

Basma Frangieh, Corinne Mérini et Serge Thomazet

Résumé

L'école inclusive devrait conduire à une transformation des pratiques et des métiers. Nous avons étudié l'activité d'enseignants en formation de spécialisation par une méthodologie d'autoconfrontations. Nos résultats montrent que ces enseignants se construisent une place dans l'école inclusive, notamment du fait du rapprochement des différents professionnels qui doivent intervenir dans un espace d'inter-métier.

Zusammenfassung

Die integrative Schule dürfte die Berufspraxis verändern. Mittels einer Methodik der Selbstkonfrontation haben wir die Tätigkeit von Lehrpersonen untersucht, die sich in einer heilpädagogischen Ausbildung befinden. Unsere Resultate zeigen, dass diese Lehrpersonen einen Platz in der integrativen Schule für sich entwickeln, vor allem aufgrund der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachpersonen, die ihre Tätigkeit in einem berufsübergreifenden Bereich ausüben.

Introduction

S'il est bien évident que l'école inclusive est supposée se construire au plus près de l'école ordinaire, il est tout autant évident, de notre point de vue, que les enseignants spécialisés doivent prendre toute leur place dans cette reconfiguration de l'école, en particulier aux côtés des enseignants du milieu ordinaire. Dans cette perspective, nous avons travaillé avec une méthodologie d'analyse de l'activité (Clot, 2007), à identifier la façon dont des enseignants spécialisés en formation voient leur métier¹ et son devenir dans l'école inclusive.

Les résultats confirment l'importance que les enseignants spécialisés en formation accordent à la dimension collective de leur travail. Cette forme de travail relative-

ment nouvelle engendre des dilemmes au sein même de leur métier et des tensions inter-métiers. Nous montrerons enfin l'importance de disposer dans le projet de l'école inclusive, d'un « idéal » (Albero, 2010) qui oriente l'activité.

L'école inclusive : différents niveaux d'analyse

L'école inclusive peut être promue sur plusieurs niveaux couvrant notamment les pratiques (les gestes professionnels et leur mise en œuvre effective), le droit (la prescription) et les conceptualisations théoriques.

Sur le terrain, les pratiques sont encore loin de permettre la scolarisation de tous les enfants en milieu ordinaire. En conséquence, l'école inclusive peut être définie comme « un projet idéal d'enseignement qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire » (Thoma-

¹ En France, pour devenir enseignant spécialisé, il est nécessaire d'être d'abord enseignant, puis de passer une certification complémentaire. Le plus souvent, les enseignants peuvent préparer cette certification par une formation continue.

zet, Mérini, & Gaime, 2014, p. 70). Pour tendre vers « l'idéal », qui constitue « l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet » (Albero, *Ibid.*, p. 4), il semble important de tenir compte d'une double contrainte ; adapter l'enseignement aux enfants à besoins particuliers et normaliser ces adaptations afin qu'elles prennent place en milieu ordinaire (Wolfensberger, 1972).

L'adaptation pédagogique demande une inversion du système éducatif en cascade et devrait permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe ordinaire. « Ordinaire » prend alors un tout autre sens que « même enseignement pour tous » (Thomasz, 2006). Il s'agit plutôt de trouver un dispositif dont les adaptations seront rendues normales. D'où la nécessité d'une nouvelle organisation transformant les classes spéciales en dispositifs, en ressources, au sein d'une école. Ainsi, la réussite de la mise en place de l'école inclusive demande des transformations profondes (Gardou, 2006). Le soutien à une telle opération ne concerne pas seulement les élèves (Frangieh & Weisser, 2013) car c'est avant tout aux acteurs de l'école ordinaire qu'il faut apporter une aide leur permettant de faire leur métier dans le cadre nouveau de l'école inclusive. Il semble donc évident que l'école inclusive conduit à une transformation majeure des métiers. Ainsi, les éducateurs, les enseignants, les professionnels du soin sont issus de « mondes » qui possèdent à la fois des standards, des règles, des valeurs, des codes, des objectifs, des intérêts différents voire divergents et pour autant, ont à œuvrer ensemble pour rendre l'École et le travail scolaire accessibles à des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Dans le travail que nous présentons ici, ce sont les enseignants en formation d'enseignant spécialisé que nous avons pris comme objet d'étude afin d'étudier la façon dont ils envisagent leur place dans l'école inclusive.

L'enseignement spécialisé : un métier en évolution

Dans notre recherche, les enseignants observés se forment pour devenir enseignants spécialisés dans l'aide pédagogique². Ils ont pour mission d'aider les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou un handicap. Leurs interventions peuvent être ciblées et techniques, mais aussi plus globales en repositionnant l'élève dans des dynamiques de réussite. Ces acteurs ont la particularité d'appartenir à plusieurs mondes, celui de l'école ordinaire, mais aussi celui des « spécialistes ». Selon leur expérience, comme enseignants et comme enseignants spécialisés, ils possèdent tout ou partie des codes de chacun d'entre eux : l'École, l'enseignement spécialisé et aussi ceux de leurs partenaires notamment les parents et les professionnels du secteur médico-social.

² En France, le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) comporte plusieurs options, selon le public d'élèves auprès duquel l'enseignant spécialisé sera amené à exercer. L'option E concerne les enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.

Présentation de la méthodologie

Notre recherche adopte une méthodologie d'analyse de l'activité (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004) qui s'appuie sur de courts enregistrements vidéo³ de pratiques professionnelles. Ces extraits servent de base à des entretiens d'autoconfrontations. En abordant l'analyse du travail de l'enseignant dans son quotidien « ordinaire », nombre de travaux ont pu pointer l'existence de contradictions amenant l'enseignant à prendre des décisions dans des situations « dilemmiques » (Ria, Saury, Seve, & Durand, 2001). La notion de dilemme en tant que situation qui offre une alternative menant à des résultats différents, mais d'égal intérêt, illustre les logiques dans lequel s'inscrit fréquemment le travail enseignant. Le dilemme engendre inmanquablement des contraintes et des activités empêchées, il est lié intrinsèquement à la situation professionnelle et en ce sens il caractérise, pour une part, le métier au même titre que les gestes de métier (Jorro, 2002).

Les dilemmes sont les lieux privilégiés du développement professionnel. Ainsi, à partir d'une situation dilemmatique dans un premier temps irréductible et insoluble, les professionnels développent une activité qui transcende le dilemme, comme dans le jeu de position caractéristique du métier de maître E, et adoptent tantôt le rôle du spécialiste, tantôt celui de collègue.

³ Voir Thomazet, Mérini et Gaime (2004) pour une présentation plus détaillée de notre outil vidéo.

Dans le cadre de cette recherche, douze enseignants en formation de spécialisation ont été confrontés à des extraits vidéo d'enseignants spécialisés experts, s'exprimant sur la mise en œuvre de leur métier et organisés autour de quatre grandes thématiques qui sont autant de composantes du métier :

- les structures et les dispositifs spécialisés ;
- les élèves ;
- les pratiques ou les méthodes pédagogiques ;
- les professionnels ou les collègues.

Sur chacune de ces thématiques, les enseignants en formation ont été invités à s'exprimer sur leurs rôles, tels qu'ils s'imaginent pouvoir les tenir dans l'école inclusive.

Résultats et discussion

Les échanges sur les quatre thématiques ont permis d'identifier quatre registres de préoccupations (Clauzard & Veyrunes, 2007). Deux registres concernent l'organisation générale du travail :

- la dimension collective et partenariale du travail ;
- la dimension organisationnelle.

Deux autres relèvent de l'évolution du métier :

- la centration sur les difficultés des élèves en classe ordinaire ;
- la redéfinition du rôle de l'enseignant spécialisé.

Les résultats sont exposés ci-après sous la forme d'une analyse appuyée par des extraits de verbatim du groupe des enseignants en formation. L'analyse des résultats obtenus autour des quatre préoccupations permet d'identifier quatre dilemmes au sens de Ria, Saury, Seve et Durand (op.cit.).

L'organisation générale du travail

- La dimension collective et partenariale du travail

La coopération et la dynamique partenariale entre les différents professionnels, visant à atteindre un objectif spécifique par le partage des tâches et des responsabilités, ont été fréquemment soulignées : *« le fait qu'on soit plusieurs, ça paraît essentiel de ne pas être seul »*⁴. Pour ces enseignants spécialisés en formation, établir et créer des relations avec leurs pairs est essentiel notamment pour adapter leurs interventions en fonction de la demande des enseignants des classes : *« établir des relations avec les enseignants pour pouvoir travailler en collaboration », « aide à se repérer, au départ, avec des partenaires extérieurs »*.

Ces verbatim nous permettent de souligner que le travail collectif a, pour les enseignants interrogés, un double objectif, mieux faire son travail et, d'autre part, répondre aux besoins de l'enfant. Ces deux objectifs tels que déclarés sont évidemment liés : la qualité du travail de l'enseignant se mesure à l'aune des résultats des élèves, avec lesquels ils ne peuvent être confondus, car elle peut se mesurer aussi à l'aune de la fatigue ressentie, ou des tensions engendrées par exemple.

Les enseignants sont convaincus que l'aide pédagogique seule n'est pas suffisante pour intervenir auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, que le suivi doit être mis en œuvre dans une dynamique collective, spécialisée et non spécialisée :

« une aide pédagogique n'est pas suffisante, passer par un rééducateur c'est aidant », « on travaille avec des psychologues scolaires qui peuvent nous donner des indications sur les points forts ».

Par leurs interventions multiples, les enseignants spécialisée soulignent qu'ils ne peuvent pas ignorer la dynamique de la classe et que leur présence auprès de l'enseignant ordinaire est primordiale, elle les remotive et elle allège leur travail. Là encore une double fonction est assignée au travail collectif : l'enseignant spécialisé soutient l'enseignant ordinaire, et aide les élèves. Cette double fonction laisse paraître une dissymétrie dans les collaborations entre les différents partenaires. La primauté du travail avec les spécialistes de l'aide et de la rééducation est soulignée : ils ont le *« même niveau »* de formation, ils peuvent partager leurs compétences. Ce n'est pas la même relation qui s'établit en situation d'*« aide »* aux enseignants, en effet, les domaines de compétences sont notés comme différents : l'enseignant est spécialiste de la classe alors que l'enseignant spécialisé est plus axé sur l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Leurs compétences sont complémentaires, mais nécessitent un ajustement réciproque.

Les éléments présentés ci-dessus ont fait apparaître un véritable dilemme du métier de l'enseignant spécialisé, fondamental dans la mise en œuvre d'une réponse aux besoins particuliers des élèves. Ce dilemme résulte du choix à faire entre *« aider les ensei-*

⁴ Les parties entre guillemets et en italiques sont extraites des verbatim de nos enregistrements effectués auprès des enseignants de l'ESPE Clermont-Auvergne en formation d'enseignant spécialisé (option E).

gnants ordinaires » et « *aider les élèves* ». En d'autres termes, les enseignants spécialisés en formation se demandent s'ils doivent aider les élèves, ce qui constitue le cœur historique de leur métier, ou aider les maîtres pour qu'ils puissent eux même aider leurs élèves. Ces deux pans de leur métier sont jugés positivement, d'où la complexité à trancher et à se positionner notamment pour des professionnels en formation. Par la suite, ce dilemme de métier, aussi présent chez les enseignants spécialisés chevronnés, peut être dépassé (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2011).

- La dimension organisationnelle du travail

Pour les participants à cette recherche, l'exercice de leur métier en école inclusive ne demande pas de modifications au niveau du travail d'aide à l'élève, mais plutôt au niveau de l'organisation collective du travail : « *dans une école inclusive il y a peut-être une organisation pratique qui sera différente, le fond c'est le même* », « *l'école inclusive demandera une organisation assez lourde et régulière pour arriver à une coordination efficace autour d'un élève à besoin particulier* ». Toutefois, il semble important pour les enseignants spécialisés d'exercer au sein de l'école, lieu d'accueil de tous les élèves : « *pratiquer le métier de l'enseignant spécialisé au centre de l'école* », « *l'enseignant spécialisé se trouve dans un système complexe avec une gestion de différentes entrées à gérer* ». La complexité d'un métier,

qui n'est pas que d'enseignement est perçue et leur action est positionnée au niveau de l'organisation même de l'école. Ils s'assignent également un rôle de « passeur » entre les différents mondes qui entourent les élèves en difficulté (la famille, la classe, l'aide spécialisée, les soins, etc.). Leur présence à l'école est jugée susceptible de renforcer les liens par une action « *dans la classe* » et « *hors de la classe* ». Ils s'interrogent alors sur la manière dont se tissent les liens entre les acteurs et entre les pratiques scolaires menées dans et hors classe : « *le maître E a un statut un peu particulier, on n'est pas dans la classe* », « *pas de base commune entre l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé* ». Les enseignants spécialisés sont tiraillés entre l'importance qu'ils accordent à la présence des structures spécialisées et la disparition jugée nécessaire de ces mêmes structures pour agir au plus près du milieu ordinaire.

Les données exposées ci-dessus ont fait surgir un deuxième dilemme de métier pour favoriser la mise en place de l'école inclusive, il met en tension deux choix d'action : « modifier l'organisation des structures » ou « modifier les pratiques ». On le voit ici, l'école inclusive amène les enseignants à élargir leur espace d'action, autrefois largement centré sur l'enseignement aux élèves en difficulté à un métier qui amène à agir sur l'organisation et les structures de l'école.

L'évolution du métier

- La centration sur les difficultés des élèves en classe ordinaire

Les participants accordent une très grande importance à leur rôle dans la réduction des difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers, par un accompagnement dans

la classe et en dehors de la classe : *« notre travail est tourné vers les difficultés scolaires pour aider les enfants », « le maître E a un rôle important, il paraît que s'il intervient auprès de certains élèves c'est (pour) éviter qu'il soit exclu de l'école et pour faciliter sa réussite »*. Selon eux, leur rôle consiste à prendre en compte l'élève et ses difficultés. Dans ce cadre ils ont conscience que les attentes de l'école ne sont pas adaptées aux besoins de tous les élèves, mais qu'ils doivent faire avec cette situation qui handicape l'élève.

Pour remédier à cet écart, ces enseignants en formation ont construit une procédure type d'intervention : ils observent les difficultés et les besoins des élèves puis partent de ses points forts pour renforcer les points faibles. Parce qu'ils ne font pas le même métier, les enseignants de milieu ordinaire, ne sont pas en mesure de travailler aussi facilement auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers : *« notre rôle c'est de se baser sur les points forts de l'élève pour ne pas souligner seulement ses difficultés », « on part de ce que sait faire un enfant et non pas de ce qu'il ne sait pas »*. Toutefois, cette attitude positive, qui part des réussites des élèves en difficulté, marginalise les enseignants spécialisés de ceux des classes ordinaires. La question du lien entre le travail d'aide et celui de la classe se pose alors et génère un autre dilemme entre le fait d'accompagner l'élève en difficulté en lien ou en rupture avec la classe ordinaire. Ce dilemme peut aussi être reformulé en « travailler avec l'enseignant » ou « travailler seul ». En adoptant une logique de rupture, les objectifs de l'enseignant spécialisé peuvent donc parfois sembler complètement différents de ceux donnés par l'enseignant des classes, ce qui peut créer une tension entre les deux

métiers. D'un autre côté, la logique de cohérence ne permet pas les « pas de côté », souvent utiles à l'élève pour rompre avec les situations d'échec dans lesquelles il s'enlise.

- La redéfinition du rôle de l'enseignant spécialisé

Les temps d'échanges ont permis d'élaborer l'idée que l'enseignant de la classe, *« pris par les objectifs généraux du niveau scolaire »* est en difficulté pour opérer les changements nécessaires à la construction d'une école inclusive. En conséquence, il aurait des difficultés à adapter ses interventions en fonction des difficultés de l'élève. Malgré ces soucis, il ne solliciterait pas ou pas assez l'enseignant spécialisé : *« des enseignants [...] sont encore résistants ou [...] ne savent pas qu'ils peuvent demander l'aide de l'enseignant spécialisé »*. En conséquence, la collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire est perçue comme un peu compliquée, à cause de l'absence de négociation entre les acteurs en questions (peur de l'autre, manque de savoir-faire, etc.). Ces réponses d'enseignants en formation montrent cependant qu'ils vivent une profonde redéfinition de leurs rôles et de leurs missions ; qu'ils passent d'un « métier » d'enseignant ordinaire à un « métier » d'enseignant spécialisé, en ayant bien conscience des contraintes de l'un et de l'autre et des évolutions nécessaires pour promouvoir une école inclusive. Même s'ils ont la volonté d'aider à la scolarisation en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers la crainte d'une mission impossible est présente. Elle se traduit dans un dilemme, étroitement lié aux missions et aux rôles de l'enseignant spécialisé dans l'école inclusive, qui les fait hésiter

entre « proposer de l'aide aux enseignants » ou « les laisser agir seuls ». Pour ces professionnels, la nature de la collaboration à construire entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaire est en transformation et les formes qu'elle doit prendre ne sont pas encore claires.

Conclusion

Cette recherche a permis de pointer comment des enseignants spécialisés en formation construisaient leur « idéal » de l'école inclusive. Ils se posent des questions sur des aspects de leur futur métier, comme par exemple la fonction de l'aide spécialisée, l'importance de la coopération et du partenariat, le travail avec les enseignants, l'accompagnement dans la classe et en dehors de la classe, la centration sur l'élève, la demande de l'aide, la modification organisationnelle, l'adaptation des exigences, etc. Suite aux interactions nouées entre ces questionnements, nous avons pu identifier des dilemmes du métier d'enseignants spécialisés confrontés à la nécessité de prendre place dans l'école inclusive. Ces dilemmes constituent pour nous une base précieuse

pour la formation, en ce qu'ils permettent, comme nous le faisons dans la plateforme *néopass@action*⁵, de développer le savoir professionnel des enseignants, en partant du travail réel et de ses difficultés.

Basma Frangieh

*Attachée Temporaire d'Enseignement
et de Recherche*

Université Blaise Pascal et

laboratoire ACTé

basma.frangieh@univ-bpclermont.fr

Corinne Mérini

Chercheure associée au

laboratoire ACTé

corinne.merini@univ-bpclermont.fr

Serge Thomazet

Enseignant Chercheur

Université Blaise Pascal et

laboratoire ACTé

serge.thomazet@univ-bpclermont.fr

Clermont Université,

Université Blaise Pascal

EA 4281, ACTE

BP 10448

F-63000 Clermont-Ferrand

www.univ-bpclermont.fr

⁵ Voir *neo.ens-lyon.fr*

Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri, (Ed.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Clauzard, P. & Veyrunes, P. (2007). « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56, 109-120.
- Clot, Y. (2007) De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* 1(1). Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/106>.
- Frangieh, B. & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. *Recherche et formation*, 73, 9-20.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Revue de la recherche en éducation*, 4 (22), 91-98.
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65-70.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011). *Le maître E dans ses rôles de partenaires*. (Rapport hal-00824157). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824157/document>.
- Ria, L., Saury, J. Seve, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation. *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.