

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots-Clés	ii
Liste des tableaux et des figures	iii
Liste des annexes	iv
1. Introduction.....	1
1.1 Motivations personnelles et parcours de vie	2
1.2 Parcours professionnel	4
1.3 Travail de mémoire interdisciplinaire	5
2. Question de départ	8
3. Cadre théorique.....	9
3.1 La Convention relative aux Droits de l'Enfant	9
3.2 La répartition des tâches entre la Confédération et les cantons.....	10
3.3 Perspectives du Master of Arts in Special Needs Education, orientation "enseignement spécialisé"	13
3.4 Organisation des écoles neuchâteloises.....	14
3.5 L'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP).....	16
3.6 Représentations sociales	16
3.7 La notion d'identité	19
3.8 La notion d'identité professionnelle	20
4. Problématique et question de recherche	24
4.1 Question de recherche	24
4.2 Hypothèses	24
5. Méthodologie	25
5.1 Méthodologie d'expérimentation.....	25
5.1.1 Premier volet : les cahiers des charges.....	25
5.1.2 Deuxième volet : le questionnaire.....	26
5.1.3 Troisième volet : le focus group	30
5.2 Méthodologie d'analyse	34
5.2.1 Premier volet : le cahier des charges.....	34
5.2.2 Deuxième volet : le questionnaire.....	35
5.2.3 Troisième volet : le focus group	35
5.3 Qualité de la méthode.....	35
6. Résultats et interprétation des données	37
6.1 Présentation des résultats obtenus	37
6.1.1 Premier volet : le cahier des charges.....	37
6.1.2 Deuxième volet : le questionnaire.....	37
6.1.3 Troisième volet : le focus group	45
6.1.4 Synthèse des résultats et triangulation des données.....	49
6.2 Interprétation des données	51

7.	Conclusion	57
8.	Bibliographie	59
9.	Annexes.....	63

Remerciements

J'adresse avant tout des remerciements particuliers aux sujets de l'étude qui ont accepté d'y participer et sans qui ce travail de recherche n'aurait pas été possible.

Je tiens à exprimer vivement ma reconnaissance à Claude-Alexandre Fournier pour avoir accepté de m'encadrer dans ce travail de recherche. Je le remercie pour son soutien, son implication et ses encouragements tout au long de ce travail.

Je souhaite également remercier Rebecca Veillard et Sylvie Perrinjaquet qui ont pris le temps de discuter de mon sujet. Chacune de ces discussions m'a aidé à faire avancer ma réflexion.

Je remercie Zoe Moody et Frédéric Darbellay pour leur relecture critique, leurs précieux conseils méthodologiques et leur soutien.

Merci à Christelle, Vanessa et Bastian pour leurs encouragements, leur soutien, leurs conseils avisés et surtout pour leurs fous rires.

Enfin, merci à Florian, à Ilan et à ma famille qui m'ont soutenue bien au-delà de ce mémoire et ont toujours cru en moi.

Résumé

Ce travail de recherche porte sur la construction identitaire professionnelle de l'enseignant spécialisé exerçant dans le milieu ordinaire neuchâtelois du cycle 3. Par l'analyse du cahier des charges de l'enseignant spécialisé et des représentations sociales, il met en évidence comment les directions d'école, et les enseignants spécialistes de branche et les enseignants spécialisés eux-mêmes perçoivent et définissent cette profession. Cette étude vise à améliorer la compréhension de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé ainsi que la gestion des tensions sous-jacentes. Les résultats obtenus démontrent une difficulté à définir l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. Effectivement, malgré des bases législatives explicites, il n'existe pas une traduction de ces dernières dans un cahier des charges pour l'enseignant spécialisé. De plus, les résultats révèlent des représentations sociales non partagées avec les enseignants spécialistes de branche.

Mots-Clés

identité professionnelle ; représentations sociales ; enseignant spécialisé ; pédagogie spécialisée ; école ordinaire

Liste des tableaux et des figures

Figure 1 : Travail de mémoire interdisciplinaire.....	6
Figure 2 : Organisation des autorités scolaires régionales	15
Figure 3 : La gestion des tensions existentielles.....	22
Figure 4 : Tableau de répartition des répondants au questionnaire selon les CSR	30
Figure 5 : Craintes au niveau du travail en classe	41
Figure 6 : Les personnes-ressources des enseignants spécialistes de branche concernant des demandes d'information	42
Figure 7 : Les personnes-ressources des enseignants spécialistes de branche concernant des demandes de soutien	43
Figure 8 : Les mandats des enseignants spécialisés	44
Figure 9 : Les raisons des demandes d'aide de soutien à une tierce personne pour les intégrations	45

Liste des annexes

9.1	Annexe 1 Tableau anonymisé des réponses concernant le cahier des charges des enseignants spécialisés.....	63
9.2	Annexe 2 : Cadre de référence des compétences professionnelles des enseignants	65
9.3	Annexe 3 : Règlement général d'application de la loi sur le statut de la fonction publique dans l'enseignement (RSten), du 21 décembre 2005	71
9.4	Annexe 4 : Tableaux de données anonymisés	72
9.4.1	A. La réalité des enseignants spécialistes de branche	72
9.4.2	B. Les attentes des enseignants spécialistes de branche	75
9.4.3	C. Les craintes des enseignants spécialistes de branche	79
9.4.4	D. Les personnes ressources des enseignants spécialistes de branche.....	82
9.4.5	E. Suggestions et remarques des enseignants spécialistes de branche.....	86
9.4.6	F. Données sociodémographiques des enseignants spécialistes de branche.....	87
9.5	Annexe 5 : Transcription du focus group	89
9.5.1	Légende	89
9.5.2	Transcription intégrale	89
9.6	Annexe 6 : Grilles d'analyse par thématique du focus group	116
9.6.1	La nature du mandat de l'enseignant spécialisé exerçant en milieu ordinaire	116
9.6.2	La réalité / La place de l'enseignant spécialisé dans l'intégration des élèves BEP	117
9.6.3	Les attentes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé.....	118
9.6.4	Les craintes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé	118
9.6.5	Les personnes-ressources de l'enseignant spécialiste de branche.....	119

L'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé qui exerce en milieu ordinaire au cycle 3

L'exemple du canton de Neuchâtel

1. Introduction

Ce travail de recherche porte sur l'identité professionnelle de l'enseignant¹ spécialisé qui exerce en milieu ordinaire, plus précisément dans le cycle 3. Cette problématique prend une dimension particulière dans le cadre de la politique définie par le canton de Neuchâtel, laquelle vise l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers et dont découle la mise en place d'une formation d'enseignement spécialisé au niveau *Master*.

Dans le contexte d'une école qui vise à accueillir la diversité, cette étude explore le lien d'interdépendance entre l'identité de l'enseignant spécialisé – acteur compétent dans la favorisation et l'accompagnement de projets intégratifs – et les attentes spécifiques des enseignants spécialistes de branche – acteurs responsables de la formation académique de l'élève ayant comme mission d'atteindre ce but par un « enseignement progressif, adapté aux capacités de l'élève » (Loi sur l'organisation scolaire, 2016, art. 10 al. 3) – dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Nous cherchons donc à mettre en évidence quelle place a ou peut prendre l'enseignant spécialisé auprès des enseignants spécialistes de branche afin de favoriser l'intégration des élèves BEP.

Pour comprendre comment cette identité professionnelle est construite et est perçue, les bases législatives, puis les représentations sociales des enseignants spécialistes de branche sont analysées et, pour terminer, la parole est donnée aux enseignants spécialisés.

Dans cette partie introductive, les motivations personnelles étroitement liées à mon parcours de vie sont présentées afin de saisir le point de départ du questionnement. De plus, les raisons qui amènent à construire ce travail à partir de plusieurs éclairages disciplinaires complémentaires sont clarifiées.

¹ Dans le présent travail, le terme d'*enseignant* s'entend indifféremment au masculin et au féminin, sans discrimination aucune, dans le seul but d'alléger le texte.

1.1 Motivations personnelles et parcours de vie

La notion d'*identité* ne me laisse pas indifférente et elle est à l'origine du choix de la thématique de ce mémoire de « *Master of Arts in Special Needs Education, orientation "enseignement spécialisé"* » (MAES). Tout en cherchant à définir cette notion de manière théorique, je souhaite apporter un bref éclairage fondé sur mon parcours de vie. Je suis née en Suisse mais de parents d'origine italienne. Mes parents étaient installés en Suisse depuis peu quand je suis née. Ils ne connaissaient ni la langue française ni la culture locale. Ils m'ont transmis leur culture italienne, c'est-à-dire la langue, les principes, les normes sociales et culturelles, etc. Quand j'ai commencé l'école enfantine, je ne parlais pas un mot de français. Ce n'était que le début d'un long parcours de débats, de prises de position et d'affirmation.

Avec du recul, je peux dire que je me suis forgé ma propre « culture ». En effet, cette dernière a été façonnée en faisant un mélange entre la culture italienne et la culture helvétique. Cela n'a pas toujours été facile car étant enfant on aime être et faire comme tout le monde, on aspire à se fondre dans la masse. Mais ayant une culture différente et ainsi des attentes parentales divergentes, il était parfois difficile de *faire comme les autres*. Par exemple, sortir jouer dans le parc public avec ses copains n'était pas possible car, selon mes parents, une fille doit rester à la maison et regarder sa maman effectuer les tâches ménagères afin qu'elle puisse apprendre vite. Mucchielli (2003) met en évidence le fait que « l'identité est un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiments d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence » (p. 39). Nombreuses sont les personnes qui pensent que les croyances d'une culture sont légitimes puisqu'elles sont imprégnées dans cette culture. Les parents, comme principaux médiateurs de culture, transmettent des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire à leurs enfants. En grandissant, ceux-ci mettent en doute voire revisitent ces différents types de savoirs. Mais dans le cas d'enfants qui grandissent à l'interface entre deux ou plusieurs cultures cela est différent, ces savoirs ne sont pas mis en doute mais adaptés. Cela signifie que l'on m'a transmis certaines croyances, certaines valeurs, certaines traditions, etc. mais comme je ne vis pas entourée de personnes faisant partie de cette culture, elles ne sont pas pour moi toutes légitimes. Ainsi, je ressens parfois un sentiment d'incohérence, un certain déséquilibre entre les deux cultures dont je suis issue. Je dois constamment veiller à retrouver une certaine homéostasie entre ces deux « mondes » pour ne pas me perdre et me retrouver en équilibre dans mon identité propre.

Pour les enfants issus de la diversité culturelle et linguistique, il est parfois difficile de savoir qui ils sont exactement – quelle est leur identité – évoluant entre deux mondes. Selon Erikson :

Le sentiment optimal de l'identité est vécu simplement comme un bien-être psychosocial. Ses concomitants les plus manifestes sont le sentiment d'être chez soi dans son corps, le sentiment de « savoir où l'on va » et l'assurance intérieure d'une reconnaissance anticipée de la part de ceux qui comptent (1999, cité par Mucchielli, 2013, p. 77).

Ainsi, les enfants issus de la diversité culturelle et linguistique vivent comme « entre-deux mondes », comme cela a été le cas pour moi. Je n'ai jamais ressenti ce sentiment optimal de l'identité. J'ai, depuis toujours, eu ce sentiment d'indécision permanente et l'impression de devoir choisir un des deux mondes : celui des normes sociales et culturelles de mes parents et celles du pays où j'habite. Pour finir, j'ai opté pour créer un troisième monde qui m'est propre et qui se bat pour respecter les deux autres mondes auxquels il se rattache. Par ailleurs, je suis une étrangère en Suisse, mais je le suis également dans ma famille, ils disent souvent « Alors les Suisses, vous arrivez quand ? ». Cela montre bien la difficulté de se sentir intégré dans un ou l'autre monde.

Selon de Saussure et al, le langage « est comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto, et le son est le verso ; on ne peut découper le recto sans en découper en même temps le verso » (2005, p. 157). Ainsi, notre pensée détermine notre manière d'envisager le monde ; ce qui fait écho à mon expérience personnelle. J'ai été élevée dans une culture catholique italienne mais je réfléchis dans la langue française, cela détermine ma propre manière de percevoir et de comprendre le monde. J'ai fait une sorte de mélange jusqu'à parvenir à une façon de penser qui me correspond et qui me permet de me sentir le plus en équilibre possible entre les deux « mondes ».

En psychologie culturelle, la culture est basée sur l'idée qu'elle est un système complexe organisant l'environnement social, les institutions, etc. Ainsi, on peut dire que la culture est dans la personne ou même dans les relations entre la personne et son environnement. Cela dit, la correspondance entre le système culturel partagé du cadre social dans lequel se développe une personne ainsi que sa culture personnelle n'est pas totale. Un enfant remet en question cette correspondance lorsqu'il change de cadre social. Ainsi, la culture personnelle est internalisée. L'internalisation signifie, au sens de Vygotsky, que :

Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur

de l'enfant lui-même (intra-psychologie). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains (1978, p. 57).

L'interaction sociale est donc une condition nécessaire du développement cognitif et constitutive de l'identité de tout individu.

Un enfant issu de la diversité culturelle et langagière doit sans arrêt incorporer à son propre système de valeurs, à ses comportements et à ses attitudes des données extérieures. Sa pensée est constamment modelée par ce qui se passe autour de lui que ce soit dans sa famille ou que ce soit à l'école. La difficulté est de la développer de manière à respecter les normes de ces deux champs qui parfois peuvent être opposés.

Difficile de ne pas être agacé par ses parents lorsqu'on les regarde désormais progressivement à travers les yeux d'un autre univers, à partir d'autres manières de dire, de voir, de faire, de sentir. Mais difficile aussi d'oublier le lien indéfectible, familial et affectif qui lie parents et enfants. Parce que ses parents sont en elle, à travers toutes les habitudes qu'elle a construites à travers les relations avec eux, les mépriser c'est se mépriser soi-même. (Lahire, 1998, p. 51-52)

En grandissant, l'enfant issu de la diversité culturelle et linguistique devient un adulte et acquiert, au travers de ses expériences, de son parcours, etc., son identité. Cette citation prend tout son sens à ce moment précis : l'enfant devenu adulte et autonome se distancie des croyances, des valeurs, des traditions véhiculées par la famille et voit le monde avec une nouvelle paire de lunettes. Malgré cela, le jeune adulte porte en lui le bagage culturel issu de son parcours de vie, de ses expériences, d'où la difficulté parfois de se distancier car il a le sentiment de trahir ses racines.

Un des moments charnière dans ce type de construction identitaire est le choix du parcours professionnel. J'ai été depuis petite studieuse et très intéressée par le corps humain et ses dimensions sociales. Mes parents voyaient pour moi plutôt un avenir traditionnel : celui d'une femme qui reste à la maison pour s'occuper de son mari, de ses enfants et du foyer.

1.2 Parcours professionnel

Etant psychologue de recherche spécialisée en droits de l'enfant, le monde de l'enseignement ne m'était pas directement destiné. Après des mandats en qualité de collaboratrice scientifique à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) principalement, j'ai eu l'opportunité de

remplacer l'adjointe du chef de service de l'enseignement obligatoire (SEO) du canton de Neuchâtel. En parallèle, le directeur du cercle scolaire où je travaille actuellement m'a proposé quelques périodes scolaires en classe de transition. Je n'avais pas de formation spécifique en pédagogie, ni en pédagogie spécialisée, ce que certains collègues ne manquaient pas de me rappeler, d'où un premier sentiment de « perte d'identité ». « Qui suis-je ? Qu'est-ce que j'aime faire ? Comment développer mes compétences ? » étaient des questions que je me posais constamment. Une fois que l'adjointe a repris son poste, j'ai choisi de me consacrer à l'enseignement spécialisé qui me passionne et me suis inscrite à l'année *Passerelle* de la Haute Ecole Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) puis au MAES.

Je n'ai jamais regretté ce choix, bien au contraire. Toutefois, certains collègues n'arrivent toujours pas à me percevoir comme « une vraie enseignante » malgré six ans d'activité professionnelle dans ce milieu. Cette formation me permet de devenir officiellement enseignante spécialisée, une nouvelle identité liée à un diplôme. Je me demande toutefois quelles seront les représentations que se feront mes collègues et la direction une fois mon titre obtenu à mon sujet.

Il était important pour moi d'explicitier brièvement mes motivations personnelles ainsi que mon parcours de vie et professionnel car, aujourd'hui, je ressens le même sentiment qu'étant plus jeune : après une formation de psychologue de recherche, j'arrive à un nouveau tournant de ma vie qui fera de moi une enseignante spécialisée également. Un certain nombre de questions ressurgissent et influencent l'orientation de ce travail de mémoire.

1.3 Travail de mémoire interdisciplinaire

L'identité est un concept multidimensionnel approfondi dans le cadre théorique de ce travail de recherche. Ce concept complexe, et plus spécifiquement encore l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé, ne peut se construire qu'au travers de différents éclairages d'où la nécessité de fonder cette recherche sur différentes disciplines, comme l'illustre le schéma de la page suivante.

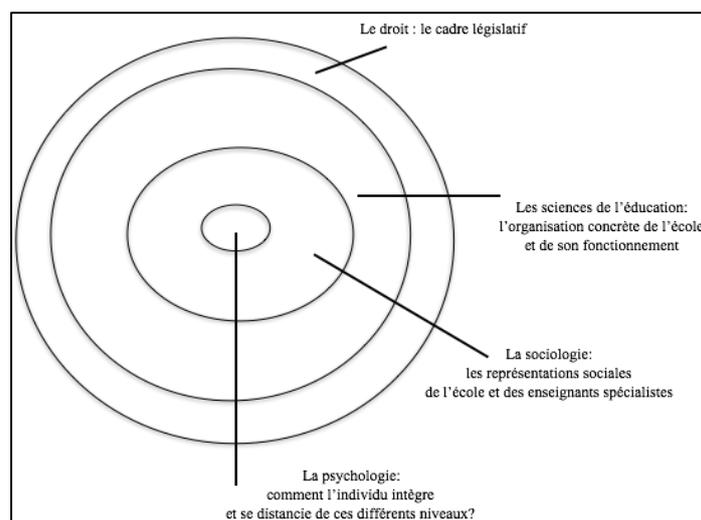


Figure 1 : Travail de mémoire interdisciplinaire

Le cercle le plus périphérique représente le domaine du droit. L'identité professionnelle d'un enseignant spécialisé se réfère et s'appuie sur le cadre législatif concernant la pédagogie spécialisée au niveau international, fédéral et cantonal. Celui-ci est à la base de l'organisation scolaire et configure la manière dont se définissent les professionnels s'y insérant. Cette recherche vise à identifier quels sont les statuts accordés à l'enseignant spécialisé par le cadre législatif.

Le deuxième cercle concentrique symbolise les sciences de l'éducation (SED) et la sociologie des institutions. Les SED, par un étroit aller-retour entre les pratiques et les données issues de la recherche, donnent un cadre pour l'étude de la formation des enseignants, ici le MAES. La sociologie des institutions clarifie quant à elle le contexte de l'organisation concrète de l'école neuchâteloise et de son fonctionnement. Bien évidemment, l'organisation concrète de l'école ne dépend pas uniquement des sciences de l'éducation mais également des sciences politiques et économiques, ces dimensions ne font cependant pas l'objet d'un approfondissement dans le cadre et les limites du présent travail.

Ensuite, vient le champ de la sociologie dans lequel s'ancre le concept des représentations sociales autour de l'école ainsi que des enseignants spécialisés. Le quatrième et dernier cercle concentrique représente la psychologie pour toutes les questions permettant de comprendre comment l'individu, ici l'enseignant spécialisé, intègre ou se distancie des différents niveaux représentés par le schéma (législatif, contextuel et social).

Cette manière d'envisager ce travail de recherche présente l'avantage de ne pas morceler l'approche de l'identité et de sa définition. Dans le cadre de cette réflexion, il apparaît réducteur

d'envisager l'individu au travers d'une seule et unique discipline car il est lui-même touché par différents niveaux. Cela implique également que l'identité peut être pensée dans, par et au travers de ces différents niveaux qui interagissent continuellement.

Ce travail comporte cinq parties. En premier lieu, la question de départ est présentée. Dans un deuxième temps, afin d'ancrer théoriquement les enjeux de cette recherche, les bases législatives en vigueur aujourd'hui sur le plan international sont présentées, avec un accent particulier sur la Convention relative aux Droits de l'Enfant, et les législations nationales et cantonales sont aussi prises en compte de manière à identifier leurs visées en matière de pédagogie spécialisée. En outre, les perspectives du MAES sont présentées afin d'établir une introduction législative complète autour de la problématique. Ensuite et sur la base d'une revue de la littérature, les concepts issus de la question de départ sont définis. Cela permet, en troisième lieu, d'établir une question de recherche. Cette question est précisée par des hypothèses de recherche qui seront infirmées ou confirmées par une méthodologie d'expérimentation et d'analyse clairement définie pour cette recherche. En quatrième lieu, une analyse des données obtenues est réalisée. Finalement, une discussion des résultats, des perspectives d'approfondissement et des pistes de réflexion sont proposées.

2. Question de départ

Le questionnement à la base de cette recherche est, d'une part, de comprendre comment est définie l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé travaillant en milieu ordinaire du cycle 3 et, d'autre part, d'identifier quelles sont les représentations sociales de cette profession des autres acteurs de l'école ordinaire. Le questionnement de départ peut être formulé comme suit :

« Comment est définie l'identité professionnelle d'un enseignant spécialisé travaillant en milieu ordinaire du cycle 3 et quelles en sont les représentations sociales des enseignants intervenants dans leur cercle scolaire dans l'accompagnement de l'intégration d'élèves BEP dans leurs classes ? »

L'enjeu de cette recherche est d'identifier quelles sont les représentations sociales, les enjeux réels ou perçus des différents enseignants spécialistes de branche impliqués dans l'intégration d'un élève BEP par rapport à l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé.

Pour commencer, il importe de mettre en évidence les bases législatives existantes au niveau international, fédéral et dans le canton de Neuchâtel concernant la pédagogie spécialisée afin de préciser le mandat des enseignants spécialisés et plus spécifiquement celui défini par le canton de Neuchâtel.

Cette clarification faite, nous tentons de comprendre dans quelle mesure les représentations sociales de la profession de l'enseignant spécialisé en milieu ordinaire sont en adéquation avec les attentes et les craintes qui pourraient coexister chez un enseignant spécialiste de branche dans le processus d'intégration d'un élève BEP. Sur cette base, nous imaginons quelle place peut prendre l'enseignant spécialisé dans les cercles scolaires neuchâtelois afin de soutenir l'enseignant spécialiste de branche (personne-ressource) afin de permettre une véritable intégration de chaque élève BEP.

3. Cadre théorique

Dans un premier temps, les différentes bases législatives concernant la pédagogie spécialisée actuellement en vigueur sont décrites. Elles légitiment et fondent l'identité de l'enseignant spécialisé. Les bases législatives internationales, nationales et cantonales sont à la base de la construction identitaire professionnelle de l'enseignant spécialisé. Dans un deuxième temps, l'organisation des écoles dans le canton de Neuchâtel, est décrite. Cela permet d'ancrer cette étude dans le contexte du système scolaire neuchâtelois et de comprendre comment l'organisation concrète et le fonctionnement de l'école neuchâteloise configurent les conditions pour exercer la profession d'enseignant spécialisé. Dans un troisième temps, les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychologie apportent des éclairages disciplinaires complémentaires autour des concepts importants de cette recherche.

3.1 *La Convention relative aux Droits de l'Enfant*

Le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE). L'entrée en vigueur de cette convention pour la Suisse date du 26 mars 1997. Dans un précédent travail de mémoire professionnalisant, j'avais relevé que :

Les normes relatives à cette Convention sont un outil pratique permettant de lire et de comprendre quels sont les droits des enfants dans chaque situation où ils sont impliqués. De ce fait, ce sont les adultes qui ont la tâche de mettre en place des dispositifs pour les jeunes visant le respect de la Convention (Cavallotti, 2009, p. 4).

Selon Meirieu, les droits de l'enfant n'ont pas d'autre signification : « ils témoignent de l'engagement des adultes pour que chaque enfant puisse, un jour, signer sa propre vie » (2014, p. 34). C'est pourquoi la CDE est, aujourd'hui, « un point d'appui fondamental pour l'exercice d'une citoyenneté participative à l'école et dans toutes les institutions accueillant des enfants et des jeunes » (Le Gal, 2002, p. 143) qu'ils soient BEP ou non. Chaque enfant doit pouvoir accéder au système de formation en vigueur dans son pays et bénéficier d'une éducation de qualité. Les principes de la CDE concernent donc aussi le domaine de l'enseignement étant donné que l'enfant y passe une majeure partie de sa vie. L'école se doit de trouver les moyens et les aménagements nécessaires permettant de compenser les désavantages liés à un handicap et/ou à un besoin éducatif particulier.

Verhellen (1999) distingue trois facettes de la relation entre l'enseignement et les droits de l'enfant : (1) le droit *à* l'enseignement ; (2) le droit *dans* l'enseignement ; et (3) le droit *par* l'enseignement.

Le droit à l'enseignement est un « droit social fondamental reconnu universellement » (Verhellen, 1999, p. 132), y compris dans la CDE. Deux articles couvrent le droit à l'enseignement et « contraignent donc l'Etat partie à une application directe dans sa politique de l'enseignement (Verhellen, 1999, p. 133).

Article 28

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances [...]
2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Article 29

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
 - a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités [...]

En Suisse, différents niveaux législatifs sont actifs : le niveau national et le niveau cantonal. Le point suivant présente la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons qui est fondamentale dans l'organisation de l'enseignement.

Verhellen indique que « le droit à l'enseignement décrit ci-dessus [...] fait de l'enseignement la situation par excellence pour rendre les droits de l'enfants effectifs et en contrôler le respect » (1999, p. 136). Cela signifie qu'une réglementation claire et précise doit être mise en place par les Etats signataires pour clarifier le statut juridique de l'élève et appliquer, faire respecter et garantir les droits de l'enfant *dans* l'enseignement.

Troisièmement, la CDE « établit clairement que l'enseignement des Etats signataires doit s'orienter vers un plus grand respect des droits de l'homme » (Verhellen, 1999, p. 137). Les droits de l'enfant prennent ainsi sens *par* le processus d'enseignement, en garantissant sa capacité future à évoluer dans une culture de respect, de paix et de tolérance.

3.2 *La répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*

Le droit international promeut actuellement une approche de la pédagogie spécialisée globale et intégrative. En Suisse, l'école publique ne relève pas de la Confédération mais des différents cantons, comme stipulé dans l'article 62, al. 1 de la *Constitution fédérale suisse* « L'instruction publique est du ressort des cantons ». De ce fait, les cantons ont la responsabilité d'organiser

leur système scolaire. Cela ne signifie toutefois pas que les enfants en situation de handicap et/ou à besoins éducatifs particuliers peuvent être mis de côté. En effet, le même article constitutionnel al. 3 stipule que « Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire ».

Les cantons sont donc tenus de respecter cet article ainsi que la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2002)*. Comme le relèvent Jost et Schnyder (2013) :

Les bases de l'intégration sont justement posées dans l'article 20 de la *LHand*, qui précise que les cantons « veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » et qu'ils « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (al. 1 et 2) (p. 36).

La mission de l'école ordinaire s'étend à tous les enfants habitant en Suisse, qu'ils soient handicapés et/ou à besoins éducatifs particuliers (cette notion est approfondie au chapitre 3.5).

Le 15 août 2012, le Conseil d'Etat neuchâtelois a proposé un rapport au Grand Conseil. Il s'agit d'un rapport de décret portant adhésion à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007. Ce décret intervient après l'introduction de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) le 1^{er} janvier 2008. Depuis cette date, les cantons assument la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière concernant la scolarisation des enfants et du domaine de la pédagogie spécialisée qui était piloté jusqu'alors par la Confédération, via l'Assurance-Invalidité (AI). L'AI octroie des fonds proportionnels aux charges à tous les cantons. Pour cela, les cantons ont l'obligation de présenter un concept de pédagogie spécialisée ; ils doivent réfléchir sur des mesures intégratives afin de bannir tout type de mesures séparatives et ségréguatives.

L'article 2 de ce rapport met en évidence que la pédagogie spécialisée fait partie intégrante du mandat public.

Art. 2 Principes de base

La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur les principes suivants :

- a. la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation ;
- b. les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le

respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires [...]

De plus, il positionne la pédagogie spécialisée dans un nouveau paradigme. Pendant longtemps, les enfants à besoins éducatifs particuliers ont été orientés selon des critères limitatifs et immuables. Avec ce changement de positionnement, on peut définir des objectifs de développement et d'évolution en lien avec les possibilités et l'environnement de chaque enfant.

Le rapport souligne également que, durant la période de scolarité obligatoire, l'enfant a droit à une compensation des désavantages.

Art. 3 Ayants droit

De la naissance à l'âge de vingt ans révolus, les enfants et les jeunes qui habitent en Suisse ont droit à des mesures appropriées de pédagogie spécialisée dans les conditions suivantes :

- a. [...]
- b. durant la scolarité obligatoire : s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté.

La compensation des désavantages peut être entendue au sens de Jost et Schnyder (2013) :

De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation. Elle intervient lors de la scolarité obligatoire et de la formation professionnelle, ainsi que lors des examens d'entrée / de certification correspondants (p. 37).

Concrètement, les mesures de compensation des désavantages sont attribuées aux enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers « ayant les capacités intellectuelles pour suivre un programme régulier et atteindre les objectifs d'une même classe d'âge, mais nécessitant l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent l'apprentissage / l'examen en fonction de leurs besoins » (Jost & Schnyder, 2013, p. 37). Il s'agit, par exemple, de la possibilité d'utiliser un dictionnaire électronique pour un enfant dyslexique, d'un aménagement temporel ou même de lecture à haute voix d'une consigne par une tierce personne.

Par ailleurs, l'article 4 du même rapport de décret précise que l'offre de base comprend :

- a. le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
- b. des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire [...].

De ce fait, l'école neuchâteloise a l'obligation légale de compenser les désavantages liés à un handicap de tout élève ayant un besoin éducatif particulier ; la notion simple de besoin est ainsi dépassée. L'enseignant spécialisé est formé à et outillé pour répondre aux besoins de chaque enfant BEP. Reste à déterminer quelle place peut prendre l'enseignant spécialisé au sein d'un établissement scolaire afin de favoriser le développement, l'évolution et le bien-être de chaque enfant BEP.

Pour répondre aux exigences nationales, le canton de Neuchâtel a mis sur pied un office de l'enseignement spécialisé (OES). Le Grand Conseil a ratifié le rapport en janvier 2013 et actuellement, l'OES est en train d'élaborer un concept cantonal en matière de pédagogie spécialisée, dont l'entrée en vigueur est prévue en août 2017. L'accord prévoit trois instruments : une terminologie commune, des normes de qualité et une procédure d'évaluation standardisée (PES).

Le cadre législatif précisé ci-dessus impose au politique de respecter les engagements pris notamment par la mise sur pied d'une formation telle que le « *Master of Arts in Special Needs Education, orientation "enseignement spécialisé"* » proposé par la HEP-BEJUNE. Des enseignants spécialisés sont formés chaque année pour travailler aussi bien en école spécialisée qu'en école ordinaire.

3.3 *Perspectives du Master of Arts in Special Needs Education, orientation "enseignement spécialisé"*

Les perspectives proposées par la formation en pédagogie spécialisée donnant accès à un MAES sont multiples et multidimensionnelles. Le Règlement concernant le plan de formation pour le MAES, datant du 23 septembre 2011, mentionne que l'obtention du titre permet :

1. de planifier et d'offrir un enseignement et des mesures de soutien scolaire adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves et de procéder à leur évaluation ;
2. d'exercer en tant qu'enseignant spécialisé dans le cadre de l'école ordinaire ou de l'école spécialisée ;
3. d'appliquer des mesures de scolarisation intégratives et d'exercer une activité de conseil par rapport aux problèmes qui se posent dans le cadre de l'enseignement.

De plus, l'article 3 du règlement susmentionné identifiant les intentions de la formation stipule que :

¹ La formation permet d'acquérir, en matière de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, les compétences nécessaires pour un travail d'éducation et de formation auprès des élèves qui ont des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de relation.

² La formation permet aux diplômées et diplômés :

a) d'exercer une activité de conseil et de soutien relative aux problèmes qui se posent dans le domaine de la pédagogie spécialisée, [...]

Cet article positionne l'enseignant spécialisé comme une personne-ressource au sein de son établissement scolaire capable « d'exercer une activité de conseil et de soutien ». Dans le cadre de ce travail de mémoire, une attention particulière est portée à ce rôle spécifique de personne-ressource et aux enjeux qu'il peut recouvrir notamment en lien avec l'identité professionnelle. De manière complémentaire, les attentes et les représentations sociales de l'enseignant spécialiste de branche du cycle 3, lesquelles participent à la co-définition de ce rôle, sont mises en évidence.

3.4 Organisation des écoles neuchâteloises

Le Service de l'Enseignement Obligatoire (SEO) du canton de Neuchâtel est composé de cinq entités : l'Office de la pédagogie et de la scolarité ; l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation ; l'Office de l'enseignement spécialisé ; le Centre de psychomotricité ; et, le Conservatoire de musique.

Les missions du service couvrent les domaines de l'éducation et de la formation durant l'école obligatoire et concordent avec les obligations légales envers la Confédération.

Le SEO exerce un rôle de surveillance du système scolaire neuchâtelois avec un accent plus décisif en termes de pilotage de la qualité du système. Il gère l'ensemble des aspects pédagogiques et du développement de la gestion des ressources humaines. Les cadres du SEO ont, dans le contexte de la régionalisation, un rôle de référents pour les centres scolaires (SEO, 2016, p. 10).

Le système scolaire du canton de Neuchâtel regroupe géographiquement les différentes écoles des années de l'école obligatoire de 1 à 11 afin de répondre au concordat intercantonal HarmoS, lequel exige des cantons de considérer la gestion de l'enseignement obligatoire dans la verticalité, c'est-à-dire de la 1^{ère} année à la 11^e. Dans cette optique, le canton de Neuchâtel a réparti géographiquement les différentes structures scolaires préexistantes en différents cercles

scolaires régionaux dans le but de les régionaliser et de les soumettre à une seule et unique direction professionnelle et un organe politique commun (cf. figure 2).

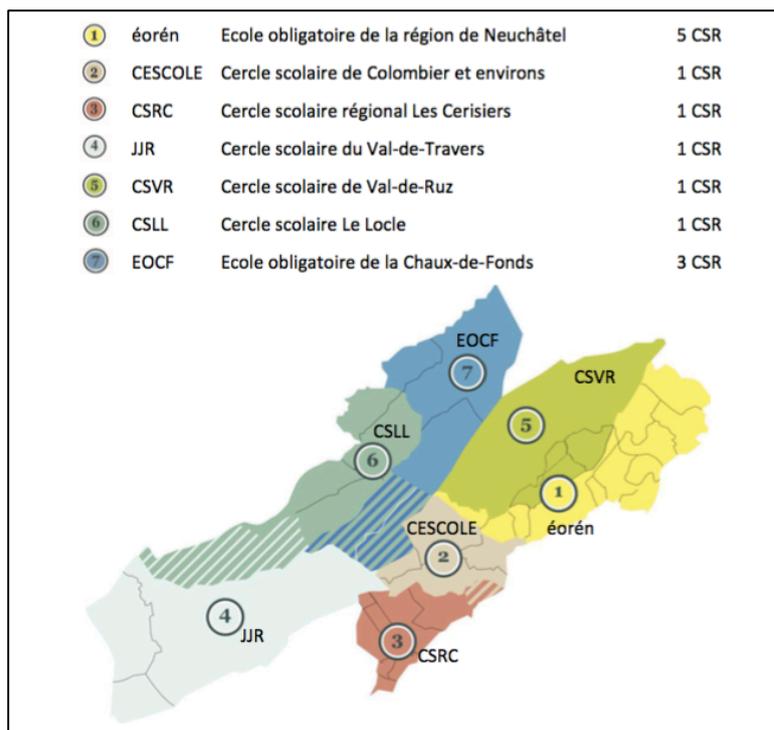


Figure 2 : Organisation des autorités scolaires régionales (repris du SEO, 2016, p. 9)

Les autorités scolaires urbaines (éorén, EOCF) sont composées de plusieurs cercles scolaires régionaux (CSR), en raison d'un effectif d'élèves important. Chaque CSR a sa propre direction mais partagent la même autorité scolaire. De ce fait, il y a treize CSR dans le canton de Neuchâtel.

Ce sont les autorités communales ou intercommunales qui « engagent les enseignants et les membres de direction. Elles négocient avec le département les stratégies générales relatives au bon fonctionnement de l'école » (SEO, 2016, p. 10). Quant aux directions des CSR, elles assument la gestion du bon fonctionnement des écoles, par cycle. Ainsi, ce sont elles qui réfléchissent et proposent aux autorités communales ou intercommunales les stratégies pédagogiques permettant de garantir à chaque élève une formation adéquate.

Au cycle 3, en principe, les enseignants sont soit des enseignants spécialistes de branche, soit des enseignants spécialisés, ce qui explique que cette recherche se focalise sur les représentations sociales des premiers sur la profession de l'enseignant spécialisé dont le concept est en développement. Généralement, les enseignants spécialistes de branche suivent une formation académique dans trois branches enseignables au secondaire puis, une formation pédagogique avant d'obtenir un « Diplôme d'enseignement ».

Suite à cette brève description de l'organisation de l'école obligatoire dans le canton de Neuchâtel, les notions d'élève BEP, de représentation sociale, d'identité et d'identité professionnelle sont définies afin de comprendre comment elles s'articulent à ce contexte spécifique et configurent le processus de construction identitaire de l'enseignant spécialisé exerçant dans le milieu ordinaire.

3.5 *L'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP)*

Au sens de l'arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel (2014, art. 2), on entend par élèves BEP : « les élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire ».

La compensation des désavantages s'applique aux élèves BEP et/ou en situation de handicap, au sens juridique et médical du terme (handicap physique ou sensoriel, trouble du spectre autistique, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.) mais qui ont les capacités intellectuelles nécessaires pour suivre une formation régulière. De ce fait, ces élèves suivent le programme ordinaire et dépendent du SEO.

Avant 2014, les élèves rencontrant d'importantes difficultés scolaires étaient au bénéfice de mesures de soutien. L'introduction du terme BEP est liée à l'application du concordat HarmoS et à des politiques d'intégration affirmées.

3.6 *Représentations sociales*

Le concept de représentation sociale est étudié depuis de nombreuses années dans de multiples domaines. Il n'en demeure pas moins que son ancrage historique reste incertain, comme Moscovici le soulignait déjà « une véritable histoire des représentations sociales, étayée par des analyses et des documents précis, reste à faire » (1989, p. 80). Mannoni, relève quant à lui que :

C'est un bien ambitieux projet que de traiter de nos jours des représentations compte tenu de l'extension considérable de la notion, de sa définition problématique, de ses relations multiples et diverses et jouant à plusieurs niveaux avec d'autres notions et concepts [...] (2016, p. 5).

Dans le cadre de ce travail, nous mobiliserons les travaux issus de la psychosociologie. La psychologie sociale étudie l'individu comme un être socialement inséré adoptant des comportements déterminés ou qui découlent de ces insertions.

La psychologie sociale est le domaine d'étude scientifique qui analyse la façon par laquelle nos pensées, nos sentiments et comportements sont influencés par la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres, par leurs caractéristiques et par les divers stimuli sociaux qui nous entourent ; et qui de plus examine comment nos propres composantes psychologiques personnelles influent sur notre comportement social (Vallerand, 1994, p. 8).

L'enseignant spécialisé exerce son métier au sein d'un CSR, il est donc en interaction régulière avec d'autres acteurs du système scolaire : sa direction, ses collègues internes au CSR (membres du corps enseignants, membres administratifs, membres de l'équipe technique, etc.) ainsi qu'avec les élèves. Il est également en lien avec des personnes externes de l'établissement scolaire comme les parents de l'élève, les autres professionnels gravitant autour de l'élève (l'orthophoniste, l'ergothérapeute, etc.), etc. De ce fait, l'enseignant spécialisé adopte une posture professionnelle qui soit au plus proche des exigences, des croyances et des valeurs de ces autres individus. Comme le soulève Mannoni :

Il est impensable de traiter de l'humain comme d'un sujet désinséré de tout milieu [...], il y a lieu d'envisager la production des représentations mentales dans l'échange que chaque sujet entretient avec son milieu, puisque aussi bien ce sont les caractéristiques du milieu qui, à travers les situations vécues, mettent en jeu la production de telle ou telle représentation mentale (2016, p. 8).

Pour cette raison, cette recherche s'étend aux différents CSR du canton de Neuchâtel car elles ont différentes autorités communales ou intercommunales mais dépendent de la même entité étatique. Ainsi, les représentations sociales, les mandats, les cahiers des charges et la réalité du terrain peuvent être variables d'un CSR à l'autre.

Toutefois, selon Mannoni :

Les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces essentielles de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance du sens commun. C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement psychique et humain. Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social (2016, p. 6).

Comme le souligne cette définition, les représentations sociales semblent provenir du sens commun car elles sont au service de l'économie de la pensée afin de faciliter la lecture de l'environnement pour l'individu. Mannoni apporte à cette définition un complément explicitant le fait que « les représentations sociales se présentent comme des schèmes cognitifs élaborés et partagés par un groupe qui permettent à ses membres de penser, de se représenter le monde environnant, d'orienter et d'organiser les comportements [...] » (2016, p. 4).

Jodelet apporte une lecture complémentaire à la notion de *représentation sociale* car elle s'appuie sur le construit humain et environnemental de notre pensée (2006, p. 53) :

La représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Cette forme de connaissance, parce qu'elle se distingue de la connaissance scientifique, est parfois appelée « savoir de sens commun » ou « savoir naïf ».

Ainsi, par opposition à la connaissance scientifique, les représentations sociales peuvent déformer la réalité scientifique des faits (Cavallotti, 2009). Ces connaissances permettent aux sujets de savoir comment ils vont se comporter vis-à-vis de l'objet de celles-ci. Ces représentations sont socialement élaborées car elles sont construites au sein d'un groupe dans lequel les individus reproduisent leurs savoirs lors de la transmission de la tradition, de l'éducation et de la communication sociale. De ce fait, tous les individus d'un même groupe auront une représentation similaire d'un même objet facilitant les échanges entre les personnes. C'est pourquoi chaque représentation sociale est attribuée à un groupe d'individus spécifique (Desbrosses, 2007). En effet, cette dernière implique toujours une certaine lecture de la réalité, lecture qui sera relative au contexte culturel et normatif de la société dans laquelle évolue l'individu. Par conséquent, nous pouvons souligner le fait que les représentations sociales sont transmises par le groupe et peuvent être transformées par rapport aux expériences subjectives.

Il est important de préciser que ce n'est pas parce qu'une représentation sociale se base sur le sens commun qu'elle n'a aucune valeur. Au contraire, le sens commun est une thématique digne d'attention.

En résumé, retenons que lorsque l'individu est en interaction, il ne peut pas s'empêcher de chercher les causes de ses comportements et de ceux des autres : « La recherche de sens est propre à l'Homme. Il s'agit d'inférences que nous sommes amenés à produire pour nous expliquer des faits et surtout les comportements et les actions des autres. » (Rosciano, 2016). Cette perception sociale se base sur un besoin impératif de prévoir et de contrôler le monde,

nécessaire pour faire face à la complexité du réel et pour savoir comment se comporter de manière congruente dans le système où évolue l'individu. De plus, les acteurs utilisent toujours des éléments de sens commun pour interagir. Jodelet (2006, p. 54) observe que la représentation sociale contribue à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social. Les représentations sociales décrivent, expliquent et prescrivent toujours quelque chose à l'individu : elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser son environnement et se conduire en société. La représentation sociale a une visée pratique de maîtrise de l'environnement : si on n'a pas une vision commune, l'interaction est plus difficile. Afin de comprendre comment l'enseignant spécialisé se positionne face aux différentes représentations sociales existantes autour de sa profession dans le milieu scolaire ordinaire, voyons comment est liée la notion de *représentation sociale* à celle d'identité. Plus spécifiquement, explorons quelle(s) influence(s) elle exerce sur l'identité professionnelle.

3.7 *La notion d'identité*

Selon Mucchielli, il existe « une multiplicité des définitions disciplinaires scientifiques de l'identité. [...] Ce phénomène est un “construit humain” qui s'élabore en référence à un “contexte scientifique” représenté par une “théorie” ». (2013, p. 5). L'identité se réfère à un certain nombre de critères dépendants des différentes identités existantes. Mucchielli (2013, p.14) énumère diverses identités notamment l'identité objective, l'identité culturelle, l'identité groupale, l'identité sociale et, pour terminer l'identité professionnelle.

Selon Costalat-Founeau et Lipiansky, « l'usage très extensif qui en est fait [de l'identité] tant dans les discours quotidiens que dans celui des sciences humaines la rend relativement floue » (2008, p. 7). Ainsi, il n'est pas évident d'en donner une définition précise. Costalat-Founeau et Lipiansky ajoutent :

Un rapide regard sur les dictionnaires laisse entrevoir deux sens majeurs : le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir être reconnu pour tel ; et la conscience qu'a une personne de rester la même dans l'espace et dans le temps (2008, p. 7).

Cela met en évidence deux facettes bien distinctes de l'identité, la dimension subjective et la dimension objective de celle-ci. La première concerne « la conscience qu'a chacun d'être soi, d'être unique [...] » (Costalat-Founeau & Lipiansky, 2008, p. 7). Dans le cadre de ce travail, il s'agit de l'identité que pense avoir l'individu, donc l'enseignant spécialisé travaillant dans un cercle ordinaire du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel, car elle donne :

D'abord une donnée immédiate de la conscience (« je suis moi »). Mais elle traduit aussi

un mouvement réflexif par lequel je vise à me ressaisir, à me connaître (« qui suis-je ? »), à rechercher une cohérence interne, à coïncider avec ce que je voudrais être ou devenir. C'est donc, en même temps, une structure et un processus, une mémoire et un projet [...] (Costalat-Founeau & Lipiansky, 2008, p. 7).

En parallèle, la deuxième facette (objective) désigne l'identité que les autres donnent à l'individu. Le questionnement de départ de la recherche se construit sur un possible non recouvrement que peut ressentir l'individu, dans ce cas, l'enseignant spécialisé, entre son identité subjective et objective. Un possible décalage entre ces dernières peut provoquer des tensions chez l'individu.

Ainsi, nous comprenons que l'individu est constamment dans la construction de son identité au travers de ses expériences, de son entourage, de son estime de soi, etc. Il s'agit donc d'un véritable processus, d'un projet entre ce que l'extérieur lui montre et ce qu'il ressent de l'intérieur. Dans le cadre de ce travail, l'enseignant spécialisé se construit son identité subjective professionnelle à partir de sa formation, de son cahier des charges puis de la construction de sa posture professionnelle dans un cadre de pratiques donné. Ainsi, mettre en évidence l'identité subjective que s'est construite l'enseignant spécialisé, en tant qu'individu et comme membre d'une corporation et la perception que ses collègues spécialistes de branche ont de lui tout en les comparant à son identité objective, est l'objectif premier d'une telle recherche. Avant cela, il est primordial de définir également la notion d'*identité professionnelle*.

3.8 La notion d'*identité professionnelle*

L'identité professionnelle pour un enseignant est définie notamment par son activité. Pastré *et al* relèvent deux axes pour l'étude de l'identité professionnelle : « D'une part, c'est une activité qui s'inscrit pleinement dans le cadre des activités de relations entre humains. [...] D'autre part, l'activité enseignante possède ses caractéristiques propres, qu'il va falloir identifier. » (2006, p. 182). Beckers met l'activité enseignante en lien avec « les tâches des enseignants » lesquelles sont configurées par « une série de contraintes portant à la fois sur les buts et sur les conditions d'atteintes de ces buts » (2012, p. 45). Leplat analyse quant à lui cette activité à partir de la *tâche* et de *l'agent*. « La tâche, c'est ce qu'il y a à faire, [...], le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche » (1992, p. 24). Beckers précise « que la tâche prescrite est la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution » (2012, p. 36). Dans cette recherche, il s'agit des normes extérieures

accordées à l'enseignant spécialisé travaillant au cycle 3 dans l'école ordinaire du canton de Neuchâtel.

En outre, Leplat explique que :

La tâche prescrite joue sur les représentations que le sujet se fait de la tâche [...] à la manière dont elle est précisée mais aussi aux caractéristiques du sujet (son niveau d'expertise et son habitus) ainsi qu'au contexte de travail (son organisation, le style de fonctionnement). Sur la base de la tâche prescrite et représentée, l'agent va redéfinir sa propre tâche [...] (1992, pp. 25-27).

Ces différents éléments font écho aux différents éclairages disciplinaires mobilisés dans le cadre de ce travail et soulignent la complexité de l'activité enseignante, se construisant par les acteurs à l'interface entre différents contextes en interaction constante.

Ensuite, par son activité, l'agent vise ses propres fins, il ne cherche pas seulement à répondre à la tâche prescrite, mais en même temps à se réaliser, à se valoriser, à acquérir un certain statut, à être reconnu par ses pairs (Leplat, 1992, pp. 35-36).

Il est donc intéressant d'analyser les cahiers des charges et les représentations que se font les acteurs de la scolarité obligatoire.

En outre, le *curriculum vitae* de l'individu mais également les missions, le cahier des charges, etc. donnés par les bases législatives et les autorités compétentes peuvent être perçus comme des « briques » utilisées de manière différenciée par les individus pour construire et raconter leur identité professionnelle. La manière qu'a l'individu de s'approprier le cahier des charges permet de justifier qui il est.

Les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identités nouvelles dans le travail, les responsabilités, les négociations. Ainsi, pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer aux activités professionnelles [...]. Les identités professionnelles comprises comme identités collectives se définissent à partir du groupe qui les fonde. La question porte donc sur la nature de ce groupe et de ces fondements (Blin, 1997, p.183).

L'identité professionnelle se définit donc principalement par un cahier des charges et en interaction dans un parcours personnel et professionnel. Comme le souligne Beckers « chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires » (2012, p. 143). Dès le moment où l'agent fait partie d'un groupe ou d'une collectivité, ici le milieu de travail, « la personne se voit attribuer une identité par autrui [...]. Dans un lieu de travail, les

praticiens d'un métier partagent des façons de faire, mais aussi de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel » (Beckers, 2012, pp. 145-146).

Pour Gohier et *al.*, « l'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne et, à l'instar de celle-ci, fait appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social. » (2003, p. 17). Nous comprenons donc que l'identité professionnelle est multidimensionnelle : il ne s'agit pas uniquement d'un parcours de vie mais également d'intériorisation, de distanciation et de respect des normes extérieures.

Pour terminer la présentation de cette notion d'*identité professionnelle*, la modélisation de Bajoit (2006, cité par Beckers, 2012) aide à comprendre la dynamique de la construction identitaire et de ses modifications. Elle apporte un éclairage intéressant sur le processus d'individuation, c'est à dire la manière dont « l'être humain se construit et se reconstruit sans cesse comme un individu singulier » (Bajoit, 2006, cité par Beckers, 2012, p. 99). La construction de l'identité est un travail que mène sans cesse tout individu :

Selon ce modèle, l'individu cherche à atteindre trois buts au prix d'un certain nombre de conciliations entre les trois sphères constitutives de son identité [...] :

- un accomplissement personnel en cherchant à concilier son identité engagée et son identité désirée [...] ;
- une reconnaissance sociale en cherchant à concilier son identité engagée et son identité assignée [...] ;
- une consonance existentielle en cherchant à concilier identité assignée et identité désirée (Bajoit, 2006, cité par Beckers, 2012, p. 99).

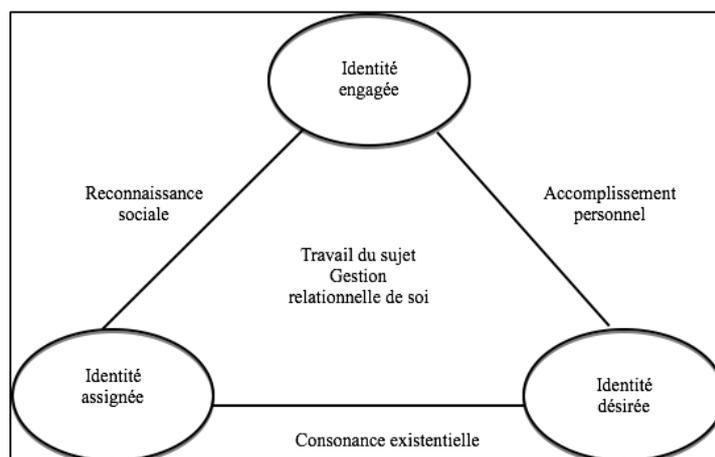


Figure 3 : La gestion des tensions existentielles (Bajoit, 2006, cité par Beckers, 2012, p. 99)

La figure 3 illustre l'interdépendance entre ces différentes facettes ainsi que la complexité pour l'être humain de trouver un juste équilibre entre son identité subjective (identité assignée et identité désirée) et objective (identité engagée).

4. Problématique et question de recherche

4.1 Question de recherche

Le but de cette recherche est de révéler les deux aspects de l'identité et leur potentiel non recouvrement de l'enseignant spécialisé et d'identifier quelles sont les représentations sociales, les enjeux réels ou perçus des différents enseignants impliqués dans l'intégration d'un élève BEP par rapport au rôle de personne-ressource de l'enseignant spécialisé. Pour cela, il est important de pouvoir mettre en évidence les attentes mais également les craintes qui pourraient exister. Il est important de préciser qu'une attente représente l'action de compter sur quelqu'un ou sur quelque chose, elles se créent en fonction des représentations sociales. La question de recherche de ce travail de mémoire est :

« Comment est définie l'identité professionnelle d'un enseignant spécialisé, travaillant dans le milieu ordinaire du cycle 3, par le cadre juridique, par lui-même et par les enseignants spécialistes de branche ? »

En fonction de ce questionnement, différentes hypothèses peuvent être émises.

4.2 Hypothèses

L'hypothèse principale postule que « **les attentes de l'enseignant spécialiste de branche par rapport à la personne-ressource sont définies par la nature du mandat accordé à l'enseignant spécialisé par l'établissement scolaire** ». Cela permettra de comprendre s'il existe des différences de représentations sociales selon la manière dont est présenté le mandat ou l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé dans son/ses établissement(s) scolaire(s) du canton de Neuchâtel.

La deuxième hypothèse pose que « **dans le cadre de la scolarisation d'un élève BEP du cycle 3, l'enseignant spécialiste de branche a des attentes envers l'enseignant spécialisé** ». Il s'agira notamment de mettre en évidence ses éventuelles craintes, afin d'identifier quelles sont ses attentes par rapport à l'enseignant spécialisé, pour être plus à l'aise face à des élèves aux difficultés multiples.

Puis, il s'agira d'identifier quels autres acteurs gravitant autour des élèves BEP sont des ressources pour l'enseignant spécialiste de branche en classe ordinaire. Ainsi, la troisième hypothèse à explorer est « **l'enseignant spécialiste de branche s'adresse à d'autres professionnels que l'enseignant spécialisé** ».

5. Méthodologie

Pour tenter de répondre à la question de recherche, la méthodologie choisie est composée de trois volets distincts et complémentaires. Elle se décline sous la forme d'une méthode mixte composée d'un volet qualitatif et de deux volets quantitatifs.

5.1 Méthodologie d'expérimentation²

5.1.1 Premier volet : les cahiers des charges

5.1.1.1 Outil de récolte de données

Dans ce premier volet, la récolte des cahiers des charges de l'enseignant spécialisé est réalisée par voie électronique.

Le courriel reçu par l'ensemble des directeurs et directrices est présenté ci-dessous :

« Madame La Directrice, Monsieur Le Directeur,

Etudiante à la HEP-BEJUNE, j'effectue actuellement mon mémoire pour le Master en enseignement spécialisé. Je m'intéresse à l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé travaillant au cycle 3 dans une école ordinaire du canton de Neuchâtel.

Dans ce but, j'ai besoin de recueillir le cahier des charges qui lui est attribué et cela dans chaque cercle scolaire de notre canton.

De ce fait, serait-il possible de me faire parvenir le cahier des charges que vous utilisez dans votre cercle concernant les enseignants spécialisés ?

En vous remerciant d'avance de l'attention que vous porterez à ma demande, je vous souhaite, Madame La Directrice, Monsieur, Le Directeur, de belles fêtes de fin d'année.

Anna-Lucia Porret

Enseignante spécialisée au CSRC »

5.1.1.2 Population / Echantillon

La population correspond à l'ensemble des treize directions des CSR neuchâtelois³. L'échantillon concorde ainsi avec la population.

5.1.1.3 Passation

La passation se déroule par voie électronique.

² Cette recherche respecte le code d'éthique de la recherche des Hautes Ecoles pédagogiques (2002).

³ Voir figure 2.

5.1.1.4 Corpus

La totalité des directeurs des cercles régionaux scolaires neuchâtelois ont accédé favorablement à la demande. Le corpus est ainsi constitué de 13 réponses.

5.1.2 Deuxième volet : le questionnaire

5.1.2.1 Outil de récolte de données

Selon Berthier, « un questionnaire conçu comme instrument de mesure devra être standardisé, c'est-à-dire qu'il placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants [...] » (1998, p. 67). Il vise à décrire un phénomène social à partir d'observations faites sur une partie de la population, on parle ainsi de représentativité.

Le choix de cet outil est justifié par ses qualités essentielles pour le projet de recherche. Premièrement, il permet de générer un grand nombre de données dans un temps minimal ce qui rend possible la généralisation d'une approche théorique. Le recueil de données est en effet facilité car on peut passer beaucoup de questionnaires en une fois et ainsi avoir un échantillon plus grand, plus représentatif, pour autant que celui-ci soit choisi de manière aléatoire. Deuxièmement, le codage est facilité notamment en permettant une saisie informatique puis des tests statistiques descriptifs. Dans ce cas, le codage est adapté car les questions posées ne nécessitent pas un approfondissement systématique.

Le questionnaire est divisé en six parties différentes : (1) la réalité de l'enseignant concernant l'intégration d'un élève BEP dans sa classe, (2) ses craintes puis (3) ses attentes, (4) les ressources mises à disposition par l'institution ainsi que leur utilisation, (5) des éventuelles suggestions ou remarques et, pour terminer, (6) quelques questions concernant les données sociodémographiques sont proposées.

Présentation du canevas d'entretien

En premier lieu, un texte introductif permettant de comprendre le but de la recherche :

« Le but de cette recherche est de comprendre ce que cela implique pour un enseignant spécialiste de branche de travailler dans une classe dans laquelle des élèves BEP sont intégrés. Actuellement, le nombre de mesures d'assouplissements accordées aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est en hausse et je souhaite comprendre qu'elles en sont les répercussions sur vous, en tant que maître spécialiste de branche dans une école ordinaire du cycle 3.

L'ensemble des données seront traitées de manière confidentielle, chaque sujet se verra

attribuer un numéro. Pour assurer la confidentialité de vos données et de votre identité, vous serez identifié par un numéro de code qui vous sera attribué. Les données seront utilisées à des fins de recherche.

De plus, il n'y a bien entendu aucun jugement sur vos réponses formulées, ni de réponses justes ou fausses. Il s'agit d'être au plus proche de votre ressenti afin d'identifier vos attentes et vos craintes face à l'intégration d'un élève BEP ainsi que les personnes qui peuvent être une ressource pour vous ».

Comme mentionné plus haut, le questionnaire est divisé en six parties différentes. La première tente de saisir la réalité du terrain de l'enseignant spécialiste de branche interrogé.

A. Votre réalité

- a. Depuis quand travaillez-vous avec des élèves BEP ?
- b. Combien d'élèves BEP avez-vous dans votre classe ?
- c. Vous a-t-on consulté pour cette/ces intégration(s) ?
 - i. Si non, auriez-vous aimé l'être et pourquoi ?
- d. A quel moment de l'année scolaire avez-vous été informé des besoins particuliers de votre (vos) élève(s) ?
- e. A quel moment de l'année scolaire avez-vous reçu les mesures d'assouplissement de votre (vos) élève(s) ?
- f. Par quel biais avez-vous reçu ces mesures d'assouplissement ?

La deuxième partie se base principalement sur les attentes de l'enseignant spécialiste de branche face à l'intégration d'un ou plusieurs élèves BEP dans sa/ses classe(s).

B. Vos attentes

- a. Quelles informations avez-vous reçues sur les élèves et par qui ?
 - i. Auriez-vous eu besoin d'informations supplémentaires ?
- b. De quel type de soutien avez-vous bénéficié lors de ces intégrations ?
 - i. La présence d'une autre personne ?
 1. Si oui, laquelle ?
(éducateur spécialisé, enseignant spécialisé, civiliste, étudiant, collègue enseignant de classe ordinaire ou autre (à spécifier)).
 - ii. Auriez-vous aimé avoir un autre type de soutien ?
 1. Si oui, lequel ?

- c. Selon vous, les moyens mis à disposition pour vous soutenir dans l'intégration d'un élève BEP par l'établissement scolaire sont adéquats ?
 - i. Pourquoi ?

Le troisième volet questionne les craintes qui peuvent exister chez des enseignants spécialistes de branche face à l'intégration d'élèves BEP en classe dite ordinaire.

C. Vos craintes

- a. Dans l'intégration d'élèves BEP, lesquels, parmi les éléments suivants, suscitent une éventuelle crainte de votre part ?
 - i. Au niveau du groupe-classe : la différenciation, le rejet de la part des autres élèves
 - ii. Au niveau relationnel : la relation avec la famille, la relation avec les professionnels en dehors de l'école (logopédiste ou autre), la relation avec les professionnels internes à l'école (éducateur, médiateur, enseignant spécialisé ou autre)
 - iii. Au niveau du travail dans la classe : le manque de temps, le manque de ressources, l'échec de l'élève
- b. Identifiez-vous d'autres craintes non mentionnées ? Si oui, lesquelles ?

La quatrième partie introduit la thématique des personnes-ressources. Afin de ne pas induire des réponses et biaiser les résultats, le questionnaire est construit de manière à comprendre qui sont les personnes-ressources selon l'interviewé.

D. Les personnes-ressources

- a. Lorsque vous avez besoin d'informations concernant les problèmes générés par l'intégration d'élèves BEP, vers qui vous tournez-vous ? (La directrice / le directeur, la sous-directrice / le sous-directeur, le médecin scolaire, le socio-éducateur, le psychologue scolaire, un collègue, un enseignant spécialisé ou autre (à spécifier)).
 - i. En fonction de quoi, vous vous dirigez vers ces personnes ?
 - ii. De quelle manière vous contactez cette ou ces personne(s) ? (Par courrier électronique, de vive-voix à la salle des maîtres ou dans les couloirs, par un petit billet glissé dans le casier de la personne en question ou autre (à spécifier)).
 - iii. Utilisez-vous d'autres moyens pour rechercher des informations ?

1. Si oui, lequel ?
- b. Lorsque vous avez besoin de soutien concernant l'intégration des élèves BEP, vers qui vous tournez-vous ?
- c. Est-ce qu'il y a un enseignant spécialisé dans le bâtiment dans lequel vous enseignez ?
 - i. Si oui, quel est le mandat qui lui est accordé ?
 - ii. Si non, trouveriez-vous opportun d'en avoir un ?
1. Pourquoi ?
- d. Quand et pourquoi faites-vous appel à un autre professionnel lors de situations difficiles ?

Avant de terminer, le questionnaire propose une cinquième partie facultative et ouverte, nommée « E. Suggestions, remarques ». En effet, il n'est pas rare que les interviewés souhaitent apporter un commentaire supplémentaire, une réflexion ou autre au terme d'un questionnaire et il est intéressant de pouvoir les récolter.

Pour conclure, une sixième et dernière partie de ce questionnaire est consacrée aux données sociodémographiques.

F. Données sociodémographiques

- a. Âge
- b. Sexe
- c. Enseignant spécialiste de branche depuis
- d. Année d'enseignement HarmoS pendant l'année 2016-2017
- e. Branche(s) enseignée(s)
- f. Niveau(x) de classe
- g. Cercle scolaire

5.1.2.2 Population / Echantillon

Les méthodes quantitatives reposent sur l'élaboration de données chiffrées, portant sur une population bien définie (le « champ » de l'enquête). Cette population n'est pas enquêtée en totalité, mais seulement sur un sous-ensemble (l'échantillon) défini, de telle sorte qu'il soit « représentatif » (Marpsat, 1999, p. 2).

Les enseignants spécialistes de branche du canton de Neuchâtel représentent la population enquêtée. L'échantillon est composé de cinq enseignants spécialistes de branche par cercle scolaire (35 questionnaires au total) comme l'illustre la figure 4.

éorén	CESCOLE	CSRC	JJR	CSV	CSLL	EOCF
5 sujets	5 sujets	5 sujets	5 sujets	5 sujets	5 sujets	5 sujets

Figure 4 : Tableau de répartition des répondants au questionnaire selon les CSR

Seuls les enseignants spécialistes de branche du cycle 3 ayant un ou des élève(s) BEP dans leur classe sont interrogés. Il est important de souligner le fait que peu importe les branches enseignées par les enseignants questionnés car les besoins éducatifs particuliers sont transposables dans la majorité des branches scolaires.

Le risque majeur dans l'enquête par questionnaire est souvent le faible taux de réponse. Ce risque est minimisé dans ce projet car le questionnaire est transmis par la direction.

5.1.2.3 Passation

L'outil « Google Forms » est choisi dans ce projet de recherche car il permet de créer aisément des questionnaires et de les envoyer par courrier électronique. L'une des principales qualités de cet outil est qu'il récolte également les réponses classées directement par question. Par ailleurs, des tableaux statistiques peuvent être produits facilement. Ainsi, le questionnaire est généré, rempli et en partie analysé à partir de cet outil. La passation s'exécute donc au travers d'un lien Internet que la population retenue reçoit par courrier électronique.

Un pré-test a été réalisé afin de corriger les éventuels problèmes liés à des formulations peu claires ou à des incompréhensions. Pour le pré-test, deux personnes travaillant dans le milieu de l'enseignement ont été sollicitées.

5.1.2.4 Corpus

Le corpus est composé de 27 questionnaires (sur 35). 18 sujets sur 27 sont des femmes. Tous les CSR sont représentés par au moins 2 sujets⁴.

5.1.3 Troisième volet : le focus group

5.1.3.1 Population / Echantillon

La population est représentée par les enseignants spécialisés du canton de Neuchâtel travaillant au cycle 3 dans le milieu ordinaire. L'échantillon est composé de cinq enseignants spécialisés issus de différents CSR neuchâtelois.

⁴ Voir Annexe 9.4.6.

5.1.3.2 Outil de récolte de données

Jovchelovitch indique que les focus groups peuvent être perçus comme :

Des sociétés pensantes en miniature, qui présentent des variantes des représentations sociales liées au thème des discussions. Ils peuvent être compris comme des microcosmes qui mettent à jour la façon dont les opinions sont formées, formulées et reformulées dans la société (Jovchelovitch, cité par Wibeck et al, 2004, p. 254).

Cette méthode dite qualitative permet d'explorer la manière dont les sujets réfléchissent et par le biais de la transcription identifier leurs logiques. Selon Lefrançois, le focus group « est une méthode qui permet de recueillir les perceptions des groupes cibles, leurs attitudes, leurs croyances, leurs résistances, etc. » (1991, p. 120). Le but est de faire émerger des opinions diversifiées.

Plusieurs avantages sont à signaler comme le précise Patriciu :

- Cette méthode permet d'obtenir des données valides ou en tout cas spontanées [...] par la création d'un environnement naturel et à la permissivité qui pourraient favoriser l'ouverture des gens ;
- le processus du groupe focus est flexible et souple ;
- le coût en temps est relativement bas ;
- les résultats peuvent commencer à être analysés immédiatement ; et,
- il permet au chercheur d'élargir ou de diminuer facilement la taille de son échantillon (2004, p. 69).

Toutefois, cette méthode présente certaines limites. Tout d'abord, il y a le risque que certaines opinions soient étouffées et d'autres soulignées. Ainsi, certaines personnalités peuvent ou pourraient dominer la discussion.

L'animateur joue un rôle très important, « il est garant du bon déroulement de la discussion et veille au respect du temps et du canevas d'entretien » (Duschene & Haegel, 2005, p. 63). Il doit aussi inciter les participants à dépasser la simple émission d'avis ou d'opinion mais véritablement discuter entre eux. Une vraie dynamique doit s'installer pour qu'il y ait un échange constructif et qu'émergent des opinions co-construites par les différents acteurs.

Le canevas d'entretien ne doit pas être construit comme une version orale du questionnaire même s'il reprend les grandes rubriques de ce dernier. Le but est de comprendre comment un sujet est traité par les participants et, par la suite, comment il est discuté. Le canevas d'entretien permet en fait de recentrer la discussion autour du sujet principal afin qu'il n'y ait pas d'écart.

Il permet ainsi une évolution dans la discussion. La question de départ du focus group doit être ouverte puis, des questions plus spécifiques peuvent être posées.

Présentation du canevas d'entretien

Comme pour le questionnaire, un texte introductif permet de présenter l'enquêteur, l'objet de la recherche puis d'introduire la première partie du focus group.

« Je suis actuellement enseignante en classe de terminale dans le Cercle Scolaire Régional Les Cerisiers et parallèlement, j'effectue le MAES. Dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse à l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé travaillant dans un cercle ordinaire du canton de Neuchâtel, au cycle 3. Afin de mieux comprendre comment l'identité professionnelle se construit, j'ai choisi de mener un focus group avec des enseignants spécialisés.

Le but de cette enquête est de comprendre comment vous vous percevez en tant que professionnel dans vos cercles respectifs, quels sont les mandats qui vous sont attribués et comment vous êtes présentés à vos collègues spécialistes de branche avec qui vous êtes amenés à collaborer régulièrement.

Bien évidemment, je vous garantis l'anonymat de toutes les informations recueillies ainsi que de toute donnée permettant de vous reconnaître. Dans aucun cas, votre nom apparaîtra dans mon mémoire.

Pour cette enquête j'ai besoin d'un support audio, acceptez-vous que cet entretien soit enregistré ?

De plus, il n'y a bien entendu aucun jugement de ma part sur vos réponses formulées, ni de réponses justes ou fausses. Je m'intéresse vraiment à ce que vous pensez, à vos expériences et à votre vécu ».

Par la suite, le focus group est divisé en cinq parties. La première est étroitement liée au premier volet de la recherche, c'est-à-dire le cahier des charges, et les quatre suivantes sont des questions miroir au questionnaire, soit le deuxième volet de la recherche.

Comme certaines questions visent à relancer ou à recadrer la discussion si besoin, elles ne seront pas forcément toutes posées. Par ailleurs, selon la tournure de la discussion, il se peut que l'ordre du canevas ne soit pas respecté.

A. Nature du mandat

- a. Quelle est votre mandat ?
- b. Voyez-vous une évolution de votre mandat ?

- i. Si oui, laquelle ?
 - c. Selon vous, pourquoi vos mandats ne sont pas tous les mêmes ?
 - d. Qui et comment vous a-t-on attribué ce mandat ?
 - e. Comment a-t-il été présenté à l'ensemble du corps enseignant ?
- B. Votre réalité
- a. En quoi participez-vous à l'intégration des élèves BEP ?
 - i. Comment ?
 - ii. Quel type de pratique ?
- C. Les attentes des collègues spécialistes de branche
- a. Est-ce que vos collègues spécialistes de branche ont des attentes par rapport à vous en tant qu'enseignant spécialisé face à l'intégration d'élèves BEP dans leurs classes ?
 - i. Si oui, quels types d'attentes (informations, présence en classe, sortir l'élève de la classe, quel type de problématique) ?
 - b. Selon vous, les moyens mis à disposition pour les soutenir dans l'intégration d'un élève BEP par l'établissement scolaire sont adéquats ?
 - ii. Pourquoi ?
- D. Les éventuelles craintes des collègues spécialistes de branche
- c. Quelles sont les craintes que vous identifiez lors de réseaux dans l'intégration d'élèves BEP chez vos collègues spécialistes de branche ?
 - i. Au niveau du groupe-classe : la différenciation, le rejet de la part des autres élèves
 - ii. Au niveau relationnel : la relation avec la famille, la relation avec les professionnels en dehors de l'école (logopédiste ou autre), la relation avec les professionnels internes à l'école (éducateur, médiateur, enseignant spécialisé ou autre)
 - iii. Au niveau du travail dans la classe : le manque de temps, le manque de ressources, l'échec de l'élève
- E. Les personnes-ressources
- a. Vers qui et en fonction de quoi se dirigent vos collègues spécialistes de branche pour résoudre une situation problématique ou chercher des informations concernant des élèves BEP ?



- b. Est-ce qu'on vous sollicite souvent ?
 - i. Si oui, pour quelles raisons ?
 - ii. Si non, à votre avis pourquoi ?
- c. Etes-vous formés à donner des conseils ou soutenir vos collègues selon vous ?
- d. En fonction de quoi choisissent-ils la ou les personnes-ressources ?
- e. De quelle manière ou par quel biais est-ce qu'on vous sollicite ?

5.1.3.3 Passation

Le groupe se réunit à une seule reprise, soit le 10 mars 2017. Le lieu de la passation est choisi avec soin pour permettre aux interviewés de se sentir à l'aise. L'endroit est neutre et facile d'accès. L'organisation matérielle est prête avant l'arrivée des intervenants car dans un focus group l'improvisation n'est pas envisageable. Au niveau de la disposition spatiale, les participants sont positionnés en rond pour faciliter la communication. Il n'y a aucune table dans le but de changer de la disposition scolaire traditionnelle où les élèves sont d'un côté et l'enseignant de l'autre. Il n'y a donc pas de hiérarchisation possible. L'enregistrement audio est privilégié au détriment de la vidéo, car son caractère « intrusif » pourrait entraver la spontanéité des prises de parole (Duschene & Haegel, 2005, p. 58).

5.1.3.4 Corpus

Le corpus du focus group est composé de la transcription intégrale du focus group⁵.

5.2 Méthodologie d'analyse

Les trois volets distincts de la recherche amènent à différentes méthodes d'analyse des données.

5.2.1 Premier volet : le cahier des charges

Dans un premier temps, différentes informations sont rassemblées dans un tableau anonymisé⁶. Cela permet d'avoir une vue d'ensemble sur le type de réponse obtenue, si le courriel était accompagné d'un cahier des charges ou non ou s'il était joint d'un autre type de texte législatif.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'analyser le cahier des charges en confrontant les éventuelles différentes missions accordées aux différents acteurs, en présupposant que chaque cercle construit son propre cahier des charges en fonction de ses besoins. Cela permet de mettre

⁵ Voir Annexe 9.5.2.

⁶ Voir Annexe 9.1.

en exergue l'identité professionnelle accordée par l'institution à l'individu, dans ce cas, l'enseignant spécialisé.

En outre, cela pourrait mettre en évidence le ou les différence(s) de mandat(s) attribué(s) à l'enseignant spécialisé par rapport à l'enseignant spécialiste de branche, pour autant qu'un ou plusieurs mandat(s) particulier(s) lui soi(en)t octroyé(s).

5.2.2 Deuxième volet : le questionnaire

En premier lieu, les données pertinentes sont synthétisées dans un fichier anonymisé⁷. Cela permet, d'une part, une vision d'ensemble et, d'autre part, un codage systématique des données importantes pour cette recherche.

En deuxième lieu, une analyse statistique descriptive est présentée.

5.2.3 Troisième volet : le focus group

Selon Abrial et Louvel « une fois l'entretien réalisé, l'enquêteur devient analyste. Il doit produire à partir de son corpus – souvent volumineux – des informations pertinentes en lien avec son sujet de recherche » (2011, p. 65). Pour l'analyse, une retranscription intégrale du focus group est nécessaire⁸.

Retranscrire consiste à mettre par écrit l'ensemble des propos de l'enquêteur et de l'enquêté, en suivant le cours de l'entretien, tout en respectant exactement le contenu des interventions de chacun et en mentionnant les éléments de contexte indispensables à la compréhension de l'interaction (silences, hésitations, interruptions, rires, etc.) (Abrial et Louvel, 2011, p. 66).

Pour ce troisième volet, une analyse de contenu est effectuée sur la base de la transcription du focus group. Celle-ci est séquencée selon les cinq parties du canevas d'entretien du focus group⁹. Selon Abrial et Louvel, « l'analyse de contenu conduit à valider, affiner ou informer certaines hypothèses » (2011, p. 73). Ce type d'analyse laisse aussi la possibilité de laisser faire émerger certaines catégories à partir des entretiens afin de pouvoir expliquer des mécanismes non identifiés au préalable.

5.3 *Qualité de la méthode*

La méthodologie de ce travail repose sur l'association de différentes méthodes.

⁷ Voir Annexe 9.4.

⁸ Voir Annexe 9.5.

⁹ Voir Annexe 9.6.

« [...] L'approche qui consiste à associer diverses méthodes a pris le nom de « triangulation », terme anglais d'origine militaire ou de science maritime qui désigne ici l'utilisation conjointe de plusieurs méthodes, en particulier quantitatives et qualitatives, pour mieux répondre aux questions que l'on se pose sur un sujet donné » (Marpsat, 1999, p. 13).

L'utilisation de la triangulation des méthodes est une richesse pour ce travail. En outre, selon Apostolidis :

L'idée que l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode n'est pas nouvelle. Étudier, comme le suggérait Moscovici, la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet et la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par les individus et les groupes, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie (2005, p.14).

Dans la même visée, la triangulation des méthodes est nécessaire pour traiter des thématiques telle que l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. En effet, nous avons pu comprendre que cette dernière se construit au travers de l'articulation de différentes couches comme le suggère l'ancrage interdisciplinaire de ce mémoire de recherche. Il était donc nécessaire à la fois de s'appuyer sur les connaissances issues des différents champs disciplinaires convoqués (droit international, national et cantonal, sciences de l'éducation, sociologie et psychologie) et de mobiliser des méthodes correspondant à ces champs scientifiques. La triangulation permet de s'adapter à la réalité du terrain, en prenant différentes formes selon des terrains spécifiques.

Elle offre un cadre pour penser la pluri-méthodologie qui permet d'apporter crédit, richesse et consistance aux analyses par la complémentarité des différentes méthodes de recueil en combinant leurs avantages et en réduisant leurs limites, de stimuler la créativité méthodologique [...] » (Apostolidis, 2005, pp. 34-35).

En résumé, la qualité de la méthode retenue pour cette recherche se base sur l'importance de la perspective de la triangulation car elle offre, de manière complémentaire, différents *focus* selon la discipline ou la démarche utilisée.

6. Résultats et interprétation des données

La présentation des résultats reprend les trois volets méthodologiques puis présente une vision intégrative en fin de chapitre.

6.1 *Présentation des résultats obtenus*

6.1.1 Premier volet : le cahier des charges

Sur les treize CSR neuchâtelois, aucun ne dispose d'un cahier des charges pour les enseignants spécialisés. Deux membres de directions de CSR indiquent que selon eux c'est le SEO qui a la responsabilité d'en fournir un. Sept réponses sur treize renvoient à l'article 15 du « Règlement général d'application de la loi sur le statut de la fonction publique dans l'enseignement » (RSten)¹⁰. Comme son intitulé l'indique, il s'agit d'un règlement général qui ne fait pas de distinction entre enseignant spécialisé et enseignant spécialiste de branche.

Un membre de direction de CSR fait référence au « Cadre de référence des compétences professionnelles pour les enseignants – enseignement spécialisé »¹¹. Il s'agit d'un document établi par le SEO en 2015 qui traite des compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé mais n'est pas un cahier des charges.

Un autre membre de direction de CSR indique « que le seul élément distinctif (par rapport à l'enseignant spécialiste de branche) est que l'enseignement est totalement individualisé selon le potentiel et les visées d'insertion dans le monde de formation professionnelle de chaque élève de classe de terminale ». Cet élément de réponse montre que l'enseignant spécialisé est en charge des classes de terminale pour ce CSR.

6.1.2 Deuxième volet : le questionnaire

Les 27 questionnaires récoltés représentent un taux de réponse de 77%. De manière générale, les premières parties du questionnaire ont été conçues afin de permettre au sujet d'être en confiance et d'exprimer librement sa pensée. De ce fait, la question de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé n'apparaît pas explicitement.

Afin de faciliter la lecture des résultats de ce deuxième volet, ils sont présentés selon les quatre thématiques reprises du canevas d'entretien.

¹⁰ Annexe 9.3.

¹¹ Annexe 9.2.

6.1.2.1 La réalité des enseignants spécialistes de branche

La totalité des enseignants spécialistes de branche interrogés affirme être confronté à l'intégration des élèves BEP dans leur quotidien professionnel. 19 d'entre eux indiquent toutefois que cette intégration aurait débuté durant les dix dernières années de leur enseignement. Cette indication souligne sans doute l'intégration progressive du terme BEP durant cette dernière décennie.

A la question « Vous a-t-on consulté pour ces intégrations ? », 25 sujets ont répondu « non ». Pour rappel, l'intégration des élèves BEP est encouragée pour autant que cela soit possible. Ainsi, il n'y a pas d'obligation de consulter les enseignants spécialistes de branche. Cela dit, les enseignants qui souhaitent être consultés aimeraient l'être dans un souci de « bien faire ». Effectivement, toutes les réponses récoltées s'accordent dans la mesure où les enseignants spécialistes de branche auraient eu plus de temps pour prévoir les aménagements nécessaires, récolter les renseignements, etc. Toutefois, un enseignant se montre réticent à l'intégration des élèves BEP dans des classes ordinaires lorsqu'il dit :

Pour mettre en avant les avantages d'une classe terminale durant les entretiens de parents.

Trop souvent, ce genre de classe souffre d'une mauvaise réputation.

En ce qui concerne la réception des informations concernant la compensation des désavantages et donc des mesures et aménagements à prendre en compte pour leurs élèves, la tendance désigne le début d'année scolaire. Cela illustre la volonté de certains enseignants spécialistes de branche d'être consulté pour ces intégrations afin de pouvoir prendre les dispositions nécessaires au plus vite. 17 sujets sur 27 ajoutent à leurs réponses que trop souvent la transmission de toutes les informations nécessaires survient tardivement dans l'année ce qui nuit considérablement aux apprentissages de l'élève. Un sujet souligne le fait qu'il attend toujours le dossier BEP de son élève.

6.1.2.2 Les attentes des enseignants spécialistes de branche

Selon les réponses obtenues à la question demandant de quelle nature était les informations reçues au sujet des élèves BEP et qui les avait transmises, il apparaîtrait qu'il n'existe pas de lignes directrices dans le canton de Neuchâtel. Même si les réponses tendent à dire que les mesures sont octroyées par l'orthophoniste et validées par la direction du CSR, il semblerait que l'accessibilité du « dossier » de l'élève ne soit pas garantie. Les enseignants spécialistes de branche doivent parfois solliciter le service socio-éducatif, l'assistant scolaire, l'enseignante spécialisée de soutien, les parents de l'élève concerné ou même parfois l'élève afin de mieux

cerner les implications des mesures octroyées. Par ailleurs, 14 sujets sur 27 ont dû aller chercher des informations supplémentaires en cours d'année afin de comprendre les enjeux réels de la problématique de l'élève, notamment en ce qui concerne l'application des mesures de manière concrète.

Ensuite, les questions posées amenaient à comprendre si l'enseignant spécialisé a un rôle à jouer dans l'intégration des élèves BEP au sein des classes ordinaires du cycle 3. Il s'agit de percevoir au travers des réponses obtenues, les représentations que se font les enseignants spécialistes de branche au sujet de leurs collègues spécialisés. Pour cela, la question du soutien lors de ces intégrations leur a été posée. Les réponses obtenues sont divergentes. 14 sujets sur 27 n'ont reçu aucun type de soutien. Sur les 13 sujets restants deux sont insatisfaits de l'aide reçue et deux autres relèvent que ce soutien n'est que ponctuel. Toutefois, deux sujets ont relevé avoir obtenu de l'aide d'un enseignant spécialisé.

16 sujets sur 27 souhaitent avoir accès à d'autres types de soutien pour leur permettre d'intégrer au mieux les élèves BEP. Les mesures de soutien demandées par les enseignants spécialistes de branche peuvent être catégorisées sous deux formes. D'une part, ils souhaitent accéder à des formations ou à des outils leur permettant de mettre concrètement en pratique la théorie qu'ils connaissent déjà. D'autre part, ils voudraient avoir une tierce personne en classe pour les soutenir dans ces intégrations. Sur les sept personnes qui demandent une tierce personne en classe, deux précisent qu'il faudrait un enseignant spécialisé.

A la question « selon vous, les moyens mis à disposition pour vous soutenir dans l'intégration d'un élève BEP par l'établissement scolaire sont adéquats ? », 21 sujets répondent négativement. Les mêmes types de commentaires qu'à la question précédente resurgissent. En effet, il semblerait qu'il existe un manque de ressources financières permettant un réel soutien pédagogique aux élèves en difficulté, un manque d'informations, un manque de collaboration entre collègues mais également avec les orthophonistes, un manque de pratiques uniformes, un besoin d'accompagnement dans la mise en pratique des mesures de compensation des désavantages, etc. Un sujet met en évidence que cette situation péjore les conditions d'apprentissage de l'élève qui rencontre des difficultés passant parfois dans une situation de souffrance psychologique. Deux sujets relèvent le fait qu'ils ne reçoivent aucune aide particulière pour les soutenir dans l'intégration de ces élèves BEP.

En résumé, l'enseignant spécialiste de branche se voit contraint de changer son mode de fonctionnement et d'inclure un certain nombre de paramètres comme l'exprime le S₁₆ dans la réponse ci-dessous et ce parfois sans recevoir l'aide nécessaire pour le soutenir :

Il est actuellement très difficile pour moi (nous) d'offrir à tous mes élèves le type d'enseignement qui leur convient. Prendre en compte les spécificités et les problématiques de chacun dans le but d'offrir un enseignement adéquat et qui permette à chacun d'exploiter au mieux ses propres compétences, je suis pour. Par contre, ceci comporte beaucoup de contraintes supplémentaires pour l'enseignant, qui se voit obligé d'offrir un enseignement très diversifié et complexe, et qui doit penser à beaucoup de choses différentes (les 5 min supplémentaires pour lui, la tablette pour l'autre, la reformulation pour l'autre, la consigne adaptée encore pour un autre, moins de devoirs pour un autre, etc.). Ainsi, les effectifs de classes actuels (20-25 élèves) et les programmes imposés par le département (rythme rapide) ne nous laissent pas la possibilité de prendre réellement en compte ces spécificités comme, pourtant, on nous le demande. Je sens une certaine pression (de la part des élèves, des parents, des orthophonistes, du département, de la Direction) et je ne suis pas en mesure de satisfaire toutes les exigences auxquelles je suis soumise dans mon travail. C'est devenu très difficile.

6.1.2.3 Les craintes des enseignants spécialistes de branche

Dans cette troisième partie du questionnaire, il s'agit d'identifier quelles sont les éventuelles craintes que peuvent avoir les enseignants spécialistes de branche par rapport à l'intégration d'élèves BEP dans leurs classes. Les résultats montrent trois grands types de craintes possibles et la rubrique « Remarques et suggestions » fait émerger quelques éléments propres à leurs pratiques :

- Au niveau du groupe-classe : 21 sur 27 sujets mettent en exergue la différenciation comme un enjeu important lié à l'intégration d'un élève BEP. En outre, 11 sujets sur 27 indiquent avoir des craintes au niveau interpersonnel, autrement dit liées aux relations entre les élèves. Effectivement, ils ont peur qu'une certaine forme de rejet des élèves BEP, impliquant des comportements inadéquats, tels que moqueries, stigmatisation, etc., s'installe dans le groupe-classe. Deux répondants relèvent la problématique de l'évaluation, craignant une forme d'incompréhension de la part des autres élèves face à la différence de traitement pour les élèves BEP. Un seul sujet ne fait mention d'aucune crainte au niveau du groupe-classe.

- Au niveau relationnel : les craintes relatives à des aspects extra-scolaires sont très marquées. En effet, 14 participants sur 27 expriment une angoisse quant à la complexité des contacts avec les familles des élèves BEP. En outre, les relations avec des professionnels en dehors de l'école (orthophoniste ou autre) soulèvent aussi des inquiétudes chez 13 sujets sur 27, contre 4 seulement face aux relations avec les professionnels internes à l'école. 5 participants n'expriment aucune crainte au niveau relationnel.
- Au niveau du travail en classe : comme l'illustre la figure 5, la quasi-totalité des sujets (23 / 27) indiquent ne pas disposer des ressources nécessaires pour soutenir les élèves BEP dans leurs classes. 17 d'entre eux se sentent limités à cause du temps et 14 sujets craignent que l'élève soit mis en échec en dépit des mesures adaptées.

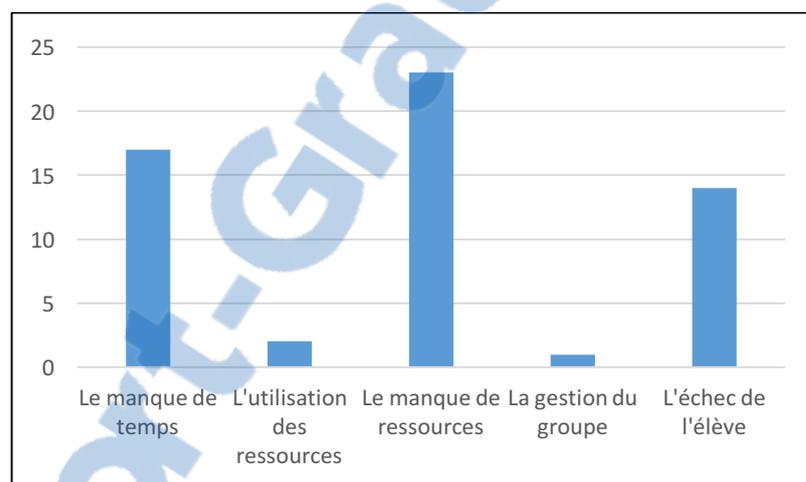


Figure 5 : Craintes au niveau du travail en classe

- Dans cette partie, les enseignants spécialistes de branche avaient la possibilité d'identifier d'autres types de craintes non mentionnées dans le questionnaire. Au niveau de l'élève BEP différentes craintes ont été émises. Tout d'abord, la surcharge de travail imposée par un rythme de travail soutenu induisant un manque d'investissement voire une perte d'estime de soi a été relevée par 7 sujets sur 27. Ensuite, l'inquiétude de ne pas suffisamment tenir compte de la problématique de l'élève en question dans le cadre de leur enseignement est également soulevée. 5 sujets font mention d'une forme de pression de la part des parents et/ou des orthophonistes. Ils se sentent jugés par rapport à leur travail, sans que celui-ci ne prenne en compte leur réalité (programme intense, classe hétérogène, etc.). Parallèlement, 3 sujets soulignent et craignent le manque d'attention porté aux élèves qui ont de la facilité et qui sont agréables.

6.1.2.4 Les personnes-ressources des enseignants spécialistes de branche

Cette partie du questionnaire porte la focale sur les personnes-ressources pour l'enseignant spécialiste de branche. Il s'agit d'identifier dans un premier temps, vers qui il se dirige lorsque l'enseignant spécialiste de branche a besoin d'informations concernant les problèmes générés par l'intégration d'un élève BEP dans sa ou ses classe(s). La figure 6 illustre les réponses recueillies (les répondants peuvent mentionner plusieurs personnes-ressources).

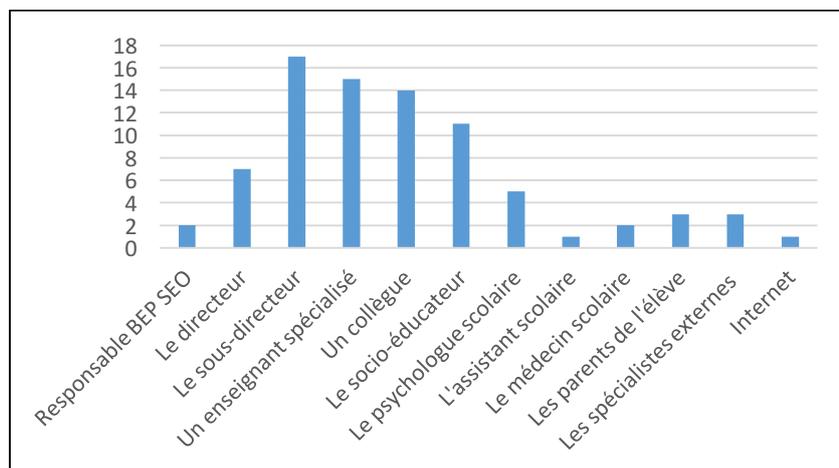


Figure 6 : Les personnes-ressources des enseignants spécialistes de branche concernant des demandes d'information

Comme nous pouvons l'observer, le sous-directeur est la personne-ressource la plus fréquemment mentionnée (17 / 27), suivi de près par l'enseignant spécialisé (15 / 27). Par ailleurs, un participant apporte une précision concernant l'enseignant spécialisé :

S₁₇ : La personne-ressource est l'enseignante spécialisée. Elle est en phase avec ce qui se passe pour l'enfant, en lien avec l'enseignant... ancrée dans le terrain.

Un collègue lambda ainsi que le socio-éducateur de l'établissement scolaire sont apparemment régulièrement sollicités par les enseignants spécialistes de branche. Afin de déterminer à qui s'adresser, les sujets se basent principalement sur les connaissances des personnes-ressources (22 / 27) mais aussi sur leurs compétences (7 / 27). Deux sujets précisent que le socio-éducateur est la personne de référence à contacter et l'une ajoute également le sous-directeur. Un autre sujet sollicite les personnes-ressources en fonction de leur disponibilité et un autre au niveau du *feeling*.

Ensuite, il s'agit de comprendre si le choix des personnes-ressources diffère lorsque l'enseignant spécialiste de branche a besoin de soutien concernant l'intégration des élèves BEP.

Globalement, notons que les réponses recueillies indiquent une variation dans le choix de la personne-ressource comme l'illustre la figure 7.

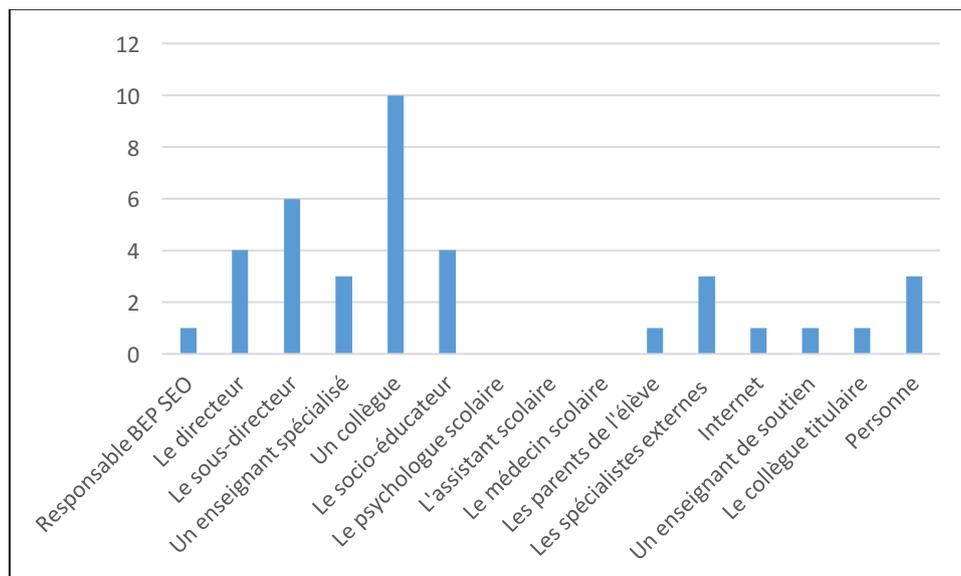


Figure 7 : Les personnes-ressources des enseignants spécialistes de branche concernant des demandes de soutien

Seuls 3 sujets font appel à un enseignant spécialisé pour des demandes d'aide et de soutien spécifique aux élèves BEP. « Un collègue quelconque » apparaît comme étant la tendance majoritaire (10 sujets sur 27) ainsi que « le sous-directeur » (6 sujets sur 27). Deux nouveaux types d'acteurs sont évoqués : l'enseignant de soutien, le collègue titulaire. En outre, 3 sujets n'indiquent ne solliciter aucune personne-ressource. Par ailleurs, le S₁₆ justifie sa réponse :

Personne. Le soutien et l'aide dont j'aurais besoin sont relatifs au système d'enseignement. Ainsi, je ne me tourne vers personne, je constate simplement que la prise en compte des spécificités de chacun n'est pas vraiment réalisable dans les mesures d'enseignement actuelles. On ne peut plus enseigner autant, à autant d'élèves, avec autant de matière, tout en prenant en compte ces « nouveaux » problèmes (que l'on ne prenait pas ou peu en compte avant).

De manière globale, nous pouvons observer que les deux graphiques (figure 6 et figure 7) mettent en évidence le sous-directeur et les collègues comme personnes-ressources principales dans les deux situations. Cela dit, lorsque l'enseignant spécialiste de branche cherche des informations concernant les problèmes générés par l'intégration d'élèves BEP, 15 sujets sur 27 font appel à un enseignant spécialisé alors que lorsqu'il s'agit de demander de l'aide ou du soutien, ils ne sont que trois à se tourner vers ce dernier.

A la question « est-ce qu'il y a un enseignant spécialisé dans le bâtiment dans lequel vous enseignez ? », 22 sujets ont répondu positivement, 2 sujets négativement et 3 sujets n'ont pas su répondre à la question. En ce qui concerne les sujets affirmant avoir un enseignant spécialisé dans leur établissement, il leur était demandé la nature du mandat.

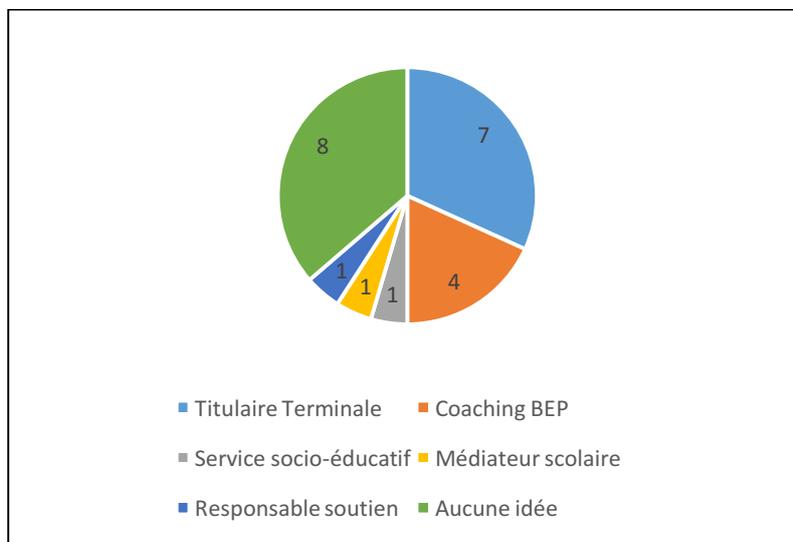


Figure 8 : Les mandats des enseignants spécialisés

Comme l'illustre la figure 8, nous pouvons observer que seuls 4 enseignants spécialisés sont identifiés pour aider et soutenir l'intégration d'un élève BEP. 7 sujets sur 22 identifient le rôle de l'enseignant spécialisé comme étant celui d'avoir la maîtrise des classes de « formation spéciale », c'est-à-dire les classes de terminale au cycle 3. Notons également que 8 sujets sur 22 ne connaissent pas la nature du mandat attribué à l'enseignant spécialisé de leur établissement scolaire.

Les 2 enseignants spécialistes de branche n'ayant pas d'enseignant spécialisé dans leur établissement scolaire ne trouvent pas nécessaire d'en avoir un. Cela dit, sur les 3 sujets qui n'ont pas su répondre, 2 trouvent nécessaire d'en avoir.

S₉ : Oui, afin d'avoir une personne-ressource qui connaisse la réalité du terrain.

La connaissance de la fonction de l'enseignant spécialisé n'est toutefois pas systématique.

S₁₂ : Un enseignant spécialisé de quoi ? Désolé, je n'ai pas compris la question.

Pour terminer cette partie, la dernière question a permis d'identifier pour quelles problématiques l'enseignant spécialiste de branche demande de l'aide à une tierce personne.

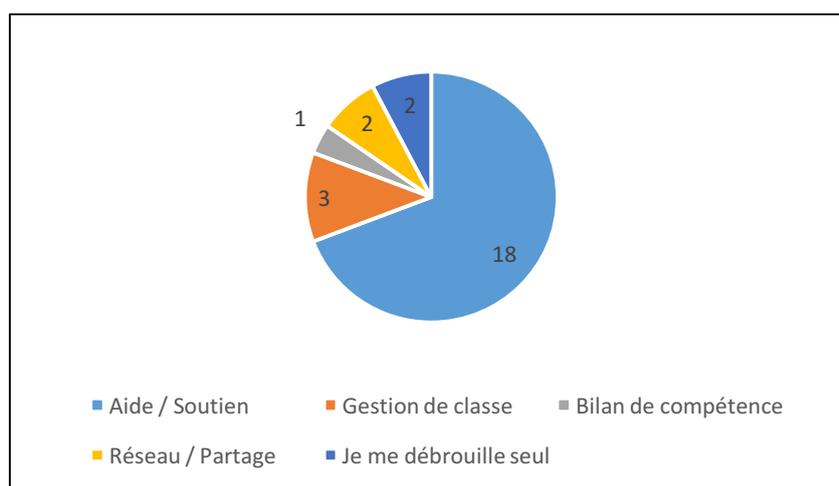


Figure 9 : Les raisons des demandes d'aide de soutien à une tierce personne pour les intégrations

Nous pouvons noter que la majorité des sujets demandent de l'aide principalement pour les soutenir dans l'intégration des élèves BEP (cf. figure 9). Plus rarement, 3 sujets ont rencontré des problèmes concernant la gestion de classe, 2 autres sujets ont participé à des réseaux et un sujet a fait appel à une personne-ressource pour demander un bilan de compétence. Nous pouvons également observer que deux sujets préfèrent se débrouiller seuls.

6.1.3 Troisième volet : le focus group

Afin de rendre plus aisée la lecture des résultats, la présentation de ceux-ci suivra les cinq thématiques du guide d'entretien. L'annexe 9.5 présente la transcription intégrale de l'entretien et l'annexe 9.6 propose une grille d'analyse résumant les réponses obtenues en lien avec les cinq thématiques du guide d'entretien.

6.1.3.1 La nature du mandat de l'enseignant spécialisé exerçant en milieu ordinaire

Dans un premier temps, le guide d'entretien a été conçu de manière à permettre aux différents sujets de s'exprimer autour de leur mandat professionnel. Les réponses obtenues montrent qu'il n'existe pas de cahier des charges clairement défini pour cadrer leurs activités ; à tel point que S₂ est étonné de la question :

L₄₁ : mon mandat heu je trouve rigolo comme question car en fait je ne sais pas enfin on n'a jamais eu de mandat heu alors heu //

S₃ répond en amenant un éclairage intéressant :

L₅₄ : [...] disons que le mandat n'a jamais vraiment été défini dans le collège en tout cas il n'y a pas de cahier des charges ni de document officiel qui qui le démontre / finalement le mandat il est un peu ce qu'on en a fait nous dans ces classes [...]

Le cahier des charges ne semble pas être explicite, les enseignants spécialisés « s'auto-attribuent » le mandat, en se basant sur ce qu'ils font, sur les activités effectuées. En raison de ce vide administratif, c'est l'activité enseignante qui détermine le mandat traduisant ce que les enseignants spécialisés pensent devoir faire. Formellement, les enseignants spécialisés participant au focus group sont principalement engagés en tant que titulaires de classes de formation spéciale. Pour le cycle 3, il s'agit des classes dites de « terminale ».

S₁ - L₂₇ : alors mon mandat c'est de de mener à bien deux ans en tout cas consécutifs parfois trois de plus en plus de douzièmes sont requises heu / avec un groupe d'élève // pour lesquels j'essaie de faire un enseignement heu / sur mesure au maximum quand c'est possible et puis voilà / de gérer cette classe spécialisée

Seul S₄ ne travaille pas en tant qu'enseignant spécialisé dans une classe de formation spéciale mais en tant que personne-ressource pour les enseignants spécialistes de branche.

L₇₄ : il a été créé au // d'entente avec la direction un / un poste heu au XXX heu / qui m'occupe je dirais / ouais j'ai quatorze périodes comme enseignante-ressource [...]

S₅ relève que le concept d'enseignant spécialisé n'apparaissait pas sur les documents officiels la concernant :

L₁₁₃ : // enfin moi j'ai par exemple insisté (hausse le ton) qu'il y ait enfin enseignante spécialisée sur ma fiche heu sur mon contrat et sur mes fiches de salaire mais si non ce n'était même pas inscrit quoi //

Il apparaît donc que les enseignants spécialisés ne sont pas répertoriés comme tels, le titre attribué est celui d'*enseignant*.

6.1.3.2 La réalité / La place de l'enseignant spécialisé dans l'intégration des élèves BEP

Cette partie de l'entretien a posé problème. En effet, les sujets ne réussissaient pas à discuter par rapport à leur place dans l'intégration des élèves BEP dans les classes ordinaires du cycle 3. Ils répondaient aux questions toujours en lien avec leurs élèves de classes de formation spéciale, sauf S₄ qui, pour rappel, est mandaté comme enseignant-ressource et S₃ qui a une double casquette car il est également le socio-éducateur de son établissement scolaire. Cela

signale que les directions n'accordent pas ou peu de place aux enseignants spécialisés dans l'intégration des élèves BEP dans les classes ordinaires.

S₁-L₃₀₁ : après dans la posture inverse où c'est nous qui sommes censés être personne-ressource / et bien heu / ça marche pas bien aux XXX // personne se rend compte qu'on a des des compétences /// et il n'y a pas une impulsion de la direction qui inciterait les collègues à s'adresser à nous

6.1.3.3 Les attentes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé

Cette partie de l'entretien permet de comprendre si un lien formel ou informel existe entre les enseignants spécialistes de branche et les enseignants spécialisés. Les réponses obtenues montrent très clairement une scission entre les deux types d'enseignants et d'enseignements.

L₃₉₇-Exp : mais est-ce que selon vous / vos collègues // [...] est-ce qu'ils ont des attentes par rapport à vous

S₂ : ah mais non

S₄ : du tout (rires général)

Exp : dans leur classe / par rapport à leurs élèves BEP

S₅ : moi je crois que enfin je sais pas mais au cycle trois j'ai vraiment l'impression qu'ils nous trouvent moins compétents qu'eux

S₂ : ouais ouais ouais

S₁ est du même avis, il ne ressent aucune attente de la part de ses collègues spécialistes de branche.

L₄₃₂ : on me sollicite pas pour me parler heu pour me parler d'un élève qui a des dys x ou [...] on vient pas me dire mais comment tu ferais est-ce que tu utilises un programme d'orthographe spécifique

Seul S₃ n'est pas de cet avis mais il souligne le fait que c'est par rapport à son mandat de socio-éducateur et non d'enseignant spécialisé.

L₃₉₃ : quand il y a une situation de conflit ou qui ne peut pas avancer ou qui est bloquée ils font appel à moi heu / comme entre guillemets spécialiste BEP pour aider à débloquer la situation //

6.1.3.4 Les craintes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé

Après avoir discuté autour des éventuelles attentes envers eux de la part des enseignants spécialistes de branche, la discussion s'est portée autour des craintes que pouvaient avoir ces derniers dans l'intégration des élèves BEP dans leurs classes ordinaires.

De manière générale, les avis concordent pour dire que leurs collègues sont surchargés.

S₃-L₅₄₀ : mais il y a aussi peut-être la surcharge de travail (tout le monde acquiesce en disant ouais ouais) en disant encore une fois c'est à nous de faire ça

S₄ : et puis là c'est vrai que j'en entends qui disent oh j'en ai je sais pas combien dans ma classe / donc il y a aussi psychologiquement de voir toute cette liste de BEP qui arrive et tu t'écroules au début de l'année

Surcharge qui peut être mise en lien avec la récente rénovation des filières.

L₄₇₃ : ouais moi j'ai l'impression qu'avec ces classes hétérogènes et avec l'éclatement du noyau de classe c'est dur pour ce panel d'enseignants de savoir qui a besoin de mettre ses lunettes // parce qu'ils les mettent pas les élèves (rires) qui sort sa tablette et l'emploie (tout le monde acquiesce)

S₄ ressent de la résistance de la part de certains enseignants spécialistes de branche mais ne généralise pas. Aucune autre inquiétude n'a été relevée par les enseignants spécialisés participant au focus group.

6.1.3.5 Les personnes-ressources de l'enseignant spécialiste de branche

Dans cette dernière partie de l'entretien, la thématique des personnes-ressources pour les enseignants spécialistes de branche a été approfondie. Les deux premiers sujets ainsi que S₅ n'ont pas pu répondre.

S₁-L₄₄₄ : chacun est dans son petit monde et ça ça se croise pas

S₂ et S₃ affirment que l'enseignant spécialiste de branche s'adresse en premier lieu à l'orthophoniste, puis au socio-éducateur. Ils mentionnent également le spécialiste BEP du SEO.

S₃ L₅₅₈ : les parents eux s'adressent à l'orthophoniste puis chez nous l'orthophoniste s'adresse à l'enseignant puis moi en dernier recours en tant que socio-éd si vraiment ça va pas je veux bien essayer de m'en mêler

L₅₈₉ : c'est pour ça qu'on a le spécialiste du SEO d'un côté qu'on a les thérapeutes de l'autre

S₄ L₄₈₈ : et puis là je viens de discuter avec le spécialiste du SEO qui s'occupe de ces mesures et puis qui fait justement des petits pointages avec les conseils socio-éducatifs c'est-à-dire qu'il va voir comment ils utilisent heu / mais il m'a demandé si voilà XXX essayer de voir comment ils se débrouillent si ils les utilisent ou ils les utilisent pas puis comment ils gèrent ces ces moyens là parce que ça on ne peut pas demander encore aux maîtres de branche de dire sais-tu utiliser tel ou tel outil ou sais-tu utiliser ce dictionnaire là etc. ils s'en sortent plus

L₅₀₄ : là c'est l'orthophoniste

Ensuite, la discussion s'est naturellement dirigée sur les compétences développées pendant la formation d'enseignant spécialisé (MAES) par exemple sur la capacité à se poser les bonnes questions face à une situation problématique.

Avant de présenter l'interprétation des résultats, nous travaillons sur les similitudes et les différences entre les réponses obtenues des trois volets de la recherche.

6.1.4 Synthèse des résultats et triangulation des données

La méthodologie de cette recherche a pour but d'apporter différents éclairages autour de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé exerçant dans le milieu ordinaire. Les trois volets méthodologiques (analyse du cahier des charges, les représentations sociales de la fonction d'enseignant spécialisé par les enseignants spécialistes de branche et celles des enseignants spécialisés eux-mêmes) produisent des résultats différents qui méritent d'être croisés pour proposer une vision intégrative de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés exerçant en milieu ordinaire au cycle 3. Cette intégration est réalisée sur la base d'un critère de pertinence et vise à proposer une compréhension complexe mais pas forcément exhaustive de l'objet d'étude.

Premièrement, nous pouvons observer qu'en ce qui concerne le cahier des charges, toutes les réponses obtenues concordent. Le cahier des charges de l'enseignant spécialisé exerçant au cycle 3 n'est pas explicite. De manière générale, les classes de formation spéciale du cycle 3 sont attribuées aux enseignants spécialisés pour autant que cela soit possible mais cela n'est indiqué dans aucun document officiel. Parallèlement, sur les 27 enseignants spécialistes de branche questionnés dans le cadre de cette recherche, 8 sujets ne connaissent pas la nature du mandat de l'enseignant spécialisé présent dans leur établissement et 7 autres affirment qu'ils

sont titulaires de classes de formation spéciale. Dans ce contexte, l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé ne peut pas être construite à partir d'un cahier des charges ou d'un mandat clair puisque ceux-ci n'existent pas.

Deuxièmement, en ce qui concerne l'interaction entre l'identité professionnelle et l'organisation / le fonctionnement concret de l'école, nous remarquons que les réponses sont différentes selon les sujets ce qui présuppose un manque de directives explicites de la part des directions. Nous pouvons souligner que les enseignants spécialistes de branche identifient principalement le sous-directeur et l'enseignant spécialisé comme étant les personnes-ressources principales lorsqu'il s'agit de demander des compléments d'informations et « un collègue » lorsqu'il s'agit de demander de l'aide. Il est important de souligner que le sous-directeur est la personne la plus disponible pour le personnel enseignant car il fait le lien entre le corps enseignant et le directeur. Sans surprise, les enseignants spécialisés participant à cette recherche ne se sentent pas sollicités par les enseignants spécialistes de branche que ce soit pour une demande d'information ou une demande d'aide ou de soutien, mis à part ceux qui exercent une autre fonction spécifique dans leur établissement (socio-éducateur / médiateur / personne-ressource). Ils identifient l'orthophoniste comme étant la personne-ressource principale des enseignants spécialistes de branche.

Troisièmement, en ce qui concerne les représentations sociales de l'école et des enseignants spécialistes de branche au sujet de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé, les réponses fluctuent considérablement. Les enseignants spécialisés ne se sentent pas reconnus par leurs collègues spécialistes de branche, sauf S₄.

L₄₀₂-S₅ : moi je crois qui enfin je sais pas mais au cycle trois j'ai vraiment l'impression qu'ils nous trouvent moins compétents qu'eux

S₂ : ouais [...]

S₃ : alors moi je trouve pas ça du tout [...] je crois que tout le monde parle de heu de je sais pas s'il faut appeler ça de l'admiration ou de respect par rapport

S₅ : alors oui il y a l'admiration de celui qui sait gérer le groupe difficile

S₃ : mmmh

S₅ : mais je dirai un enseignant spécialisé c'est celui qui adapte sa didactique à des spécialités à des difficultés à des différences et ça c'est cette étiquette là pour moi elle est pas du tout raisonnable pour moi j'ai l'impression heu // de toute manière on a pas besoin d'aller très loin enfin il n'y a pas besoin de connaître beaucoup de choses on n'a pas besoin d'aller heu de connaître l'allemand parce que avec nos élèves on ne fait pas l'allemand on n'a pas besoin heu //

S₃ : ah ouais ouais d'accord

En attribuant les classes de formation spéciale aux enseignants spécialisés, les directions d'école leur donnent implicitement pour mandat de préparer et dispenser un enseignement adapté et différencié à chacun des élèves de ces classes sans pour autant le formaliser au travers d'un cahier des charges spécifique. Cette absence de mandat explicite se traduit dans les interactions entre collègues et rend difficile la possibilité de devenir une personne-ressource à proprement parler dans ces conditions. Un sujet identifie toutefois le potentiel de personne-ressource chez son collègue enseignant spécialisé, demeure la question de savoir si c'est lié à l'individu ou à une culture d'établissement.

Pour terminer, les enseignants spécialistes de branche identifient un certain nombre de craintes quant à l'intégration des élèves BEP dans leurs classes (la différenciation, les relations entre pairs, l'évaluation des objectifs, la complexité des contacts avec les familles, les contacts avec des professionnels hors de l'école, le manque de ressources, l'échec scolaire de l'élève BEP et la surcharge de travail) ainsi que d'attentes liées à de l'aide et du soutien (de la formation continue et d'une tierce personne présente dans leurs classes). De leur côté, lorsqu'ils sont interrogés au sujet des craintes / attentes de leurs collègues spécialistes de branche, les enseignants spécialisés relèvent uniquement la surcharge de travail et la difficulté de prendre en considération toutes les spécificités de chaque élève comme crainte. Ils ne pensent d'ailleurs pas que leurs collègues spécialistes de branche aient des attentes particulières face à l'intégration d'élèves BEP. Cette surcharge de travail pourrait expliquer le fait que les enseignants spécialistes de branche indiquent manquer cruellement de ressources pour l'intégration des élèves BEP.

6.2 *Interprétation des données*

Dans cette partie du travail de recherche, il s'agit de comprendre comment les résultats des trois volets de la recherche permettent de répondre à la question de recherche : « Comment est définie l'identité professionnelle d'un enseignant spécialisé, travaillant dans le milieu ordinaire du cycle 3, par le cadre juridique, par lui-même et par les enseignants spécialistes de branche ? »

Comme précisé dans le cadre théorique, la construction de l'identité professionnelle est un processus non linéaire et récursif : l'individu ne cesse de se construire et de se reconstruire selon les trois sphères constitutives de son identité¹². Les bases légales posent le cadre de

¹² Voir figure 3.

l'organisation de l'institution chargée de l'instruction des enfants. Elles définissent également le profil et la fonction des personnes en charge de cette tâche. Dans le cadre de cette recherche, l'identité engagée est représentée par le cahier des charges et/ou le poste qu'occupe l'enseignant spécialisé. Le flou quant à l'identité objective peut s'expliquer par une première constatation : aucun des CSR n'a prévu un cahier des charges spécifique pour les enseignants spécialisés qui fonctionnent en leur sein. Effectivement, les engagements se font sur la base du cahier des charges des enseignants spécialistes de branche. Ceci amène sinon un flou juridique, du moins une variabilité importante dans l'exercice de cette fonction exercée dans le milieu scolaire ordinaire du cycle 3. Autrement dit les conditions de travail et les exigences ne sont pas clairement établies laissant aux acteurs une marge de manœuvre marquée.

L'enseignant spécialisé se voit donc attribuer la place qu'on veut bien lui accorder ou à l'inverse celle qu'il parvient à se créer, sans lignes directrices cantonales. Le fait que la constitution de l'échantillon du focus group n'a pas été aisée car les enseignants spécialisés ne sont pas référencés dans la base de données du Réseau Pédagogique Neuchâtelois (RPN) est un exemple édifiant du contexte non officiel dans lequel évoluent ces professionnels. Se pose donc la question de l'identité assignée à l'enseignant spécialisé par l'Etat de Neuchâtel lorsque ces derniers ne sont pas identifiables comme tels.

Durant la discussion de groupe, cela s'est traduit par un malaise lorsque la question du mandat a été soulevée. Les sujets ne se sentent pas reconnus à la hauteur de leurs compétences et ces dernières sont mal exploitées. Certes, il existe une reconnaissance salariale mais elle n'amène pas à l'enseignant spécialisé d'obtenir une fonction particulière si ce n'est de s'occuper « des élèves dont personne ne veut » :

L-353-S₃ : maintenant quand tu parles de personne-ressource moi j'ai le sentiment [...] j'étais surtout une ressource pour l'institution en termes de celui ou celle qui s'occupe des élèves dont les autres veulent pas ou savent pas faire etc.

Les enseignants spécialisés interrogés pour cette recherche se définissent en s'attribuant des compétences liées à l'analyse systémique principalement. Effectivement, dans le cadre du MAES, l'enseignant spécialisé est amené à se familiariser à cette méthode. Celle-ci a l'avantage de développer les capacités de regarder la situation vécue comme problématique par un autre prisme. Il s'agit donc d'une faculté de changer de regard et de penser l'élève en interaction avec les éléments de son environnement que les enseignants spécialistes de branche n'ont pas eu l'occasion de développer dans leur parcours de formation. En milieu scolaire, l'approche

systémique se base essentiellement sur le lien de collaboration entre l'enseignant ou l'intervenant et le/les élève(s) dans le but d'atténuer ou de résoudre des situations vécues comme problématiques :

S₄-L₅₈₀ : je crois qu'on a appris aussi de part la formation on a appris à à / se poser des questions et puis heu // je crois qu'on est prêts à discuter et c'est ça que je regrette un petit peu

S₁ : ouverture d'esprit disponibilité

S₄ : oui exactement

S₂ : et de l'enthousiasme pour ces défis

(tout le monde acquiesce en disant oui oui)

S₁ : oui et après si on n'a pas la réponse on veut bien aider à aller la chercher mais // je ne suis pas sûre de pouvoir répondre à tout non [...]

S₄ : [...] où je me sens peut-être capable c'est dans cette prise de distance quand même par rapport à la problématique

S₂ : ouais tout à fait pas à trouver des solutions miracle

Toutefois, il apparaît que les enseignants spécialistes de branche n'identifient du moins pas systématiquement les enseignants spécialisés interrogés pour leurs compétences en la matière. Selon ces derniers, ils se dirigent plus aisément vers l'orthophoniste. Ce choix questionne car si elle est en mesure de donner des informations sur comment l'enfant pense et structure son langage et de proposer des mesures de compensation des désavantages, elle n'est pas chargée d'expliquer la mise en pratique. L'enseignant spécialisé est d'ailleurs compétent pour traduire dans le cadre pédagogique les observations et les recommandations de l'orthophoniste. Le fait de ne pas recourir systématiquement à des enseignants spécialisés peut expliquer pourquoi plus de la moitié des enseignants spécialistes de branche (14 / 27) ont dû, en cours d'année, chercher des informations supplémentaires auprès de différents acteurs de l'enseignement.

Un manque d'efficience apparaît donc en raison de représentations sociales non concordantes : l'identité assignée perçue par les enseignants spécialisés, ce qu'ils pensent que les autres attendent de lui, autrement dit pas d'attentes spécifiques, provoque une interprétation erronée des représentations des spécialistes de branche, lesquels identifient les enseignants spécialisés comme personnes-ressources parmi d'autres sans nécessairement identifier leurs compétences particulières en lien avec les dimensions pédagogiques. Pour rappel, la représentation sociale a une visée pratique de maîtrise de l'environnement : si on n'a pas une vision commune, l'interaction est plus difficile ; chacun reste « dans son petit monde » (S₁- L₄₄₅).

Chaque professionnel s'engage à encadrer un groupe d'élèves que ce soit dans une classe de formation ordinaire ou de formation spéciale sans forcément se rendre compte ni de la réalité vécue par leurs collègues, ni des ressources et des compétences réelles de chacun des acteurs présents dans l'établissement scolaire.

Pour répondre à la question de recherche, nous comprenons donc qu'il n'est pas aisé de définir l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé travaillant dans le milieu ordinaire du cycle 3 lorsque la traduction d'un mandat dans un cahier des charges n'existe pas et que les représentations sociales de ses collègues enseignants spécialistes de branche ne concordent pas avec les siennes. Cette difficulté se traduit à tous les niveaux, celui du canton qui ne définit pas de ligne directrice, celui des directions d'établissement qui visiblement ne clarifient pas systématiquement les fonctions des enseignants spécialisés, celui des enseignants spécialistes de branche qui ne savent pas exactement ce qu'ils peuvent attendre des enseignants spécialisés et celui des enseignants spécialisés qui ne se sentent pas toujours sollicités en fonction de leurs compétences. Finalement qu'en est-il des élèves ? Ceux-ci savent-ils à qui ils ont affaire lorsqu'ils arrivent dans une classe spéciale ? Un enseignant « spécial » ?

Malgré cela, les sujets de cette recherche entrevoient une « carte à jouer » dans le cadre de la récente rénovation des filières :

S₄-L₇₃₃ : et puis peut-être qu'on va prendre est-ce qu'on va prendre plus d'importance [...] justement quand on sera entourés uniquement de spécialistes et qui faudra notre heu notre (rires)

S₃ : ouais ouais c'est peut-être là qu'il y aura un rôle à jouer ouais [...] peut-être (hausse le ton) moi /// au travers de la formation qu'on nous a appris non on nous a rien appris ou plutôt on nous a appris à désapprendre que voilà l'école elle est comme ça // on sortait de l'école normale ou tout est normé normatif à un moment donné on nous a dit comment vous voulez faire vous voulez faire autre chose ah bon alors on peut aussi défaire l'école alors // ah ouais et ça marche mieux

S₅ : ça fait du bien ta pensée / pareil (rires)

En ce qui concerne les hypothèses, l'hypothèse principale de ce travail de recherche postulait que « **les attentes de l'enseignant spécialiste de branche par rapport à la personne-ressource sont définies par la nature du mandat accordé à l'enseignant spécialisé par l'établissement scolaire** ». S₄, par la création de son poste de personne-ressource, se voit attribuer une place importante dans l'intégration des élèves BEP des classes ordinaires, ainsi les collègues spécialistes de branche ont des attentes particulières face à ce sujet au vu de son

statut. De même, S₃ justifie régulièrement ses réponses lorsqu'il dit « dans mon mandat de socio-éducateur » et non en tant qu'enseignant spécialisé ce qui démontre que son mandat de socio-éducateur est clairement défini alors que celui d'enseignant spécialisé reste flou. De ce fait, cette hypothèse est validée. Si la nature du mandat est clairement définie et porte sur une perméabilité des rôles, d'une part, la maîtrise d'une classe de formation spéciale et, d'autre part, la fonction de conseil et de soutien auprès des enseignants spécialistes de branche, les attentes de ces derniers seront différentes du cas où le mandat de l'enseignant spécialisé ne concerne que la maîtrise d'une classe de formation spéciale.

La deuxième hypothèse affirmait que « **dans le cadre de la scolarisation d'un élève BEP du cycle 3, l'enseignant spécialiste de branche a des attentes envers l'enseignant spécialisé** ».

La rénovation des filières amène à se poser de nouvelles questions, les besoins ne sont plus les mêmes. Effectivement, les enseignants spécialistes de branche se retrouvent confrontés à des classes plus hétérogènes qu'auparavant et cela suscite des craintes et des attentes comme l'indiquent les résultats de cette recherche. Ainsi, les autorités scolaires sont face à de nouvelles problématiques, lesquelles impliquent de reconnaître et officialiser certaines compétences de l'enseignant spécialisé et de les mettre en avant dans la création de nouveaux postes de travail, comme cela a été le cas depuis la rentrée scolaire d'août 2017 pour S₄ par exemple :

Exp-L₁₂₀ : [...] il y a une évolution de / par rapport à ton poste (s'adresse au S₄) [...]

S₄ : bah c'est depuis qu'il y a eu cette heu // cette rénovation heu c'est-à-dire ces classes heu hétérogènes [...] niveau un niveau deux ça a posé pas mal de problèmes en neuvième / il y a des des des élèves qui sont complètement perdus parce que parce que cette classe de préprofessionnelle avant heu qui qui qui avait un espèce d'encadrement [...]

La rénovation des filières confronte les enseignants spécialistes de branche à de nouvelles réalités et conditions de travail. Les craintes et les attentes de ces derniers sont nombreuses vis-à-vis de l'organisation concrète de l'école et de son fonctionnement ce qui nous amène à partiellement confirmer l'hypothèse 2. S'il est vrai que l'enseignant spécialiste de branche a des attentes face à la scolarisation d'un élève BEP, il est judicieux de souligner que les attentes sont dirigées envers les directions ainsi que le SEO et non envers les enseignants spécialisés. Comme relevé plus haut, seuls trois sujets sur 27 disent se débrouiller par eux-mêmes. Cela implique que 24 sujets sur 27 attendent de l'aide pour les soutenir dans l'intégration des élèves BEP. L'enjeu pour ces derniers n'est pas des moindres, ils doivent prendre en considération les spécificités et les problématiques de chacun de leurs élèves afin de leur offrir un enseignement

le plus adapté possible tout en respectant les paramètres imposés comme l'effectif de classe et le programme scolaire.

En ce qui concerne la dernière hypothèse qui stipule que « **l'enseignant spécialiste de branche s'adresse à d'autres professionnels que l'enseignant spécialisé** », celle-ci peut également être validée. Effectivement, les figures 6 et 7 de ce travail illustrent parfaitement la palette d'acteurs différents sollicités lors d'une difficulté générée par l'intégration d'un élève BEP. Le fait que les enseignants spécialistes de branche cherchent du soutien de manière non organisée et sans réelle connaissance de toutes les compétences à disposition souligne également l'absence de lignes directrices en la matière et le manque de ressources perçue par les répondants au questionnaire.

7. Conclusion

Arrivée au terme de ce travail, et avant d'entrer dans des pistes de réflexion et dans des prolongements de recherche, deux aspects liés à la complexité de la problématique étudiée peuvent être relevés. La plus grande difficulté dans la constitution de ce mémoire demeurait à garder en ligne de mire un seul objet d'étude. Effectivement, au vu du choix de la problématique, j'avais tendance à glisser de façon récurrente dans la thématique de l'intégration des élèves BEP dans des classes ordinaires alors que ce point n'était qu'un tremplin pour aborder la question des représentations sociales autour de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé.

Un autre point est à relever car il souligne une limite de cette étude est le fait qu'un seul focus group a pu être effectué. Néanmoins, j'ai fait le choix de trianguler les méthodes afin d'amener plus de substance et d'éclairages différents à cette étude, c'est un choix méthodologique.

Avant de conclure ce travail de recherche, je souhaite développer quelques pistes de réflexion pour la formation ainsi que pour le terrain. Premièrement, de mon point de vue, la valeur de la formation doit être reconnue à tous les niveaux et pas uniquement au niveau salarial. De ce fait, je pense que le MAES n'est pas assez valorisé auprès des cantons et, par conséquent, auprès des directions d'établissements scolaires. Une meilleure visibilité de la formation amènerait à mieux saisir les compétences visées au travers de cette formation car il existe une nette incohérence entre le mandat accordé à l'enseignant spécialisé exerçant dans le milieu ordinaire du cycle 3 neuchâtelois et les fonctions qu'il est capable d'exercer. En parallèle, en ce qui concerne la fonction d'enseignant spécialisé, cela permettrait de mettre en valeur les compétences hybrides de ce dernier. Effectivement, il pourrait travailler sur deux axes. D'une part, en tant que titulaire d'une classe de formation spéciale et, d'autre part, avoir une fonction de conseil et de soutien auprès de ses collègues spécialistes de branche.

Deuxièmement, l'Etat de Neuchâtel devrait répertorier les enseignants spécialisés afin de les identifier mais également pour valoriser leurs compétences et leur statut dans la fonction publique.

Troisièmement, les enseignants spécialisés devraient avoir un cahier des charges spécifique. Cela permettrait de réduire les tensions sous-jacentes, c'est-à-dire entre l'identité engagée et l'identité assignée. L'enseignant spécialisé ne sera plus amené « à penser ce qu'on attend de lui » étant donné que ces informations lui sont concrètement fournies. Dans la même visée, son mandat doit être clairement défini auprès de ses collègues spécialistes de branche afin de

pouvoir s'épanouir sereinement dans son travail sans être constamment en tension avec lui-même et ce qu'il pense qu'il devrait effectuer.

Pour terminer, la rénovation des filières amène de nouvelles réalités pour les spécialistes de branche. En effet, ces derniers sont confrontés à des classes hétérogènes dont un à plusieurs élèves BEP intégrés dans leurs classes. Ainsi, ils doivent gérer de nouvelles problématiques, de nouvelles spécificités dont ils n'ont pas la maîtrise tout en devant gérer un programme et des examens imposés par l'Etat de Neuchâtel. De ce fait, leurs craintes et leurs attentes envers leurs directions et le Service de l'Enseignement Obligatoire sont nombreuses. De mon point de vue, l'enseignant spécialisé peut être un bon levier d'aide auprès des classes ordinaires pour atténuer ces tensions qui amènent, actuellement, à de nombreux élèves en échec scolaire.

Pour conclure ce travail de mémoire, nous pouvons souligner le fait que le concept d'enseignant spécialisé est en évolution. Il est pensé au niveau théorique mais les traces dans le milieu ordinaire ne sont pas ou encore trop peu perceptibles. Par ailleurs, il y a quelques années, la formation d'enseignant spécialisé se limitait à un an de formation. De ce fait, je suis ravie d'avoir pu travailler sur cet objet de recherche car je me sens particulièrement concernée. Je fais partie d'une nouvelle ère, d'un changement de paradigme qui tend à l'inclusion. De ce fait, je comprends qu'il s'agit de déconstruire des représentations longuement véhiculées pour en reconstruire de nouvelles et que même si le chemin est encore long, chaque brique permettra de construire ce nouvel édifice.

8. Bibliographie

Abrial, S. & Louvel, S. (2011). Analyser les entretiens. In P. Bréchon (Ed.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 65-82). Saint-Martin-d'Hères : Presses universitaires de Grenoble.

Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris ; Montréal : L'Harmattan.

Cavallotti, A.-L. (2009). *Les représentations sociales des enseignants de l'école primaire et des inspecteurs scolaires au sujet des droits de l'enfant. L'exemple du canton de Neuchâtel*. Sion : Institut universitaire Kurt Bösch.

Chaignat, E. (2014). *Cours de Sociologie de l'éducation*. Bienne : HEP-BEJUNE.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Heiden : CDIP.

Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel (2014). *Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers*. Neuchâtel : Conseil d'Etat.

Costalat-Founeau, A.-M., & Lipiansky, E.-M. (2008). Éditorial. *Connexions*, (89), 7-12.

Desbrosses, S. (2007). *Représentation sociale : Définition*. Retrieved October 13, 2016 from <http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/128-representations-sociales-definition.html>

De Saussure, F. de, Bally, C., & De Mauro, T. (2005). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Duschene, S. & Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.

Gohier, C. & Alin, C. (2003). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Neuchâtel : CDHEP.

Jodelet, D. (Éd.). (1989). *Les Représentations sociales* (1. éd). Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (2006). *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales*. Rennes : Les Presses universitaires de Rennes.

Jost, M. et Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 35-42.

HEP-BEJUNE (2011). *Règlement concernant le plan de formation pour le master en enseignement spécialisé*. Porrentruy : HEP : BEJUNE.

Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Les éditions Némésis.

Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école*. Bruxelles : Editions De Boeck & Belin.

Le Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel. (2016). *Loi sur l'organisation scolaire (LOS)*. Neuchâtel : Le Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel.

Leplat, J. (1992). L'analyse psychologique du travail. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail* (pp. 23-40). Toulouse : Octares Editions.

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marpsat, M. (1999). Les apports réciproques des méthodes quantitatives et qualitatives : le cas particulier des enquêtes sur les personnes sans domicile. *Documents de travail*, (79), 1-23. Paris : INED.

Meirieu, P. (2014). Le pédagogue et les droits de l'enfant : Histoire d'un malentendu ? *Journal du droit des jeunes*, (214), 26-34.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (2013). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France.

Nations Unies, (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. New-York : Nations Unies.

Patriciu, S. (2004). L'utilisation du groupe focus comme méthodologie globale de la recherche interculturelle. *Association pour la Recherche Interculturelle ARIC*, 47(40), 66-76.

Pastré, P., Mayen, O., Ergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Piaget, J. (1975). IV : L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. In J. L. Ferrier (Ed.), *Où va l'Education?* (pp. 83-101). Paris : Denoël/Gonthier.

Rosciano, R. (2016). *Cours de Psychologie de l'apprentissage*. Bienne : HEP-BEJUNE.

Service de l'Enseignement Obligatoire (2016). *Bulletin de l'année scolaire 2016-2017*. Neuchâtel : Département de l'éducation et de la famille.

Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaetan Morin.

Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Belgique : Editions Garant.

Vygotsky, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Wibeck, V., Adelsward, V., et Linell, P. (2004). Comprendre la complexité : les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 253-261.

9. Annexes

9.1 Annexe 1 Tableau anonymisé des réponses concernant le cahier des charges des enseignants spécialisés

CSR	Réponse obtenue		Cahier des charges pour les ES		Commentaire dans le courriel	Règlement/ autre joint au courriel		Nom du règlement
	oui	non	oui	non		oui	non	
CSR1	x			x	Pas ce cahier des charges, ni de référentiel.		x	
CSR2	x			x	La responsabilité de l'ES repose sur la loi et le cadre de référence cantonal. Le seul élément distinctif est que l'enseignement est totalement individualisé selon le potentiel et les visées d'insertion dans le monde de formation professionnelle de chaque élève de classe de terminale.		x	
CSR3	x			x	Pas de CC pour les enseignants spécialistes également, C'est le SEO qui est en charge de ces dossiers.		x	
CSR4	x			x	Le seul document que nous avons est le cadre de référence pour l'enseignement spécialisé.	x		Cadre de référence de l'enseignement spécialisé (Annexe 2)
CSR5	x			x	Nous nous référons à la loi scolaire (RSten)		x	
CSR6	x			x	Il n'y a pas de distinction entre l'enseignant spécialisé et les autres.	x		Cahier des charges des enseignants (tous confondus)
CSR7	x			x	Hormis l'article 15 du Règlement général d'application de la loi sur le statut de la fonction publique dans l'enseignement, nous ne possédons pas actuellement d'autres documents de référence.	x		Article 15 RSten (Annexe 3)
CSR8	x			x	Nous nous référons à la loi scolaire (RSten)	x		Article 15 RSten

CSR9	x			x	Nous nous référons à la loi scolaire (RSten)	x		Article 15 RSten
CSR10	x			x	Nous n'avons pas de cahier des charges ni de référentiel pour les ES. Le référentiel de compétence est disponible auprès du SEO.		x	
CSR11	x			x	Nous nous référons à la loi scolaire (RSten)	x		Article 15 et 49 RSten
CSR12	x			x	J'ai cherché partout et n'ai rien trouvé à part l'article 15 de la loi scolaire.	x		Article 15 RSten
CSR13	x			x	(Par téléphone) Nous nous référons à la loi scolaire.		x	

9.2 *Annexe 2 : Cadre de référence des compétences professionnelles des enseignants*

**CADRE DE REFERENCE
DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES
DES ENSEIGNANTS**

Edition - Février 2015

ENSEIGNEMENT SPECIALISE

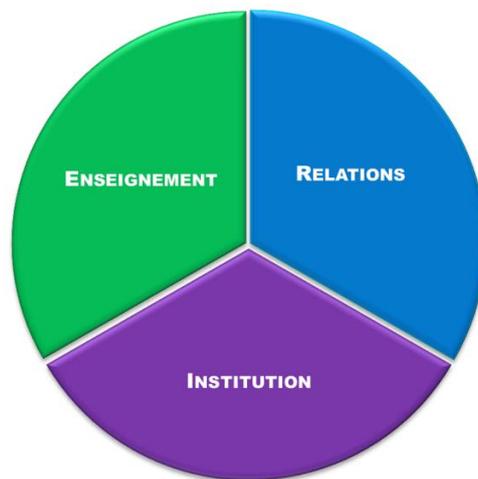
Enseignement	4
E1 - Planifier l'enseignement	4
E2 - Conduire des activités d'enseignement-apprentissage	4
E3 - Mettre en œuvre l'évaluation	4
Relations	5
R1 - Gérer les interactions en classe	5
R2 - S'impliquer dans la dynamique de l'établissement	5
R3 - Entretenir des relations professionnelles avec les parents et les autres partenaires	5
Institution	6
I1 - Se référer aux règlements et directives officiels et les appliquer	6
I2 - S'investir dans la mission d'enseignement et de socialisation des élèves en cohérence avec le projet d'école et le cadre institutionnel	6
I3 - Utiliser les ressources officielles	6
I4 - Agir en assumant son rôle institutionnel	6
I5 - S'investir dans un processus de formation	6

Le cadre de référence des compétences professionnelles des enseignants

Le cadre de référence a pour but général d'harmoniser les attentes de tous les acteurs engagés dans l'enseignement obligatoire.

Les compétences professionnelles recensées ici constituent des cibles prioritaires à atteindre pour la qualité de l'enseignement.

Elles sont organisées autour de trois dimensions:



ENSEIGNEMENT : concevoir et animer des situations d'enseignement- apprentissage

RELATIONS : communiquer et interagir avec les différents partenaires

INSTITUTION : inscrire son action dans le cadre institutionnel et les options éducatives officielles

Chacune de ces dimensions met en perspective :

- une **attente** ;
- des **composantes** spécifiques déclinées à partir de cette attente ;
- des **objectifs** déclinés pour chaque composante.

Le cadre de référence propose par ailleurs, à titre d'exemples et d'illustrations :

- des **critères** facilitant la définition et la compréhension des objectifs à atteindre ;
- des **sources d'information** à partir desquelles les compétences peuvent être observées et identifiées.

Ces indications permettent de faciliter l'utilisation du cadre de référence, notamment pour l'autoévaluation ou l'évaluation avec un tiers, lors d'une observation en situation d'enseignement ou dans le cadre d'un entretien individuel.

Un formulaire d'entretien individuel ainsi qu'un guide d'utilisation complètent le cadre de référence.

ENSEIGNEMENT

ATTENTE	CONCEVOIR ET ANIMER DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
COMPOSANTES	E1 - PLANIFIER L'ENSEIGNEMENT E2 - CONDUIRE DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE E3 - METTRE EN ŒUVRE L'EVALUATION

E1 - PLANIFIER L'ENSEIGNEMENT

OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> individualise et planifie son enseignement en fonction du projet pédagogique de l'élève selon son profil ; réalise une préparation formalisée pour guider son activité d'enseignement-apprentissage ; prévoit des activités d'enseignement-apprentissage en lien avec le Plan d'études romand (PER) et en fonction des besoins spécifiques des élèves ; réunit et prépare le matériel et les moyens d'enseignement nécessaires.
------------------	--

SOURCES D'INFORMATION

CRITERES	<p>Sens de l'organisation Maîtrise des contenus Esprit d'anticipation Logique de progression</p>	<p>Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>planification de l'enseignement</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i> ➤ <i>préparation d'une séquence d'enseignement/apprentissage</i> ➤ <i>analyse à priori d'une séquence d'enseignement</i> ➤ <i>travaux de réflexion</i>
-----------------	--	--

E2 - CONDUIRE DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> maîtrise les contenus d'enseignement ; vérifie que les élèves comprennent la tâche qu'ils doivent accomplir ; aménage les conditions qui permettent une activité autonome des élèves ; communique l'objectif de l'activité et en précise le contexte de réalisation ; adapte son action aux besoins spécifiques des élèves et à la réalité du moment ; conduit la séquence dans une logique de progression ; encourage l'activité de tous les élèves ; valorise les différents raisonnements et modes de faire des élèves face à l'activité ; tend à développer des situations d'interaction entre les élèves ; varie les modalités d'apprentissage proposées aux élèves (travail de groupe, en dyades, collectif, individuel) ; varie les supports d'enseignement (outil informatique/oral/ écrit/ateliers/jeux...) ; observe ses élèves en activité dans le but d'apporter les mesures d'accompagnement nécessaires ; recherche des stratégies visant à mobiliser l'activité des élèves dans tous les domaines ; fait un point de la situation au terme de l'activité d'enseignement /apprentissage ; corrige régulièrement les exercices et travaux et cherche à proposer des régulations adéquates ; utilise les nouvelles technologies.
------------------	---

SOURCES D'INFORMATION

CRITERES	<p>Sens de l'organisation et maîtrise des contenus Esprit d'anticipation et logique de progression Clarté / Concision / Interactions variées Conviction / Stimulation / Valorisation Esprit de synthèse Utilisation adéquate des supports Contextualisation / Encadrement adéquat</p>	<p>Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i> ➤ <i>analyse à posteriori d'une séquence d'enseignement</i> ➤ <i>correction des productions d'élèves</i>
-----------------	---	---

E3 - METTRE EN ŒUVRE L'EVALUATION

OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> construit ses évaluations en lien avec les objectifs d'apprentissage travaillés ; pratique régulièrement des évaluations (formatives et certificatives) ; planifie ses évaluations en les répartissant sur l'ensemble de la période ; informe les élèves mis en situation d'évaluation et garantit des conditions de passation équitables ; prend en compte les observations et les résultats obtenus lors des évaluations pour réguler son enseignement ; garde ou enregistre les résultats d'évaluations dans un dossier ad hoc pour chaque élève.
------------------	---

SOURCES D'INFORMATION

CRITERES	<p>Feed-back aux élèves Régulation Traces des évaluations réalisées Suivi</p>	<p>Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i> ➤ <i>documents d'évaluation, travaux de réflexion</i> ➤ <i>bulletin scolaire</i>
-----------------	---	---

		RELATIONS
ATTENTE	COMMUNIQUER ET INTERAGIR AVEC LES DIFFERENTS PARTENAIRES	
COMPOSANTES	R1 - GERER LES INTERACTIONS EN CLASSE R2 - S'IMPLIQUER DANS LA DYNAMIQUE DE L'ETABLISSEMENT R3 - ENTRETEENIR DES RELATIONS PROFESSIONNELLES AVEC LES PARENTS ET LES AUTRES PARTENAIRES	
R1 - GERER LES INTERACTIONS EN CLASSE		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 1. développe des approches pour initier et entretenir une relation avec des élèves à besoins spécifiques ; 2. est mobile dans la classe de manière à encadrer tous les élèves ; 3. affirme son rôle d'autorité et met en place un cadre et des stratégies adéquats pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés ; 4. met en œuvre des rituels qui sécurisent les élèves ; 5. anticipe et gère les interactions sensibles et complexes ; 6. gère les comportements problématiques et les conflits, au besoin avec d'autres partenaires ou l'autorité scolaire ; 7. aménage, organise la classe de manière à créer les conditions favorisant la mise en place d'activités diversifiées ; 8. formule ses consignes dans des conditions appropriées ; 9. est attentif-ve à chaque élève et explore diverses modalités d'aide ; 10. met en valeur le travail des élèves et formule des encouragements qui contribuent à valoriser l'estime de soi ; 11. développe une attitude qui vise à susciter l'intérêt des élèves et à capter leur attention ; 12. s'exprime clairement et dans un registre de langue qui constitue une référence pour les élèves. 	
CRITERES	Ecoute / Empathie Soutien, aide, appuis éventuels Positionnement clair Prise en compte des besoins des élèves Gestion des comportements Motivation des élèves / Valorisation des élèves	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i> ➤ <i>analyse d'une problématique</i> ➤ <i>travaux de réflexion</i>
R2 - S'IMPLIQUER DANS LA DYNAMIQUE DE L'ETABLISSEMENT		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 13. participe aux activités qui impliquent l'établissement en apportant une contribution concrète à leur réalisation ; 14. contribue au développement du projet de l'établissement ; 15. se réfère à la réflexion conduite en équipe pour faire évoluer son point de vue et orienter sa pratique ; 16. exprime son point de vue, formule des propositions dans les réflexions conduites en équipe ; 17. est réceptif/ve aux apports de ses collègues ; 18. contribue à instaurer un consensus au sein de l'équipe pour favoriser le développement d'actions concrètes. 	
CRITERES	Ecoute / Force de proposition Prise en compte de l'opinion d'autrui Capacité de négociation Esprit de synthèse / Mode d'interaction adéquat	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>analyse d'une problématique, etc.</i> ➤ <i>travaux de réflexion</i>
R3 - ENTRETEENIR DES RELATIONS PROFESSIONNELLES AVEC LES PARENTS ET LES AUTRES PARTENAIRES		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 19. encourage les échanges en proposant des entretiens ou en organisant des réunions, classes ouvertes, etc. ; 20. crée des conditions d'accueil qui favorisent l'instauration d'un climat de confiance et de communication ; 21. prend en compte les besoins de son interlocuteur dans la mesure du possible ; 22. maîtrise ses émotions dans les situations tendues ou conflictuelles ; 23. trouve les partenaires de l'institution qui permettent de traiter des situations particulières. 	
CRITERES	Ecoute / Capacité de dialogue Prise en compte de la situation et de l'opinion d'autrui Maîtrise des enjeux de l'interaction Esprit d'initiative Attitude constructive	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>trame de la réunion de parents</i> ➤ <i>traces des rencontres avec les parents</i>
Cadre de référence des compétences professionnelles des enseignants – Enseignement spécialisé Page 5		

		INSTITUTION
ATTENTE	INSCRIRE SON ACTION DANS LE CADRE INSTITUTIONNEL ET LES OPTIONS EDUCATIVES OFFICIELLES	
COMPOSANTES	11 - SE REFERER AUX REGLEMENTS ET DIRECTIVES OFFICIELS ET LES APPLIQUER	
	12 - S'INVESTIR DANS LA MISSION D'ENSEIGNEMENT ET DE SOCIALISATION DES ELEVES EN COHERENCE AVEC LE PROJET D'ECOLE ET LE CADRE INSTITUTIONNEL	
	13 - UTILISER LES RESSOURCES OFFICIELLES	
	14 - AGIR EN ASSUMANT SON ROLE INSTITUTIONNEL	
	15 - S'INVESTIR DANS UN PROCESSUS DE FORMATION	
11 - SE REFERER AUX REGLEMENTS ET DIRECTIVES OFFICIELS ET LES APPLIQUER		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 1. se réfère aux règlements, aux directives et les respecte ; 2. assure la sécurité des élèves (récréations, sorties, encadrement en classe, etc.) en se référant aux directives ; 3. respecte les échéances fixées par l'institution. 	
CRITERES	Capacité à se référer aux informations nécessaires Respect du cadre institutionnel Anticipation Planification	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : ➤ <i>circulaires aux parents</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i>
12 - S'INVESTIR DANS LA MISSION D'ENSEIGNEMENT ET DE SOCIALISATION DES ELEVES EN COHERENCE AVEC LE PROJET D'ECOLE ET LE CADRE INSTITUTIONNEL		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 4. articule la prise en charge pédagogique des élèves avec la prise en charge globale éducative et thérapeutique ; 5. conçoit et rédige un projet pédagogique individualisé pour chaque élève en tenant compte de ses besoins spécifiques ainsi que des priorités définies au niveau de l'établissement. 	
CRITERES	Capacité d'adaptation Esprit critique Force de proposition / Esprit de coopération Adhésion Cohérence entre la gestion de la classe et les options de l'école	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : ➤ <i>analyse d'une problématique</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i>
13 - UTILISER LES RESSOURCES OFFICIELLES		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 6. utilise les moyens d'enseignement officiels pour élaborer son enseignement ; 7. conçoit son enseignement de manière à honorer les objectifs d'apprentissage officiels ; 8. diversifie son enseignement en exploitant les ressources mises à disposition. 	
CRITERES	Gestion équilibrée du temps (horaire, programme) Capacité d'organisation Capacité à exploiter les ressources existantes Capacité à transposer les moyens d'enseignement	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : ➤ <i>horaire hebdomadaire</i> ➤ <i>planification de l'enseignement</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i>
14 - AGIR EN ASSUMANT SON ROLE INSTITUTIONNEL		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 9. se réfère à son cahier des charges et assume l'ensemble des tâches qu'il contient ; 10. affirme clairement son rôle d'autorité face aux élèves ; 11. assume sa mission d'enseignement en collaborant, si nécessaire, avec d'autres acteurs (parents, équipe pluridisciplinaire, services scolaires et parascolaires, etc.). 	
CRITERES	Positionnement adéquat Sens des responsabilités Esprit d'initiative / Sens du dialogue Ponctualité / Souci de l'image véhiculée Assurance / Réceptivité	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : ➤ <i>analyse d'une problématique, etc.</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i>
15 - S'INVESTIR DANS UN PROCESSUS DE FORMATION		
OBJECTIFS	<ol style="list-style-type: none"> 12. analyse sa pratique en identifiant ses forces, ses manques et ses besoins ; 13. est réceptif-ve à la critique et est prêt-e à apporter les régulations nécessaires à son action en contribuant à définir, cas échéant, un projet de formation personnel ; 14. s'investit dans les formations qui lui sont destinées pour améliorer la qualité de son enseignement ; 15. développe ses capacités à gérer les situations imprévisibles et complexes ; 16. développe une prise de distance suffisante pour gérer des situations extrêmes de prise en charge ; 17. identifie et maîtrise ses émotions, ses attitudes. 	
CRITERES	Esprit d'analyse et de synthèse Objectivité / Attitude constructive Capacité d'adaptation Capacité à se remettre en question Réceptivité / Esprit d'initiative Attitude de recherche / Recul / Empathie	SOURCES D'INFORMATION Observation en situation, lors des réseaux / Entretiens Productions / traces écrites : ➤ <i>analyse d'une problématique, etc.</i> ➤ <i>profil de l'élève (dossier, rapports, etc.)</i>

9.3 *Annexe 3 : Règlement général d'application de la loi sur le statut de la fonction publique dans l'enseignement (RSten), du 21 décembre 2005*

Personnel enseignant

Art. 15

¹Le personnel enseignant assume en particulier les tâches suivantes :

- a) *l'enseignement, basé sur les objectifs visés par les plans d'études, les méthodes et moyens d'enseignement officiels ;*
- b) *les travaux de préparation, de planification, de correction, d'évaluation et de contrôle qui s'y rapportent;*
- c) *les relations avec les parents, les représentants légaux ou les élèves majeurs ;*
- d) *la participation à la gestion de la classe et à la marche de l'établissement ;*
- e) *les activités hors-cadre au sens de l'article 49.*

²Le nombre de périodes hebdomadaires varie selon le degré ou la nature de l'enseignement. Il est fixé pour chaque fonction par le Conseil d'Etat.

³Selon les besoins, le personnel enseignant assiste, d'entente avec l'autorité scolaire ou la direction d'école compétente, à des cours de perfectionnement, de formation continue à des fins professionnelles et de formation continue en général (ci-après : la formation continue) organisés par le département ou d'autres instances reconnues.

⁴Pour certaines catégories de maîtres de l'enseignement professionnel, en fonction de la nature de leur enseignement, les activités et le lieu de préparation des cours sont définis par les directions d'école en accord avec le département.

⁵Pour d'autres obligations liées à l'enseignement, un cahier des charges est établi par l'autorité, après consultation du personnel concerné.

Art. 49 Les activités hors-cadre sont assimilées à des journées d'école lorsque l'autorité en détermine le programme et que les élèves se trouvent placés sous la direction d'un ou de plusieurs membres du personnel enseignant.

9.4 Annexe 4 : Tableaux de données anonymisés

9.4.1 A. La réalité des enseignants spécialistes de branche

Questions posées :

- a. Depuis quand travaillez-vous avec des élèves BEP ?
- b. Combien d'élèves BEP avez-vous dans votre classe ?
- c. Vous a-t-on consulté pour cette/ces intégration(s) ?
 - i. Si non, auriez-vous aimé l'être et pourquoi ?
- d. A quel moment de l'année scolaire avez-vous été informé des besoins particuliers de votre (vos) élève(s) ?
- e. A quel moment de l'année scolaire avez-vous reçu les mesures d'assouplissement de votre (vos) élève(s) ?
- f. Par quel biais avez-vous reçu ces mesures d'assouplissement ?

Réponses obtenues :

Sujet	a.	b.	c.		d.	e.	f.
1	2013	2	Non	Non	Début d'année	Début de semestre	Par le secrétariat
2	2010	3	Oui		Début d'année et début janvier	Début d'année et en attente	Photocopie dans ma tirette
3	2015	4	Non	Oui, car rien n'est clair dans les dossier : les mesures sont-elles encore d'actualité? Les élèves dyslexiques ou ayant un rapport d'une orthophonistes dans le dossier sont-ils nécessairement BEP ? Quel est exactement le document officiel ? Parfois il est difficile de s'y retrouver ! Et concrètement, comment organiser le travail de l'élève et de la classe ? Certains dossiers ne mentionnent pas que les élèves sont BEP alors que eux le disent. Problème de lisibilité de l'historique de l'élève.	Je me suis informée seule dans les dossiers en septembre car je devais informer l'équipe pédagogique et j'ai reçu des informations succinctes de mes collègues pour d'autres élèves dont je ne suis pas titulaire, parfois plus tard que septembre car cela prend beaucoup de temps (pas de logiciel centralisé ou de feuille modèle, chacun établit des tableaux d'élèves selon son propre modèle et cela rend le tout assez flou.)	Certaines étaient mentionnées dans le dossier mais il était difficile de comprendre si elles s'appliquaient encore et depuis quand. Il y a eu de cas à clarifier encore après les vacances d'automne.	Par la Direction et une fois par les parents que j'avais appelés car l'élève se disait BEP mais n'avait pas de dossier BEP ! Les parents ont envoyé le document alors qu'ils pensaient que celui-ci était dans le dossier depuis longtemps.
4	2014	2	Oui		Début d'année	Début d'année mais pour certains en cours d'année	E-mail
5	2013	2	Non	Non	Début d'année	Début d'année	Par le secrétariat
6	1982	3	Non	Non, j'ai été informée ; je ne peux être consultée car c'est dans la loi.	Avant le début d'année	Début d'année	Oralement + E-mail + dossier à disposition
7	2015	1	Non	Oui, j'aurais voulu être avertie avant car je l'ai su quelques	Début d'année	Début d'année	Par l'enseignante spécialisée qui

				jours avant la rentrée au travers de l'enseignante de soutien pédagogique spécialisé qui s'occupe de mon élève. Je trouve cela un peu court pour préparer les choses.			s'occupe de mon élève depuis quelques années.
8	2012	2	Non	Non, pas forcément si le cas n'est pas trop "lourd"	pour 1 au début pour l'autre en fin de semestre	Début d'année et au semestre	Fiche sur ordi déposée par responsable
9		3	Non	Oui afin de pouvoir prévoir les aménagements et me renseigner.	Après 3 à 6 semaines d'école	Après 8 semaines	Par le SSE
10		3	Non	Non	A l'automne pour la plupart et dans le courant de l'année pour les nouveaux cas.	A l'automne pour la plupart et dans le courant de l'année pour les nouveaux cas.	La direction et le titulaire
11	2012	3	Non	Non	Début d'année	Début d'année	E-mail
12	2015	3	Non	Non	Début de l'année	Début d'année pour 2 élèves et en octobre pour 1	E-mail
13	2014	11	Non	Non	Cela dépend ; certains élèves viennent très rapidement, en début d'année, présenter leur document lié aux mesures d'assouplissement (celui de l'année précédente). Pour d'autre l'information arrive dans le courant du mois de novembre.	Idem	Document remis par l'élève puis validé par la direction
14	2014	4	Non	Les élèves BEP sont intégrés dans les classes sans consultation, nous n'avons pas d'avis à donner. Ce qui est primordial, c'est que l'on nous donne les moyens de pouvoir intégrer au mieux ces élèves...	Début d'année	Cela dépend des élèves... En général, nous les recevons dans les deux mois qui suivent le début de l'année scolaire.	E-mail
15	2016	1	Non	Oui, car après 6 mois nous sommes toujours en train de chercher des solutions pour cet élève.	Début d'année	En cours d'année. Je n'ai toujours pas tout.	E-mail
16	2008	3	Non	Pas forcément, c'est devenu très courant et je trouve qu'il n'y a pas de raison que certains enseignants puissent choisir d'avoir ce genre d'élèves dans leur classe ou pas.	Début d'année	Début d'année pour deux élèves, et au mois de novembre pour le troisième.	Par les parents des élèves BEP et par le dossier personnel de l'élève contenant les conclusions des bilans de l'orthophoniste et qui peut être consulté à tout moment au secrétariat.
17	2012	4	Non	Pas forcément. C'est une réalité qui existe et il faut... la prendre en compte. Ce qui compte, c'est le suivi et l'écoute de l'institution par rapport aux besoins de chacun	Au cas par cas. En fonction de l'urgence souvent ou selon les conseils de classe. Parfois en début d'année si l'enseignant est consciencieux... Parfois tardivement.	C'est très variable. Certains n'ont pas de mesure particulière. Pour d'autres, les mesures apparaissent... à mesure que les	Soit par la personne en charge du SPS, soit par la direction et plus rarement par le/la titulaire

						difficultés se font nombreuses ou plus pressantes.	
18	2013	3	Non	Non		Début d'année	Début d'année. Service socio-éducatif de l'école
19	2012	4	Non	Non		Début d'année	Début d'année En cours de semestre pour de nouveaux signalements Par mail, avec une copie du formulaire BEP rempli par les orthophonistes en pièces jointes.
20	1976	6	Non	Non		Début d'année	Début d'année Fichier suivi de l'élève
21	2005	4	Non	Non		Début d'année	Début d'année E-mail
22	2015	1	Non	Oui, de façon à prévenir les besoins de l'élève et à demander l'aide dont j'ai besoin pour l'encadrer.		Début d'année	Début d'année ; puis c'est au cours de l'année que ce sont précisées les mesures, lors d'entretiens/ réseaux avec l'orthophoniste et les parents. E-mail avec document des mesures approuvé par la Direction en pièce jointe
23	2010	6	Non	Non		Début d'année	Le passage au Cycle 3 nous a demandé de faire un ajustement quant aux mesures mises à disposition, donc, plus ou moins après les vacances d'octobre, les choses étaient finalisées. Par ma direction
24	2012	10	Non	Pour mettre en avant les avantages d'une classe terminale durant les entretiens de parents. Trop souvent, ce genre de classe souffre d'une mauvaise réputation.		Début d'année	Début d'année scolaire ou lors de l'intégration de l'élève E-mail, document officiel
25	2013	3	Non			Début d'année	Début d'année E-mail
26	2007	5	Non	Pas le choix		Début d'année	Jamais reçu
27	2014	3	Non	Oui pour pouvoir me préparer en me documentant sur leur problème , pour pouvoir savoir comment les aider		Début d'année au mieux. Souvent après quelques semaines car le dossier ne suit pas toujours l'élève	Avec le dossier de l'élève E-mail

9.4.2 B. Les attentes des enseignants spécialistes de branche

Questions posées :

- a. Quelles informations avez-vous reçues sur les élèves et par qui ?
 - i. Auriez-vous eu besoin d'informations supplémentaires ?
- b. De quel type de soutien avez-vous bénéficié lors de ces intégrations ?
 - i. La présence d'une autre personne ?
 1. Si oui, laquelle ?
(éducateur spécialisé, enseignant spécialisé, civiliste, étudiant, collègue enseignant de classe ordinaire ou autre (à spécifier)).
 - ii. Auriez-vous aimé avoir un autre type de soutien ?
 2. Si oui, lequel ?
- c. Selon vous, les moyens mis à disposition pour vous soutenir dans l'intégration d'un élève BEP par l'établissement scolaire sont adéquats ?
 - i. Pourquoi ?

Réponses obtenues :

Sujet	a.	b.	c.
1	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction	Oui	Discussion avec enseignante de soutien Un enseignant spécialisé Oui Formation Non Nous devons nous débrouiller seuls et chacun fait à sa façon. Il n'y a pas de ligne directrice
2	Titulaire + dossier de l'élève (recherche personnelle)	Oui	Aucun Non Oui Discussion avec l'orthophoniste ou personne compétente en la matière Non Manque d'informations, manque de collaboration entre collègues et direction.
3	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction	Application concrète de ces application et gestion du reste de la classe.	Aucun Non Non Non Non Problème d'informations principalement. Pas de pratiques uniformes quant à l'évaluation, la passation des TE etc. Tout cela crée du flou et de l'indiscipline.
4	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction	Non	Enseignant spécialisé Enseignant spécialisé Non Oui L'école fait au mieux mais, je pense que c'est surtout à l'élève de trouver les bonnes techniques pour gérer ses difficultés. De façon générale, un élève volontaire y arrive
5	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction	Non	Soutien pédagogique Enseignant spécialisé Non Oui Il y a des personnes ressources en cas de besoin (deux enseignants spécialisés)

6	reçues par le responsable dans mon collège : Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction	Non	Aucun	Non	Non		Non	Oui dans certains cas légers ; clairement non pour certains élèves qui demanderaient une présence dans la classe.
7	par l'enseignante de soutien spécialisée : en quoi consiste l'asperger et quels sont les besoins de ces enfants	Oui, sur la famille car ce n'est pas tout simple	Enseignante spécialisée	Non	Oui	Je pense qu'elle aurait pu être là le premier jour et que l'on pourrait faire un petit topo aux élèves	Non	Leurs besoins sont grands et l'école intègre sans en avoir les moyens. Les collègues ne comprennent pas toujours les besoins ; c'est compliqué à gérer. Ces élèves devraient avoir des enseignants spécialisés plus régulièrement.
8	En lisant le dossier de chaque élève	Oui	Aucun	Non	Oui	Enseignant spécialisé	Non	cela dépend des cas et de ce qu'il faut mettre en place pour l'élève
9	Le type de BEP selon le besoins (par le SSE), mais parfois cela est très flou. Il a fallu que je me renseigne auprès de l'élève et des parents.	Oui	Aucun	Non	Oui	Une tierce personne	Non	Les mesures arrivent tardivement et de manière incomplète.
10	Les mesures particulières de chaque élèves par la direction et le titulaire.	Non	Aucun	Non	Non		Non	Parce que chaque enseignant s'adapte selon sa discipline sans autre information ou formation.
11	les mesures d'assouplissements par la direction	Non	Informations sur les BEP	Non	Oui	Pistes pour mettre en pratique la théorie.	Non	On nous dit toujours ce qu'on DOIT faire, mais pas comment mettre en pratique.
12	Par la direction et l'assistant scolaire.	Oui	Assistant scolaire	Non	Oui	Pistes pour mettre en pratique la théorie.	Non	Les spécialistes sont malheureusement surchargé ce qui laisse peu de temps pour chaque élève.
13	Identification des difficultés principales (avec propositions de mesures d'aide). Document remis par l'élève concerné ou directement par la direction.	Non	Enseignante de soutien	Enseignant spécialisé	Non		Oui	de manière générale, oui, car les élèves BEP que j'ai rencontrés ne souffraient pas de problématiques importantes.
14	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction Info par le SSE	Oui	En classe, AUCUN. Rencontres en réseau.	Non	Oui	Enseignant spécialisé en classe.	Non	La direction nous soutient de son mieux, mais le Département ne donne aucun moyen...
15	De toutes sortes. Par la direction, par le SSE et directement par les parents.	Oui	Aucun	Non	Oui	Tierce personne en classe.	Non	Parce qu'ils sont inexistant.
16	1) La ou les problématiques de	Oui. Car c'est lors de l'entretien avec	Aucun	Non	Oui	L'orthophoniste est la personne la	Non	Il est actuellement très difficile pour moi (nous)

	l'élève 2) Quelles mesures d'adaptation devons-nous mettre en place pour lui	les parents et l'orthophoniste pour l'un de ces trois élèves (qui a eu lieu au mois de janvier) que j'ai pu enfin comprendre réellement ce que je pouvais faire pour "aider" l'élève en question en classe.				mieux placée pour nous aider à agir convenablement avec ce type d'élèves.		d'offrir à tous mes élèves le type d'enseignement qui leur convient. Prendre en compte les spécificités et les problématiques de chacun dans le but d'offrir un enseignement adéquat et qui permette à chacun d'exploiter au mieux ses propres compétences, je suis pour. Par contre, ceci comporte beaucoup de contraintes supplémentaires pour l'enseignant, qui se voit obligé d'offrir un enseignement très diversifié et complexe, et qui doit penser à beaucoup de choses différentes (les 5 min supplémentaires pour lui, la tablette pour l'autre, la reformulation pour l'autre, la consigne adaptée encore pour un autre, moins de devoirs pour un autre, etc.). Ainsi, les effectifs de classes actuels (20-25 élèves) et les programmes imposés par le département (rythme rapide) ne nous laissent pas la possibilité de prendre réellement en compte ces spécificités comme, pourtant, on nous le demande. Je sens une certaine pression (de la part des élèves, des parents, des orthophonistes, du département, de la Direction) et je ne suis pas en mesure de satisfaire toutes les exigences auxquelles je suis soumise dans mon travail. C'est devenu très difficile.
17	Souvent le diagnostic posé (TSA, Tdah...) et les mesures d'accompagnement.	Non	Personne du SPS, Heure de soutien (inutile car enseignant en charge pas du tout au clair avec le "comment faire" avec un BEP)	Enseignant spécialisé. Collègue enseignant de classe ordinaire	Oui	Accompagnement dans la pratique et non "débrouille-toi"	Non	Jamais assez d'heures d'accompagnement. Souvent, ces élèves sont en difficulté voire en souffrance.
18	Les handicaps exacts qui les touchaient et les mesures d'assouplissement	Non	Entretiens avec le responsable de service socio-éducatif (mais ceux-ci restent rare et difficile à	Non	Oui	Une présence plus importante et un contact beaucoup plus simple, spontané et convenable du service socio-éducatif ainsi que du psychologue scolaire.	Non	On reste beaucoup laissé à soi-même...

			obtenir dans notre école)				
19	Identification des difficultés principales (avec propositions de mesures d'aide). Mesures d'assouplissement	Non	Aucun	Non	Non	Non	Je ne suis pas sûre que ce soit à l'établissement scolaire de nous soutenir davantage. Je regrette un manque flagrant de communication entre certaines orthophonistes et les enseignants. Je n'ai pas l'impression que ces spécialistes se rendent toujours compte que nous n'avons pas que leur patient en classe, mais 20 autres avec et que les rapports changent un peu, du coup...
20	Le formulaire BEP complété par l'orthophoniste et validé par la direction. Le comportement : collègues. Informations sur la vie extra-scolaire, les besoins, etc. : parents.	Si oui, je vais les chercher.	1x du capes	co-animation en 8e	Oui	Une possibilité d'exclure rapidement un élève au comportement inadéquat.	L'information est adéquate et circule, mais le soutien est léger.
21	Type de « trouble » + mesures d'assouplissement envoyés par le CSE	Non, c'est déjà chronophage de se taper tout ces blablas.	Une année, une éducatrice venait deux fois par semaine pour coacher un élève autiste qui était intégré.	Un enseignant spécialisé	Non	Non	Des listes de recommandations longues comme le bras (in)adaptées à chaque BEP, à mettre en place tout en gérant et en évaluant des classes hétérogènes dont le niveau baisse indéniablement, ce n'est pas du soutien, c'est du boulot en plus et ce n'est pas jouable.
22	Mesures d'assouplissement et moyens d'évaluations émis par les professionnels et la direction	J'aurais besoin de me former dans les moyens d'enseignements appropriés aux élèves BEP. J'aurais notamment besoin d'être formée dans les divers outils informatiques dont pourrait tirer bénéfice l'élève; il s'agit en fait pour moi et pour l'élève d'être plus efficaces dans notre travail quotidien.	Aucun jusqu'à ce que j'en fasse la demande. À ce moment-là, j'ai alors eu tout de suite de l'aide. L'école propose néanmoins quelques conférences sur ces questions dont j'ai pu bénéficier en tant qu'initiation.	M. Tissot-Daguette.	Oui	Le soutien que propose M. Tissot-Daguette est très intéressant et indispensable. Il devrait alors être mené en parallèle d'un soutien pédagogique. J'entends par "soutien pédagogique" un soutien purement pédagogique qui guiderait ma réflexion et ma préparation des leçons en français et histoire (création de documents, d'épreuves, de compréhension de lecture, etc.).	Un soutien et une formation tels que mentionnés ci-dessus devraient être obligatoires. Je devrais être soutenue dans mon travail scolaire quotidien (par exemple, une heure de décharge pour la création spécifique de documents adaptés aux élèves BEP ou pour la collaboration avec les orthophonistes), et non pas seulement informée de ce statut BEP.

23	Fiche de mesures BEP de la part de l'orthophoniste	J'en ai demandé à l'orthophoniste	L'appui de notre personne de référence dans le collège pour les élèves BEP	La personne responsable pour le suivi des BEP	Non		Oui	On fait du mieux que l'on peut...
24	TDAH ou TDA, Dys et autres, problèmes comportementales, familiaux, etc.	Non	Aucun	Non	Non		Oui	
25	Par le titulaire ou par les dossiers présents sur le serveur	Non	Aucun	Un éducateur spécialisé, Un enseignant spécialisé	Non		Non	On connaît les mesures, mais on ne sait pas comment les appliquer et à quel taux.
26	Ma direction... Dyslexie, difficultés divers, besoins divers	Non	2 h par semaine avec un de mes collègues en classe	Un collègue enseignant de classe ordinaire	Oui	moins d'élèves en classe... 21 c'est trop!	Non	A la base on ne devait pas avoir autant d'élèves dans les classes, on ne devait pas avoir moins d'heure telle que la formation générale, on ne devait pas avoir plus d'heure d'enseignement... bref ...
27	Par le SSE	Le mieux serait de rencontrer le prof de l'année scolaire précédente pour qu'il puisse nous indiquer quelles stratégies il a mis en place pour aider l'élève X	Aucun		Oui	Une aide à l'intérieur de la classe pendant les cours	Non	Pas d'aide du tout

9.4.3 C. Les craintes des enseignants spécialistes de branche

Questions posées :

- a. Dans l'intégration d'élèves BEP, lesquels, parmi les éléments suivants, suscitent une éventuelle crainte de votre part ?
 - i. Au niveau du groupe-classe : la différenciation, le rejet de la part des autres élèves
 - ii. Au niveau relationnel : la relation avec la famille, la relation avec les professionnels en dehors de l'école (logopédiste ou autre), la relation avec les professionnels internes à l'école (éducateur, médiateur, enseignant spécialisé ou autre)
 - iii. Au niveau du travail dans la classe : le manque de temps, le manque de ressources, l'échec de l'élève

b. Identifiez-vous d'autres craintes non-mentionnées ? Si oui, lesquelles ?

Réponses obtenues :

Sujet	a.			b.
1	La différenciation	La relation avec les professionnels internes à l'école	Certains élèves ne savent pas utiliser les ressources mises à leur disposition	Non
2	La différenciation	La relation avec les professionnels internes à l'école	Le manque de ressources L'échec de l'élève	Le manque de disponibilité
3	La différenciation, l'incompréhension dans la différence de traitement surtout dans l'évaluation	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources La gestion du groupe L'indiscipline car flottement	Trop d'interventions, de référents
4	La différenciation	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de ressources L'échec de l'élève	Le manque d'investissement de l'élève car il doit fournir plus de travail que les autres du à ses besoins.
5	La différenciation	La relation avec la famille	Le manque de temps L'échec de l'élève	Non
6	La différenciation	Aucun	Le manque de temps Le manque de ressources	Non
7	La différenciation Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de ressources	de ne pas faire ce qu'il faut pour lui de ne pas être à la hauteur car pas formée pour ces cas
8	Aucun	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	Non
9	Les moqueries	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	La surcharge de travail tant pour l'élève que pour sa famille et la non reconnaissance des mesures BEP dans le nouveau système de classe à niveau (les mesures BEP ne sont pas prises en compte lors des tests permettant l'accès au niveau)
10	La différenciation Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec la famille	Le manque de temps Le manque de ressources	Ne pas tenir compte suffisamment de la problématique de chacun.
11	La différenciation	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources	La pression des parents et des orthophonistes
12	La différenciation Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec la famille	Le manque de ressources L'échec de l'élève	Non
13	La différenciation, L'inéquité de traitement par rapport aux autres (l'évaluation étant le point sensible)	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de ressources	Les revendications parfois disproportionnées
14	Le rejet de la part des autres élèves	Aucun	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	La souffrance de l'élève... Intégrer, d'accord, mais à quel prix?...
15	La différenciation	La relation avec la famille	Le manque de ressources	Non

	Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	L'échec de l'élève	
16	La différenciation	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps L'échec de l'élève	Non, mais je reformulerais volontiers les réponses précédentes: J'ai le sentiment d'être jugée par les orthophonistes comme étant peu à l'écoute ou peu concernée par ce problème. Pourtant, j'essaie sincèrement de faire au mieux. Mais comme je l'ai dit précédemment, il m'est très difficile de répondre aux besoins spécifiques de tous mes élèves tout le temps, tout en avançant dans mon programme comme ça m'est demandé (c'est-à-dire rapidement). Inévitablement, j'oublie des choses, je ne fais pas toujours bien car j'ai trop à faire, à penser, à adapter. Et les parents et les orthophonistes qui ne comprennent pas souvent notre réalité nous attendent au tournant. Cette pression m'est pénible. De plus, l'évaluation de ces élèves BEP me pose parfois problème. Je suis bien sûr favorable à ce que leur(s) problématique(s) soit prise en compte, mais les évaluer "comme les autres" et leur imposer un programme scolaire "comme les autres" ne me paraît pas toujours juste et adéquat (ni vis à vis de l'élève BEP, ni vis à vis des autres élèves, d'ailleurs).
17	La différenciation	La relation avec la famille	Le manque de ressources L'échec de l'élève	Non
18	Le rejet de la part des autres élèves La stigmatisation de la part des camarades	Aucun	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	La crainte de devoir accorder beaucoup d'attention à ces élèves et de devoir du coup quelque peu négliger les élèves qui ont de la facilité notamment. C'est très difficile en effet de s'occuper en même temps des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et fournir aux élèves avancés des pistes de consolidation et extension de la matière donnée.
19	La différenciation	La relation avec la famille La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de ressources Le fait que certains élèves BEP ne profitent pas de leur matériel alors qu'ils y ont droit et qu'on doit insister pour qu'ils emploient leurs tablettes.	Encore une fois, je crains une école inégalitaire en matière d'octroi de mesures BEP. Certains élèves bénéficient de mesures à mon avis exagérées car leurs parents sont derrière eux et "harcèlent" orthophonistes et enseignants. D'autres élèves, avec des problématiques parfois plus graves, ne sont pas signalés ou ont peu de mesures. Je ne comprends pas non plus pourquoi les élèves issus de classe d'accueil et intégrés au bout de quelques semaines en

				Suisse dans des classes traditionnelles ne bénéficient pas non plus de mesures spécifiques. Parce qu'après tout, ce sont aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers.
20	Le rejet de la part des autres élèves	Aucun	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	Le manque d'attention porté aux élèves agréables et sans problème
21	La différenciation	La relation avec la famille Les professionnels en dehors de l'école La relation avec les professionnels internes à l'école	Le manque de temps Le manque de ressources	Non
22	La différenciation, Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec la famille	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	J'ai peur de ne pas être à la hauteur des besoins de l'élève et de péjorer son éducation.
23	La différenciation	Aucune	Le manque de temps Le manque de ressources L'échec de l'élève	Le manque de confiance en soi
24	La différenciation, Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec les professionnels internes à l'école	Le manque de ressources	Non
25	Le rejet de la part des autres élèves	La relation avec la famille	Le manque de temps	Ne pas inciter suffisamment l'élève à utiliser les ressources mis à sa disposition.
26	La différenciation	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources	Non
27	La différenciation	La relation avec les professionnels en dehors de l'école	Le manque de temps Le manque de ressources	La perte d'estime de soi chez l'élève BEP

9.4.4 D. Les personnes ressources des enseignants spécialistes de branche

Questions posées :

- a. Lorsque vous avez besoin d'informations concernant les problèmes générés par l'intégration d'élèves BEP, vers qui vous tournez-vous ? (La directrice / le directeur, la sous-directrice / le sous-directeur, le médecin scolaire, le socio-éducateur, le psychologue scolaire, un collègue, un enseignant spécialisé ou autre (à spécifier)).
 - i. En fonction de quoi, vous vous dirigez vers ces personnes ?
 - ii. De quelle manière vous contactez cette ou ces personne(s) ? (Par courrier électronique, de vive-voix à la salle des maîtres ou dans les couloirs, par un petit billet glissé dans le casier de la personne en question ou autre (à spécifier)).
 - iii. Utilisez-vous d'autres moyens pour rechercher des informations ?
 1. Si oui, lequel ?
- b. Lorsque vous avez besoin de soutien concernant l'intégration des élèves BEP, vers qui vous tournez-vous ?

c. Est-ce qu'il y a un enseignant spécialisé dans le bâtiment dans lequel vous enseignez ?

iv. Si oui, quel est le mandat qui lui est accordé ?

v. Si non, trouveriez-vous opportun d'en avoir un ?

1. Pourquoi ?

d. Quand et pourquoi faites-vous appel à un autre professionnel lors de situations difficiles ?

Réponses obtenues :

Sujet	a.	b.	c.	d.
1	Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances De vive-voix Non	L'enseignante de soutien Oui Il doit coacher les élèves BEP et les aider à utiliser leurs mesures	Aide / Soutien
2	Le sous-directeur, Un collègue, Le responsable pour le dossier BEP au SEO	Connaissances De vive-voix	Internet Sous-directeur, collègues, responsable dossier BEP au SEO Oui	Aucune idée Gestion de classe
3	Le sous-directeur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Loi Connaissances De vive-voix	Internet Le directeur Oui	Aucune idée Gestion de classe
4	Le sous-directeur	Informations incomplètes ou incohérentes Par courrier électronique De vive-voix	Nous avons un classeur où tous les élèves BEP sont répertoriés Personne Non	Non Aide / Soutien Gestion de classe
5	Un enseignant spécialisé	Connaissances (Si l'élève a des problèmes avec sa tablette ou ses ouvrages de référence) Par courrier électronique, De vive-voix	Non Un enseignant spécialisé Oui	Aucune idée Bilan de compétence
6	Le sous-directeur Le socio-éducateur	Personnes de référence Par courrier électronique De vive-voix	Parfois, contact direct avec la famille Le sous-directeur Le socio-éducateur Oui	Titulaire de classe terminale Aide / Soutien
7	Le sous-directeur Le psychologue scolaire Un enseignant spécialisé	Connaissances Par courrier électronique, De vive-voix	Internet Le sous-directeur Oui	Titulaire de classe terminale Aide / Soutien
8	Le sous-directeur, le spécialiste du canton	Connaissances Compétences De vive-voix Par téléphone	Internet Un collègue Un spécialiste externe Oui	déterminer les éléments à mettre en place Aide / Soutien
9	Le directeur, Le socio-	Connaissances Feeling De vive-voix	Internet Le directeur Je ne	oui, afin d'avoir une Aide / Soutien

	éducateur, Le psychologue scolaire, Un collègue, Un enseignant spécialisé					sais pas		personne ressource qui connaissent la réalité du terrain	
10	Le sous-directeur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Compétences	Par courrier électronique, De vive-voix	Non.	Le titulaire Un spécialiste externe	Non		Non.	Aide / Soutien
11	Le sous-directeur, internet	Connaissances	De vive-voix	Internet	Internet	Oui	service socio-éducatif		Aide / Soutien
12	Le directeur, L'assistant scolaire	Compétences	Par courrier électronique, De vive-voix	non	Un collègue	Je ne sais pas		Un enseignant spécialisé en quoi? Désolé je n'ai pas compris la question.	Aide / Soutien
13	Le directeur, Un enseignant spécialisé	Connaissance	De vive-voix	non	Un enseignant spécialisé	Oui	Celui de s'occuper des élèves BEP 9H		Aide / Soutien
14	Le directeur, Le sous-directeur, Le médecin scolaire, Le socio-éducateur, Un collègue, Un enseignant spécialisé, Les parents de l'élève, les spécialistes qui suivent l'élève en dehors de l'école.	Connaissances	Par courrier électronique, De vive-voix, Par téléphone (parents et spécialistes).	Des lectures, des cours de formation continue sur les troubles qu'ont les élèves qui me sont confiés.	Le directeur Un collègue, Le socio-éducateur	Oui	Titulaire de classe de terminale		Aide / Soutien
15	Le sous-directeur, Le socio-éducateur	Disponibilité	Par courrier électronique	Non	Un collègue	Oui	Titulaire classe FS		
16	Le sous-directeur, Un collègue, Les parents de l'élève + Son orthophoniste	Information Connaissance	Par courrier électronique, De vive-voix Par téléphone	Non	? Personne. Le soutien et l'aide dont j'aurais besoin sont relatifs au système d'enseignement. Ainsi, je ne me tourne vers personne, je constate simplement que la prise en compte des spécificités de chacun n'est pas vraiment	Oui	Aucune idée		Aide / Soutien

					réalizable dans les mesures d'enseignement actuelles. On ne peut plus enseigner autant, à autant d'élèves, avec autant de matière, tout en prenant en compte ces "nouveaux" problèmes (que l'on ne prenait pas ou peu en compte avant).				
17	Le directeur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances (La personne-ressource est l'enseignante spécialisée. Elle est en phase avec ce qui se passe pour l'enfant, en lien avec l'enseignant... ancrée dans le terrain. Si des décisions sont prises en réseau ou en amont, je me bats avec ou contre la direction et les collègues)	Par courrier électronique, De vive-voix	Non	Le directeur	Oui	Cela dépend... des enseignantes spécialisées ! L'une est plutôt passive en classe, à orienter un peu l'élève. L'autre a été très productive d'outils pour l'élève, très active dans la relation en général (prof, élèves, DIR). Cela dépend beaucoup du type de BEP évidemment.		Je n'ai pas eu à le faire ou alors la Direction pour marquer ma façon de voir les choses.
18	Le sous-directeur, Le socio-éducateur, Le psychologue scolaire, Un collègue	Connaissance Compétence	Par courrier électronique, De vive-voix	Non	Le sous-directeur Un collègue	Je ne sais pas		Oui	Aide / Soutien
19	Le sous-directeur Les parents Les spécialistes	Connaissances Compétences	Par courrier électronique Par téléphone pour les parents	Lecture d'un ou deux articles scientifiques.	Le sous-directeur	Oui	Titulaire de classe de terminale		En général, quand la situation est complexe, un réseau est convoqué et une rencontre est organisée entre spécialistes, enseignants et famille.
20	Le sous-directeur, le médecin scolaire, le socio-éducateur, un collègue, j'ai	Connaissances	Par courrier électronique, De vive-voix	Lectures Entretien Réseaux	Un spécialiste externe Les parents	Oui	Médiateur	Oui	Aide / Soutien

	aussi une formation d'enseignante spécialisée								
21	Le directeur, Le sous-directeur, Le socio-éducateur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances	De vive-voix, Par un petit billet glissé dans le casier de la personne en question	Lectures personnelles.	Un collègue	Oui	Aucune idée	Oui	Aide / Soutien
22	Le sous-directeur, Le socio-éducateur, Un enseignant spécialisé	Connaissances Compétences	Par courrier électronique, De vive-voix	Recherches sur Internet et dans des livres	Un collègue	Oui	Responsable du soutien	Oui	Aide / Soutien
23	Le socio-éducateur, Le psychologue scolaire, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances	De vive-voix, Par un petit billet glissé dans le casier de la personne en question	Non	Un collègue	Oui	Maîtrise de classe de terminale		Partage
24	Le socio-éducateur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances	De vive-voix, Par un petit billet glissé dans le casier de la personne en question	Non	Le socio-éducateur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Oui	Aucune idée		
25	Le sous-directeur, Le socio-éducateur, Un collègue, Un enseignant spécialisé	Connaissances	Par courrier électronique, De vive-voix	Non	Le sous-directeur	Oui	Aucune idée	Oui	Aide / Soutien
26	Le directeur, Le psychologue scolaire	Connaissances	Par courrier électronique, De vive-voix	Oui	Le socio-éducateur	Oui	Il enseigne dans les classes de terminale	Oui	Aide / Soutien
27	Le socio-éducateur	Personne de référence	De vive-voix	Non	Personne	Oui	Aucune idée	Non	Je me débrouille seul

9.4.5 E. Suggestions et remarques des enseignants spécialistes de branche

Peu d'enseignants spécialistes de branche m'ont fait parvenir des suggestions ou des remarques :

S₉ : J'ai besoin d'être formée !

S₂₁ : Il me paraît important de redonner la responsabilité de l'éducation aux parents ! Ainsi, si un élève a un comportement inadéquat, il ne sera plus possible de dire qu'il n'est pas motivé et qu'à la maison, (sans exigence), l'enfant est ravi. L'école des parents obligatoire si nécessaire pour les enfants posant problème. Les enseignants sont là pour transmettre des connaissances.

S₂₇ : La problématique de savoir qui a le droit de demander des mesures BEP pour un élève, si on a besoin d'un diagnostic pose par un professionnel comme orthophoniste ou autre. Est-ce qu'un enfant BEP a toujours un regard bienveillant en dehors de l'école obligatoire. Le souci de certains profs de n'être pas juste, que leurs notes mises avec les BEP - évaluation différente, critères différents, longueur du travail différent - ne reflète pas la réalité.

9.4.6 F. Données sociodémographiques des enseignants spécialistes de branche

Questions posées :

- a. Âge
- b. Sexe
- c. Enseignant spécialiste de branche depuis
- d. Année d'enseignement HarmoS pendant l'année 2016-2017
- e. Branche(s) enseignée(s)
- f. Quel(s) niveau(x) de classe avez-vous ?
- g. Cercle scolaire

Réponses obtenues :

Sujet	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
1	30	F	2010	9 11	Allemand Anglais	1 2	5
2	33	F	2009	9 10	Anglais Allemand	1 2	2
3	36	F	2007	10	Français	1 2	2
4	28	F	2014	9 11	Français Histoire Géographie	1 2	5
5	29	H	2012	9 10 11	Education physique et sportive Formation générale Anglais	1 2	5
6	56	F	1982	10 11	Français Histoire Education civique Formation générale	2	3
7	43	F	1999	10 11	Français Espagnol	2	7
8	58	H	1986	9 10 11	Français Histoire Géographie Formation générale	2	3
9	34	F	9	9 10 11	Mathématiques Géographie Informatique Formation générale	1	7
10	54	F	1989	9	Français	1	5

				10 11	Histoire Géographie		
11	47	H	1993	9 10 11	Mathématiques Physique Chimie	2	5
12	29	H	2012	9 10 11	Education physique et sportive Géographie Histoire Education civique Formation générale	1 2	7
13	39	H	2003	9 10 11	Français	1 2	4
14	49	F	1993	9 10	Français Mathématiques	1	3
15	27	H	2014	9	Géographie Histoire	1 2	7
16	34	F	2008	9 10 11	Allemand	1 2	2
17	39	H	2000	9 10	Histoire Anglais Education civique Formation générale	1	1
18	28	F	2013	9 10 11	Anglais Formation générale	1 2	7
19	39	F	2001	9 10 11	Allemand Langue et culture de l'Antiquité Formation générale	1 2	6
20	61	F	1976	9 10	Français Allemand	1	3
21	33	H	2005	9 10 11	Mathématiques Géographie	1 2	1
22	33	F	2011	9 10 11	Français Histoire Education civique	1 2	3
23	36	F	2009	9 10 11	Anglais Allemand	1	4
24	32	H	2012	10 11	Français Informatique Sciences de la nature Education civique Natation	1 2	4
25	32	F	2007	9 10	Sciences de la nature	1	6
26	36	F	2003	9 10 11	Mathématiques Sciences de la nature Géographie Formation générale	1	2
27	58	F	1979	9 10	Français Géographie Histoire	1	4

9.5 Annexe 5 : Transcription du focus group

9.5.1 Légende

/, //, ///	pause très brève, brève, moyenne
(rire)	description d'aspects du comportement verbal et non verbal
XXX	segment inaudible
ébau-	ébauche de mots
<u>chevauchement</u>	chevauchement de mot
(5 MIN)	temps encouru en minutes
Exp	expérimentateur
S ₁	sujet 1
S ₂	sujet 2
S ₃	sujet 3
S ₄	sujet 4

De plus, chaque ligne de l'entretien est numérotée pour permettre, lors de l'analyse de l'entretien, un repérage plus aisé des différents changements.

9.5.2 Transcription intégrale

1 Exp : bonjour / bah déjà je vais me présenter / alors moi je suis enseignante en classe de
 2 terminale au cercle scolaire régional XXX / heu parallèlement comme vous l'avez compris
 3 je fais le master en enseignement spécialisé je suis en dernière année et dans le cadre de de
 4 mon mémoire je m'intéresse à l'identité professionnelle / à comment se construit l'identité
 5 professionnelle d'un enseignant spécialisé donc heu // comme vous et moi qui travaille
 6 dans le milieu ordinaire au cycle 3 // et pour ça heu je me suis basée heu sur le cadre
 7 législatif sur les cahiers des charges sur les représentations de nos collègues spécialistes
 8 toujours en me basant sur le cycle 3 heu // parce qu'on collabore beaucoup avec eux alors
 9 qu'est-ce qu'ils pensent de nous comment ils nous perçoivent dans le collège etc. donc
 10 voilà / comme je vous l'ai dit dans la prise de contact je vous garantis l'anonymat de toutes
 11 les informations et heu il n'y a pas (1 MIN) de réponses justes ou fausses ce qui m'intéresse

12 c'est de voir les différences s'il y en a entre les différents cercles scolaires qui sont
13 représentés ici // et comment vous vous construisez votre propre identité professionnelle
14 dans votre cercle comment vous vous faites votre place à partir de quoi quelle est la place
15 qu'on vous donne etc. au travers de mes questions donc n'hésitez pas à dire ce que vous
16 pensez il n'y aura / aucun jugement // je vous propose de / de vous présenter de heu / en
17 disant quel est le mandat pour lequel vous êtes engagés dans votre cercle scolaire / (invite
18 le premier sujet à se présenter)

19 S₁ : oui alors je m'appelle (prénom) ça fait trois ans que je travaille au collège des XXX ici
20 comme enseignante spécialisée à un taux de 75 % environ avec une maîtrise de classe que
21 j'ai toujours eu et que j'aime avoir et puis heu je suis au bénéfice d'un MAES aussi que
22 j'ai obtenu en 2012 (2 MIN) et avant d'avoir le titre j'ai eu des classes d'enseignement
23 spécialisé ici sur Neuchâtel et dans le canton de Vaud et autrement je suis enseignante /
24 heu de classe secondaire mais pas spécialiste heu donc généraliste j'ai eu des préprof ou
25 des VSO dans le canton de Vaud // et j'ai cette pratique aussi qui m'aide / qui me rend
26 service aussi en terminale

27 Exp : et aujourd'hui ton mandat

28 S₁ : alors mon mandat c'est de de mener à bien deux ans en tout cas consécutifs parfois
29 trois de plus en plus de douzièmes sont requises heu / avec un groupe d'élève // pour
30 lesquels j'essaie de faire un enseignement heu / sur mesure au maximum quand c'est
31 possible et puis voilà / de gérer cette classe spécialisée mais d'être aussi en collaboration
32 avec mes collègues dans ce collège pour participer aux activités qui (3 MIN) qui sont mises
33 sur pied pour tout le monde on on on est sur les deux tableaux d'une part une enseignante
34 spécialisée mais aussi une enseignante comme tous les autres dans ce collège et heu on fait
35 les camps les activités les visites les sorties les activités de cultures alors voilà / c'est
36 chouette

37 Exp : merci (invite le deuxième sujet à se présenter)

38 S₂ : alors (prénom) je suis enseignante spécialisée en classe terminale depuis août l'année
39 passée et avant j'étais pendant sept ans au XXX j'ai les terminale depuis le que heu / depuis
40 le début que mais avant au début j'avais aussi des classes de formation régulière des classes
41 de modernes des classes d'orientation et des classes de préprof et j'ai heu // passé mon
42 master en août 2015 heu // mon mandat heu je trouve rigolo comme question car en fait je
43 ne sais pas enfin on n'a jamais eu de mandat heu (4 MIN) alors heu // j'ai l'impression de

44 manière générale dans l'école dans laquelle je suis c'est assez dynamique et qu'on essaie
45 de faire en sorte que dans notre collège nos élèves soient le plus possible intégrés heu au
46 reste des autres élèves participent heu aux camps de ski mais comme ça on m'a pas
47 clairement dit vraiment ce que je devais faire (rires)

48 S₃ : (prénom) j'ai j'ai / été titulaire d'une classe de terminale pendant plus de trente ans
49 (rires) et j'y enseigne encore aujourd'hui à hauteur de six périodes heu je fais de la
50 médiation scolaire depuis depuis depuis 1993 mais ça représentait qu'une décharge horaire
51 de deux périodes au début et depuis quatre ans maintenant je suis au conseil socio-éducatif
52 avec les périodes de décharge de médiation en plus des six périodes d'enseignement pour
53 un espèce de poste bricolé comme ça construit un peu en fonction des besoins du centre
54 scolaire des XXX dans lequel je travaille heu // le mandat ouais c'est c'est // ce qui a déjà
55 été dit est intéressant (5 MIN) disons que le mandat n'a jamais vraiment été défini dans le
56 collège en tout cas il n'y a pas de cahier des charges ni de document officiel qui qui le
57 démontre / finalement le mandat il est un peu ce qu'on en a fait nous dans ces classes ou
58 dans cette classe depuis quelques années heu dizaine d'années / chez nous par exemple on
59 met l'accent en tout cas avec les grands puisque toi (s'adresse à l'expérimentateur) tu
60 t'occupes des petits

61 Exp : mmmh

62 S₃ : avec les grands sur heu l'intégration l'insertion l'orientation vers le monde
63 professionnel donc en lien avec l'OCOSP on a un projet où il y a minimum trois semaines
64 de stage pour ces grands élèves obligatoires et en même temps heu / durant l'année scolaire
65 puis après il y a un lien avec heu l'enseignant avec le patron // le responsable du stage
66 l'enseignant et l'OCOSP / on essaie par là de de ouais de créer des ouvertures possibles
67 pour l'élève ne serait-ce que des places de préformation parce que quand même beaucoup
68 sont destinés à y entrer ou dans le meilleur des cas (6 MIN) trouver la personne (claque des
69 doigts) qui sera d'accord de partir avec ces élèves en apprentissage

70 Exp : merci (invite le quatrième sujet à se présenter)

71 S₄ : alors moi (prénom) j'enseigne heu au XXX depuis 2009 avant j'étais au centre de la
72 XXX / j'ai enseigné heu // en classe régulière heu // longtemps en huitième neuvième et
73 j'ai longtemps eu des classes de terminale deux ans au XXX puis je suis venue au XXX
74 j'ai eu des neuvièmes et puis heu /// j'ai commencé la formation du MAES // heu que j'ai
75 terminé l'année passée / heu voilà / et puis depuis // heu il a été créé au // d'entente (7 MIN)

- 76 avec la direction un / un poste heu au XXX heu / qui m'occupe je dirais / ouais j'ai quatorze
77 périodes comme enseignante-ressource /// où je // j'aide surtout en neuvième année aussi
78 un peu en dixième année heu c'est-à-dire que je // je suis / je fais du co-enseignement mais
79 attention c'est surtout en dehors de la classe où heu / on travaille en deux groupes avec
80 certains enseignants / ça ça représente environ six à huit périodes par semaine // donc en
81 collaboration avec les collègues de neuvième et puis sinon j'ai des groupes de soutien /
82 voilà / d'élèves en difficulté que j'ai plutôt à ce moment-là en dehors des heures ou alors
83 des élèves qui sont dispensés d'une heu d'une langue parce que heu // ils ont des besoins
84 éducatifs particuliers et puis heu (8 MIN) je les prends pendant leur dispense pour travailler
85 un peu avec eux les autres branches
- 86 Exp : pour le co-enseignement heu c'est toute l'année avec les mêmes heu avec les mêmes
87 enseignants ou bien c'est à la demande heu selon un problème ou
- 88 S₄ : tout est possible en fait mais c'est vrai que là j'ai il y a quelque chose de régulier qui
89 s'est mis en place
- 90 Exp : d'accord
- 91 S₄ : mais // voilà j'ai proposé encore il y a pas longtemps à une collègue qui est venue me
92 parler je lui ai dit si jamais il y a cette possibilité là donc tout est tout est envisageable parce
93 que je suis heu / assez flexible parce que je n'ai plus d'enfants à charge je suis aussi à temps
94 partiel donc heu / j'ai un horaire qui permet justement heu / tout à coup de heu // de / pas
95 de bricoler parce que c'est pas ça mais que tout à coup de rajouter des des heu // du soutien
96 heu en cours d'année
- 97 Exp : d'accord
- 98 S₄ : à la demande ben des fois je travaille en classe de terminale (9 MIN) aussi par exemple
99 avec un élève un tout petit moment par exemple pour l'aider à préparer un exposé je pense
100 à une élève qui est en intégration / en neuvième heu régulière et puis heu // voilà je la vois
101 pour préparer un exposé de français voilà et puis ça c'est juste quelques fois
- 102 Exp : mmmh / donc en moyenne c'est quatorze périodes par semaine
- 103 S₄ : de toute manière ouais c'est c'est c'est c'est quatorze périodes
- 104 Exp : d'accord ok

105 S₄ : qui peuvent aussi fluctuer d'un coup heu / en début d'année j'en avais un peu moins
106 puis tout à coup maintenant j'en ai plus puis je pense qu'en fin d'année j'en aurais aussi un
107 peu moins

108 Exp : d'accord

109 S₄ : ce n'est pas quatorze périodes fixes //

110 Exp : merci et toi (donne la parole au cinquième sujet)

111 S₅ : (prénom) je suis enseignante spécialisée heu // ça fait sept huit // ouais huit je crois que
112 je suis là ça a énormément bougé ces deux dernières années / avant j'avais enseigné une
113 année aux XXX et puis heu j'ai fait (10 MIN) le MAES en 2012 heu et puis // heu notre
114 mandat effectivement heu je crois qu'il n'y a rien // enfin moi j'ai par exemple insisté
115 (hausse le ton) qu'il y ait enfin enseignante spécialisée sur ma fiche heu sur mon contrat et
116 sur mes fiches de salaire mais si non ce n'était même pas inscrit quoi // chez nous la devise
117 c'est de faire au mieux je dirai voilà // enfin / il y a rien de concret quoi

118 Exp : donc si je comprends bien tu es titulaire

119 S₅ : je suis titulaire de ma classe je bosse à 85 pour cent

120 Exp : ouais ouais d'accord ok // donc on ne peut pas oui on pourrait dire qu'il y a une
121 évolution de / par rapport à ton poste (s'adresse au S₄) parce que tout d'un coup tu es
122 devenue personne-ressource mais avant il n'y avait pas du tout de personne-ressource ou
123 heu

124 S₄ : non non

125 Exp : et qu'est-ce qui a fait ce changement

126 S₄ : bah c'est (11 MIN) depuis qu'il y a eu cette heu // cette rénovation heu c'est-à-dire ces
127 classes heu hétérogènes

128 Exp : mmmh

129 S₄ : niveau un niveau deux ça a posé pas mal de problèmes en neuvième / il y a des des des
130 élèves qui sont complètement perdus parce que parce que cette classe de préprofessionnelle
131 avant heu qui qui qui avait un espèce d'encadrement

132 S₃ : la classe de transition d'abord a disparu

133 S₄ : oui la classe de transition ouais ouais / puis après la classe de préprof qui offrait quand
134 même un encadrement quand même à certains élèves et ben là heu / c'est depuis que heu

135 voilà depuis que c'est des classes hétérogènes bah on voit ils doivent passer de classes en
136 classes etc. donc on s'est vite aperçu qu'il y a des élèves qui ont de la peine dans cette
137 nouvelle structure /

138 Exp : mmmh

139 S₄ : donc voilà ils ont besoin peut-être d'un coaching (hausse le ton) heu en tout cas en heu
140 en début de neuvième (12 MIN)

141 S₅ : moi je dirais que c'est aussi depuis heu que depuis la nouvelle heu /// réforme (hausse
142 le ton) qu'il y avait des bug à colmater et heu c'est depuis que la direction a accepté de
143 mettre l'argent du soutien seulement sur une personne (hausse le ton) sur toute l'année qui
144 va essayer de gérer ça et essayer d'annualiser ces quatorze périodes heu (s'adresse au S₄)
145 tu dois rendre des comptes c'est ça

146 S₄ : ouais ouais

147 S₅ : voilà alors qu'avant c'était des enveloppes puis on engageait un étudiant pour un petit
148 soutien de math là puis on demandait à un enseignant d'allemand pour du soutien
149 d'allemand là vite fait et puis de faire des petites enveloppes ben là ils ont pris l'enveloppe
150 entière entière j'en sais rien en fait mais / en tout cas dans une grande partie

151 S₃ : ah ouais

152 S₅ : qu'ils ont donné pour le salaire (13 MIN) de l'enseignante-ressource pour qu'elle
153 puisse faire un travail sur le long terme et uniforme

154 S₃ : je pense que nous on vit sur l'ancien régime quoi ça veut dire qu'on a la direction qui
155 a une enveloppe qui distribue au coup par coup avec des personnes plus ou moins
156 pressenties puis tout à coup on peut même faire appel à toi (se dirige vers
157 l'expérimentateur) parce que tu sais l'italien

158 Exp : ouais

159 S₃ : et tu pourrais donc dépanner

160 Exp : et chez toi ça se passe comment

161 S₁ : c'est aussi l'ancien système avec des petits mandats de temps en temps avec la direction
162 fait appel à des enseignants et si elle ne trouve pas dans son bassin d'enseignants elle fait
163 appel à l'extérieur

164 Exp : ok

- 165 S₁ : c'est ponctuel // mais par contre vous au XXX vous avez aussi la classe heu de
166 remédiation qui peut servir aux terminales pas sur un plan pédagogique mais sur un plan
167 plutôt de comportement pour recadrer
- 168 S₅ : elle est pas au XXX en fait parce que nous nos élèves quand ils vont en remédiation ils
169 vont dans un autre collège tu vois
- 170 S₁ : ah nous on envoie nos élèves au XXX
- 171 S₅ : voilà et après ils sont centralisés à la XXX en général
- 172 S₁ : ah ok parce que nous on reçoit personne par-contre (14 MIN)
- 173 S₅ : ouais ouais
- 174 S₄ : parce que vous n'avez pas de classe de remédiation
- 175 S₅ : non parce qu'il y a une au niveau primaire et une niveau secondaire et puis heu // est-
176 ce qu'il faut qu'on explique la classe de remédiation
- 177 Exp : volontiers
- 178 S₅ : on fait partie du cercle scolaire de l'éorén donc on est cinq collèges ensemble / on a
179 donc des plus grosses enveloppes pour le soutien // et nos cinq directeurs se voient
180 régulièrement et puis ils ont décidé de mettre une partie d'un budget qui est aussi
181 subventionné autrement je ne sais plus heu // dans une classe de remédiation qui est une
182 classe qui est gérée par un enseignant spécialisé et une éducatrice formés c'est eux qui
183 coachent les choses mais ce ne sont pas eux qui suivent les élèves ce sont des élèves qui
184 ont déjà eu des heures d'arrêt qui posent des problèmes de discipline et avant de les mettre
185 à pied on essaie de les sortir de la classe pendant trois semaines / on les met en classe de
186 remédiation ils continuent de faire le travail de leurs enseignants qui leur envoient et puis
187 ils font leur travail avec des civilistes car ça coûte moins cher (rires) (15 MIN)
- 188 S₃ : nous aussi on a un civiliste (rires) non je ne sais pas est-ce que le débat part et ça ne va
189 pas
- 190 Exp : non non c'est parfait il y a des questions auxquelles vous répondez sans que je les
191 pose donc c'est parfait (rires) c'est le but
- 192 S₅ : (rires) donc moi j'ai plutôt l'impression et je vais en parler la semaine prochaine que
193 c'est une bouchée d'oxygène pour les enseignants de la classe
- 194 S₃ : ouais

- 195 S₅ : et pour les élèves de la classe
- 196 S₃ : pour les préserver
- 197 S₅ : pour se reconstruire
- 198 S₃ : et qu'est-ce qu'il se passe quand les élèves reviennent dans leur classe d'origine il y a
199 déjà assez de recul
- 200 S₅ : je n'ai pas encore vécu
- 201 S₂ : il est revenu pareil quoi / enfin c'était bien pour lui c'est trois semaines parce qu'il y
202 avait deux à trois personnes qui s'occupaient de lui et il était tout seul donc il a fait des
203 notes phénoménales il était bien dans sa peau et puis il est revenu là et il y avait de nouveau
204 une personne pour douze gamins
- 205 S₅ : il s'est retrouvé dans ses vieux démons
- 206 S₂ : c'est ça bon il ne dérangeait pas plus que ça mais il ne travaillait pas avant mais il ne
207 travaillait pas après quoi
- 208 S₅ : bah moi tous les collègues disent ça
- 209 S₄ : c'est tout à fait ce qu'on voit en systémie hein (16 MIN) on enlève un élève qui pose
210 problème
- 211 S₃ : mmmh
- 212 S₄ : on le remet ailleurs
- 213 Exp : le système se réorganise
- 214 S₂ : mais non le système ne change pas / quand on le remet il reste le même
- 215 S₄ : oui mais ça veut dire qu'il a son utilité quand même dans ce sens-là
- 216 Exp : quand il revient il reprend son rôle le même rôle // et au et vous travaillez au XXX
217 vous savez ce qui est mis en place
- 218 S₂ : non il n'y a rien du tout
- 219 S₃ : la XXX était un précurseur avec la classe OASIS // qui existe toujours je crois
- 220 S₁ : oui oui

221 S₃ : mais sur les constats que vous faites ici le retour dans les classes XXX souvent ça
222 s'accompagne avec le retour des problèmes mais qui effectivement permet aux élèves enfin
223 au reste de la classe et à l'équipe pédagogique

224 S₂ : aux enseignants mmmh

225 S₃ : de respirer / chez nous on a rien de ce type-là on a depuis cette année un civiliste
226 justement parce qu'on avait un un protocole de d'heures d'arrêt puis de lettre
227 d'avertissement puis de lettre d'avertissement (17 MIN) en mise à pied puis on s'est fait
228 souvent rentrés dedans / soit par les parents soit par les services spécialisés parce que ouais
229 ces mises à pieds alors que ce sont des élèves qui n'aiment pas l'école qui courbent l'école
230 puis alors puis alors vous leur ouvrez encore la porte pour qui qu'ils aillent se promener et
231 puis heu // on avait d'autres arguments que ceux que vous avez cités en disant oui mais en
232 attendant pendant ces quelques moments de mise à pied l'équipe pédagogique peut un peu
233 souffler des fois et puis heu et puis les autres élèves se remettre au travail puis cette année
234 grâce (hausse le ton) au civiliste on a pu justement faire accompagner les mises à pied par
235 le civiliste ça veut dire que l'élève vient quand-même à l'école il a du travail scolaire il est
236 censé rester dans le train // de sa classe mais il travaille avec le civiliste heu / à rebours des
237 des des horaires heu établis pour que il soit pas heu ils ne croisent pas le feu des autres
238 élèves ni pendant les récréés ni pendant XXX

239 S₅ : pareil pour les classes de remédiation ils n'ont pas les mêmes horaires que ceux du
240 collège dans lesquelles elles sont insérées (18 MIN) ///

241 Exp : si je vous pose ces questions c'est parce que dans les / dans les dans le référentiel de
242 compétences du MAES il y a un mot qui m'a surprise qui est le mot personne-ressource /
243 et en fait on est en tant qu'enseignant spécialisé aujourd'hui en tout cas amené à être
244 personne-ressource au sein de notre collège de notre établissement scolaire / ça veut dire
245 qu'on on on a les compétences pour pour venir en aide ou en soutien heu auprès de nos
246 collègues // heu c'est pour ça que je me suis posée pleins de questions autour de l'identité
247 professionnelle le mandat je suis allée chercher les cahiers des charges et comme vous
248 l'avez bien relevé j'ai demandé heu // on a treize cercles scolaires régionaux il y a
249 exactement zéro (hausse le ton) cahier des charges donc les treize directions m'ont répondu
250 et ils (19 MIN) n'existent absolument pas et aux quelques directeurs à qui j'ai demandé
251 personne-ressource // on m'a dit ressource de quoi vous êtes simplement titulaire (marque
252 une pause) de votre classe // donc moi je voulais quand même savoir si dans votre pratique

253 heu vous participez / d'une manière ou d'une autre à l'intégration des élèves BEP /// de
254 manière générale

255 S₂ : à l'intégration des élèves BEP (marque une interrogation)

256 Exp : oui des élèves BEP // donc vous allez me dire oui au sein de ma classe / mais est-ce
257 qu'en dehors est-ce qu'il y a des fois des collègues donc là on a bien entendu S₄ mais est-
258 ce qu'il y a d'autres situations où

259 S₂ : ah des élèves des autres classes

260 Exp : mmmh

261 S₂ : donc nos élèves il y a possibilité de les intégrer au XXX (20 MIN) dans certaines
262 branches en formation régulière

263 Exp : d'accord

264 S₅ : mais ce sont nos élèves qui vont dans d'autres classes

265 Exp : et vous comment vous participez à cette intégration / qu'est-ce que vous mettez en
266 place

267 S₂ : alors il y a une discussion avec l'enseignante pour heu / expliquer un peu la situation
268 de l'élève et puis heu moi les périodes où l'élève est en classe avec moi et où on fait la
269 branche dans laquelle il est intégré il peut avancer le travail qu'il fait dans d'autres branches
270 et moi je regarde avec lui si il a une évaluation si il a bien compris si je peux lui donner en
271 plus du travail pour un peu soutenir

272 Exp : d'accord

273 S₅ : mais c'est tout nous qui faisons au XXX ça veut dire qu'on recense tous les élèves qui
274 ont déjà une intégration qui voudraient continuer l'année prochaine / on recense tous les
275 élèves qui devraient avoir une intégration ça veut dire qu'on s'approche des enseignants
276 chez qui ils sont maintenant heu est-ce qu'ils pourraient commencer une intégration est-ce
277 qu'ils pourraient garder certaines branches en formation régulière ensuite on on fait (21
278 MIN) un énorme tableau on regarde chaque élève quel âge il a dans quelle classe il devrait
279 aller pour quelle branche on se les répartit dans les classes pour qu'il y en ait dans chaque
280 classe pour éviter qu'il y ait que des élèves intégrés si non c'est ingérable et puis ensuite
281 on regarde les enseignants de nouveau avec le directeur quand même hein qui nous regarde
282 faire heu /// quelle classe on s'attribue // donc les élèves qui sont en neuvième chez x ils

283 vont aller dans quelle classe de neuvième etc. et / et ça ça a été notre première année / on a
284 dû faire ça justement cette année parce qu'il y a eu des énormes changements on avait seize
285 élèves intégrés entre les trois classes / c'est un énorme boulot et heu //

286 S₄ : ça a bien marché à la rentrée d'août ensuite S₅ est partie en congé maternité et comme
287 c'est elle qui tire car elle connaît tout on a fait d'autres intégrations à partir du semestre /
288 et là c'est la direction qui a voulu faire et ça c'est beaucoup moins bien passé (22 MIN) ///

289 S₅ : mais ils ont fait finalement mais au bout d'un mois quoi

290 Exp : mais est-ce que vous êtes des personnes-ressources pour les autres enseignants //

291 S₃ : mais là on a fait un détour

292 Exp : mais vous pouvez continuer le détour car c'est intéressant pour tout le monde d'après
293 ce que je vois et j'entends (rires)

294 S₁ : oui (rires) ça se passe de la même manière aux XXX c'est nous qui faisons notre cuisine
295 pour intégrer nos élèves chez les autres et heu on doit // lutter des fois contre // des collègues
296 récalcitrants qui ont trop / sur leur assiette qui veulent pas un élève de terminale ils ne
297 savent pas qui c'est comme élève ils ne comprennent pas ça ça les effraient plus qu'autre
298 chose

299 S₂ : mmmh

300 S₁ : et après il y a ceux qui sont plus conciliants et ça se passe bien mais c'est au cas par
301 cas et après dans la posture inverse où c'est nous qui sommes censés être personne-
302 ressource / et bien heu / ça marche pas bien aux XXX // personne se rend compte qu'on a
303 des (23 MIN) des compétences /// et il n'y a pas une impulsion de la direction qui qui
304 inciterait les collègues à s'adresser à nous et puis moi j'ai un exemple en début d'année
305 lors de l'une de nos séances quelques collègues se sont plaints heu d'élèves à problèmes
306 dans leur classe et qui ont dit on n'a pas de classe où les mettre / où les isoler une espèce
307 de XXX comme à la XXX ou ailleurs on ne peut pas simplement sortir l'élève on ne peut
308 pas le laisser seul dans le couloir / qu'est-ce qu'on fait avec un élève qui perturbe / bah j'ai
309 levé la main et j'ai dit / j'ai souvent (hausse le ton) des heures d'appui durant lesquelles
310 j'ai des demies-classes je suis avec quatre cinq ou six élèves au maximum et heu ils
311 travaillent bien c'est très calme vous pouvez consulter mon horaire et voir à quel moment
312 de la semaine c'est possible et je prends volontiers un élève pendant une semaine ou deux
313 ou dites moi et puis j'ai fait un coup d'épée dans l'eau / personne n'a relevé ça aucun

314 collègue m'a dit mais c'est vrai vraiment je pourrai venir te laisser (24 MIN) un élève et
315 heu / ça a fait mouche la direction n'a pas relevé ça n'a pas dit volontiers on en prend note
316 on en parle on peut mettre quelque chose sur pied ou passer dans notre bureau // j'ai
317 pourtant insisté j'étais // sérieuse avec ma proposition / alors après je me suis dit je ne vais
318 pas leur courir après non plus (rires) je vais voir tout d'un coup si ça revient sur le tapis /
319 je reproposerai mais nous sommes deux classes avec souvent des demies-classes et heu on
320 a de quoi travailler avec des élèves heu on déroute on sait les prendre un peu mieux // j'ai
321 l'impression

322 Exp : ouais mais ce ne sont pas forcément des élèves BEP

323 S₁ : non

324 S₃ : ce sont des élèves qui perturbent

325 S₁ : c'est encore une autre chose

326 S₃ : c'est de l'accueil d'urgence

327 S₁ : oui mais c'était dans le sens où je me suis dit tient je peux amener quelque chose au
328 collègue

329 S₃ : ah ouais d'accord

330 Exp : mmmh

331 S₁ : mais le collègue n'a pas voulu

332 S₃ : très bien

333 S₁ : ou il n'a pas compris

334 S₅ : moi j'ai fait ça mais de manière très officieuse dans mes premières années mais j'ai
335 plus refait depuis mais heu / j'avais deux collègues les deux classes d'à côté (25 MIN) des
336 préprofs et puis des fois on avait / on a facilement les portes ouvertes et il y a eu une élève
337 de la classe d'à côté qui aimait bien venir souvent non un après-midi elle venait dans ma
338 classe plutôt et puis un enseignant quand il en mettait à la porte enfin il savait il disait à un
339 des élèves qu'il pouvait venir chez moi

340 Exp : d'accord

341 S₃ : à propos de l'accueil en situation de crise ou d'urgence je reviens avec l'idée du civiliste
342 dans le mandat duquel on avait justement inclus qu'il pouvait fonctionner comme ça
343 comme accueil d'élève en rupture dans l'instant de crise de nerf ou autre // il faut passer

344 par le secrétariat qui doit passer chez le civiliste et le civiliste se charge d'occuper de calmer
345 ou de faire redescendre en attendant de attendant que l'élève puisse réintégrer la classe ou
346 rentrer à la maison

347 Exp : mais c'est pas une personne qui est qualifiée

348 S₃ : non // mais après bien sûr que / dans ces situations de crise hein on peut toujours faire
349 appel à un (26 MIN) membre de la direction ou au socio-éd mais dorénavant aussi en plus
350 au civiliste

351 Exp : ouais

352 S₃ : maintenant quand tu parles de personne-ressource moi j'ai le sentiment qu'en tout cas
353 toutes les années où j'ai bossé en classe de terminale j'étais surtout une ressource pour
354 l'institution en termes de celui ou celle qui s'occupe des élèves dont les autres veulent pas
355 ou savent pas faire etc. pis tant que le couvercle est sur la marmite et bouge pas trop voilà
356 ça allait bien / c'était ça aussi en terme de mandat une ressource pour le collègue quand tu
357 as trouvé un type ou une fille qui sait faire un peu justement et puis / dans ces classes
358 terminale quand on passe dans le dans le couloir / heu ça joue il y a pas trop de bruit c'était
359 longtemps ça

360 S₂ : ouais (rires)

361 S₁ : c'est encore ça

362 S₃ : je peux étayer par des anecdotes vécues je crois que le tout premier directeur quand il
363 m'a engagé il est venu une fois dans la classe de terminale tout au début puis moi j'avais
364 dit aux élèves quand le directeur arrive vous vous levez // et puis (rires) il arrive à (27 MIN)
365 l'improviste et tous les élèves grrrr garde à vous (rires) donc après j'étais couvert j'étais
366 bon j'étais engagé je jouissais d'un crédit fabuleux parce qu'il n'y avait pas de bruit et
367 quand il est rentré tout le monde s'était levé // puis on demandait pas beaucoup plus et
368 maintenant sans monopoliser la parole je reviens vite aux BEP // heu nous on pratique pas
369 toi et moi (s'adresse à l'expérimentateur) comme ils évoquent ici

370 Exp : moi oui depuis cette année

371 S₃ : ah oui

372 Exp : oui parce que j'ai vu ce qu'il se passe ailleurs en stage et pour un projet que je dois
373 faire au MAES j'ai mis ça en place

374 S₃ : d'accord // avec les grands on la pratique pas beaucoup parce que encore une fois la
375 priorité est donnée aux stages et à l'insertion professionnelle donc quand il faut gérer les
376 stages les absences de stage les retours de stage puis encore les intégrations partielles ça
377 devient ça devient vraiment trop compliqué

378 Exp : c'est compliqué déjà comme ça parce que je vois que la direction elle est pas
379 forcément quand je vais quand je suis déjà allée poser la question c'était déjà ah mais faut
380 pas que ça dans le sens (28 MIN) vous allez encombrer la classe avec des élèves de
381 terminale

382 S₃ : ouais vous allez gêner mais après c'est vrai qu'en termes d'horaire faire correspondre
383 c'est souvent heu /

384 Exp : c'est pas évident effectivement mais

385 S₃ : mais après sur les BEP spécifiquement /// alors ça c'est mon mandat mais c'est mon
386 mandat socio-éd

387 Exp : voilà

388 S₃ : c'est clairement défini là je dois être une personne-ressource et puis je suis tout à la fin
389 de la chaîne parce que je pense qu'on est tous d'accord on a tous les mêmes consignes les
390 BEP c'est d'abord l'enseignante titulaire et heu le le /// la

391 Exp : l'orthophoniste

392 S₃ : voilà merci / c'est avant tout entre ces personnes là que s'étudie la faisabilité etc. et
393 puis quand il y a une situation de conflit ou qui ne peut pas avancer ou qui est bloquée ils
394 font appel à moi heu / comme entre guillemets spécialiste BEP pour aider à débloquer la
395 situation //

396 Exp : mais est-ce que selon vous / vos collègues // souvent c'est les collègues avec qui on
397 est proches est-ce qu'ils ont des attentes par rapport à vous

398 S₂ : ah mais non

399 S₄ : du tout (29 MIN) (rires général)

400 Exp : dans leur classe / par rapport à leurs élèves BEP

401 S₅ : moi je crois qui enfin je sais pas mais au cycle trois j'ai vraiment l'impression qu'ils
402 nous trouvent moins compétents qu'eux

403 S₂ : ouais ouais ouais

- 404 S₃ : vous trouvez (rires)
- 405 S₄ : oui
- 406 S₃ : alors moi je trouve pas ça du tout je trouve qu'encore une fois ils sont par ex heu dans
407 les branches d'éveil non mais je respecte tout à fait votre heu ressenti (rires) mais beaucoup
408 de collègues heu de collègues pardon de branches d'éveil notamment heu gym et dessin ils
409 sont en contact avec nos élèves heu parce qu'il n'y a plus de généralistes ni vous ni moi
410 avons la maîtrise totale de la classe donc quand ces collègues là se rendent compte sont
411 confrontés aux réalités de la classe terminale aux problématiques de ces élèves je crois que
412 tout le monde parle de heu de je sais pas s'il faut appeler ça de l'admiration ou de respect
413 par rapport
- 414 S₅ : alors oui il y a l'admiration de celui qui sait gérer le groupe difficile
- 415 S₃ : mmmh
- 416 S₅ : mais je dirai un enseignant spécialisé c'est celui qui adapte sa didactique (30 MIN) à
417 des spécialités à des difficultés à des différences et ça c'est cette étiquette là pour moi elle
418 est pas du tout raisonnable pour moi j'ai l'impression heu // de toute manière on a pas
419 besoin d'aller très loin enfin il n'y a pas besoin de connaître beaucoup de choses on n'a pas
420 besoin d'aller heu de connaître l'allemand parce que avec nos élèves on ne fait pas
421 l'allemand on n'a pas besoin heu //
- 422 S₃ : ah ouais ouais d'accord
- 423 S₂ : ouais hormis le prof de gym et le prof de couture heu les autres heu
- 424 S₃ : et le prof de dessin
- 425 S₅ : ah nous le dessin on le donne nous
- 426 S₃ : il me semblait que même l'image de ces classes avait bougé par rapport aux années
427 quatre-vingts où c'était vraiment au bas de la hiérarchie mais maintenant c'est tellement
428 acquis l'ouverture à la différence c'est tellement ouvert aux élèves (31 MIN) en difficulté
429 moi je trouve qu'il y a un certain respect peut-être que je m'illusionne (rires) et peut-être
430 que je suis tout seul à vire dans mon coin
- 431 S₁ : mais moi je sens pas un manque de respect par rapport à mes compétences mais disons
432 qu'on me heu on me sollicite pas pour me parler heu pour me parler d'un élève qui a des
433 dys x ou y heu



- 434 S₃ : ouais
- 435 S₁ : on vient pas me dire mais comment tu ferais est-ce que tu utilises un programme
436 d'orthographe spécifique
- 437 S₃ : ah on fait pas appel à tes compétences d'enseignante spécialisée
- 438 S₁ : non on vient pas me demander si j'utilises un logiciel spécial comment je fais tel sujet
439 de math est-ce que heu / dans mes armoires j'ai des trucs mais
- 440 S₃ : comment tu ferais avec un élève
- 441 S₁ : oui je dis des fois à des collègues // ouais heu on cause un petit coup je dis tu as vu tout
442 ce que j'ai viens voir mais ffff // donc non
- 443 S₃ : non
- 444 S₁ : chacun est dans son petit monde et ça ça se croise pas
- 445 Exp : ouais et si si on se focalise juste un moment sur nos collègues enseignants spécialistes
446 (32 MIN) de branche / vous pensez que les moyens qu'ils ont eux actuellement à disposition
447 pour intégrer ces élèves BEP dans leurs classes // ordinaires donc est-ce qu'ils sont adéquats
448 par rapport à la réalité d'aujourd'hui / donc là on ne parle plus de notre identité à nous on
449 parle de leur travail à eux // est-ce que nous on pourrait leur apporter quelque chose ou / ce
450 qu'ils ont ça va très bien ça fonctionne très bien //
- 451 S₅ : moi je ne sais pas ce qu'ils ont
- 452 S₁ : oui moi j'ai perdu le fil aussi avec la nouvelle méthode en sciences heu en math ou en
453 français je ne les pratique plus depuis longtemps
- 454 S₃ : oui moi aussi
- 455 Exp : d'accord
- 456 S₁ : mais je dirai plutôt non
- 457 S₂ : ouais alors les moyens officiels sont pas bons hein le truc de français en secondaire
458 c'est une catastrophe pour les élèves dyslexiques c'est c'est c'est comme ça petit (montre
459 un rectangle avec les doigts) si je veux prendre un exercice de là je le photocopie je
460 l'agrandis comme ça puis je fais des lignes au dos ou éventuellement au-dessous donc non
461 c'est c'est pas du tout les moyens officiels ne sont pas du tout adaptés mais après / les
462 élèves BEP ils ont (33 MIN) normalement un suivi qui qui // qui leur permettrait en tout
463 cas la tablette d'avoir heu //

- 464 S₃ : oui ils ont les mesures et les outils qui devraient compenser
- 465 S₄ : mais ça s'arrête là c'est-à-dire que c'est vrai que des élèves qui ben qui auraient besoin
466 d'un cours de géo par exemple où c'est très touffu et qui aurait besoin de quelque chose de
467 plus structuré / si l'enseignant de géo ne ne fait pas ça il se sent complètement perdu hein
468 pour pour apprendre / pour savoir quoi apprendre heu il y a beaucoup beaucoup
469 d'information je crois que ce soit en histoire ou en géo le but c'est de mettre plein
470 d'informations d'articles à lire à gauche à droite c'est hyper / touffu puis après pour des
471 élèves en effet c'est très difficile de s'y retrouver de trouver ce qui est important heu / dans
472 toute cette documentation qu'on leur donne
- 473 S₁ : ouais moi j'ai l'impression qu'avec ces classes hétérogènes et avec l'éclatement du
474 noyau de classe c'est dur pour ce panel (34 MIN) d'enseignants de savoir qui a besoin de
475 mettre ses lunettes // parce qu'ils les mettent pas les élèves (rires) qui sort sa tablette et
476 l'emploie (tout le monde acquiesce) ils l'ont puis la prennent tout à coup plus tard ah mais
477 tu as ta tablette j'entends des choses comme ça à la salle des maîtres
- 478 S₃ : effectivement mais quand il faut aller au début de l'année consulter heu les dossiers
479 BEP // parfois de se retrouver face à huit ou dix dossiers BEP sur une classe de vingt hein
480 puis il faut intégrer tout ça et mémoriser que lui c'est les lunettes elle c'est un casque anti-
481 bruit lui c'est la tablette lui c'est le le le Iphone et puis toi c'est je ne sais pas une police
482 plus grande c'est vrai qu'au quotidien ça devient une vraie galère hein
- 483 S₁ : XXX ça devient pas trop gérable
- 484 S₄ : mais c'est vrai aussi qu'on demande aux élèves voilà heu je crois que c'est ça hein heu
485 vous avez droit à ce matériel donc libre à vous de le prendre ou de pas le prendre hein c'est
486 ça (35 MIN)
- 487 S₃ : oui c'est ça
- 488 S₄ : et puis là je viens de discuter avec le spécialiste du SEO qui s'occupe de ces mesures
489 et puis qui qui fait justement des petits pointages avec les conseils socio-éducatifs c'est-à-
490 dire qu'il va voir comment ils utilisent heu / mais il m'a demandé si voilà XXX essayer de
491 voir comment ils se débrouillent si ils les utilisent ou ils les utilisent pas puis comment ils
492 gèrent ces ces moyens là parce que ça on ne peut pas demander encore aux maîtres de
493 branche de dire sais-tu utiliser tel ou tel outil ou sais-tu utiliser ce dictionnaire là etc. ils
494 s'en sortent plus

- 495 S₃ : ouais ou tu sauras qu'en français il aura droit à ce logiciel là ou celui là et pas à un
496 autre
- 497 S₄ : voilà
- 498 S₃ : pas qu'il aille surfer / ça c'est pas gérable pour l'enseignant
- 499 S₄ : exactement non
- 500 Exp : et vers qui ils se dirigent quand ils ont un problème par exemple leur élève est
501 dyslexique ils ne savent pas ce que c'est j'invente hein l'enseignant lambda il a déjà
502 entendu dyslexie mais (36 MIN) concrètement il ne sait pas ce que c'est comment mettre
503 en pratique les mesures qu'on lui dit vers qui vous pensez qui //
- 504 S₄ : là c'est l'orthophoniste / mais là je dirai mais moi je suis étonnée en tout cas les
505 spécialistes dans notre centre heu // à quel point ils ne s'intéressent pas vraiment à à à ce
506 que ça signifie ce que c'est etc. c'est pour ça que là aussi moi j'insiste heu // pour que dans
507 ces réseaux il y ait un enseignant un représentant en tout cas des enseignants qu'il y ait pas
508 seulement des thérapeutes heu et puis le conseiller socio-éducatif qu'il y ait aussi quelqu'un
509 que ce soit le maître de classe si possible ou bien ou un enseignant qui connaît bien l'élève
510 heu / et puis je me propose aussi sinon d'y aller pour pouvoir relayer les informations qui
511 sont données dans les réseaux mais ce que je suis vraiment étonnée de voir c'est à quel
512 point les réseaux se font sans les enseignants (37 MIN) voilà ils sont surchargés ils viennent
513 pas et puis pour finir toutes les décisions qui sont prises on reçoit juste le document heu /
514 avec les mesures BEP qui ont été accordées contrairement à ce que tu dis chez nous ça se
515 discute pas entre l'orthophoniste et l'enseignante ça se discute entre le conseiller socio-
516 éducatif qui est responsable qui a ce mandat là et puis heu / le médecin orthophoniste et
517 parents ils se retrouvent entre eux et mettent heu et puis après tout à coup quand il y a des
518 incompréhensions il y en a des qui disent c'est pas possible tout à coup quand tout a été
519 décidé on se dit non mais voilà pourquoi tel et tel mais il y a personne des enseignants qui
520 est là pour en discuter mais en même temps peut-être qu'au cycle trois on a pas le temps
521 de non plus d'observer aussi hein je veux dire on les a qu'une seule année
- 522 S₂ : c'est déjà en place
- 523 S₄ : exactement c'est déjà en place et moi vraiment j'insiste (38 MIN) pour qu'ils évoluent
524 ces moyens ils étaient comme ça au cycle deux puis on continue comme ça jusqu'à la fin
525 du cycle trois et ils bougent pas surtout ne rien enlever même pas une ligne même si ils ne
526 sont pas utilisés faut surtout pas les bouger puis là j'essaie justement de de les remettre en

527 question quand tout à coup c'est pas utilisé pourquoi c'est pas utilisé ils se débrouillent bah
528 ok si ils se débrouillent pourquoi continuer là c'est des discussions un peu heu j'essaie de
529 discuter avec les enseignants en charge pour voir qu'est-ce que tu penses qu'il faudrait heu
530 / mais // ils ont pas le temps c'est peut-être ça aussi ou alors ils disent ce n'est pas mon
531 domaine je ne m'y connais pas assez je n'ai pas encore réussi à capter

532 Exp : ok mais vous pensez alors qu'ils ont des craintes face à ces intégrations // des craintes
533 heu par exemple au niveau du groupe classe la différenciation

534 S₃ : non

535 S₅ : non moi je crois pas

536 S₄ : non non moi non plus de la résistance de la part de certain oui

537 S₁ : exactement

538 S₃ : peut-être un peu

539 S₂ : pas tous

540 S₃ : mais il y a aussi peut-être la surcharge de travail (tout le monde acquiesce en disant
541 ouais ouais) en disant encore une fois c'est à nous de faire ça (39 MIN)

542 S₄ : et puis là c'est vrai que j'en entends qui disent oh j'en ai je sais pas combien dans ma
543 classe / donc il y a aussi psychologiquement de voir toute cette liste de BEP qui arrive et
544 tu t'écroules au début de l'année

545 S₃ : mmmh

546 S₄ : et après tu vois que ça voilà / mais ça dépend hein des fois il y a des classes des classes
547 où c'est lourd hein

548 S₃ : on peut quand même espérer qu'il y a un petit effet de balancier / avec la création des
549 mesures BEP tout le monde a voulu tous les parents ont voulu très vite aller très loin dans
550 les mesures BEP et puis on a eu à faire à un afflux de de demandes / dans certaines classes
551 cinquante pour cent XXX

552 S₄ : ah mais ouais c'est affolant

553 S₃ : mais peut-être qu'avec le temps justement on va remettre le balancier un peu au milieu
554 et on aura à faire à moins de demandes mais c'est pour ça que que ça se discute avant tout
555 entre l'enseignant l'enseignant principal et l'orthophoniste c'est pas si mal déjà nous on a
556 voulu éliminer les parents dans un premier temps parce que les parents justement souvent

- 557 ils ont des demandes de mesure qui sont exagérées qui sont trop grandes ou qui sont pas
558 applicables il y en a des qui veulent le meilleur (40 MIN) etc. donc les parents eux
559 s'adressent à l'orthophoniste puis chez nous l'orthophoniste s'adresse à l'enseignant puis
560 moi en dernier recours en tant que socio-éd si vraiment ça va pas je veux bien essayer de
561 m'en mêler
- 562 S₅ : au cycle trois on a un peu moins je trouve mais c'est surtout au cycle deux
- 563 S₃ : oui c'est là que ça se met en place ouais // mais là aussi c'est avant tout les enseignants
564 qui vont discuter
- 565 S₄ : mais au cycle deux c'est plus facile parce qu'ils ont un enseignant quand même qui est
566 là qui est beaucoup avec eux tandis qu'au cycle trois il y a y a des enseignants qui
567 enseignent trois heures et qui sont maîtres de classe
- 568 S₃ : ouais ouais
- 569 S₄ : donc comment ils vont discuter avec l'orthophoniste c'est peut-être un petit peu plus
570 compliqué
- 571 S₃ : ouais alors l'enseignant principal hein
- 572 S₄ : ouais
- 573 S₃ : mais c'est vrai qu'une mesure comme temps supplémentaire au cycle un et deux c'est
574 facile à appliquer plus (hausse le ton) facile à appliquer car il y a moins d'intervenants
575 quand il faut changer d'intervenants toutes les quarante-cinq minutes ça devient moins
576 gérable et des tas d'autres exemples //
- 577 Exp : et donc vous (41 MIN) on vous sollicite jamais alors
- 578 S₅ : non mais moi je ne sais même pas si j'aurai les compétences pour
- 579 Exp : j'allais vous demander si vous vous sentez compétent / est-ce que vous avez des
- 580 S₄ : je crois qu'on a appris aussi de part la formation on a appris à à à / se poser des questions
581 et puis heu // je crois qu'on est prêts à discuter et c'est ça que je regrette un petit peu
- 582 S₁ : ouverture d'esprit disponibilité
- 583 S₄ : oui exactement
- 584 S₂ : et de l'enthousiasme pour ces défis (tout le monde acquiesce en disant oui oui)

585 S₁ : oui et après si on n'a pas la réponse on veut bien aider à aller la chercher mais // je ne
586 suis pas sûre de pouvoir répondre à tout non

587 S₄ : mais bon qui est compétent de répondre à tout même les les thérapeutes les directions
588 on voit on voit qu'ils sont

589 S₃ : c'est pour ça qu'on a le spécialiste du SEO d'un côté qu'on a les thérapeutes de l'autre

590 S₄ : ouais ouais c'est la discussion entre tous pis ça c'est un petit peu dommage parce que
591 c'est ce qu'on ressent en tout cas au cycle trois // pédagogie on discute pas à la salle des
592 maîtres ou très peu // (42 MIN) parce que / ouais voilà ou alors c'est vraiment des
593 discussions vraiment type des salles des maîtres où on se décharge sur un élève et puis ça
594 sert juste à se défouler (rires)

595 S₃ : mais ça fait du bien (rires)

596 S₄ : oui ça fait du bien (rires) et après on repart et on on on voilà mais je pense qu'avec
597 nous où je me sens peut-être capable c'est dans cette prise de distance quand-même par
598 rapport à la problématique

599 S₂ : ouais tout à fait pas à trouver des solutions miracle

600 S₄ : oui exactement je me sens capable de regarder ça avec un petit plus de distance / à me
601 questionner et puis à chercher quoi

602 S₃ : moi je suis sollicité mais je répète que c'est dans le cadre de mon poste socio-éd mais
603 des compétences j'en ai pas forcément beaucoup (rires) mais je suis là aussi pour discuter
604 quand ça ne va pas puis essayer de faire avancer la situation

605 Exp : et vous pensez que notre notre (hausse le ton) mandat d'enseignant spécialisé

606 S₃ : qui n'existe pas

607 Exp : qui n'existe pas (rires) va évoluer est-ce qu'on va nous solliciter pour / un autre axe
608 (43 MIN) que titulaire d'une classe spéciale // ou heu personne-ressource pour S₄///

609 S₅ : ils aimeraient que ça évolue et qu'on ait plus ben typiquement une classe mais que ce
610 soit des élèves qui fassent des allées et venues et qu'il y ait plus de mouvement justement
611 mais /// concrètement je ne vois pas comment ce sera franchement enfin là je vois qu'on
612 est vraiment à la limite heu de l'explosion par rapport aux allées et venues / alors si il devait
613 encore y avoir des élèves réguliers qui pour juste certains moments venaient dans nos
614 classes enfin //

615 S₁ : mmmh moi je me questionne sur les groupes de niveau un avec des élèves heu / plutôt
616 faibles justement des profils préprof démotivés qui doivent suivre avec un mélange de
617 camarades qui viennent de moderne et puis qui développent tout un schéma de
618 démotivation parce qu'ils ne suivent plus (44 MIN) le travail / et puis ces élèves là
619 pourraient gonfler nos classes

620 S₂ : c'est ce qu'il se passe déjà

621 S₃ : ouais

622 S₁ : oui biensûr c'est ce qu'il se passe mais mais j'ai l'impression que là on a nous une
623 carte à jouer comment on va nous impliquer dans cette réflexion par rapport à ce groupe
624 d'élèves spécifique

625 S₃ : moi je crois pas qu'on va nous impliquer je crois pas que le mandat va évoluer tout ce
626 que je constate c'est que comme vous heu // on a tendance à aller plutôt à plus d'ouverture
627 de classes de terminale mais ça se fera pas nous on est déjà passé à deux depuis la
628 rénovation des filières et puis quand on fait les projections pour l'année prochaine en
629 neuvième on nous l'avait dit il y en a entre un à quatre par classe de ces élèves démotivés
630 qui baissent les bras parce qu'ils ne suivent pas quand tu as six classes fois quatre ça faut
631 vingt-quatre dans certains collèges vous savez ils passent par dérogation hein // chez nous
632 on est en train de se poser la question est-ce qu'on va pas en passer certains par dérogation
633 puis ça ira peut-être mieux en dixième mais ouvrir une troisième classe de terminale ça
634 passera pas non plus (45 MIN) parce que le SEO ne va jamais accepter de gonfler l'effectif
635 de l'enseignement spécialisé parce que c'est contraire à la philosophie même de la réforme
636 (tout le monde acquiesce) qui veut qu'on intègre tout le monde

637 S₅ : et ça coûte beaucoup trop cher

638 S₁ : oui en plus

639 S₃ : et ça coûte très cher

640 S₅ : mais heu mais heu c'est pas le but de ce qu'ils veulent / et puis ça les inquiète hein le
641 SEO puisque dans tout le canton il y a eu plus de septante-cinq pourcent d'élèves sur ces
642 dernières années en terminale donc plus du double quoi // et heu // ça les inquiète alors les
643 directeurs ont reçu une lettre de XXX comme quoi il fallait quand même penser à cette
644 histoire de heu // passer sans passer par dérogation

645 S₃ : ouais ouais

- 646 S₅ : qu'il fallait y penser un peu plus souvent
- 647 S₃ : moi j'ai entendu ce matin à la radio dans le cadre de la campagne électorale dire que il
648 fallait maintenant mettre l'accent sur ce soutien et puis l'aide aux élèves en difficulté donc
649 peut-être que (rires) qu'elle se soit rendue compte qu'on a de gros problèmes à ce niveau-
650 là je pense que l'info a fini par arriver là-haut là (46 MIN)
- 651 S₅ : mais il y a rien qui va changer
- 652 S₄ : mais l'histoire c'est qu'il doit y avoir un changement au niveau des spécialistes / et ça
653 je pense que peut-être ça peut se faire au fil du temps mais jusqu'à maintenant il y en a
654 beaucoup qui sont qui se disent c'est qu'en étant sec qu'on va qu'on va en faire quelque
655 chose
- 656 S₃ : ça c'est vrai aussi
- 657 S₅ : et puis c'est en mettant des mauvaises notes qu'on va les faire réagir j'espère qu'avec
658 le temps ils vont voir quand même ils vont réaliser que ça amène pas grand chose et puis
659 qu'on amène heu qu'on arrive à plus de différenciation quand même / peut-être
- 660 S₃ : ouais je suis d'accord
- 661 S₂ : XXX il y en a pleins aussi qui sont aussi des gens heu bien attentionnés attentifs et puis
662 ben voilà il y a juste un programme à faire suivre à tout le monde et même
- 663 S₃ : et ça marche pas
- 664 S₂ : et même en étant à l'écoute sympa et tout bah tu comprends pas tu suis pas tu fais pas
665 tes devoirs tu retournes la maison tu sors pas bah je sais pas tu suis pas bah voilà je n'ai
666 pas l'impression qu'ils ont plus d'outils que ça pour //
- 667 Exp : c'est pour ça que je demandais avant est-ce qu'ils ont le soutien nécessaire / pour ces
668 élèves-là
- 669 S₄ : non mais pour eux ils sont encore très pris par le programme comme tu dis (47 MIN)
- 670 S₂ : oui
- 671 S₄ : alors que peut-être qu'il faudra qu'on se dise avec tel et tel je peux pas aller aussi loin
672 il y aura peut-être des choses
- 673 S₂ : ouais mais eux ils ont pas le droit de le faire
- 674 S₄ : mais c'est peut-être là qu'il faudra que ça /

675 S₃ : moi je suis d'accord avec vous deux c'est mon côté médiateur c'est vrai il y a certains
676 collègues spécialistes il va falloir assurément qu'ils abordent les élèves différemment et
677 quand ils seront à fortiori en niveau un confronté à ces anciens préprofs il va falloir qu'ils
678 trouvent d'autres solutions mais d'un autre côté c'est vrai c'est pas c'est pas on peut pas
679 espérer que ça comme changement

680 S₄ : non non

681 S₃ : seulement les spécialistes qui petit à petit développeront une fibre comme on l'a tous
682 ici plus ou moins autour pour les élèves en difficulté ils feront peut-être de la différenciation
683 ils feront peut-être deux travaux écrits ou deux barèmes c'est pas heu on peut pas compter
684 que là-dessus

685 S₅ : mais ça ils s'en sentent pas heu / le droit / légalement ils n'ont pas le droit de choisir
686 ça les parents parce que si alors les enfants ils font des bonnes notes parce que il y a quelque
687 chose d'adapté alors (48 MIN) qu'il est heu / dans notre classe on peut parce que c'est de
688 l'enseignement spécialisé donc on peut mettre tout ce qu'on veut sous cette étiquette mais
689 eux et ben ça veut dire qu'il a réussi la neuvième formation régulière math niveau un avec
690 un cinq de moyenne (claque des doigts) donc bon sang il passe au niveau deux quoi

691 S₃ : c'est pour ça que nos collègues disent qu'ils ne mettent plus de cinq au niveau un

692 Exp : oui oui oui j'ai aussi entendu plusieurs fois ça

693 S₃ : que quatre et demi c'est une excellente note / qu'il faut apprendre à se contenter du
694 quatre et demi ///

695 S₄ : mais moi ce que je vois surtout c'est par rapport aux branches / heu pas les branches à
696 niveau mais les branches comme la géo l'histoire les les ou le LCA qui est très difficile
697 pour les élèves en difficulté et puis heu et puis voilà moi je me demande comment / c'est
698 difficile /// ouais moi je suis sans arrêt confrontée au fait de devoir travailler heu voilà
699 devoir préparer des travaux écrits ce qu'on leur demande mais c'est c'est juste affolant ce
700 qu'on leur demande à des élèves de neuvième (49 MIN) là il y aura un grand travail à faire
701 il y a des exigences mais je veux dire c'est deux heu encore cet après-midi c'est deux c'est
702 des objectifs sur deux côtés de page de feuilles A4 recto-verso si je les compte il y en a
703 quarante quoi / puis t'as je ne sais pas combien de pages non mais c'est c'est encore pire
704 de ce que j'ai connu moi quoi donc là heu ///

705 S₁ : tu nous as demandé si on était sollicité des fois puis en effet non à titre personnel on
706 m'a rien demandé mais j'ai tout de même une expérience heu que j'ai trouvé intéressante
707 l'an dernier j'ai participé au groupe de travail du cours de discipline à choix renforcement
708 français-math et puis on était avec des collègues spécialistes profs de français et moi-même
709 heu les rédactrices du français et c'est là qu'au sein du groupe heu on participait à raison
710 d'une fois tous les mois ou tous les deux mois à des rencontres au SEO / et puis j'ai eu
711 l'impression d'avoir enfin amener (50 MIN) quelque chose de de ma pratique en disant ben
712 puisque ça s'adresse aux élèves qui sont en difficulté en niveau un et qui doivent aborder
713 l'anglais donc plus ou moins des profils préprofs / et bien j'ai proposé ce que je fais en
714 terminale heu j'ai parlé d'activités heu / ils ont écarquillés les yeux ah bon on fait ça on
715 peut faire ça heu / et puis c'est pour ça que le cours est devenu un cours assez fantasque
716 peut-être pour certains qui y voient une mise en œuvre compliquée mais vraiment ouvert
717 et libre parce que ce n'était pas la prof spécialiste qui avait tous les objectifs du PER qui
718 amenait quelque chose c'était vraiment ce que j'ai vécu moi qui m'a permis de / nourrir ce
719 cours // et j'ai eu le sentiment bah voilà au moins ça sert et d'ailleurs c'est écrit dans le
720 cours que les enseignants qui le donnent doivent s'entretenir avec les profs d'enseignement
721 spécialisé parce que eux ont dans leurs classes du matériel ressource et puis des méthodes
722 d'enseignement et puis heu (51 MIN) il y a des des clés d'enseignement des choix ouais il
723 y a des choses explicites comme l'enseignement explicite qui sont notés et qui sont là parce
724 que // c'était bien de le mettre c'est une manière d'enseigner bien plus ouverte que ce qui
725 se donne normalement /// ça XXX

726 S₄ : ça me fait penser aussi que maintenant avec la nouvelle formation il n'y a plus
727 d'enseignants généralistes hein

728 S₃ : ouais

729 S₄ : et puis là on a encore quelques généralistes on sent encore cette vision heu / qui est
730 importante

731 S₃ : ouais ouais

732 S₄ : dans les discussions et puis peut-être qu'on va prendre est-ce qu'on va prendre plus
733 d'importance c'est ce qu'on va est-ce qu'on aura plus d'importance justement quand on
734 sera entourés uniquement de spécialistes et qui faudra notre heu notre (rires)

735 S₃ : ouais ouais c'est peut-être là qu'il y aura un rôle à jouer ouais



- 736 S₄ : un rôle à jouer encore plus grand parce que maintenant on a encore quelques
737 généralistes qui / qui ont cette sensibilité là mais je veux dire tous les spécialistes il y a des
738 spécialistes qu'ils l'ont aussi (52 MIN) mais je veux dire
- 739 S₃ : oui c'est vrai mais ils vont au cycle deux chez nous c'est une hémorragie ils vont tous
740 partir
- 741 S₄ : ouais mais en ayant bossé dans des classes ben / avec des élèves en difficulté bah il y
742 a plus d'ouverture quand-même à ça tu t'es plus questionné
- 743 S₃ : ils vont être obligé / une certaine remise en question a déjà quand-même commencé //
744 parce que ces spécialistes qui sont et ce n'est absolument pas du tout critique qui sont très
745 axé sur le PER la matière heu la matière avant tout le programme // ils se font souvent du
746 mal quand ils ont à faire à des élèves démotivés qui commencent à baisser les bras et les
747 préprofs du fond du panier qui baissent les bras à partir des vacances d'automne parce que
748 ceux-là ils se contentent pas souvent de dormir au fond de la classe ils rentrent dans le cadre
749 certains rentrent dans le cadre tout ceux qui font cric crac qu'il faut sortir qui vont vers la
750 mise à pied heu // certains collègues ne sont pas habitués // à (53 MIN) au conflit puis c'est
751 souvent par escalade symétrique // puis alors moi j'ai été une ou deux fois sollicité par
752 comme spécialisé mais comme médiateur par les collègues spécialistes ouais mais ça va
753 pas mais ils étaient vraiment pris par des schémas heu de confrontation frontale et ils
754 avaient visiblement pas l'habitude de / mais ne serait-ce que d'essayer // mais où c'est
755 qu'on a appris ça où c'est qu'on a appris à voir les choses autrement c'est au quotidien avec
756 ces élèves-là et peut-être (hausse le ton) moi /// au travers de la formation qu'on nous a
757 appris non on nous a rien appris ou plutôt on nous a appris à désapprendre que voilà l'école
758 elle est comme ça // on sortait de l'école normale ou tout est normé normatif ah un moment
759 donné on nous a dit comment vous voulez faire vous voulez faire autre chose (54 MIN) ah
760 bon alors on peut aussi défaire l'école alors // ah ouais et ça marche mieux
- 761 S₅ : ça fait du bien ta pensée / pareil (rires)
- 762 S₃ : tu dis ça parce que //
- 763 S₅ : non non parce que défaire l'école sortir machin enfin et c'est peut-être pas exactement
764 dans le MAES heu le cours type qui nous a appris ça mais c'est de faire // cette formation
765 aussi qui nous a appris je trouve
- 766 S₃ : ouais s'affranchir de certaines choses avant ///

- 767 Exp : alors moi je vous remercie / je ne sais pas si vous avez une autre remarque ou une
768 réflexion qui vous traverse l'esprit ou // en nous écoutant
- 769 S₃ : j'en ai pleins (rires)
- 770 Exp : si heu s'il y a des choses qui ressortent qui resurgissent plus tard vous pouvez sans
771 autre m'envoyer un mail si jamais (55 MIN) j'inclurai volontiers / heu moi je trouve
772 intéressant je suis convaincue qu'il y a une carte à jouer de notre part mais on verra bien //
773 je vous remercie infiniment pour le temps que vous m'avez accordé
- 774 S₅ : merci à toi (55 MIN 39S)

9.6 Annexe 6 : Grilles d'analyse par thématique du focus group

9.6.1 La nature du mandat de l'enseignant spécialisé exerçant en milieu ordinaire

S ₁	L ₂₇ : alors mon mandat c'est de de mener à bien deux ans en tout cas consécutifs parfois trois de plus en plus de douzièmes sont requises heu / avec un groupe d'élève // pour lesquels j'essaie de faire un enseignement heu / sur mesure au maximum quand c'est possible et puis voilà / de gérer cette classe spécialisée mais d'être aussi en collaboration avec mes collègues dans ce collège pour participer aux activités qui qui sont mises sur pied pour tout le monde
S ₂	L ₄₁ : mon mandat heu je trouve rigolo comme question car en fait je ne sais pas enfin on n'a jamais eu de mandat heu alors heu // j'ai l'impression de manière générale dans l'école dans laquelle je suis c'est assez dynamique et qu'on essaie de faire en sorte que dans notre collège nos élèves soient le plus possible intégrés heu au reste des autres élèves participent heu aux camps de ski mais comme ça on m'a pas clairement dit vraiment ce que je devais faire (rires)
S ₃	L ₅₄ : le mandat ouais c'est c'est // ce qui a déjà été dit est intéressant disons que le mandat n'a jamais vraiment été défini dans le collège en tout cas il n'y a pas de cahier des charges ni de document officiel qui qui le démontre / finalement le mandat il est un peu ce qu'on en a fait nous dans ces classes ou dans cette classe depuis quelques années heu dizaine d'années / chez nous par exemple on met l'accent en tout cas avec les grands [...] sur heu l'intégration l'insertion l'orientation vers le monde professionnel L ₃₅₆ : c'était ça aussi en terme de mandat une ressource pour le collège quand tu as trouvé un type ou une fille qui sait faire un peu justement et puis / dans ces classes terminale quand on passe dans le dans le couloir / heu ça joue il y a pas trop de bruit c'était longtemps ça
S ₄	L ₇₄ : il a été créé au // d'entente avec la direction un / un poste heu au Mail heu / qui m'occupe je dirais / ouais j'ai quatorze périodes comme enseignante-ressource /// où je // j'aide surtout en neuvième année aussi un peu en dixième année heu c'est-à-dire que je // je suis / je fais du co-enseignement mais attention c'est surtout en dehors de la classe où heu / on travaille en deux groupes avec certains enseignants / ça ça représente environ six à huit périodes par semaine // donc en collaboration avec les collègues de neuvième et puis si non j'ai des groupes de soutien / voilà / d'élèves en difficulté que j'ai plutôt à ce moment-là en dehors des heures ou alors des élèves qui sont dispensés d'une heu d'une langue parce que heu // ils ont des besoins éducatifs particuliers et puis heu je les prends pendant leur dispense pour travailler un peu avec eux les autres branches
S ₅	L ₁₁₃ : notre mandat effectivement heu je crois qu'il n'y a rien // enfin moi j'ai par exemple insisté (hausse le ton) qu'il y ait enfin enseignante spécialisée sur ma fiche heu sur mon contrat et sur mes fiches de salaire mais si non ce n'était même pas inscrit quoi // chez nous la devise c'est de faire au mieux je dirai voilà // enfin / il y a rien de concret quoi Exp : donc si je comprends bien tu es <u>titulaire</u> je suis titulaire de ma classe

9.6.2 La réalité / La place de l'enseignant spécialisé dans l'intégration des élèves BEP

S ₁	L ₃₀₁ : après dans la posture inverse où c'est nous qui sommes censés être personne-ressource / et bien heu / ça marche pas bien aux Terreaux // personne se rend compte qu'on a des des compétences /// et il n'y a pas une impulsion de la direction qui qui inciterait les collègues à s'adresser à nous
S ₂	L ₂₅₅ : à l'intégration des élèves BEP (marque une interrogation)
S ₃	<p>L₃₅₂ : moi j'ai le sentiment qu'en tout cas toutes les années où j'ai bossé en classe de terminale j'étais surtout une ressource pour l'institution en termes de celui ou celle qui s'occupe des élèves dont les autres veulent pas ou savent pas faire etc. pis tant que le couvercle est sur la marmite et bouge pas trop voilà ça allait bien / c'était ça aussi en terme de mandat une ressource pour le collège quand tu as trouvé un type ou une fille qui sait faire un peu justement et puis / dans ces classes terminale quand on passe dans le dans le couloir / heu ça joue il y a pas trop de bruit c'était longtemps ça</p> <p>L₃₈₅ : <u>mais</u> après sur les BEP spécifiquement /// alors ça c'est mon mandat mais c'est mon mandat socio-éd c'est clairement défini là je dois être une personne ressource et puis je suis tout à la fin de la chaîne parce que je pense qu'on est tous d'accord on a tous les mêmes consignes les BEP c'est d'abord l'enseignante titulaire et heu le le /// la Exp : l'orthophoniste voilà merci / c'est avant tout entre ces personnes là que s'étudie la faisabilité etc. et puis quand il y a une situation de conflit ou qui ne peut pas avancer ou qui est bloquée ils font appel à moi heu / comme entre guillemets spécialiste BEP pour aider à débloquer la situation //</p>
S ₄	L ₇₅ : j'ai quatorze périodes comme enseignante-ressource /// où je // j'aide surtout en neuvième année aussi un peu en dixième année heu c'est-à-dire que je // je suis / je fais du co-enseignement mais attention c'est surtout en dehors de la classe où heu / on travaille en deux groupes avec certains enseignants / ça ça représente environ six à huit périodes par semaine // donc en collaboration avec les collègues de neuvième et puis si non j'ai des groupes de soutien / voilà / d'élèves en difficulté que j'ai plutôt à ce moment-là en dehors des heures ou alors des élèves qui sont dispensés d'une heu d'une langue parce que heu // ils ont des besoins éducatifs particuliers et puis heu je les prends pendant leur dispense pour travailler un peu avec eux les autres branches
S ₅	-

9.6.3 Les attentes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé

S ₁	L ₄₃₂ : on me sollicite pas pour me parler heu pour me parler d'un élève qui a des dys x ou [...] on vient pas me dire mais comment tu ferais est-ce que tu utilises un programme d'orthographe spécifique
S ₂	L ₃₉₈ : ah mais non
S ₃	L ₃₉₃ : quand il y a une situation de conflit ou qui ne peut pas avancer ou qui est bloquée ils font appel à moi heu / comme entre guillemets spécialiste BEP pour aider à débloquer la situation // L ₄₀₇ : beaucoup de collègues heu de collègues pardon de branches d'éveil notamment heu gym et dessin ils sont en contact avec nos élèves heu parce qu'il n'y a plus de généralistes ni vous ni moi avons la maîtrise totale de la classe donc quand ces collègues là se rendent compte sont confrontés aux réalités de la classe terminale aux problématiques de ces élèves je crois que tout le monde parle de heu de je sais pas s'il faut appeler ça de l'admiration ou de respect
S ₄	L ₃₉₉ : du tout (rires général)
S ₅	L ₄₀₁ : moi je crois qui enfin je sais pas mais au cycle trois j'ai vraiment l'impression qu'ils nous trouvent moins compétents qu'eux

9.6.4 Les craintes de l'enseignant spécialiste de branche envers l'enseignant spécialisé

S ₁	L ₄₇₃ : ouais moi j'ai l'impression qu'avec ces classes hétérogènes et avec l'éclatement du noyau de classe c'est dur pour ce panel d'enseignants de savoir qui a besoin de mettre ses lunettes // parce qu'ils les mettent pas les élèves (rires) qui sort sa tablette et l'emploie (tout le monde acquiesce) ils l'ont puis la prennent tout à coup plus tard ah mais tu as ta tablette j'entends des choses comme ça à la <u>salle des maîtres</u>
S ₂	L ₅₃₄ : non
S ₃	L ₄₇₈ : quand il faut aller au début de l'année consulter heu les dossiers BEP // parfois de se retrouver face à huit ou dix dossiers BEP sur une classe de vingt hein puis il faut intégrer tout ça et mémoriser que lui c'est les lunettes elle c'est un casque anti-bruit lui c'est la tablette lui c'est le le Iphone et puis toi c'est je ne sais pas une police plus grande c'est vrai qu'au quotidien ça devient une vraie galère hein L ₅₄₀ : mais il y a aussi peut-être la surcharge de travail (tout le monde acquiesce en disant ouais ouais) en disant encore une fois c'est à nous de faire ça
S ₄	L ₅₃₆ : non non moi non plus de la résistance de la part de certain oui L ₅₄₂ : et puis là c'est vrai que j'en entends qui disent oh j'en ai je sais pas combien dans ma classe / donc il y a aussi psychologiquement de voir toute cette liste de BEP qui arrive et tu t'écroules au début de l'année
S ₅	L ₅₃₅ : non moi je crois pas

9.6.5 Les personnes-ressources de l'enseignant spécialiste de branche

S ₁	L ₄₄₄ : chacun est dans son petit monde et ça ça se croise pas
S ₂	-
S ₃	L ₅₅₈ : les parents eux s'adressent à l'orthophoniste puis chez nous l'orthophoniste s'adresse à l'enseignant puis moi en dernier recours en tant que socio-éd si vraiment ça va pas je veux bien essayer de m'en mêler L ₅₈₉ : c'est pour ça qu'on a Tissot-Daguette d'un côté qu'on a les thérapeutes de l'autre
S ₄	L ₄₈₈ : et puis là je viens de discuter avec André Tissot-Daguette qui s'occupe de ces mesures et puis qui fait justement des petits pointages avec les conseils socio-éducatifs c'est-à-dire qu'il va voir comment ils utilisent heu / mais il m'a demandé si voilà XXX essayer de voir comment ils se débrouillent si ils les utilisent ou ils les utilisent pas puis comment ils gèrent ces ces moyens là parce que ça on ne peut pas demander encore aux maîtres de branche de dire sais-tu utiliser tel ou tel outil ou sais-tu utiliser ce dictionnaire là etc. ils s'en sortent plus L ₅₀₄ : là c'est l'orthophoniste L ₅₉₀ : ouais ouais c'est la discussion entre tous pis ça c'est un petit peu dommage parce que c'est ce qu'on ressent en tout cas au cycle trois // pédagogie on discute pas à la salle des maîtres ou très peu // parce que / ouais voilà ou alors c'est vraiment des discussions vraiment type des salles des maîtres où on se décharge sur un élève et puis ça sert juste à se défouler (rires)
S ₅	-