeux	7
joyeux	4		
niveau	4	niveau	7
niveaux	3		
pose	7	pose	7
réussir	1	réussit	7
réussit	1		
réussite	3		
réussites	2		
soi	7	soi	7
acceptant	1	accepter	6
acceptation	2		
accepte	2		
accepter	1		
camarade	1	camarades	6
camarades	5		
difficultés	6	difficulté	6
est	6	être	6

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
enthousiasme	2	enthousiaste	8
enthousiaste	6		
plaisir	8	plaisir	8
capable	4	capable	7
capacité	1		
capacités	2		
demande	5	demander	7
demander	1		
attention	5	attention	5
connaissance	3	connaissances	5
connaissances	2		
différence	1	different	5
différences	1		
different	1		
différente	1		
différents	1		
erreur	1	erreurs	5
erreurs	4		
intellectuelles	1	intelligence	5
intelligence	2		
intelligent	2		
matériel	4	matériel	5
matérielle	1		
met	2	mettre	5
mis	1		
mise	2		
moteur	5	moteur	5
partage	4	partage	5
partageur	1		
prend	2	prendre	5
prendre	2		
prise	1		
scolaire	3	scolaire	5
scolaires	2		
social	1	social	5

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
gout	6	gout	6
inventif	4	inventif	6
inventifs	2		
parents	6	parents	6
sérieux	6	sérieux	6
adaptable	2	adaptation	5
adaptation	1		
adapte	1		
adaptes	1		
besoin	2	besoin	4
besoins	2		
collaborateur	1	collaborer	4
collaboration	1		
collabore	1		
collaborer	1		
communication	1	communique	4
communique	3		
compréhension	4	compréhension	4
critique	4	critique	4
esprit	4	esprit	4
essaie	2	essayer	4
essaye	1		
essayer	1		
familial	1	famille	4
familiale	1		
famille	1		
familles	1		
groupe	3	groupe	4
groupes	1	groupe	4
non	4	non	4
obéissance	1	obéissant	4
obéissant	2		
obéit	1		
peut	3	pouvoir	4
pourrais	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
sociale	2	social	5
socialement	1		
sociales	1		
soigne	5	soigne	5
vie	5	vie	5
volonté	5	volonté	5
attitude	4	attitude	4
avoir	3	avoir	4
ayant	1		
content	3	content	3
créatif	3	créatif	3
cultive	2	cultive	3
culture	1		
désir	1	désir	3
désireux	2		
dialogue	3	dialogue	3
efficace	2	efficace	3
efficacité	1		
enfant	3	enfant	3
enjoue	3	enjoue	3
enseignant	3	enseignant	3
exprime	3	exprimer	3
gentil	3	gentil	3
homogène	1	homogène	3
homogènes	2		
lien	2	lien	3
liens	1		
patience	1	patient	3
patient	2		
pertinent	2	pertinent	3
pertinents	1		
positif	1	positif	3
positive	2		
rapide	2	rapide	3
rapidité	1		

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences

			racine
poli	4	poli	4
repose	4	repos	4
vivre	4	vivre	4
adulte	2	adulte	3
adultes	1		
agréable	3	agréable	3
apporte	2	apporter	3
apporter	1		
attentionné	3	attentionné	3
compétences	3	compétences	3
solidarité	2	solidaire	3
studieux	3	studieux	3
temps	3	temps	3
utilisation	1	utilise	3
utilise	2		
vif	3	vif	3
accompagne	2	accompagne	2
appétence	1	appétit	2
appétit	1		
apprenant	2	apprenant	2
chose	2	chose	2
collectif	1	collectif	2
collectivité	1		
comportement	2	comportement	2
conscience	1	conscience	2
conscient	1		
contrainte	1	contrainte	2
contraintes	1		
corrige	2	corrige	2
courageux	2	courageux	2
dépassement	2	dépassement	2
discipline	2	discipline	2
disposition	2	disposition	2
échec	2	échec	2
éduqué	2	éduqué	2

			racine
relation	1	relation	3
relationnel	1		
relations	1		
responsable	3	responsable	3
rigoureux	3	rigoureux	3
rythme	3	rythme	3
sage	3	sage	3
sait	3	savoir	3
soin	3	soin	3
solidaire	1	solidaire	3
facile	1	facile	2
facilite	1		
fin	1	fin	2
fini	1		
frustration	2	frustration	2
humour	2	humour	2
individualisation	1	individualise	2
individualises	1		
malgré	2	malgré	2
manipulation	1	manipuler	2
manipuler	1		
même	2	même	2
mémorisation	1	mémoriser	2
mémoriser	1		
mieux	2	mieux	2
moyens	2	moyens	2
nombre	1	nombre	2
nombreux	1		
parle	1	parler	2
parole	1		
passage	1	passage	2
passe	1		
passionne	2	passionne	2
performant	2	performant	2
petit	1	petit	2

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences

			racine
émotions	2	émotion	2
enrichir	1	enrichir	2
enrichissement	1		
ensemble	2	ensemble	2
entre	2	entre	2
envers	2	envers	2
environnement	2	environnement	2
équilibre	2	équilibre	2
expressif	1	expression	2
expression	1		
face	2	face	2
propose	2	propose	2
quotidien	1	quotidien	2
quotidienne	1		
réactif	2	réactif	2
régulière	1	régulièrement	2
régulièrement	1		
soigneux	2	soigneux	2
souci	1	souci	2
soucis	1		
spécifique	2	spécifique	2
suivi	2	suivi	2
très	2	très	2
tuteur	1	tuteur	2
tutorat	1		
vis	2	vis	2
abstrait	1	abstrait	1
accueil	1	accueil	1
acquis	1	acquis	1
activités	1	activité	1
age	1	age	1
aime	1	aimer	1
altruiste	1	altruiste	1
améliorer	1	améliorer	1
amitié	1	amitié	1

			racine
petites	1		
peur	2	peur	2
possibilité	2	possibilité	2
posture	2	posture	2
prêt	1	prêt	2
prête	1		
problématiques	1	problème	2
problème	1		
professionnels	2	professionnel	2
programme	1	programme	2
programmes	1		
cependant	1	cependant	1
chuchoter	1	chuchoter	1
cognitives	1	cognitives	1
commune	1	commun	1
compatissant	1	compatissant	1
compréhensif	1	compréhensif	1
compte	1	compte	1
concerne	1	concerner	1
confronter	1	confronter	1
consciencieux	1	consciencieux	1
consignes	1	consignes	1
constructifs	1	constructif	1
corps	1	corps	1
débrouillardise	1	débrouillardise	1
dégourdi	1	dégourdi	1
déplacer	1	déplacer	1
détendu	1	détendu	1
différenciation	1	différenciation	1
donne	1	donner	1
effectif	1	effectif	1
ennui	1	ennui	1
enseignées	1	enseigner	1
entoure	1	entoure	1
entraine	1	entrain	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
analyse	1	analyse	1

Mots	Occurrences	Terme.Racine	Occurrences racine
entretien	1	entretien	1

année	1	année	1
appel	1	appel	1
approprie	1	approprie	1
ateliers	1	ateliers	1
atouts	1	atouts	1
avance	1	avancer	1
avide	1	avide	1
bavarder	1	bavarder	1
budget	1	budget	1
cause	1	cause	1
centres	1	centre	1
franchir	1	franchir	1
générale	1	général	1
gère	1	gère	1
grandir	1	grandir	1
graves	1	graves	1
handicap	1	handicap	1
humains	1	humain	1
humeur	1	humeur	1
hygiène	1	hygiène	1
idéal	1	idéal	1
impose	1	impose	1
inclusion	1	inclusion	1
incompréhensions	1	incompréhension	1
individuel	1	individuel	1
initiative	1	initiative	1
initie	1	initie	1
intention	1	intention	1
interessant	1	interessant	1
interpersonnelle	1	interpersonnel	1
intervenants	1	intervenants	1
irréel	1	irréel	1
jeu	1	jeu	1
jugement	1	jugement	1
Mots	**Occurrences**	**Terme.Racine**	**Occurrences racine**
laisse	1	laisse	1
langage	1	langage	1

ESS	1	ess	1
estime	1	estime	1
étudier	1	étudier	1
éveillé	1	éveillé	1
existe	1	existe	1
extérieurs	1	extérieur	1
fier	1	fier	1
flexible	1	flexible	1
formation	1	formation	1
forte	1	forte	1
fournies	1	fournies	1
oral	1	oral	1
organiser	1	organiser	1
ose	1	oser	1
pairs	1	pairs	1
partenaire	1	partenaire	1
peau	1	peau	1
personnalise	1	personnalise	1
personnels	1	personnel	1
perturbes	1	perturbe	1
pète	1	pète	1
pétillant	1	pétillant	1
peu	1	peu	1
place	1	place	1
plombs	1	plombs	1
plus	1	plus	1
portes	1	portes	1
porteur	1	porteur	1
possible	1	possible	1
pourquoi	1	pourquoi	1
pratique	1	pratique	1
présent	1	présent	1
propre	1	propre	1
psychiquement	1	psychiquement	1
Mots	**Occurrences**	**Terme.Racine**	**Occurrences racine**
rapport	1	rapport	1
réceptif	1	réceptif	1

lecteur	1	lecteur	1
liberté	1	liberté	1
limites	1	limite	1
lins	1	lin	1
malicieux	1	malicieux	1
meilleur	1	meilleur	1
mobilisation	1	mobilisation	1
moins	1	moins	1
monde	1	monde	1
notions	1	notion	1
objectif	1	object	1

réduit	1	réduire	1
réinvestir	1	réinvestir	1
relativement	1	relativement	1
remet	1	remettre	1
résilient	1	résilient	1
réunions	1	réunions	1
risque	1	risque	1
rôle	1	rôle	1
sain	1	sain	1
sent	1	sentir	1
sentiment	1	sentiment	1

Mots	**Occurrences**	**Terme.Racine**	**Occurrences racine**
soif	1	soif	1
soucieux	1	soucieux	1
stable	1	stable	1
stimules	1	stimule	1
stratégies	1	stratégie	1
subjectif	1	subjectif	1
suffisant	1	suffisant	1
suit	1	suivre	1
sujet	1	sujet	1
trompe	1	trompe	1
unique	1	unique	1
veut	1	vouloir	1
violents	1	violent	1
visant	1	viser	1
vite	1	vite	1
voie	1	voie	1
volontiers	1	volontiers	1
Nombre total d’occurrences : 1997			

Annexe XVIII

Analyse de contenu de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

Catégorie	Données du corpus
Acteur	Actif, Enfant qui cherche / Chercheur, Engagé, Apprenant, Investi/impliqué, S'engage dans les apprentissages, Moteur Participe volontiers, Engagé dans la réflexion et la recherche, Engagement actif, Participant/participation/participatif, Prise de parole Présent, Initiative, Spontané, Qui propose, Mise au travail spontanée, Expressif
Autonome	Autonomie, Adaptable, Dégourdi, Débrouillardise, Demande de l'aide si nécessaire, Flexible, Sait s'adapter, Capable de/sait demander de l'aide, Connaissance de soi, Travaille à la mesure de ses capacités en classe et à la maison, Sait exprimer ses besoins, Exprime ses difficultés et incompréhensions, Qui peut communiquer sur ses émotions, Conscient de ses limites et de ses atouts, Qui corrige ses erreurs
Heureux	Confiant/Confiance/Confiance en soi, Serein/Sérénité, Bien-être, Plaisir, Bien dans son corps, Résilient Epanoui/épanouissement/épanoui socialement, Heureux, Content, Bonne humeur/pétillant/malicieux, Souriant/sourire, Joie/joie de vivre/joyeux, Equilibre/équilibré, Estime de soi, Confiance en l'enseignant, Reposé, Communique sereinement, Elève content d'être élève, Agréable, Sain, Positif, Disponible pour les apprentissages/psychiquement
Coopératif	Coopération/capable de coopérer, Travailler en groupe, Collaborer/collaboration, Communication, Echange, En interaction avec les autres/interagit/interactif/interaction, Gout du travail en groupe, Partage, Tuteur/tutorat, Capable d'échanger, Sens du collectif, Prendre en compte les interactions enfant/enfant-enfant/adulte, Partage ses centres d'intérêt
Curieux	Curiosité, Envie/désir d'apprendre, Soif de connaissances, Intéressé, Cherche à/désir de comprendre, Appétence, Intérêt, Pose des questions/questionner/qui se pose des tas de questions, Ose prendre le risque de comprendre, Eveillé, Ouvert sur le monde, Enrichir ses connaissances
Efforts	Essayer/qui essaie tout le temps, Gout/sens de l'effort, Fait des efforts, Cherche à s'améliorer, Travailleur Fait de son mieux/donne le meilleur de lui-même, Veut progresser/l'élève qui progresse/progrès/progresse à son rythme/a le souci de progresser/en progrès/possibilité de progrès, Met de la bonne volonté, Persévérant/persévérance, Travail/travailleurs, Tenace, Volontaire/volonté, Dépassement de soi, S'entraine régulièrement, Prêt à faire des erreurs, Acceptation de l'erreur/n'a pas peur de l'échec

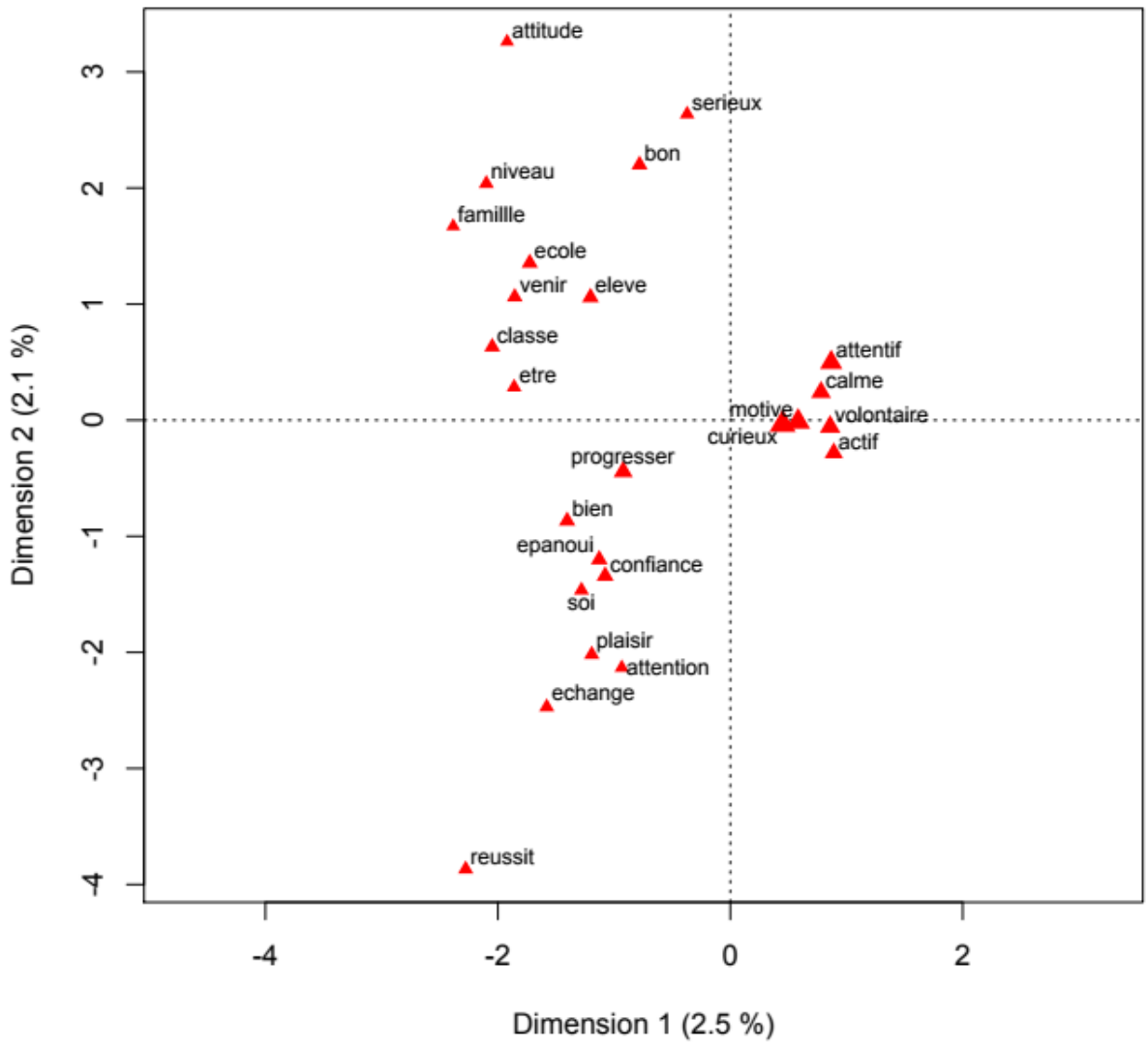
Solidaire	Attention à soi et aux autres, Aide/aide les autres, Respect des différences, Empathie, Ouvert/ouverture d'esprit, Inclusion/accueil Intéressé par l'autre, Capacité d'entraide, Bienveillance entre élèves, Entraide, Intelligence interpersonnelle, Partage, Sociable/sociabilité/social, Relationnel facile, Compréhensif, En lien avec les autres, Ouverture, Ecoute active, Gentil, Elève bien dans sa classe avec les autres
Motivé	Motivation , Désir de faire, Enthousiaste/enthousiasme, Attitude positive, Envie de réussir, Envie de travailler, Dynamique/dynamisme, Mobilisation, En demande, Passionné, A envie/envie, Stimulé, Concerné
Famille	Parents ouverts au dialogue, Suivi pas ses parents, Qui a des parents impliqués, Des parents confiants, Serein dans sa vie familiale Environnement familial porteur, Environnement stable, Entouré, Accompagné de professionnels qualifiés/accompagné, Compris
Respectueux	Respect des règles de vie/règles du groupe, Obéit, Poli, Comportement idéal/pas de problème de comportement, Bien éduqué/éduqué, Qui a appris à accepter le non/la frustration
Scolaire	Posture/attitude/rôle d'élève, Conscience de son apprentissages, Sait pourquoi il vient à l'école/comprend pourquoi il est là, Attitude positive face au travail, Appliqué, Soin/soigneux/soigné, Fait du lien entre les apprentissages, Prend soin de son matérielles, Rigoureux, Sérieux, Studieux, Sait chuchoter, Accepte l'aide, Besoin d'aide pour franchir les petites difficultés, Réceptif, Attentif, Ecoute/capacité d'écoute, Concentration/concentré, À l'écoute
Calme	Calme, Ne pétant pas les plombs, Patience/patient, Être posé, Non violent, Sage
Aptitudes intellectuelles	Comprend/comprend vite, Rapidité/rapide, Pertinent, Dont les besoins sont relativement homogènes avec ceux du reste de la classe, Intelligent/facilité, Culture générale forte, Compétences/capacités, Compréhension homogène et régulière, Inventif/créatif/imaginatif, Mémorisation/bonne mémoire, Réfléchi/réflexif/réflexion, Responsable, Réussite/s, Efficace/efficacité, Esprit critique/critique/constructif, Humour, Lecteur, Met en place des stratégies cognitives, Vif/vif d'esprit, Sait se confronter à la, non connaissance, Analyse sa propre réflexion, Passage à l'abstrait
Sans rubrique	Aucun handicap (232)[141], Unique (251), Différent (298), Ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien à l'enseignant (52)

141 Le chiffre entre parenthèses correspond au numéro du répondant

Annexe XIX

Analyse factorielle de la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

Analyse des correspondances portant sur 378 documents, 105 termes



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	2.5	2.1	2.0	2.0	1.9
Inertie cumulée (%)	2.5	4.6	6.6	8.6	10.5

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
classe	-2.05	4.659	13.60
réussit	-2.28	4.028	8.63
école	-1.73	3.966	14.58
venir	-1.86	3.438	17.14
niveau	-2.10	3.424	9.28
progresser	-0.92	2.735	7.69
bien	-1.40	2.625	6.40
famille	-2.38	2.524	6.24
être	-1.86	2.304	6.82
élève	-1.20	2.250	4.74
épanoui	-1.13	1.976	4.99
échange	-1.58	1.939	4.51
confiance	-1.08	1.932	4.82
attitude	-1.92	1.638	4.80
soi	-1.28	1.275	3.69
plaisir	-1.19	1.262	3.00
bon	-0.78	0.745	1.78
attention	-0.93	0.484	1.04
sérieux	-0.37	0.092	0.23

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
222	-1.93	3.72	19.1
102	-1.87	3.48	18.4
157	-2.62	3.05	10.9
53	-2.14	2.04	10.5
209	-2.46	2.02	6.0
290	-1.41	1.99	10.9
376	-2.39	1.91	10.3
202	-1.23	1.84	10.3
220	-2.24	1.67	10.5
160	-1.35	1.63	6.7
120	-2.13	1.51	8.7
291	-1.78	1.40	10.6
350	-1.97	1.30	5.7
331	-1.14	1.29	11.0
355	-1.39	1.29	6.7
115	-0.98	1.27	6.9
173	-1.43	1.13	5.7
253	-1.53	1.03	4.3
85	-0.94	0.79	4.5
223	-0.91	0.73	2.5
204	-0.93	0.67	3.3
150	-1.06	0.50	2.7
370	-1.43	0.45	1.6
232	-0.85	0.40	2.2

222
comprend et ce il vient faire à l'école a confiance en enseignant est suivi par ses parents au niveau des leçons et des règles
102
progresse malgré des difficultés content d être va bien quelque soit son niveau bien dans sa classe avec autres élèves.
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
53
épanoui se sent bien dialogue échange exprime ses émotions avance a son rythme réussit
209
attitude d'élève culture générale forte environnement familial porteur aucun handicap !
290

heureux de venir a l école désir d apprendre respecte sans contrainte les règles de vie de l école estime de soi
376
classe d élèves de niveaux homogènes
202
progresse motive et engage dans le travail prend plaisir a venir en classe comprend les difficultés de ses camarades
220
ateliers individualises classes sans portes envie réussites
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
120
réussite bien-être confiance dépassement
291
progresse a son rythme pas de classe d age des groupes de niveaux individuel mais aussi travail de groupe
350
sérénité efficacité échange réussite
331
envie d apprendre progresse heureux de venir l école heureux d aider ses camarades
355
sérieux travail attitude positive heureux de venir a l école
115
a l écoute respectueux des règles de vie commune demande de l'aide aide les autres besoins sont relativement homogènes par rapport aux autres élèves de sa classe
173
autonomie connaissance de soi confiance réussites
253
réussite plaisir scolaire épanouissement
85
calme bonnes relations avec les camarades attitude positive face au travail demande heureux a école
223
curiosité autonomie bonnes competences sociales bon niveau de langage bonne capacité à mémoriser
204
attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
150
confiance en soi autonomie attention mobilisation
370
petit nombre attention mémorisation plaisir
232
sérieux attentif entraide bon niveau

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)

attentif	0.87	5.4	12.8
motive	0.58	3.5	10.1
volontaire	0.86	3.4	8.5
curieux	0.45	3.0	9.4
calme	0.78	2.4	5.3
actif	0.89	2.1	5.1

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
332	0.17	0.013	0.083

332
bon sérieux attentifs sociable

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
réussit	-3.867	13.7087	24.9107
échange	-2.471	5.5952	11.0371
plaisir	-2.018	4.2660	8.5963
confiance	-1.341	3.5320	7.4660
attention	-2.132	2.9745	5.4012
épanoui	-1.200	2.6412	5.6507
soi	-1.464	1.9655	4.8240
bien	-0.867	1.1815	2.4422
progresser	-0.443	0.7454	1.7769
actif	-0.282	0.2504	0.5115
curieux	-0.036	0.0226	0.0597
volontaire	-0.057	0.0179	0.0373
motivé	-0.014	0.0023	0.0056

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)

253	-3.3	5.7	20.4
350	-3.7	5.4	20.2
53	-3.1	4.9	21.5
173	-2.4	3.7	15.9
120	-3.0	3.4	16.8
370	-3.0	2.4	7.0
150	-1.9	1.9	8.7
220	-1.7	1.2	6.2

253
réussite plaisir scolaire épanouissement
350
sérénité efficacité échange réussite
53
épanoui se sent bien dialogue échange exprime ses émotions avance a son rythme réussit
173
autonomie connaissance de soi confiance réussites
120
réussite bien-être confiance dépassement
370
petit nombre attention mémorisation plaisir
150
confiance en soi autonomie attention mobilisation
220
ateliers individualises classes sans portes envie réussites

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
bon	2.20	6.973	14.15
attitude	3.26	5.571	13.83
sérieux	2.64	5.461	11.68
niveau	2.04	3.809	8.75
école	1.35	2.881	8.98
attentif	0.50	2.071	4.21
élève	1.06	2.053	3.66
famille	1.67	1.462	3.06
venir	1.06	1.330	5.62
classe	0.63	0.522	1.29
calme	0.24	0.266	0.50
être	0.28	0.064	0.16

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
355	2.30	4.144	18.17
85	1.90	3.792	18.36
232	2.30	3.462	15.92
209	2.91	3.329	8.30
223	1.78	3.319	9.73
204	1.84	3.099	12.87
332	2.15	2.423	13.40
157	1.73	1.573	4.75
376	1.81	1.289	5.89
115	0.84	1.107	5.08
331	0.76	0.689	4.99
160	0.75	0.587	2.06
291	1.00	0.524	3.35
290	0.63	0.466	2.16
222	0.60	0.423	1.84
102	0.51	0.302	1.35
202	0.13	0.023	0.11

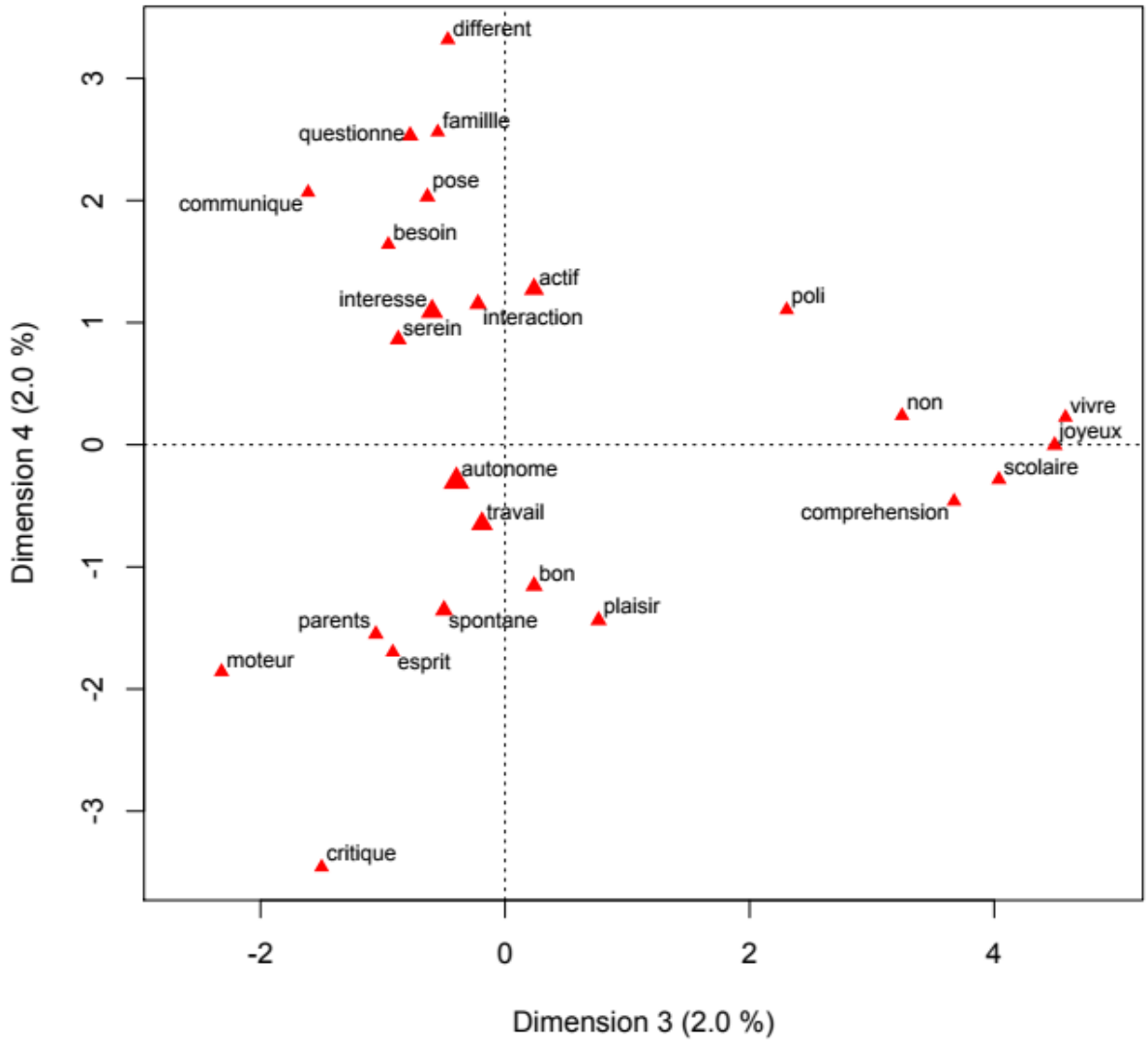
355
sérieux travail attitude positive heureux de venir a l'école
85
calme bonnes relations avec les camarades attitude positive face au travail demande heureux a l'école
232
sérieux attentif entraide bon niveau
209
attitude d élève culture générale forte environnement familial porteur aucun handicap !
223
curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité a mémoriser
204
attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
332
bon sérieux attentifs sociable
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
376
classe d'élèves de niveaux homogènes
115
a l'écoute respectueux des règles de vie commune demande de l'aide aide les autres besoins sont relativement homogènes par rapport aux autres élèves de sa classe

331
envie d apprendre progresse heureux de venir l école heureux d aider ses camarades
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
291
progresse a son rythme pas de classe d age des groupes de niveaux individuel mais aussi travail de groupe
290
heureux de venir a l école désir d apprendre respecte sans contrainte les règles de vie de l école estime de soi
222
comprend et ce il vient faire a l école a confiance en enseignant est suivi par ses parents au niveau des leçons et des règles
102
progresse malgré des difficultés content d être va bien quelque soit son niveau bien dans sa classe avec autres élèves.
202
progresse motive et engage dans le travail prend plaisir a venir en classe comprend les difficultés de ses camarades

Dimensions 3 et 4

Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	2.5	2.1	2.0	2.0	1.9
Inertie cumulée (%)	2.5	4.6	6.6	8.6	10.5



3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
moteur	-2.32	3.621	5.17
intéressé	-0.60	1.968	3.39
autonome	-0.40	1.727	4.00
communique	-1.61	1.398	2.96
critique	-1.50	1.212	2.26
serein	-0.87	1.028	2.15
parents	-1.06	0.903	1.39

questionne	-0.78	0.731	1.25
besoin	-0.95	0.491	1.40
spontané	-0.50	0.471	0.69
esprit	-0.92	0.454	1.03
pose	-0.64	0.380	0.89
travail	-0.19	0.177	0.43
famille	-0.55	0.163	0.33
different	-0.47	0.147	0.25
interaction	-0.22	0.079	0.15

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
352	-2.08	1.7446	5.242
160	-1.14	1.3957	4.758
378	-1.38	1.0223	3.394
348	-1.46	0.8612	4.325
189	-1.03	0.7212	2.772
207	-0.93	0.7035	2.816
318	-1.00	0.4000	1.171
248	-0.54	0.3119	1.295
98	-0.66	0.2350	1.260
353	-0.55	0.2023	1.165
273	-0.39	0.0826	0.573
263	-0.27	0.0688	0.287
218	-0.41	0.0673	0.201
157	-0.27	0.0407	0.119
186	-0.14	0.0075	0.027

352
Autonome moteur résilient critique
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
378
propose questionne cherche a s’améliorer communique sereinement
348
curieux spontané moteur créatif
189
autonome esprit critique réfléchit curieux
207

travail personnalisé matériel à disposition moyens humains adaptes travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs
318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
248
curieux volonté de travailler même si difficultés respectueux de ces camarades et des adultes sens critique
98
Souriant actif pose des questions dégourdi
353
concentre en interaction avec les autres pose des questions
273
concentre intéressé motive different
263
volontaire obéit aux règles pose des questions envie de réussir
218
Liberté sens critique individualisation plaisir
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
186
bien-être enrichissement différence tolérance

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
joyeux	4.49	19.039	36.52
vivre	4.58	11.313	25.84
scolaire	4.04	10.983	17.93
compréhension	3.67	7.263	12.66
non	3.25	5.676	10.32
poli	2.30	2.857	4.39
plaisir	0.76	0.630	1.23
actif	0.24	0.181	0.36
bon	0.24	0.083	0.16

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
342	6.3	15.9	34
14	5.4	7.8	16
28	3.3	5.9	29
205	2.9	5.6	29
216	2.1	5.3	17

336	2.6	3.7	15
199	2.5	3.5	14
253	2.4	3.1	11
313	1.8	2.5	14
195	1.9	2.0	11

342
joie de vivre rapidité compréhension
14
pas perturbes par problématiques non scolaires.
28
attentif joyeux scolaire calme
205
motivation effort curiosité joie de vivre
216
essaye se trompe utilise ses erreurs se corrige s'entraine régulièrement accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe fais les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances
336
poli volontaire joyeux actif
199
bienveillance sérieux joie aide
253
réussite plaisir scolaire épanouissement
313
Motivé essaie sans peur du jugement joyeux fier heureux de ses efforts et ses progrès
195
motivé capable de coopérer pas peur de l'échec joyeux

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
critique	-3.4582	6.564318	12.008227
spontané	-1.3548	3.526316	5.050838
moteur	-1.8582	2.369068	3.321551
plaisir	-1.4376	2.268835	4.362535
travail	-0.6468	2.123802	5.042938
bon	-1.1552	2.014266	3.898941
parents	-1.5503	1.978934	2.980199
esprit	-1.6977	1.582008	3.521715
autonome	-0.2989	0.992797	2.258092
compréhension	-0.4626	0.117459	0.200979

scolaire	-0.2840	0.055349	0.088678
joyeux	-0.0037	0.000013	0.000024

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
218	-2.998	3.69903	10.82342
352	-2.793	3.21211	9.47199
248	-1.625	2.89819	11.81011
189	-1.853	2.35692	8.88843
207	-1.302	1.39561	5.48143
348	-1.730	1.23188	6.07063
195	-0.578	0.18309	1.02740
253	-0.375	0.07699	0.26119
199	-0.349	0.06700	0.26319
342	-0.120	0.00594	0.01255
14	-0.034	0.00032	0.00064

218
Liberté sens critique individualisation plaisir
352
Autonome moteur résilient critique
248
curieux volonté de travailler même si difficultés respectueux de ces camarades et des adultes sens critique
189
autonome esprit critique réfléchit curieux
207
travail personnalise matériel a disposition moyens humains adaptes travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs
348
curieux spontané moteur créatif
195
motive capable de coopérer pas peur de l’échec joyeux
253
réussite plaisir scolaire épanouissement
199
bienveillance sérieux joie aide
342
joie de vivre rapidité compréhension
14
pas perturbes par problématiques non scolaires.
Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
questionne	2.53	7.914	13.272
different	3.32	7.550	12.544
intéressé	1.09	6.703	11.323
actif	1.28	5.354	10.436
pose	2.03	3.960	9.133
famille	2.56	3.600	7.197
communique	2.07	2.344	4.867
interaction	1.15	2.193	4.035
besoin	1.64	1.477	4.126
serein	0.86	1.022	2.096
poli	1.11	0.670	1.012
non	0.24	0.031	0.056
vivre	0.22	0.028	0.062

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
157	2.696	3.990025	11.494035
318	3.009	3.727728	10.710068
98	2.331	2.983393	15.698175
353	2.073	2.948099	16.654970
378	2.205	2.668298	8.693596
273	1.934	2.052266	13.969185
186	2.224	2.035426	7.050103
263	1.418	1.931282	7.909297
160	0.951	0.993732	3.324092
336	0.883	0.428391	1.715609
216	0.099	0.012172	0.037720
205	0.111	0.008518	0.043716
313	0.030	0.000739	0.004102
28	0.005	0.000014	0.000065

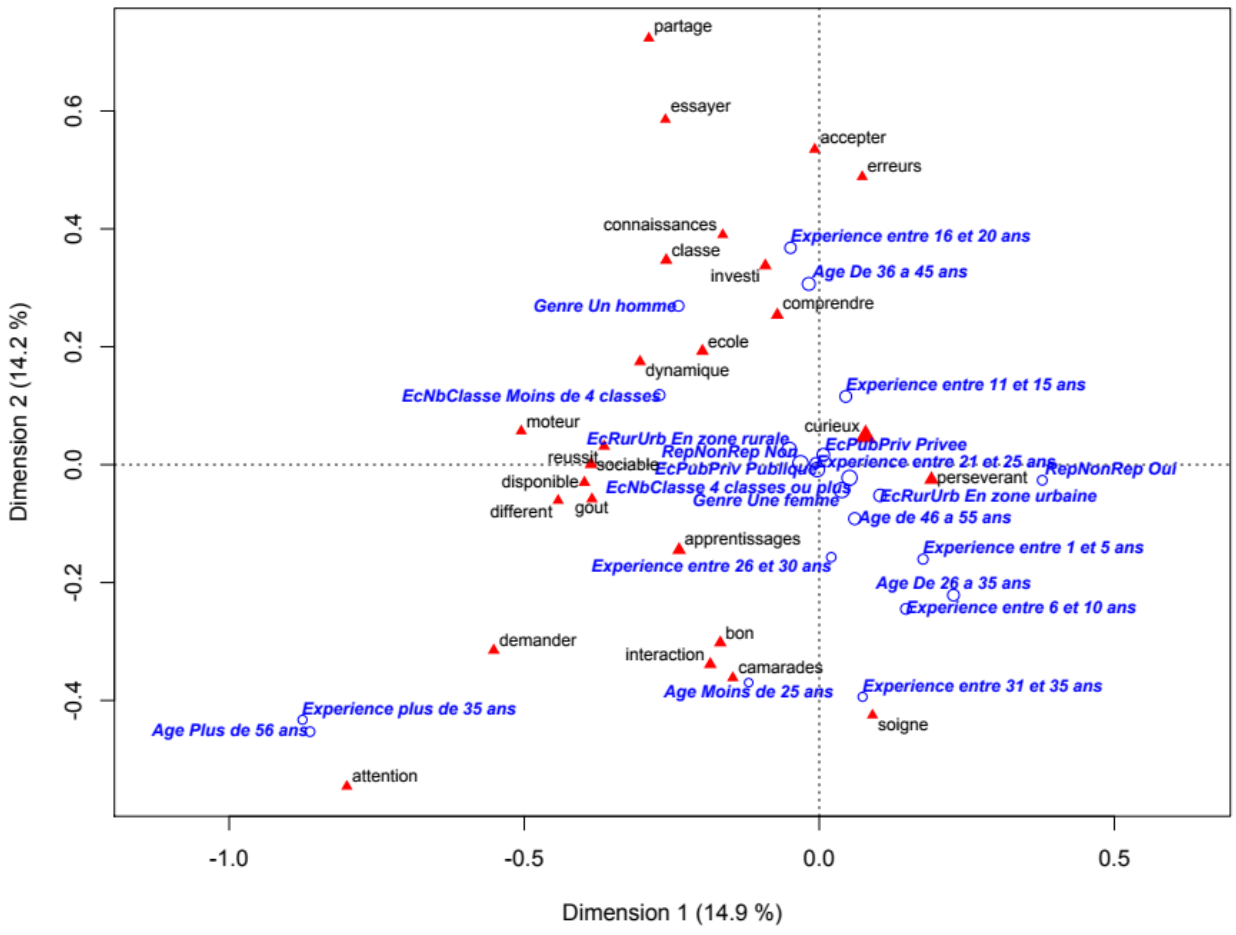
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l’école
318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique

98
Souriant actif pose des questions dégourdi
353
concentre en interaction avec les autres pose des questions
378
propose questionne cherche a s’améliorer communique sereinement
273
concentre intéressé motivé différent
186
bien-être enrichissement différence tolérance
263
volontaire obéit aux règles pose des questions envie de réussir
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
336
poli volontaire joyeux actif
216
essaye se trompe utilise ses erreurs se corrige s’entraine régulièrement accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe fais les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances
205
motivation effort curiosité joie de vivre
313
Motive essaie sans peur du jugement joyeux fier heureux de ses efforts et ses progrès
28
attentif joyeux scolaire calme

Annexe XX

Analyse factorielle de la question ouverte sur l'élève idéal, croisée avec les caractéristiques des enseignants

Analyse des correspondances portant sur 8 variable(s) active(s) (agrégeant 378 documents), 105 termes et 122 variable(s) supplémentaire(s).



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	15	14	12	10	9
Inertie cumulée (%)	15	29	41	51	60

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
attention	-0.8006	9.142	44.082
demander	-0.5517	6.077	43.970
sociable	-0.3867	5.544	51.875
moteur	-0.5052	3.639	58.434
disponible	-0.3981	3.164	36.962
apprentissages	-0.2376	2.898	34.395
différent	-0.4425	2.793	39.419
réussit	-0.3646	2.655	26.788
goût	-0.3852	2.540	43.757
dynamique	-0.3038	2.107	35.518
classe	-0.2594	1.919	24.111
école	-0.1980	1.342	18.760
partage	-0.2889	1.190	10.998
interaction	-0.1847	1.168	10.128
bon	-0.1678	0.883	8.231
essayer	-0.2608	0.776	12.881
connaissances	-0.1636	0.382	4.536
camarades	-0.1465	0.367	4.161
investi	-0.0914	0.262	4.207
comprendre	-0.0712	0.188	2.450
accepter	-0.0078	0.001	0.013

Modalités actives du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Age Plus de 56 ans	-0.8631	33.9960	63.838
Expérience plus de 35 ans	-0.8758	25.3152	62.953
EcNbClasse Moins de 4 classes	-0.2710	7.7213	19.333
Genre Un homme	-0.2385	5.1937	14.670
EcRurUrb En zone rurale	-0.0511	1.1535	8.148
RepNonRep Non	-0.0318	0.6172	21.667
Experience entre 16 et 20 ans	-0.0487	0.3127	0.825
Age Moins de 25 ans	-0.1196	0.2858	0.820
Age De 36 a 45 ans	-0.0178	0.0821	0.267
EcPubPriv Publique	-0.0034	0.0051	0.039
Experience entre 21 et 25 ans	-0.0060	0.0038	0.010

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Qualité (%)
370	-3.29	8.28
150	-2.06	10.10
356	-1.85	3.82
350	-1.77	4.59
157	-1.70	4.58
256	-1.64	13.33
56	-1.59	3.35
1	-1.54	8.39
219	-1.51	5.17
335	-1.38	5.70
85	-1.38	9.65
173	-1.27	4.55
23	-1.25	4.42
19	-1.24	2.15
220	-1.19	2.95
15	-1.16	6.06
155	-1.15	8.58
236	-1.15	5.10
84	-1.14	10.08
66	-1.12	5.10
318	-1.11	1.45

209	-0.99	0.97
81	-0.96	1.44
329	-0.95	3.72
280	-0.95	2.70

370
petit nombre attention mémorisation plaisir
150
confiance en soi autonomie attention mobilisation
356
intéressé discipline moteur lecteur
350
sérénité efficacité échange réussite
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
256
attention participation intérêt pour les apprentissages autonomie
56
calme repose disponible dans un environnement stable
1
Attention effort progrès respect
219
épanoui accompagne en demande progrès
335
respect des différences goût de effort entraide tutorat
85
calme bonnes relations avec les camarades attitude positive face au travail demande heureux a l'école
173
autonomie connaissance de soi confiance réussites
23
moteur envie sérénité progression partage
19
autonomes inventifs stimules constructifs
220
ateliers individualises classes sans portes envie réussites
15
curiosité sociabilité goût effort confiance
155
engage dans les apprentissages respecte les consignes respecte les autres demande de l'aide
236
autonome curieux inventif sociable
84
attention à soi et aux autres implique pour ses apprentissages souriant le plus autonome possible comprend utilisation des aides fournies
66
content d'être à l'école curieux sociable partageur travailleur
318
Intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique

209
Attitude d élève culture générale forte environnement familial porteur aucun handicap !
81
attentif soigne réceptif demandeur
329
Calme motive moteur Autonome
280
curiosité appétence confiance en soi dynamisme

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
persévérant	0.190	2.575	29.0
curieux	0.078	2.355	28.7
soigne	0.090	0.116	1.5
erreurs	0.073	0.076	1.3

Modalités actives du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Age De 26 a 35 ans	0.2274	8.071	23.584
RepNonRep Oui	0.3779	7.333	21.667
EcRurUrb En zone urbaine	0.1030	2.326	8.148
Experience entre 6 et 10 ans	0.1469	2.076	6.199
Experience entre 1 et 5 ans	0.1758	2.053	6.691
EcNbClasse 4 classes ou plus	0.0512	1.459	19.333
Genre Une femme	0.0382	0.832	14.670
Age de 46 a 55 ans	0.0601	0.654	2.032
Experience entre 11 et 15 ans	0.0448	0.317	0.969
Experience entre 31 et 35 ans	0.0734	0.165	0.561
Experience entre 26 et 30 ans	0.0203	0.017	0.043
EcPubPriv Privée	0.0069	0.010	0.039

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Qualité (%)
342	1.54	2.06
50	1.34	0.66
289	1.17	5.07

39	1.10	0.82
217	1.07	1.33
130	1.03	5.73
121	0.90	4.43
31	0.88	4.97
189	0.86	1.90
76	0.85	3.51
195	0.83	2.12
141	0.83	3.23
89	0.82	2.76
72	0.81	8.35
175	0.81	3.70
233	0.81	3.33
142	0.78	3.16
351	0.75	1.45
182	0.74	2.52
3	0.74	3.73
295	0.73	0.47
35	0.73	3.15
97	0.72	2.54
82	0.71	2.48
123	0.70	0.98

342
joie de vivre rapidité compréhension
50
pas de différenciation pas de problème de comportement programme fini à la fin de l'année moins de réunions ESS entretien avec les professionnels, parents
289
persévérance sens du collectif curiosité d'esprit parents ouverts au dialogue
39
suit le rythme impose par lesprogrammes s'approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien a l'enseignant
217
sage attentif intelligent gentil
130
réflexif remet en cause attentif concentre motive intelligence sociale avec les autres
121
respect des règles envie d apprendre curiosité prend soin de son matériel
31
curieux envie d'apprendre parents impliqués bien éduqué

189
autonome esprit critique réfléchit curieux
76
ouvert persévérant courageux curieux
195
motive capable de coopérer pas peur de l'échec joyeux
141
curiosité persévérance écoute imagination
89
curiosité ouverture d esprit motivation implication
72
envie apprendre curiosité écoute concentration
175
être pose être élève envie d apprendre respect.
233
volontaire enjoue persévérant impliqué
142
envie concentrer un temps suffisant pour apprendre autonomie matérielle hygiène
351
social autonome motive partenaire
182
attentif applique curieux empathie
3
persévérant curieux calme empathique
295
être élève
35
Attentif curieux efficace empathique
97
comportement idéal bienveillance entre les élèves concentration motivation
82
veut apprendre intéressé tolérant persévérant
123
attentif efficace rapide se questionne

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
attention	-0.546	4.455	20.48
interaction	-0.339	4.119	34.04
bon	-0.302	3.002	26.66

soigne	-0.425	2.702	34.19
camarades	-0.362	2.348	25.33
demander	-0.315	2.076	14.32
apprentissages	-0.145	1.127	12.76
goût	-0.058	0.061	1.00
different	-0.061	0.055	0.74
persévérant	-0.025	0.048	0.51
disponible	-0.030	0.019	0.21

Modalités actives du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Age Plus de 56 ans	-0.4530	9.824	17.58
Expérience plus de 35 ans	-0.4327	6.485	15.37
Expérience entre 6 et 10 ans	-0.2447	6.042	17.19
Expérience entre 31 et 35 ans	-0.3939	4.974	16.14
Age Moins de 25 ans	-0.3697	2.863	7.83
Expérience entre 1 et 5 ans	-0.1603	1.790	5.56
Age de 46 a 55 ans	-0.0917	1.598	4.73
Genre Une femme	-0.0431	1.112	18.70
Expérience entre 26 et 30 ans	-0.1570	1.064	2.58
EcRurUrb En zone urbaine	-0.0522	0.628	2.10
EcNbClasse 4 classes ou plus	-0.0223	0.290	3.66
RepNonRep Oui	-0.0265	0.038	0.11
EcPubPriv Publique	-0.0083	0.032	0.24
Expérience plus de 35 ans	-0.4327	6.485	15.37
Expérience entre 6 et 10 ans	-0.2447	6.042	17.19
Expérience entre 31 et 35 ans	-0.3939	4.974	16.14

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
370	-1.91	2.77
81	-1.85	5.37
306	-1.32	4.80
256	-1.29	8.22
101	-1.21	3.66

223	-1.17	4.22
353	-1.16	5.21
1	-1.06	3.96
204	-1.05	4.19
372	-1.00	6.18
287	-0.98	3.95
68	-0.96	3.70
93	-0.95	4.48
117	-0.94	2.85
85	-0.94	4.46
185	-0.88	2.02
285	-0.88	2.02
257	-0.87	3.57
191	-0.83	2.85
98	-0.83	1.97
150	-0.79	1.50
166	-0.78	1.86
161	-0.75	1.71
55	-0.74	1.82
217	-0.73	0.61

370
petit nombre attention mémorisation plaisir
81
attentif soigné réceptif demandeur
306
interactif enthousiaste spontané bonne humeur
256
attention participation intérêt pour les apprentissages autonomie
101
motive rigoureux soigne attentif
223
curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité à mémoriser
353
concentre en interaction avec les autres pose des questions
1
Attention effort progrès respect
204
attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
372
attentif concentré participe interaction
287
attentif actif interactif vif

68
passionne curieux bon camarade sens de effort
93
autonome respecte les règles interaction
117
calme intelligent curieux fait on lui demande
85
calme bonnes relations avec les camarades attitude positive face au travail demande heureux a ecole
185
intéressé
285
irréel ennui subjectif intérêt
257
motivation écoute débrouillardise interactions
191
Attentif travailleur soigné curieux
98
Souriant actif pose des questions dégourdi
150
confiance en soi autonomie attentionmobilisation
166
réflexion autonomie patience interaction
161
réactif humour souriant calme
55
calme attentif vif d'esprit respectueux
217
sage attentif intelligent gentil

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
partage	0.72333	7.828739	68.96614
accepter	0.53486	5.136586	63.67910
essayer	0.58549	4.103451	64.93375
investi	0.33756	3.750924	57.35700
classe	0.34691	3.601454	43.13546
erreurs	0.48841	3.569309	60.47649
comprendre	0.25388	2.507601	31.19423
connaissances	0.39003	2.276200	25.78704
école	0.19261	1.332293	17.74976
curieux	0.04805	0.925674	10.75688
dynamique	0.17469	0.730551	11.74019
moteur	0.05701	0.048623	0.74413

réussit	0.03124	0.020447	0.19666
sociable	0.00062	0.000015	0.00013

Modalités actives du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Age De 36 a 45 ans	0.3066	25.47952	79.0011
Expérience entre 16 et 20 ans	0.3678	18.68459	46.9572
Genre Un homme	0.2693	6.94543	18.7003
Expérience entre 11 et 15 ans	0.1158	2.21719	6.4675
EcNbClasse Moins de 4 classes	0.1180	1.53470	3.6629
EcRurUrb En zone rurale	0.0259	0.31116	2.0950
EcPubPriv Privée	0.0169	0.06568	0.2373
RepNonRep Non	0.0022	0.00317	0.1062
Expérience entre 21 et 25 ans	0.0028	0.00084	0.0022

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
216	2.03	15.8
341	1.89	10.4
163	1.58	5.8
160	1.49	8.2
14	1.48	1.2
212	1.46	5.9
134	1.39	7.5
281	1.35	7.6
91	1.33	5.3
66	1.28	6.7
23	1.17	3.9
157	1.15	2.1
279	1.11	9.1
241	1.10	4.0
165	1.05	2.6
365	1.04	4.5
220	1.04	2.3
26	1.03	3.8

342	0.96	0.8
314	0.95	2.4
10	0.87	2.1
61	0.85	2.7
313	0.85	3.3
154	0.84	3.0
339	0.84	2.8

216
essaye se trompe utilise ses erreurs se corrige s'entraine régulièrement accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe, fais les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances
341
envie d apprendre de chercher collabore attentionné accepte l'erreur
163
envie curiosité volonté partage
160
partage ses centres d'intérêt exprime ses besoins communique surses émotions est heureux de venir à l'école
14
pas perturbés par problématiques non scolaires.
212
respectueux investi autonome essaie tout le temps
134
envie apprendre coopération acceptation des erreurs plaisir
281
curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche a comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
91
envie essayer coopérer écouter
66
content d'être à l'école curieux sociable partageur travailleur
23
moteur envie sérénité progression partage
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
279
épanoui ne vient pas a l'école avec ses graves soucis personnels auxquels je ne pourrais pas apporter d aide a compris qu'il y a un temps pour chaque chose le jeu le travail les câlins a déjà appris a accepter le non la frustration curieux
241
efforts concentration écoute partage
165
curieux éveillé corrige ses erreurs participe
365
tolérant investi coopératif autonome
220
ateliers individualisés classes sans portes envie réussites

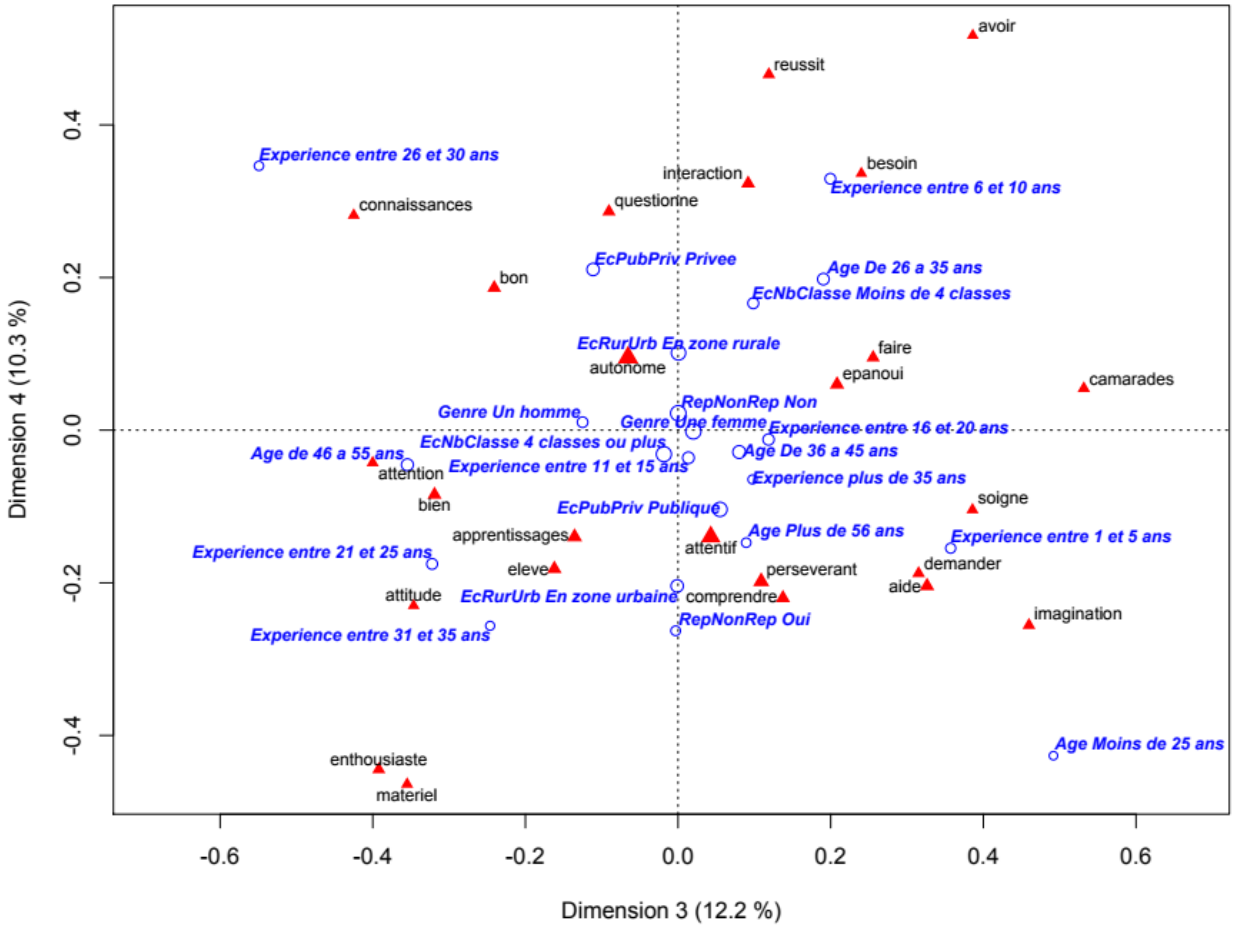
26
heureux volontaire acceptant aide
342
joie de vivre rapidité compréhension
314
Attentif met en place stratégies cognitives engagement actif sait se confronter a la non connaissance
10
épanoui socialement confiance conscient limites atouts comprend pourquoi il est la
61
repose envie de comprendre le gout de l'effort serein dans sa vie familiale
313
Motiveessaie sans peur du jugement joyeux fier heureux de ses efforts et ses progrès
154
heureux intéressé investi chercheur
339
Epanoui confiant détendu curieux

Axes 3 et 4

Analyse des correspondances portant sur 8 variable(s) active(s) (agrégeant 378 documents), 105 termes et 122 variable(s) supplémentaire(s).

Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	15	14	12	10	9
Inertie cumulée (%)	15	29	41	51	60



3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
enthousiaste	-0.392	4.29	30.8
bien	-0.319	4.26	50.3
connaissances	-0.425	3.15	30.6
attention	-0.400	2.79	11.0
bon	-0.241	2.22	17.0
matériel	-0.355	2.20	21.8
attitude	-0.346	1.67	17.1
élève	-0.162	1.28	14.7
autonome	-0.066	1.21	10.8

apprentissages	-0.136	1.15	11.2
questionne	-0.091	0.26	4.6

Modalités actives du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Age de 46 a 55 ans	-0.3546	27.85747	70.7989
Expérience entre 26 et 30 ans	-0.5491	15.15942	31.6092
Expérience entre 21 et 25 ans	-0.3223	13.28605	29.5087
EcPubPriv Privée	-0.1113	3.30723	10.2644
Expérience entre 31 et 35 ans	-0.2462	2.26333	6.3058
Genre Un homme	-0.1251	1.74465	4.0344
EcNbClasse 4 classes ou plus	-0.0186	0.23566	2.5557
RepNonRep Oui	-0.0032	0.00064	0.0015
EcRurUrb En zone urbaine	-0.0012	0.00038	0.0011

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
150	-1.52	5.54
288	-1.27	2.16
370	-1.26	1.22
209	-1.24	1.51
295	-1.22	1.29
42	-1.19	5.98
306	-1.19	3.89
223	-1.17	4.21
78	-1.10	4.13
73	-1.08	4.16
173	-1.08	3.25
207	-1.06	3.61
48	-1.00	3.44
136	-0.99	1.83
27	-0.99	4.18
314	-0.98	2.55
16	-0.91	3.44
39	-0.90	0.55
142	-0.88	4.02
46	-0.88	3.09

45	-0.88	4.66
168	-0.87	4.02
378	-0.86	1.33
204	-0.86	2.83
229	-0.86	0.69

150
confiance en soi autonomie attention mobilisation
288
heureux collaboration compétences niveaux des acquis
370
petit nombre attention mémorisation plaisir
209
attitude d'élève culture générale forte environnement familial porteur aucun handicap
295
être élève
42
bien-être apprentissage progrès confiance en soi
306
interactif enthousiaste spontané bonne humeur
223
curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité à mémoriser
78
enthousiaste impliqué coopérant bienveillant
73
serein volontaire avec des parents confiants bienveillant
173
autonomie connaissance de soi confiance réussites
207
travail personnalise matériel à disposition moyens humains adaptés travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs
48
serein volontaire actif
136
repose heureux entouré intéressé
27
attentif curieux enthousiaste bienveillant
314
Attentif met en place des stratégies cognitives engagement actif sait se confronter à la non connaissance
16
posture élève autonomie liens entre apprentissages passage à l'abstrait
39
suit le rythme impose par les programmes s'approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien à l'enseignant
142
envie concentrer un temps suffisant pour apprendre autonomie matérielle hygiène

46
studieux curieux enthousiaste motivé
45
attentif curieux volontaire enthousiaste
168
motive attentif applique bien élevé
378
propose questionne cherche à s'améliorer communique sereinement
204
attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
229
attentif soigneux poli sage

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
camarades	0.532	5.91	54.8
aide	0.326	5.56	47.4
imagination	0.460	5.16	30.8
soigne	0.386	2.59	28.2
demander	0.315	2.42	14.4
épanoui	0.208	2.12	29.3
avoir	0.386	2.08	22.1
faire	0.256	2.05	29.3
persévérant	0.109	1.03	9.5
comprendre	0.137	0.86	9.1
besoin	0.240	0.80	15.6
attentif	0.043	0.41	4.9
interaction	0.092	0.35	2.5
Réussit	0.119	0.35	2.9

Modalités actives du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Expérience entre 1 et 5 ans	0.35719	10.351647	27.6131
Age De 26 a 35 ans	0.19040	6.911665	16.5338
Age Moins de 25 ans	0.49180	5.899275	13.8561
Expérience entre 6 et 10 ans	0.19953	4.677036	11.4311
Expérience entre 16 et 20 ans	0.11857	2.260394	4.8789
Age De 36 a 45 ans	0.08011	2.025242	5.3931
EcPubPriv Publique	0.05490	1.630794	10.2644

EcNbClasse Moins de 4 classes	0.09853	1.246783	2.5557
Age Plus de 56 ans	0.08927	0.444324	0.6830
Expérience plus de 35 ans	0.09747	0.383032	0.7798
Genre Une femme	0.02003	0.279343	4.0344
Expérience entre 11 et 15 ans	0.01356	0.035398	0.0887
EcRurUrb En zone rurale	0.00059	0.000187	0.0011
RepNonRep Non	0.00027	0.000054	0.0015

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
328	2.45	5.6
81	1.86	5.5
219	1.32	4.0
129	1.32	4.9
101	1.23	3.8
318	1.11	1.5
298	1.11	6.8
253	1.08	2.2
141	1.05	5.2
117	1.03	3.4
206	1.01	7.2
248	1.00	4.5
20	0.98	3.1
308	0.98	2.9
119	0.94	3.9
157	0.93	1.4
239	0.91	5.7
377	0.90	1.8
315	0.87	3.2
161	0.86	2.2
64	0.81	3.1
292	0.80	1.8
245	0.80	3.3
331	0.79	5.3
28	0.78	1.6

328
moyens aides manipulation budget
81
attentif soigné réceptif demandeur
219
épanoui accompagne en demande progrès
129
participatif imaginatif créatif intéressé
101
motivé rigoureux soigné attentif
318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
298
motive curieux calme imaginatif
253
réussite plaisir scolaire épanouissement
141
curiosité persévérance écoute imagination
117
calme intelligent curieux fait ce qu'on lui demande
206
motive persévérant aidant participatif
248
curieux volonté de travailler même si difficultés respectueux de ces camarades et des adultes sens critique
20
effectif réduit aide quotidienne autonome
308
Motivé coopérant rigoureux imaginatif
119
volontaire attentif imaginatif impliqué
157
différents chacun apporte quelque chose à la classe ma pratique et aux familles de l'école
239
attentif participatif aidant les autres
377
avoir de l'empathie motivé famille prête à échanger accompagné de professionnels qualifies
315
curieux tolérant respectueux désireux de faire
161
réactif humour souriant calme
64
Coopératif motive imaginatif participatif rigoureux
292
volonté envie dynamisme respect
245
motive épanoui curieux tolérant
331
envie d'apprendre progresse heureux de venir à l'école heureux d'aider ses camarades
28
attentif joyeux scolaire calme

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
enthousiaste	-0.444	6.505	39.58
attentif	-0.140	5.130	52.48
matériel	-0.464	4.428	37.17
persévérant	-0.198	4.046	31.57
comprendre	-0.220	2.587	23.40
aide	-0.204	2.573	18.55
élève	-0.182	1.902	18.46
imagination	-0.256	1.882	9.52
apprentissages	-0.140	1.449	11.92
demander	-0.188	1.014	5.09
attitude	-0.230	0.870	7.51
bien	-0.084	0.353	3.52
soigne	-0.104	0.224	2.06
attention	-0.043	0.037	0.13

Modalités actives du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
EcRurUrb En zone urbaine	-0.2041	13.1825	32.000
EcPubPriv Publique	-0.1038	6.8884	36.705
Age Moins de 25 ans	-0.4265	5.2416	10.423
RepNonRep Oui	-0.2629	5.1190	10.483
Expérience entre 21 et 25 ans	-0.1753	4.6446	8.733
Expérience entre 31 et 35 ans	-0.2563	2.8977	6.835
Expérience entre 1 et 5 ans	-0.1547	2.2926	5.177
Age Plus de 56 ans	-0.1474	1.4311	1.863
EcNbClasse 4 classes ou plus	-0.0314	0.7928	7.279
Age de 46 a 55 ans	-0.0454	0.5383	1.158
Age De 36 a 45 ans	-0.0287	0.3067	0.692
Expérience entre 11 et 15 ans	-0.0362	0.2982	0.632
Expérience plus de 35 ans	-0.0646	0.1987	0.342

Expérience entre 16 et 20 ans	-0.0123	0.0287	0.052
Genre Une femme	-0.0017	0.0023	0.028

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
39	-2.12	3.05
328	-1.67	2.60
295	-1.48	1.92
27	-1.33	7.56
38	-1.28	3.01
69	-1.26	11.65
21	-1.22	6.00
45	-1.18	8.50
81	-1.18	2.17
100	-1.17	3.70
234	-1.09	5.62
46	-1.07	4.64
78	-1.03	3.64
14	-1.02	0.57
281	-0.99	4.04
199	-0.95	1.96
187	-0.91	3.66
141	-0.90	3.82
251	-0.85	1.81
129	-0.85	2.07
119	-0.85	3.18
155	-0.83	4.49
148	-0.82	3.08
186	-0.81	0.93
168	-0.80	3.43

39
suit le rythme impose par les programmes s’approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d’échec quotidien a l’enseignant
328
moyens aides manipulation budget
295
être élève
27
attentif curieux enthousiaste bienveillant

38
attentif pertinent sérieux applique
69
attentif persévérant respectueux désireux de comprendre
21
persévérant inventif respectueux capable de demander de l'aide.
45
attentif curieux volontaire enthousiaste
81
attentif soigne réceptif demandeur
100
écoute tolérance entraide enthousiasme
234
curiosité enthousiasme goût du travail en groupe respectueux
46
studieux curieux enthousiaste motivé
78
enthousiaste implique coopérant bienveillant
14
pas perturbés par des problématiques non scolaires.
281
curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche a comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
199
bienveillance sérieux joie aide
187
enthousiaste motive persévérant investit les apprentissages scolaires
141
curiosité persévérance écoute imagination
251
solidaire curieux inventif souriant
129
participatif imaginatif créatif intéressé
119
volontaire attentif imaginatif implique
155
engage dans les apprentissages respecte les consignes respecte les autres demande aide
148
curieux attentif sociable applique
186
bien-être enrichissement différence tolérance
168
motive attentif applique bien élevé

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
réussit	0.466	6.258	43.76
interaction	0.323	5.161	31.01

avoir	0.517	4.405	39.74
questionne	0.286	3.039	45.54
autonome	0.095	3.023	22.82
besoin	0.336	1.863	30.64
connaissances	0.282	1.631	13.44
bon	0.187	1.575	10.17
faire	0.095	0.336	4.06
épanoui	0.060	0.207	2.43
camarades	0.055	0.074	0.58

Modalités actives du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Expérience entre 6 et 10 ans	0.329	15.054	31.150
EcPubPriv Privée	0.211	13.970	36.705
Age De 26 a 35 ans	0.198	8.816	17.855
Expérience entre 26 et 30 ans	0.346	7.120	12.569
EcRurUrb En zone rurale	0.101	6.537	32.000
EcNbClasse Moins de 4 classes	0.166	4.195	7.279
RepNonRep Non	0.022	0.431	10.483
Genre Un homme	0.010	0.014	0.028

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
377	1.94	8.08
350	1.91	5.31
220	1.80	6.77
173	1.64	7.56
274	1.58	6.46
53	1.50	5.16
378	1.27	2.87
253	1.25	2.90
201	1.16	5.78
263	1.12	4.92
272	1.11	5.40
223	1.11	3.77
322	1.07	5.31
133	1.07	3.49

257	1.02	4.91
57	1.01	6.49
235	1.01	4.92
120	1.00	1.92
291	0.94	2.93
369	0.91	1.62
166	0.91	2.55
261	0.89	4.07
169	0.88	5.82
288	0.83	0.91
146	0.83	1.53

377
avoir de l'empathie motivé famille prête à échanger accompagné de professionnels qualifiés
350
sérénité efficacité échange réussite
220
ateliersindividualises classes sans portes envie réussites
173
autonomie connaissance de soi confiance réussites
274
progresse intéressé communique interagit
53
épanoui se sent bien dialogue échange exprime ses émotions avance a son rythme réussit
378
propose questionne cherche as'améliorer communique sereinement
253
réussite plaisirscolaire épanouissement
201
studieux motive autonome questionner
263
volontaire obéit aux règles pose des questions envie de réussir
272
curieux avoir envie respectueux et ouvert
223
curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité a mémoriser
322
autonomie progrès coopération échanges
133
participation soin effort questionnement
257
motivation écoute débrouillardise interactions
57
Travailleur curieux ayant envie d'apprendre autonome besoin d aide pour franchir les petites difficultés

235
envie de progresser capable d’échanger autonomie plaisir
120
réussite bien-être confiance dépassement
291
progresse à son rythme pas de classe d’âge des groupes de niveaux individuel mais aussi travail de groupe
369
prendre en compte les interactions enfant enfant enfant adulte pour enrichir ses connaissances progresser
166
réflexion autonomie patience interaction
261
autonomie respect progrès échanges
169
autonome curieux dans le questionnement motive
288
heureux collaboration compétences niveaux des acquis
146
motivation efforts volonté suivi

Annexe XXI

Analyse des termes spécifiques par modalité à la question ouverte du questionnaire sur l'élève idéal

1. Termes spécifiques par genre

Un homme							
	% terme/mod.	% mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
environnement	0.69	100.0	0.10	2	2	2.0	0.021
inventif	1.04	50.0	0.30	3	6	1.7	0.043
cultivé	0.69	66.7	0.15	2	3	1.6	0.057
lien	0.69	66.7	0.15	2	3	1.6	0.057
solidaire	0.69	66.7	0.15	2	3	1.6	0.057
utilise	0.69	66.7	0.15	2	3	1.6	0.057
coopératif	2.77	26.7	1.50	8	30	1.6	0.057
investi	1.38	36.4	0.55	4	11	1.5	0.062
autonome	5.88	21.0	4.06	17	81	1.5	0.067
volontaire	3.46	23.8	2.10	10	42	1.5	0.071
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
attentif	1.73	7.8	3.20	5	64	-1.4	0.080
persévérant	0.00	0.0	1.25	0	25	-2.1	0.020
Une femme							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
persévérant	1.464	100	1.25	25	25	2.1	0.020
attentif	3.454	92	3.20	59	64	1.4	0.080
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
volontaire	1.874	76	2.10	32	42	-1.5	0.071
autonome	3.747	79	4.06	64	81	-1.5	0.067
investi	0.410	64	0.55	7	11	-1.5	0.062
coopératif	1.288	73	1.50	22	30	-1.6	0.057
cultivé	0.059	33	0.15	1	3	-1.6	0.057
lien	0.059	33	0.15	1	3	-1.6	0.057
solidaire	0.059	33	0.15	1	3	-1.6	0.057

utilise	0.059	33	0.15	1	3	-1.6	0.057
inventif	0.176	50	0.30	3	6	-1.7	0.043
environnement	0.000	0	0.10	0	2	-2.0	0.021

2. Termes spécifiques par âge

De 26 à 35 ans							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
sens	1.30	55	0.55	6	11	2.0	0.024
faire	1.08	56	0.45	5	9	1.8	0.036
interaction	1.30	50	0.60	6	12	1.8	0.038
compréhension	0.65	75	0.20	3	4	1.7	0.041
envers	0.43	100	0.10	2	2	1.6	0.054
possibilité	0.43	100	0.10	2	2	1.6	0.054
réactif	0.43	100	0.10	2	2	1.6	0.054
empathique	1.30	46	0.65	6	13	1.6	0.058
motivé	6.05	30	4.61	28	92	1.5	0.062
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
chercher	0.00	0	0.50	0	10	-1.5	0.071
heureux	0.86	11	1.80	4	36	-1.6	0.055
De 36 à 45 ans							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
accepter	0.76	100.0	0.30	6	6	2.7	0.0038
erreurs	0.63	100.0	0.25	5	5	2.3	0.0097
partage	0.63	100.0	0.25	5	5	2.3	0.0097
chercher	0.88	70.0	0.50	7	10	1.6	0.0518
classe	0.88	70.0	0.50	7	10	1.6	0.0518
épanoui	1.14	64.3	0.70	9	14	1.6	0.0546
enjoué	0.38	100.0	0.15	3	3	1.5	0.0622
gentil	0.38	100.0	0.15	3	3	1.5	0.0622
sage	0.38	100.0	0.15	3	3	1.5	0.0622
prendre	0.51	80.0	0.25	4	5	1.4	0.0842
curieux	7.70	45.5	6.71	61	134	1.3	0.0899
comprendre	1.01	61.5	0.65	8	13	1.3	0.0926
investi	0.88	63.6	0.55	7	11	1.3	0.0946
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
apprentissages	0.51	22.2	0.90	4	18	-1.3	0.0981
attention	0.00	0.0	0.25	0	5	-1.4	0.0797
autonome	3.16	30.9	4.06	25	81	-1.5	0.0607

intéressé	1.39	26.8	2.05	11	41	-1.6	0.0599
interaction	0.13	8.3	0.60	1	12	-2.0	0.0204
De 46 à 55 ans							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
enthousiaste	1.11	75.0	0.40	6	8	2.5	0.0064
enfant	0.56	100.0	0.15	3	3	2.1	0.0197
matériel	0.74	80.0	0.25	4	5	2.0	0.0208
bien	1.30	58.3	0.60	7	12	2.0	0.0217
élève	1.30	50.0	0.70	7	14	1.6	0.0561
repos	0.56	75.0	0.20	3	4	1.5	0.0629
apprenant	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
éduqué	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
enrichir	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
environnement	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
propose	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
très	0.37	100.0	0.10	2	2	1.5	0.0730
heureux	2.59	38.9	1.80	14	36	1.4	0.0802
capable	0.74	57.1	0.35	4	7	1.3	0.0906
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
souriant	0.37	11.1	0.90	2	18	-1.3	0.0974
comprendre	0.19	7.7	0.65	1	13	-1.3	0.0958
faire	0.00	0.0	0.45	0	9	-1.6	0.0582
aide	0.00	0.0	0.75	0	15	-2.4	0.0087
Moins de 25 ans							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
imagination	3.6	28.6	0.35	2	7	2.2	0.015
entre	1.8	50.0	0.10	1	2	1.6	0.055
passage	1.8	50.0	0.10	1	2	1.6	0.055
posture	1.8	50.0	0.10	1	2	1.6	0.055
aide	3.6	13.3	0.75	2	15	1.5	0.064
calme	5.4	8.6	1.75	3	35	1.5	0.073
créatif	1.8	33.3	0.15	1	3	1.4	0.082
lien	1.8	33.3	0.15	1	3	1.4	0.082
rigoureux	1.8	33.3	0.15	1	3	1.4	0.082
Plus de 56 ans							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.

attention	2.1	60	0.25	3	5	2.7	0.0034
nombre	1.4	100	0.10	2	2	2.6	0.0053
demander	2.1	43	0.35	3	7	2.3	0.0108
sociable	2.7	31	0.65	4	13	2.3	0.0116
utilise	1.4	67	0.15	2	3	2.2	0.0152
apprentissages	2.7	22	0.90	4	18	1.8	0.0375
interaction	2.1	25	0.60	3	12	1.6	0.0516
gout	1.4	33	0.30	2	6	1.5	0.0655
soi	1.4	29	0.35	2	7	1.4	0.0874
aide	2.1	20	0.75	3	15	1.3	0.0911
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
envie	0.0	0	1.85	0	37	-1.6	0.0587
curieux	2.7	3	6.71	4	134	-2.0	0.0251

3. Termes spécifiques par Rep/Rep+, non Rep

Non Rep/Rep+							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
----------	0.269	71	0.35	5	7	-1.4	0.082
	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
imagination	0.269	71	0.35	5	7	-1.4	0.082
joyeux	0.269	71	0.35	5	7	-1.4	0.082
volontaire	1.940	86	2.10	36	42	-1.5	0.071
spontané	0.593	79	0.70	11	14	-1.5	0.071
respect	3.879	88	4.11	72	82	-1.6	0.059
réfléchit	0.431	73	0.55	8	11	-1.8	0.037
pertinent	0.054	33	0.15	1	3	-2.2	0.014
curieux	6.304	87	6.71	117	134	-2.3	0.011
Rep/rep+							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
curieux	12.1	13	6.71	17	134	2.3	0.011
pertinent	1.4	67	0.15	2	3	2.2	0.014
réfléchit	2.1	27	0.55	3	11	1.8	0.037
respect	7.1	12	4.11	10	82	1.6	0.059
spontané	2.1	21	0.70	3	14	1.5	0.071
volontaire	4.3	14	2.10	6	42	1.5	0.071
imagination	1.4	29	0.35	2	7	1.4	0.082
joyeux	1.4	29	0.35	2	7	1.4	0.082

4. Termes spécifiques par nombre de classes

4 classes ou plus							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
autres	1.541	96	1.35	26	27	1.5	0.061
concentre	1.482	96	1.30	25	26	1.5	0.071
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
intéressé	1.838	76	2.05	31	41	-1.3	0.091
imagination	0.237	57	0.35	4	7	-1.4	0.080
autonome	3.734	78	4.06	63	81	-1.5	0.066
content	0.059	33	0.15	1	3	-1.5	0.065
exprimer	0.059	33	0.15	1	3	-1.5	0.065
rythme	0.059	33	0.15	1	3	-1.5	0.065
partage	0.119	40	0.25	2	5	-1.9	0.029
émotion	0.000	0	0.10	0	2	-2.0	0.024
réussit	0.178	43	0.35	3	7	-2.2	0.013
repos	0.059	25	0.20	1	4	-2.2	0.013
Moins de 4 classes							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
repos	0.97	75.0	0.20	3	4	2.2	0.013
réussit	1.29	57.1	0.35	4	7	2.2	0.013
émotion	0.65	100.0	0.10	2	2	2.0	0.024
partage	0.97	60.0	0.25	3	5	1.9	0.029
content	0.65	66.7	0.15	2	3	1.5	0.065
exprimer	0.65	66.7	0.15	2	3	1.5	0.065
rythme	0.65	66.7	0.15	2	3	1.5	0.065
autonome	5.81	22.2	4.06	18	81	1.5	0.066
imagination	0.97	42.9	0.35	3	7	1.4	0.080
intéressé	3.23	24.4	2.05	10	41	1.3	0.091
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
concentre	0.32	3.8	1.30	1	26	-1.5	0.071
autres	0.32	3.7	1.35	1	27	-1.5	0.061

5. Termes spécifiques par institution (privée/publique)

Privée

	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
dialogue	0.44	100	0.15	3	3	1.7	0.041
enfant	0.44	100	0.15	3	3	1.7	0.041
questionne	0.87	67	0.45	6	9	1.7	0.049
connaissances	0.58	80	0.25	4	5	1.6	0.050
autonome	5.10	43	4.06	35	81	1.6	0.057
chercher	0.87	60	0.50	6	10	1.4	0.087
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
souriant	0.44	17	0.90	3	18	-1.4	0.086
intéressé	1.31	22	2.05	9	41	-1.6	0.060
disponible	0.00	0	0.35	0	7	-1.6	0.052
implique	0.44	15	1.00	3	20	-1.7	0.049
attentif	2.19	23	3.21	15	64	-1.8	0.038
persévérant	0.44	12	1.25	3	25	-2.3	0.011
Publique							
	% terme/mod.	%mod./terme	%global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
persévérant	1.695	88	1.25	22	25	2.3	0.0094
attentif	3.775	77	3.21	49	64	1.9	0.0306
implique	1.310	85	1.00	17	20	1.7	0.0439
disponible	0.539	100	0.35	7	7	1.7	0.0489
intéressé	2.465	78	2.05	32	41	1.6	0.0511
souriant	1.156	83	0.90	15	18	1.4	0.0777
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
chercher	0.308	40	0.50	4	10	-1.3	0.0940
autonome	3.544	57	4.06	46	81	-1.5	0.0724
connaissances	0.077	20	0.25	1	5	-1.6	0.0536
questionne	0.231	33	0.45	3	9	-1.6	0.0530
dialogue	0.000	0	0.15	0	3	-1.7	0.0426
enfant	0.000	0	0.15	0	3	-1.7	0.0426

Annexe XXII

Résultats de l'item pour déterminer le noyau central de la représentation de l'élève idéal

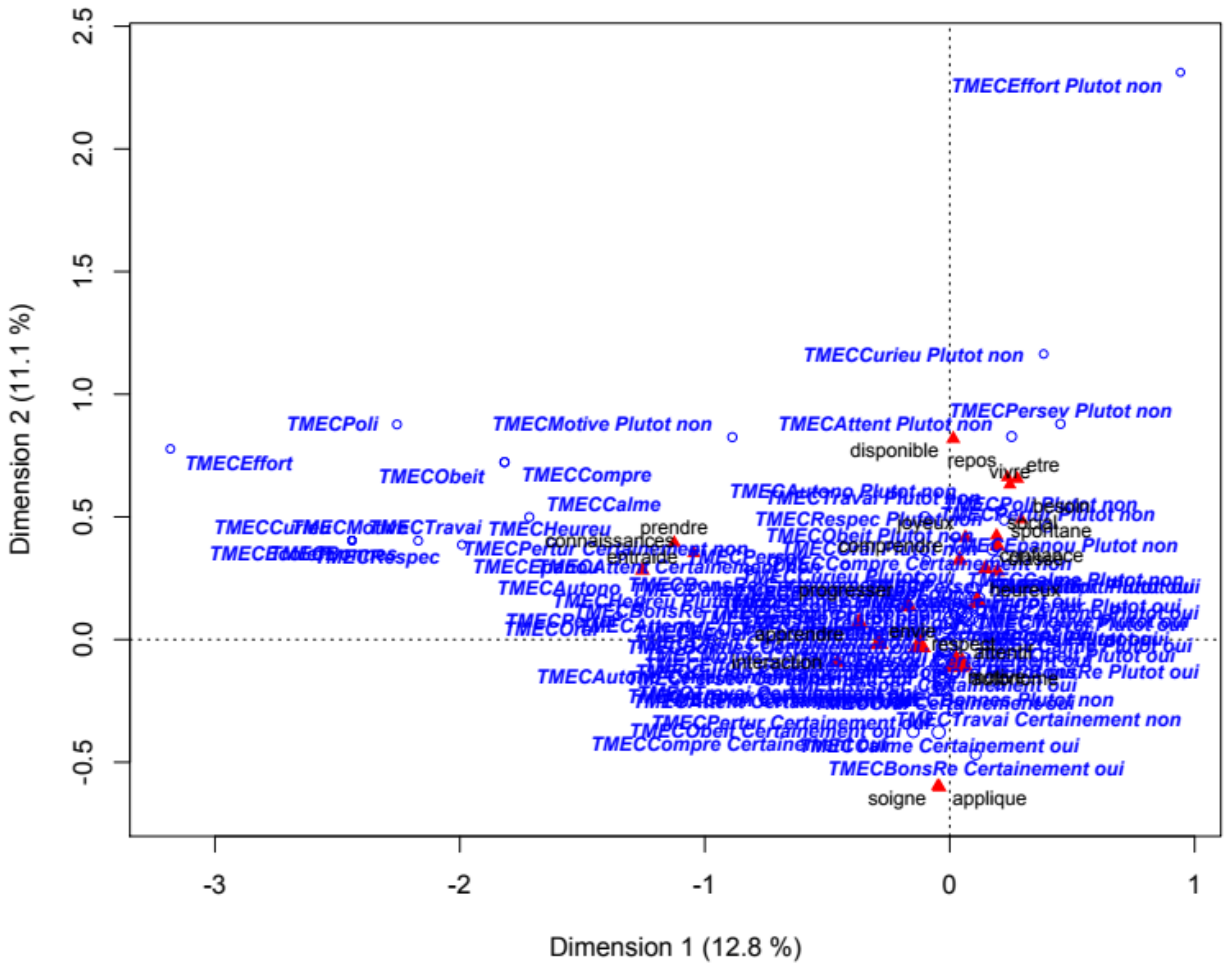
	Certainement oui		Plutôt oui		Total % Oui	Plutôt non		Certainement non		Total % Non	Sans réponse	
	décompte	%	décompte	%		décompte	%	décompte	%		décompte	%
Très bons résultats scolaires	17	4,5	146	37,5	**43**	138	36,4	72	19	55,4	6	1,6
Ne perturbe pas la classe	111	29,3	233	60,3	**90,8**	24	6,3	5	1,3	7,6	6	1,6
A de bonnes relations avec les autres élèves	199	52,5	174	45,5	**98,4**	2	0,5	0	0	0,5	4	1,1
Epanoui	298	78,6	76	20,3	**98,7**	2	0,5	0	0	0,5	3	0,8
Obéit à l'enseignant	46	12,1	285	72,5	**87,3**	38	10	5	1,3	11,3	5	1,3
Comprend rapidement les notions	37	9,8	167	42,8	**53,8**	137	36,1	33	8,7	44,8	5	1,3
Persévérant	241	63,6	128	34,1	**97,4**	5	1,3	0	0	1,3	5	1,3
Curieux	283	74,7	91	24,6	**98,7**	3	0,8	0	0	0,8	2	0,5
Est attentif en classe	183	48,3	183	47,7	**96,6**	8	2,1	1	0,3	2,4	4	1,1
Peut travailler en groupe	179	47,2	182	46,5	**95,2**	15	4	1	0,3	4,2	2	0,5
Participe à l'oral	124	32,7	210	53,8	**88,1**	39	10,3	3	0,8	11,1	3	0,8
Autonome	171	45,1	185	47,2	**93,9**	18	4,6	2	0,5	5,3	3	0,8
Motivé	215	56,7	158	41,4	**98,4**	4	1,1	0	0	1,1	2	0,5
Respecte les règles	164	43,3	204	53,3	**97,1**	8	2,1	0	0	2,1	3	0,8
Poli	132	34,8	226	57,7	**94,4**	17	4,5	0	0	4,5	4	1,1
Calme	66	17,4	231	58,4	**78,4**	69	18,2	8	2,1	20,3	5	1,3
Fait des efforts	239	63,1	136	35,8	**98,9**	1	0,3	0	0	0,3	3	0,8

Heureux	273	72,0	95	24,6	**97,1**	6	1,6	0	0	1,6	5	1,3
Vient à l’école avec plaisir	285	75,2	92	23,8	**99,5**	0	0	0	0	0	2	0,5

Annexe XXIII

Analyse factorielle de la question ouverte sur élève idéal croisée avec les questions fermées sur le noyau central

Analyse des correspondances portant sur 19 variable(s) active(s) (agrégeant 378 documents), 105 termes et 111 variable(s) supplémentaire(s).



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	13	11	8	5.4	5.2
Inertie cumulée (%)	13	24	32	37.3	42.4

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
entraide	-1.255	30.129	68.64
prendre	-1.125	13.448	55.77
connaissances	-1.045	11.606	47.59
apprendre	-0.370	8.452	58.36
envie	-0.289	6.582	59.53
interaction	-0.459	5.365	33.92
respect	-0.123	2.648	24.26
progresser	-0.170	1.777	24.69
appliqué	-0.042	0.031	0.35
soigné	-0.048	0.025	0.40

Modalités actives du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECEffort	-3.1819	10.1986	76.539
TMECPoli	-2.2569	7.4113	64.672
TMECBonnes	-2.1702	6.8529	66.261
TMECObeit	-1.8177	6.2866	60.428
TMECCompre	-1.8177	6.2866	60.428
TMECCalme	-1.7166	5.6066	51.614
TMECRespec	-1.9916	5.3273	44.383
TMECPertur	-1.2685	5.2230	39.076
TMECHeureu	-1.6240	5.0182	39.477
TMECCurieu	-2.4403	3.3326	51.863
TMECTravai	-2.4403	3.3326	51.863
TMECMotive	-2.4403	3.3326	51.863
TMECEcoleP	-2.4403	3.3326	51.863

TMECBonsRe	-0.9169	2.7284	24.295
TMECOral	-1.3552	1.8499	23.128
TMECMotive Plutot non	-0.8877	1.6758	10.688
TMECEpanou	-1.3399	1.6074	32.085
TMECAutono	-1.2596	1.5980	24.145
TMECPertur Certainement non	-0.7184	1.4439	8.800
TMECAttent	-0.9795	1.3959	18.389
TMECPersev	-0.8186	1.1999	10.800
TMECHeureu Plutot non	-0.6145	1.1410	10.762
TMECRespec Certainement oui	-0.0763	0.4677	6.451
TMECCompre Certainement oui	-0.1491	0.3557	3.008
TMECAttent Certainement oui	-0.0615	0.3404	4.263
TMECCompre Certainement non	-0.1199	0.2560	1.714
TMECPersev Certainement oui	-0.0447	0.2351	4.591
TMECObeit Certainement oui	-0.0980	0.2107	2.179
TMECEffort Certainement oui	-0.0367	0.1598	3.565
TMECAutono Certainement non	-0.3732	0.1559	4.614
TMECPoli Plutot non	-0.1016	0.0901	0.560
TMECTravai Certainement oui	-0.0317	0.0876	1.141
TMECCurieu Certainement oui	-0.0247	0.0832	2.361
TMECAutono Certainement oui	-0.0320	0.0831	1.022
TMECAttent Certainement non	-0.4245	0.0807	0.492
TMECCalme Certainement oui	-0.0453	0.0618	0.494
TMECPoli Certainement oui	-0.0299	0.0556	0.716
TMECEpanou Certainement oui	-0.0184	0.0495	2.077
TMECOral Certainement oui	-0.0239	0.0332	0.389
TMECBonnes Certainement oui	-0.0160	0.0257	0.485
TMECEcoleP Certainement oui	-0.0122	0.0206	0.817
TMECCalme Plutot non	-0.0178	0.0102	0.098
TMECOral Plutot oui	-0.0079	0.0065	0.129
TMECEpanou Plutot non	-0.0951	0.0061	0.051
TMECObeit Certainement non	-0.0491	0.0054	0.060
TMECHeureu Certainement oui	-0.0054	0.0039	0.121
TMECCalme Certainement non	-0.0198	0.0013	0.016

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Qualité (%)
369	-4.11	32.8
12	-3.03	33.5
278	-2.44	51.9
7	-2.17	18.7
100	-1.91	9.9
88	-1.76	13.8
125	-1.67	26.9
121	-1.53	12.8
262	-1.45	9.5
335	-1.34	5.4
232	-1.07	3.5
281	-1.07	4.7
249	-1.07	7.3
156	-1.03	13.3
103	-0.96	12.3
74	-0.88	6.4
314	-0.88	2.1
175	-0.87	4.3
166	-0.86	2.3
272	-0.86	3.2
296	-0.84	4.1
257	-0.80	3.0
93	-0.80	3.1
238	-0.78	3.8
341	-0.77	1.8

369
prendre en compte les interactions enfant enfant enfant adulte pour enrichir ses connaissances progresser
12
Entraide respect solidarité progrès
278
curiosité envie d apprendre entraide respect
7
écoute entraide envie bienveillance
100
écoute tolérance entraide enthousiasme
88
envie de travailler écoute entraide acceptation de tous
125
envie d apprendre possibilité de progrès être élève a l écoute des autres entraide solidarité amitié

121
respect des règles envie d apprendre curiosité prend soin de son matériel
262
autonomie coopération entraide épanouissement
335
respect des différences gout de effort entraide tutorat
232
sérieux attentif entraide bon niveau
281
curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche a comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
249
écoute active motivation respect empathie prise de parole
156
intention de progresser apprendre curieux respectueux de la collectivité
103
curiosité envie apprendre implique respectueux
74
Implique volontaire dynamique soucieux de chercher de son travail curieux avoir soif de connaissance attentif respectueux
314
Attentif met en place de stratégies cognitives engagement actif sait se confronter a la non connaissance
175
être posé être élève envie d apprendre respect.
166
réflexion autonomie patience interaction
272
curieux avoir envie respectueux et ouvert
296
curieux autonome envie d apprendre soigne
257
motivation écoute débrouillardise interactions
93
autonome respecte les règles interaction
238
Implique épanoui envie de faire de son mieux envie d apprendre
341
envie d apprendre de chercher collabore attentionné accepte l erreur

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
spontané	0.194	1.122	7.620
être	0.276	0.970	6.741
heureux	0.112	0.964	12.742
classe	0.195	0.808	13.386

besoin	0.292	0.727	9.678
confiance	0.146	0.683	7.756
vivre	0.245	0.512	3.933
repos	0.235	0.471	2.415
social	0.191	0.387	2.319
attentif	0.051	0.354	3.416
motivé	0.027	0.146	1.886
autonome	0.029	0.144	1.513
joyeux	0.064	0.061	0.615
comprendre	0.040	0.045	0.390
disponible	0.014	0.003	0.013

Modalités actives du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECPertur Plutôt non	0.3965	1.5659	11.732
TMECEffort Plutôt oui	0.1142	0.8029	9.270
TMECHeureu Plutôt oui	0.1275	0.7219	7.275
TMECOral Plutôt non	0.1934	0.6743	5.961
TMECRespec Plutôt oui	0.0834	0.6723	10.744
TMECObeit Plutôt non	0.1772	0.5866	4.012
TMECPersev Plutôt oui	0.0941	0.5284	5.151
TMECPersev Plutôt non	0.4518	0.5026	3.869
TMECEffort Plutôt non	0.9421	0.4967	2.414
TMECEpanou Plutôt oui	0.1170	0.4625	4.650
TMECAttent Plutôt oui	0.0712	0.4327	5.306
TMECCurieu Plutôt oui	0.0993	0.4317	3.926
TMECPoli Plutôt oui	0.0553	0.3336	6.705
TMECTravai Plutôt non	0.2093	0.3041	2.934
TMECAttent Plutôt non	0.2526	0.2714	1.501
TMECBonnes Plutôt oui	0.0576	0.2638	4.207
TMECCalme Plutôt oui	0.0461	0.2430	5.192
TMECCompre Plutôt oui	0.0524	0.2209	3.104
TMECEcoleP Plutôt oui	0.0716	0.2185	2.674
TMECCompre Plutôt non	0.0575	0.2163	2.702
TMECRespec Plutôt non	0.2226	0.1663	1.256
TMECCurieu Plutôt non	0.3834	0.1481	1.252
TMECAutono Plutôt oui	0.0384	0.1342	2.052

TMECAutono Plutôt non	0.1063	0.0835	0.622
TMECBonsRe Certainement oui	0.1057	0.0801	0.580
TMECTravai Certainement non	0.3597	0.0724	0.413
TMECTravai Plutôt oui	0.0286	0.0708	1.041
TMECMotive Plutôt oui	0.0250	0.0474	0.838
TMECObeit Plutôt oui	0.0176	0.0423	1.449
TMECBonnes Plutôt non	0.2002	0.0359	0.564
TMECBonsRe Certainement non	0.0311	0.0334	0.299
TMECPertur Certainement oui	0.0217	0.0250	0.236
TMECMotive Certainement oui	0.0132	0.0178	0.402
TMECPertur Plutôt oui	0.0091	0.0094	0.202
TMECOral Certainement non	0.0732	0.0066	0.082
TMECBonsRe Plutôt non	0.0089	0.0053	0.099
TMECBonsRe Plutôt oui	0.0078	0.0043	0.045

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Qualité (%)**
318	1.16	1.59
300	1.14	1.13
39	1.14	0.88
10	0.94	2.41
157	0.90	1.27
53	0.87	1.72
136	0.86	1.37
120	0.84	1.35
160	0.82	2.47
350	0.80	0.93
33	0.76	1.47
342	0.75	0.49
4	0.69	1.46
376	0.69	0.85
253	0.68	0.85
328	0.67	0.41
50	0.66	0.16
211	0.62	1.24
80	0.62	1.30

56	0.62	0.51
59	0.61	1.87
273	0.59	1.28
222	0.59	1.75
186	0.58	0.49
356	0.58	0.38

318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
300
spontané
39
suit le rythme impose par les programmes approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien à l'enseignant
10
épanoui socialement confiance conscient limites atouts comprend pourquoi il est la
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
53
épanoui se sent bien dialogue échange exprime ses émotions avance a son rythme réussit
136
repose heureux entoure intéressé
120
réussite bien être confiance dépassement
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
350
sérénité efficacité échange réussite
33
pertinent calme spontané malicieux
342
joie de vivre rapidité compréhension
4
heureux souriant pétillant présent.
376
classe d élèves de niveaux homogènes
253
réussite plaisir scolaire épanouissement
328
moyens aides manipulation budget
50
pas de différenciation pas de problème de comportement programme fini fin de l'année moins de réunions ESS entretien avec les professionnels, parents
211
intéressé attentionné réactif souriant
80
adaptation coopération concentration participation
56
calme repose disponible dans un environnement stable

59
attentif spontané calme cultive
273
concentre intéressé motivé different
222
comprend et ce il vient faire a l'école a confiance en enseignant est suivi par ses parents au niveau des leçons et des règles
186
bien être enrichissement différence tolérance
356
intéressé discipline moteur lecteur

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
applique	-0.602	7.076	70.03
soigne	-0.596	4.347	60.67
autonome	-0.106	2.212	20.26
motive	-0.098	2.181	24.53
attentif	-0.102	1.641	13.77
interaction	-0.093	0.252	1.39
respect	-0.025	0.122	0.97
envie	-0.016	0.023	0.18

2. Axe 2

Modalités actives du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECPertur Certainement oui	-0.2847	4.943	40.70
TMECCalme Certainement oui	-0.3774	4.931	34.29
TMECAttent Certainement oui	-0.1979	4.057	44.20
TMECAutono Certainement oui	-0.1733	2.799	29.93
TMECOral Certainement oui	-0.2024	2.735	27.84
TMECPoli Certainement oui	-0.1927	2.662	29.79
TMECTravai Certainement oui	-0.1612	2.603	29.47
TMECCompre Certainement oui	-0.3751	2.589	19.05
TMECObeit Certainement oui	-0.3155	2.510	22.59
TMECBonsRe Certainement oui	-0.4688	1.810	11.41
TMECRespec Certainement oui	-0.1380	1.758	21.09

TMECMotive Certainement oui	-0.1169	1.617	31.73
TMECPersev Certainement oui	-0.1049	1.490	25.31
TMECBonsRe Plutot oui	-0.1328	1.417	13.02
TMECEffort Certainement oui	-0.1020	1.416	27.48
TMECCurieu Certainement oui	-0.0754	0.891	21.99
TMECBonnes Certainement oui	-0.0834	0.799	13.13
TMECCompre Plutôt oui	-0.0825	0.630	7.71
TMECEpanou Certainement oui	-0.0331	0.184	6.73
TMECHeureu Certainement oui	-0.0326	0.162	4.38
TMECEcoleP Certainement oui	-0.0269	0.115	3.98
TMECTravai Certainement non	-0.2677	0.046	0.23
TMECBonnes Plutôt non	-0.1870	0.036	0.49
TMECAutono Certainement non	-0.1484	0.028	0.73
TMECObeit Plutôt oui	-0.0087	0.012	0.35
TMECObeit Certainement non	-0.0670	0.012	0.11

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
101	-1.67	7.03
81	-1.45	3.32
38	-1.45	3.85
182	-1.31	7.91
191	-1.26	6.54
148	-1.20	6.62
204	-1.07	4.32
217	-1.03	1.22
344	-1.02	5.54
229	-1.01	0.95
193	-0.97	3.33
230	-0.97	4.55
271	-0.95	5.05
180	-0.89	2.78
293	-0.88	2.40
168	-0.85	3.87
166	-0.85	2.22
296	-0.81	3.75
363	-0.76	2.88

14	-0.76	0.32
268	-0.75	1.93
117	-0.73	1.73
83	-0.72	2.75
257	-0.71	2.35
147	-0.69	5.57

101
motive rigoureux soigné attentif
81
attentif soigne réceptif demandeur
38
attentif pertinent sérieux applique
182
attentif appliqué curieux empathie
191
Attentif travailleur soigné curieux
148
curieux attentif sociable applique
204
attitude de travail relationnel facile qui respecte les règles qui a de bonnes capacités intellectuelles
217
sage attentif intelligent gentil
344
respectueux volontaire travailleur persévérant soigne
229
attentif soigneux poli sage
193
imaginatif autonome applique curieux
230
concentre actif curieux applique
271
interesse curieux calme applique
180
autonome travailleur responsable dynamique
293
capacités écoute et respect dépassement de soi
168
motive attentif applique bien élevé
166
réflexion autonomie patience interaction
296
curieux autonome envie d apprendre soigne
363
élève posé réfléchi autonome motive
14
pas perturbés par problématiques non scolaires.
268

volontaire motive poli attentif
117
calme intelligent curieux fait on lui demande
83
dynamique volontaire autonome participatif
257
motivation écoute débrouillardise interactions
147
respectueux des autres curieux face aux apprentissages applique dans son travail volontaire

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
disponible	0.819	11.46	43.7
être	0.656	6.31	38.1
spontané	0.383	5.02	29.6
repos	0.661	4.28	19.1
vivre	0.632	3.90	26.1
comprendre	0.324	3.34	25.0
confiance	0.289	3.06	30.2
joyeux	0.416	2.97	26.1
besoin	0.489	2.34	27.1
social	0.424	2.20	11.4
heureux	0.152	2.03	23.4
prendre	0.394	1.90	6.9
classe	0.278	1.89	27.3
entraide	0.282	1.76	3.5
connaissances	0.352	1.52	5.4
progresser	0.136	1.31	15.8
apprendre	0.067	0.32	1.9

Modalités actives du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECEffort Plutôt non	2.31211	3.43916145	14.5413940
TMECAttent Plutôt non	0.82758	3.34861758	16.1081836
TMECObeit Plutôt non	0.36823	2.91353064	17.3352313
TMECAttent Plutôt oui	0.16602	2.70601639	28.8678122
TMECAutono Plutôt non	0.54935	2.56273413	16.5883271
TMECPoli Plutôt non	0.49879	2.49685105	13.5062261

TMECPertur Plutôt non	0.45925	2.41516872	15.7399307
TMECPersev Plutôt non	0.87925	2.18830985	14.6532923
TMECTravai Plutôt non	0.52366	2.18756076	18.3563231
TMECOral Plutôt non	0.31842	2.10036596	16.1506419
TMECCurieu Plutôt oui	0.20288	2.07071110	16.3820562
TMECEffort Plutôt oui	0.16258	1.87040702	18.7856240
TMECPersev Plutôt oui	0.16231	1.80675597	15.3186912
TMECMotive Plutôt non	0.82512	1.66437516	9.2339435
TMECCurieu Plutôt non	1.16393	1.56878373	11.5360231
TMECMotive Plutôt oui	0.13227	1.52854570	23.5038871
TMECTravai Plutôt oui	0.11940	1.41791240	18.1474831
TMECCalme Plutôt non	0.18827	1.31344268	10.9730932
TMECPoli	0.87711	1.28681699	9.7675668
TMECAutono Plutôt oui	0.10970	1.26044284	16.7688088
TMECCompre Certainement non	0.24608	1.23887213	7.2144426
TMECBonsRe Certainement non	0.17205	1.17682181	9.1507970
TMECObeit	0.72290	1.14307781	9.5576591
TMECCompre	0.72290	1.14307781	9.5576591
TMECRespec Plutôt oui	0.09250	0.95006988	13.2062917
TMECRespec Plutôt non	0.48635	0.91304488	5.9995971
TMECBonnes Plutôt oui	0.09955	0.90540216	12.5584933
TMECPertur Plutôt oui	0.08192	0.86854886	16.2955840
TMECCompre Plutôt non	0.10526	0.83395841	9.0644684
TMECEffort	0.77719	0.69946226	4.5662056
TMECBonsRe Plutôt non	0.09193	0.64810512	10.5535822
TMECEpanou Plutôt oui	0.12772	0.63386692	5.5435779
TMECCalme	0.49923	0.54514163	4.3654084
TMECPoli Plutôt oui	0.05851	0.42944454	7.5092054
TMECOral Plutôt oui	0.05680	0.38312041	6.5744987
TMECHeureu	0.39526	0.34172728	2.3383870
TMECEcoleP Plutot oui	0.08201	0.32969480	3.5094117
TMECPertur Certainement non	0.31599	0.32118468	1.7027382
TMECHeureu Plutôt oui	0.07310	0.27295208	2.3927783
TMECBonnes	0.40290	0.27152722	2.2837118
TMECRespec	0.38616	0.23023874	1.6685412
TMECPersev	0.28153	0.16316876	1.2775100

TMECCalme Plutôt oui	0.03379	0.14985994	2.7845722
TMECEpanou	0.34229	0.12060220	2.0940138
TMECBonsRe	0.17306	0.11174755	0.8655563
TMECTravai	0.40414	0.10507692	1.4224150
TMECMotive	0.40414	0.10507692	1.4224150
TMECEcoleP	0.40414	0.10507692	1.4224150
TMECCurieu	0.40414	0.10507692	1.4224150
TMECCalme Certainement non	0.15027	0.08425793	0.9496299
TMECEpanou Plutôt non	0.32491	0.08149736	0.5984229
TMECPertur	0.13002	0.06307522	0.4104837
TMECAttent Certainement non	0.29932	0.04610922	0.2447833
TMECHeureu Plutôt non	0.10559	0.03873113	0.3177565
TMECAutono	0.15905	0.02929432	0.3850069
TMECOral	0.09510	0.01047365	0.1139041
TMECOral Certainement non	0.04354	0.00268329	0.0289643
TMECAttent	0.00038	0.00000024	0.0000027

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
56	2.95	11.6
300	2.41	5.1
39	2.38	3.8
342	2.31	4.7
10	2.31	14.5
136	1.84	6.3
318	1.83	4.0
188	1.54	7.0
369	1.24	3.0
316	1.21	4.9
205	1.16	4.8
244	1.14	4.8
301	1.14	7.2
307	1.10	5.2
276	1.10	7.3
160	1.07	4.2
87	1.07	6.0
216	1.05	4.2

120	1.04	2.1
157	1.03	1.7
33	0.96	2.3
281	0.96	3.8
220	0.93	1.8
339	0.93	3.4
350	0.93	1.3

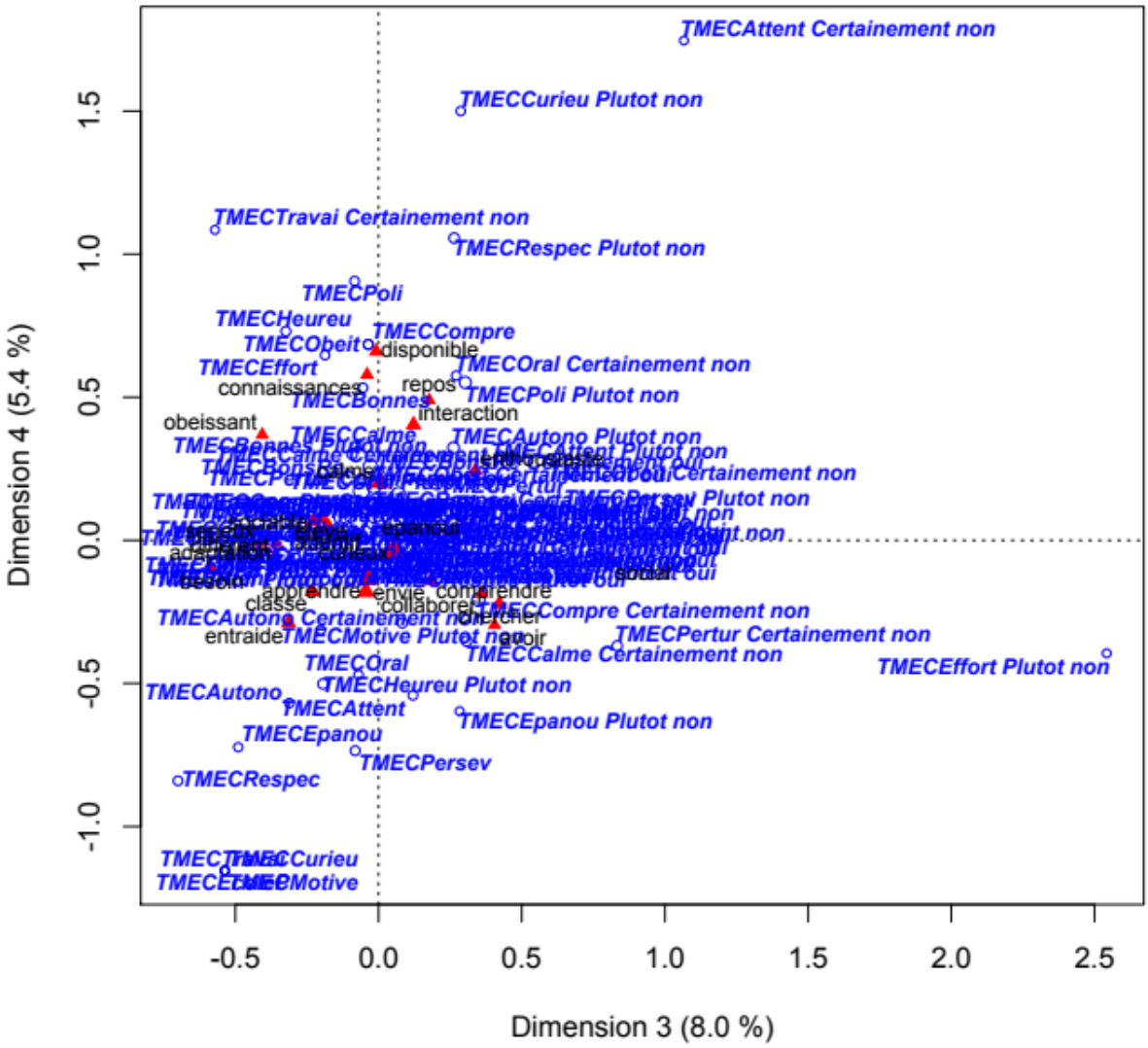
56
calme reposé disponible dans un environnement stable
300
spontané
39
suit le rythme impose par les programmes approprie ce qui lui est proposé gère son matériel ne laisse pas un sentiment d'échec quotidien à l'enseignant
342
joie de vivre rapidité compréhension
10
épanoui socialement confiance conscient limites atouts comprend pourquoi il est la
136
repose heureux entoure intéressé
318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
188
peu nombreux disponible motive actif
369
prendre en compte les interactions enfant enfant enfant adulte pour enrichir ses connaissances progresser
316
progrès disponible acteur autonomie
205
motivation effort curiosité joie de vivre
244
disponible psychiquement serein a l écoute curieux
301
ouvert sur le monde curieux attentif disponible pour les apprentissages
307
épanoui heureux compris progressant malgré ses difficultés
276
curieux disponible pour étudier autonome respectueux
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
87
heureux spontané cultivé respectueux
216

essaye se trompe utilise ses erreurs se corrige entraine régulièrement accepte les contraintes du vivre ensemble et de la classe fais les efforts pour progresser et réinvestir ses connaissances
120
réussite bien-être confiance dépassement
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de école
33
pertinent calme spontané malicieux
281
curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche a comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
220
ateliers individualises classes sans portes envie réussites
339
Epanoui confiant détendu curieux
350
sérénité efficacité échange réussite

Axes 3 et 4

Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	13	11	8	5.4	5.2
Inertie cumulée (%)	13	24	32	37.3	42.4



3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
attentif	-0.1780	6.9329	41.6085
besoin	-0.5794	4.5894	37.9889
sérieux	-0.4132	3.5011	48.3795
entraide	-0.3142	3.0369	4.3040
sociable	-0.2282	2.3146	30.5839
different	-0.3640	2.2652	24.7623
obéissant	-0.4063	2.2567	10.0281

adaptation	-0.3583	2.1947	32.7607
élève	-0.2007	1.9281	13.1039
classe	-0.2307	1.8196	18.7586
apprendre	-0.0441	0.1931	0.8295
envie	-0.0364	0.1680	0.9452
connaissances	-0.0399	0.0273	0.0695
disponible	-0.0083	0.0016	0.0045

Modalités actives du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECEpanou Plutôt oui	-0.363	7.1498	44.719
TMECHeureu Plutôt oui	-0.300	6.4378	40.361
TMECCurieu Plutôt oui	-0.280	5.5312	31.295
TMECPersev Plutôt oui	-0.216	4.4545	27.010
TMECBonsRe Plutôt oui	-0.178	3.5612	23.399
TMECEcoleP Plutot oui	-0.213	3.1016	23.611
TMECCompre Plutôt oui	-0.147	2.7817	24.320
TMECTravai Plutôt oui	-0.134	2.5105	22.979
TMECAutono Plutôt oui	-0.125	2.2727	21.623
TMECEffort Plutôt oui	-0.126	1.5655	11.245
TMECMotive Plutôt oui	-0.099	1.2054	13.256
TMECRespec	-0.700	1.0593	5.490
TMECCalme Plutôt oui	-0.076	1.0469	13.912
TMECPoli Plutôt oui	-0.062	0.6790	8.491
TMECBonnes Plutôt oui	-0.071	0.6409	6.358
TMECObeit Plutôt oui	-0.045	0.4547	9.682
TMECEpanou	-0.490	0.3457	4.293
TMECHeureu	-0.324	0.3207	1.569
TMECOral Plutôt oui	-0.043	0.3054	3.748
TMECPertur Certainement oui	-0.060	0.3050	1.796
TMECTravai Certainement non	-0.571	0.2937	1.042
TMECCurieu	-0.537	0.2593	2.510
TMECTravai	-0.537	0.2593	2.510
TMECMotive	-0.537	0.2593	2.510
TMECEcoleP	-0.537	0.2593	2.510
TMECCompre Certainement oui	-0.098	0.2446	1.287

TMECPertur Plutot oui	-0.035	0.2212	2.968
TMECHeureu Plutot non	-0.194	0.1831	1.074
TMECAutono	-0.312	0.1572	1.477
TMECAutono Certainement non	-0.202	0.0736	1.356
TMECEffort	-0.187	0.0566	0.264
TMECBonsRe	-0.093	0.0448	0.248
TMECCalme Certainement oui	-0.029	0.0396	0.197
TMECAttent Certainement oui	-0.013	0.0254	0.198
TMECAttent Plutot oui	-0.013	0.0248	0.190
TMECRespec Certainement oui	-0.014	0.0241	0.207
TMECPersev	-0.082	0.0192	0.108
TMECCalme	-0.079	0.0192	0.110
TMECPoli	-0.084	0.0164	0.089
TMECObeit Certainement oui	-0.017	0.0098	0.063
TMECOral	-0.070	0.0080	0.062
TMECBonnes	-0.055	0.0070	0.042
TMECObeit	-0.036	0.0039	0.024
TMECCompre	-0.036	0.0039	0.024

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
318	-2.42	6.94
229	-1.65	2.56
376	-1.55	4.31
38	-1.52	4.26
295	-1.50	1.94
232	-1.47	6.47
332	-1.31	5.01
123	-1.30	3.34
50	-1.18	0.51
356	-1.16	1.50
328	-1.13	1.19
335	-1.11	3.70
23	-1.10	3.44
115	-1.10	8.76
160	-1.07	4.19

199	-1.05	2.38
92	-1.05	3.70
12	-1.04	3.91
291	-1.00	3.36
217	-0.96	1.07
207	-0.95	2.92
66	-0.94	3.61
241	-0.93	2.86
355	-0.93	2.98
157	-0.93	1.36

318
intéressé voie différente pour un même objectif besoin spécifique formation spécifique
229
attentif soigneux poli sage
376
classe d élèves de niveaux homogènes
38
attentif pertinent sérieux applique
295
être élève
232
sérieux attentif entraide bon niveau
332
bon sérieux attentifs sociable
123
attentif efficace rapide se questionne
50
pas de différenciation pas de problème de comportement programme fini à la fin de année moins de réunions ESS entretien avec les professionnels, parents
356
intéressé discipline moteur lecteur
328
moyens aides manipulation budget
335
respect des différences gout de effort entraide tutorat
23
moteur envie sérénité progression partage
115
a l écoute respectueux des règles de vie commune demande de l'aide aide les autres besoins sont relativement homogènes par rapport aux autres élèves de sa classe
160
partage ses centres d intérêt exprime ses besoins communique sur ses émotions est heureux de venir a l école
199
bienveillance sérieux joie aide
92
autonome attentif intéressé obéissant

12
Entraide respect solidarité progrès
291
progresse a son rythme pas de classe d age des groupes de niveaux individuel mais aussi travail de groupe
217
sage attentif intelligent gentil
207
travail personnalise matériel a disposition moyens humains adaptes travail en coopération avec les parents et intervenants extérieurs
66
content être école curieux sociable partageur travailleur
241
efforts concentration écoute partage
355
sérieux travail attitude positive heureux de venir a l école
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
social	0.8113	11.2487	41.917
chercher	0.4216	6.0752	24.863
épanoui	0.3002	4.3123	24.115
enthousiaste	0.3378	3.1204	14.106
avoir	0.4051	2.2443	14.593
collaborer	0.3605	1.7768	20.257
comprendre	0.1833	1.4933	7.990
curieux	0.0529	1.2797	12.503
interaction	0.1222	0.6122	2.408
repos	0.1770	0.4283	1.366
calme	0.0051	0.0031	0.018

Modalités actives du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECEffort Plutôt non	2.5425	5.815077	17.58392
TMECBonsRe Certainement non	0.2617	3.806256	21.16669

TMECCalme Plutôt non	0.2679	3.719895	22.22570
TMECCompre Certainement non	0.3484	3.472366	14.46134
TMECPertur Certainement non	0.8334	3.124175	11.84500
TMECPertur Plutôt non	0.4137	2.739910	12.77022
TMECHeureu Certainement oui	0.1099	2.569793	49.68107
TMECObeit Plutôt non	0.2842	2.427344	10.32876
TMECAutono Certainement oui	0.1229	1.966413	15.03844
TMECTravai Certainement oui	0.1181	1.953196	15.81766
TMECCurieu Certainement oui	0.0901	1.778969	31.41667
TMECPersev Certainement oui	0.0968	1.774941	21.56495
TMECEpanou Certainement oui	0.0855	1.719769	44.90346
TMECPersev Plutôt non	0.6504	1.674563	8.01927
TMECObeit Certainement non	0.6003	1.296504	9.00565
TMECPoli Plutôt non	0.3027	1.285945	4.97474
TMECCompre Plutôt non	0.1104	1.283201	9.97469
TMECAttent Plutôt non	0.3975	1.080328	3.71658
TMECEcoleP Certainement oui	0.0677	1.019623	25.22012
TMECMotive Certainement oui	0.0745	0.919035	12.90089
TMECTravai Plutôt non	0.2822	0.888218	5.33030
TMECAttent Certainement non	1.0663	0.818263	3.10666
TMECAutono Plutôt non	0.2617	0.813402	3.76540
TMECEffort Certainement oui	0.0549	0.574449	7.97127
TMECBonnes Certainement oui	0.0558	0.498808	5.86187
TMECCalme Certainement non	0.3074	0.493118	3.97467
TMECPoli Certainement oui	0.0685	0.469786	3.75951
TMECRespec Plutôt non	0.2641	0.376361	1.76865
TMECBonsRe Plutôt non	0.0553	0.327882	3.81838
TMECOral Certainement oui	0.0502	0.235332	1.71329
TMECPertur	0.2024	0.213640	0.99432
TMECOral Certainement non	0.2709	0.145201	1.12091
TMECOral Plutôt non	0.0694	0.139691	0.76819
TMECCurieu Plutôt non	0.2868	0.133180	0.70039
TMECEpanou Plutôt non	0.2831	0.086485	0.45417
TMECBonnes Plutôt non	0.1593	0.036520	0.35693
TMECAttent	0.1200	0.033676	0.27599
TMECMotive Plutôt non	0.0831	0.023620	0.09372
TMECRespec Plutôt oui	0.0119	0.022064	0.21934

TMECBonsRe Certainement oui	0.0016	0.000031	0.00014

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
10	2.54	17.58
351	2.32	13.67
377	1.27	3.47
374	1.25	9.26
339	1.23	5.96
281	1.17	5.68
223	1.17	4.21
46	1.14	5.22
198	1.13	6.23
154	1.09	5.04
306	1.07	3.11
245	1.03	5.49
138	1.03	2.81
150	0.93	2.08
327	0.93	3.53
251	0.91	2.06
364	0.90	3.98
341	0.87	2.24
78	0.87	2.59
19	0.84	0.98
280	0.81	1.97
189	0.80	1.67
166	0.75	1.73
131	0.74	4.15
272	0.71	2.21

10
épanoui socialement confiance conscient de ses limites et de ses atouts comprend pourquoi il est là
351
social autonome motive partenaire
377
avoir de l empathie motive famille prête à échanger accompagne de professionnels qualifies
374

cherche empathique a envie est motive respectueux des règles de vie sociale
339
Epanoui confiant détendu curieux
281
curieux ose prendre le risque de comprendre tolérant cherche a comprendre les notions enseignées mais autre dans ses pairs
223
curiosité autonomie bonnes compétences sociales bon niveau de langage bonne capacité à mémoriser
46
studieux curieux enthousiaste motive
198
curieux respectueux chercheurs pertinents
154
heureux intéressé investi chercheur
306
interactif enthousiaste spontané bonne humeur
245
motive épanoui curieux tolérant
138
motive acteur curieux collaborateur
150
confiance en soi autonomie attention mobilisation
327
empathique investi souriant heureux
251
solidaire curieux inventif souriant
364
motive chercheur à l écoute ouvert
341
envie d apprendre de chercher collabore attentionné accepte l erreur
78
enthousiaste implique coopérant bienveillant
19
 autonomes inventifs stimules constructifs
280
curiosité appétence confiance en soi dynamisme
189
autonome esprit critique réfléchit curieux
166
réflexion autonomie patience interaction
131
épanoui coopérant curieux calme
272
curieux avoir envie respectueux et ouvert

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**

apprendre	-0.1793	4.7000	13.687
entraide	-0.2878	3.7577	3.611
envie	-0.1365	3.4774	13.265
chercher	-0.2216	2.4771	6.873
avoir	-0.2959	1.7653	7.782
classe	-0.1782	1.6020	11.197
comprendre	-0.1396	1.2774	4.634
curieux	-0.0417	1.1751	7.784
collaborer	-0.1853	0.6927	5.354
besoin	-0.1032	0.2147	1.205
social	-0.0669	0.1129	0.285
different	-0.0575	0.0832	0.617
adaptation	-0.0084	0.0018	0.018
sérieux	-0.0065	0.0013	0.012

Modalités actives du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
TMECRespec Plutôt oui	-0.101	2.3169	15.615
TMECPersev	-0.735	2.2947	8.711
TMECRespec	-0.840	2.2487	7.901
TMECPoli Plutôt oui	-0.091	2.1654	18.358
TMECPertur Plutôt oui	-0.083	1.8499	16.828
TMECCompre Certainement non	-0.207	1.8164	5.129
TMECHeureu Plutôt non	-0.502	1.8047	7.179
TMECTravai	-1.154	1.7664	11.594
TMECMotive	-1.154	1.7664	11.594
TMECEcoleP	-1.154	1.7664	11.594
TMECCurieu	-1.154	1.7664	11.594
TMECCalme Plutôt oui	-0.078	1.6443	14.814
TMECAttent Plutôt oui	-0.085	1.4563	7.533
TMECEpanou	-0.723	1.1097	9.342
TMECBonnes Certainement oui	-0.066	1.0235	8.155
TMECAttent	-0.541	1.0107	5.616
TMECCalme Certainement non	-0.352	0.9539	5.213
TMECPertur Certainement non	-0.369	0.9020	2.319

TMECOral Plutôt oui	-0.059	0.8629	7.180
TMECAutono	-0.569	0.7731	4.926
TMECEffort Certainement oui	-0.045	0.5724	5.385
TMECEpanou Plutôt non	-0.597	0.5677	2.021
TMECOral	-0.470	0.5277	2.783
TMECObeit Plutôt oui	-0.040	0.5247	7.574
TMECMotive Plutôt non	-0.289	0.4206	1.131
TMECPersev Certainement oui	-0.035	0.3430	2.825
TMECAutono Certainement non	-0.314	0.2608	3.257
TMECBonsRe Plutôt oui	-0.039	0.2553	1.137
TMECCurieu Certainement oui	-0.026	0.2218	2.655
TMECEffort Plutôt non	-0.395	0.2068	0.424
TMECTravai Certainement oui	-0.031	0.1929	1.059
TMECAutono Plutôt oui	-0.029	0.1789	1.154
TMECHeureu Certainement oui	-0.021	0.1415	1.854
TMECEpanou Certainement oui	-0.013	0.0565	0.999
TMECCompre Plutôt oui	-0.016	0.0489	0.290
TMECMotive Plutôt oui	-0.016	0.0436	0.325
TMECObeit Plutôt non	-0.029	0.0378	0.109
TMECEcoleP Certainement oui	-0.010	0.0332	0.557
TMECBonsRe Certainement non	-0.013	0.0130	0.049
TMECTravai Plutôt non	-0.022	0.0082	0.033

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
341	-1.41	5.80
377	-1.39	4.14
220	-1.31	3.59
378	-1.27	2.89
350	-1.27	2.35
157	-1.21	2.31
278	-1.15	11.59
272	-1.07	4.97
7	-1.06	4.46
57	-1.03	6.70
134	-1.01	4.04

288	-0.87	1.01
88	-0.86	3.28
218	-0.86	0.88
248	-0.79	2.83
198	-0.77	2.89
53	-0.75	1.28
265	-0.74	1.76
331	-0.72	4.37
120	-0.70	0.94
12	-0.68	1.70
356	-0.68	0.51
352	-0.66	0.53
142	-0.66	2.26
23	-0.65	1.19

341
envie d apprendre de chercher collabore attentionné accepte l erreur
377
avoir de l empathie motive famille prête à échanger accompagné de professionnels qualifiés
220
ateliers individualises classes sans portes envie réussites
378
propose questionne cherche à améliorer communique sereinement
350
sérénité efficacité échange réussite
157
différents chacun apporte quelque chose a la classe ma pratique et aux familles de l'école
278
curiosité envie d apprendre entraide respect
272
curieux avoir envie respectueux et ouvert
7
écoute entraide envie bienveillance
57
Travailleur curieux ayant envie apprendre autonome besoin d aide pour franchir les petites difficultés
134
envie apprendre coopération acceptation des erreurs plaisir
288
heureux collaboration compétences aux niveaux des acquis
88
envie de travailler écoute entraide acceptation de tous
218
Liberté sens critique individualisation plaisir
248

curieux volonté de travailler même si difficultés respectueux de ces camarades et des adultes sens critique
198
curieux respectueux chercheurs pertinents
53
épanoui se sent bien dialogue échange exprime ses émotions avance a son rythme réussit
265
échange réflexion sourire envie
331
envie d apprendre progresse heureux de venir l'école heureux d aider ses camarades
120
réussite bien-être confiance dépassement
12
Entraide respect solidarité progrès
356
intéressé discipline moteur lecteur
352
Autonome moteur résilient critique
142
envie concentrer un temps suffisant pour apprendre autonomie matérielle hygiène
23
moteur envie sérénité progression partage

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
disponible	0.660	15.39	28.45
interaction	0.404	9.86	26.29
connaissances	0.579	8.44	14.60
calme	0.203	7.26	28.40
repos	0.490	4.83	10.45
obéissant	0.369	2.75	8.27
enthousiaste	0.243	2.39	7.33
attentif	0.040	0.51	2.09
élève	0.079	0.44	2.02
sociable	0.066	0.29	2.57
épanoui	0.041	0.12	0.45

Modalités actives du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
TMECRespec Plutôt non	1.0559	8.877	28.281
TMECPoli Plutôt non	0.5514	6.294	16.507

TMECCurieu Plutôt non	1.5000	5.374	19.160
TMECCalme Certainement oui	0.2570	4.715	15.895
TMECPertur Certainement oui	0.1733	3.776	15.073
TMECAttent Certainement non	1.7463	3.237	8.332
TMECPoli	0.9057	2.830	10.416
TMECHeureu	0.7305	2.407	7.987
TMECObeit	0.6843	2.112	8.563
TMECCompre	0.6843	2.112	8.563
TMECAutono Plutôt non	0.3234	1.832	5.750
TMECObeit Certainement oui	0.1875	1.829	7.981
TMECRespec Certainement oui	0.0908	1.572	9.141
TMECTravai Certainement non	1.0850	1.562	3.759
TMECOral Plutôt non	0.1627	1.131	4.218
TMECPersev Plutôt oui	0.0868	1.066	4.381
TMECEffort	0.6470	1.000	3.164
TMECAttent Certainement oui	0.0677	0.980	5.178
TMECBonnes	0.5330	0.980	3.997
TMECOral Certainement non	0.5754	0.967	5.059
TMECEffort Plutôt oui	0.0799	0.932	4.537
TMECBonnes Plutôt oui	0.0696	0.913	6.140
TMECBonsRe Certainement oui	0.2297	0.896	2.740
TMECAttent Plutôt non	0.2691	0.730	1.704
TMECBonsRe	0.3011	0.698	2.620
TMECEpanou Plutôt oui	0.0862	0.596	2.527
TMECPoli Certainement oui	0.0618	0.564	3.061
TMECCalme	0.3279	0.485	1.883
TMECHeureu Plutôt oui	0.0661	0.460	1.955
TMECObeit Certainement non	0.2833	0.426	2.006
TMECCurieu Plutôt oui	0.0618	0.397	1.521
TMECOral Certainement oui	0.0510	0.359	1.770
TMECPertur	0.1957	0.295	0.930
TMECCompre Certainement oui	0.0855	0.278	0.990
TMECEcoleP Plutôt oui	0.0478	0.231	1.192
TMECTravai Plutôt oui	0.0330	0.223	1.386
TMECCalme Plutôt non	0.0521	0.207	0.840
TMECCompre Plutôt non	0.0353	0.193	1.018

TMECBonnes Plutôt non	0.2880	0.176	1.167
TMECMotive Certainement oui	0.0237	0.137	1.307
TMECPertur Plutôt non	0.0580	0.079	0.251
TMECPersev Plutôt non	0.1078	0.068	0.220
TMECAutono Certainement oui	0.0143	0.039	0.203
TMECBonsRe Plutôt non	0.0083	0.011	0.087

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
56	4.08	22.2
369	2.90	16.3
188	2.29	15.4
306	1.75	8.3
30	1.73	17.6
316	1.57	8.4
314	1.55	6.4
287	1.54	9.8
276	1.49	13.2
257	1.40	9.3
14	1.38	1.0
136	1.35	3.4
70	1.29	5.7
229	1.27	1.5
166	1.27	4.9
244	1.22	5.5
237	1.10	7.1
226	1.08	3.8
33	1.08	3.0
372	1.08	7.1
336	1.04	2.4
28	1.02	2.7
325	1.01	2.1
161	1.01	3.1
92	0.96	3.1

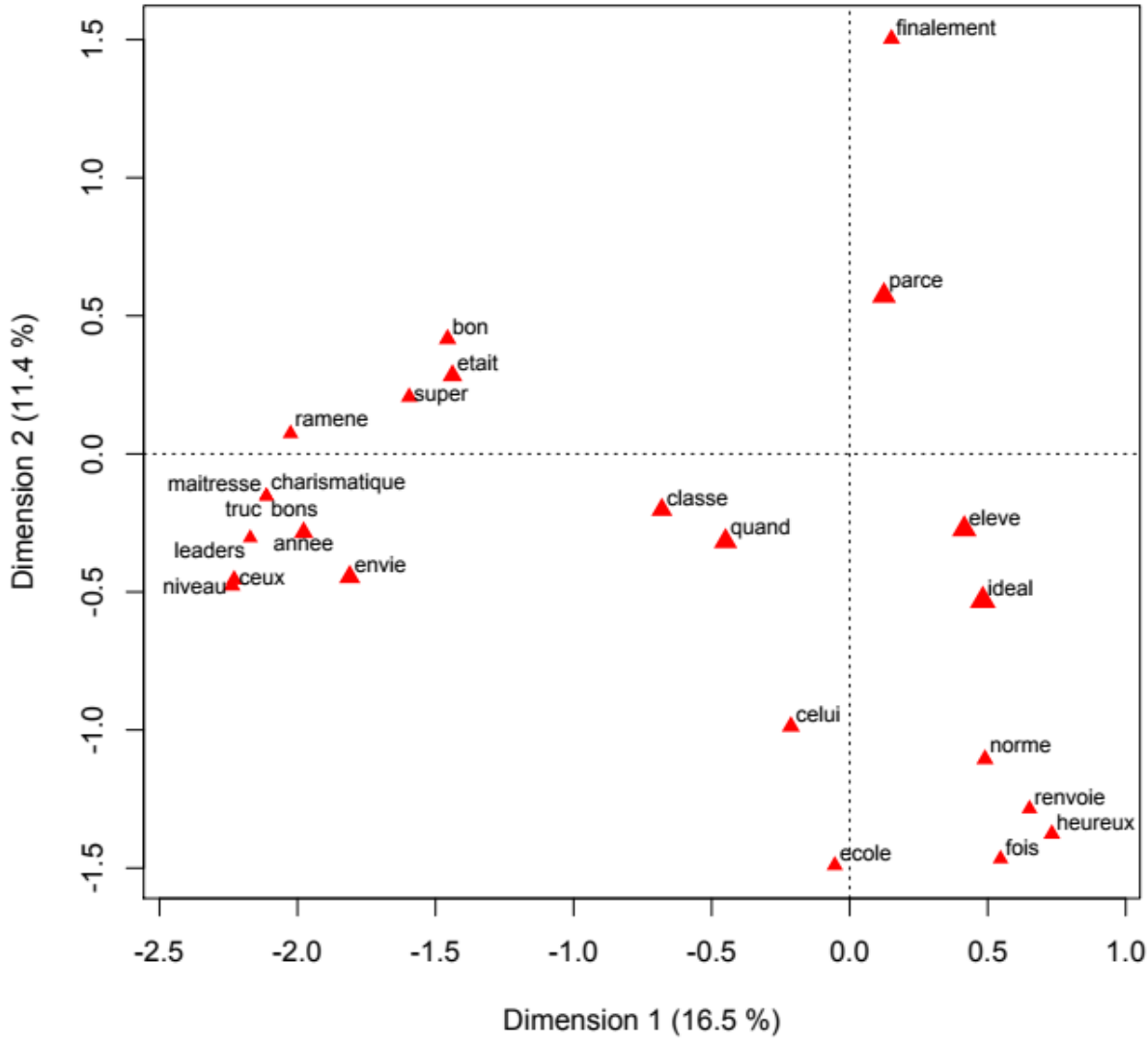
56
calme repose disponible dans un environnement stable
369

prendre en compte les interactions enfant enfant enfant adulte pour enrichir ses connaissances progresser
188
peu nombreux disponible motive   actif
306
interactif enthousiaste spontané bonne humeur
30
motive persévérant calme disponible aux apprentissages
316
progrès disponible acteur autonomie
314
Attentif met en place de stratégies cognitives engagement actif sait se confronter a la non connaissance
287
attentif actif interactif vif
276
curieux disponible pour étudier autonome respectueux
257
motivation écoute débrouillardise interactions
14
pas perturbés par des problématiques non scolaires.
136
repose heureux entoure intéressé
70
repose respectueux volontaire autonome
229
attentif soigneux poli sage
166
réflexion autonomie patience interaction
244
disponible psychiquement serein à l'écoute curieux
237
calme attentif équilibré sain
226
calme obéissant motive gout de effort
33
pertinent calme spontané malicieux
372
attentif concentre participe interaction
336
poli volontaire joyeux actif
28
attentif joyeux scolaire calme
325
Obéissance respect facilite curiosité
161
réactif humour souriant calme
92
autonome attentif intéressé obéissant

Annexe XXIV

Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*

Analyse des correspondances portant sur 14 documents, 181 termes



Résumé des axes

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	17	11	11	9.3	8.5
Inertie cumulée (%)	17	28	39	47.8	56.3

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
envie	-1.811	13.1327	64.86
année	-1.978	9.6966	92.15
niveau	-2.238	6.6848	72.06
était	-1.439	5.9224	73.75
ceux	-2.229	5.6872	75.02
bon	-1.456	3.2359	30.55
ramène	-2.025	3.1288	58.30
super	-1.595	2.9119	48.72
leaders	-2.171	2.6967	92.33
classe	-0.680	1.7652	27.33
bons	-2.113	1.7025	91.20
charismatique	-2.113	1.7025	91.20
maitresse	-2.113	1.7025	91.20
truc	-2.113	1.7025	91.20
quand	-0.450	1.2720	35.62
celui	-0.213	0.0778	1.16
école	-0.054	0.0028	0.03

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
3	-1.4608	50.0584	71.67914
1	-1.2373	28.6125	48.04115
2	-0.0788	0.0545	0.17443
8	-0.0044	0.0001	0.00027

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
idéal	0.48	2.395	23.13
élève	0.42	1.413	20.82
heureux	0.73	0.614	6.90
renvoie	0.65	0.324	11.49
norme	0.49	0.321	4.90
fois	0.55	0.228	4.99
parce	0.12	0.112	2.59
finalement	0.15	0.031	0.47

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 1

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
11	0.530	6.959	16.161
13	0.298	5.989	15.491
12	0.388	2.758	6.015
10	0.341	2.042	5.936
4	0.302	1.474	3.301
7	0.405	1.062	1.963
6	0.407	0.538	2.358
9	0.371	0.316	1.144
14	0.063	0.123	0.248
5	0.089	0.015	0.033

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
idéal	-0.53	4.202	28.04
heureux	-1.38	3.137	24.35
école	-1.49	3.065	23.04
celui	-0.99	2.420	24.87
fois	-1.47	2.375	35.93
norme	-1.11	2.361	24.91
renvoie	-1.28	1.823	44.70
envie	-0.45	1.152	3.93
quand	-0.32	0.914	17.68
élève	-0.27	0.882	8.98

niveau	-0.48	0.439	3.27
ceux	-0.46	0.343	3.13
année	-0.28	0.290	1.91
classe	-0.20	0.226	2.42
leaders	-0.30	0.077	1.81
bons	-0.15	0.013	0.48
charismatique	-0.15	0.013	0.48
maitresse	-0.15	0.013	0.48
truc	-0.15	0.013	0.48

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
7	-1.600	24.019	30.67
12	-0.735	14.318	21.57
4	-0.389	3.553	5.50
3	-0.322	3.516	3.48
6	-0.814	3.112	9.43
8	-0.507	1.988	3.59
10	-0.270	1.855	3.73
5	-0.483	0.644	0.97
11	-0.123	0.541	0.87
9	-0.271	0.243	0.61
2	-0.064	0.051	0.11

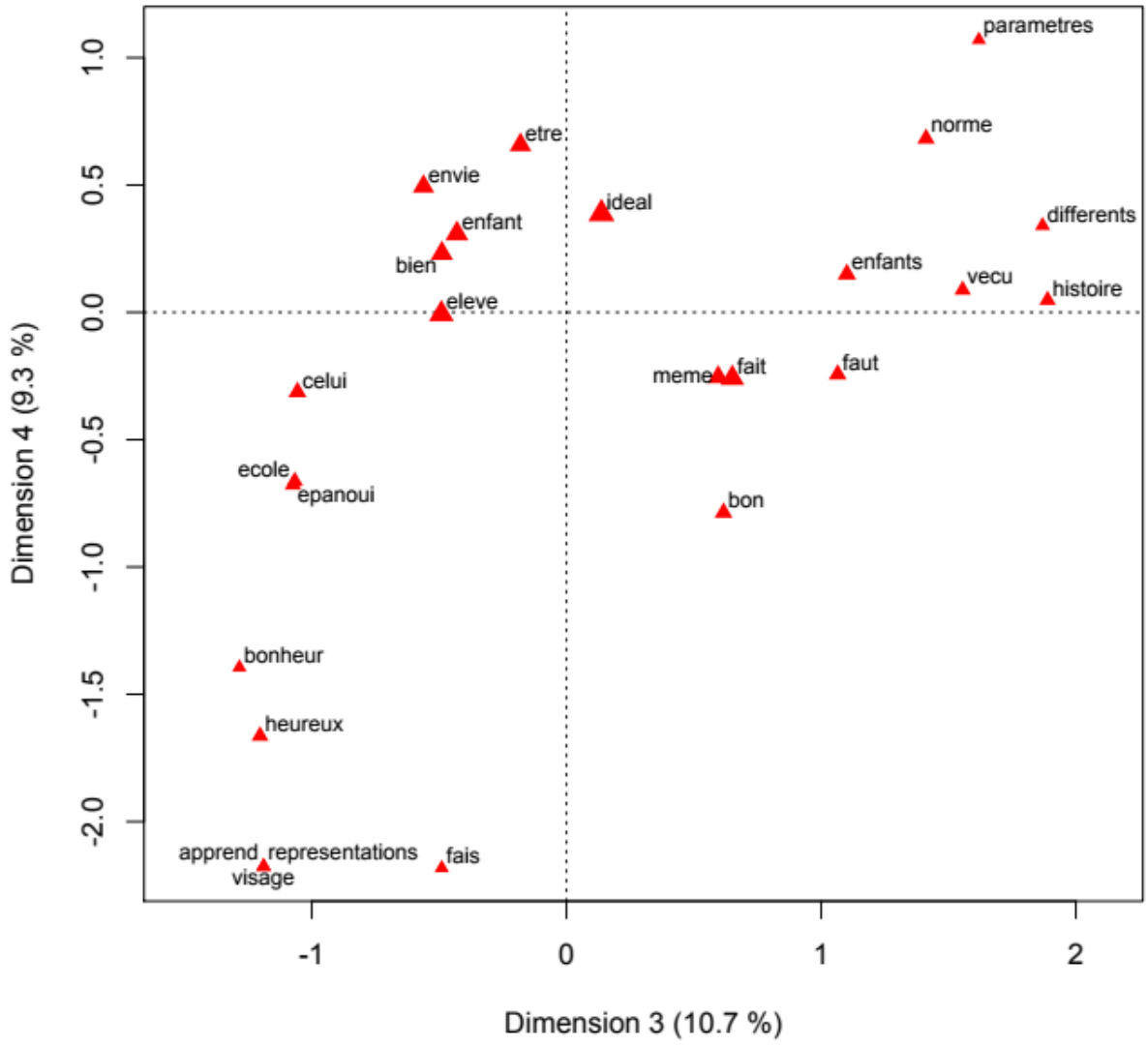
Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
finalement	1.503	4.367	46.054
parce	0.573	3.440	54.920
bon	0.416	0.383	2.496
était	0.284	0.333	2.867
super	0.206	0.070	0.814
ramène	0.074	0.006	0.077

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 2

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
14	0.87	34.16	47.5
13	0.34	11.31	20.2
1	0.16	0.69	0.8

Axes 3 et 4



Résumé des axes

	Axes				
	1	2	3	4	5
Inertie (%)	17	11	11	9.3	8.5

Inertie cumulée (%)	17	28	39	47.8	56.3

3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
élève	-0.49	3.06	29.1
celui	-1.06	2.96	28.5
heureux	-1.20	2.56	18.6
envie	-0.56	1.95	6.2
bien	-0.49	1.84	29.7
épanoui	-1.07	1.70	25.5
école	-1.07	1.68	11.8
enfant	-0.43	1.64	27.2
bonheur	-1.28	0.97	14.9
représentations	-1.19	0.83	12.9
visage	-1.19	0.83	12.9
apprend	-1.19	0.83	12.9
être	-0.18	0.22	3.7
fais	-0.49	0.14	2.0

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
7	-0.946	8.9851	10.7276
13	-0.273	7.7465	12.9436
3	-0.372	5.0163	4.6398
5	-1.293	4.9369	6.9276
6	-0.989	4.9104	13.9107
11	-0.274	2.8861	4.3296
2	-0.379	1.9542	4.0383
10	-0.222	1.3341	2.5058
9	-0.021	0.0015	0.0035

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
histoire	1.89	5.3	54.1
fait	0.65	4.4	58.9
norme	1.41	4.1	40.6
enfants	1.10	3.6	65.5
vécu	1.56	3.6	58.9
différents	1.87	3.1	32.3
faut	1.06	2.7	44.1
même	0.60	2.0	39.3
paramètres	1.62	1.5	19.0
bon	0.62	0.9	5.5
idéal	0.14	0.3	1.9

Documents les plus contributifs du côté positif de l'axe 3

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
4	1.04	27.1	39.3
12	0.86	21.2	29.8
1	0.44	5.7	6.2
8	0.80	5.3	8.9
14	0.25	3.0	3.9

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
heureux	-1.6632	5.64899	35.5712

fais	-2.1821	3.24108	40.5707
représentations	-2.1761	3.22325	43.3287
visage	-2.1761	3.22325	43.3287
apprend	-2.1761	3.22325	43.3287
bon	-0.7865	1.68415	8.9101
bonheur	-1.3941	1.32286	17.5566
fait	-0.2582	0.79393	9.2557
épanoui	-0.6772	0.78035	10.1513
école	-0.6627	0.74722	4.5565
même	-0.2542	0.41768	7.1459
celui	-0.3128	0.29964	2.4980
faut	-0.2432	0.16106	2.3003
élève	-0.0066	0.00065	0.0053

Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
7	-1.63	30.68	31.78
14	-0.54	16.07	18.12
11	-0.45	9.04	11.76
1	-0.46	6.99	6.57
4	-0.14	0.54	0.67
5	-0.36	0.43	0.52
6	-0.16	0.14	0.35

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
être	0.658	3.386	48.764
idéal	0.388	2.762	14.950
envie	0.495	1.749	4.841
norme	0.683	1.110	9.499
enfant	0.309	0.975	14.066
paramètres	1.070	0.780	8.285
bien	0.231	0.473	6.652
différents	0.341	0.119	1.072

enfants	0.150	0.077	1.216
vécu	0.088	0.013	0.189
histoire	0.048	0.004	0.035

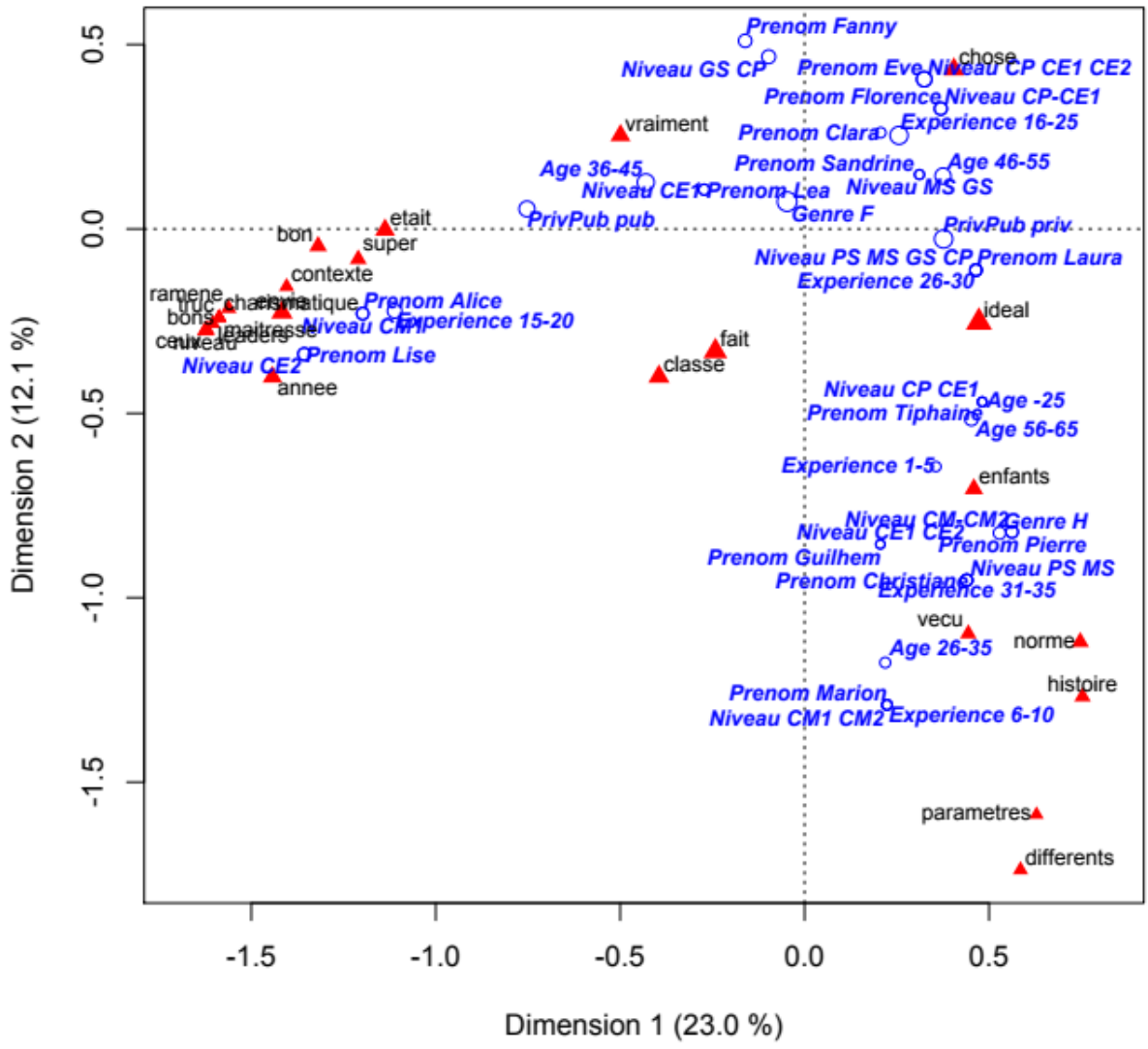
Documents les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
10	0.61	11.68	19.02
13	0.31	11.52	16.70
8	0.76	5.52	8.08
3	0.30	3.66	2.94
12	0.26	2.25	2.74
2	0.28	1.21	2.18
9	0.26	0.27	0.55

Annexe XXV

Analyse factorielle des focus groupes, associée au corpus *élève idéal*, croisée avec les caractéristiques des enseignants

Analyse des correspondances portant sur 6 variable(s) active(s) (agrégeant 14 documents), 181 termes et 5 variable(s) supplémentaire(s).



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	23	12	9.4	8.9	8.2
Inertie cumulée (%)	23	35	44.4	53.3	61.5

1. Axe 1

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
envie	-1.42	12.40	74
année	-1.44	7.96	86
était	-1.14	5.71	83
niveau	-1.62	5.43	76
ceux	-1.62	4.64	78
bon	-1.32	4.09	53
ramène	-1.56	2.87	69
super	-1.21	2.58	60
leaders	-1.60	2.27	90
contexte	-1.40	1.74	58
bons	-1.59	1.48	90
charismatique	-1.59	1.48	90
maitresse	-1.59	1.48	90
truc	-1.59	1.48	90
vraiment	-0.50	1.10	47
classe	-0.39	0.92	18
fait	-0.24	0.60	17

Modalités actives du côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Expérience 15-20	-1.112	16.173	88.8
PrivPub pub	-0.753	11.914	87.2
Prénom Lise	-1.357	11.096	61.8
Niveau CE2	-1.357	11.096	61.8
Prénom Alice	-1.198	6.895	45.0
Niveau CM1	-1.198	6.895	45.0

Age 36-45	-0.430	5.542	65.3
Prénom Fanny	-0.161	0.206	1.6
Prénom Lea	-0.272	0.167	2.1
Niveau CE1	-0.272	0.167	2.1
Genre F	-0.047	0.130	12.7
Niveau GS CP	-0.097	0.091	0.8

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 1 :

	Position	Qualité (%)
3	-1.36	61.8
1	-1.20	45.0
2	-0.27	2.1
14	-0.16	1.6

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
idéal	0.47	3.55	42.2
norme	0.75	1.15	21.3
chose	0.40	0.92	29.2
histoire	0.75	0.83	15.6
enfants	0.46	0.62	20.6
différents	0.59	0.30	5.3
vécu	0.44	0.29	8.6
paramètres	0.63	0.23	4.8

Modalités actives du côté positif de l'axe 1 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
PrivPub privée	0.38	5.964	87.23
Age 46-55	0.38	3.098	39.89
Expérience 16-25	0.26	2.542	41.26
Prénom Eve	0.32	1.820	18.31
Niveau CP CE1 CE2	0.32	1.820	18.31
Age 56-65	0.45	1.775	20.87
Prénom Pierre	0.56	1.488	12.63
Niveau CM-CM2	0.56	1.488	12.63

Genre H	0.53	1.452	12.69
Expérience 26-30	0.46	0.972	10.99
Niveau PS MS GS CP	0.46	0.972	10.99
Prénom Laura	0.46	0.972	10.99
Prénom Florence	0.37	0.869	7.85
Niveau CP-CE1	0.37	0.869	7.85
Prénom Christiane	0.44	0.804	7.01
Expérience 31-35	0.44	0.804	7.01
Niveau PS MS	0.44	0.804	7.01
Expérience 1-5	0.36	0.137	1.32
Prénom Tiphaine	0.48	0.136	1.92
Age -25	0.48	0.136	1.92
Niveau CP CE1	0.48	0.136	1.92
Age 26-35	0.22	0.089	0.92
Prénom Sandrine	0.31	0.081	1.38
Niveau MS GS	0.31	0.081	1.38
Prénom Clara	0.21	0.071	0.51
Prénom Marion	0.22	0.068	0.70
Expérience 6-10	0.22	0.068	0.70
Niveau CM1 CM2	0.22	0.068	0.70
Niveau CE1 CE2	0.21	0.021	0.17
Prénom Guilhem	0.21	0.021	0.17

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 1 :

	Position	**Qualité (%)**
12	0.56	12.63
9	0.48	1.92
10	0.46	10.99
4	0.44	7.01
11	0.37	7.85
13	0.32	18.31
6	0.31	1.38
8	0.22	0.70
7	0.21	0.51
5	0.21	0.17

2. Axe 2

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
différents	-1.7378	5.076694	46.38749
norme	-1.1197	4.917978	47.75262
histoire	-1.2682	4.505907	44.27579
vécu	-1.0974	3.374251	52.88733
paramètres	-1.5878	2.825368	30.53832
enfants	-0.7046	2.782240	48.68921
fait	-0.3319	2.160352	32.58702
idéal	-0.2529	1.935016	12.08511
classe	-0.4004	1.796359	18.39304
année	-0.4012	1.172773	6.65544
envie	-0.2262	0.601991	1.88863
niveau	-0.2752	0.296993	2.17257
ceux	-0.2728	0.250252	2.20408
leaders	-0.2564	0.110543	2.29100
ramène	-0.2155	0.104052	1.32122
bons	-0.2400	0.064576	2.05778
charismatique	-0.2400	0.064576	2.05778
maitresse	-0.2400	0.064576	2.05778
truc	-0.2400	0.064576	2.05778
contexte	-0.1562	0.041002	0.71324
super	-0.0818	0.022485	0.27495
bon	-0.0463	0.009627	0.06517
était	-0.0026	0.000059	0.00045

Modalités actives du côté négatif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Prénom Christiane	-0.952	7.202	32.94
Niveau PS MS	-0.952	7.202	32.94
Expérience 31-35	-0.952	7.202	32.94
Genre H	-0.825	6.731	30.88
Prénom Pierre	-0.821	6.049	26.94

Niveau CM-CM2	-0.821	6.049	26.94
Age 26-35	-1.176	4.907	26.72
Age 56-65	-0.515	4.392	27.11
Expérience 6-10	-1.291	4.355	23.23
Niveau CM1 CM2	-1.291	4.355	23.23
Prénom Marion	-1.291	4.355	23.23
Prénom Lise	-0.339	1.324	3.87
Niveau CE2	-0.339	1.324	3.87
Expérience 15-20	-0.222	1.232	3.55
Expérience 1-5	-0.644	0.853	4.33
Niveau CE1 CE2	-0.855	0.683	3.03
Prénom Guilhem	-0.855	0.683	3.03
Prénom Alice	-0.230	0.482	1.65
Niveau CM1	-0.230	0.482	1.65
Prénom Tiphaine	-0.469	0.247	1.82
Age -25	-0.469	0.247	1.82
Niveau CP CE1	-0.469	0.247	1.82
Prénom Laura	-0.112	0.107	0.64
Expérience 26-30	-0.112	0.107	0.64
Niveau PS MS GS CP	-0.112	0.107	0.64
PrivPub privée	-0.027	0.059	0.45

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 2 :

	Position	**Qualité (%)**
8	-1.29	23.23
4	-0.95	32.94
5	-0.86	3.03
12	-0.82	26.94
9	-0.47	1.82
3	-0.34	3.87
1	-0.23	1.65
10	-0.11	0.64

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 2 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
chose	0.43	1.99	33
vraiment	0.25	0.54	12

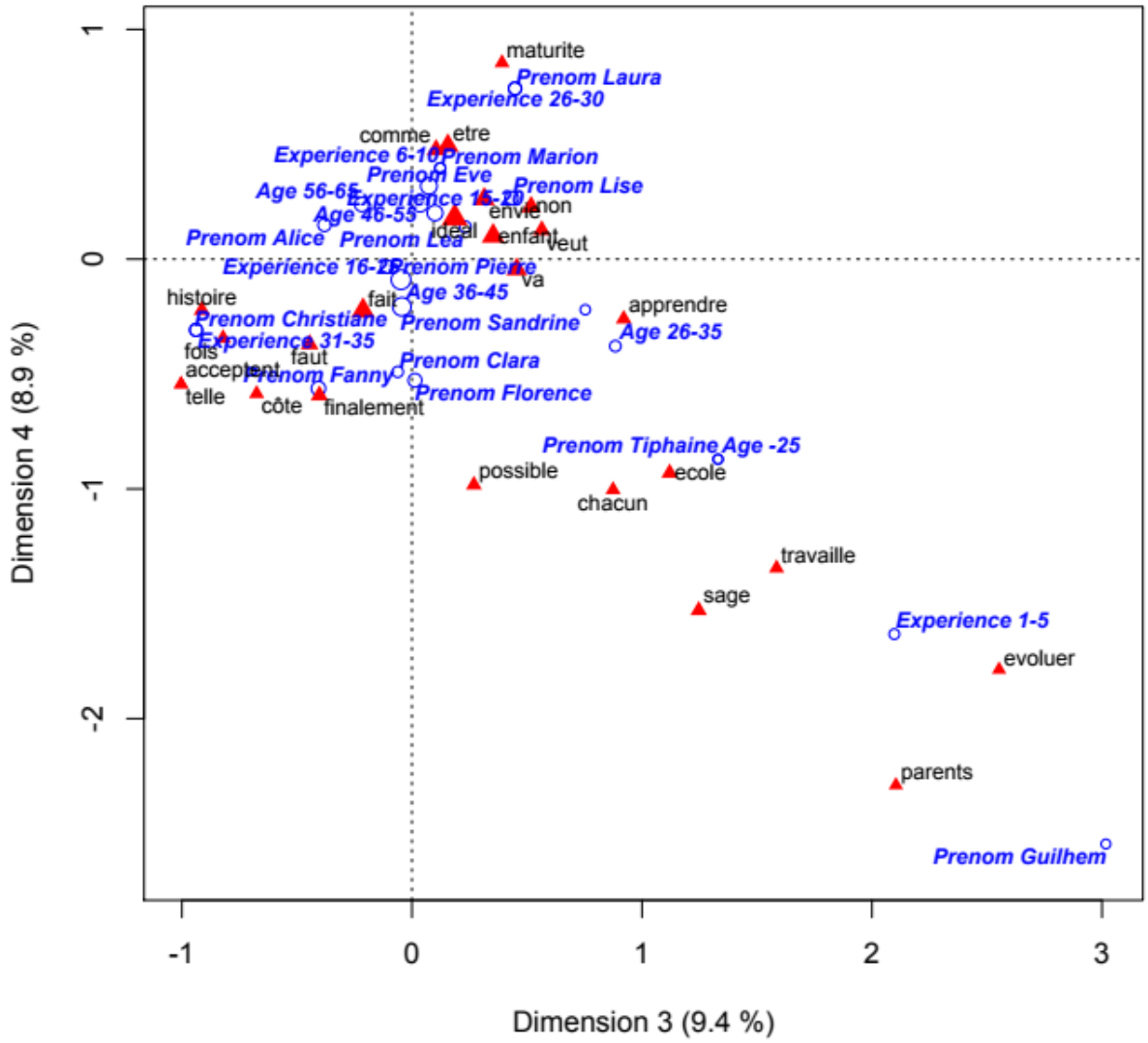
Modalités actives du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Prénom Eve	0.406	5.435	28.71
Niveau CP CE1 CE2	0.406	5.435	28.71
Expérience 16-25	0.254	4.759	40.54
Niveau GS CP	0.467	3.991	18.35
Prénom Fanny	0.510	3.937	16.18
Prénom Florence	0.326	1.291	6.12
Niveau CP-CE1	0.326	1.291	6.12
Age 36-45	0.126	0.909	5.62
Age 46-55	0.144	0.865	5.84
Genre F	0.074	0.605	30.88
Prénom Clara	0.261	0.217	0.82
PrivPub publique	0.054	0.118	0.45
Prénom Lea	0.107	0.049	0.32
Niveau CE1	0.107	0.049	0.32
Niveau MS GS	0.147	0.035	0.31
Prénom Sandrine	0.147	0.035	0.31

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 2 :

	Position	Qualité (%)
14	0.51	16.18
13	0.41	28.71
11	0.33	6.12
7	0.26	0.82
6	0.15	0.31
2	0.11	0.32

Axes 3 et 4



Résumé des axes :

	Axes				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Inertie (%)	23	12	9.4	8.9	8.2
Inertie cumulée (%)	23	35	44.4	53.3	61.5

3. Axe 3

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
histoire	-0.91	3.00	23.0

fois	-0.82	1.94	26.6
telle	-1.00	1.45	43.4
acceptent	-1.00	1.45	43.4
fait	-0.21	1.14	13.4
faut	-0.45	1.14	15.9
côte	-0.68	0.99	36.9
finalement	-0.40	0.82	8.6

Modalités actives du côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Prénom Christiane	-0.939	8.989	31.982
Expérience 31-35	-0.939	8.989	31.982
Niveau PS MS	-0.939	8.989	31.982
Prénom Fanny	-0.406	3.212	10.267
Niveau GS CP	-0.347	2.827	10.113
Prénom Alice	-0.380	1.703	4.541
Niveau CM1	-0.380	1.703	4.541
Age 56-65	-0.218	1.008	4.840
PrivPub publique	-0.091	0.428	1.279
Expérience 16-25	-0.048	0.216	1.432
Age 36-45	-0.044	0.140	0.674
Prénom Pierre	-0.107	0.133	0.461
Niveau CM-CM2	-0.107	0.133	0.461
Genre F	-0.017	0.040	1.594
Prénom Clara	-0.062	0.016	0.046

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 3 :

	Position	**Qualité (%)**
4	-0.939	31.982
14	-0.406	10.267
1	-0.380	4.541
12	-0.107	0.461
7	-0.062	0.046

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
évoluer	2.55	9.387	42.1
parents	2.10	6.378	29.4
sage	1.25	5.598	25.6
travaille	1.59	5.430	37.3
école	1.12	4.520	33.1
va	0.46	2.843	47.4
enfant	0.35	2.693	36.5
non	0.52	2.515	35.2
apprendre	0.92	2.442	20.7
chacun	0.87	1.652	10.2
veut	0.56	1.607	15.5
envie	0.31	1.493	3.6
idéal	0.19	1.343	6.5
être	0.16	0.405	4.8
maturité	0.39	0.331	4.1
possible	0.27	0.209	1.7
comme	0.10	0.087	1.8

Modalités actives du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Expérience 1-5	2.097	11.6155	45.82
Niveau CE1 CE2	3.017	10.9272	37.71
Prénom Guilhem	3.017	10.9272	37.71
Age 26-35	0.884	3.5669	15.11
Niveau CE2	0.434	2.7775	6.32
Prénom Lise	0.434	2.7775	6.32
Prénom Tiphaine	1.331	2.5505	14.68
Age -25	1.331	2.5505	14.68
Niveau CP CE1	1.331	2.5505	14.68
Prénom Laura	0.448	2.2180	10.24
Expérience 26-30	0.448	2.2180	10.24
Niveau PS MS GS CP	0.448	2.2180	10.24
Prénom Sandrine	0.754	1.1589	8.07
Niveau MS GS	0.754	1.1589	8.07
Genre H	0.187	0.4467	1.59

Expérience 15-20	0.100	0.3215	0.72
Prénom Lea	0.232	0.2973	1.51
Niveau CE1	0.232	0.2973	1.51
Prénom Eve	0.074	0.2295	0.94
Niveau CP CE1 CE2	0.074	0.2295	0.94
PrivPub privée	0.046	0.2142	1.28
Age 46-55	0.035	0.0656	0.34
Prénom Marion	0.123	0.0505	0.21
Niveau CM1 CM2	0.123	0.0505	0.21
Expérience 6-10	0.123	0.0505	0.21
Prénom Florence	0.013	0.0027	0.01
Niveau CP-CE1	0.013	0.0027	0.01

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 3 :

	Position	Qualité (%)
5	3.017	37.71
9	1.331	14.68
6	0.754	8.07
10	0.448	10.24
3	0.434	6.32
2	0.232	1.51
8	0.123	0.21
13	0.074	0.94
11	0.013	0.01

4. Axe 4

Termes les plus contributifs du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
sage	-1.529	8.855	38.52
parents	-2.290	7.944	34.81
évoluer	-1.786	4.836	20.64
travaille	-1.345	4.111	26.83
école	-0.931	3.282	22.82

possible	-0.982	2.925	22.07
chacun	-1.004	2.291	13.46
finalement	-0.593	1.866	18.58
fait	-0.225	1.342	14.97
faut	-0.370	0.831	11.03
côte	-0.585	0.779	27.75
telle	-0.544	0.449	12.74
acceptent	-0.544	0.449	12.74
fois	-0.344	0.359	4.68
apprendre	-0.260	0.205	1.65
histoire	-0.222	0.187	1.36
va	-0.044	0.028	0.44

Modalités actives du côté négatif de l'axe 4 :

	Position	**Contribution (%)**	**Qualité (%)**
Niveau CE1 CE2	-2.546	8.185	26.848
Prénom Guilhem	-2.546	8.185	26.848
Niveau GS CP	-0.550	7.493	25.477
Expérience 1-5	-1.632	7.402	27.757
Prénom Fanny	-0.563	6.477	19.681
Prénom Florence	-0.528	4.568	16.021
Niveau CP-CE1	-0.528	4.568	16.021
Age 36-45	-0.207	3.311	15.134
Prénom Tiphaine	-0.871	1.150	6.292
Age -25	-0.871	1.150	6.292
Niveau CP CE1	-0.871	1.150	6.292
Prénom Clara	-0.491	1.034	2.886
Prénom Christiane	-0.308	1.020	3.449
Expérience 31-35	-0.308	1.020	3.449
Niveau PS MS	-0.308	1.020	3.449
Genre H	-0.270	0.976	3.311
Expérience 16-25	-0.090	0.804	5.064
Age 26-35	-0.378	0.687	2.767
PrivPub publique	-0.087	0.413	1.174
Prénom Sandrine	-0.220	0.104	0.689
Niveau MS GS	-0.220	0.104	0.689
Niveau CM-CM2	-0.033	0.013	0.043

Prénom Pierre	-0.033	0.013	0.043

Documents les plus éloignés côté négatif de l'axe 4 :

	Position	Qualité (%)
5	-2.546	26.848
9	-0.871	6.292
14	-0.563	19.681
11	-0.528	16.021
7	-0.491	2.886
4	-0.308	3.449
6	-0.220	0.689
12	-0.033	0.043

Termes les plus contributifs du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
être	0.49	4.245	47.84
comme	0.48	1.890	36.77
maturité	0.85	1.661	19.33
idéal	0.18	1.312	6.06
envie	0.26	1.087	2.52
non	0.23	0.510	6.79
enfant	0.10	0.230	2.97
veut	0.13	0.085	0.78

Modalités actives du côté positif de l'axe 4 :

	Position	Contribution (%)	Qualité (%)
Prénom Laura	0.743	6.408	28.14
Niveau PS MS GS CP	0.743	6.408	28.14
Expérience 26-30	0.743	6.408	28.14
Prénom Eve	0.318	4.514	17.63
Niveau CP CE1 CE2	0.318	4.514	17.63
Age 46-55	0.243	3.352	16.75
Expérience 15-20	0.201	1.364	2.91
Age 56-65	0.238	1.266	5.78
Prénom Lise	0.265	1.094	2.37

Niveau CE2	0.265	1.094	2.37
Expérience 6-10	0.396	0.553	2.18
Niveau CM1 CM2	0.396	0.553	2.18
Prénom Marion	0.396	0.553	2.18
Prénom Alice	0.149	0.274	0.69
Niveau CM1	0.149	0.274	0.69
PrivPub privée	0.044	0.207	1.17
Prénom Lea	0.141	0.115	0.56
Niveau CE1	0.141	0.115	0.56
Genre F	0.024	0.088	3.31

Documents les plus éloignés du côté positif de l'axe 4 :

	Position	**Qualité (%)**
10	0.74	28.14
8	0.40	2.18
13	0.32	17.63
3	0.27	2.37
1	0.15	0.69
2	0.14	0.56

Annexe XXVI

Analyse lexicale des termes spécifiques par prénom, sur le verbatim complet des focus groupes

Alice							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
jeux	0.81	100.0	0.106	18	18	8.2	0.0000
truc	0.77	63.0	0.159	17	27	5.9	0.0000
départ	0.54	75.0	0.094	12	16	5.4	0.0000
bon	1.62	32.4	0.655	36	111	5.2	0.0000
entrainer	0.50	73.3	0.088	11	15	5.1	0.0000
vrai	1.44	33.3	0.566	32	96	5.0	0.0000
non	2.17	27.0	1.050	48	178	4.9	0.0000
changer	1.04	37.7	0.360	23	61	4.7	0.0000
correction	0.27	100.0	0.035	6	6	4.4	0.0000
sportif	0.36	72.7	0.065	8	11	4.3	0.0000
mais	4.51	19.8	2.979	100	505	4.2	0.0000
aimer	0.63	43.8	0.189	14	32	4.1	0.0000
opération	0.23	100.0	0.029	5	5	4.0	0.0000
inclusion	0.72	38.1	0.248	16	42	3.9	0.0000
enfin	1.81	24.5	0.962	40	163	3.9	0.0000
faire	5.23	18.4	3.723	116	631	3.8	0.0001
pareil	0.45	45.5	0.130	10	22	3.5	0.0002
cool	0.18	100.0	0.024	4	4	3.4	0.0003
activités	0.27	66.7	0.053	6	9	3.4	0.0003
effort	0.27	60.0	0.059	6	10	3.2	0.0007
ulis	0.27	60.0	0.059	6	10	3.2	0.0007
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
chose	0.41	5.3	1.003	9	170	-3.2	0.0007
trouver	0.14	2.7	0.667	3	113	-3.7	0.0001
vivre	0.00	0.0	0.383	0	65	-3.7	0.0001

enfant	0.54	3.8	1.858	12	315	-5.5	0.0000
Christiane							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
bac	0.78	80.0	0.029	4	5	4.5	0.0000
cause	0.97	50.0	0.059	5	10	4.4	0.0000
remettre	0.97	35.7	0.083	5	14	3.9	0.0000
court	0.58	60.0	0.029	3	5	3.5	0.0003
lycée	0.58	50.0	0.035	3	6	3.3	0.0005
chronophage	0.39	100.0	0.012	2	2	3.1	0.0009
perpétuel	0.39	100.0	0.012	2	2	3.1	0.0009
riche	0.58	37.5	0.047	3	8	3.0	0.0014
diversité	0.39	66.7	0.018	2	3	2.8	0.0027
équilibre	0.39	66.7	0.018	2	3	2.8	0.0027
influence	0.39	66.7	0.018	2	3	2.8	0.0027
falloir	2.14	8.0	0.814	11	138	2.7	0.0032
enfin	2.33	7.4	0.962	12	163	2.6	0.0041
gens	0.58	25.0	0.071	3	12	2.6	0.0050
pourquoi	0.58	25.0	0.071	3	12	2.6	0.0050
campagne	0.39	50.0	0.024	2	4	2.6	0.0053
conseil	0.39	50.0	0.024	2	4	2.6	0.0053
résultat	0.39	50.0	0.024	2	4	2.6	0.0053
table	0.78	16.0	0.147	4	25	2.5	0.0064
lien	0.58	21.4	0.083	3	14	2.4	0.0079
maman	0.58	21.4	0.083	3	14	2.4	0.0079
vieux	0.39	40.0	0.029	2	5	2.4	0.0086
histoire	0.58	18.8	0.094	3	16	2.3	0.0116
épuisant	0.39	33.3	0.035	2	6	2.2	0.0127
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
autres	0.00	0.0	0.973	0	165	-2.5	0.0061
Clara							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
pression	1.13	50.0	0.059	5	10	4.6	0.0000
toujours	2.27	13.0	0.454	10	77	4.0	0.0000
beaucoup	1.81	12.3	0.383	8	65	3.5	0.0003
fois	2.04	10.7	0.496	9	84	3.4	0.0003
différent	1.59	13.7	0.301	7	51	3.4	0.0003
vitesse	0.91	26.7	0.088	4	15	3.3	0.0005

donner	1.13	14.3	0.206	5	35	2.9	0.0020
arme	0.45	66.7	0.018	2	3	2.9	0.0020
emmener	0.45	40.0	0.029	2	5	2.5	0.0064
renvoi	0.45	40.0	0.029	2	5	2.5	0.0064
nous	2.49	6.2	1.038	11	176	2.5	0.0064
apporter	0.68	17.6	0.100	3	17	2.4	0.0091
déstabiliser	0.45	33.3	0.035	2	6	2.3	0.0095
motivation	0.45	33.3	0.035	2	6	2.3	0.0095
nouveau	0.45	33.3	0.035	2	6	2.3	0.0095
soin	0.45	28.6	0.041	2	7	2.2	0.0130
confiance	0.68	14.3	0.124	3	21	2.1	0.0164
commun	0.45	25.0	0.047	2	8	2.1	0.0170
rejoindre	0.45	25.0	0.047	2	8	2.1	0.0170
avancer	0.68	13.0	0.136	3	23	2.0	0.0211
objectifs	0.45	22.2	0.053	2	9	2.0	0.0215
accueillir	0.45	20.0	0.059	2	10	1.9	0.0265
vivre	1.13	7.7	0.383	5	65	1.9	0.0269
projet	0.68	11.5	0.153	3	26	1.9	0.0292
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
autres	0.00	0.0	0.973	0	165	-2.2	0.0126
Eve							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
dictée	0.499	100.0	0.071	12	12	6.4	0.0000
cp	0.873	45.7	0.271	21	46	5.0	0.0000
ateliers	0.582	60.9	0.136	14	23	5.0	0.0000
adolescent	0.333	88.9	0.053	8	9	4.7	0.0000
tuteur	0.374	75.0	0.071	9	12	4.5	0.0000
dire	3.616	22.5	2.277	87	386	4.4	0.0000
peau	0.249	100.0	0.035	6	6	4.3	0.0000
rencontre	0.374	69.2	0.077	9	13	4.3	0.0000
travail	1.122	30.7	0.519	27	88	3.9	0.0001
cycle	0.416	52.6	0.112	10	19	3.8	0.0001
poser	0.499	44.4	0.159	12	27	3.6	0.0001
question	0.623	38.5	0.230	15	39	3.6	0.0002
maman	0.333	57.1	0.083	8	14	3.5	0.0002
école	1.538	25.2	0.867	37	147	3.4	0.0003

justement	0.499	40.0	0.177	12	30	3.3	0.0005
parents	0.831	30.8	0.383	20	65	3.3	0.0005
si	1.579	24.4	0.920	38	156	3.3	0.0005
choisir	0.374	47.4	0.112	9	19	3.3	0.0006
venir	0.665	32.7	0.289	16	49	3.1	0.0008
fichier	0.208	71.4	0.041	5	7	3.1	0.0009
enfant	2.702	20.6	1.858	65	315	3.1	0.0010
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
besoin	0.125	3.4	0.513	3	87	-3.1	0.0010
coup	0.083	2.5	0.466	2	79	-3.3	0.0005
final	0.042	1.2	0.484	1	82	-3.9	0.0001
idéal	0.000	0.0	0.407	0	69	-4.1	0.0000
Fanny							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
difficile	2.319	47.5	0.708	57	120	Inf	0.0000
finalement	1.953	58.5	0.484	48	82	Inf	0.0000
élèves	2.889	33.8	1.239	71	210	7.0	0.0000
repérer	0.448	84.6	0.077	11	13	5.4	0.0000
couloir	0.366	81.8	0.065	9	11	4.7	0.0000
gs	0.448	61.1	0.106	11	18	4.3	0.0000
lecture	0.366	64.3	0.083	9	14	4.0	0.0000
écrire	0.529	41.9	0.183	13	31	3.6	0.0002
accompagner	0.448	45.8	0.142	11	24	3.5	0.0002
agir	0.163	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
détriment	0.163	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
mémoire	0.163	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
nuire	0.163	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
utile	0.163	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
bruit	0.244	66.7	0.053	6	9	3.3	0.0005
très	1.343	25.8	0.755	33	128	3.3	0.0006
simple	0.325	50.0	0.094	8	16	3.1	0.0008
autonomie	0.285	53.8	0.077	7	13	3.1	0.0010
famille	0.448	39.3	0.165	11	28	3.0	0.0011
beaucoup	0.773	29.2	0.383	19	65	2.9	0.0017
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
parler	0.000	0.0	0.271	0	46	-3.2	0.0007
coup	0.081	2.5	0.466	2	79	-3.3	0.0004

vouloir	0.203	4.3	0.678	5	115	-3.3	0.0004
fois	0.041	1.2	0.496	1	84	-4.0	0.0000
non	0.163	2.2	1.050	4	178	-5.4	0.0000
Florence							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
établissement	0.537	68.4	0.112	13	19	5.2	0.0000
voisin	0.289	87.5	0.047	7	8	4.3	0.0000
souffrance	0.372	69.2	0.077	9	13	4.3	0.0000
personnalisé	0.330	72.7	0.065	8	11	4.1	0.0000
sujet	0.372	64.3	0.083	9	14	4.1	0.0000
monter	0.248	85.7	0.041	6	7	3.9	0.0001
finance	0.207	100.0	0.029	5	5	3.8	0.0001
partage	0.330	57.1	0.083	8	14	3.5	0.0002
pédagogique	0.289	63.6	0.065	7	11	3.5	0.0002
enfant	2.809	21.6	1.858	68	315	3.5	0.0003
animer	0.207	83.3	0.035	5	6	3.4	0.0003
particularité	0.207	83.3	0.035	5	6	3.4	0.0003
plan	0.207	83.3	0.035	5	6	3.4	0.0003
dispositif	0.165	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
injustice	0.165	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
mission	0.165	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
thématique	0.165	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
toucher	0.165	100.0	0.024	4	4	3.3	0.0004
projet	0.454	42.3	0.153	11	26	3.3	0.0005
terminer	0.289	58.3	0.071	7	12	3.3	0.0005
crayon	0.207	71.4	0.041	5	7	3.1	0.0010
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
niveau	0.041	1.5	0.401	1	68	-3.4	0.0003
passer	0.041	1.4	0.419	1	71	-3.5	0.0002
enfin	0.330	4.9	0.962	8	163	-3.7	0.0001
dire	0.991	6.2	2.277	24	386	-5.0	0.0000
Guilhem							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
formation	3.21	10.7	0.330	6	56	4.0	0.0000
échanger	1.60	42.9	0.041	3	7	3.9	0.0000
idée	1.60	23.1	0.077	3	13	3.4	0.0003

application	1.07	66.7	0.018	2	3	3.4	0.0004
genre	1.07	66.7	0.018	2	3	3.4	0.0004
écouter	1.60	17.6	0.100	3	17	3.2	0.0008
collègues	1.60	15.8	0.112	3	19	3.1	0.0011
contraire	1.07	40.0	0.029	2	5	3.0	0.0012
commencer	1.60	13.6	0.130	3	22	2.9	0.0017
justement	1.60	10.0	0.177	3	30	2.6	0.0043
plusieurs	1.07	20.0	0.059	2	10	2.6	0.0051
interessant	1.60	8.3	0.212	3	36	2.4	0.0072
cas	1.07	12.5	0.094	2	16	2.2	0.0131
mettre	2.14	4.8	0.490	4	83	2.2	0.0134
monde	1.60	5.6	0.319	3	54	2.0	0.0217
remplacer	0.53	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0219
reproduire	0.53	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0219
ressemble	0.53	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0219
évoluer	1.07	8.0	0.147	2	25	1.9	0.0308
nourrir	0.53	33.3	0.018	1	3	1.8	0.0327
suppléances	0.53	33.3	0.018	1	3	1.8	0.0327
particulier	1.07	7.7	0.153	2	26	1.8	0.0331
exemple	1.07	7.4	0.159	2	27	1.8	0.0355
confronter	0.53	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0434
ebep	0.53	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0434
Laura							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
bisounours	0.67	100.00	0.024	4	4	4.7	0.0000
idéal	2.01	17.39	0.407	12	69	4.4	0.0000
jamais	0.84	33.33	0.088	5	15	3.7	0.0001
maturité	0.50	75.00	0.024	3	4	3.6	0.0002
reprendre	0.50	60.00	0.029	3	5	3.3	0.0004
sur	0.50	60.00	0.029	3	5	3.3	0.0004
moi	3.52	7.69	1.611	21	273	3.2	0.0007
décompose	0.34	100.00	0.012	2	2	3.0	0.0012
encontre	0.34	100.00	0.012	2	2	3.0	0.0012
intention	0.34	100.00	0.012	2	2	3.0	0.0012
carrière	0.67	26.67	0.088	4	15	3.0	0.0015
bonhomme	0.34	66.67	0.018	2	3	2.7	0.0036
travers	0.34	66.67	0.018	2	3	2.7	0.0036

suivre	0.67	19.05	0.124	4	21	2.5	0.0056
sens	0.50	27.27	0.065	3	11	2.5	0.0058
début	0.84	14.71	0.201	5	34	2.5	0.0063
être	2.68	7.08	1.333	16	226	2.5	0.0064
savoir	2.18	7.69	0.997	13	169	2.5	0.0068
lance	0.34	50.00	0.024	2	4	2.5	0.0071
nombre	0.67	16.00	0.147	4	25	2.3	0.0106
moule	0.34	40.00	0.029	2	5	2.3	0.0115
vieux	0.34	40.00	0.029	2	5	2.3	0.0115
possible	0.67	14.81	0.159	4	27	2.2	0.0140
non	2.01	6.74	1.050	12	178	2.0	0.0236
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
classe	0.17	0.59	0.997	1	169	-2.1	0.0165
Léa							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
évaluation	0.732	50.0	0.142	12	24	4.9	0.0000
façon	1.098	31.6	0.336	18	57	4.5	0.0000
mentir	0.244	100.0	0.024	4	4	3.8	0.0001
machin	0.366	54.5	0.065	6	11	3.5	0.0002
plupart	0.366	54.5	0.065	6	11	3.5	0.0002
intégrer	0.732	30.0	0.236	12	40	3.5	0.0003
rien	0.732	30.0	0.236	12	40	3.5	0.0003
nous	1.951	18.2	1.038	32	176	3.4	0.0003
râler	0.244	80.0	0.029	4	5	3.4	0.0004
adulte	0.427	43.8	0.094	7	16	3.3	0.0004
penser	1.098	22.2	0.478	18	81	3.2	0.0006
implique	0.183	100.0	0.018	3	3	3.1	0.0009
important	0.671	26.2	0.248	11	42	2.9	0.0017
croire	0.610	26.3	0.224	10	38	2.8	0.0026
truc	0.488	29.6	0.159	8	27	2.7	0.0031
parfois	0.366	35.3	0.100	6	17	2.7	0.0039
noter	0.305	38.5	0.077	5	13	2.5	0.0056
plus	2.683	14.2	1.823	44	309	2.5	0.0059
rendre	0.488	26.7	0.177	8	30	2.5	0.0063
conscience	0.244	44.4	0.053	4	9	2.4	0.0074
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

cp	0.000	0.0	0.271	0	46	-2.4	0.0092
année	0.671	4.8	1.339	11	227	-2.5	0.0055
difficile	0.183	2.5	0.708	3	120	-2.9	0.0021
fois	0.061	1.2	0.496	1	84	-2.9	0.0019
classe	0.305	3.0	0.997	5	169	-3.2	0.0007
Lise							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
coup	1.321	39.2	0.466	31	79	5.5	0.0000
occuper	0.384	81.8	0.065	9	11	4.8	0.0000
avs	0.682	45.7	0.206	16	35	4.4	0.0000
exercices	0.384	60.0	0.088	9	15	3.9	0.0000
crises	0.256	85.7	0.041	6	7	3.9	0.0000
cahier	0.512	48.0	0.147	12	25	3.9	0.0000
faire	5.200	19.3	3.723	122	631	3.8	0.0001
assis	0.298	70.0	0.059	7	10	3.8	0.0001
année	2.217	22.9	1.339	52	227	3.6	0.0001
violence	0.256	75.0	0.047	6	8	3.6	0.0002
matin	0.426	45.5	0.130	10	22	3.4	0.0003
notif	0.171	100.0	0.024	4	4	3.4	0.0004
passer	0.895	29.6	0.419	21	71	3.3	0.0004
attendre	0.426	43.5	0.136	10	23	3.3	0.0005
classe	1.662	23.1	0.997	39	169	3.2	0.0008
envie	0.725	30.9	0.324	17	55	3.1	0.0009
prés	0.256	54.5	0.065	6	11	2.9	0.0017
retrouver	0.256	54.5	0.065	6	11	2.9	0.0017
fermer	0.213	62.5	0.047	5	8	2.9	0.0020
lever	0.213	62.5	0.047	5	8	2.9	0.0020
falloir	1.364	23.2	0.814	32	138	2.9	0.0020
complique	0.426	37.0	0.159	10	27	2.8	0.0023
---	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
très	0.298	5.5	0.755	7	128	-2.9	0.0020
enfin	0.384	5.5	0.962	9	163	-3.3	0.0005
idéal	0.043	1.4	0.407	1	69	-3.3	0.0004
Marion							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
sentir	2.00	28.6	0.289	14	49	5.7	0.0000
cote	1.29	27.3	0.195	9	33	4.4	0.0000

outil	0.72	50.0	0.059	5	10	4.1	0.0000
fort	0.86	37.5	0.094	6	16	4.0	0.0000
vraiment	2.00	13.1	0.631	14	107	3.7	0.0001
bouger	0.57	50.0	0.047	4	8	3.6	0.0002
œuvre	0.57	50.0	0.047	4	8	3.6	0.0002
besoin	1.72	13.8	0.513	12	87	3.5	0.0002
patience	0.43	75.0	0.024	3	4	3.5	0.0003
table	0.86	24.0	0.147	6	25	3.3	0.0004
fond	0.43	60.0	0.029	3	5	3.2	0.0007
chef	0.57	36.4	0.065	4	11	3.2	0.0008
porter	0.72	26.3	0.112	5	19	3.1	0.0008
aboutir	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
bulle	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
fruit	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
rebouger	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
repenser	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
répéter	0.29	100.0	0.012	2	2	2.9	0.0017
épanoui	0.43	42.9	0.041	3	7	2.9	0.0022
trouver	1.72	10.6	0.667	12	113	2.8	0.0024
déplacer	0.43	37.5	0.047	3	8	2.7	0.0033
derrière	0.43	37.5	0.047	3	8	2.7	0.0033
--------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
plus	0.57	1.3	1.823	4	309	-2.7	0.0037
enfin	0.00	0.0	0.962	0	163	-3.1	0.0010
Pierre							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
idéal	2.05	20.29	0.407	14	69	4.9	0.0000
rapport	1.17	33.33	0.142	8	24	4.5	0.0000
dur	0.88	37.50	0.094	6	16	4.1	0.0000
curieux	0.59	50.00	0.047	4	8	3.6	0.0002
blague	0.44	75.00	0.024	3	4	3.5	0.0003
esprit	0.59	40.00	0.059	4	10	3.3	0.0005
trouver	1.90	11.50	0.667	13	113	3.2	0.0006
cm	0.88	21.43	0.165	6	28	3.2	0.0007
vivre	1.32	13.85	0.383	9	65	3.1	0.0011
vécu	0.73	23.81	0.124	5	21	3.0	0.0012

regard	0.88	18.75	0.189	6	32	3.0	0.0015
compétition	0.29	100.00	0.012	2	2	2.9	0.0016
gout	0.29	100.00	0.012	2	2	2.9	0.0016
norme	0.59	28.57	0.083	4	14	2.9	0.0019
accepter	0.59	26.67	0.088	4	15	2.8	0.0025
évoluer	0.73	20.00	0.147	5	25	2.8	0.0028
énergie	0.44	37.50	0.047	3	8	2.7	0.0031
maitriser	0.29	66.67	0.018	2	3	2.6	0.0047
terre	0.29	66.67	0.018	2	3	2.6	0.0047
enfin	2.05	8.59	0.962	14	163	2.5	0.0063
confiance	0.59	19.05	0.124	4	21	2.4	0.0090
chaud	0.29	50.00	0.024	2	4	2.4	0.0092
décalage	0.29	50.00	0.024	2	4	2.4	0.0092
entourage	0.29	50.00	0.024	2	4	2.4	0.0092
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
savoir	0.15	0.59	0.997	1	169	-2.4	0.0076
Sandrine							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
avancer	2.03	17.4	0.136	4	23	3.6	0.0001
couleur	1.02	100.0	0.012	2	2	3.6	0.0001
attention	1.52	20.0	0.088	3	15	3.2	0.0006
porter	1.52	15.8	0.112	3	19	3.0	0.0013
surtout	1.02	25.0	0.047	2	8	2.7	0.0036
comment	1.52	10.7	0.165	3	28	2.6	0.0041
facile	1.52	10.7	0.165	3	28	2.6	0.0041
outil	1.02	20.0	0.059	2	10	2.5	0.0057
accepter	1.02	13.3	0.088	2	15	2.2	0.0128
loin	1.02	13.3	0.088	2	15	2.2	0.0128
internet	0.51	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0231
ouvert	0.51	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0231
tourner	0.51	50.0	0.012	1	2	2.0	0.0231
suivre	1.02	9.5	0.124	2	21	2.0	0.0244
enfant	4.06	2.5	1.858	8	315	1.9	0.0312
carrément	0.51	33.3	0.018	1	3	1.8	0.0345
couper	0.51	33.3	0.018	1	3	1.8	0.0345
stop	0.51	33.3	0.018	1	3	1.8	0.0345
trop	1.02	7.1	0.165	2	28	1.7	0.0417

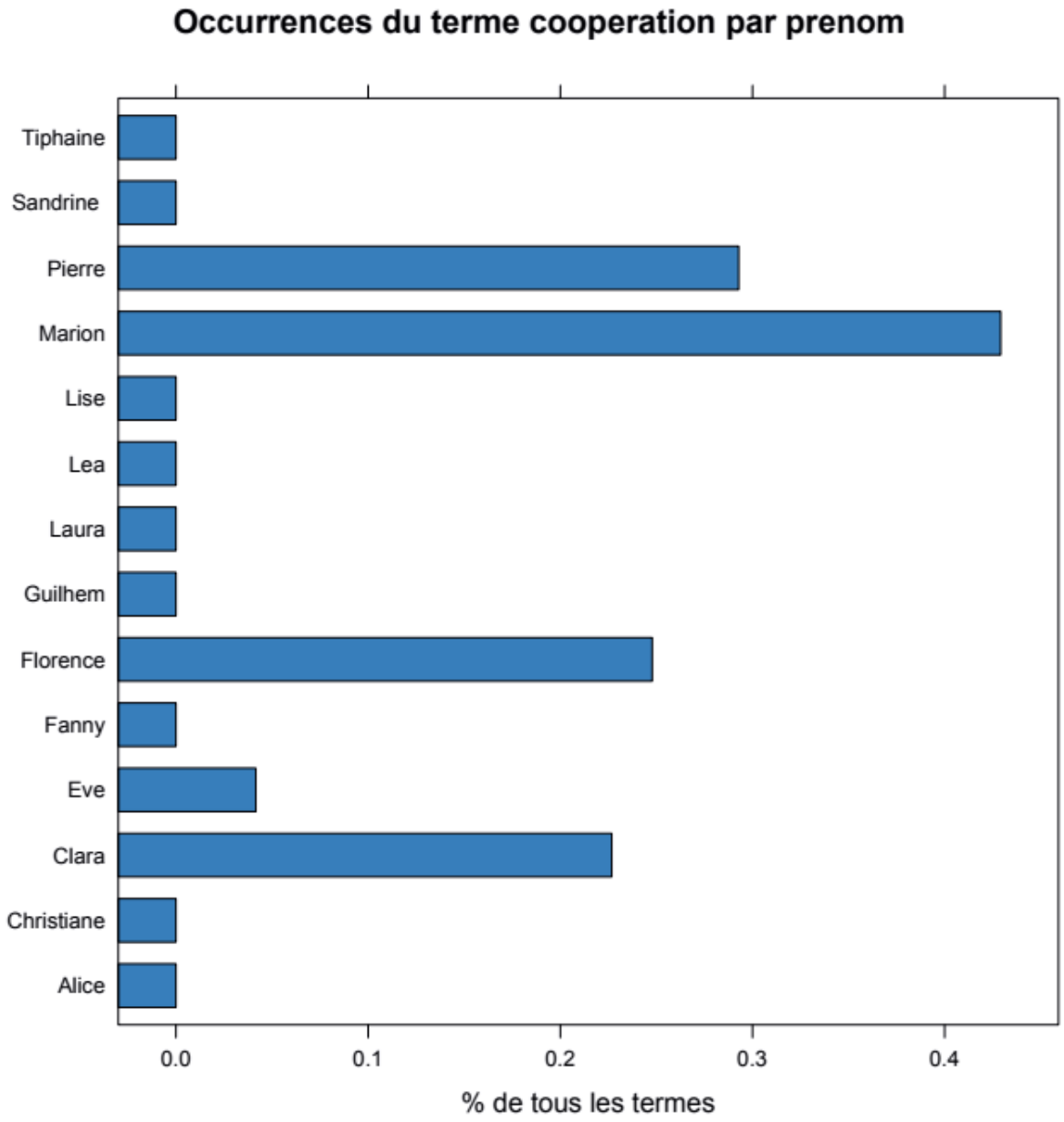
caractère	0.51	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0457
génial	0.51	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0457
investir	0.51	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0457
lance	0.51	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0457
texte	0.51	25.0	0.024	1	4	1.7	0.0457
emmener	0.51	20.0	0.029	1	5	1.6	0.0568
Tiphaine							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
monde	4.79	13.0	0.319	7	54	4.9	0.0000
poste	1.37	50.0	0.024	2	4	3.3	0.0004
curieux	1.37	25.0	0.047	2	8	2.9	0.0020
fiches	1.37	25.0	0.047	2	8	2.9	0.0020
proposer	1.37	10.5	0.112	2	19	2.3	0.0114
formation	2.05	5.4	0.330	3	56	2.2	0.0124
différencier	1.37	9.5	0.124	2	21	2.2	0.0139
décharge	0.68	50.0	0.012	1	2	2.1	0.0172
adapter	1.37	8.0	0.147	2	25	2.1	0.0194
demi	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
faible	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
manipuler	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
qualité	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
recevoir	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
retenir	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
suppléances	0.68	33.3	0.018	1	3	1.9	0.0256
grand	1.37	6.7	0.177	2	30	1.9	0.0274
falloir	2.74	2.9	0.814	4	138	1.9	0.0315
intelligent	0.68	25.0	0.024	1	4	1.8	0.0340
lundi	0.68	25.0	0.024	1	4	1.8	0.0340
manuel	0.68	25.0	0.024	1	4	1.8	0.0340
donner	1.37	5.7	0.206	2	35	1.8	0.0364
encore	1.37	5.0	0.236	2	40	1.7	0.0464
avoir	2.05	3.2	0.555	3	94	1.7	0.0476
page	0.68	16.7	0.035	1	6	1.6	0.0506

Annexe XXVII

Analyse lexicale des termes *coopération* et *établissement* par prénom

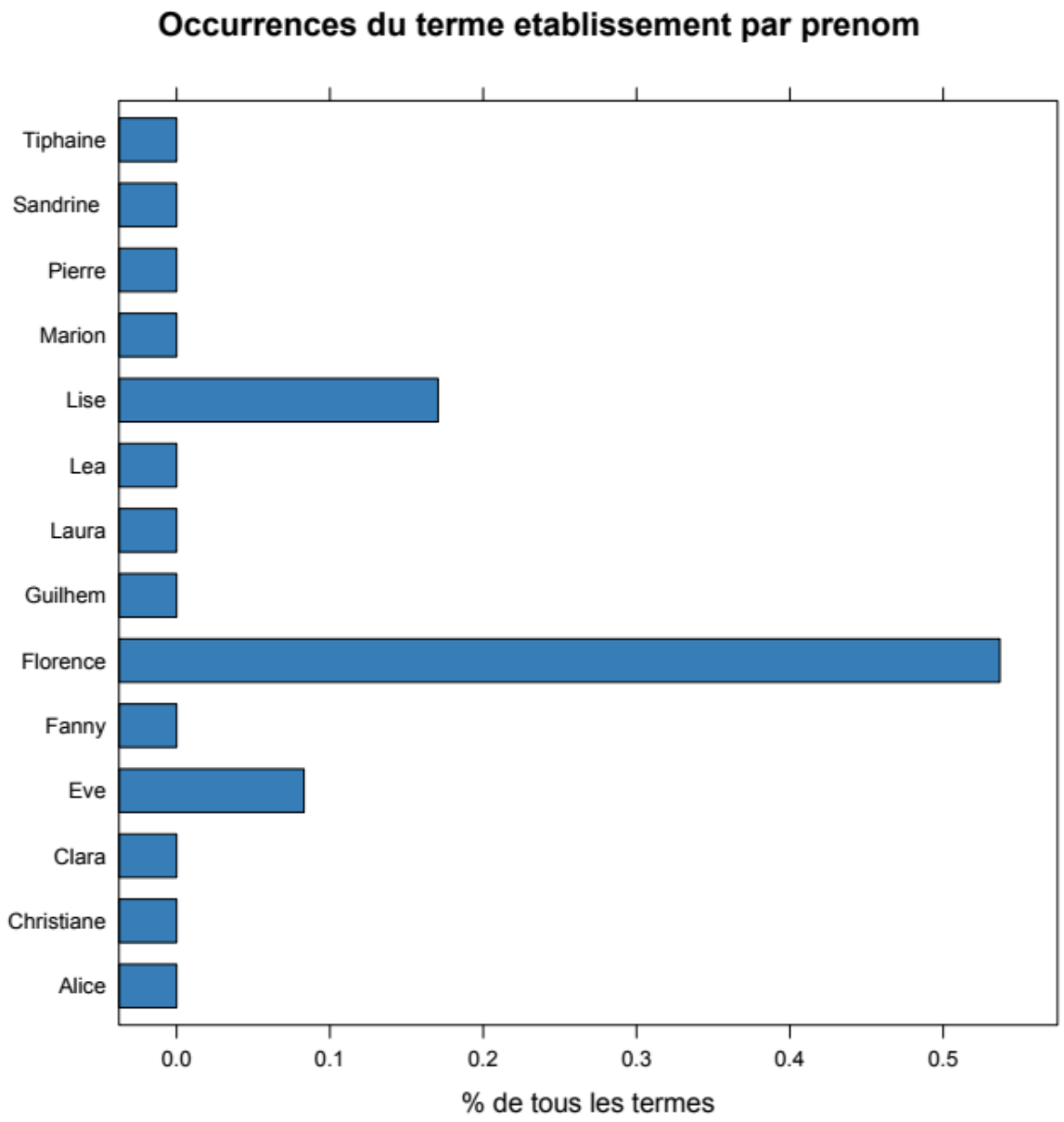
1. Occurrences du terme *coopération* par prénom

coopération							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
Alice	0.000	0.0	0.077	0	13	-0.99	0.1617
Christiane	0.000	0.0	0.077	0	13	0.44	0.6700
Clara	0.227	7.7	0.077	1	13	0.55	0.2902
Eve	0.042	7.7	0.077	1	13	-0.18	0.4303
Fanny	0.000	0.0	0.077	0	13	-1.12	0.1304
Florence	0.248	46.2	0.077	6	13	2.52	0.0059
Guilhem	0.000	0.0	0.077	0	13	1.11	0.8657
Laura	0.000	0.0	0.077	0	13	0.33	0.6278
Lea	0.000	0.0	0.077	0	13	-0.62	0.2663
Lise	0.000	0.0	0.077	0	13	-1.06	0.1441
Marion	0.429	23.1	0.077	3	13	2.18	0.0147
Pierre	0.293	15.4	0.077	2	13	1.31	0.0943
Sandrine	0.000	0.0	0.077	0	13	1.08	0.8590
Tiphaine	0.000	0.0	0.077	0	13	1.25	0.8936


Occurrences du terme cooperation par prenom
Tiphaine
Sandrine
Pierre
Marion
Lise
Lea
Laura
Guilhem
Florence
Fanny
Eve
Clara
Christiane
Alice
0.0
0.1
0.2
0.3
0.4
% de tous les termes

2. Occurrences du terme *établissement* par prénom

établissement							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
Alice	0.000	0	0.11	0	19	-1.478	0.070
Christiane	0.000	0	0.11	0	19	0.143	0.557
Clara	0.000	0	0.11	0	19	0.269	0.606
Eve	0.083	11	0.11	2	19	-0.048	0.481
Fanny	0.000	0	0.11	0	19	-1.636	0.051
Florence	0.537	68	0.11	13	19	5.171	0.000
Guilhem	0.000	0	0.11	0	19	0.877	0.810
Laura	0.000	0	0.11	0	19	0.016	0.506
Lea	0.000	0	0.11	0	19	-1.060	0.144
Lise	0.171	21	0.11	4	19	0.632	0.264
Marion	0.000	0	0.11	0	19	-0.128	0.449
Pierre	0.000	0	0.11	0	19	-0.107	0.458
Sandrine	0.000	0	0.11	0	19	0.844	0.801
Tiphaine	0.000	0	0.11	0	19	1.029	0.848


Occurrences du terme etablissement par prenom
Tiphaine
Sandrine
Pierre
Marion
Lise
Lea
Laura
Guilhem
Florence
Fanny
Eve
Clara
Christiane
Alice
0.0
0.1
0.2
0.3
0.4
0.5
% de tous les termes

Annexe XXVIII

Analyse lexicale des termes spécifiques des focus groupes, par prénom, associée au corpus *élève idéal*

Alice							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
bon	4.9	75	0.44	6	8	4.6	0.0000
était	5.7	47	0.83	7	15	4.1	0.0000
super	3.3	67	0.33	4	6	3.5	0.0003
année	4.1	38	0.72	5	13	3.1	0.0011
ramène	2.4	75	0.22	3	4	3.0	0.0012
bouquin	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0046
pareil	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0046
sympa	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0046
fait	5.7	20	1.93	7	35	2.4	0.0075
quand	4.9	18	1.82	6	33	2.0	0.0209
plaisir	1.6	50	0.22	2	4	2.0	0.0250
même	3.3	21	1.05	4	19	1.8	0.0351
-------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
idéal	0.0	0	2.98	0	54	-2.0	0.0213

Christiane							
	% terme/mod.	mod./terme %	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
équipe	2.3	100	0.17	3	3	3.4	0.0004
histoire	2.3	60	0.28	3	5	2.7	0.0032
campagne	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0050
diversité	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0050
mamans	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0050
voudrait	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0050
différents	1.6	67	0.17	2	3	2.2	0.0143
fois	1.6	50	0.22	2	4	1.9	0.0274
enfants	2.3	30	0.55	3	10	1.9	0.0291
vécu	1.6	40	0.28	2	5	1.7	0.0435
fait	3.9	14	1.93	5	35	1.3	0.0976

Clara							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
heureux	4.2	33.3	0.33	2	6	2.3	0.0096
celui	4.2	22.2	0.50	2	9	2.0	0.0219
élève	8.3	9.3	2.37	4	43	2.0	0.0249
apprend	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
bonheur	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
dirais	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
fais	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
représentations	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
triste	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
victoire	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
visage	2.1	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0522
enfin	2.1	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0773
entre	2.1	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0773
petit	2.1	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0773

Eve							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
donne	1.36	100.0	0.39	7	7	3.6	0.0001
difficultés	1.17	100.0	0.33	6	6	3.3	0.0005
réussi	1.75	75.0	0.66	9	12	3.1	0.0010
mis	0.97	100.0	0.28	5	5	2.9	0.0018
essentiel	0.78	100.0	0.22	4	4	2.5	0.0064
place	0.78	100.0	0.22	4	4	2.5	0.0064
comment	0.97	83.3	0.33	5	6	2.4	0.0083
avoir	1.17	66.7	0.50	6	9	2.1	0.0187
effectivement	0.97	71.4	0.39	5	7	2.0	0.0222
appris	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
fin	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
fonctionne	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
fonctionnent	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
peau	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
sortir	0.58	100.0	0.17	3	3	2.0	0.0226
enfant	2.72	46.7	1.65	14	30	2.0	0.0239

pense	0.78	80.0	0.28	4	5	2.0	0.0247
réussit	0.78	80.0	0.28	4	5	2.0	0.0247
bien	2.33	46.2	1.43	12	26	1.8	0.0389
difficulté	0.97	62.5	0.44	5	8	1.7	0.0455
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
autre	0.00	0.0	0.50	0	9	-1.6	0.0496
année	0.00	0.0	0.72	0	13	-2.2	0.0130
si	0.00	0.0	0.99	0	18	-2.8	0.0024
envie	0.00	0.0	1.16	0	21	-3.1	0.0009
fait	0.39	5.7	1.93	2	35	-3.1	0.0009

Fanny							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
finalement	2.00	85.7	0.39	6	7	3.7	0.0001
chez	1.33	100.0	0.22	4	4	3.2	0.0007
difficile	1.33	100.0	0.22	4	4	3.2	0.0007
assez	1.33	80.0	0.28	4	5	2.7	0.0032
agir	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
repère	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
responsabilité	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
tôt	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
troubles	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
volonté	1.00	100.0	0.17	3	3	2.6	0.0045
parce	4.33	34.2	2.09	13	38	2.5	0.0056
autres	1.00	75.0	0.22	3	4	2.2	0.0157
vraiment	2.00	40.0	0.83	6	15	1.9	0.0258
danger	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
diagnostic	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
enseignants	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
famille	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
grande	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
intégration	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
jeu	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
met	0.67	100.0	0.11	2	2	1.9	0.0272
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
envie	0.00	0.0	1.16	0	21	-2.0	0.0220
quand	0.33	3.0	1.82	1	33	-2.1	0.0186

élève	0.33	2.3	2.37	1	43	-2.7	0.0037
idéal	0.00	0.0	2.98	0	54	-3.9	0.0000

Florence							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
partir	1.7	100	0.17	3	3	3.1	0.0009
personne	1.7	100	0.17	3	3	3.1	0.0009
progresse	1.7	75	0.22	3	4	2.7	0.0032
faire	3.4	35	0.94	6	17	2.7	0.0036
chose	3.4	32	1.05	6	19	2.5	0.0067
arrivée	1.1	100	0.11	2	2	2.4	0.0091
enseignement	1.1	100	0.11	2	2	2.4	0.0091
image	1.1	100	0.11	2	2	2.4	0.0091
mission	1.1	100	0.11	2	2	2.4	0.0091
heureux	1.7	50	0.33	3	6	2.2	0.0139
puis	1.7	50	0.33	3	6	2.2	0.0139
métier	1.7	43	0.39	3	7	2.0	0.0227
parler	1.1	67	0.17	2	3	1.9	0.0257
autre	1.7	33	0.50	3	9	1.7	0.0472
sert	1.1	50	0.22	2	4	1.7	0.0482
société	1.1	50	0.22	2	4	1.7	0.0482
plus	3.4	20	1.65	6	30	1.6	0.0604
trouve	1.7	30	0.55	3	10	1.5	0.0627
idéal	5.2	17	2.98	9	54	1.5	0.0670
sage	1.1	40	0.28	2	5	1.4	0.0753
sait	1.1	40	0.28	2	5	1.4	0.0753
moment	1.7	25	0.66	3	12	1.3	0.0999

Guilhem							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
évoluer	8.3	50.0	0.11	1	2	2.2	0.013
parents	8.3	50.0	0.11	1	2	2.2	0.013
travaille	8.3	33.3	0.17	1	3	2.1	0.020
école	8.3	20.0	0.28	1	5	1.8	0.033
sage	8.3	20.0	0.28	1	5	1.8	0.033
aussi	8.3	6.7	0.83	1	15	1.3	0.095

Laura							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
carrière	2.5	100	0.17	3	3	3.4	0.0003
début	2.5	100	0.17	3	3	3.4	0.0003
idéal	9.1	20	2.98	11	54	3.2	0.0006
être	5.0	26	1.27	6	23	2.7	0.0031
interessant	1.7	100	0.11	2	2	2.6	0.0044
moule	1.7	100	0.11	2	2	2.6	0.0044
maturité	1.7	67	0.17	2	3	2.2	0.0127
comme	2.5	27	0.61	3	11	1.9	0.0321
peut	3.3	20	1.10	4	20	1.8	0.0396
enfant	4.1	17	1.65	5	30	1.7	0.0450
non	2.5	23	0.72	3	13	1.6	0.0505
élève	5.0	14	2.37	6	43	1.5	0.0620
disais	1.7	29	0.39	2	7	1.4	0.0742
veut	1.7	29	0.39	2	7	1.4	0.0742
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
fait	0.0	0	1.93	0	35	-1.4	0.0873

Léa							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
aussi	7.7	26.7	0.83	4	15	3.2	0.0006
ni	3.8	100.0	0.11	2	2	3.2	0.0008
élève	9.6	11.6	2.37	5	43	2.5	0.0067
envie	5.8	14.3	1.16	3	21	2.0	0.0205
celui	3.8	22.2	0.50	2	9	2.0	0.0255
aime	1.9	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0565
aujourd’hui	1.9	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0565
réinvestit	1.9	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0565
voir	1.9	50.0	0.11	1	2	1.6	0.0565
contexte	1.9	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0836
coup	1.9	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0836
partie	1.9	33.3	0.17	1	3	1.4	0.0836
parce	5.8	7.9	2.09	3	38	1.3	0.0927

Lise							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
envie	9.93	71.4	1.16	15	21	7.0	0.0000

niveau	3.97	85.7	0.39	6	7	4.6	0.0000
ceux	3.31	83.3	0.33	5	6	4.1	0.0000
année	4.64	53.8	0.72	7	13	4.0	0.0000
galère	1.99	100.0	0.17	3	3	3.3	0.0006
classe	3.97	30.0	1.10	6	20	2.6	0.0044
scolaire	1.99	60.0	0.28	3	5	2.6	0.0050
faible	1.32	100.0	0.11	2	2	2.5	0.0069
meilleurs	1.32	100.	0.11	2	2	2.5	0.0069
têtes	1.32	100.0	0.11	2	2	2.5	0.0069
contexte	1.32	66.7	0.17	2	3	2.1	0.0195
leaders	1.32	66.7	0.17	2	3	2.1	0.0195
était	2.65	26.7	0.83	4	15	1.9	0.0304
autre	1.99	33.3	0.50	3	9	1.8	0.0326
quand	3.97	18.2	1.82	6	33	1.6	0.0507
passe	1.32	33.3	0.33	2	6	1.4	0.0826
---------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
idéal	0.66	1.9	2.98	1	54	-1.6	0.0517
élève	0.00	0.0	2.37	0	43	-2.0	0.0228

Marion							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
classe	9.1	15	1.10	3	20	2.6	0.0051
idéale	6.1	18	0.61	2	11	2.1	0.0159
complètement	3.0	50	0.11	1	2	1.8	0.0360
dernière	3.0	50	0.11	1	2	1.8	0.0360
paramètres	3.0	50	0.11	1	2	1.8	0.0360
apporte	3.0	3	0.17	1	3	1.6	0.0536
change	3.0	33	0.17	1	3	1.6	0.0536
différents	3.0	33	0.17	1	3	1.6	0.0536
question	3.0	25	0.22	1	4	1.5	0.0708
beaucoup	3.0	20	0.28	1	5	1.4	0.0878
vécu	3.0	20	0.28	1	5	1.4	0.0878

Pierre							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
idéal	10.6	24	2.98	13	54	4.0	0.0000

norme	3.3	57	0.39	4	7	3.2	0.0006
évolue	2.4	75	0.22	3	4	3.0	0.0012
curiosité	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0046
devenir	1.6	100	0.11	2	2	2.6	0.0046
faut	2.4	38	0.44	3	8	2.2	0.0132
même	3.3	21	1.05	4	19	1.8	0.0351
histoire	1.6	40	0.28	2	5	1.8	0.0398
plein	1.6	40	0.28	2	5	1.8	0.0398
veut	1.6	29	0.39	2	7	1.4	0.0764
choses	1.6	25	0.44	2	8	1.3	0.0975

Sandrine							
	% terme/mod. %	mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
bien	10	7.7	1.43	2	26	1.9	0.032
change	5	33.3	0.17	1	3	1.8	0.033
école	5	20.0	0.28	1	5	1.6	0.054
épanoui	5	20.0	0.28	1	5	1.6	0.054
heureux	5	16.7	0.33	1	6	1.5	0.064
élève	10	4.7	2.37	2	4	1.4	0.080
autre	5	11.1	0.50	1	9	1.3	0.095
celui	5	11.1	0.50	1	9	1.3	0.095

Tiphaine							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
chacun	6.7	33	0.17	1	3	2.0	0.025
apprendre	6.7	25	0.22	1	4	1.8	0.033
possible	6.7	25	0.22	1	4	1.8	0.033
sage	6.7	20	0.28	1	5	1.7	0.041
veut	6.7	14	0.39	1	7	1.6	0.057

Annexe XXIX

Analyse lexicale des termes spécifiques des focus groupes, par prénom et par institution, associée au corpus *école inclusive*

1. Termes spécifiques par Prénom

Alice							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
départ	1.67	75	0.181	6	8	4.3	0.0000
classe	3.90	25	1.293	14	57	3.6	0.0001
ulis	1.39	62	0.181	5	8	3.6	0.0002
voulait	1.39	62	0.181	5	8	3.6	0.0002
cm	1.11	80	0.113	4	5	3.5	0.0002
inclusion	1.95	41	0.386	7	17	3.5	0.0002
contraire	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
fais	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
français	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
lequel	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
maths	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
pensais	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
social	0.56	100	0.045	2	2	2.5	0.0066
puis	1.67	25	0.544	6	24	2.3	0.0107
alors	1.39	26	0.431	5	19	2.2	0.0156
était	2.23	19	0.953	8	42	2.1	0.0181
exemple	0.56	67	0.068	2	3	2.1	0.0188
revenait	0.56	67	0.068	2	3	2.1	0.0188
vas	0.56	67	0.068	2	3	2.1	0.0188
oui	1.67	22	0.613	6	27	2.1	0.0191
intégré	0.84	38	0.181	3	8	2.0	0.0220
toujours	1.11	29	0.318	4	14	2.0	0.0225
capable	0.56	50	0.091	2	4	1.8	0.0355
complètement	0.56	50	0.091	2	4	1.8	0.0355
intégration	1.11	25	0.363	4	16	1.8	0.0359

Christiane							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
épuisant	3.3	100	0.045	2	2	3.6	0.0002
influent	3.3	100	0.045	2	2	3.6	0.0002
pratique	3.3	100	0.045	2	2	3.6	0.0002
cause	3.3	67	0.068	2	3	3.3	0.0005
remet	3.3	67	0.068	2	3	3.3	0.0005
riche	3.3	67	0.068	2	3	3.3	0.0005
vie	3.3	67	0.068	2	3	3.3	0.0005
handicaps	3.3	40	0.113	2	5	2.9	0.0018
peu	3.3	12	0.363	2	16	2.1	0.0193
fois	3.3	12	0.386	2	17	2.0	0.0217
dur	1.7	50	0.045	1	2	1.9	0.0270
étais	1.7	50	0.045	1	2	1.9	0.0270
gérer	1.7	50	0.045	1	2	1.9	0.0270
questionne	1.7	50	0.045	1	2	1.9	0.0270
rythme	1.7	50	0.045	1	2	1.9	0.0270
centre	1.7	33	0.068	1	3	1.7	0.0403
enseignement	1.7	25	0.091	1	4	1.6	0.0534
gros	1.7	25	0.091	1	4	1.6	0.0534
manque	1.7	25	0.091	1	4	1.6	0.0534
spécialisés	1.7	25	0.091	1	4	1.6	0.0534
adapter	1.7	20	0.113	1	5	1.5	0.0663
là	1.7	20	0.113	1	5	1.5	0.0663
notamment	1.7	20	0.113	1	5	1.5	0.0663
pratiques	1.7	17	0.136	1	6	1.4	0.0790
troubles	1.7	17	0.136	1	6	1.4	0.0790

Clara							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
ouais	8.1	25.0	0.272	3	12	3.7	0.0001
veux	5.4	22.2	0.204	2	9	2.8	0.0024
fois	5.4	11.8	0.386	2	17	2.4	0.0086
curseur	2.7	50.0	0.045	1	2	2.1	0.0167
déstabilise	2.7	50.0	0.045	1	2	2.1	0.0167
existe	2.7	50.0	0.045	1	2	2.1	0.0167
être	2.7	33.3	0.068	1	3	2.0	0.0250

fort	2.7	33.3	0.068	1	3	2.0	0.0250
particuliers	2.7	25.0	0.091	1	4	1.8	0.0332
petite	2.7	25.0	0.091	1	4	1.8	0.0332
adapter	2.7	20.0	0.113	1	5	1.7	0.0413
petit	2.7	16.7	0.136	1	6	1.7	0.0493
dire	5.4	4.7	0.975	2	43	1.6	0.0499
besoins	2.7	10.0	0.227	1	10	1.4	0.0809

Eve							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
ans	0.903	80.0	0.340	12	15	3.7	0.0001
dit	1.053	73.7	0.431	14	19	3.7	0.0001
fin	1.053	70.0	0.454	14	20	3.5	0.0003
donne	0.602	88.9	0.204	8	9	3.3	0.0004
effectivement	1.053	66.7	0.476	14	21	3.2	0.0006
vrai	1.430	54.3	0.794	19	35	2.8	0.0024
ensemble	0.376	100.0	0.113	5	5	2.8	0.0025
faute	0.301	100.0	0.091	4	4	2.4	0.0082
encore	0.527	70.0	0.227	7	10	2.3	0.0108
énergie	0.376	83.3	0.136	5	6	2.3	0.0111
personnes	0.376	83.3	0.136	5	6	2.3	0.0111
pouvoir	0.376	83.3	0.136	5	6	2.3	0.0111
prend	0.376	83.3	0.136	5	6	2.3	0.0111
déjà	0.451	75.0	0.181	6	8	2.3	0.0115
enseignante	0.451	75.0	0.181	6	8	2.3	0.0115
parents	0.752	55.6	0.408	10	18	2.0	0.0215
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
vois	0.000	0.0	0.250	0	11	-2.1	0.0192
besoin	0.075	5.6	0.408	1	18	-2.2	0.0136
difficile	0.000	0.0	0.318	0	14	-2.5	0.0065
intégration	0.000	0.0	0.363	0	16	-2.7	0.0032
inclusion	0.000	0.0	0.386	0	17	-2.8	0.0022
avs	0.150	6.7	0.681	2	30	-2.9	0.0020
finalement	0.000	0.0	0.408	0	18	-3.0	0.0015
coup	0.075	3.4	0.658	1	29	-3.4	0.0004
annee	0.000	0.0	0.590	0	26	-3.8	0.0001

Fanny							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
finalement	1.50	55.6	0.408	10	18	3.8	0.0001
difficultés	1.35	56.2	0.363	9	16	3.6	0.0002
difficile	1.20	57.1	0.318	8	14	3.4	0.0003
très	1.65	42.3	0.590	11	26	3.2	0.0008
groupe	1.05	53.8	0.295	7	13	3.0	0.0013
bouscule	0.60	80.0	0.113	4	5	2.8	0.0023
école	1.65	36.7	0.681	11	30	2.7	0.0030
collègues	0.45	100.0	0.068	3	3	2.7	0.0034
intégrer	0.45	100.0	0.068	3	3	2.7	0.0034
psychologiques	0.45	100.0	0.068	3	3	2.7	0.0034
famille	0.60	66.7	0.136	4	6	2.5	0.0060
voit	0.45	75.0	0.091	3	4	2.3	0.0122
difficulté	0.90	40.0	0.340	6	15	2.1	0.0172
appris	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
fils	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
intègrent	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
jeunes	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
lent	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
loi	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
repère	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
repérer	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
savait	0.30	100.0	0.045	2	2	2.0	0.0228
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
quand	0.90	7.1	1.928	6	85	-2.1	0.0193
si	0.00	0.0	0.590	0	26	-2.2	0.0140
coup	0.00	0.0	0.658	0	29	-2.4	0.0085

Florence							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
personnalité	2.34	100	0.091	4	4	4.6	0.0000
personnellement	1.75	100	0.068	3	3	3.9	0.0001
valeurs	1.75	75	0.091	3	4	3.5	0.0002
sais	2.34	33	0.272	4	12	3.1	0.0008
agace	1.17	100	0.045	2	2	3.0	0.0015
gêne	1.17	100	0.045	2	2	3.0	0.0015

secoue	1.17	100	0.045	2	2	3.0	0.0015
sente	1.17	67	0.068	2	3	2.6	0.0044
élèves	2.34	16	0.567	4	25	2.2	0.0146
troubles	1.17	33	0.136	2	6	2.0	0.0202
demande	1.17	29	0.159	2	7	1.9	0.0276
enfant	3.51	9	1.520	6	67	1.7	0.0442
comportement	1.17	20	0.227	2	10	1.6	0.0549
apprentissage	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
connais	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
crayon	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
déstabilise	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
énormément	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
mince	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
prends	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
questionne	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
quotidien	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761
revenir	0.58	50	0.045	1	2	1.4	0.0761

Guilhem
numeric(0)

Laura							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
difficulté	9.7	20.0	0.340	3	15	3.6	0.0001
cherche	3.2	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0140
dessus	3.2	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0140
propre	3.2	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0140
sûr	3.2	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0140
mettent	3.2	33.3	0.068	1	3	2.0	0.0210
dirais	3.2	25.0	0.091	1	4	1.9	0.0278
presque	3.2	25.0	0.091	1	4	1.9	0.0278
aller	3.2	20.0	0.113	1	5	1.8	0.0347
faisait	3.2	20.0	0.113	1	5	1.8	0.0347
voila	6.5	4.7	0.975	2	43	1.8	0.0361
chez	3.2	16.7	0.136	1	6	1.7	0.0415
disais	3.2	16.7	0.136	1	6	1.7	0.0415
demande	3.2	14.3	0.159	1	7	1.7	0.0482

mal	3.2	10.0	0.227	1	10	1.5	0.0682

Léa							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
voilà	2.73	35	0.975	15	43	3.7	0.0001
mal	1.09	60	0.227	6	10	3.3	0.0005
quand	4.01	26	1.928	22	85	3.3	0.0005
agacer	0.55	100	0.068	3	3	2.9	0.0019
évaluation	0.55	100	0.068	3	3	2.9	0.0019
ment	0.55	100	0.068	3	3	2.9	0.0019
tant	0.91	50	0.227	5	10	2.6	0.0043
plus	3.46	23	1.860	19	82	2.6	0.0047
boulot	0.55	75	0.091	3	4	2.5	0.0070
personne	0.91	42	0.272	5	12	2.3	0.0110
intégré	0.73	50	0.181	4	8	2.3	0.0110
moment	1.09	35	0.386	6	17	2.2	0.0134
boulet	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
catastrophe	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
communication	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
forme	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
formées	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
parent	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
plupart	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
représentations	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
triste	0.36	100	0.045	2	2	2.2	0.0155
crois	0.55	60	0.113	3	5	2.1	0.0158
finalement	1.09	33	0.408	6	18	2.1	0.0180
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
où	0.00	0	0.658	0	29	-2.0	0.0208
vrai	0.00	0	0.794	0	35	-2.4	0.0093

Lise							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
coup	2.15	72	0.658	21	29	5.6	0.0000
avs	1.64	53	0.681	16	30	3.6	0.0002
année	1.44	54	0.590	14	26	3.4	0.0004

assis	0.51	100	0.113	5	5	3.3	0.0005
près	0.51	100	0.113	5	5	3.3	0.0005
reste	0.62	75	0.181	6	8	2.9	0.0021
envers	0.41	100	0.091	4	4	2.8	0.0024
établissements	0.41	100	0.091	4	4	2.8	0.0024
notification	0.41	100	0.091	4	4	2.8	0.0024
violence	0.41	100	0.091	4	4	2.8	0.0024
être	1.64	41	0.885	16	39	2.5	0.0060
peut	1.64	41	0.885	16	39	2.5	0.0060
peur	0.51	71	0.159	5	7	2.4	0.0074
été	0.82	53	0.340	8	15	2.4	0.0080
besoin	0.92	50	0.408	9	18	2.4	0.0084
enfants	1.54	41	0.839	15	37	2.4	0.0088
crises	0.41	80	0.113	4	5	2.3	0.0098
besoins	0.62	60	0.227	6	10	2.3	0.0106
avant	0.31	100	0.068	3	3	2.3	0.0108
devraient	0.31	100	0.068	3	3	2.3	0.0108
lettres	0.31	100	0.068	3	3	2.3	0.0108
mdph	0.31	100	0.068	3	3	2.3	0.0108
ms	0.31	100	0.068	3	3	2.3	0.0108
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
dit	0.00	0	0.431	0	19	-2.4	0.0086
effectivement	0.00	0	0.476	0	21	-2.6	0.0052

Marion							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
besoin	5.1	27.8	0.408	5	18	4.0	0.0000
là	3.0	60.0	0.113	3	5	3.7	0.0001
bouger	2.0	100.0	0.045	2	2	3.3	0.0005
mieux	2.0	50.0	0.091	2	4	2.8	0.0029
plutôt	2.0	40.0	0.113	2	5	2.6	0.0048
fait	4.0	7.8	1.157	4	51	1.9	0.0267
pense	2.0	14.3	0.318	2	14	1.8	0.0381
trouve	2.0	14.3	0.318	2	14	1.8	0.0381
aille	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
amener	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444

comprends	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
dommage	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
entendre	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
moments	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
permis	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
rythme	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
venus	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0444
difficultés	2.0	12.5	0.363	2	16	1.7	0.0488
fois	2.0	11.8	0.386	2	17	1.6	0.0546
passe	2.0	11.8	0.386	2	17	1.6	0.0546
comprend	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0659
discuter	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0659
pris	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0659
riche	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0659
dire	3.0	7.0	0.975	3	43	1.5	0.0711

Pierre							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur	t Proba.
accepter	4.1	66.7	0.136	4	6	4.5	0.0000
années	3.1	75.0	0.091	3	4	3.9	0.0000
vécu	2.0	100.0	0.045	2	2	3.3	0.0005
différentes	2.0	66.7	0.068	2	3	3.0	0.0014
être	2.0	66.7	0.068	2	3	3.0	0.0014
grave	2.0	50.0	0.091	2	4	2.8	0.0029
choses	3.1	15.8	0.431	3	19	2.4	0.0080
chose	3.1	15.0	0.454	3	20	2.4	0.0092
tout	6.1	7.1	1.928	6	85	2.3	0.0110
bon	2.0	15.4	0.295	2	13	1.8	0.0325
difficile	2.0	14.3	0.318	2	14	1.8	0.0374
curseur	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0440
emmener	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0440
machin	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0440
parcours	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0440
vivent	1.0	50.0	0.045	1	2	1.7	0.0440
passe	2.0	11.8	0.386	2	17	1.6	0.0536
allez	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
arriver	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652

centre	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
différencié	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
loin	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
prise	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
simple	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652
trouver	1.0	33.3	0.068	1	3	1.5	0.0652

Sandrine							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
accepter	6.7	33.3	0.136	2	6	3.2	0.0007
faut	10.0	9.4	0.726	3	32	3.0	0.0012
aille	3.3	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0136
emmener	3.3	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0136
fonctionnent	3.3	50.0	0.045	1	2	2.2	0.0136
loin	3.3	33.3	0.068	1	3	2.0	0.0203
trouver	3.3	33.3	0.068	1	3	2.0	0.0203
aussi	6.7	4.9	0.930	2	41	1.9	0.0312
aller	3.3	20.0	0.113	1	5	1.8	0.0336
là	3.3	20.0	0.113	1	5	1.8	0.0336
pis	3.3	10.0	0.227	1	10	1.5	0.0661
enfant	6.7	3.0	1.520	2	67	1.4	0.0754
ouais	3.3	8.3	0.272	1	12	1.4	0.0788

Tiphaine							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
adapter	25	20.0	0.11	1	5	2.6	0.0045
monde	25	12.5	0.18	1	8	2.4	0.0072
faut	25	3.1	0.73	1	32	1.9	0.0287
tout	25	1.2	1.93	1	85	1.4	0.0750

2. Termes spécifiques par Institution

privée							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur t	Proba.
veux	0.484	100.0	0.20	9	9	3.3	0.0004
fin	0.806	75.0	0.45	15	20	2.7	0.0030

ans	0.645	80.0	0.34	12	15	2.7	0.0033
fois	0.699	76.5	0.39	13	17	2.6	0.0044
dit	0.752	73.7	0.43	14	19	2.5	0.0054
donne	0.430	88.9	0.20	8	9	2.5	0.0056
accepter	0.322	100.0	0.14	6	6	2.5	0.0056
pouvoir	0.322	100.0	0.14	6	6	2.5	0.0056
effectivement	0.806	71.4	0.48	15	21	2.5	0.0064
ensemble	0.269	100.0	0.11	5	5	2.2	0.0133
là	0.269	100.0	0.11	5	5	2.2	0.0133
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
avoir	0.161	15.8	0.43	3	19	-2.2	0.0143
personne	0.054	8.3	0.27	1	12	-2.2	0.0135
départ	0.000	0.0	0.18	0	8	-2.2	0.0124
intégré	0.000	0.0	0.18	0	8	-2.2	0.0124
moins	0.000	0.0	0.18	0	8	-2.2	0.0124
ulis	0.000	0.0	0.18	0	8	-2.2	0.0124
quand	1.343	29.4	1.93	25	85	-2.3	0.0098
même	0.699	24.1	1.22	13	54	-2.6	0.0041
coup	0.269	17.2	0.66	5	29	-2.7	0.0040
année	0.161	11.5	0.59	3	26	-3.2	0.0008
intégration	0.000	0.0	0.36	0	16	-3.6	0.0002
inclusion	0.000	0.0	0.39	0	17	-3.8	0.0001
finalement	0.000	0.0	0.41	0	18	-3.9	0.0001
avs	0.107	6.7	0.68	2	30	-4.1	0.0000

publique							
	% terme/mod.	% mod./terme	% global	Modalité	Global	Valeur	Proba.
avs	1.098	93	0.68	28	30	4.1	0.0000
finalement	0.706	100	0.41	18	18	3.9	0.0001
inclusion	0.667	100	0.39	17	17	3.8	0.0001
intégration	0.628	100	0.36	16	16	3.6	0.0002
année	0.902	88	0.59	23	26	3.2	0.0008
coup	0.942	83	0.66	24	29	2.7	0.0040
même	1.608	76	1.22	41	54	2.6	0.0041
quand	2.354	71	1.93	60	85	2.3	0.0098
départ	0.314	100	0.18	8	8	2.2	0.0124

intégré	0.314	100	0.18	8	8	2.2	0.0124
moins	0.314	100	0.18	8	8	2.2	0.0124
ulis	0.314	100	0.18	8	8	2.2	0.0124
personne	0.432	92	0.27	11	12	2.2	0.0135
avoir	0.628	84	0.43	16	19	2.2	0.0143
----------	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
ensemble	0.000	0	0.11	0	5	-2.2	0.0133
là	0.000	0	0.11	0	5	-2.2	0.0133
effectivement	0.235	29	0.48	6	21	-2.5	0.0064
accepter	0.000	0	0.14	0	6	-2.5	0.0056
pouvoir	0.000	0	0.14	0	6	-2.5	0.0056
donne	0.039	11	0.20	1	9	-2.5	0.0056
dit	0.196	26	0.43	5	19	-2.5	0.0054
fois	0.157	24	0.39	4	17	-2.6	0.0044
ans	0.118	20	0.34	3	15	-2.7	0.0033
fin	0.196	25	0.45	5	20	-2.7	0.0030
veux	0.000	0	0.20	0	9	-3.3	0.0004

Résumé

L'influence du *rapport à l'élève idéal* sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle de professeurs des écoles. Le cas de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette recherche vise à mettre en lumière les relations entre les représentations de l'élève idéal, l'identité et les pratiques professionnelles d'enseignants du premier degré non spécialisés, dans le contexte de l'école inclusive. En nous appuyant sur le système des activités professionnelles (Blin, 1997), nous avons considéré que représentations, pratiques et identités professionnelles sont étroitement liées et qu'elles interagissent. La scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) peut se révéler déstabilisante pour certains enseignants (Saunier et Toullec-Théry, 2017). Nous nous sommes demandé si les difficultés qu'ils rencontrent peuvent provenir d'un hiatus entre leurs représentations de l'élève idéal et les EBEP. Pour rendre compte des multiples influences qu'exercent ces représentations sur l'élaboration des pratiques et de l'identité professionnelle, nous avons construit le concept de *rapport à l'élève idéal*, en écho au rapport au savoir (Charlot, 1997). Notre méthodologie s'appuie sur des données quantitatives et qualitatives. Nous avons élaboré et diffusé un questionnaire pour recueillir des données sur l'élève idéal, puis nous avons mené des focus groupes afin de compléter et d'affiner notre analyse. Le traitement statistique des données quantitatives a débouché sur des typologies d'enseignants et sur la constitution d'un portrait de l'élève idéal. Les entretiens collectifs ont permis de comprendre les différentes fonctions que l'élève idéal occupe pour ces enseignants ainsi que les liens entre leurs représentations et la façon dont ils définissent leur métier et leurs pratiques. L'analyse des données a également fait apparaitre l'influence des normes et des valeurs institutionnelles sur leur construction identitaire professionnelle et leurs pratiques.

Mots clé : rapport à l'élève idéal, école inclusive, représentations professionnelles, identité professionnelle, pratiques pédagogiques, normes

Abstract

The influence of the *relationship with the ideal pupil* on the pedagogical practices and the professional identity of primary school teachers. The case of pupils with special educational needs schooling.

This research aims at shedding light on the relationships between the representations of the ideal pupil, the identity and professional practices of non-specialist primary teachers, in the context of inclusive school. Based on the system of professional activities (Blin, 1997), we considered that professional representations, practices and identities are closely linked and that they interact. The schooling of pupils with special educational needs (SEN) can turn out to be destabilising for some teachers (Saunier and Toullec-Théry, 2017). We wondered if the difficulties they encounter could stem from a gap between their representations of the ideal pupil and the pupils with SEN. To account for the multiple influences exerted by these representations on the development of professional practices and identity, we have constructed the concept of the *relationship with the ideal pupil*, echoing the relationship with knowledge (Charlot, 1997). Our methodology is based on quantitative and qualitative data. We first developed and distributed a questionnaire to collect data on the ideal pupil, then we conducted focus groups to complete and refine our analysis. The statistical processing of quantitative data has led to typologies of teachers and the creation of a portrait of the ideal pupil. The group interviews made it possible to understand the different functions that the ideal pupil occupies for these teachers, as well as the links between their representations and the way they define their profession and their practices. The data analysis also revealed the influence of institutional norms and values on the construction of their professional identity and practices.

Key words: Relationship with the ideal pupil, inclusive school, professional representations, professional identity, pedagogical practices