

## LE BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER, UN MOMENT D'EXCEPTION PÉDAGOGIQUE : REGARDS CROISÉS DES ENSEIGNANTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRÉ

Lisa Lefèvre et Christelle Marsault

I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue - Éducation et société inclusives »

2018/1 N° 81 | pages 173 à 183

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160581

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2018-1-page-173.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour I.N.S.H.E.A..

© I.N.S.H.E.A.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré

Lisa LEFÈVRE

Doctorante en Sciences sociales du sport  
Espé - Université de Strasbourg - EA1342

Christelle MARSUALT

Maître de conférences en Sciences et techniques des activités physiques et sportives  
Espé - Université de Strasbourg - EA1342

**Résumé :** Les études sur l'inclusion des élèves à BEP en classe ordinaire interrogent les pratiques enseignantes, soit en termes d'obstacles à l'apprentissage, soit en termes d'écart aux attentes institutionnelles. À partir de la théorie de Becker, notre approche s'intéresse au moment où l'enseignant surseoit à ses attentes, modifiant la situation au regard de cette particularité de l'élève. Nous montrons comme Roiné que l'exception pédagogique et didactique opérée est une construction sociale qui rend compte, à rebours, des normes véhiculées par les enseignants. La confrontation des solutions singulières proposées par les deux types d'enseignants (premier et second degrés) montre, au-delà d'une préférence liée à leur formation (plutôt pédagogique pour l'un et plutôt didactique pour l'autre), que la différenciation répond plus au trouble du déroulement de l'apprentissage collectif qu'au besoin éducatif lui-même.

**Mots-clés :** Besoin éducatif particulier - Didactique - Éducation physique et sportive - Enseignement - Normes scolaires - Stratégies pédagogiques.

## **Special Needs, a moment of educational exception : crossed views of primary and secondary school teachers**

**Summary :** Studies on including pupils with special educational needs in mainstream raise questions on teaching practices, either in terms of obstacles in the learning process or in terms of gap with the academic expectations. Using Becker's theory, our approach takes an interest in the moment when teachers postpone their expectations and modify the situation, bearing in mind the specific feature of the pupil. We will show, as Roiné did, that the pedagogical and didactic exception is a social construction which gives an account, backward, of the norms conveyed by teachers. The comparison of the peculiar solutions offered by the two types of teachers (primary and secondary school teachers) show that, beyond a preference linked to their training (rather pedagogical for one and didactic for the other) the differentiation of the pupil is a reaction to the lay-out induced by teaching a whole class, more than an answer to the educational need itself.

**Keywords :** Academic norms - Didactics - Pedagogical strategies - Physical education - Special educational needs - Teaching.

Plusieurs études soulignent la difficulté des enseignants (Lavoie et Thomazet, 2013 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Zaffran, 2015) à accueillir les élèves à Besoin éducatif particulier (BEP). Le terme de besoin éducatif apparu dans le rapport Warnock (1978) a pour ambition de modifier le regard stigmatisant du handicap en se détachant d'une vision médicalisante. Centré sur le trouble, ce regard laissait sous silence les ressources de chaque enfant (Thomazet, 2012). Cette nouvelle terminologie coïncide avec une vision interactionniste (individu/environnement) de la définition du handicap dans la classification internationale du fonctionnement et de la santé, pointant l'importance du contexte dans la définition des difficultés rencontrées par les élèves. De là, émerge une supra catégorie de besoin éducatif particulier comprenant des élèves nouvellement arrivés en France, intellectuellement précoces, en grande difficulté scolaire ou ayant des troubles des apprentissages. Au-delà d'une vision plus positive, les discours se multiplient sans réel consensus. Pour apporter un premier éclairage, l'OCDE caractérise en 1996 ces besoins de trois façons : des besoins résultant d'une déficience, des besoins dus à une difficulté d'apprentissage ou des besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles. Une des dimensions incontournables est de ne pas considérer le besoin comme intrinsèque à l'individu, mais comme résultant de ses interactions sociales. Il constitue « *à l'instar de la notion de handicap, une catégorie d'action réalisée, c'est-à-dire une catégorie sous-tendue par des enjeux idéologiques qui entourent l'institution scolaire, le secteur médico-social, l'éducabilité des élèves, etc.* » (Ebersold, 2013, p. 104).

La définition des besoins éducatifs reste floue et rend cette forme de catégorisation présente dans la circulaire de rentrée du 18 mars 2010<sup>1</sup> peu opératoire (Thomazet, 2012). Les études portant sur l'inclusion montrent également la difficulté d'intervenir sur ce type d'élève en classe ordinaire et décrivent des pratiques différentes interrogeant la nécessité d'une spécificité de l'intervention. Elles mettent en avant le caractère indissociable des représentations premières du système scolaire, des missions de l'enseignant et de la légitimité scolaire de l'élève (Ebersold et Detraux, 2013). Dépassant le constat d'exclusion totale réalisé par Tripp (2007) lorsque l'apprenant handicapé est séparé de ses pairs, les modèles d'engagement professionnel de Genolini et Tournebize en 2010 révèlent, de la part des enseignants, des démarches différentes : de l'aménagement du milieu à la coordination des partenaires. Ils présentent différents profils dont l'expert qui serait à l'interface entre apprentissage et rééducation. Tant (2013) va plus loin en questionnant la relation entre inclusion et efficacité pédagogique mettant en évidence trois niveaux du processus inclusif : l'insertion, l'intégration et l'inclusion complète. Pour l'insertion, l'élève est vu par le prisme de son déficit, l'enseignant réagit à court terme proposant des tâches périphériques. Les relations avec les partenaires sont rares. Lorsque la pratique enseignante s'inscrit dans le niveau intégrateur, l'élève en situation de handicap se verra proposer des tâches parallèles aux élèves ordinaires. Enfin dans le modèle inclusif, une planification didactique souple, mais exigeante tient compte des attentes motrices. Les travaux précédents (Meynaud, 1997 ; Rivière et Lafont, 2014) ont porté essentiellement sur les procédures pédagogiques et didactiques opérées par les

---

1. BOEN n° 2010-38 du 18 mars 2010.

enseignants pour répondre à certaines particularités d'élèves, révélant des conduites allant de la non prise en considération à celle d'un traitement éducatif, pédagogique et didactique différent. Dans ces travaux, en proposant des profils types, tout se passe comme si les enseignants agissaient de façon uniforme, comme si le rapport à ces élèves dépendait d'un style pédagogique particulier.

Notre propos s'écarte de ce type d'analyse en nous intéressant moins aux manières différentes dont les injonctions sont appliquées par la profession qu'au moment où l'enseignant considère la nécessité de différencier. Nous estimons en effet que l'activité de l'enseignant n'est pas uniforme. Nous nous appuyons sur les travaux de Becker (1985) pour comprendre comment se construisent les normes véhiculées par les pratiques enseignantes à partir de l'analyse de leur exception. Il s'agira de repérer ce qui fait basculer, à un moment donné et pour une raison particulière, l'enseignant dans l'exception pédagogique. Le fait même de surseoir à ses attentes en raison d'un BEP de l'élève rend compte *a contrario* d'une logique normative qui ne peut plus être tenue. Notre démarche vise donc à repérer, du point de vue de l'enseignant, comment devient visible le trouble de l'élève au cours de son enseignement, ce que ce trouble vient troubler de la pratique enseignante, à quel moment de son enseignement et quel élément du dispositif d'enseignement est modifié pour tenir compte de cette différence.

Notre analyse étudie ce qui fait basculer la décision de l'enseignant de spécifier ou non l'activité de l'élève en fonction de ses particularités. En effet, en nécessitant une spécification de l'enseignement commun (Desombres *et al.*, 2013), cette catégorisation des BEP questionne l'exception éducative face à la norme scolaire (Benoit, 2014). Pour réduire l'écart à cette norme attendue, Lavoie et Thomazet (2013) recensent deux modalités opératoires, la conception de dispositifs individualisés de compensation ou l'intervention sur l'environnement scolaire afin de rendre ce dernier plus accessible. À travers ces bricolages pédagogiques, l'objectif de l'étude cherche à comprendre comment, malgré les manières différentes d'agir des enseignants, se fixent les normes à laquelle les élèves sont confrontés, y compris les élèves à BEP qui en constituent l'exception. En effet, cette catégorisation d'élève qui permet de surseoir au jugement est un indicateur intéressant pour rendre compte du système normatif des enseignants. Étudiant la catégorie des élèves en difficulté, Roiné (2015) montre que les enseignants construisent celle-ci en fonction d'une norme scolaire impliquant une idéologie cognitive et comportementale qui occulte la construction sociale du problème de l'élève. Ce dernier dépend moins de ses performances réelles que des dispositifs mis en place qui conduisent à rendre réelles les différences par des façons spécifiques de conduire l'enseignement de ces élèves. Ainsi les dispositifs mis en œuvre pour répondre aux difficultés des élèves produisent des écarts qui justifient en retour la mise à l'écart de ces élèves. En s'intéressant à l'EPS, notre étude offre une situation d'analyse différente de la norme scolaire à laquelle les élèves à BEP seront confrontés. Discipline à spécificité motrice, celle-ci véhicule différents systèmes normatifs (Marsault, 2005). Il n'existe pas une norme, mais des normes véhiculées par les enseignants qui sont au fondement de leur jugement de l'élève (Perrenoud, 1984). Pour Houssaye (2001), le maître agit en fonction d'un modèle d'élève qui s'incarne en permanence à travers ses attentes vis-à-vis des élèves. Au-delà de la nature différente du besoin (Ward et Le Dean, 1996), l'enseignant opère donc un

aménagement de la situation en fonction de ses représentations du BEP, mais à partir d'une grille de lecture commune à tous les élèves. Ainsi l'accès aux normes en usage chez les enseignants se révèle non seulement au moment de la décision de surseoir aux attentes, mais également à travers les aménagements que l'enseignant est disposé à mettre en place pour répondre aux BEP.

## MÉTHODOLOGIE

L'étude de 25 entretiens semi-directifs (cf. tableau 1) menés auprès d'enseignants du premier degré (N=12), non spécialistes en EPS et du second degré (N=13) spécialistes de la discipline. L'échantillon comprend 9 hommes et 14 femmes d'anciennetés différentes (1 à 33 ans). Les enseignants ont été interrogés de façon identique sur leur façon d'agir avec un élève à BEP présent dans leur classe. L'objectif est de repérer, derrière les différences de BEP (4 dyslexiques et 6 dyspraxiques, 5 TDAH (Trouble déficit de l'attention, hyper et hypoactif), 5 élèves en surpoids et 5 allophones), des logiques d'intervention partagées pouvant rendre compte d'un système normatif commun. Au-delà des différences d'atteintes des troubles (l'enfant peut être plus ou moins en surpoids, plus ou moins inattentif...), les enseignants présentent des définitions différentes du trouble, de la façon de caractériser ses besoins et par conséquent des attentes de l'enseignant à l'égard de cet élève. Il en découle une stratégie différente qui n'est pas toujours en rapport avec les besoins identifiés. Toutefois notre étude ne s'intéresse pas tant aux variations pédagogiques relevant d'une traduction personnelle de la commande institutionnelle qu'aux logiques partagées de lecture de la situation, révélatrice d'une culture spécifique. La comparaison entre les regards portés par les enseignants du premier et du second degrés sur la manière de traduire dans les usages cette demande institutionnelle devrait nous permettre d'en révéler les systèmes de valeurs partagés mais aussi spécifiques, à partir des façons de penser et d'agir vis-à-vis de ces élèves catégorisés *a priori* comme particuliers.

Tableau 1 : caractéristique de l'échantillon

Caractéristique	Répartition
Niveau	12 dans le premier degré 13 dans le second degré
Sexe	9 hommes 14 femmes
Ancienneté professionnelle	< 5 ans = 9 6 à 15 ans = 7 16 à 20 ans = 5 > 21 ans = 4
BEP (nombre enseignants) Numéro d'interview	Dyspraxie (6) = E1 à E6 Obésité (5) = E7 à E11 TDA (5) = E12 à E16 Allophone (5) = E17 à E21 Dyslexie (4) = E22 à E25

Trois groupes d'indicateurs ont été utilisés. Des indicateurs portant sur les représentations du BEP de l'EPS et du bon élève permettent d'appréhender les représentations sociales des enseignants autour de ce qui fait sens dans leur démarche éducative. Des indicateurs sur la description d'une situation d'enseignement (objectif, forme de groupements, consignes, organisation pédagogique, critères de réussite et types de régulation opérés) et du protocole d'évaluation (organisation et critères) permettront de décrire la manière dont l'enseignant adapte pour répondre à ce besoin particulier. Enfin une troisième série d'indicateurs permettra de caractériser socialement l'enseignant (âge, sexe, ancienneté professionnelle, parcours scolaire et sportif), mais aussi professionnellement en comparant les productions des enseignants d'EPS du second degré, spécialistes de la discipline à des enseignants du premier degré, non spécialistes.

En analysant les critères de l'exception pédagogique et les bricolages qui en découlent, notre étude cherche à reconstruire, à travers ce qui fait valeur pour chaque enseignant, l'existence de logiques normatives. Nous montrerons dans un premier temps que la manière de repérer et de reconnaître les spécificités de l'élève est différente, montrant une visibilité du BEP moins dépendante du trouble lui-même que révélatrice d'une construction culturelle spécifique du groupe professionnel auquel l'enseignant appartient. Nous nous intéresserons ensuite aux dispositifs d'exception mis en place. Derrière les différences apparentes émergent des stratégies pédagogiques partagées tendant à renforcer les représentations précédentes. Le troisième temps de notre analyse montrera que si ces adaptations dépendent du type de trouble et du contexte, elles sont surtout liées aux ressources pédagogiques et didactiques de l'enseignant qui permettent de fixer les normes à travers les dispositifs proposés.

## LA VISIBILITÉ DU BEP : UNE DÉFINITION SOCIALE ET SOCIALISANTE

### Les particularités des besoins éducatifs

Les discours des enseignants révèlent des manières différentes de définir les besoins, en termes de difficultés (difficulté à communiquer), de manque lié à la personne (ne parle pas le français) ou de situations qui posent problème (lors des échanges en groupes). Plus rares sont les définitions faisant appel aux ressources (parle deux langues). Ces besoins sont repérables en fonction d'un comportement observé reconstruit à partir d'un modèle idéal d'élève attendu. Par exemple, les allophones rencontrent un problème d'intégration, d'attention ou de compréhension. Pour E19, les élèves allophones ont « *besoin d'être plus cadrés que les autres et qu'on les pousse à échanger avec les autres élèves pour qu'ils s'intègrent rapidement, d'où les binômes. L'intégration n'est pas toujours facile et parfois pour se faire bien voir des autres, ils font exprès de faire n'importe quoi et se croient tout permis juste parce qu'on ne peut pas communiquer avec eux... Surtout les garçons !* » Cette enseignante du second degré ayant 20 ans d'expérience décrit le bon élève comme un « *élève discipliné qui travaille pour avoir de bonnes notes* ». Il en va différemment pour ce professeur d'EPS ayant trois ans de métier (E20), le besoin ne se place pas dans la communication, mais dans l'attention : « *Je sais que les élèves allophones*

ont besoin de plus d'attention que d'autres, leur concentration est plus difficile car ils ne comprennent pas la langue et donc lâchent rapidement le fil. » Le bon élève est pour lui « un élève qui écoute et qui arrive à utiliser ces capacités physiques et cognitives pour réussir. [...] Il est curieux, sérieux et sociable ». Quant à l'enseignant 21 (2<sup>nd</sup> degré, 10 ans d'expérience), les élèves allophones « n'ont pas la parole pour communiquer. [...] Ils sont plus sensibles au visuel ». Le bon élève « c'est celui qui sait le mieux s'adapter aux différentes situations. C'est un élève sans trop d'histoire qui réussit à trouver sa voie et à s'orienter où il veut ». Ce dernier recentre le problème sur la capacité d'adaptation de l'élève. La définition des besoins rejoint ainsi les critères de jugement du bon élève dans ses dimensions affective et relationnelle (Houssaye, 2001). Les besoins sont souvent définis en termes de problèmes affectifs (perte de l'estime de soi, manque de confiance en soi) et surtout sociaux. Ils font l'objet de quolibets, gênent les autres. Ils s'isolent. Le caractère collectif de l'enseignement est ainsi mis en évidence par défaut, quand les particularités de l'élève l'empêchent finalement d'en profiter ou quand sa singularité gêne l'enseignement commun. Au-delà de la diversité des troubles, la dimension motrice est peu appelée pour rendre compte des difficultés des élèves. Et même curieusement pour la dyspraxie qui relève d'un trouble spécifique de la coordination motrice, les difficultés motrices tendent à se dissoudre dans les difficultés d'apprentissage. « Il n'y a pas de tatouage, pas un marqueur qui fait que l'on reconnaîtrait les dyspraxiques. » (E17, enseignant 2<sup>nd</sup> degré depuis 28 ans). Certains troubles ne semblent pas visibles au premier abord, l'enseignant apprend souvent leur existence par l'intermédiaire des dispositifs en place (PAI, PPRE<sup>2</sup>). C'est le cas des dys et des TDA. Tout se passe comme si la transformation du trouble en besoin se traduisait au niveau éducatif surtout en termes de sociabilité. Sa visibilité semble relever plus de difficultés relationnelles et affectives liées à l'enseignement collectif que motrices ou cognitives liées à la personne elle-même. En ce sens, le regard de l'enseignant évolue, mettant de côté un regard trop centré sur l'incapacité physique de l'élève pour se centrer sur un regard plus socialisant, renforçant l'idée souvent partagée par ces enseignants que « l'EPS est une discipline favorisant l'intégration sociale » (E21, 2<sup>nd</sup> degré, 10 ans d'expérience).

### Un regard culturellement différent selon les degrés

Au-delà des différences de regards individuels, les enseignants du premier degré caractérisent plus souvent les besoins éducatifs sous la forme de leur impact affectif et relationnel alors que les enseignants du second degré sont plus à même de reconnaître leur impact au niveau moteur. C'est le cas pour l'enseignant E9 (2<sup>nd</sup> degré, 4 ans) pour qui l'obésité demande de l'énergie et nécessite une gestion particulière de l'effort : « ça dépend de l'intensité de son dynamisme, de son engagement dans la tâche ». À l'inverse, cette professeure des écoles y voit une source de quolibets et des problèmes de sécurité. « Je le surveille davantage, le premier point c'est la sécurité face aux accidents et aux moqueries. » (E7, 19 ans).

---

2. PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative. PAI : Projet d'accueil individualisé.

Ainsi, le BEP renvoie à un modèle du bon élève qui n'est pas celui qui sait faire, mais bien celui qui est intégré au collectif. Ce regard sur l'élève rend compte d'une utilité socialisatrice de l'EPS, plus marquée chez les professeurs des écoles.

## LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE PRIVILÉGIÉE

### Rythme et organisation de la classe

Les BEP sont peu référés au trouble d'ordre médical, mais redéfinis en termes de troubles d'ordre pédagogique. Même si l'aménagement spécifique est anticipée, c'est lorsque le déroulement pédagogique prévu ne s'opère pas (ou ne peut pas s'opérer) de façon satisfaisante qu'apparaît une stratégie différente.

L'ordre temporel est le premier et le plus souvent perturbé. Le temps accordé à la spécificité est soit un temps à part, soit un temps intégré pour tous. Par exemple, l'E5 réexplique ses consignes pour s'assurer de la compréhension des élèves allophones « *Je les ai pris à part à la fin des consignes avec les élèves qui voulaient réentendre les explications et je leur ai expliqué à nouveau plus lentement et plus simplement.* » À la différence de cet enseignant du 2<sup>nd</sup> degré (E20) qui fait une démonstration en alternant anglais et français pour donner les consignes à tous les élèves. La difficulté est souvent vécue par l'enseignant comme un retard, exige de répéter, de prendre à part, et donc ralentit le rythme de la classe. « *Il ne finit pas les tâches. Il est lent. Il gêne les autres.* » (E14, TDA, 1<sup>er</sup> degré, femme, 11 ans). Prenant du temps pour individualiser l'activité de l'élève, les enseignants ont peur de ne pas pouvoir finir le programme. Ils répondent au BEP en donnant du temps ou estimant qu'il n'aura pas le temps, lâchent sur certaines exigences (être moins regardant, diminuer le nombre de tours).

Les enseignants accordent une attention particulière à ces élèves qui se traduit par une position proche, un regard, des signes visant à soutenir leur activité. Ils s'appuient sur leurs ressources pédagogiques, en touchant aux formes de groupements (mettre l'élève avec des camarades qui ne vont pas se moquer, proposer du tutorat entre élèves) et en modifiant le matériel (donner des repères visuels comme des marques jaunes au sol pour les dyslexiques, enlever des objets perturbateurs pour les TDA). Rares sont les enseignants qui conçoivent les difficultés de l'élève dans l'Apsa et au niveau moteur. Nos résultats rejoignent les constats de Tant (2014) où l'exigence motrice est moindre dans les pratiques pédagogiques intégratrices. Finalement l'enseignant intervient peu au niveau didactique en modifiant le savoir dans sa forme (sauf à le réduire) et encore moins en questionnant son intérêt éducatif pour ce type d'élève. Lorsqu'il analyse les obstacles que rencontre l'élève, ses propositions s'inscrivent dans les ressources pédagogiques qu'il a l'habitude de mobiliser en classe ordinaire. L'analyse dégage des modes d'interventions partagés privilégiant finalement le versant social de la discipline, en favorisant les formes de groupement. Les adaptations pédagogiques semblent confirmer l'importance accordée au social (objectif de socialisation, vivre ensemble) par le développement des interactions (groupement, tutorat). Le choix privilégié d'adaptations pédagogiques de type groupal ou favorisant les relations entre pairs renforce finalement la représentation d'une discipline socialisatrice.

## Des différences de stratégies pédagogiques

L'analyse des situations d'enseignement proposées par les différents enseignants montre des stratégies similaires entre le premier et le second degrés qui relèvent de démarches identiques à celles mises en œuvre pour les élèves en difficulté (Roiné, 2015). Toutefois, dans le premier degré, l'enseignant développe plus souvent une attitude bienveillante, redoublant d'attention et encourageant la pratique par sa présence à leurs côtés. L'élève à BEP sollicite une attention particulière de sa part sous la forme de surveillance ou d'encouragements supplémentaires. « *Au moment des consignes parce que forcément cet élève n'écoute pas la consigne. J'essaie d'être dans sa ligne de mire afin de pouvoir lui lancer des regards si nécessaires.* » (E14, 1<sup>er</sup> degré, TDAH, femme 2 ans d'expérience).

L'intervention prend aussi une dimension pédagogique relevant de l'organisation spatiale, matérielle et humaine (mettre les élèves dans des groupes de pairs aidant ou conciliant). Les enseignants du 1<sup>er</sup> degré entrent plus facilement dans le modèle intégrateur. Ils modifient les tâches en réduisant les difficultés, notamment motrices. L'adaptation pédagogique sans réduction des exigences semble plus le fait des enseignants du second degré, spécialistes de la matière. Pour permettre à l'élève dypraxique d'être en réussite en gymnastique, la professeure d'EPS (E6, 12 ans d'expérience) aménage la situation par des repères différents : « *j'ai mis des chaussettes de couleurs avec des bracelets de couleurs, la structure rythmique pour la roue, au lieu de dire tam tam, je disais rouge-bleu-bleu-rouge* ». Ces adaptations s'avèrent différentes au moment de l'évaluation des compétences. Alors qu'ils diminuent plus facilement les exigences au niveau de l'enseignement, les professeurs des écoles sont *a contrario* peu enclins à adapter les protocoles. Les élèves sont alors jugés avec les mêmes critères que les autres. L'exception pédagogique s'arrête aux portes de la validation des compétences. « *On ne peut pas mettre en place un système d'évaluation différenciée parce qu'on a tous le même livret scolaire.* » (E11, dyspraxie, 1<sup>er</sup> degré, homme, 28 ans). C'est aussi le cas dans le second degré, mais dans une moindre mesure. Certains enseignants acceptent de modifier les protocoles et les critères en termes de poids dans l'évaluation. « *En endurance, cela va être une adaptation du barème, il va y avoir des menus différents, au lieu de faire 5 tours de suite, il aura un choix à faire, du style, je fais un tour et je me repose, ou je marche, je cours la petite allure. J'évalue le contrat sans tout mettre sur la performance, je lui mettrai autour de la moyenne. Je le fais courir à petite allure, un temps d'activité diminué.* » (E9, obésité, 2<sup>nd</sup> degré, homme, 33 ans).

Ainsi, à travers les choix pédagogiques et les discours les justifiant, l'étude met en évidence l'existence de normes véhiculées par les enseignants eux-mêmes à travers les dispositifs.

## BEP : TROUBLE DE L'APPRENTISSAGE OU TROUBLE DE LA NORME D'APPRENTISSAGE ?

Les BEP se présentent bien comme des troubles de l'apprentissage au sens où ils viennent troubler le bon déroulement de celui-ci. L'enseignant en tient compte en s'appuyant sur ses ressources habituelles par du temps accordé, une attention

particulière portée à l'élève et des solutions pédagogiques. Tout se passe comme si finalement les BEP étaient traités en différenciant la pédagogie à l'image des autres difficultés, sans remettre en cause le système normatif véhiculé par les savoirs à transmettre. Rares sont les enseignants en capacité de remettre en cause les attentes pour penser autrement l'activité au niveau didactique.

La visibilité différente du BEP justifiant un nécessaire bricolage personnel de la situation est à mettre d'une part en relation avec le type d'attente en termes de résultats, mais aussi avec les connaissances de l'enseignant. La différence d'attitude rencontrée entre les professeurs du premier et du second degrés semble moins relever de connaissances sur les troubles eux-mêmes que sur les activités physiques. Le fait d'avoir ou de ne pas avoir de connaissance sur l'activité enseignée semble jouer un rôle ambigu auprès des enseignants. Alors même que le savoir à enseigner peut être revu plus facilement à la baisse pour les enseignants peu spécialistes qui se centrent plus sur le fait de ne pas mettre l'élève en difficulté au moment de l'apprentissage, il semble en revanche avoir toute sa valeur au moment de l'évaluation. Inversement, les enseignants spécialistes d'une pratique sportive semblent plus attachés aux formes de savoir à enseigner ne diminuant pas les exigences, mais sont plus disposés à valider autrement les acquis. Ainsi ce qui fait valeur en termes de savoirs en EPS pour les enseignants n'est pas du même ordre selon leur compétence en didactique de l'activité physique. Ce constat partagé par Tant (2014) apparaît comme un frein à l'éducation inclusive, plaçant les enseignants dans des stratégies d'insertion ou d'intégration. Les BEP ne sont pas pris en charge de façons différentes des élèves *difficiles*, c'est-à-dire des élèves qui rendent difficile le déroulement pédagogique. Penser en termes de difficultés les BEP renvoie à la différenciation pédagogique. Ce qui va dans le sens de certains travaux qui ne reconnaissent pas la spécificité de ces élèves. Les penser en termes de besoins éducatifs nécessiterait de repenser l'activité elle-même et son intérêt éducatif (ou ré-éducatif). L'expertise didactique constitue une condition première pour décoder les comportements des élèves.

L'analyse comparative des deux types de population (primaire et secondaire) souligne les éléments de culture pédagogique partagés par les deux systèmes d'enseignement qui offrent un regard particulier difficile à changer, privilégiant les aspects relationnels et pédagogiques. La didactique de l'activité se présente comme un ensemble de savoirs fixes, peu discutables, rarement comme un savoir ayant un pouvoir formateur potentiellement différent.

Il existe bien un effet de la catégorisation de ces élèves pour agir. Les enseignants tiennent compte dans leur pratique des BEP lorsque l'ordre pédagogique prévu est remis en question au niveau temporel ou dans les attendus. Toutefois, on peut se demander si la catégorisation de ces élèves ne s'opère par *a posteriori* pour justifier des formes pédagogiques utilisées. Définir les problèmes en termes sociaux permet de trouver et de justifier des solutions pédagogiques disponibles en évitant de souligner les manques et la stigmatisation qui en découleraient. Au contraire, en proposant des dispositifs qui ne mettent plus les élèves à l'écart, mais qui favorisent les interactions sociales, les solutions proposées par les enseignants participent à valoriser le rôle intégrateur de l'EPS. L'intérêt porté aux élèves à BEP renseigne

finalement plus sur l'EPS et ses finalités. L'analyse rend compte en effet d'une EPS plus socialisatrice que physique, les problèmes comme les solutions tendent à s'appuyer sur le mythe du sport intégrateur (Gasparini, Vieille Marchiset, 2008) et donc à le renforcer. Le BEP se présente finalement comme un indicateur intéressant de la représentation qu'ont les enseignants de cette matière d'enseignement.

## CONCLUSION

Comme le soulignait déjà Roiné (2015), l'injonction étatique visant à tenir compte des différences a un statut de mot d'ordre qui reste peu pris en compte dans une volonté d'inclusion du fait même du respect des attentes institutionnelles en termes de compétences attendues. L'enseignant se sent coincé entre deux injonctions contradictoires, celle de devoir s'adapter aux élèves et celle de devoir valider ses acquis sur des critères identiques pour tous. La mise en œuvre des BEP reste encore en 2015 un « *faux semblant institutionnel* » (Glasman, 2003) renvoyant l'intervention de l'enseignant à des bricolages pédagogiques qui non seulement tendent à faire accepter les différences, mais les rendent réelles en diminuant les exigences sans les questionner par rapport aux ressources mobilisables. La construction de cette catégorisation à l'image de celle des élèves en difficulté maintient dans l'ombre l'effet socialement différenciateur des savoirs. En permettant l'exception, les BEP rendent finalement plus compte de la normalité qu'ils ne la remettent en cause. En effet, les représentations sociales des besoins dépendent de la culture professionnelle de l'enseignant qui donne sens à la situation. La valeur éducative du savoir est particulièrement révélée par les protocoles d'évaluation qui, en fixant les règles institutionnelles, contribuent à maintenir les hiérarchies selon un modèle particulier du bon élève.

Finalement, si l'éducation inclusive semble davantage portée par les enseignants spécialistes des APS, leur connaissance didactique permet d'interpréter, tant les difficultés de l'élève à BEP que celles des autres élèves. Elle est cependant mobilisée différemment selon les moments de l'enseignement. Les particularités des besoins éducatifs identifiés par les enseignants et les stratégies développées sont ainsi révélatrices des normes véhiculées par les enseignants eux-mêmes à travers les dispositifs mis en place. Les troubles singuliers de l'apprentissage sont plutôt traités par les enseignants comme un trouble dans l'apprentissage collectif.

### Références

- Becker, H. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié. (œuvre originale publiée en 1963).
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.
- Desombre, C. et al. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207.

- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Gasparini, W., et Vieille Marchiset, G. (2008). *Le sport dans les quartiers. Pratiques sociales et politiques publiques*. Paris : PUF.
- Genolini J.-P., et Tournebize A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88, 25-42.
- Glasman, D. (2003). Questions sur l'aide individualisée. *Éducation et formation. MJENR*, 60, 143-154.
- Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris : ESF.
- Lavoie, G. et al. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter : European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101.
- Lavoie, G., et Thomazet, S. (2013). *Du langage ségrégatif du déficit à la notion de besoins éducatifs particuliers : exploration des pratiques langagières des étudiants en enseignement*. Symposium « École inclusive » du réseau Éducation et formation, Septembre 2013, Genève, Switzerland. Education et Formation, 1-24. hal-00922563
- Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS, la mise en forme des APS. *Staps*, 67, 9-22
- Meynaud, F. (2007). Éducation physique et sportive et situation de handicap. *Reliance*, 2, 32-35.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Rivière, C., et Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 1, 175-190.
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFE*, 37.
- Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation physique et sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Thèse de doctorat, Staps. Valenciennes.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education : Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48.
- Ward, J., & Le Dean, L. (1996). Student teachers' attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report), London : HMSO.
- Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire. Les enjeux politiques et biographiques de l'accessibilité scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, 10.