Identité enseignante et collège inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ?

Teacher identity and inclusive college: what changes in the face of working environment undergoing transformation?

Benoît Piroux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2808>

DOI : 10.4000/ree.2808

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Benoît Piroux, « Identité enseignante et collège inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 30 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 07 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2808> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2808>

Ce document a été généré automatiquement le 7 novembre 2020.

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.

Identité enseignante et collège inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ?¹

Teacher identity and inclusive college: what changes in the face of working environment undergoing transformation?

Benoit Piroux

- ¹ L'article s'intéresse aux professeurs de collège engagés dans la scolarisation d'élèves présentant un handicap cognitif au sein de leur groupe classe, et à la façon dont cette mission, transformée par la Loi 2005-102, influe sur le vécu identitaire de ces professionnels. Par la volonté d'ouvrir le milieu ordinaire aux élèves handicapés, le législateur induit en effet des rencontres, des fusions entre des espaces jusqu'ici hermétiques les uns aux autres. Les critères d'admission d'un élève handicapé sont ainsi passés d'une confrontation à une norme pour évaluer sa capacité d'adaptation au milieu scolaire, à une obligation pour le milieu scolaire de s'adapter afin de permettre la scolarisation de l'élève. Les interactions qui se produisent alors dans les établissements scolaires ne sont pas sans conséquence sur des enseignants déjà fragilisés par des attentes de la société de plus en plus hétérogènes. Nous avons souhaité recueillir puis analyser des discours d'enseignants du second degré afin d'évaluer dans quelle mesure et sous quelles conditions, ils font évoluer leurs représentations, pratiques et capacités personnelles d'accueil d'élèves à besoins particuliers, afin de permettre aux établissements scolaires de répondre aux nouvelles attentes de l'Éducation Nationale et de la société d'aujourd'hui. Après avoir mis en lumière le contexte de l'étude, ainsi que les choix qui ont fondé ce travail, nous présenterons les premiers résultats de notre recherche.

1. Un contexte professionnel à l'heure de changements institutionnels et sociétaux

1.1. Le handicap en France : un concept inscrit dans un mouvement culturel international

1.1.1. Une inscription dans un contexte historique et juridique

- 2 En France, la première occurrence du mot handicap apparaît en 1957 dans la définition de la loi du 23 novembre qui désigne l'individu subissant une diminution de sa capacité productive comme travailleur handicapé. Ainsi formulée, la notion de handicap s'inscrit dans une approche de type essentialiste de la déficience. Le manque, le trouble, l'incapacité sont du fait même de la personne, de son essence. Le handicap est attaché à elle, et la recouvre complètement. Par la suite, le champ du handicap sera institué par les deux lois de 1975. L'une portera sur l'unification du secteur social et médico-social ; la seconde, dite Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, sera tournée vers le potentiel de rééducabilité des individus. À la suite de ces lois, les personnes handicapées possèdent des capacités qu'il convient de développer à l'aide de techniques appropriées pour les aider à intégrer la société qui doit ouvrir à ce public ses institutions et le cadre ordinaire de travail et de vie. En retour, pour s'intégrer à la société, la personne déficiente devra faire la preuve de sa capacité, par une action rééducative, à atteindre la norme à laquelle elle est confrontée. Puis, progressivement, un changement va s'amorcer sous l'impulsion de courants de pensée internationaux et une transformation des formes de solidarité. La prise en compte de la question du handicap va alors passer d'un appui sur un modèle « réparateur » prônant un détournement ségrégatif pour la prise en charge de l'inadaptation ; à un appui sur un modèle « intégrateur » prenant en compte l'influence de l'environnement social dans l'incapacité individuelle (Lafore 2008, p. 115). L'évolution se poursuivra sous l'influence de mobilisation à l'échelle internationale, faisant évoluer le concept de handicap à la fin du XX^e siècle, en l'orientant vers « une ère des droits et de la citoyenneté » (Ville, Fillion & Ravaud, 2014, p. 73). Un changement de perspective va se produire en passant de la réadaptation à l'inclusion. Ce mouvement aboutira à l'inscription dans la loi 2005-102 d'une définition du handicap absente des lois précédentes. Cette définition est un compromis entre une approche de type universaliste désignant le handicap comme « l'ensemble des valeurs physiques ou socioculturelles faisant obstacle à la pleine citoyenneté des personnes concernées » (ibid., p. 75), et le maintien des avantages d'une définition catégorielle des personnes handicapées. La loi 2005-102 s'appuyant sur la notion de situation, définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». En posant le terme de situation, la loi 2005-102 édicte que le handicap n'est plus un écart à la norme sociale, ni une conséquence de l'inaccessibilité de l'environnement, mais le résultat d'une interaction entre des caractéristiques individuelles et un environnement. Il reste donc une ambiguïté entre une interaction pensée au cas par cas, avec un environnement appréhendé comme celui d'une personne singulière ; et une notion de situation mobilisée dans une perspective macro sociale et universaliste qui définit l'interaction

comme la nécessité de lever toutes les barrières à la participation de la personne en situation de handicap. En posant les termes d'éducation inclusive dans la définition de la nouvelle certification CAPPEI³, l'institution tend aujourd'hui à orienter ses pratiques vers une perspective universaliste en sortant de l'approche catégorielle de la situation de handicap. Cette évolution est concomitante à celle de la société se tournant vers les marqueurs de « l'individu hypermoderne ».

1.1.2. Une inscription dans un contexte sociétal

- 3 Nous reprenons à la suite de Nicole Aubert, la présentation successive des personnalités de l'individu, proposée par Marcel Gauchet. Dans un premier mouvement, à l'individu traditionnel dont la socialisation reposait sur « l'incorporation des normes collectives » (Aubert, 2004, p. 16), se serait substitué l'individu issu de la société moderne des XVIII^e et XIX^e siècles dont le mode de socialisation repose sur la notion de « conscience, de responsabilité et d'intériorisation de ce qui est reçu de la société » (*ibid.*). L'individu « hypermoderne » correspond à celui que l'on peut caractériser par « l'effacement de cette “structuration par l'appartenance” et se présenterait comme un individu “déconnecté symboliquement et cognitivement du point de vue du tout”, et pour lequel “il n'y a plus de sens de se placer au point de vue de l'ensemble” » (*ibid.*). Cet individu est poussé vers une autonomie de plus en plus grande, basée sur une capacité d'adaptation au sein d'une société dont les liens de solidarité supposent une dépendance aux autres de plus en plus accentuée. Il évolue dans une société devenue autonome qui se fonde elle-même par sa « propre immanence » (Ravaud & Sticker, 2000, p. 6), par elle-même et pour elle-même. Une société fondée sur la prédominance du législateur où le rôle de chacun repose sur les droits qu'il revendique par l'écriture de la loi.
- 4 L'inscription au sein de ce contexte sociétal, et la définition ambiguë d'un handicap situé entre essentialisme et universalisme par la Loi 2005-102, placent les acteurs face à des injonctions paradoxales, devant des choix impossibles. La personne handicapée se situe alors dans une position de liminalité, « au sein d'un espace qui n'est ni celui de l'exclusion irrévocable ni celui d'une intégration pleine et entière » (Blanc, 2008, p. 10), face à un choix impossible entre « un dénigrement systématique collectivement refusé et une reconnaissance avérée mais de faible portée » (p.36). La prise en compte de ce contexte permet d'éclairer la place de l'élève handicapé au sein de l'institution scolaire. Il permet également d'aborder l'individu au cœur de la problématique : l'enseignant.

1.2. Un mode de scolarisation de l'élève handicapé adapté à cette évolution culturelle

- 5 Pour préciser le contexte de notre recherche, il nous faut également faire un état des lieux des modes de scolarisation des élèves handicapés au collège dont le paradigme de la présence s'est trouvé renversé par la loi 2005-102 et les instructions de la circulaire sur les ULIS du 21 août 2015⁴. Les critères d'admission sont passés d'une confrontation à une norme pour évaluer la capacité d'adaptation au milieu scolaire de l'élève déficient, à une obligation pour le milieu scolaire de s'adapter afin de permettre la scolarisation de l'élève à besoins particuliers. La scolarisation de l'adolescent handicapé, alors structurée autour du développement d'établissements médico-sociaux gérés par un secteur privé associatif, s'est peu à peu ouverte. Réservé dans un premier temps aux

élèves attestant de capacités d'adaptation et d'apprentissage, le milieu ordinaire est devenu la référence commune de scolarisation avec la logique inclusive contenue dans la loi du 11 février 2005. Nous observons une mutation de la politique éducative qui passe d'une « two tracks approach », « deux voies de scolarisation séparée, l'une ordinaire, l'autre spécialisée, pratiquement exclusives l'une de l'autre » (Benoît, 2012, p. 67), à une « one track approach » consistant à « scolariser systématiquement les enfants et adolescents handicapés dans les classes ordinaires » (*ibid.*). Ce mouvement, associé à la prise en compte du contexte sociétal, établissant la rupture entre l'école et une frange des élèves en situation de « destinerrance »⁵ (Gardou, 2005) au même titre que les élèves en situation de handicap, induit des retentissements dans la manière d'approcher l'enseignement. L'élève, en ne faisant plus seul le chemin le séparant des attentes de l'enseignant, tend à s'éloigner du médian visé par l'enseignement traditionnellement pratiqué dans le second degré. Les enseignants sont alors confrontés à des interrogations sur leur pratique face à un métier en mutation.

- 6 Dans son rapport d'information, la commission de la culture, de l'éducation, et de la communication (Gonthier-Maurin, 2012) dresse un état des lieux de la profession enseignante. La rapporteur y observe un déplacement du cœur du métier de professeur, de la transmission du savoir d'un expert en direction d'un novice, vers une prise en charge élargie d'un élève devenu singulier au sein d'un groupe classe de plus en plus hétérogène. Un passage d'une scolarité de confrontation à la norme, à une scolarité inclusive que nous nous proposons d'illustrer par la figure 1 ci-après.

Figure 1 - Enseignement inclusif

- 7 Dans une première approche (voie 1 et 1 bis), l'enseignant s'adresse à un collectif d'élèves inscrit dans un cursus. Cette inscription donne à l'élève le droit à un enseignement identique au reste des élèves de la classe, et lui impose en retour de

progresser au même rythme que ses camarades et de la même manière dans toutes les matières. Le professeur centre donc son attention sur une situation d'apprentissage correspondant à la position supposée des élèves dans le cursus. Cette situation d'apprentissage est présentée uniformément, de manière parfaitement identique à tous les élèves, selon un découpage séquentiel minutieusement préparé. L'hétérogénéité des apprentissages est envisagée par une différenciation pédagogique en aval. Cette leçon donne alors lieu à une évaluation sommative et certificative attestant que l'élève maîtrise le savoir nécessaire au passage dans le secteur supérieur. Elle permet d'établir un classement en différenciant les élèves par rapport à la norme du système. Ce classement sert ensuite à mettre en place des dispositifs de compensation de la difficulté. Le système propose alors une différenciation institutionnelle reposant sur une proposition de redoublement ou de filière spécialisée dans la grande difficulté scolaire. Il peut également proposer une orientation dans une structure extérieure au système scolaire, notamment pour la prise en charge du handicap. Dans une approche orientée vers une scolarité inclusive, l'enseignant oriente sa préparation en direction d'un collectif d'élèves à besoins particuliers⁶. Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves forment des obstacles spécifiques à l'apprentissage que l'enseignant doit prendre en compte au besoin par un travail en équipe. Cette équipe peut être une équipe pédagogique composée d'enseignants, mais également une équipe pluridisciplinaire potentiellement composée de professionnels extérieurs à l'Éducation Nationale. Ce travail doit pouvoir mener à proposer un dispositif de compensation basé sur une différenciation culturelle, « sur une investigation de la culture scolaire » (Kahn, 2015, p. 47), avec pour objectif de « poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants » (Perrenoud, 1995, p. 21). La centration sur l'élève à besoins éducatifs particuliers s'associe à une centration sur la situation d'apprentissage et la différenciation pédagogique pensée en amont du travail des élèves. Cela induit que la situation d'apprentissage n'est alors potentiellement plus présentée de manière uniforme aux élèves. L'évaluation sort de son objectif de classement, de différenciation par rapport à la norme scolaire, en s'orientant vers l'évaluation des compétences⁷ des élèves. Cela sous-tend un recul de la philosophie sélective du système scolaire qui devra mettre en place une différenciation institutionnelle positive à partir de parcours de formation. Dans cette approche, l'institution, devenue incluante, aménage la situation à l'hétérogénéité des apprentissages et des connaissances des élèves.

- 8 Ce mouvement, par le partenariat qu'il propose, pose des questions de partage de cultures professionnelles, entre les acteurs de l'Éducation Nationale et les personnels du secteur médico-social, bien que celles-ci aient mûri dans des postures antagonistes. Associé à la prise en compte des contextes historiques, juridiques, et sociétal, et au déplacement du cœur du métier de professeur, il pose également des questions d'identité des acteurs. L'enseignant va alors se situer au cœur de tensions identitaires pour répondre à des injonctions parfois paradoxales.

2. Identité enseignante : ancrages théoriques et choix méthodologiques

2.1. L'enseignant sous l'angle des théories de l'identité

- 9 L'identité est une « notion complexe, éminemment psychosociologique, qui évoque la permanence dans le temps d'individus qui ne cessent de se transformer pour tenter de maîtriser le cours de leur existence » (Gaulejac, 2002, p. 174). Elle permet de souligner la singularité d'un individu tout en le rendant semblable à d'autres au sein d'une culture ou d'une société. Cette identité est un processus de décomposition-recomposition dans le but de permettre à la personne d'établir une projection d'elle-même répondant aux tensions identitaires qui l'animent.
- 10 En étant le point de contact entre une subjectivité et une organisation sociale, l'identité professionnelle est un élément structurant de l'identité des individus. Le rapport au métier est singulier et source de tensions identitaires. Ce rapport est lié à « l'histoire du sujet (mode de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier » (Perez-Roux, 2011, p. 40). Pour Claude Dubar (1992), l'identité d'un professionnel est le résultat d'une double transaction. La première transaction est d'ordre biographique. Il s'agit de la capacité qu'a l'individu à projeter un désir de soi, en rupture ou en continuité, en prenant appui sur un passé qu'il a lui-même reconstruit. La deuxième transaction est d'ordre relationnel. Cette transaction vise à faire reconnaître par les autres⁸ la validité de l'identité visée par le professionnel. Ces deux transactions se trouvent en interaction l'une avec l'autre, la construction de l'identité visée dépend de la reconnaissance du milieu professionnel, qui elle-même dépend de la capacité de l'acteur à convaincre le milieu de la légitimité de cette projection.
- 11 Nous nous appuyons sur cette double transaction identitaire et prenons le parti de dire que la transaction relationnelle induit plus fortement la transaction biographique que l'inverse : en effet, « l'identité est attribuée par autrui avant d'être revendiquée par soi » (Dubar, 2008, p. 72). Et en nous référant également à la notion de « dynamique identitaire » de Mokhtar Kaddouri (2006) pour qui l'identité est un processus dynamique en éternelle construction, déconstruction, reconstruction, représentant une « totalité constituée de composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles » (p.122), nous construisons le modèle d'une dynamique qui prend en compte l'environnement social de l'acteur.
- 12 Les dynamiques identitaires se développent alors autour de tensions intra et intersubjectives, entre soi et autrui, entre continuité et changement, entre unité et multiplicité, qui poussent alors l'individu à élaborer des stratégies (ou transactions) visant à maintenir le sentiment d'unité et de cohérence de la personne, à assembler le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. Comme nous l'avons évoqué précédemment en suivant les propos de Marcel Gauchet, s'« il était tenu pour acquis que la famille et l'école tiraient dans la même direction [...] cette alliance apparemment naturelle s'est rompue » (Gauchet, Blais & Ottavi, 2008, p. 7). Dans la société « hypermoderne », le consensus entre l'école et la société n'existe plus. Alors si son milieu professionnel continue de projeter sur lui une identité correspondant à son projet de lui sur lui-même, les autres que l'enseignant rencontre à l'extérieur tendent à lui renvoyer une identité autre que celle qu'il vise. Il se trouve alors dans une position

moins sécurisée. Les sources de tensions intra et intersubjectives se multiplient, d'autant que l'implantation d'une ULIS dans le collège augmente les sources de tensions intersubjectives par des obligations de concertation nouvelles, et par la présence de nouveaux professionnels. L'enseignant est alors confronté à un environnement qui complexifie la construction de son identité professionnelle, surtout lorsqu'on considère que lui-même est composé d'une identité à multiples facettes. Pour éclairer ce point, nous nous appuyons sur la « transaction intégrative » (Perez-Roux, 2011)⁹ qui permet de gérer les tensions entre unité de soi, cohérence entre les différentes facettes de l'identité de l'individu, et diversité de ses facettes selon les lieux d'expression de sa personne sociale. Le professionnel « est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) plus ou moins compatibles dans le nouveau contexte » (*ibid.*, p. 40).

- 13 La difficulté pour l'enseignant dans l'accueil des élèves handicapés va être « d'agréger ses propres constituants identitaires avec les identités prescrites par des autrui significatifs en désaccord bien que rencontrés dans le même milieu professionnel (parents, « usagers », principal, collègues...), de manière à pouvoir établir une projection de soi, validable par son environnement de travail. » (Piroux, 2015, p. 230)

2.2. Choix méthodologiques

- 14 Le but de notre méthode est de réaliser une étude la plus détaillée possible, une monographie des établissements auxquels nous avons eu accès, en faisant jouer le principe « d'interconnaissance » de Marcel Maget¹⁰. Henri Mendras¹¹, définit ce principe comme le fait que, « dans une collectivité, chaque membre connaisse parfaitement bien tous les autres membres, sous tous les aspects de leur personnalité sociale et individuelle [...] tout le monde étant sans cesse sous le regard d'autrui, la régulation sociale n'a pas besoin d'être médiatisée par les institutions ; elle s'effectue directement au cours des rapports inter-personnels. » (Alphandéry & Sencébé, 2009, p. 34). Selon Maget¹² chaque personne est liée à chaque autre par « une relation bilatérale de reconnaissance immédiate » (Hervieu & Purseigle, 2013, p. 50), et se trouve ainsi au centre d'une étoile d'interconnaissance. Le milieu d'interconnaissance est constitué par la superposition dense de ces étoiles. Si Maget situe le principe d'interconnaissance au centre d'une communauté rurale, nous l'envisageons au sein d'un collège, où les libertés d'être pourraient se heurter à des « conformités rigides » (*ibid.*, p. 51), et développer des résistances au changement. Ce sont ces relations interpersonnelles que nous avons souhaité aller observer en salle des professeurs.
- 15 L'observation ethnographique repose sur le triptyque percevoir, mémoriser, noter. Pour mémoriser, il faut remarquer, c'est-à-dire porter un jugement positif ou négatif par rapport à un attendu établi en amont de la présence sur le terrain. Ici, le travail préparatoire a été facilité par l'appartenance du chercheur à la communauté enseignante, et notamment par le fait que nous avons une expérience de trois ans en tant que coordonnateur d'ULIS collège. Lors de notre présence en salle des professeurs nous nous sommes appuyé sur un journal de terrain. Ce cahier est présenté sur une double page (voir annexe 1), nouvelle chaque jour, avec ce qui correspond au « journal de recherche » sur la page de gauche, et au « journal d'enquête » sur la page de droite (Beaud & Weber, 2010). La partie recherche correspond aux questions, analyses,

hypothèses, doutes, bonheurs, lectures évoqués par la partie enquête consignant les faits observés.

- 16 Nous associons cette approche de type ethnographique à une méthodologie compréhensive à base d'entretiens semi-directifs. Nos investigations se sont alors fondées sur l'analyse du discours, recueilli lors de ces entretiens (voir annexe 2). Cette analyse a porté sur les stratégies que les interviewés mettent en œuvre pour façonner leur histoire afin de donner un sens, une issue aux conflits identitaires traversés au cours de leur histoire personnelle et professionnelle. Pour construire nos résultats, nous nous appuyons sur une analyse de contenu thématique. La catégorisation mise en place vise à rechercher un axe sémantique structurant le discours de l'interviewé. Cet axe sémantique sert de fil conducteur lors de la rédaction du portrait de chaque enseignant rencontré.
- 17 Nous avons été présent deux semaines dans chacun des deux collèges de la région nantaise retenus pour cette étude. Dans ces établissements, nous avons pu réaliser dix-huit entretiens. Un entretien a été réalisé avec le principal de chacun des établissements, seize l'ont été avec les enseignants. Sur ces seize entretiens, deux représentent la rencontre avec chaque enseignant du premier degré spécialisé de l'ULIS. Les quatorze restants représentent des professeurs du second degré enseignant le français (2 dont 1 titulaire du 2CASH¹³), l'éducation physique et sportive (3 dont 1 en formation 2CASH), l'histoire-géographie (4), les sciences de la vie et de la terre (3), les arts plastiques (1), la documentation (1). Notre présence a été négociée avec le chef d'établissement, et les rencontres ont été organisées grâce aux contacts établis au sein de la salle des professeurs de chaque collège. Les enseignants interviewés n'avaient pas connaissance de notre statut d'enseignant spécialisé dans la scolarisation des élèves en situation de handicap.

3. Premiers résultats et discussion

3.1. Une inclusion catégorielle et un impensé : le savoir de l'élève handicapé

- 18 Il existe une hiérarchie des expressions du handicap selon leurs accointances avec la difficulté scolaire. À mesure que le problème posé par l'élève est de moins en moins assimilable au traitement d'une difficulté scolaire, le sentiment d'incompétence de l'enseignant augmente. Ainsi un enseignant participant à l'étude dit : *« On n'a aucun renseignement sur leurs pathologies ou leurs difficultés cognitives ou autre, ce qui fait que adapter dans ces conditions moi je ne sais pas [...] qu'est-ce que je peux lui demander vraiment. »* L'élève en situation de handicap navigue alors de la ressemblance à l'étrangeté. Et c'est bien cette étrangeté qui est à l'origine du sentiment d'incompétence de l'enseignant. Ce sentiment associé à la présence d'une personne spécialisée à l'intérieur de l'établissement permet alors le transfert du problème posé à l'enseignant de l'ULIS qui n'est alors plus une « personne ressource » au sens de la circulaire de 2015, mais le professionnel auquel on doit confier l'élève afin de résoudre la difficulté. Il est alors ici également question du rapport aux savoirs enseignés du coordonnateur de l'ULIS, et des représentations qu'il transmet à ses collègues par son discours. Les deux enseignantes titulaires de l'ULIS rencontrées lors de notre recherche faisant également état d'un discours tourné vers les notions de « bien-être » et de « bienveillance » autour

de l'élève en situation de handicap. La question des apprentissages n'est que seconde dans leurs discours. Dans les deux collèges accueillant notre étude, nous avons pointé, au regard de la culture d'établissement et de la place accordée à l'ULIS dans le projet des établissements, un contexte favorable d'inclusion physique et sociale. Or malgré ces contextes favorables, l'inclusion épistémique correspondant « à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative » (Lansade, 2015, p. 98) reste un impensé malgré les réflexions autour de la réforme du collège. Dans ces collèges décrits comme étant « à taille humaine » par les enseignants partie prenante à la recherche, où l'accueil de l'élève à besoins particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissage ne sont pas anticipés. Les discours des enseignants interviewés se centrent autour du thème de la « bienveillance » envers l'élève à besoins particuliers, et particulièrement envers celui qui bénéficie du dispositif ULIS. Un des professeurs évoque au cours de l'entretien qu'« *au départ l'objectif c'était justement la socialisation en quelque sorte, voilà qu'elle se sente bien dans la classe.* » Charge à l'enseignant spécialisé de l'établissement de faire acquérir les apprentissages au sein de son unité, dans un espace pédagogique cloisonné du reste des élèves. De plus, alors que l'approche interdisciplinaire est un moyen de faciliter l'inclusion épistémique des élèves en situation de handicap, ceux-ci sont absents de la réflexion autour de la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires¹⁴ et de la réforme du collège en général. Aucun des enseignants rencontrés ne s'est vu proposer de prendre en compte les élèves à besoins particuliers lors de ses réflexions autour de la réforme du collège, aussi bien dans les formations institutionnelles qu'à l'intérieur de l'établissement.

3.2. Une posture singulière face à la scolarité inclusive

- 19 Cette tension autour du rapport à l'apprentissage de l'élève handicapé peut à notre sens être abordée sous l'angle de l'identité enseignante, dont l'action se situe au cœur d'un système particulier.
- 20 L'action de l'enseignant est placée au cœur d'un espace d'expression des stratégies identitaires délimité par quatre pôles. Ces quatre pôles représentent l'institution (niveau politique), l'équipe de direction du collège (niveau gestionnaire), l'équipe pédagogique (niveau pratique), et le temps social (niveau sociétal). Le professionnel peut se référer et entrer en interaction avec chacun des pôles qui eux-mêmes sont sources d'injonctions professionnelles et identitaires. L'existence de ces pôles crée un espace dans lequel l'enseignant exprime ses revendications identitaires et s'y maintient par les relations de réciprocités que le système entretient.

Figure 2 - Environnement identitaire de l'enseignant

- 21 Le pôle sociétal ouvre la réflexion sur des notions de temporalité (Roquet, 2010). En soumettant l'hypothèse que le temps social est relatif, c'est-à-dire vécu de manière asynchrone, nous affirmons la possibilité que des enseignants d'un même système éducatif convoquent des valeurs et/ou représentation d'un temps social différent. Et qu'« à l'intérieur d'un établissement formellement très organisé, peuvent donc cohabiter des groupes et des pratiques très diversifiées et surtout peu articulées les unes aux autres » (Rey, 2016, p. 12). Le rapport au métier est personnel, c'est une construction singulière liée à l'histoire du sujet et à son rapport avec un milieu professionnel. De la même façon, ses représentations de l'inclusion et du handicap sont une construction personnelle dépendante d'une histoire individuelle. Le rapport à soi est défini par une transaction avec soi-même, entre ce que je souhaite pour moi et ce que je me ressens être, et une transaction avec autrui, entre ce que je crois que les autres pensent de moi et ce que les autres me renvoient de moi-même. Dominique Bucheton (2009, p. 46) parle de « logique d'arrière-plan » qu'elle distingue des gestes de métier relevant de l'« habitus » de la profession. L'habitus est pris ici comme un ensemble cohérent de dispositions subjectives, capables à la fois de structurer des représentations et de générer des pratiques. L'arrière-plan de l'enseignant, qui oriente ses choix, relève « de savoir et rapport aux savoirs enseignés, de valeurs, qui renvoient aux différents cadres de l'expérience personnelle, scolaire, sociale, bref, à la culture et à l'histoire singulière et personnelle des enseignants. Celle-ci opère comme une sorte de « filtre » pour l'interprétation de la situation » (ibid.), et oriente ses choix. Alors, et malgré la volonté d'accorder la même importance à tous les élèves présents dans leur classe, les enseignants de notre étude ne se projettent pas dans un travail en équipe pédagogique, moyen pourtant d'une meilleure efficacité par rapport à cet objectif. En contrepoint, nous pouvons alors faire ressortir le rôle central du chef d'établissement.
- 22 Dans ce système ainsi décrit, le facteur le plus important dans les transactions relationnelles à l'œuvre pour les participants à la recherche a été le positionnement de chacun face à la hiérarchie du collège, et le rôle que le chef d'établissement peut tenir dans l'accompagnement de la mutation du métier d'enseignant. En effet, par l'émission de signaux nombreux et parfois contradictoires, le pôle « institution » se coupe du reste du système et donne alors une autonomie à un sous-système « enseignants-équipe de direction ». Ce sous-système transforme alors, par les stratégies des différents acteurs, la règle institutionnelle, édictée par les circulaires émanant de l'Éducation Nationale, en norme de fonctionnement spécifique à un établissement. Nous pouvons prendre ici

l'exemple des injonctions d'accueil en classe ordinaire des élèves handicapés portées par les textes officiels, en nous appuyant sur le discours d'un enseignant nouvellement nommé dans un des établissements de notre étude. Ce professeur, évoquant le refus systématique de certains de ses anciens collègues d'accueillir des élèves handicapés dans les classes, nous disait ressentir l'influence du positionnement du principal de son nouvel établissement d'exercice : « *là on sent dans cet établissement que le principal est derrière le projet et du coup ça entraîne [...] il est non seulement derrière le projet mais voilà c'est non négociable. C'est comme ça et c'est pas plus mal.* »

- 23 La scolarisation de l'élève handicapé est bien fondée sur un vécu identitaire singulier basé sur une représentation singulière du métier d'enseignant en lien avec des valeurs personnelles, et sur des transactions relationnelles déterminantes dans les stratégies identitaires vécues par les professionnels. Si tous les sujets de notre étude exercent le métier à partir de représentations ayant pour point commun l'accueil de la différence, ils l'abordent selon des modalités propres à chacun et dans un rapport singulier avec l'équipe de direction. Dès lors, comment envisager le travail en partenariat que supposerait l'orientation vers une scolarité inclusive ? Comment également envisager la mise en place des EPI contenue dans la réforme du collège ?

3.3. Une réflexion sur les parcours

- 24 La scolarité de l'élève handicapé se situe bien entre une « *logique bureaucratique fortement liée au contexte de massification de la scolarisation* » (Rey, 2016, p. 12), ce qui est appelé « *cursus type* »¹⁵ dans notre développement, et une logique professionnelle enseignante ancrée dans une autonomie importante tant leur activité est peu prescrite (ou trop ?) dans le détail par les autorités administratives et bureaucratiques. Entre ces deux logiques se place une très forte revendication de la liberté pédagogique. Cette liberté pédagogique est le siège des marqueurs de l'identité tels que nous les définissons. Cette tension entre des injonctions verticales provenant de l'institution, et des revendications d'ordre identitaire de la part des enseignants, influe sur la mise en forme des parcours des élèves handicapés dans l'établissement. Une des conséquences de ces tensions est la difficulté d'établir un parcours et un mode de scolarisation homogène pour l'ensemble des élèves bénéficiant du soutien de l'ULIS. La discontinuité de leur parcours représente un frein pour leur scolarisation. Un frein aussi bien au niveau des élèves en situation de handicap dont les compétences d'adaptation sont fragiles, qu'au niveau des enseignants dans leur préparation. Nous pouvons prendre ici l'exemple de l'élève qui rate une séance par semaine en raison d'une prise en charge ou d'un transport. Nous pouvons également citer le cas d'un enseignant qui n'ayant pas reçu l'information de la présence de l'élève en situation de handicap dans son futur groupe classe, ne pourra le prendre en compte dans son travail de préparation. Ce manque d'anticipation accentuera le sentiment de cloisonnement entre le spécialisé relevant d'un traitement spécial et l'ordinaire relevant de la compétence de l'enseignant du collège.
- 25 Le projet de réforme de l'institution doit alors, à notre sens, devenir une évidence partagée pour réussir. Il est nécessaire de déclencher à la fois un changement de structures¹⁶, et un changement des représentations¹⁷ des acteurs pour avoir un impact sur les pratiques éducatives et l'apprentissage des élèves à besoins particuliers.

4. Conclusion

- 26 Les discours étudiés et les observations réalisées dans notre étude mettent en lumière les différents niveaux de transactions et les dynamiques à l'œuvre lors de la rencontre avec la scolarité inclusive dans un collège comportant une ULIS.
- 27 Au-delà d'un appui sur une expérience et des capacités personnelles, nous remarquons un jeu de positionnement dans un espace d'expression nouveau créé par l'ouverture du dispositif inclusif et la prise en compte des temporalités. C'est au sein de ce système que l'enseignant cherche une réponse à son besoin de cohérence identitaire entre ses aspirations, ses représentations d'un métier en mutation, le regard des autres significatifs et les demandes d'une institution relativement à distance dans le pilotage de la scolarité inclusive. Le principal du collège se situe alors à une place importante dans le vécu identitaire des enseignants. Face à une scolarité inclusive dont les différents paramètres peinent à se penser, les ajustements qui en résultent procèdent des valeurs et représentations portées par les enseignants. Les premiers résultats de notre étude sembleraient alors montrer que concevoir une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé au sein d'un groupe hétérogène en classe ordinaire, suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même. Et que c'est à cette condition que l'enseignant trouvera suffisamment de cohérence identitaire pour continuer à vivre de manière satisfaisante son métier, et tenter de répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui.
- 28 Notre projet est donc aujourd'hui d'étudier sous quelles conditions et par quelles ressources l'enseignant de collège de l'académie de Nantes parvient à maintenir sa cohérence identitaire dans un environnement en mutation. Notre hypothèse serait qu'il ne peut y avoir de changement dans un système éducatif sans prise en compte des représentations des acteurs, sans travail sur les différentes composantes d'une identité professionnelle enseignante. À défaut, l'enseignant pourrait entrer dans une souffrance professionnelle en perdant le sens de sa mission, en ne parvenant plus à lier son vécu quotidien à ses aspirations anciennes. Il y aurait donc, selon notre hypothèse, une nécessité de se positionner sous l'angle de l'identité professionnelle enseignante évoluant au sein d'un système particulier, et d'envisager « *la nécessaire combinaison d'impulsions venues du sommet des instances de pilotage éducatif (push) et d'incitations basées sur l'engagement, la collaboration et l'émulation entre enseignants et personnels des établissements scolaires mis en réseaux (pull)* » (Rey, 2016, p. 22) dans l'objectif de refonder le système.

BIBLIOGRAPHIE

ALPHANDÉRY Pierre et YANNICK Sencébé (2009), « L'émergence de la sociologie rurale en France (1945-1967) », *Etudes rurales*, vol. 1 n° 183, p. 23-40.

- AUBERT Nicole (2004), « Un individu paradoxal », dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, coll. « Sociologie clinique », p. 13-24.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, coll. « Repères », Quatrième édition augmentée.
- BENOÎT Hervé (2012), « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 65-78.
- BLANC Alain (2008), *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin.
- BUCHETON Dominique (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.
- CALIN Daniel (2004), *Une logique de l'exclusion*, Site de l'auteur : <http://dcalin.fr/textes/exclusion.html>
- DUBAR Claude (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 4, vol. 33, p. 505-529.
- DUBAR Claude (2008), « Négociation des valeurs et double transaction identitaire », dans Didier Vrancken et Christophe Dubois et Frédéric Schoenaers (dir.), *Penser la négociation*, Paris, de Boeck, p. 67-75.
- GARDOU Charles (2005), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*, Toulouse, Érès.
- GAUCHET Marcel, BLAIS Marie-Claude et OTTAVI Dominique (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- GAULEJAC Vincent de (2002), « Identité », dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez et André Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès, p. 174-80.
- GONTHIER-MAURIN Brigitte (2012), « Rapport d'information », n° 601, Sénat, Session ordinaire de 2011-2012, En ligne <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>
- HERVIEU Bertrand et PURSEIGLE François (2013), *Sociologie des mondes agricoles*, Paris, Armand Colin.
- KADDOURI Mokhtar (2006), « Dynamiques identitaires et rapport à la formation », dans Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois, Guy de Villers et Mokhtar Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 121-145.
- KAHN Sabine (2015), « Différenciation et traitement scolaire des différences », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 70-71, p. 39-49.
- LAFORE Robert (2008), « Droit et pauvreté : les métamorphoses du modèle assistanciel français », *Revue de droit sanitaire et social*, n° 1, p. 111-125.
- LANSADÉ Godefroy (2015), « Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée », *Recherches en éducation*, n° 23, p. 95-104.
- MEAD Georges Herbert (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), « Enseignements au collège », *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° 27.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2011), « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, n° 11, p. 39-54.

Perez-Roux Thérèse (2012), *Dynamiques identitaires et transitions professionnelles*, Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.

PERRENOUD Philippe (1995), « Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, n° 2, vol. 9, p. 6-10.

PERRENOUD Philippe (1999), « Construire des compétences, tout un programme ! », *Vie pédagogique*, n° 112, p. 16-20.

PIROUX Benoit (2015), « Politique inclusive au collège : remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 68, p. 227-38.

RAVAUD Jean-François et STICKER Henri-Jacques (2000), « Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. Première partie : les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion », *Revue de sciences humaines et sociales*, n° 86, p. 1-18.

REY Olivier (2016), « Le changement c'est comment ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon.

ROQUET Pascal (2010), « Temporalités, activités formatives et professionnelles », *Recherches qualitatives*, Hors série (Les actes), n° 8, p. 76-92.

VILLE Isabelle, FILLION Emmanuelle et RAVAUD Jean-François (2014), *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*, Paris, de Boeck.

ANNEXES

Journal de bord

NOTES

1. Cet article fait suite à la publication « Politiques inclusives au collège : quels remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap ? » du numéro 68 de la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.
2. Désigne le passage d'une société hétéronome à une société autonome dans laquelle le rôle de chacun repose sur des droits revendiqués par l'écriture de la Loi.
3. Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.
4. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ».
5. S'appuyant sur le terme de Derrida, Gardou définit la destinerrance comme « la déroute de la destination, le sentiment pour l'enfant [...] d'être confronté à l'inaccessible, d'être anéanti, comme jeté par-dessus bord. » Notre propos désigne des élèves qui, s'identifiant à une société qui invente chaque jour son histoire, et où le présent ne se fonde plus sur l'expérience passée mais sur la revendication de l'exercice d'un droit futur, refusent d'entrer dans la tradition de l'enseignement, dans l'historicité scolaire.
6. La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers recouvre une population très diversifiée. Elle comprend les élèves relevant d'un PPS (plan personnalisé de scolarisation), d'un PAP (plan d'accompagnement personnalisé), de l'enseignement adapté, les élèves intellectuellement précoces, les élèves allophones, et les enfants de familles itinérantes.
7. Une compétence est « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud, 1999, p. 16).
8. Selon Mead (2006), l'autrui significatif rencontré lors de la socialisation primaire, auquel l'individu est attaché et dont il dépend affectivement, propose une distinction du monde, une interprétation d'un rôle, que l'individu considère comme seul possible. L'autrui généralisé incarne le groupe social auquel appartient l'individu et qui lui fournit les codes pour interpréter et réguler le jeu social. Aujourd'hui cette distinction est de plus en plus remise en cause, il y aurait autant d'autrui significatif que d'espace social investi affectivement par le sujet.
9. Thérèse Pérez-Roux s'est intéressée aux recompositions identitaires lors de phases de transition professionnelle. Si les participants à notre étude ne sont pas en période de reconversion, les recompositions identitaires qu'ils vivent peuvent être éclairées par les apports sur la transaction intégrative.
10. Cité par Alphandéry et Sencébé (2009, p. 34).
11. Également cité par Alphandéry et Sencébé (2009, p. 34).
12. Cité par Hervieu et Purseigle (2013).
13. Certificat Complémentaire pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés.
14. Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) mis en place par l'arrêté du 19 mai 2015 dans le cadre de la réforme du collège en vigueur à la rentrée 2016. Les EPI font partie des enseignements complémentaires au même titre que l'accompagnement personnalisé. L'objectif des EPI est de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective.
15. Cursus-type mêlant progression frontale et organisation par classe d'âge (Calin, 2004). La progression frontale suppose qu'un élève progresse de la même façon dans toutes les matières qu'il suit, et à la même vitesse que sa classe d'âge. Cela renvoie « aux normes, à la réglementation, mais aussi à la régularité de certaines formes d'organisation qu'on retrouve à peu près partout malgré les différences de contextes et de politiques éducatives » (Rey, 2016, p. 12).

16. Exemples : modes d'évaluation, composition des équipes, curriculum, répartition des responsabilités. Nous pouvons également faire référence à ce que porte le texte de la réforme du collège 2016. (MEN, 2015)

17. Elles constituent « un système de référence permettant d'interpréter le monde et d'agir » (Perez-Roux, 2012, p. 81).

RÉSUMÉS

La Loi 2005-102 dite « Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a rendu poreuse la frontière entre l'univers de l'éducation spécialisée et le milieu scolaire ordinaire. Cette volonté politique, ajoutée à une société se tournant vers les marqueurs de l'hypermodernité², a induit une mutation dans le métier d'enseignant de collège situé aujourd'hui entre une institution difficilement lisible et des « usagers » de plus en plus hétérogènes. Notre recherche, basée sur une méthode compréhensive, propose d'étudier les remaniements identitaires des enseignants de collège. Entre regard des autrui significatifs, demande de l'institution, et représentation d'un métier en mutation, le professionnel se situant dans un espace d'expression nouveau, s'appuiera sur une expérience et des capacités personnelles afin de répondre à un besoin de cohérence identitaire.

The 2005-102 law, called "law for chances equality, participation and citizenship for handicapped people", permitted to show obvious links between the universe of specialized education and the ordinary school system. This political will, coupled with a social evolution towards postmodernism, induced a deep mutation concerning the role of high school teachers, who are nowadays situated between, one of the hand their institution, hardly understandable because of the masses of daily directives, and on the other hand, their more and more heterogeneous "daily users". Beyond a support on personal experience and abilities, we notice a game of positioning in a new space of expression, in order to respond to a need for identity coherence, combining aspirations, representations of a vocation, regard to significant others and request from the institution.

INDEX

Mots-clés : handicap et troubles d'apprentissage, identité enseignante et professionnelle

Keywords : handicap and learning disabilities, teacher identity and professional

AUTEUR

BENOIT PIROUX

Doctorant, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Université Paul Valéry Montpellier 3