Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

The relationship with the ideal pupil of primary school teachers: what repercussions on the schooling of pupils with special educational needs?

Déborah Saunier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9643>

DOI : 10.4000/ree.9643

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Déborah Saunier, « Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, consulté le 22 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9643> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9643>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer

ÉLISE ALLARD-LATOURE, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 3

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 6

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 19

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 31

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 50

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 68

OLIVIER BLOND-RZEWSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 81

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 97

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurologique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire* – 110

CAMILLE ROELEN – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 124

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« Ils disent que c'est un collège poubelle ». Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs, ANNE DIZERBO – 140

Recension par Muriel Briançon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 143

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 149

Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Déborah Saunier

Docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université de Caen

Résumé

En posant les fondements de l'école inclusive, la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a bouleversé le quotidien des enseignants. Bien que très majoritairement favorables à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, les professionnels émettent réserves et ambivalences qui s'expliquent notamment par « le poids des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité des élèves à un modèle d'élève idéal, réussissant et... en bonne santé ! » À partir de données issues d'une enquête quantitative et d'entretiens semi-directifs de groupes, cette recherche interroge l'influence des représentations de l'élève idéal sur les pratiques et l'identité professionnelles d'enseignants du premier degré dans le contexte de scolarisations inclusives. Nos résultats ont permis de dresser un portrait de l'élève idéal et de mettre en évidence des contradictions entre certaines de ses caractéristiques et des profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Mots-clés : handicap et troubles d'apprentissage, représentations professionnelles enseignantes, inclusion et exclusion scolaires

Abstract

The relationship with the ideal pupil of primary school teachers: what repercussions on the schooling of pupils with special educational needs?

By laying the foundations of the inclusive school, the law of 8th July 2013, on the refoundation of the school, has changed the daily life of teachers. Although overwhelmingly in favour of the schooling of pupils with special educational needs, they express reservations and ambivalence which can be explained in particular by « the weight of traditional pedagogical models which postulate that pupils conform to an ideal, successful and... in good health pupil model! » Using data from a quantitative survey and focus groups interviews, this research questions the influence of representations of the ideal pupil on the professional practices and identity of primary school teachers in the context of inclusive schooling. Our results have enabled us to draw a portrait of the ideal pupil and to highlight contradictions between some of his or her characteristics and some profiles of pupils with special educational needs.

Keywords: handicap and learning disabilities, teaching professional representations, educational inclusion and exclusion

1. Contexte et problématique

Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, celle n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'Éducation nationale a posé les principes de l'école inclusive, réaffirmés en 2019 par loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Avant 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap « vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence »¹. Il est ici davantage question d'interactions et d'insertion sociales que d'acquisition de compétences scolaires. Ce paradigme intégratif fait porter sur les élèves en situation de handicap le poids de leur réussite scolaire, c'est à eux de prouver qu'ils sont en mesure de suivre le cursus ordinaire (Thomazet, 2012). Avec l'inclusion, c'est à l'institution, l'école, de changer, de s'adapter, pour devenir « exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève, quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplômes et de compétences » (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 52). Le passage d'un paradigme intégratif à un paradigme inclusif implique donc un changement de normes et de pratiques profond, de la part de l'institution et de ses acteurs, les enseignants.

Depuis quinze ans, les chiffres des scolarisations inclusives ont massivement augmenté, qu'elles soient soutenues dans des dispositifs spécialisés de type ULIS² ou qu'elles s'effectuent dans des classes dites ordinaires. Ainsi, 194 500 élèves en situation de handicap (ESH) étaient scolarisés en 2019³, contre 96 400 en 2004. Selon le rapport de la DEPP (2020, p. 80), 87,5 % des ESH sont scolarisés à temps plein et 12,5 % à temps partiel. Il précise également que « tous modes de scolarisation confondus, individuel et collectif, près d'un élève sur deux scolarisés à temps partiel a un temps de scolarisation hebdomadaire supérieur à un mi-temps ». Cependant, l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers⁴ (EBEP) n'est pas comptabilisé dans ces statistiques. Ces chiffres ne prennent en considération que les élèves qui ont une reconnaissance de handicap émanant de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Derrière l'augmentation de la scolarisation de ce public, jusqu'alors peu présent dans les écoles ordinaires, se cachent des vécus d'enseignants et d'élèves. La massification de la scolarisation des EBEP a engendré un « réaménagement des pratiques antérieures sans qu'une maîtrise réflexive et organisationnelle n'ait pu se mettre en place » (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 52), ce qui ne laisse d'autre choix aux enseignants que de se référer à des « normes antécédentes » (Schwartz, 2009), ici des normes intégratives.

Lorsqu'ils scolarisent des EBEP, les enseignants témoignent de difficultés qui touchent à leurs pratiques, puisqu'ils peuvent finir par se « dessaisir de leurs savoirs professionnels » (Toullec-Théry & Nedelec-Trohel, 2010, p. 133), ils n'envisagent pas que leurs pratiques habituelles puissent être pertinentes pour l'EBEP scolarisé dans leur classe. Ce dessaisissement se manifeste particulièrement lorsque l'écart de compétences entre l'EBEP et le reste de la classe est trop important (*ibid.*). Ils se sentent également affectés au niveau de leur identité professionnelle et disent se sentir parfois démunis (Saunier & Toullec-Théry, 2017).

D'autre part, ce que les élèves apprennent à l'école, par le biais notamment des programmes, véhicule implicitement des valeurs morales (Duru-Bella, Farges & van Zanten, 2018). Ces valeurs morales se manifestent par des normes de comportements attendus. Par exemple, « en présen-

¹ Circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982.

² Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

³ Sources : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Repères et références statistiques (RERS), 2020, p. 78.

⁴ Les élèves qui ont « des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour [eux] » (Thomazet, 2012, p. 14).

tation du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵, "les langages pour penser et communiquer", il est précisé que *via* la maîtrise des langages des arts et du corps, l'élève apprendra "le contrôle et la maîtrise de soi" » (Duru-Bella, Farges & van Zanten, 2018, p. 125). Différentes normes peuvent être, à certains moments, contradictoires, notamment lorsque le quotidien de la classe met à l'épreuve les normes dominantes institutionnelles (Gilly, 1980). Or, lorsque ces contradictions sont trop fortes, ce sont souvent les normes institutionnelles qui l'emportent (*ibid.*). Cette prévalence des normes institutionnelles va conduire l'enseignant à élaborer des représentations « d'entités abstraites (l'écopier type, l'écopier idéal, le bon élève, etc.) à travers lesquelles s'expriment les attitudes générales et des attentes de rôle eu égard à des modèles de comportement typiques » (*ibid.*, p. 50). Ainsi, le « "normal" est le modèle idéal, déduit de la règle de raison, et qui, suivant sa loi universelle, peut légitimement s'imposer » (Cornu, 2009, p. 30), il devient dès lors ce qui guide les professionnels. Ce constat nous a conduit à nous intéresser à l'une de ces « entités abstraites », celle de l'élève idéal. Nous nous sommes alors demandé, dans quelle mesure les représentations de l'élève idéal des professeurs des écoles non spécialisés, influencent-elles la façon dont ils définissent leurs pratiques et leur identité professionnelle, lorsqu'ils scolarisent un EBEP ?

2. Cadre théorique

Être enseignant, c'est évoluer et agir dans un environnement où représentations, pratiques et identité professionnelle font système, c'est-à-dire qu'elles « agissent les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres » (Blin, 1997, p. 61). Ainsi, si la scolarisation des EBEP peut venir modifier à la fois les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants, comme nous l'avons précédemment évoqué, alors la question de l'influence de leurs représentations peut légitimement être soulevée. De plus, selon Jean-Claude Abrie (1994, p. 106), la représentation sociale traduit « des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet ». C'est ainsi que nous avons souhaité appréhender l'élève idéal, en nous interrogeant sur les relations que les enseignants entretiennent avec lui, sur la façon dont il affecte leurs pratiques, leur rapport à la classe, aux élèves en général et aux EBEP en particulier.

Les représentations se construisent au-delà de la sphère individuelle. Pour les enseignants, elles sont également influencées par les prescriptions institutionnelles, par l'histoire collective du métier et par les échanges et le travail entre pairs (Clot, 2008). Elles sont donc à la fois une construction individuelle, sociale, institutionnelle et professionnelle ; plus qu'un objet singulier, les représentations de l'élève idéal seraient davantage un réseau en elles-mêmes. Cela renvoie à ce que Bernard Charlot (1997, emplacement Kindle 1501-1505) écrit à propos du rapport au savoir : « la représentation du savoir est un contenu de conscience (inséré dans un réseau de significations) alors que le rapport au savoir est un ensemble de relations (c'est le réseau lui-même) ». Compte tenu de la complexité, de la multiplicité des éléments qui viennent nourrir cette construction, il a semblé plus pertinent de faire appel à cette notion de relations, tout en prenant en considération le contenu de conscience des enseignants, que sont leurs représentations. Ainsi, les représentations constituent l'un des éléments nécessaires, mais non suffisants, pour rendre compte de l'influence de l'élève idéal sur les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle des enseignants. Il a paru également nécessaire de prendre en compte l'influence des quatre composantes du carré des métiers élaborées par Yves Clot (2008) :

- la dimension personnelle, c'est ce qui relève de l'intime, des prises de décisions, la capacité à être seul ;
- la dimension interpersonnelle, ce qui naît du partage avec ses pairs, les autres membres du groupe ;
- la dimension transpersonnelle, qui est liée à l'histoire collective, à ce qui a été fait, vécu avant soi et qui perdure, est transmis, « les valeurs au nom de quoi on fait les choses » ;

⁵ Bulletin officiel, n° 17 du 23 avril 2015.

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

En se basant sur la définition du rapport au savoir de Bernard Charlot (1997) et de Laurence Le-royer (2013), nous avons élaboré notre définition du rapport à l'élève idéal comme étant l'ensemble des relations liées à la représentation de l'élève idéal qu'un enseignant, en tant qu'individu, entretient avec les contraintes et les ressources de son contexte professionnel, ainsi que celles liées aux formes communes de cette vie professionnelle. Ainsi, nous pouvons étudier la façon dont les représentations de l'élève idéal se déploient dans les dimensions personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle du métier d'enseignant, c'est-à-dire à la fois du point de vue des enseignants, en tant qu'individus mais aussi en tant que membres d'un collectif, liés par une histoire du métier et des prescriptions communes. Dans cet article, nous mettons l'accent sur les relations entre les représentations de l'élève idéal et la dimension impersonnelle du rapport à l'élève idéal.

3. Méthodologie

Nous avons choisi d'utiliser plusieurs outils méthodologiques afin de croiser leurs apports respectifs et enrichir notre analyse. Notre choix s'est tout d'abord porté sur la construction et l'exploitation d'un questionnaire car,

le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs [...] (Abric, 1994, p. 77).

Cet outil permet d'approcher les liens de causalité qui pourraient exister entre les déterminants sociaux, les représentations et les pratiques des enseignants. Les outils de l'analyse statistique, tels que l'analyse factorielle des correspondances, permettent de dresser des typologies d'enseignants en fonction de ce qu'ils disent de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont. Nous avons également fait le choix de recueillir la parole des enseignants afin d'affiner notre grain d'analyse. Pour cela, nous avons mis en place des focus groupes, qui permettent de mettre en lumière les points de convergence et de controverse entre professionnels. Pour François de Singly (2016, p. 18), les deux méthodes sont complémentaires dans le sens où « l'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite ». Ces deux outils offrent la possibilité de faire des allers-retours entre données quantitatives et données qualitatives.

Le questionnaire a été diffusé auprès de 1824 écoles primaires/élémentaires, privées et publiques de l'académie de Nantes, les données sont issues de 379 réponses exploitables. Nous avons également organisé trois focus groupes qui ont réuni 15 participants, 11 travaillant dans le secteur privé et 4 dans le secteur public.

Nous avons, dans un premier temps, procédé à une analyse du contenu des données, selon les méthodes de l'analyse textuelle, c'est-à-dire « centrées sur l'analyse d'un ensemble de textes, du point de vue des mots qu'ils contiennent » (Husson, Lê & Pagès, 2016, p. 89). À l'aide du logiciel R et du package *RcmdrPlugin.temis*, nous avons tout d'abord procédé à une analyse lexico-sémantique des questions ouvertes sur l'élève idéal, la scolarisation des EBEP et des verbatims des focus groupes. Nous avons ainsi procédé à l'inventaire des mots du corpus, par occurrences, co-occurrences et par ordre alphabétique. Cette étape permet « à l'utilisateur de s'approprier progressivement le corpus : en repérant la présence et la fréquence des mots employés ; en recherchant un terme précis et sa fréquence d'apparition ; en comparant la fréquence des mots » (Garnier & Guérin-Pace, 2010, p. 11).

Pour compléter ce travail, nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu, thématique, verticale et manuelle des corpus (Bardin, 2005). En effet, « si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours. Dans l'étude d'une représentation sociale par la méthode des entretiens, l'analyse de contenu des entretiens peut nous aider à faire l'analyse du contenu de la représentation sociale » (Negura, 2006, p. 4). Pour chaque entretien, nous avons extrait les propos qui correspondent aux thématiques définies : l'élève idéal, la scolarisation des EBEP, les pratiques professionnelles (générales et à destination des EBEP), l'identité professionnelle. Ces deux méthodes d'analyse ont permis de soumettre nos données à un traitement quantitatif et qualitatif complémentaire.

4. Résultats

4.1. L'élève idéal versus EBEP ?

L'analyse lexico-sémantique de la question ouverte sur la scolarisation des EBEP⁶ a révélé que les enseignants témoignent en premier lieu d'une forte préoccupation pour leurs élèves⁷, que ce soit les EBEP eux-mêmes ou le reste de la classe. Ils disent également que c'est *difficile*. L'analyse des co-occurrences montre qu'ils imputent majoritairement ces difficultés à des *manques de formation, de temps, d'aide, ou de moyens*, qu'ils soient matériels ou humains, tels que les auxiliaires de vie scolaire AVS⁸. Ils expriment également leur sentiment de *solitude*. Cependant, ils considèrent malgré tout l'expérience comme *enrichissante*, notamment du point de vue de la *tolérance* et du *vivre ensemble*, surtout pour les autres élèves, non EBEP, de la classe. Ces données confirment l'ambivalence documentée dans la littérature scientifique à propos de la scolarisation des EBEP. Or ce

décalage entre le but idéal que les enseignants poursuivent, leurs efforts pour l'atteindre et les résultats parfois décevants face à la récurrence des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportements manifestés par certains élèves peut conduire à une désillusion, source de mal-être voire de souffrance. (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 140)

Pour comprendre si ces distorsions peuvent provenir d'un décalage entre leurs représentations de l'élève idéal et la réalité de leur quotidien, nous avons demandé aux enseignants de qualifier leur élève idéal⁹.

Les adjectifs les plus cités caractérisent des qualités qui vont servir les apprentissages : *curieux, motivé, attentif, autonome, volontaire, intéressé, calme*. Sont aussi évoquées des qualités en lien avec les relations aux autres : *empathique, coopératif, respectueux* et le bien-être de l'élève : *heureux, souriant, épanoui*. Ainsi l'élève idéal semble devoir être à la fois dans une posture d'élève, avoir développé des compétences sociales et être heureux dans sa vie personnelle, familiale et scolaire.

Lors des focus groupes, les enseignants ont également utilisé des qualificatifs tels que *bon élève, calme, poli, attentif, ayant de bons résultats scolaires*. Cependant, selon les participants, cette représentation de l'élève idéal est celle de la société, et/ou de l'institution, ils réfutent que ce soit la leur, car disent-ils, avec des élèves comme ceux-là, ils *s'ennuieraient*. L'analyse factorielle de correspondances de nos données (AFC) montre que cette distanciation vis-à-vis de l'élève idéal institutionnel se fait avec le temps. En effet, les représentations des participants se sont révélées changeantes en fonction de leur âge, de leurs expériences professionnelles et personnelles. Si, en début de carrière, leurs représentations se rapprochent de l'élève idéal institutionnel, axé sur les apprentissages, un comportement non perturbateur, il devient par la suite un élève *qui pro-*

⁶ cf. annexe tableau 1.

⁷ Les mots en italique sont les termes utilisés par les répondants.

⁸ Notre panel continue d'utiliser le terme AVS (auxiliaire de vie scolaire) qui est devenu aujourd'hui AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap.

⁹ cf. annexe tableau 2.

gresse, qui dépasse ses difficultés, qui a envie, qui est motivé. C'est celui qui leur donne le sentiment de servir à quelque chose. C'est celui qui me fait me lever le matin explique Fanny, l'une des participantes. En d'autres termes, si l'élève progresse, c'est qu'il fait bien son travail d'enseignant. L'élève idéal vient donc en quelque sorte légitimer le système scolaire tel qu'il est et les pratiques pédagogiques des professionnels (Imbert, 1985). C'est également cet élève idéal qui leur permet de mettre en oeuvre leurs valeurs professionnelles. En effet, selon les participants, être enseignant, c'est notamment *former les citoyens de demain, aider les élèves en difficulté*, ou encore *transmettre*. La transmission des savoirs est l'une des compétences attendues, commune à tous les professeurs, décrite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture sous l'intitulé « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique : ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des fondamentaux »¹⁰. Former de futurs citoyens est également un objectif institutionnel, décrit comme une des finalités du socle : « elle [la scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune [...] qui leur permettra [...] de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution ». Ainsi, lorsque les enseignants de notre recherche parlent de leur métier, ils font très souvent écho aux attentes institutionnelles.

En se basant sur ces premiers résultats, nous pouvons imaginer que les EBEP pourraient incarner une figure de l'élève idéal, dans le sens où ils rencontrent souvent des difficultés scolaires. Ils pourraient ainsi répondre au besoin des enseignants de se sentir utiles et de donner du sens à leur travail.

4.2. Un EBEP peut-il être un élève idéal ?

Si nous revenons sur certains des qualificatifs qui caractérisent l'élève idéal, notamment ceux qui ont trait aux attitudes scolaires et relationnelles, nous constatons qu'ils viennent se heurter à certains besoins particuliers. En effet, si nous prenons l'exemple des élèves avec autisme, caractérisés par des particularités « dans la communication et les interactions sociales, associés à des particularités dans les intérêts et comportements qui ont une allure stéréotypée et répétitive » (Baghdali, Rattaz & Ledésert, 2011, p. 5), nous voyons que les relations aux autres, les centres d'intérêt et le comportement sont affectés. Or ces trois dimensions sont largement mises en avant dans la représentation de l'élève idéal par les enseignants. L'analyse des données de l'enquête montre que c'est pour ce type d'élèves, plus que pour tout autre besoin particulier, que le taux d'appréhension exprimé est le plus élevé. En effet, 46,6 % des enseignants interrogés ayant scolarisé au moins un élève présentant des troubles du spectre autistique (TSA), au cours des cinq dernières années, ont déclaré avoir accepté avec un peu d'appréhension. Lorsqu'ils en font le bilan, seuls 20,5 % d'entre eux ont considéré l'expérience comme « tout à fait positive », 61 % l'ont jugée « positive mais difficile » et 18,5 % « négative ». C'est le plus fort pourcentage de ressenti négatif derrière les troubles psychiques (34,8 %) et plusieurs troubles associés (19,1 %).

Travailler avec un élève en difficulté modérée, ponctuelle, est une situation stimulante selon les professionnels qui se sont exprimés dans les focus groupes. Ils y voient un *challenge* qui évite la routine et les oblige à chercher de nouvelles pratiques et solutions. Il faut que l'élève progresse grâce à leur action, pour que les enseignants se sentent utiles et compétents. Cependant, lorsque les acquisitions des EBEP sont trop en décalage avec les attendus de la classe dans laquelle ils sont scolarisés, les enseignants peuvent perdre leur sentiment de compétence professionnelle (Toullec-Théry & Nedelec-Trohel, 2010). L'élève idéal se situe donc dans une zone médiane, il ne doit être ni trop bon, ni trop en difficulté.

¹⁰ *Bulletin officiel*, n° 17 du 23 avril 2015.

Figure n°1 - L'élève idéal et les compétences scolaires des élèves

Pourtant, il arrive parfois qu'un EBEP corresponde en tout point à la représentation de l'élève idéal d'un enseignant, comme cela a été le cas pour Ève, l'une des participantes à un focus groupe. Elle définit ainsi son élève idéal.

Ève : C'est nous se sentir utile et voir l'élève qui a eu un moment donné une difficulté quelle qu'elle soit, s'en sortir quoi et ça je trouve ça bien. Là on dit on a réussi quelque chose et l'enfant il a réussi à dépasser sa difficulté pour être mieux et être plus performant quoi.

Depuis quatre ans, Ève scolarise dans sa classe de CP/CE1/CE2 Margaux, une élève avec autisme. Selon Ève, Margaux a fait de nombreux progrès, elle a appris à lire, sait désormais poser des additions, a progressé dans ses apprentissages et est heureuse de venir à l'école. Elle correspond aux caractéristiques de l'élève idéal qu'elle a exposées et elle lui renvoie de plus un sentiment de reconnaissance et de travail accompli. Pourtant, cette élève ne peut pas être reconnue comme idéale par Ève, du fait de ses spécificités.

Ève : Margaux je trouve que voilà elle est pas idéale parce qu'elle aura toujours ses difficultés, elle restera toujours autiste, mais n'empêche que c'est une élève qui va me marquer parce que je me suis remise en question pour elle, j'ai mis des choses en place pour elle mais quand je vois quand je lui dis aujourd'hui j'ai un nouveau livre pour toi et quand je vois ses étincelles dans ses yeux [...] Je me dis voilà... c'est vrai qu'il y a une sorte de reconnaissance.

Bien que conforme à l'élève idéal décrit par Ève, Margaux reste caractérisée par l'enseignante à travers le prisme de son autisme, ce qui l'éloigne de la norme dominante et la laisse du côté de la différence. Pour cette professionnelle, dépasser ses difficultés signifie en sortir, ne plus en avoir, donc revenir vers la norme.

Ève : Y'a d'autres types de difficultés, c'est vrai que celles qui restent, qui sont de l'ordre de l'autisme, c'est autre chose. [...] On est sur d'autres pratiques et d'autres mises en place.

L'exemple d'Ève illustre l'un des résultats issus de l'enquête. Face à l'affirmation « Je pense que n'importe quel élève peut apprendre dans le cursus de l'école ordinaire, si on adapte ce cursus à ses besoins spécifiques », 49,3 % des participants ont répondu qu'ils étaient « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord », contre 46,9 % « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ». En outre, les répondants ont été à 61,4 % « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'affirmation « Je pense que mon rôle d'enseignant est de permettre aux EBEP d'acquérir les mêmes compétences que les autres élèves de la classe ». Nous voyons ici un exemple de dichotomie entre l'idéal de l'école inclusive, qui rejoint leur préoccupation professionnelle de permettre à chaque élève de développer son plein potentiel et le fait qu'ils pensent que certains élèves ne sont pas adaptés au fonctionnement de l'école ordinaire. Ces résultats montrent que, dans cette situation ambivalente, les répondants se positionnent davantage dans

une démarche intégrative où l'EBEP doit revenir vers la norme dominante, édictée par l'institution, plutôt que dans une posture inclusive. Ils se réfèrent ainsi aux normes institutionnelles dominantes (Gilly, 1980) antérieures (Schwartz, 2009).

5. Discussion

Pour les enseignants de notre recherche, l'élève idéal est un élève qui progresse et avance dans sa scolarité grâce à eux, malgré quelques difficultés ponctuelles qu'ils l'aident à dépasser. Il est celui qui vient donner du sens à leur métier, à leur action quotidienne dans la classe. Ces représentations sont en partie influencées par les normes et les attentes institutionnelles qui s'expriment à travers les textes officiels. Cette référence à une norme institutionnelle dominante conduit les enseignants à considérer les EBEP du point de vue de leurs différences par rapport aux autres élèves et donc à rester dans une logique intégrative. En restant dans le champ de la différence, quand bien même il s'agit de l'accepter au nom du respect de la diversité, Ève reste, à l'instar de nombreux répondants au questionnaire ou participants aux focus groupes, dans une posture intégrative. Elle continue de se référer à un élève moyen, « normal », « non problématique » (Duru-Bellat et al., 2018, p. 148), tel qu'il apparaît dans le socle commun, et auquel elle compare Margaux. Or,

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

La référence à l'élève moyen, incarnée dans les programmes officiels, fait inévitablement tomber tous ceux qui s'en éloignent dans l'ordre de l'anormalité. L'école inclusive, elle, suppose que les enseignants et l'institution acceptent les différentes normes dans leur altérité et non comme concurrentes. Ils doivent « délaissier la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » (Ebersold, 2009, p. 75), donc s'affranchir de la norme dominante actuelle dont sont imprégnées leurs représentations de l'élève idéal. Nous voyons, avec le témoignage d'Ève, l'influence de la dimension impersonnelle du métier, c'est-à-dire les prescriptions institutionnelles sur les représentations de certains enseignants. Elle ne semble pas considérer le fonctionnement de Margaux comme une autre norme possible, mais plutôt comme un écart vis-à-vis de ce que cette élève devrait être ou savoir faire.

C'est également cette influence de la norme institutionnelle qui transparait lorsque les participants dressent le portrait d'un élève idéal qu'ils qualifient d'institutionnel ou sociétal. Le fait qu'il soit apparu dans chacun des groupes montre qu'il s'agit d'une représentation largement répandue chez les enseignants, notamment les moins expérimentés, même si elle évolue avec l'expérience.

L'Éducation nationale place *de facto* les enseignants au cœur d'injonctions contradictoires. D'un côté elle leur demande d'oeuvrer à la mise en place d'une école inclusive où chaque élève, quels que soient ses besoins, doit pouvoir « maximiser ses connaissances » (Guirimand & Mazereau, 2016) et déployer son plein potentiel. De l'autre, « l'enseignement dans ses méthodes, ses programmes et ses filières, reste guidé par cet idéal élitiste qui fonctionne comme une norme dont la plupart des élèves se sentent indignes et notre école reste une machine à trier et à hiérarchiser » (Dubet, 2016, p.15). Nous avons vu en effet, que pour les répondants à notre enquête, il est très largement admis (61,4 %) que leur rôle est d'amener les EBEP à acquérir les mêmes compétences que les autres élèves. Plus les enseignants de notre étude sont confrontés à des situa-

tions qui les éloignent des références idéologiques dominantes, fortement ancrées chez eux, plus ils peuvent se sentir dépassés, démunis. Ils ont exprimé à la fois une impuissance professionnelle, le sentiment de ne plus savoir comment faire leur métier, mais en filigrane, c'est peut-être aussi une forme d'impuissance face au projet de société auquel ils tiennent, à leurs valeurs. Si l'école n'est plus un lieu d'émancipation possible, quelle est alors leur mission ? Comment imaginer les EBEP en tant que futurs citoyens éclairés quand, dans la société, ils sont peu visibles, ont moins de chance de trouver un travail, d'être émancipés et d'y trouver leur place ? En effet, si nous regardons les chiffres du côté du monde du travail, 2,8 millions de personnes sont reconnues handicapées et bénéficiaires de l'obligation d'emploi. Elles représentent 7 % des 15-64 ans. Parmi eux, 988 000 personnes travaillent, ce qui constitue un taux d'emploi de moins de 36 %. Certes, si certains handicaps sont peu compatibles avec une activité professionnelle, néanmoins, leur taux de chômage est le double de celui des autres actifs (18 % contre 9 %) ¹¹. Former les citoyens de demain est une valeur forte pour les professionnels, dont ils tirent une certaine fierté. Or, si les enseignants n'entrevoyent pas de perspectives à moyen et long terme pour leurs EBEP dans la société, de quelle manière leur travail est-il alors affecté ? Ces élèves peuvent en effet ne correspondre ni aux normes scolaires institutionnelles, ni aux normes sociales et sociétales générales. L'école et la société perpétuent alors un fonctionnement intégratif, qui peut même devenir ségrégatif lorsque les EBEP et les personnes en situation de handicap ne parviennent pas à s'adapter aux normes dominantes. Les enseignants se trouvent ainsi coupés d'une partie de leur mission, de leur devoir vis-à-vis de la société et de leur institution. Il y a ce que cette dernière demande, pose comme injonction et la réalité de la société, de l'école, où se creusent les inégalités scolaires, territoriales et sociales (van Zanten, 2016). Les valeurs inclusives n'ont pas bouleversé l'horizon normatif de l'institution (Gilly, 1980), en n'étant pas elle-même porteuse des valeurs qu'elle défend, l'institution empêche la mutation qu'elle exige (*ibid.*). Par conséquent, les enseignants doivent trouver seuls leurs nouveaux repères, ce qui peut les déstabiliser.

Certains enseignants de notre recherche, comme Eve, ont montré que plus un EBEP est « comme les autres » et plus ils ont le sentiment de bien faire leur travail (Gardou, 2006). Ramener les élèves vers la norme dominante est peut-être une façon pour eux de tenter de leur permettre de faire partie de la société. L'idéal des enseignants, c'est, en quelque sorte, d'être pour quelque chose dans la réalisation de l'idéal de l'institution (Gilly, 1980). Les efforts pèsent encore lourdement sur les EBEP, constamment comparés au reste de la classe. Lorsqu'ils ne parviennent pas à se conformer ou à se rapprocher de la norme, les EBEP sont alors souvent considérés comme *inadaptés* à l'école ordinaire et d'autres orientations sont envisagées.

Exclusion, ségrégation et intégration ont précédé les politiques inclusives. Le passage à un nouveau paradigme ne fait pas disparaître les anciens, ils cohabitent et cela se manifeste à la fois dans les pratiques mais aussi à travers les représentations des professionnels et l'image qu'ils se font de leur métier. Passer du paradigme intégratif au paradigme inclusif suppose de repenser l'organisation et les normes de l'école, pour que les EBEP ne soient plus différents parmi les autres, mais différents comme tous les autres et que différentes normes cohabitent. Ce passage suppose également que la notion même d'école inclusive soit claire et sans ambiguïté pour les professionnels, sans quoi ils se réfèrent à ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire à leurs normes antérieures, à leurs représentations, à leurs pratiques habituelles.

6. Conclusion

Nous avons présenté dans cet article l'influence du rapport à l'élève idéal, à travers deux des éléments qui le composent, la dimension impersonnelle et la représentation de l'élève idéal. Cette recherche montre que les enquêtes intègrent les valeurs et les normes institutionnelles, *via* les programmes, les textes officiels et les directives, ce qui influence la façon dont ils ap-

¹¹ Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH), *Le tableau de bord. Emploi et chômage des personnes handicapées*, n° 2019-2, France entière, Bilan janvier-juin 2019.

préhendent leurs élèves. Elle montre également que l'élève idéal de l'institution constitue un horizon normatif vers lequel il est demandé aux enseignants d'emmener leurs élèves et qu'il tend à normaliser les pratiques (Duru-Bella et al., 2018).

Derrière l'idéal d'égalité de l'école républicaine se cache une visée normalisatrice (Vergnioux, 2006) qui se traduit, chez les enseignants de notre recherche, par une forme d'ambiguïté. Ils ont à cœur, pour la plupart, d'accueillir chaque élève tel qu'il est, avec ses particularités, mais ce faisant, ils restent dans le registre de la différence et non de l'altérité normative (Roth, 2016). Les enseignants de notre étude demeurent dans des postures, des représentations et des pratiques majoritairement intégratives, malgré de bonnes intentions. Ils restent attachés à leurs normes antérieures (Schwartz, 2009), notamment lorsque rien de suffisamment fort, stable et rassurant ne vient les remplacer. Or, lorsque la formation continue et le travail collectif sont suffisamment porteurs, alors les pratiques et les représentations peuvent évoluer et devenir plus inclusives (Noeppel & Goulet, 2019 ; Clot, 2016). Au-delà des aspects législatifs, didactiques, pédagogiques et de l'identité professionnelle, il semble également pertinent, voire incontournable, d'interroger et d'accompagner les enseignants au sujet de leurs représentations, dans le cadre des formations initiale et continue.

Références

- ABRIC Jean-Claude (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France (2^e édition).
- BAGHDADLI Amaria, RATTAZ Cécile & LEDÉPERT Bernard (2011), *Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*, https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese_Etude_des_modalites_d_accompagnement_des_avec_troubles_envahissants_du_developpement_TED_dans_trois_regions_francaises_mars_2011.pdf
- BARDIN Laurence (2005), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BLIN Jean-François (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT Bernard (1997), *Le rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHAUVIÈRE Michel & PLAISANCE Éric (2008), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n° 27(1), p. 31-44.
- CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Yves (2016), « L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux », *l'Humanité*, 3 février 2016, <https://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998>
- CORNU Laurence (2009), « Normalité, normalisation, normativité. Pour une pédagogie critique et inventive », *Le Télémaque*, n° 36, p. 29-44.
- CURCHOD-RUEDY Denise, RAMEL Serge, BONVIN Patrick, ALBANESE Ottavia & DOUDIN Pierre-André, (2013), « De l'intégration à l'inclusion scolaire: Implication des enseignants et importance du soutien social », *Alter*, n° 7(2), p. 135-147, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- DURU-BELLAT Marie, FARGÈS Géraldine & VAN ZANTEN Agnès (2018), « Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence », dans *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, p. 124-147, <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200621636-page-124.htm>

EBERSOLD Serge (2009), « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83, <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>

GARNIER Bénédicte & GUÉRIN-PACE France (2010), *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*, Paris, CEPED.

GILLY Michel (1980), *Maître-élèves rôles institutionnels et représentations* Paris, Presses universitaires de France (1^{re} édition).

GUIRIMAND Nicolas & MAZEREAU Philippe (2016), « L'inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions », *Carrefour de l'éducation*, n° 42, p. 47-60.

HUSSON François, LÊ Sébastien & PAGÈS Jérôme (2016), *Analyse de données avec R*, Rennes, Presse universitaire de Rennes (2^e édition).

IMBERT Francis (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice.

LEROYER Laurence (2013), « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré », *Éducation et didactique*, n° 7-1, p. 147-64, <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>

NEGURA Lilian (2006), « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS*, 22 octobre 2006, <http://journals.openedition.org/sociologies/993>

NOEPPEL Mike & GOULET Claire (2019), « Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 87, p. 129-47.

ROTH Xavier (2016), « Les cinq dimensions fondamentales de la norme », *La revue du financier*, n° 38(217-218), p. 6-13.

SAUNIER Déborah & TOULLEC-THÉRY Marie (2017), « Scolarisation d'élèves en situation de handicap : Conceptions et pratiques d'une enseignante "ordinaire" et d'une enseignante spécialisée », *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n° 50(4), p. 53-72.

SCHWARTZ Yves (2009), « Manifeste pour un ergo-engagement », dans Louis Durrive & Yves Schwartz, *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Tome II, Toulouse, Octarès.

SINGLY François de (2016), *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin (4^e édition).

THOMAZET Serge (2012), « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le français aujourd'hui*, n° 177, p. 11 à 17.

TOULLEC-THÉRY Marie & NEDELEC-TROHEL Isabelle (2010), « École et inclusion Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? », *Recherche & formation*, n° 64, p. 123-138.

VERGNIOUX Alain (2009), « Dossier: Norme, normativité en éducation. Présentation », *Le Télémaque*, n° 36, p. 25-28.

ZANTEN Agnès van (2016), « La fabrique familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendantes en France », *L'année sociologique*, n° 66, p. 81-114.

Annexe

Tableau n°1 - Termes les plus fréquemment cités pour qualifier la scolarisation des EBEP

Terme racine	Occurrences racine	Terme racine	Occurrences racine
élèves	116	nous	43
difficile	84	besoin	45
manque	80	on	43
classe	79	adaptation	39
enrichissant	63	AVS	35
formation	63	compliqué	33
enseignants	60	adapter	30
temps	59	parfois	30
mais	57	très	30
enfants	56	EBEP	28
autres	54	pouvoir	28
moyens	49	solitude	28
aide	48	faire	26

Tableau n°2 - Termes les plus fréquemment cités pour qualifier l'élève idéal

Terme racine	Occurrences racine	Terme racine	Occurrences racine
curieux	134	apprendre	29
motivé	92	progresser	29
respect	82	autres	27
autonome	81	concentrés	26
attentif	64	persévérant	25
volontaire	42	actif	24
intéressé	41	effort	24
envie	37	impliqué	20
travail	37	apprentissage	18
heureux	36	souriant	18
calme	35	aide	15
écoute	35	confiance	15
coopératif	30	élève	14
participe	30	épanoui	14