

Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire

Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1574>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat, « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1574>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire

Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat

- 1 La loi de février 2005, *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* pose comme principe, dans son volet sur l'école, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Elle accentue une direction prise depuis de nombreuses années déjà, et précipite l'intégration de tous les élèves dans un cursus ordinaire. L'instauration de cette loi ne va évidemment pas sans modifier profondément le paysage scolaire.
- 2 Adoptant des points de vue variés et se référant à des champs théoriques divers, de nombreux travaux se sont intéressés aux changements induits par cette nouvelle loi, témoignant par là de l'intérêt croissant porté à la problématique de la scolarisation des élèves en situation de handicap.
- 3 Cependant, même si la littérature à ce sujet est dense, la plupart des recherches se centrent sur l'élève en situation de handicap. Par ailleurs lorsque, plus rarement, les recherches se tournent vers les pratiques professionnelles de celles et ceux qui scolarisent les élèves porteurs de déficiences, c'est souvent pour proposer des « actions pédagogiques » (Plaisance, 2009) qui consistent à transformer les représentations culturelles, promouvoir le travail en équipe et en partenariat, ou encore à fournir des outils (comme la différenciation pédagogique, l'observation des besoins des élèves...) davantage conçus à partir de ce qui semble souhaitable compte tenu des caractéristiques des élèves intégrés que d'une analyse de l'activité réelle des professionnels concernés. De Anna (2009) parle quant à elle de « bonnes pratiques pour l'intégration », en précisant que « ce ne sont pas des recettes ou simplement de bonnes actions, mais des occasions de

réflexion qui peuvent [...] permettre de tirer avantage d'une expérience » (p. 62). D'autres travaux se tournent vers les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants qui scolarisent des élèves en situation de handicap. C'est le cas des recherches effectuées auprès d'élèves dyslexiques (Gombert & Roussey, 2007 ; Gombert, Feuilladiou, Gilles & Roussey, 2008) qui permettent d'identifier des « gestes d'adaptation pédagogique » et de construire des « typologies de gestes d'aide ».

- 4 Plus riches que soient les résultats produits par ces travaux, leur orientation conduit à focaliser l'attention sur la pertinence des gestes professionnels dirigés vers l'activité de l'élève en situation de handicap, en laissant quelque peu dans l'ombre la question des effets en retour de ces mêmes gestes sur l'activité de l'enseignant d'une part, et de leur articulation avec les gestes ordinaires de conduite de la classe dirigés vers le collectif d'élèves d'autre part. Or, cette double question des effets en retour et de l'articulation des gestes « extra-ordinaires » avec les gestes ordinaires est à nos yeux essentielle, car elle a partie liée avec « l'efficacité malgré tout » (Amigues et Saujat, 1999 ; Clot, 1995 ; Saujat, 2007) dont font preuve les enseignants lorsqu'ils s'efforcent de faire « *ce qu'on leur demande* » en prenant en compte « *ce que ça leur demande* ». Concernant les dimensions objectives de cette efficacité, il s'agit, en s'intéressant aux réalisations et aux résultats de l'activité enseignante, de mieux identifier ce que la prise en charge d'élèves à besoins particuliers doit à l'expérience de la classe incorporée par l'enseignant au fil du développement de son métier, en insistant ici sur la polysémie du terme classe qui renvoie à la fois à un collectif dont il incombe au professeur d'assurer et de maintenir la cohésion et à un milieu de travail qu'il lui faut organiser. Concernant les dimensions subjectives de cette efficacité, les effets en retour du travail du professeur sur lui-même, il importe de mettre au jour les modes d'investissement dans la réalisation des tâches prescrites ainsi que l'intensité et le coût de cet investissement à travers l'élaboration d'usages de soi compatibles à la fois avec la nécessité de maintenir sa disponibilité physique et psychique à l'égard de ses élèves et avec le souci d'assurer la qualité de son enseignement, de faire du bon travail.
- 5 Appréhender la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue de l'analyse du travail enseignant (Amigues, Faïta et Saujat, 2004b ; Saujat, 2007) permet donc de compléter les résultats des recherches précédemment citées et de poser des questions nouvelles à propos des transformations engendrées par la loi de 2005.
- 6 C'est sur un terrain qui s'est construit au fur et à mesure, par tâtonnement, et dont nous détaillerons la construction dans la première partie de cet article, que nous avons amorcé une recherche de ce point de vue. Après avoir présenté les résultats issus de ce travail, nous proposerons pour conclure une discussion.

Cadre méthodologique et construction du terrain de recherche

Méthodologie utilisée

- 7 L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation telle que nous la concevons (Amigues, Faïta et Saujat, 2004b ; Saujat, 2007) se fonde sur des interventions en milieu de travail éducatif qui cultivent l'héritage de l'ergonomie dite francophone en prenant la « difficulté » comme porte d'entrée dans l'analyse de l'activité (Wisner, 1995). Il s'agit de

comprendre le travail pour le transformer, à la demande des intéressés et avec leur concours. L'origine de cette demande est souvent liée à un état de crise, ou d'évolutions relatives à l'objet, l'organisation ou les finalités du travail qui appellent une redéfinition et l'élaboration de ressources nouvelles. Le chercheur intervenant dans une situation concrète et dans un but défini doit donc affronter les obstacles objectivement présentés par cette situation et intégrer à sa démarche l'existence et l'activité de partenaires, sujets à part entière et non objets eux-mêmes de la recherche. Les résultats présentés ici s'appuient ainsi sur des données issues de la co-analyse de l'activité de 6 enseignantes de classes ordinaires en écoles élémentaires et primaire. Ces dernières accueillaient chacune une élève en situation de handicap et étaient soucieuses d'accroître leur pouvoir d'agir face à cette transformation de leur travail.

- 8 S'il s'agit donc bien pour le chercheur-intervenant, comme pour les professionnels concernés, de *comprendre le travail pour le transformer*, il s'agit tout autant de *transformer le travail pour le comprendre* (Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010). Visées épistémique et transformative (Schwartz, 1997), compréhension et transformation se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention dont elles sont réciproquement l'une et l'autre le moyen et l'objectif (Saujat, 2009). Nous attendons de ce soutien mutuel des effets à la fois en matière d'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité, et en matière de production de connaissances sur l'activité de ces derniers.
- 9 C'est à cette fin que nous utilisons ce cadre méthodologique reposant sur le transformisme vygotkien et le dialogisme bakhtinien et utilisant la mise en œuvre méthodes dites « indirectes » (Clot, 2001) telles que l'instruction au sosie ou l'autoconfrontation.
- 10 « Indirectes » d'abord parce que l'accès à l'expérience vécue se fait par la médiation d'une autre expérience de co-analyse entre le chercheur-intervenant et les protagonistes à l'origine de la demande. Cette autre expérience, vécue à travers la mise en œuvre de l'instruction au sosie ou de l'autoconfrontation, produit un développement de l'activité des sujets dont le sens se transforme en même temps que ce développement renseigne le chercheur-intervenant sur cette activité. Dans ce cadre, les professionnels vont donc agir *avec et sur* l'activité qu'ils ont réalisée. Ce faisant, ils vont redonner du mouvement à la « dynamique qui s'instaure dans l'activité même de travail, c'est-à-dire les potentialités existantes qui s'y déploient comme les altérations qui peuvent être infligées aux potentialités existantes » (Billiard, 2001, p. 34).
- 11 Mais « indirectes » aussi dans la mesure où pour pouvoir se donner les moyens d'approcher cette histoire en mouvement qu'est l'activité des sujets, le premier des objectifs consiste à créer un « milieu associé à la recherche », dans et par lequel seront définis aussi bien l'objet que les ressources méthodologiques (Saujat, 2009).

Procédure et protocole de recherche

- 12 Le protocole de recherche que nous détaillons ici a été mis en place dans des écoles différentes sur 3 années scolaires. Le terrain sera détaillé au chapitre suivant, mais nous pouvons d'ors et déjà en présenter un aperçu dans le tableau suivant afin de clarifier la suite de cet article, dans lequel les noms des écoles et des acteurs de cette ont été codés.

	1° année	2° année	3° année
Ecole	Ecole A 2 classes de CM1	Ecole B classe de CP	Ecole B classe de CE1
		Ecole C Classe de CP	Ecole C Classe de CE1
Enseignantes	ProfAEcoleA	ProfAEcoleB	ProfBEcoleB
	ProfBEcoleA	ProfAEcoleC	ProfBEcoleC
Elèves	EleveAEcoleA	EleveAEcoleB	EleveAecoleB
	EleveBEcoleA	EleveBecoleC	EleveBecoleC

- 13 Les caractéristiques de ce terrain (à savoir les renseignements qui permettent de caractériser les écoles, les enseignants ainsi que les élèves en situation de handicap) seront détaillées dans la partie suivante (2.3).
- 14 Durant trois années, le même dispositif a été mis en place et des protocoles similaires ont été proposés aux enseignantes partenaires de la recherche. Dans un premier temps, des entretiens et des instructions au sosie¹ ont été menés avec ces enseignantes. Dans un second temps, ces professeurs des écoles ont été filmées par l'équipe de recherche. Les enseignantes ont ensuite été amenées à visionner leurs séances seules avec le chercheur (autoconfrontations simples) et enfin avec le chercheur et l'autre enseignante participant à la recherche (autoconfrontations croisées). Pour la rédaction de cet article, toutes les données extraites de ces 3 années de recherche n'ont pas été utilisées, c'est par exemple le cas des autoconfrontations simples et croisées de la première année. Si les résultats et la discussion qui en découle s'appuient plus particulièrement sur la 3^e année de recherche, les résultats obtenus les deux premières années et détaillés dans d'autres publications (Grimaud 2007 et Grimaud 2008) sont néanmoins importants car ils relèvent d'un processus de construction de terrain articulé avec des productions de données.
- 15 Il s'agit d'une co-production de données qui s'inscrit dans une dynamique de remise en cause et de modification constante du terrain afin de répondre à la triple exigence de cette recherche :
- 16 **Disposer d'un terrain suffisamment familiarisé à l'accueil des élèves en situation de handicap nous conduit à privilégier le primaire.** Comparativement au collège, les écoles maternelles et/ou primaires pratiquent déjà depuis longtemps l'intégration d'élèves en situation de handicap. Elles se font de manière individuelle (i.e : les élèves en situation de handicap suivent leurs scolarités dans des classes ordinaires, accompagnés ou non d'une AVS) ou collective (avec les CLIS, Classes d'Inclusion Scolaires) depuis longtemps. Ainsi, beaucoup d'enseignants du primaire ont déjà été amenés à accueillir un élève en situation de handicap. Le métier s'appuie ainsi sur une histoire en matière d'intégration, histoire qui préexiste à la loi de février 2005.
- 17 **Adapter et modifier le terrain en fonction de l'avancée commune des réflexions du chercheur et des enseignants.** C'est une logique de co-analyse qui guide la mise en place

du terrain. Cela permet d'un côté de répondre à la démarche heuristique de celui qui observe et de l'autre, de prendre en considération le désir de celui qui est observé de participer à son développement professionnel et de se (re)donner du pouvoir d'agir. La construction du terrain rapportée dans cet article illustre en quoi l'organisation d'un milieu dialogique (Amigues, Faïta, Saujat, 2004a) réunissant chercheurs et enseignants rend favorable le développement de l'activité.

- 18 **Contribuer à transformer les situations de travail des professionnels.** Progressivement et après trois années sur le terrain, l'inspecteur de circonscription en est venu à inscrire notre travail dans le programme de formation continue des enseignants. Sur la même circonscription, notre recherche a donc changé de statut institutionnel. La première année, elle était « tolérée » par l'IEN, et les enseignantes, sujets de cette recherche, participaient au projet sur leur temps libre. La seconde année, les enseignantes ont pu inscrire le temps qu'elles passaient avec l'équipe de recherche sur leurs heures de formation continue. Enfin, en début de troisième année, nos travaux de recherche ont été inscrits par l'IEN dans le plan de formation continue des enseignants. Les enseignants s'approprient donc la recherche comme un moyen de formation, et les outils proposés et utilisés par le chercheur (instruction au sosie, auto-confrontations) deviennent des instruments au service de leur développement professionnel. La troisième exigence est ainsi atteinte par une institutionnalisation du dispositif.

Terrain construit dans la durée sous les effets d'une recherche-intervention

- 19 La première année, des instructions au sosie et des vidéos de séances de classe ont été conduites (Grimaud, 2007). Dans ces deux classes de CM1, les enseignantes accueillait des élèves de la CLIS de l'école en intégration partielle, école où le taux d'élèves en difficultés était très élevé. La CLIS de l'école, accueillait tant des élèves relevant de la déficience intellectuelle avérée que des élèves dans la grande difficulté scolaire. Les deux élèves intégrés étaient considérés comme relevant de la difficulté scolaire grave et persistante: ils affichaient beaucoup de retard scolaire, des troubles des fonctions électives, et des difficultés sociales venaient se rajouter. Leur orientation en CLIS était bien antérieure à la loi de 2005, à l'époque une certaine tolérance des CCPE permettait à des élèves n'étant pas porteurs de handicap tel qu'il serait défini aujourd'hui de fréquenter une CLIS. Cette intégration partielle en cycle 3 visait à les préparer à entrer en SEGPA à la rentrée suivante. Ces deux élèves de CLIS côtoyaient donc dans la classe d'inclusion d'autres élèves présentant quasiment les mêmes types de difficultés qu'eux. Ainsi, les deux enseignantes étaient en quelque sorte déjà habitués à gérer ce type de difficultés avec certains de leurs propres élèves. L'une d'entre elle déclara d'ailleurs au « sosie » à propos de l'élève qu'elle intégrait « c'est même pas le plus mauvais de la classe ! ». Cet élève semble être considéré par cette enseignante comme un élève en difficulté parmi tant d'autres, avec cette étiquette particulière « venant de CLIS ». Cette dernière semble alors traversée par cette tension : considérer l'élève en intégration comme un élève particulier ou comme un élève comme les autres ? Les analyses tirées des 2 instructions données au « sosie » montrent que cette tension est au cœur de leur métier, il apparaît clairement les deux premières années de recherche qu'une enseignante est « sans cesse aux prises avec deux réalités : ces élèves sont comme les autres ou sont-ils différents ? » (Grimaud 2007). Pour exemples, les enseignantes déclarent lors des

instructions au sosie « un enfant comme les autres », « tu ne fais rien de spécial avec lui », « tu ne t'attache pas plus à elle qu'à un autre enfant », « le même travail que tout le monde »... « c'est un élève comme les autres, s'il est dans ma classe c'est pour faire comme les autres » (Grimaud 2008). D'un côté elles déclarent faire la même chose pour tous les élèves, d'un autre côté elles adaptent leur travail et baissent leurs exigences. La première année de recherche, nous voyons dans les vidéos de classe que lorsque profAecoleA interroge EleveAecoleA pour réciter sa poésie, ce dernier ne doit réciter que la première strophe, alors que les autres élèves de la classe doivent réciter la poésie entière. Leurs buts et leurs motifs ne coïncident pas, et entrent même en contradiction apparente. Ce phénomène est déjà bien connu des ergonomes : le métier d'enseignant est parcouru de tensions, de discordances entre les prescriptions et l'accomplissement de la tâche, entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on est contraint de faire, entre les motifs et les buts, entre les buts et les opérations (Amigues, 2003 ; Faïta et Saujat, 2010). Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la maigreur des prescriptions renforce ces tensions.

- 20 De ce point de vue, le recours à une méthode indirecte comme l'instruction au sosie s'avère particulièrement approprié. A travers l'activité nouvelle qu'elle initie, l'action de l'instructeur (l'enseignant porteur de l'expérience) entre dans le jeu d'une double indexation : celle de la situation de référence, objet de la co-analyse, et celle de la situation d'énonciation propre au dispositif d'instruction au sosie. En effet, le sosie-chercheur ne peut pas voir la situation de travail comme l'instructeur pour qui cette dernière constitue un milieu de vie habituel. Ses questions font donc apparaître le travail ordinaire de ce dernier sous la forme de « réalisations » inattendues par rapport auxquelles le sosie réclame un guidage de la part de l'instructeur. Le « tu » auquel s'adresse la transmission des consignes prend donc pour objet l'activité à venir du sosie, lequel s'efforce de frayer ainsi un chemin non seulement au vécu de l'action mais aussi à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet-instructeur. Le dispositif d'instruction au sosie ouvre ainsi un espace-temps dans lequel l'expérience du sujet peut « se réaliser » autrement sous l'effet du débat qui s'instaure entre le sens et l'efficacité de son activité. Cet espace-temps multiplie les occasions de consolider, de rectifier, de reconcevoir les « choix » qu'il a été contraint d'opérer, de réévaluer les « torsions » infligées non seulement aux prescriptions et aux outils à sa disposition mais aussi à ses propres conceptions, convictions et mobiles professionnels, afin de sortir des impasses qui « tordaient » son activité.
- 21 La deuxième année, l'étude est conduite avec deux autres enseignantes qui intègrent de façon individuelle et temps complet deux élèves en situation de handicap dans leurs classes de CP (Grimaud, 2008). Pour ces deux élèves le Projet Personnel de Scolarisation privilégiait le maintien de la scolarité en milieu ordinaire et ne préconisait pas pour l'instant la scolarisation dans une CLIS.
- 22 EleveAecoleB est atteinte de myopathie, une maladie dégénérante des muscles qui la confine à un lourd appareillage (fauteuil roulant et corset de maintien avec mentonnière) mais qui n'atteint pas ses capacités cognitives. Elle est scolarisée dans une école de type « village » comportant seulement trois classes en primaire. Son enseignante ProfAecoleB est chevronnée, elle enseigne dans cette même classe depuis plusieurs années.
- 23 EleveBecoleC est une élève souffrant d'un déficit intellectuel important ainsi que de troubles de la concentration et du langage. Elle est scolarisée dans une école réputée très difficile se situant en plein cœur de la ZUP. Son enseignante, profBecoleC est débutante,

comme d'ailleurs la quasi-totalité de l'équipe enseignante, l'école étant victime d'un turnover caractéristique de ces groupes scolaires difficiles.

- 24 Les données recueillies durant cette deuxième année se sont avérées bien plus riches. Les situations de handicap dont les deux élèves relavaient, une déficience intellectuelle avérée importante et une myopathie, étaient plus invalidantes que la première année. Les élèves ainsi intégrés ne pouvaient pas être confondus avec les autres élèves de la classe, comme c'était le cas avec des élèves dyslexiques évoluant dans la grande difficulté scolaire. De plus, leur intégration à plein temps dans la classe, et non à temps partiel comme l'année précédente, favorisait leur appartenance au groupe classe. Il n'était pas possible de les considérer comme des élèves extérieurs à la classe venus se rajouter au groupe quelques heures par semaine, mais bien comme des élèves de la classe, inscrits du 1^{er} septembre au 31 juin, ce qui n'est pas sans incidences sur les représentations et les objectifs des enseignants.
- 25 L'analyse de données issues des instructions au sosie, tout comme celle des confrontations simples et croisées sont convergentes : la présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire agirait comme un révélateur de pratiques professionnelles des enseignants. Ce constat a permis de poser une première hypothèse de travail : celle d'un effet loupe constitutif de et consécutif à la scolarisation d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire (Grimaud, 2010).
- 26 Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse de travail, une troisième année de recherche a été engagée en travaillant avec les deux mêmes élèves EleveAecoleB et EleveBecoleC, intégrés cette année là en classe de CE1 avec des enseignantes différentes. Toujours avec une enseignante chevronnée (profBecoleB) car depuis plusieurs années sur ce poste, EleveAecoleB se retrouvait dans un cours double de CE1/CM1. EleveBecoleC était scolarisée en CE1 et de nouveau avec une enseignante débutante dans une classe particulièrement agitée, ProfBecoleC.
- 27 Ces deux enseignantes ont bénéficiées, cette année-là, les heures consacrées à la recherche inscrites dans leur plan de formation continue sous forme d'animations pédagogiques (9 heures en tout réparties sur l'année). Nous avons ainsi filmé, pour chaque professeur, deux séances de classe qui furent suivies d'auto-confrontations simples et croisées.
- 28 De manière à initier une étude comparative entre les deux enseignantes le chercheur avait proposé que les premiers enregistrements vidéo s'effectuent au même moment de la vie de classe : l'accueil des élèves entre 8h30 et 10h. A l'issue du premier film et des premières auto-confrontations, les enseignantes ont formulé la demande d'être filmées à des moments qui leur posaient plus de difficulté dans leur gestion pédagogique. ProfBecoleB a choisi une séance d'EPS durant laquelle elle éprouvait des difficultés à gérer cette élève en fauteuil roulant. ProfBecoleC de son côté, a souhaité être filmée lors d'une séance de sciences durant laquelle elle déclarait vouloir mettre en place une activité requérant de nombreuses interactions maître/élèves mais durant laquelle elle redoutait les débordements.
- 29 3 années de recherches donc sur un terrain en constante évolution dont nous résumons les principales caractéristiques dans ce tableau :

	Caractéristiques du terrain
--	-----------------------------

Ecole A	Ecole situé dans une zone difficile. Grande taille (2 classes de chaque niveau et 2 CLIS)
Ecole B	Ecole de type « village » située en périphérie de la ville, 3 classes de primaire.
Ecole C	Ecole située en plein cœur d'un quartier sensible. Important turn over dans l'équipe enseignante.
profAecoleA	Enseignante débutante CM1
ProfBecoleA	Enseignante débutante de CM1
ProfAecoleB	Enseignante confirmée CP
ProfAecoleC	Enseignante débutante CP
ProfBecoleB	Enseignante confirmée CE1/CM1
ProfBecoleC	Enseignante débutante CE1
eleveAecoleA	Dyslexie et grande difficulté scolaire scolarisé en CLIS
EleveBecoleA	Dyslexie et grande difficulté scolaire scolarisé en CLIS
EleveAecoleB	Elève atteinte de myopathie, en fauteuil roulant. AVS à temps complet
EleveBecoleC	Déficience intellectuelle, difficultés de concentration et du langage. AVS à mi-temps.

Résultats

Un résultat qui en confirme d'autres : le déficit des prescriptions

- 30 Dans ce cadre « évolutif » et au travers de la collaboration entre le chercheur et les enseignants, le travail de l'enseignant ainsi que ses préoccupations accueillant un élève en situation de handicap nous est progressivement apparu.
- 31 Le premier résultat, obtenu il y a trois ans, n'a cessé de se confirmer : lorsqu'il accueille un élève en situation de handicap dans sa classe, l'enseignant est en proie à un important déficit de prescriptions. Ce déficit se caractérise dans notre recherche par une forte ambiguïté pour l'enseignant sur ce l'on attend de lui, par une confusion entre les buts et les motifs. Les textes institutionnels sont flous, parlent de valeurs, d'« école pour tous », d'inclusion... mais donnent peu d'indices sur la manière de mettre concrètement en pratique la loi de février 2005. Que ce soit en formation initiale ou continue, les temps consacrés à la question du handicap et aux gestes professionnels permettant de scolariser un élève handicapé sont extrêmement rares. Durant les trois années de la recherche, nous avons interrogé les enseignants sur la formation qu'ils avaient reçue en matière handicap et/ou de prise en charge scolaire d'enfants handicapés. Les réponses sont sans équivoque : toutes ont déclaré que l'institution ne leur avait fourni ni formation ni

dispositif susceptibles de leur procurer des points d'appui pour développer des pratiques spécifiques favorables à la scolarisation dans leurs classes d'élèves handicapés. (ex : « rien, le néant ! J'ai eu en tout et pour toute une demi-journée à l'IUFM sur les situations difficiles, on a parlé des ZEP, de la dyslexie, du handicap... »). La question des prescriptions, largement travaillée par les ergonomes en général, et de l'activité enseignante en particulier (Amigues, 2009) prend un aspect particulièrement « dramatique » lorsqu'on la croise avec la celle de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Et pourtant, malgré des ressources quasi inexistantes, les enseignants font classe, six heures par jour, quatre jours par semaine. Pour comprendre comment ils s'y prennent, l'effet loupe que nous allons maintenant détailler est devenu une hypothèse de travail forte, sur laquelle il convient de s'attarder quelque peu.

L'hypothèse de l'effet loupe

Une élève encombrante dans une classe encombrée

- 32 EleveAecoleB est scolarisée dans une classe de CE1/CM1. Son enseignante a donc à gérer un cours double, composé de 28 élèves dans une salle de classe aux dimensions réduites. Dans cette petite pièce, elle doit accueillir, en plus des 27 élèves ordinaires, EleveAecoleB en fauteuil roulant ainsi que son AVS qui l'aide à travailler sur son ordinateur.
- 33 EleveAecoleB doit pouvoir suivre les déplacements de l'enseignante, avoir accès au tableau, tout en n'étant pas trop éloignée de la porte pour des raisons d'accessibilité et de sécurité. Tout cela demande à l'enseignante une gestion particulièrement rigoureuse de l'espace. Cette dernière a choisi de « couper » la classe en deux : les CE1 sont dirigés vers un premier tableau, les CM1 vers un second situé sur le mur mitoyen. Les élèves ne se tournent donc pas le dos, mais ils ne regardent pas non plus dans la même direction. EleveAecoleB est dans une position médiane qui lui permet d'avoir à la fois un visuel sur le tableau des CE1 mais aussi de pourvoir voir l'enseignante lorsqu'elle se trouve dans la partie CM1 mais qu'elle s'adresse aux CE1. EleveAecoleB ne pouvant pas tourner sa tête qui est maintenue par une mentonnière, la chose n'est pas aisée. L'enseignante fait donc classe à deux classes « en même temps » pourrait-on dire... et le cas de EleveAecoleB se rajoute à ses préoccupations de gestion de l'espace. Il y a une continuité dans le travail de l'enseignante entre le moment où elle gère l'espace dans sa classe et celui où elle accueille EleveAecoleB. La scolarisation de cette dernière devient un cas particulier représentatif d'une problématique plus générale. Les enseignants sont toujours confrontés à des questions de gestion de l'espace lorsqu'ils font du travail de groupe, des arts visuels, de l'EPS, lorsqu'ils décroissent avec leurs collègues, lorsqu'ils travaillent avec des multimédias... et le travail de recherche réalisé dans cette école nous permet également d'ajouter : lorsqu'ils accueillent une élève en fauteuil roulant. On retrouve le rôle organisateur que jouent les préoccupations dans les « occupations » auxquelles se livre l'enseignant avec ses élèves (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a, 2004b ; Faïta et Saujat, 2010 ; Saujat, à paraître 2011). Mais ces préoccupations ordinaires sont révélées ici dans toute leur acuité par la multiplication des contraintes générées par une situation en apparence extraordinaire.

Une élève agitée dans une classe agitée

- 34 Autre situation extraordinaire, celle qui consiste à devoir faire classe à l'ensemble des élèves de la classe, ProfBecoleC intégrant une élève présentant une déficience, dont le langage est particulièrement altéré sous son versant expressif et dont les troubles

cognitifs sont très importants et surtout dont l'instabilité et les troubles de la concentration la rendent particulièrement difficile à gérer. Cette situation extraordinaire vient en réalité renforcer une situation plus banale de classe « difficile ». Située en plein cœur de la ZUP, cette classe est composée dans sa quasi-totalité d'enfants issus de classes populaires, avec toutes les conséquences que ces problématiques sociales engendrent. ProfBecoleC, en tant que débutante, est peu armée pour faire face à ces élèves dont la plupart n'écourent pas les consignes, n'ont pas leur matériel scolaire et font preuve de violence. Durant l'année, la recherche sera temporairement interrompue, l'enseignante ayant reçu un coup de poing de la part d'un élève. D'ailleurs, durant les autoconfrontations et instruction au sosie, les difficultés rencontrées par l'enseignante à l'égard de cet élève précis sont apparues au cœur de ses préoccupations, bien plus que les difficultés pouvant découler de la présence de EleveBecoleC. dans la classe. In fine, EleveBecoleC, bien qu'étant lourdement déficiente, n'apparaît que comme une enfant difficile à gérer de plus. EleveBecoleC n'est pas la seule élève de la classe avec qui l'enseignante ne peut suivre le programme de CE1, d'autres qu'elles sont non-lecteurs, et les troubles de concentration dont souffre EleveBecoleC sont au bout du compte gommés dans une classe où la grande majorité des élèves connaissent des difficultés dans leur scolarité.

- 35 Une élève « difficile » dans une classe difficile, une élève « encombrante » dans une classe encombrée, tout cela participe à ce que nous appellerons désormais un effet loupe, la loupe étant dirigée sur le travail des enseignants.
- 36 Le travail enseignant ordinaire répond déjà à ces problématiques : gestion du groupe et gestion de l'espace sont autant de préoccupations mises en évidence dans d'autres travaux (Amigues, Faïta et Saujat, 2004b ; Durand, 1996). A la poursuite de son objectif principal qui est de faire faire pour faire apprendre, l'enseignant est aux prises avec des nécessités. Que les prescriptions répondent ou non de manière adéquate à ces impératifs, l'enseignant doit faire classe, coûte que coûte, et réguler en permanence son activité et celle des élèves afin de maintenir la classe au travail. Il organise le travail d'apprentissage des élèves et pour ce faire, il organise le groupe classe, l'espace, le temps... avec une certaine efficacité, une « efficacité malgré tout » (Amigues et Saujat, 1999).

Des gestes ordinaires pour des situations extraordinaires

- 37 Cette hypothèse de travail liée à l'effet loupe nous permet d'engager des analyses plus poussées, de comprendre où se situe le ressort de l'activité enseignante, comment les opérateurs font face à des situations difficiles, comment ils trouvent les moyens pour être efficaces, même lorsque leur travail souffre d'un déficit criant de prescriptions.
- 38 L'analyse clinique de l'activité des deux enseignantes lors de la troisième année de recherche va apporter un éclairage sur la manière dont elles s'y prennent pour se donner du pouvoir d'agir, lequel se développe sous une double impulsion : un questionnement sur ce qu'elles font et font faire aux élèves et une recherche d'efficacité pour parvenir à faire de manière plus économique ce qu'on leur demande de faire. L'analyse produite montre que ce développement alterné de leur pouvoir d'agir est au service d'une « efficacité dynamique du bien-faire [qui] ne consiste pas à réaliser l'illusoire adéquation entre la fin et les moyens ; ni-même à réaliser seulement ce qui a été prévu. Elle consiste aussi à pouvoir imaginer autre chose avec les moyens rendus disponibles » (Clot, 2008, pp. 15-16).

La tâche scolaire comme instrument de prise en main d'une classe agitée

- 39 ProfBecoleC est en proie à un sérieux challenge : mettre en activité une classe très bruyante, peu attentive, dans laquelle est scolarisée une petite fille qui ne reste que peu de temps attentive et qui n'intègre pas les consignes de travail. D'ailleurs, la première séance vidéo réalisée dans à l'entrée en classe, montre de façon convaincante que les difficultés éprouvées par l'enseignante pour obtenir le calme.
- 40 Lors de l'autoconfrontation croisée, les deux enseignantes ont discuté ensemble des solutions envisageables pour faire en sorte que les élèves aient leur matériel scolaire. C'est une préoccupation importante pour ProfBecoleC qui cherche dans son discours les conseils de sa collègue : « mettre en place un système de prêt », « leur interdire de ramener leur trousse à la maison », « demander un stock en début d'année » géré par l'enseignante... des questions qui en définitive ne tournent pas spécialement autour de l'élève en intégration.
- 41 Lors de la deuxième séance de travail réalisée plus tard dans l'année, ProfBecoleC dira au chercheur et à sa collègue, au cours d'une nouvelle autoconfrontation, qu'elle a changé ses pratiques au moment de l'accueil de ses élèves à 8h30. Dorénavant, lorsque les élèves arrivent en classe, ils ont un exercice de mathématiques qui les attend au tableau. La première tâche en arrivant en classe est de réaliser cet exercice. Ainsi cadrés par la tâche à exécuter, ils entrent plus facilement dans une posture favorable à l'écoute et les séances se passent mieux ou du moins les moments de calme durent-ils plus longtemps. L'enseignante est alors plus disponible pour aller voir elle-même les élèves de sa classe et vérifier leurs cahiers, elle devient du coup davantage disponible pour EleveBecoleC.
- 42 ProfBecoleC utilise une « ficelle » bien utile pour prendre en main sa classe, un tour de main du métier qu'elle est allée puiser dans le genre professionnel, ce système ouvert de manières de penser et d'agir partagées et disponibles pour que chacun puisse en disposer (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a ; Clot et Faïta, 2000). Ainsi, elle met en œuvre un geste ordinaire, qui préexiste dans le métier, et qui constitue pour elle une ressource dans laquelle elle peut puiser pour se redonner du pouvoir d'agir. Dans une situation difficile accentuée par la présence d'une élève difficile, l'enseignante utilise un « geste de tous les jours » du métier pour continuer à mener à bien son activité professionnelle.

Le tutorat pour gérer l'hétérogénéité

- 43 ProfBecoleB est en proie à une difficulté d'un tout autre ordre. Faire participer son élève à une séance d'EPS relève d'un véritable défi. Il est important de souligner ici un détail important : l'année précédente, lorsqu'elle était en CP, EleveAecoleB ne participait pas aux cours d'EPS car sa fragilité empêchait ses déplacements dans l'école. La situation a été remédiée à la suite d'une équipe de suivi de scolarité en fin d'année durant laquelle les parents de EleveAecoleB ont proposé d'assister eux même leur enfant pour les changements de lieux (classe/BCD/Gymnase...). La situation « EleveAecoleB ne fait pas EPS » est devenue « EleveAecoleB doit suivre les séances d'EPS ». Ces modifications se sont transmises d'une année sur l'autre puisque ProfBecoleB dès la rentrée des classes en CE1, savait qu'elle devait compter avec EleveAecoleB pour ses séances d'EPS.
- 44 La séance filmée est une séance de danses traditionnelles provençales (farandole) activité qui s'insère dans un projet de spectacle de fin d'année. La difficulté pédagogique de profBecoleB, du moins celle rapportée durant les autoconfrontations, était d'inclure EleveAecoleB dans la danse, alors que la petite fille est incapable de regarder en direction du sol pour se diriger. Or, l'enseignante avait placé par terre des repères visuels pour

permettre aux élèves de bien se gérer dans l'espace lors de la danse. Ces repères, eleveAecoleB ne pouvait les utiliser.

- 45 Pour pallier cette difficulté, ProfBecoleB a eu recours à un système de tutorat entre L. et un autre élève. Elle a choisi un élève capable d'effectuer la chorégraphie sans se tromper et lui a donné pour consigne de rester à côté de EleveAecoleB. Durant toute la danse afin de lui fournir un repère visuel. Durant les répétitions, c'est lui qui guide EleveAecoleB et lui enseigne la chorégraphie. Bien entendu ProfBecoleB régule l'activité du tuteur, mais cette technique lui permet simultanément de soulager sa propre activité et d'inclure complètement EleveAecoleB dans la danse. Il s'agit ici et il importe d'insister sur ce point, de la mise en œuvre d'un geste professionnel dirigé vers EleveAecoleB, élève à besoins particuliers, mais dont l'efficacité est doublement conditionnée par le fait que ce geste est consubstantiellement dirigé vers la classe comme entité collective dont il faut maintenir l'activité et vers ProfBecoleB. Elle-même et dont il accroît la disponibilité nécessaire aux régulations à opérer dans la mise en œuvre de la séance.
- 46 Comme ProfBecoleC, ici aussi, ProfBecoleB utilise une ficelle du métier enseignant pour régler une difficulté a priori banale : elle recourt à un geste ordinaire dans une situation extraordinaire. Nombre d'enseignants mettent en place des situations de travail en dyades asymétriques pour gérer des situations comparables. Lorsque l'hétérogénéité d'un groupe classe fait que certains élèves peinent à suivre, mettre les élèves en binômes (un tuteur et un tutoré) permet de démêler bien des difficultés. C'est un geste didactique fort, une organisation du groupe classe qui répond à bien des objectifs, mais qui peut aussi être utilisé comme « ficelle » du métier pour venir à bout de situations difficiles, pour redonner du pouvoir d'agir à l'enseignant. Comme précédemment, ProfBecoleB va puiser dans des techniques de gestion de classe ordinaire.
- 47 Mettre les élèves au travail pour obtenir le calme, et non l'inverse, mettre en place des situations de tutorat pour permettre à un élève en difficulté d'apprendre... voilà des gestes bien ordinaires de la conduite de classe, des gestes qui appartiennent au métier, et que les enseignants accueillant un élève en situation de handicap ont développés pour agir efficacement.

Discussion

- 48 Depuis février 2005, le départ est donné pour parvenir, à terme, à scolariser un maximum d'élèves en situation de handicap, pour ne pas dire la totalité, dans des classes ordinaires. Dans le primaire, même si la scolarisation d'enfants déficients existait depuis longtemps, cette injonction vient renforcer quantitativement l'inclusion d'élèves handicapés dans les classes et ravive la problématique de l'inclusion aussi bien du point de vue du métier que de celui de la recherche s'intéressant à l'école inclusive. En abordant cette problématique par l'analyse de l'activité de travail notre recherche a montré comment des enseignants s'y prenaient pour faire preuve d'efficacité... malgré tout. Malgré une élève très « encombrante » dans une classe très encombrée, l'enseignante fait classe, elle fait même pratiquer de l'EPS avec une enfant qui ne peut guère bouger. Malgré une élève « difficile » dans une classe non moins difficile, l'enseignante fait classe. Gestion de l'espace, gestion du groupe, les situations de classe objets de la co-analyse mettent en évidence ce que nous avons appelé un effet loupe. La présence d'un élève handicapé vient agir comme un révélateur du travail enseignant et des compromis sur lesquels repose son efficacité. Cela nous permet alors de nous pencher sur la question suivante : « Comment font les

enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap pour agir malgré tout, quel est le moteur de leur action ? ». Après trois années de recherche sur un terrain en évolution, les résultats mettent à évidence que les analyses produites montrent que la réponse se situe du côté des gestes professionnels ordinaires. Afin d'agir efficacement, les enseignantes avec qui nous avons travaillé puisent dans les gestes ordinaires, qu'elles réactualisent dans des situations extraordinaires. L'analyse des instructions au sosie et des autoconfrontations simples et croisées, met en évidence que les enseignantes se redonnent du pouvoir d'agir dans des situations particulières en mobilisant des gestes ordinaires du métier. Elles ne les créent donc pas à partir de rien, sous la seule pression de la confrontation à la prise en charge d'un élève à besoins particuliers, elles les « réinventent » plutôt à partir de l'inventaire qu'elles font de ceux qui sont disponibles dans le genre professionnel. Au cours du processus débouchant sur la mobilisation de ces gestes de métier, il apparaît que leur activité est davantage tournée vers elles-mêmes et le groupe-classe que vers l'élève à besoins particuliers, ce qui constitue un résultat important par rapport à la littérature. Elles cherchent des solutions, des ruses (Lantheaume, 2007), pour démêler des situations délicates qui les mettent en difficulté (ex : tâche très cadrée qui l'aide à gérer sa classe ; recourt à une forme de tutorat, la libérant ainsi d'une partie de sa tâche ...). Toutes les deux mettent en œuvre des gestes professionnels leur permettant d'organiser un milieu de travail qui mobilise le collectif d'élèves, les effets organisateurs de ce milieu se manifestant aussi bien dans l'activité du groupe-classe que dans leur propre travail qui s'en trouve allégé. En dirigeant l'activité des élèves à la fois vers des tâches qui « pilotent » leur travail et vers le groupe-classe elles se procurent une économie dans l'usage de soi (Schwartz, 2000) qui accroît leur disponibilité à l'égard du travail de tous et de chacun.

- 49 En d'autres termes, l'effet loupe produit par la scolarisation d'un élève en situation de handicap révèle l'existence dans l'activité enseignante d'une activité relative aux élèves et d'une activité relative à soi-même. Ces « deux activités » n'en font bien sûr qu'une dans l'activité de l'enseignant, elles renvoient plutôt à deux orientations qui ne cessent de se répondre au sein de cette même activité. La possibilité de recycler les préoccupations relatives à l'économie de soi et du soi dans des occupations plus efficaces débouche sur un questionnement sur l'activité des élèves et la pertinence didactique de ces occupations, questionnement qui réactive la nécessité d'élaborer d'autres usages de soi reposant sur d'autres compromis, et ainsi de suite. Le travail enseignant est ainsi soumis à de complexes négociations d'efficacité, issues de la confrontation entre la recherche d'une efficacité « objective » du travail réalisé auprès de ses élèves, d'une part, et la recherche d'une efficacité « subjective » dans la réalisation de ce travail à travers un usage de soi générateur de confort, de bien-être et de plaisir professionnels, d'autre part. De ce point de vue, la caractéristique commune aux ressources mobilisées par les enseignantes protagonistes de la recherche réside dans le fait qu'elles fonctionnent comme des instruments psychologiques tournés au premier degré vers l'activité relative à soi-même et au second degré seulement vers l'activité relative aux élèves concernés (Saujat, à paraître 2011). Ces ressources sont donc moins évaluées en fonction de leur pertinence didactique spécifique à l'égard des élèves à besoins particuliers qu'en fonction de la fonctionnalité ergonomique qu'elles offrent : elles permettent de dépasser l'inconfort professionnel lié aux difficultés, accrues par la présence de ces élèves, à mettre et maintenir la classe au travail. L'efficacité « subjective » liée aux effets en retour de l'efficacité « objective » dans la mise au travail de la classe (qui ne préjuge en rien de la

qualité de ce travail et de ses effets sur les apprentissages des élèves, notamment de ceux qui sont en situation de handicap), est ici à la source de l'élaboration de ces gestes qui autorisent des usages de soi plus efficaces. Mais les dernières autoconfrontations réalisées semblent montrer que lorsque ce premier palier d'efficacité « objective » qui permet le recyclage des préoccupations relatives à la conduite de la classe, est atteint, les enseignantes ne regardent plus ces gestes professionnels avec les mêmes yeux. Les élèves à besoins particuliers redeviennent alors l'objet de l'activité sur leur activité déployée au cours de l'autoconfrontation (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a), ce qui est source de préoccupations nouvelles qui les conduisent à se questionner sur le sens de ce qu'elles font et de ce qu'elles font faire aux élèves et à ramener au premier plan la question des valeurs attachées à la scolarisation de ces élèves, ainsi que celle des dimensions didactiques du travail avec eux. Tout se passe comme si le recyclage des préoccupations initiales dans des « occupations » plus efficaces redevenait un objet de pensée et de discussion pour les enseignantes, à la faveur du travail d'autoconfrontation qui provoque artificiellement la mise en dialogue des deux orientations de l'activité enseignante. Elles sont alors poussées à envisager d'autres « occupations » possibles avec les élèves en situation de handicap, qui soient plus pertinentes pour eux et qui demeurent pour elles compatibles avec la nécessité de disponibilité physique et psychique à l'égard de l'ensemble des élèves, considérés à la fois individuellement et collectivement, en tant que classe à maintenir « en vie ». Cela ouvre sur la possibilité de donner une autre issue au dilemme évoqué plus haut et qui est au cœur de l'activité de l'enseignant accueillant un élève en situation de handicap : traiter cette élève comme les autres élèves, au risque de sous-estimer la nécessité de gestes professionnels adaptés ou d'adapter les gestes professionnels en direction de cette élève, au risque d'en faire un élève qui n'est plus tout à fait comme les autres. De ce point de vue, le développement professionnel des enseignants scolarisant des élèves en situation de handicap pourrait être conçu comme un processus animé par une alternance interne entre recherche d'économie dans l'usage de soi et de situations de travail structurantes et cadrantes d'une part, et questionnement sur la pertinence des tâches et gestes professionnels mis en œuvre d'autre part (Saujat, à paraître 2011). Il ne s'agit pas bien sûr pour nous de procéder, à partir du nombre réduit d'enseignants avec lesquels nous avons travaillé, à une généralisation statistique, mais plutôt de dégager la valeur prototypique des cas étudiés en les confrontant à d'autres cas issus d'autres « expérimentations cliniques » (Clot et Leplat, 2005) portant sur l'activité d'enseignants débutants aussi bien que sur celle par laquelle des enseignants expérimentés mobilisent des compensations pour faire face à des transformations de leur travail issues de prescriptions « descendantes » (relevant de l'organisation de ce travail) ou « remontantes » (provenant de l'objet même de leur travail) (Saujat, à paraître 2011). Nous nous efforçons donc de procéder ainsi à une généralisation analytique reposant sur une cumulativité des résultats conçue sur un autre mode que celui de la cumulativité expérimentale au sens strict (Passeron et Revel, 2005).

- 50 La piste ouverte par cette proposition de généralisation analytique soulève la question de la prise en compte par la formation de cette alternance interne à l'activité de l'enseignant scolarisant un élève en situation de handicap et plus largement de la conception d'artefacts maniables et appropriables propres à instrumenter cette activité (Rabardel, 1995). C'est ce que nous souhaitons explorer dans la suite de notre travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2, 11-26.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004a). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004b). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz et P. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.
- Amigues, R. & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*, AECSE, Bordeaux.
- Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail. L'émergence de la psychopathologie du travail*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail humain*, 68 (4), 289-316.
- DeAnna, L. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et Formation*, 61.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P.-Y. & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptation pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Grimaud, F. (2007). *Les pratiques professionnelles des enseignants de classes ordinaires accueillant des élèves de CLIS*. Mémoire de master 1 de Sciences de l'Education, Université de Provence, non publié.
- Grimaud, F. (2008). *Les pratiques professionnelles des enseignants de classes ordinaires accueillant des élèves en situation de handicap*. Mémoire de master 2 de Sciences de l'Education, Université de Provence, non publié.

- Grimaud, F. (2010). *La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire : un effet loupe pour étudier les gestes professionnels des enseignants*. Communication au congrès AREF 2010, Université de Genève.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19/1, 67-81.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (Eds.), (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et Formation*, 61.
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Paris : PUF.
- Saujat, F. (à paraître 2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

NOTES

1. Il s'agit d'une méthode de co-analyse du travail, impliquant un chercheur et un professionnel dans un entretien au cours duquel ce dernier reçoit la consigne suivante : "Suppose que je sois ton sosie et que demain je doive te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution ?".

RÉSUMÉS

Avec la loi de février 2005, de nombreux enseignants sont amenés à inclure, dans leur classe ordinaire, un enfant en situation de handicap. Si la question de l'inclusion est essentiellement abordée par différents champs de recherche du point de vue de l'élève, notre recherche, de son côté, aborde cette problématique du point de vue du travail enseignant. Afin d'analyser l'activité des enseignants, nous avons mis en place un terrain de recherche dans trois écoles primaires, durant trois années consécutives. Cela nous a permis de mettre au jour les ressources mobilisées par six enseignantes accueillant un élève en situation de handicap et de révéler que, malgré la

présence d'un élève différent et le déficit de prescription associé, ces dernières faisaient preuve d'une efficacité dynamique. La présence d'élèves handicapés en classe ordinaire constitue pour le chercheur en ergonomie une loupe permettant de mettre en évidence que dans des situations en apparence « extra-ordinaires », les enseignants s'approprient et développent des gestes ordinaires disponibles dans le genre professionnel.

In application of the law of February 2005, many teachers have been brought to host within their mainstream class a disabled child. Although the problems concerning inclusion are mainly approached within the different fields of research from the point of view of the pupil, our approach focuses on the work activity of the teacher. In order to analyze the activity of teachers, we set up an observation ground in three primary schools during three consecutive years. We were thus able to observe the different kinds of resources brought into play by six teachers faced with the presence of a disabled pupil in their class and to show that, despite the child's difference and the lack of prescription concerning what to do; they developed efficient and dynamic teaching. The presence of a disabled child in a mainstream class serves as a magnifying glass for research in ergonomics and reveals that in supposedly "extra-ordinary" situations, teachers in fact appropriate and expand ordinary techniques already available in the professional genre.

Con la ley de febrero del 2005, muchos profesores tienen que incluir, en su clase ordinaria, a un niño minusválido. Si, esencialmente, el problema de la inclusión es enfocado por diferentes campos de investigación, desde el punto de vista del alumno, nuestra investigación, por su parte, enfoca esta problemática desde el punto de vista del trabajo del profesor. Con el propósito de analizar la actividad de los profesores, hemos llevado a cabo un terreno de investigación en tres escuelas primarias, durante tres años consecutivos. Esto nos permitió revelar los recursos utilizados por seis profesoras que acogían a un alumno minusválido, y aclarar que, a pesar de la presencia de un alumno diferente y del déficit de instrucciones oficiales asociadas, estas últimas mostraban una eficiencia dinámica. La presencia de alumnos minusválidos en una clase ordinaria constituye para el investigador en ergonomía una lupa que pone de manifiesto que en situaciones en apariencia "extra-ordinarias", los profesores se apropian y desarrollan gestos ordinarios disponibles en el marco profesional.

INDEX

Palabras claves : ergonomia, integration, trabajo del profesor, discapacidad

Keywords : ergonomy, integration, teacher's activity, handicap

Mots-clés : ergonomie, intégration, travail enseignant, handicap

AUTEURS

FRÉDÉRIC GRIMAUD

frederic_grimaud@yahoo.fr