



HAL
open science

Analyse de l'activité d'accompagnement dans le contexte de l'inclusion scolaire française. Perspectives pour l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants.

Olivier Kheroufi-Andriot

► To cite this version:

Olivier Kheroufi-Andriot. Analyse de l'activité d'accompagnement dans le contexte de l'inclusion scolaire française. Perspectives pour l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants.. Education. Université de Lille, 2020. Français. NNT : 2020LILUH021 . tel-03118523

HAL Id: tel-03118523

<https://theses.hal.science/tel-03118523v1>

Submitted on 22 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE LILLE – SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES DE L’HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE LILLE (CIREL-EA 4354)

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée et soutenue publiquement le 26 novembre 2020 par

Olivier KHEROUFI-ANDRIOT

Pour l’obtention du grade de Docteur de l’Université de Lille

Discipline : Sciences de l’éducation et de la formation

**Analyse de l’activité d’accompagnement dans le contexte de l’inclusion
scolaire française. Perspectives pour l’organisation d’un collectif
inclusif et la formation des enseignants.**

Sous la direction de **Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD** et co-dirigée par **M.
Sylvain STARCK**

JURY

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des Universités, Université de Lille

M. Éric FLAVIER, Professeur des Universités, Université de Strasbourg

M. Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse-Jean Jaurès

Mme Maria PAGONI-ANDRÉANI, Professeure des Universités, Université de Lille

M. Frédéric SAUJAT, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université

M. Sylvain STARCK, Maître de conférences, Université de Lorraine

« Qui dit recherche scientifique ne dit pas élimination de l'imagination, de la créativité ; bien au contraire ; mais le chercheur doit être capable de tracer la frontière entre ce qui a été de son intuition et de ce qui est de sa véritable démarche scientifique ; la précieuse collaboration d'une fine intuition et d'une grande rigueur dans la démarche marque le travail de l'authentique chercheur »

Gaston Mialaret, 2006

Sciences de l'éducation

Remerciements

Un grand merci à ma femme, Stéphanie, qui a su m'accompagner, me soutenir, m'écouter, me remotiver, et faire preuve d'un soutien indéfectible. Merci à toi d'avoir accepté que je passe autant de temps sur ce projet un peu fou, et de continuer à me comprendre comme au premier jour.

À mes filles, Léa et Sarah, qui ont grandi avec l'écriture de ma thèse, et qui ont passé de nombreuses heures à me questionner sur ce beau projet. Merci pour votre soutien, votre patience, votre fierté qui ne m'a jamais laissé insensible, et votre compréhension au cours de ce long processus d'écriture qui paradoxalement a soudé encore un peu plus notre famille.

Patricia et Sylvain, que vous dire ? Beaucoup de choses, et si peu de mots pour l'exprimer ! Merci pour commencer d'avoir cru en moi. Merci pour votre accompagnement assidu et de qualité. Merci pour votre intransigeance quotidienne. Merci pour votre authenticité et votre honnêteté au cours de nos nombreux échanges. Ce projet est une belle rencontre, et j'oserai dire une belle aventure humaine. Qu'elle continue encore longtemps.

Merci à Catherine pour le temps qu'elle m'a accordé au cours de mon enquête de terrain. Tu n'étais pas obligée, et tu l'as toujours fait avec le sourire.

Merci à toutes les autres personnes qui ont su à un moment ou à un autre m'encourager, m'aider, me guider, et toujours faire preuve de compréhension quant à mes nombreuses sollicitations. Elles se reconnaîtront.

Merci enfin à Éric Flavier, Jean-François Marcel, Maria Pagoni-Andréani et Frédéric Saujat de m'avoir fait l'honneur d'être les membres de mon jury de thèse, et du temps passé à me lire.

Table des matières

<i>Introduction générale</i> _____	15
<i>Chapitre 1 : Un possible « agir collectif » problématique pour inclure des enfants en situation de handicap</i> _____	28
Introduction du chapitre 1 _____	28
Partie 1 : Le paradigme inclusif met à l'épreuve le métier d'enseignant _____	33
I. L'actuelle conception du handicap dans le système éducatif français _____	33
1. L'actuelle terminologie utilisée par le ministère de l'Éducation nationale français _____	33
2. Un nouveau modèle social du handicap promu par les instances internationales _____	36
3. L'ambition de faire réussir tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire _____	39
II. Les prescriptions et la formation des enseignants français en matière d'inclusion _____	40
1. La méthodologie mise en œuvre _____	41
2. La responsabilisation douce des enseignants _____	46
3. Les quatre dimensions actuelles de la formation des enseignants français _____	49
III. Les dilemmes de métier des enseignants français _____	56
1. Premier dilemme de métier : le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire _____	57
2. Deuxième dilemme de métier : l'obligation de résultats demandée au système éducatif français _____	59
3. Troisième dilemme de métier : la logique de l'engagement collectif du paradigme inclusif _____	61
4. Un autre élément à prendre en compte _____	63
Partie 2 : La comparaison de deux discours sur l'inclusion scolaire _____	67
I. La mise en œuvre d'une enquête exploratoire _____	68
1. La méthodologie de l'enquête _____	68
2. Les rhétoriques professionnelles identifiées _____	74
II. Un processus de traduction locale des règles inclusives _____	81
1. Un processus ordinaire _____	81
2. Une activité d'accompagnement complexe _____	85
3. Les questions que soulèvent ce possible « agir collectif » problématique _____	91
Conclusion du chapitre 1 _____	94
<i>Chapitre 2 : Le cadre théorique interdisciplinaire de la recherche et l'outil d'investigation utilisé</i> _____	95
Introduction du chapitre 2 _____	95

Partie 1 : La construction d'un cadre théorique interdisciplinaire	97
I. La possibilité qu'ont des enseignants et des accompagnants pour « craquer » collectivement des normes inclusives	97
1. Le concept d'activité	97
2. Les trois approches théoriques mobilisées	98
3. La construction d'un cadre « interdisciplinaire de création »	99
II. Analyser des contextes de négociation	102
1. Les raisons d'un tel intérêt	102
2. Analyser des processus de construction de marges de manœuvre	103
III. Problématique et hypothèse de recherche	106
1. Une focalisation sur la dimension collective de l'activité d'accompagnement	106
2. La problématique et l'hypothèse de la recherche	108
Partie 2 : Construction d'un modèle d'analyse	110
I. Une dimension négociée	110
II. Une dimension collective	112
III. Une dimension subversive	114
IV. Une dimension cachée	116
V. Les composantes et les indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement	119
Partie 3 : Le choix de l'étude de cas comme moyen d'investigation	120
I. La justification de cette méthode de recherche	120
1. Ne pas restreindre notre compréhension à l'explication qu'une cause produit un effet	120
2. Considérer l'activité collective d'accompagnement et l'efficacité d'une inclusion comme des « abductions »	123
3. La construction d'une activité collective d'accompagnement et la recherche d'une inclusion efficace sont susceptibles de poser des problèmes aux enseignants et aux accompagnants	127
II. Notre stratégie d'échantillonnage	130
1. Les choix réalisés pour construire l'échantillonnage	130
2. Les paramètres de l'échantillonnage	131
Conclusion du chapitre 2	136
Chapitre 3 : La mise en œuvre de l'enquête de terrain	138
Introduction du chapitre 3	138
Partie 1 : La contextualisation des cinq situations d'inclusion et la présentation de l'instrumentation utilisée	139
I. La contextualisation des cinq situations d'inclusion considérées comme des études de cas	139
1. Le contexte du terrain de l'enquête	139

2.	Le contexte des cinq études de cas _____	141
3.	L'élargissement de l'échantillon initial au cours de l'enquête de terrain _____	149
II.	L'instrumentation de l'enquête de terrain _____	153
1.	L'observation _____	154
2.	Les entretiens _____	157
3.	Les sources secondaires _____	167
III.	La stratégie d'analyse des données récoltées _____	168
1.	Les principes de sélection, de triangulation et de saturation _____	168
2.	Les principes de condensation et de catégorisation _____	171
Partie 2 : Les difficultés et les opportunités liées à notre engagement dans notre terrain d'enquête _____		175
I.	Un premier temps pour expliquer la construction et la restitution d'une identité narrative au cours de notre engagement _____	176
1.	La mise en œuvre d'une posture réflexive _____	176
2.	Notre volonté d'articuler la position du chercheur à celle de l'enseignant... _____	177
3.	... afin de ne plus comprendre les situations d'inclusion comme des allants-de-soi _____	178
4.	Une posture de résistance _____	183
II.	Un second temps pour expliquer l'utilisation de notre personnage de chercheur-enseignant en vue de produire de la connaissance sur l'activité d'accompagnement _____	184
1.	Prendre en compte la démarcation entre observateur et objet observé _____	184
2.	La refiguration de notre récit au cours de notre engagement par l'ajout de détails _____	186
Partie 3 : Une autre manière d'enquêter auprès de très jeunes enfants _____		188
I.	Nos difficultés à l'origine de la construction de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité _	189
1.	La question de l'accès au point de vue de très jeunes enfants _____	189
2.	Les approches théoriques mobilisées pour investir la dimension artistique _____	190
II.	Les modalités de construction du dispositif méthodologique _____	192
1.	L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 1 _____	192
2.	L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 2 _____	196
III.	La synthèse de la mise en œuvre des deux ateliers _____	199
1.	Un tableau n° 43 récapitulatif _____	199
2.	La présentation des différents matériaux de recherche _____	200
3.	Les effets étonnants identifiés au cours de la mise en œuvre des deux ateliers _____	202
Conclusion du chapitre 3 _____		206
<i>Chapitre 4 : Les résultats de l'analyse intra cas des deux inclusions de l'enseignement du premier degré _____</i>		207
Introduction du chapitre 4 _____		207

Partie 1 : L'analyse de l'inclusion de Diégo dans une école maternelle	209
I. Le contexte général de l'inclusion de Diégo	209
1. L'école de Diégo	209
2. Les acteurs de l'inclusion de Diégo	210
3. L'historique de l'inclusion	217
4. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Diégo	219
II. L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement	220
1. La dimension négociée	220
2. La dimension collective	222
3. La dimension subversive	224
4. La dimension cachée	226
III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation	228
IV. La synthèse de la première étude de cas	229
Partie 2 : L'analyse de l'inclusion d'Audrey dans une école élémentaire	232
I. Le contexte général de l'inclusion d'Audrey	232
1. L'école d'Audrey et l'ITEP dans lequel elle est interne	232
2. Les acteurs de l'inclusion d'Audrey	234
3. L'historique de l'inclusion	244
4. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion d'Audrey	246
II. Les dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement	248
1. La dimension négociée	248
2. La dimension collective	250
3. La dimension subversive	251
4. La dimension cachée	253
III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation	254
IV. La synthèse de la seconde étude de cas	256
Conclusion du chapitre 4	258
<i>Chapitre 5 : Les résultats de l'analyse intra cas des deux inclusions du premier cycle de l'enseignement du second degré</i>	261
Partie 1 : L'analyse de l'inclusion de Jessy dans un collège public	261
I. Le contexte général de l'inclusion de Jessy	261
1. Le collège de Jessy	261
2. Les acteurs de l'inclusion de Jessy	262
3. Un autre point de vue	273
4. L'historique de l'inclusion	275

5.	Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Jessy _____	277
II.	L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement _____	280
1.	La dimension négociée _____	280
2.	La dimension collective _____	282
3.	La dimension subversive _____	283
4.	La dimension cachée _____	284
III.	Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation _____	285
IV.	La synthèse de la troisième étude de cas _____	287
Partie 2 :	L'analyse de l'inclusion de Théa dans un collège privé _____	289
I.	Le contexte général de l'inclusion de Théa _____	289
1.	Le collège de Théa _____	289
2.	Les acteurs de l'inclusion de Théa _____	290
3.	L'historique de l'inclusion _____	300
4.	Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Théa _____	306
II.	L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement _____	308
1.	La dimension négociée _____	308
2.	La dimension collective _____	309
3.	La dimension subversive _____	311
4.	La dimension cachée _____	313
III.	Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation _____	313
IV.	La synthèse de la quatrième étude de cas _____	316
	Conclusion du chapitre 5 _____	317
	<i>Chapitre 6 : Les résultats de l'analyse intra cas du second cycle de l'enseignement du second degré _____</i>	318
I.	Le contexte général de l'inclusion d'Éloïse _____	318
1.	Le lycée d'Éloïse et l'EREA dans lequel elle est interne _____	318
2.	Les acteurs de l'inclusion d'Éloïse _____	319
3.	Le point de vue de deux autres acteurs _____	332
4.	L'historique de l'inclusion _____	338
5.	Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion d'Éloïse _____	342
II.	L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement _____	344
1.	La dimension négociée _____	344
2.	La dimension collective _____	345
3.	La dimension subversive _____	348

4.	La dimension cachée	350
III.	Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation	352
IV.	La synthèse de la cinquième étude de cas	356
	Conclusion du chapitre 6	357
	<i>Chapitre 7 : L'analyse inter cas et le retour aux deux hypothèses de la recherche</i>	359
	Introduction du chapitre 7	359
	Partie 1 : Un retour sur notre première hypothèse de recherche	361
I.	La comparaison et l'analyse inter cas du travail collectif	361
1.	Un travail collectif efficace dans les études de cas n° 2, 4 et 5	361
2.	Un travail collectif de faible intensité dans les études de cas n° 1 et 3 à questionner	363
II.	La comparaison et l'analyse inter cas du collectif de travail	365
1.	La recherche d'un éventuel collectif de travail dans les études de cas n° 2, 4 et 5	366
2.	Une première hypothèse de recherche confirmée	372
	Partie 2 : Un retour sur notre deuxième hypothèse de recherche	373
I.	La comparaison et l'analyse inter cas des dimensions clandestines	373
1.	Une relation entre travail collectif et dimensions clandestines à questionner	373
2.	Le pouvoir subversif des dimensions clandestines	376
3.	La dimension négociée permet de mieux comprendre le lien entre dimensions clandestines et intensité du travail collectif	377
II.	La contribution des dimensions clandestines dans une situation d'inclusion	380
1.	Le pouvoir subversif des dimensions clandestines favorise la conversion de ressources en possibilités réelles d'inclusion	380
2.	Les dimensions clandestines contribuent à la stylisation du genre	383
3.	Un lien entre dimensions clandestines et collectif de travail qui n'est pas si simple	386
III.	La polycentralité de l'activité d'accompagnement	389
1.	La conjoncture identifiée dans les études de cas n° 2, 4 et 5	389
2.	Lever les obstacles et les résistances à la centralité, ou à la périphérie de l'activité d'accompagnement	390
3.	Un exemple de catachrèse permise par la polycentralité de l'activité d'accompagnement	391
IV.	Les effets du pouvoir subversif des dimensions clandestines dans un contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement	393
1.	Un constat unanime : le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion	393
2.	Des différences qui s'expliquent	394
V.	Les effets du contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement sur l'activité individuelle	399

1. Le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion n'est pas un frein à leur professionnalisation _____	399
2. Le processus de professionnalisation des enseignants en matière d'inclusion questionne la présence des AESH/ASEH dans les classes, et les rôles qui leur sont attribués _____	402
3. Un pôle mis en valeur par l'analyse du contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement _____	407
4. Une deuxième hypothèse reprécisée _____	409
Conclusion du chapitre 7 _____	411
<i>Chapitre 8 : (Re)penser la formation d'enseignants inclusifs dans le système éducatif français _____</i>	412
Introduction du chapitre 8 _____	412
I. L'analyse de l'activité d'enseignants stagiaires à travers la construction d'une situation de formation _____	414
1. Une opportunité saisie _____	414
2. L'analyse de la situation de formation _____	415
3. Une visée comparative qui rend compte d'un résultat intéressant _____	417
II. Des pistes proposées par les enseignants et les accompagnants _____	418
1. Les perspectives de formation proposées par les enseignants _____	418
2. Les perspectives de formation proposées par les autres accompagnants _____	421
3. Les différentes pistes proposées par les enseignants et les accompagnants _____	424
III. Une perspective de formation d'enseignants inclusifs se dessine _____	427
1. Dépasser les limites actuelles de la formation des enseignants en matière d'inclusion en s'attaquant à trois défis _____	428
2. Opérer une convergence entre situations de formation et situations de travail _____	430
3. Des controverses entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés _____	431
4. L'atout d'une logique pluricatégorielle _____	432
Conclusion du chapitre 8 _____	434
<i>Conclusion générale _____</i>	435
<i>Références bibliographiques _____</i>	445
<i>Tableau des illustrations _____</i>	470
<i>Liste des sigles _____</i>	472
 <i>Résumés en français et en anglais</i>	

Liste des annexes présentes dans le second volume

Annexe 1 : les transcriptions des entretiens

Annexe 2 : le recueil documentaire

Annexe 3 : le journal autobiographique de l'enquête de terrain

Annexe 4 : le tableau des sources écrites récoltées au cours de l'enquête de terrain

Introduction générale

Actuellement, l'inclusion scolaire est ce que B. Charlot (2008) appelle un « objet sociomédiatique », autrement dit un objet sur lequel « l'opinion publique, les politiques, relayés par les journalistes, se posent des questions, sur lesquels on attire sans cesse l'attention comme étant des questions importantes, qu'il faudrait résoudre » (Charlot, 2008, p. 169-170). Une nouvelle approche est mobilisée pour penser le handicap à l'école, et celle-ci renvoie à une vision « dénormalisée » de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2015). Autrement dit, l'inclusion scolaire s'inscrit actuellement dans une logique de dénormalisation qui considère les différences entre enfants comme partie intégrante de la norme, et elle peut, à cet égard, être considérée comme un processus de dénormalisation (Rousseau, 2015). Ce processus de dénormalisation se comprend par son contraire, le processus de normalisation, qui cherche à rapprocher le plus possible les enfants d'une norme scolaire idéalisée. L'environnement scolaire ainsi considéré, devient un obstacle ou une ressource, qui empêche ou qui favorise la participation d'un enfant à la vie sociale et scolaire, sur un pied d'égalité avec les autres enfants (Bélangier et Duchesne, 2010; Fougeyrollas, 2010). Dans cet environnement scolaire, les enseignants et les « accompagnants », c'est-à-dire les personnels éducatifs, les professionnels du secteur médico-social, et les parents d'enfants en situation de handicap deviennent les acteurs clés d'un potentiel processus de changement. Le terme accompagnant combiné à celui d'enseignant est utilisé pour qualifier ce collectif d'acteurs scolaires¹ et non scolaires, car l'environnement dans le paradigme inclusif correspond à la mise en œuvre d'un travail collectif (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017). La responsabilité inclusive doit devenir collective, et tous les enseignants et les accompagnants sont incités à travailler ensemble pour réaliser cet objectif ambitieux (Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Pour autant, cette responsabilité inclusive relève d'un défi (Bonvin, Valls, Ramel, Angelucci et Benoit, 2016, p. 161), car la forme scolaire et l'exercice du métier d'enseignant, notamment, s'en trouvent bouleversés (Gardou et Plaisance, 2014). Le paradigme inclusif peut être questionné quand la mise en œuvre d'un travail collectif entre enseignants et accompagnants est posée comme un postulat, au sens primitif de ce terme, autrement dit comme une « proposition que le géomètre demande à son auditeur d'accorder, bien qu'elle ne soit ni démontrée, ni évidente » (Lalande, 2016, p. 797). Difficulté supplémentaire, le travail collectif

¹ Nous entendons par « acteurs scolaires » des personnes dont l'activité se déploie essentiellement dans un contexte scolaire comme c'est le cas des enseignants et des élèves par exemple.

entre les « acteurs du sanitaire, ceux du médico-social et de l'école demeure un point aveugle de la littérature scientifique à l'exception de rares travaux » (Guirimand et Mazereau, 2016, p. 56). Autrement dit, les travaux de recherche sur l'inclusion sont nombreux, mais sur ce point-là en particulier, ils sont plutôt rares. L'objectif de notre recherche est donc de questionner la construction d'un travail collectif entre acteurs scolaires et non scolaires, dans un contexte, celui de l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans des classes et des établissements scolaires du système éducatif français. Ces inclusions se construisent en effet à chaque fois dans des contextes nouveaux (Bonvin, 2016), et ne s'appréhendent qu'en situation (Gardou et Laplantine, 2014). L'objectif est alors d'analyser quelques situations de travail d'accompagnement que nous appelons dans la suite de notre propos des « situations d'inclusion » en vue de chercher à comprendre si la dimension collective de l'activité de travail d'accompagnement, considérée comme une dimension générique de toute activité de travail (Champy-Remoussenard, 2014b), peut être considérée comme une ressource au bénéfice de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap. Une précaution terminologique néanmoins, car une situation d'inclusion dans laquelle des accompagnants sont engagés en vue d'inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire ne signifie pas nécessairement que l'inclusion de celui-ci est réelle. Elle est engagée, après à savoir si l'inclusion est effective ou pas, c'est en partie ce que nous allons analyser en cherchant à comprendre si la dimension collective de l'activité de travail d'accompagnement agit, ou non, comme une ressource quand une inclusion est effective, et comment elle est susceptible d'y contribuer.

Dans toute situation d'inclusion, une activité de travail d'accompagnement, que nous appelons dans le cadre de cette recherche une activité d'accompagnement (Barbier, 2014), est donc déployée par les enseignants et les accompagnants, et elle peut se définir comme un ensemble de processus par et dans lequel sont engagés des enseignants et des accompagnants à la croisée des secteurs éducatif, pédagogique et médico-social. L'engagement des enseignants et des accompagnants dans cette activité se construit dans leurs rapports avec un enfant en situation de handicap et les transformations d'eux-mêmes qui sont en jeu à cette occasion, dans le but de favoriser son inclusion dans l'environnement éducatif (physique, social et/ou mental) de sa classe et de son établissement scolaire. Cette activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants ne se limite pas, pour autant, au seul registre des activités professionnelles, car elle se réalise également par des parents d'enfants en situation de handicap.

Le fil conducteur de notre recherche doctorale sera celui de la « créativité de l'agir » collectif (Gillet et Lénéel, 2016; Joas, 1999) des enseignants et des accompagnants dans une situation d'inclusion toujours singulière, qui renvoie lui-même au concept anthropologique de l'activité qui permet de rendre compte que « l'action n'est pas simple exécution » (Gillet et Lénéel, 2016, p. 227). Autrement dit, l'étude de la possible « créativité » des enseignants et des accompagnants pour inclure collectivement un enfant en situation de handicap dans une situation d'inclusion toujours singulière sera l'enjeu de notre recherche. Objet de recherche qui porte donc sur les ressorts d'une créativité collective à inclure, des enseignants et des accompagnants, pour effectuer au mieux l'inclusion à laquelle ils sont confrontés « dans le contexte qui leur est donné et en dépit des failles, des aléas, des insuffisances de l'organisation du travail » (Champy-Remoussenard, 2014a, p. 44). Cette recherche en se focalisant sur la dimension collective de l'activité d'accompagnement d'enseignants et d'accompagnants cherche à étudier comment, pris dans le contexte d'un travail collectif, des enseignants et des accompagnants s'efforcent à devenir les sujets de la norme inclusive en devenant les sujets de leurs propres normes (Durrive, 2015). L'enjeu est d'aider à préciser ce qui est appelé « travail collectif » dans le contexte de l'inclusion scolaire, en restituant cette définition dans une perspective historique des pratiques, des métiers, des organisations, etc. Comprendre par quoi est pris un collectif d'enseignants et d'accompagnants dans le contexte de l'inclusion scolaire actuelle a pour ambition, notamment, de ne pas réserver « le pouvoir de modification » du métier d'enseignant aux acteurs qui d'une manière ou d'une autre sont censés le connaître afin de ne pas écarter les « savoirs d'expérience », ou en instrumentaliser certains comme de « simples leviers des transformations prescrites » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 144).

Nous cherchons ainsi à mieux comprendre, dans le contexte d'une situation d'inclusion toujours singulière, comment et pourquoi des enseignants et des accompagnants, collectivement, peuvent être créatifs. Autrement dit, quels sont les organisateurs dans une situation d'inclusion qui leur permettent d'avoir la possibilité de se rendre maître de la contrainte inclusive afin de la gouverner (Durrive, 2015) en vue « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2017a, p. 13). La notion d'organisateur « n'entre pas forcément dans une perspective explicative causaliste et déterministe. Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus (le "comment ça marche" [pour être créatif, et ce, collectivement]) » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 6). Cette notion d'organisateur nous semble intéressante, car les enseignants et les accompagnants sont souvent confrontés à une injonction paradoxale à « faire preuve de créativité » pour inclure. Or, l'une des questions qui

se pose est de savoir, si dans un contexte de travail d'accompagnement de plus en plus contraint par le ministère de l'Éducation nationale français, cette injonction à la créativité ne relèverait pas d'une sorte de compensation pour masquer le « défaut de ressources données afin que le travail puisse se faire » (Lhuilier et Ulmann, 2015, p. 6), ou si elle relèverait plutôt de la nouveauté du contexte inclusif actuel.

Notre intérêt pour cet agir créatif collectif induit de porter notre attention sur la dimension collective de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants, et pour autant, leur inscription dans un collectif n'a rien d'automatique. Il suppose de leur part un engagement qui est lui-même susceptible d'avoir de multiples effets sur leur activité d'accompagnement que cette recherche souhaite analyser et interpréter, mais cette dimension collective de l'activité d'accompagnement relève « d'une dimension mal visible » de leur activité de travail (Champy-Remoussenard, 2014a), et c'est pourquoi, les « dimensions mal visibles du travail suscitent beaucoup d'intérêt chez les spécialistes de l'analyse du travail (Champy-Remoussenard, 2014[a]), en écho du besoin social de saisir les évolutions rapides et complexes du travail. Dans ce contexte, le recours à l'analyse de l'activité en tant que démarche scientifique constitue une caution de qualité, d'écoute des besoins sociaux et de prise en charge scientifique des problèmes. Les multiples motifs de recours à la mise en lumière du travail réel (Wittorski, 2014) expliquent la faveur qu'ont l'analyse du travail et ses diverses déclinaisons méthodologiques dans le champ de la formation (Champy-Remoussenard, 2005). Cette quête de repère génère de multiples entreprises pour formaliser ce qui ne l'était pas auparavant » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 20).

Une occasion nous est donc donnée de construire une recherche en éducation (Charlot, 2008), car ce qui est spécifique à l'éducation comme champ de savoir, c'est « d'être un champ où circulent à la fois des connaissances, par ailleurs d'origines diverses, des pratiques et des politiques. On aboutit ainsi à une première définition d'une discipline Éducation ou Sciences de l'éducation : c'est un champ de savoir fondamentalement métissé, où se croisent, s'interpellent et parfois se fécondent, d'une part des connaissances, concepts et méthodes originaires de champs disciplinaires multiples, d'autre part des savoirs, des pratiques, des finalités éthiques et politiques. Ce qui définit la spécificité de la discipline, c'est ce métissage même, cette circulation » (Charlot, 2008, p. 160). Pour autant, le pari est aussi celui de contribuer, au-delà d'un « simple espace de circulations et de métissages » (Charlot, 2008), à construire « une discipline qui aurait une spécificité plus forte, avec ses propres concepts, éventuellement des méthodes spécifiques de recherche » (Charlot, 2008, p. 160-161). Tenter d'y parvenir, c'est tenter de résoudre l'un des problèmes du champ de l'éducation, et qui plus

est celui de l'inclusion, qui, écrit B. Charlot est saturé « de discours déjà là, déjà prêts. Quelle que soit la question, il y a déjà une réponse, pratique ou politique, il y a déjà des discours théoriques, des pouvoirs intellectuels constitués, des chapelles [...] théoriques où la défense des concepts se confond plus ou moins avec la conquête des postes et des pouvoirs. Quand un champ est ainsi saturé de réponses, il est difficile de soulever des questions de façon nouvelle, donc de faire de la recherche » (Charlot, 2008, p. 169). C'est l'une des raisons pour laquelle notre recherche en sciences de l'éducation et de la formation, pour tenter de dépasser un certain nombre de discours déjà-là et déjà-prêts sans que cela soit spécifique à cette seule discipline, a l'ambition de s'inscrire dans un « espace d'expérimentation épistémique » (Albero et Guérin, 2014, p. 12) qui insiste sur une conception de l'activité en tant que « couplage entre un sujet agissant et un environnement lui fournissant des ressources et des contraintes (humaines, matérielles, symboliques) » (Albero et Guérin, 2014, p. 30). Autrement dit, il s'agit de participer au cours de notre recherche à un « processus de construction de schèmes d'intelligibilité construisant du sens dans les relations entre phénomènes, produisant ainsi une meilleure compréhension de cet acte complexe qu'est l'éducation [en contexte inclusif] » (Cros, 2008, p. 72). L'enjeu de notre recherche est également celui de mettre à l'épreuve le processus de disciplinarisation de la 70^{ème} section du Conseil national des universités françaises (CNU), nommée *Sciences de l'éducation et de la formation*, par la proposition d'un espace de construction épistémologique (Champy-Remoussenard, 2008) original qui combine l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013).

Dans cet espace de construction épistémologique original, le concept d'activité mobilisé dans chacune de ces trois approches théoriques « fait écho à la notion de *travail réel*, c'est-à-dire à l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent. L'activité est une construction singulière qui “exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs” (Leplat, 1997, 33). Elle renvoie à la notion d'*acteur* quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience (Dubet, 1994, 105) » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 12). L'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013) sont donc mobilisées, mais d'autres approches auraient pu l'être également. Ce choix s'explique par l'influence que tient, dans notre formation par la recherche et à la recherche, le concept de « normativité » construit par G. Canguilhem (2011). La normativité de l'activité renvoie, dans

le cadre de notre recherche, à la possibilité de mieux comprendre comment des enseignants et des accompagnants affrontent, et résistent à leur milieu de travail en produisant et en instituant de nouvelles normes pour inclure des enfants en situations de handicap dans le contexte toujours singulier qui est le leur. La normativité se définit ainsi comme un processus créatif et producteur de nouvelles normes qui permet d'inventer des réponses inédites aux sollicitations du milieu afin de prendre l'initiative sur lui (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008), et nous prenons, dans cette recherche, le pari qu'il peut apparaître comme une base commune aux trois approches théoriques mobilisées, car toutes les trois s'intéressent à la « créativité de l'agir » (Gillet et Lénéel, 2016; Joas, 1999). Il s'agit par la construction de notre cadre théorique original de renouveler notre compréhension de situations d'inclusion vécues par des enseignants et des accompagnants dans quelques classes et dans quelques établissements scolaires du système éducatif français. Notre cadre théorique s'inscrit pour cela dans l'analyse de situations d'inclusion « du point de vue de l'activité » (Gillet et Lénéel, 2016) en vue de produire de nouvelles connaissances sur la transformation de leur milieu de travail par les enseignants et les accompagnants eux-mêmes quand ils sont confrontés à une inclusion d'un enfant en situation de handicap. Notre espace d'expérimentation épistémique (Albero et Guérin, 2014), autrement dit notre cadre « interdisciplinaire de création » (Mialaret, 2006) a pour ambition de dépasser le point de vue de chacune des trois approches théoriques mobilisées, « considérées en elles-mêmes, pour découvrir et analyser les aspects originaux et spécifiques [de l'activité d'accompagnement prise dans le contexte de l'inclusion scolaire] ; celle-ci ne sera plus considérée comme une juxtaposition des points de vue, même si ceux-ci collaborent entre eux, mais comme constituant un nouvel objet d'analyse scientifique, considérée essentiellement sous l'angle des très nombreuses interrelations qui se développent entre [les enseignants et les accompagnants], et comme l'émergence d'une nouvelle réalité humaine spécifique au domaine de l'éducation [dans le contexte de l'inclusion scolaire] » (Mialaret, 2006, p. 247).

L'intérêt est donc d'analyser cette possibilité qu'ont des enseignants et des accompagnants d'inventer de nouvelles normes inclusives, individuellement, mais aussi et surtout collectivement, car dans chaque situation d'inclusion les enseignants et les accompagnants ne sont jamais seuls. La dimension collective de leur activité d'accompagnement, considérée comme l'une des dimensions génériques de toute activité de travail, est ainsi susceptible d'être une trappe d'accès à ce qu'ils réalisent ou pas pour inclure, nous permettant, peut-être, de mieux comprendre comment et pourquoi certaines situations d'inclusion semblent « réussir » plus que d'autres, et certains enseignants et accompagnants « souffrir » moins que d'autres.

Encore faut-il, pour cela, comprendre l'origine de cet agir ensemble (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). L'analyse de situations d'inclusion dans lesquelles ils sont pris peut alors nous y aider, car la situation d'inclusion dans laquelle se déploie une activité d'accompagnement relève aussi bien du registre du codifié, du non-codifié que de l'informel (Durrive, 2015), et elle apparaît ainsi comme un « terrain fertile en dimensions cachées » (Champy-Remoussenard, 2014a, p. 41) qui relève de l'opacité constitutive de l'activité d'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2017, p. 507). Les dimensions cachées de l'activité d'accompagnement sont alors, peut-être, une possibilité de mieux comprendre cette réalité inclusive toujours très complexe, et ce, du point de vue des différents acteurs engagés. C'est pourquoi notre problématique qui s'articule autour de la notion « d'organisateur » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 6) s'appuiera sur la recherche des dimensions cachées de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants pris dans des situations d'inclusion que nous analyserons dans le cadre de notre enquête de terrain. Ces dimensions cachées peuvent se définir comme « des dimensions du travail qui ne sont ni prévues par l'organisation du travail ni ne font l'objet de publicité et donc de débat public, bien qu'elles puissent se visibiliser à un moment donné, et qui peuvent être décrites par les acteurs. Elles ne sont pas inconscientes et correspondent moins à un état de résistance sociopolitique qu'à des façons de faire difficiles à justifier publiquement au regard du prescrit, des règles de métier et/ou de l'éthique. Des organisations du travail inadéquates, un appareil réglementaire et des ressources du métier inadaptées ou pas identifiées comme ressources face aux épreuves du travail en seraient les principales raisons selon l'hypothèse la plus probable. Difficilement justifiables en généralité, c'est-à-dire en dehors de la situation qui l'a engendrée, en référence à des valeurs et des principes perçus comme universels » (Lantheaume, 2014, p. 55). L'enjeu est ainsi d'analyser la dimension collective de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants en s'aidant de la mise en lumière des dimensions cachées de leur activité d'accompagnement. Autrement dit, nous rechercherons à avoir accès aux dimensions cachées de l'activité d'accompagnement pour mieux comprendre « l'organisation collectivement produite par les [enseignants et les accompagnants] eux-mêmes comme moyen d'action » pour inclure collectivement un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire du système éducatif français (Clot, 2017b, p. 94). Il s'agit finalement de mieux comprendre les ressorts collectifs d'une créativité à inclure des enseignants et des accompagnants en analysant les dimensions cachées de leur activité d'accompagnement afin de mieux comprendre comment ils effectuent au mieux l'inclusion qui leur a été confiée, « souvent malgré tout » (Yvon et Clot, 2001).

Notre premier chapitre définit le contexte français actuel de l'inclusion scolaire, car celui-ci induit une approche « qualitative » qui fait d'elle une nouvelle norme pour le système éducatif français. Notre questionnement porte sur la définition même de ce qu'est, ou de ce que peut être une inclusion qualitative pour les différents acteurs engagés dans des situations d'inclusion toujours singulières. Notre choix est celui de la définir de deux points de vue (Clot, 2008), celui du prescripteur qui correspond au point de vue du ministère de l'Éducation nationale français, et celui des acteurs directs et indirects engagés dans ces situations d'inclusion, autrement dit, du point de vue des enseignants et des accompagnants. Nous interrogeons dans ce premier chapitre la nature qualitative de l'inclusion scolaire afin de mettre en lumière les tensions qu'elle engendre dans l'activité des enseignants et des accompagnants qui sont censés la mettre en œuvre. Pour y parvenir, nous menons une analyse des prescriptions françaises en matière d'inclusion ainsi qu'une analyse de l'univers prescriptif dans lequel les parents d'enfants en situation de handicap, les associations et les professionnels du secteur médico-social (hors ministère de l'Éducation nationale) sont mentionnés. Après ce premier temps d'analyse, nous questionnons également la formation des enseignants français, car de nouvelles modalités de faire le métier d'enseignant et une nouvelle manière de les former sont annoncées par le ministère de l'Éducation nationale selon une conception sociale du handicap (Winance, 2016). L'objectif de l'institution scolaire est celui d'inclure tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire dit « ordinaire », et l'analyse des prescriptions inclusives combinée à celle de la formation délivrée par l'institution scolaire nous permet alors d'interroger ce que l'on demande aux enseignants et aux accompagnants « en prenant en compte ce que ça leur demande » (Gombert et Guedj, 2011, p. 5). Il semble en effet exister une tension dans leur activité d'accompagnement dont certains rapports parlementaires, comme celui de *La commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005* (Ministère de l'Éducation nationale, 2019d), ou certains médias², font état. En complément et dans le prolongement de ces deux analyses, nous rendons compte d'une enquête exploratoire menée du mois de septembre 2014 au mois de juillet 2015 auprès de quelques enseignants et de quelques accompagnants pour relever le discours qu'ils tiennent sur l'inclusion scolaire actuelle, et ce, en vue de le comparer avec celui que tient le ministère de l'Éducation nationale sur la nature qualitative de l'inclusion scolaire. Autrement dit, il s'agit d'interroger leur « agir pour inclure »,

² Le lecteur pourra à ce titre se référer à l'article écrit par S. Graveleau dans le journal *Le Monde*, et intitulé *La cité scolaire Elie-Vignat, passerelle vers l'inclusion des élèves en situation de handicap*. Publié et mis en ligne le 14 octobre 2019.

individuel et collectif, car agir « c'est alors et, de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à [des] conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là (Vygotski 2003) » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134).

Notre second chapitre est relatif à la construction de notre cadre théorique interdisciplinaire qui repose sur le choix et la mobilisation des trois approches théoriques citées précédemment, à savoir l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013). Notre problématique et notre hypothèse de recherche sont présentées, et cette phase de problématisation s'articule avec la présentation du modèle d'analyse que nous utilisons pour mener l'enquête de terrain et opérationnaliser notre cadre théorique construit pour les besoins de notre recherche. Notre modèle d'analyse repose sur la construction d'un concept original, celui « d'activité collective d'accompagnement », qui nous permet de nommer et de définir la réalité de l'activité des enseignants et des accompagnants de notre terrain d'enquête qui construisent collectivement, ou pas, une inclusion d'un enfant en situation de handicap dans le contexte toujours singulier qui est le leur (Dépelteau, 2011; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Après avoir explicité nos choix théoriques, un choix de nature méthodologique est ensuite justifié, et il renvoie à notre utilisation de l'étude de cas comme moyen d'investigation de nature qualitative (Albarello, 2011; Albero, 2010; Leplat, 2002; Olivier de Sardan, 2008). Notre choix d'utiliser l'étude de cas se comprend par notre volonté de faire correspondre notre terrain de recherche à notre terrain professionnel sur lequel nous avons exercé au cours de l'enquête comme enseignant du ministère de l'Éducation nationale français (Albarello, 2011). Ce choix donne à notre recherche un caractère analytique aussi bien que descriptif, et notre objectif est d'opérer tout au long de l'enquête un lien entre les référents conceptuels et les observations empiriques en articulant les questions de l'ordre du « comment » à celle du « pourquoi ». Nous souhaitons rendre compte de l'épaisseur des « couches de signification » de l'activité d'accompagnement, déployée individuellement et collectivement par les enseignants et les accompagnants, liées à l'enchevêtrement des médiations à travers lesquelles se construit, pour eux, l'inclusion d'un enfant en situation de handicap (Lantheaume, 2008). La construction de notre dispositif méthodologique vise ainsi à limiter l'insuffisance de preuves, le manque de diversité des preuves, l'insuffisance de preuves « infirmantes », et l'analyse insuffisante de cas divergents (Albarello, 2011) en s'aidant pour cela du modèle d'analyse que nous avons construit, mais sans nous y enfermer pour autant. Nous concluons ce deuxième chapitre par la présentation des limites de l'étude de cas.

Notre troisième chapitre renvoie à la mise en œuvre de l'enquête de terrain qui s'est déroulée de septembre 2015 à juin 2017, et nous présentons dans ce chapitre le terrain de l'enquête, l'instrumentation utilisée, et notre stratégie d'analyse. Autrement dit, nous abordons la question de la contextualisation de chaque situation d'inclusion analysée en lien avec la description de notre terrain d'enquête. Ce troisième chapitre n'évacue pas pour autant les limites de toute recherche scientifique qui n'apporte jamais « de certitude absolue (comme le font les mathématiques) [mais elle permet seulement] de nous dire avec quelle probabilité une hypothèse peut être acceptée ou refusée. Mais c'est bien d'une hypothèse qu'il s'agit. On reste donc sur le plan de la probabilité et non sur celui de la certitude. Et ceci est bien dans la perspective du Nouvel Esprit scientifique » (Mialaret, 2015, p. 246-247). Nos difficultés au cours de l'enquête furent en effet nombreuses, et elles relèvent en premier lieu de la mobilisation d'une démarche interdisciplinaire autour des trois approches théoriques citées précédemment (l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013)). Un pluralisme méthodologique est lié à ces trois approches : l'analyse du travail en ergonomie (Falzon, 2013), l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail avec l'ergologie (Schwartz et Durrive, 2009) et les auto-confrontations, et les auto-confrontations croisées en clinique de l'activité (Clot, 2017a, 2017b). Dans ce « contexte méthodologique », notre objectif est d'adosser la problématique de la recherche, elle-même adossée à des références savantes et à des débats scientifiques, à une investigation empirique dont l'objectif est de produire des interprétations originales (Olivier de Sardan, 2013). Autrement dit, notre volonté est d'organiser les observations de façon cohérente, offrant au chercheur une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement (Crahay, 2002). Deux ficelles, autrement dit « un truc simple qui vous aide à résoudre un problème » (Becker, 2002, p. 23), sont également présentées, et elles consistent à dépasser deux problèmes identifiés au cours de l'enquête. Le premier problème fut lié à la prise en compte de notre implication dans notre terrain afin de limiter l'interprétation des phénomènes observés comme des allants-de-soi, et le deuxième fut lié à la prise en compte et à l'accès au discours de très jeunes enfants pris dans les situations d'inclusion analysées.

Notre quatrième chapitre restitue les analyses intra cas de nos deux premières études de cas dans le premier degré de l'enseignement français (école maternelle et école élémentaire), le cinquième chapitre renvoie aux résultats de l'analyse intra cas des deux études de cas dans le premier cycle du second degré de l'enseignement (collège), et le sixième chapitre restitue quant à lui les résultats de l'analyse intra cas de notre dernière étude de cas dans le second cycle du

second degré de l'enseignement (lycée). Nous considérons chaque situation d'inclusion analysée comme une étude de cas en vue de saisir, et éventuellement rendre compte de la créativité que des enseignants et des accompagnants sont susceptibles de pouvoir produire pour inclure un enfant en situation de handicap dans le contexte toujours singulier qui est le leur. C'est au final rechercher à expliquer et à mieux comprendre comment et pourquoi leur activité d'accompagnement, prise dans le contexte d'un travail collectif, est susceptible de leur permettre de « rester en santé » quand ils sont confrontés à des situations d'inclusion. La santé « prise absolument, c'est un concept normatif définissant un type idéal de structure et de comportement organiques ; en ce sens c'est un pléonasme de parler de bonne santé, car la santé c'est le bien organique » (Canguilhem, 2011, p. 86). Dans chaque étude de cas, nous considérons l'analyse de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants comme complexe, car elle présente une certaine opacité, et elle offre une résistance à une perspective purement analytique (Champy-Remoussenard, 2005). L'enjeu des quatrième, cinquième et sixième chapitres est donc de présenter des traces de leur activité, car l'activité d'accompagnement n'est pas accessible directement, mais toujours indirectement à partir, notamment, des verbalisations et des indices de l'activité des enseignants et des accompagnants collectés et analysés dans chaque étude de cas (Champy-Remoussenard, 2005). L'objectif de ces chapitres est donc d'analyser les réponses qu'apportent, collectivement ou pas, les enseignants et les accompagnants de chaque étude de cas à la complexité des situations d'inclusion auxquelles ils sont confrontés.

Dans un septième chapitre, nous produisons une analyse inter cas en appui des résultats intra cas de chaque étude de cas analysée en vue d'enrichir la compréhension de chaque étude de cas prise individuellement. Ce chapitre nous permet également de discuter nos résultats produits en relation avec les concepts que nous avons mobilisés au cours de notre recherche en vue de contribuer à la production de connaissances sur l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants quand ils incluent collectivement un enfant, ou un adolescent en situation de handicap.

Nous inscrivons ce processus de production de connaissances dans un processus plus large qui a débuté dès le début de notre écriture, car ce sont en effet quatre actes de colloques (Kheroufi-Andriot, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), un chapitre d'ouvrage co-écrit avec P. Champy-Remoussenard (Kheroufi-Andriot et Champy-Remoussenard, 2019b), quatre articles scientifiques (Kheroufi-Andriot, 2018, 2019a, 2020, sous presse) dans des revues référencées par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) dans la section des Sciences de l'éducation et de la formation qui ont été produits. Les objectifs furent

multiples. Le premier fut de confronter nos résultats à une lecture critique supplémentaire et complémentaire à celle de nos deux directeurs de thèse. Le second fut de nous aider à mieux écrire notre recherche, et le dernier fut de participer, à notre niveau, à la production d'une connaissance scientifique. Autrement dit, nous avons produit de manière simultanée certaines grandes parties de notre thèse avec l'écriture de ces quatre articles, de ces quatre actes de colloques et de ce chapitre d'ouvrage. L'écriture de ces derniers a ainsi été une aide supplémentaire pour produire notre thèse, et le lecteur ne s'étonnera pas de (re)trouver leur contenu de manière plus ou moins éparse au fil de sa lecture.

La production d'une telle connaissance sur l'activité d'accompagnement apparaît intéressante du point de vue de l'utilité sociale de notre recherche. Premièrement, elle permet de (re)connaître l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants quand ils sont confrontés à des inclusions d'enfants en situation de handicap, car ne pas (re)connaître leur activité, c'est aussi la mépriser (Honneth, 2013). Deuxièmement, la connaissance produite sur l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants permet de restituer le déploiement, individuel et collectif, de cette activité dans un contexte d'inclusion toujours singulier qui permet de mieux comprendre comment et pourquoi ils agissent de telle manière, et pas de telle autre. Troisièmement, cette connaissance produite sur l'activité d'accompagnement permet également d'introduire une dimension critique du fonctionnement de l'organisation scolaire en matière d'inclusion, et cela nous semble d'autant plus important que « nous n'avons aucune raison de penser que des discours publics prônant la solidarité [inclusive] vont effectivement l'engendrer » (Douglas, 2004, p. 68). Quatrièmement, la connaissance produite sur l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants permet d'éclairer les nombreux implicites de leur activité d'accompagnement (Schwartz, 2007). Autrement dit, notre analyse des cinq situations d'inclusion considérées comme des études de cas nous permet de mieux comprendre comment et pourquoi des enseignants et des accompagnants parviennent à se réapproprier, collectivement et individuellement, le travail d'accompagnement prescrit par le ministère de l'Éducation nationale français en sollicitant davantage leur pouvoir d'initiative « dans la réalité du travail au moment où ce dernier est toujours moins prédictible par les hiérarchies » (Clot, 2015b, p. 15). Finalement, notre accès aux coulisses de l'accompagnement des enfants en situation de handicap qui restent généralement dans l'ombre (Goffman, 1973, cité dans Payet, 2016) nous permet de produire de la connaissance scientifique « par une itération avec le terrain qui évolue tout au long de la recherche [...], la connaissance produite sur la réalité observée est alors conçue comme étant le produit d'un processus sans cesse itératif entre les représentations descriptives du réel

observé et les représentations théoriques de ce réel (récursivité contre linéarité) » (Wittorski, 2012, p. 40-41).

Notre huitième et dernier chapitre se conclut par une perspective de formation des enseignants en matière d'inclusion, et plus précisément par une proposition de transformation de la formation des enseignants en matière d'inclusion. Cette proposition s'appuie sur la connaissance scientifique produite sur l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants à l'issue de notre recherche, et l'intérêt de notre étude doctorale est ainsi de mettre en lumière des aspects souvent occultés du travail d'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2006a) en accédant « à l'expérience ordinaire [des enseignants et des accompagnants] en première personne pour la rendre accessible en général » (Mebarki, Starck et Zaid, 2016, p. 6).

Notre conclusion générale, pour finir, renvoie à une synthèse des principaux résultats produits au cours de notre recherche, à une lecture critique de l'inclusion scolaire actuelle qui s'appuie sur nos résultats de recherche, et à quelques perspectives à plus ou moins long terme.

Chapitre 1 : Un possible « agir collectif » problématique pour inclure des enfants en situation de handicap

Introduction du chapitre 1

L'enjeu de l'actuel modèle social du handicap est de rendre l'environnement scolaire accessible aux enfants en situation de handicap par la mise en œuvre d'un travail collectif entre tous les acteurs scolaires et non scolaires de l'inclusion (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017). Cette conception sociale actuelle du handicap s'inscrit dans un processus de dénormalisation de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2015) dans laquelle l'environnement ne serait plus le producteur de handicap (Fougeyrollas, 2010), et cette logique de dénormalisation considère les différences entre enfants comme partie intégrante de la norme. L'inclusion scolaire peut à cet égard être considérée comme un processus de dénormalisation (Rousseau, 2015), et l'environnement, ainsi considéré, devient un obstacle ou une ressource qui empêche ou qui favorise la participation d'un enfant à la vie sociale et scolaire sur un pied d'égalité avec les autres enfants (Bélanger et Duchesne, 2010; Fougeyrollas, 2010). Cette conception sociale du handicap est reprise dans le discours actuel du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion, et ce dernier est chargé par l'État français d'opérationnaliser ce paradigme inclusif (Turgeon et Savard, 2012) tel qu'il est théorisé par les instances supranationales (Ramel et Vienneau, 2016) et souhaité par les mouvements associatifs (Winance, 2016). D'un point de vue quantitatif, la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire est une réussite (Zaffran, 2007). Ainsi, à la rentrée scolaire 2018, ce sont 408 000 enfants en situation de handicap qui sont scolarisés dans le système éducatif français dont 83% en milieu scolaire ordinaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2019a). Cependant, la volonté actuelle est de dépasser une approche quantitative exclusive, car l'actuelle conception sociale du handicap est basée sur une approche qualitative de l'inclusion scolaire et elle fait de cette dernière une nouvelle norme pour le système éducatif français (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Or, définir ce qu'est une inclusion qualitative reste difficile, car la nature qualitative d'une inclusion peut l'être de deux points de vue (Clot, 2008). Le premier est celui du ministère de l'Éducation nationale français (le prescripteur) et le deuxième est celui des acteurs directs et indirects confrontés à la mise en œuvre effective de l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans le terrain des classes et des établissements scolaires. Nous appellerons ces

acteurs directs et indirects de l'inclusion des « accompagnants » et ils sont des enseignants, des personnels d'encadrement, des professionnels du secteur médico-social, les parents d'un enfant en situation de handicap, et des personnels non enseignants comme les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les aides à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH)³.

Du point de vue du ministère de l'Éducation nationale, cette approche qualitative peut se définir par la mise en œuvre d'un travail collectif entre acteurs scolaires et non scolaires dans le but de ne pas restreindre la définition de l'inclusion à une conception techniciste, dans laquelle inclure serait réduit à l'attribution de moyens humains et matériels (Zaffran, 2015). Cette inclusion de nature qualitative doit permettre l'articulation des « conditions de scolarisation à l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement, et plus particulièrement [aux] possibilités de conversion en ressources légitimes et en liberté d'agir qu'autorisent les politiques d'établissements et les stratégies d'accompagnement » (Zaffran, 2015, p. 22). Du point de vue des enseignants et des autres accompagnants, la nature qualitative d'une inclusion peut renvoyer à ce que Y. Clot (Clot, 2017a, p. 13) appelle la « créativité », c'est à dire « le souci et la réalisation du travail bien fait » qui permet « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable ». Autrement dit, cette créativité à inclure, des enseignants et des accompagnants, doit leur permettre de réaliser une inclusion de qualité par la possibilité qui leur est donnée de faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009) sans que cette inclusion ait des répercussions négatives pour leur propre activité (Clot, 2008). Cette qualité de l'inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants est liée à ce que l'on peut appeler « l'efficacité d'une inclusion », autrement dit à leur capacité à faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015) ; ce que Y. Clot (2008) appelle une « efficacité malgré tout » que l'on peut qualifier de travail d'ingéniosité compensatoire, d'une « sorte d'engagement professionnel pour “faire ce qui doit être fait”, en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). Cette efficacité du point de vue des enseignants et des accompagnants est donc évaluée quant « aux critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail. » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35).

Nous faisons le choix de questionner l'efficacité des inclusions du point de vue des

³ Les AESH relèvent d'un contrat de droit public, et les ASEH d'un contrat de droit privé. La volonté actuelle du ministère de l'Éducation nationale français est de généraliser les contrats d'AESH.

enseignants et des autres accompagnants par l'analyse de leur activité de travail d'accompagnement que nous appelons dans la suite de notre propos une activité d'accompagnement (Barbier, 2014). Elle se définit comme un ensemble de processus par et dans lesquels sont engagés des enseignants et des accompagnants à la croisée des secteurs éducatif, pédagogique et médico-social. L'engagement des enseignants et des accompagnants dans cette activité se construit dans leurs rapports avec un enfant en situation de handicap et les transformations d'eux-mêmes qui sont en jeu à cette occasion, dans le but de favoriser son inclusion dans l'environnement éducatif (physique, social et/ou mental) de sa classe et de son établissement scolaire. Cette activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants ne se limite par ailleurs pas au seul registre des activités professionnelles, car elle est également réalisée par des parents d'enfants en situation de handicap.

L'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des autres accompagnants peut ne pas correspondre à ce que le ministère de l'Éducation nationale qualifie d'inclusion qualitative. Pour autant, la nature qualitative de l'inclusion du point de vue du ministère de l'Éducation nationale est prescrite par ce dernier aux enseignants, voire aux autres accompagnants, et l'institution scolaire s'inscrit pour cela dans l'actuelle conception sociale du handicap. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale français en produisant des prescriptions en matière d'inclusion afin que les enseignants réalisent des inclusions qualitatives (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b) souhaite orienter leur activité d'accompagnement. Cette dernière se trouve alors « prise et prescrite » dans les enjeux politiques et sociaux de l'énoncé de politique publique en matière d'inclusion produite par l'État français (Starck, 2018; Turgeon et Savard, 2012). Celui-ci se définit comme un document public adopté « par des personnes en autorité » (députés, ministres, etc.) qui présentent leur vision de l'inclusion relevant d'une action publique, ainsi que les aspects « légaux, techniques, pratiques et opérationnels de cette action » (Turgeon et Savard, 2012, p. 2). Les prescriptions du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion et la formation des enseignants mis en œuvre pour les y aider (re)posent ainsi des questions anciennes et plus récentes au métier d'enseignant (Clot, 2007), car elles induisent un changement du contexte ordinaire de son exercice. La formation des enseignants français doit également prendre en compte ce nouveau contexte d'exercice, car de nouvelles modalités de faire le métier d'enseignant et une nouvelle manière de les former (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b) sont annoncées par le ministère de l'Éducation nationale, et doivent encore être construites. Réaliser une inclusion pour un enseignant et un accompagnant, c'est donc « à chaque moment, se trouver dans des conflits de

l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134). Par exemple, un enseignant peut adhérer aux valeurs universelles de l'inclusion scolaire (égalité, etc.), et dans le même temps être réticent à inclure effectivement un enfant en situation de handicap dans sa classe. Il reconnaît les bénéfices de l'inclusion pour les enfants, et dans le même temps, il anticipe les inconvénients que cette inclusion risque de provoquer pour son activité (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese et Doudin, 2013; Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013; Zaffran, 2014). Des dilemmes de métier apparaissent (Yvon et Clot, 2001) et ils relèvent de choix possibles *a priori* contradictoires quand un enseignant réalise l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans sa classe. Les dilemmes de métier se rencontrent dans tous les métiers, car ils sont partis intégrantes de ceux-ci, tout en étant nécessaires à son fonctionnement (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014). Les difficultés que rencontrent les enseignants pour réaliser des inclusions de nature qualitative de leur point de vue peuvent donc ne pas se résoudre facilement, car les solutions envisagées sont susceptibles de mettre en tension les différentes instances du métier d'enseignant (personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle) :

Le métier a plusieurs vies simultanées et c'est ce qui rend possible son développement. Dans l'organisation et les institutions, il existe, *impersonnel*, consigné dans les tâches prescrites. Mais il n'est pas là tout entier. Pour qu'il continue à vivre là, il faut qu'il soit vivant ailleurs. Il vit donc aussi – ou il meurt – entre professionnels et en chacun d'eux dans la motricité des dialogues où se réalisent ou non les échanges *intrapersonnels* et *interpersonnels* sur le réel du travail. De cette vie-là, les professionnels concernés sont directement comptables. Il s'agit du travail collectif pour accomplir la tâche et la repenser ensemble dans l'activité conjointe. Cette activité "responsable" produit et entretient la quatrième modalité d'existence du métier, ce "quelque chose" qui nous a longtemps retenu ci-dessus : l'histoire et la mémoire professionnelle, qui ne peuvent rester un moyen d'agir dans le présent, et de "voir venir" le futur, qu'entretenues par eux. Cette mémoire est ici désignée comme *transpersonnelle* puisqu'elle n'appartient à personne, est un moyen disponible pour tous et chacun, traverse les générations et même chaque professionnel (Clot, 2017a, p. 258).

Nous rendons compte dans un premier temps des défis posés au métier d'enseignant qui sont provoqués par la mise en œuvre du paradigme inclusif dans le système éducatif français. Le métier se définit comme « une activité d'institution d'objets sociaux [et cette] activité parle

pour ce qui se cherche entre [enseignants et accompagnants] aujourd'hui : la reconstruction d'un garant commun pour le travail [d'accompagnement] confronté aux dilemmes de la qualité » (Clot, 2015a, p. 180-181). Notre choix est celui de nous focaliser sur le métier d'enseignant, car il existe une « centralité de ce métier » pour inclure les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Les enseignants apparaissent en effet comme des acteurs incontournables dans la classe et dans l'établissement scolaire, car ils sont en contact plus ou moins régulier avec l'ensemble des autres accompagnants ; ce qui n'est pas forcément le cas des autres acteurs de l'inclusion scolaire. Les difficultés que rencontrent les enseignants, avec les accompagnants, pour réaliser des inclusions de nature qualitative du point de vue de l'institution scolaire peuvent donc ne pas se résoudre facilement, car les solutions envisagées sont susceptibles de mettre en tension les différentes instances du métier d'enseignant (Clot, 2007). Ainsi, nous présentons dans un second temps la mise en œuvre d'une enquête exploratoire auprès de quelques enseignants et de quelques accompagnants afin de recueillir leur discours sur leur propre activité d'accompagnement en vue de relever ce qui peut contribuer, ou pas, pour eux à construire une inclusion qualitative, et donc efficace de leur point de vue. Notre objectif est ensuite de comparer leur point de vue à celui du ministère de l'Éducation nationale sur la nature qualitative d'une inclusion afin de saisir ce qui peut éventuellement leur poser problème de leur point de vue pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap. Autrement dit, il s'agit de questionner les prescriptions de l'institution scolaire au regard du discours de quelques enseignants et accompagnants en vue de construire une distance critique supplémentaire à ce qui pourrait apparaître comme un allant-de-soi en matière d'inclusion scolaire.

Partie 1 : Le paradigme inclusif met à l'épreuve le métier d'enseignant

I. L'actuelle conception du handicap dans le système éducatif français

La conception actuelle du handicap dans le système éducatif français mobilise une conception sociale de celui-ci (Winance, 2016). La définition du handicap comme écart à la norme a évolué dans les années 1980 pour devenir le résultat de l'interaction entre des facteurs environnementaux et des facteurs individuels (Winance, 2004). La définition du handicap devient interactive, et la cause du handicap n'est plus une déficience, mais une situation (Winance, 2004). L'environnement dans cette conception produit ou non une situation de handicap, et la personne est en situation de handicap quand l'interaction entre elle et l'environnement n'a pas lieu, ou est rendue difficile (Barnes, Mercer et Shakespeare, 1999; Fulcher, 1999; Winance, 2016). L'État français s'inscrit dans cette conception sociale du handicap pour légitimer l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire, et il produit pour cela un énoncé de politique publique (Turgeon et Savard, 2012). Le ministère de l'Éducation nationale français (MEN) est mobilisé pour opérationnaliser cet énoncé de politique publique, et il définit une inclusion de nature qualitative pour y parvenir.

1. L'actuelle terminologie utilisée par le ministère de l'Éducation nationale français

Le passage d'une approche individuelle à une approche sociale du handicap est le fruit d'une évolution conceptuelle, et l'actuelle terminologie employée dans le système éducatif français en rend compte. Une nouvelle sémantique liée à des mouvements créés par les personnes handicapées elles-mêmes, comme l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales, et de leurs amis (UNAPEI), l'Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques (UNAFAM), ou l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), liée également à une déconstruction des cadres institutionnels alors en vigueur est instituée (Stiker, 2014). De nouvelles expressions comme « enfant en situation de handicap, école inclusive, etc. » employées actuellement par le ministère de l'Éducation nationale français remplacent celles « d'enfants handicapés, d'intégration, etc. » qui elles-mêmes avaient remplacées celles « d'infirmités, d'arriérés, etc. ». Actuellement, la situation de handicap devient une forme « normale » ou paradigmatique de la nouvelle normalité (Husson et Perez, 2016), mais il n'en n'a pas toujours été ainsi.

La référence aux écrits de M. Foucault (1976, p. 71) sur « le grand renfermement » à l'œuvre au cours du XVII^e siècle est à ce titre exemplaire. La terminologie employée par l'État français, et notamment le ministère de l'Éducation nationale au cours des siècles n'est pas neutre. Elle renvoie à un « système de pensée » dont la conceptualisation a été développée par M. Foucault (Stiker, 2014), autrement dit à une « archéologie du savoir » qui consiste à décrire des « choses dites » et à en faire l'analyse pour mieux comprendre la pensée dominante dans une société donnée à un moment donné (Foucault, 2008). Le concept de « folie » tel qu'il est théorisé par M. Foucault (1976) permet de mieux comprendre cette évolution terminologique instituée par le ministère de l'Éducation nationale français au sujet des enfants qui ont un handicap. Les personnes incapables de travailler et de s'intégrer au groupe étaient exclues, et cette logique d'exclusion s'adossait au concept de la folie (Foucault, 1976). Les fous (insensés, anormaux, pauvres, etc.) étaient envoyés à l'Hôpital général (à ne pas considérer comme un établissement médical) puis dans des asiles afin qu'on ne puisse plus les apercevoir dans l'espace public. M. Foucault (1976, p. 21) parlait « d'espace moral d'exclusion » et précisait que « l'internement des aliénés est la structure la plus visible dans l'expérience classique de la folie » (Foucault, 1976, p. 108). L'internement des « fous » était à l'époque un « châtiment moral de la misère » (Foucault, 1976, p. 84), et le grand renfermement avait pour objectif de proscrire la mendicité et l'oisiveté considérées alors comme la cause de tous les troubles. Il présentait le double avantage de disposer d'une main d'œuvre bon marché en période de plein emploi et d'être un instrument de maintien de l'ordre en période économique défavorable, en évitant la mendicité, et en permettant de limiter le nombre de personnes sans travail.

Il en est de même à l'école où les enfants infirmes n'y étaient pas scolarisés, car « quand l'anomalie est interprétée quant à ses effets, relativement à l'activité de l'individu, et donc à la représentation qu'il se fait de sa valeur et de sa destinée, l'anomalie est infirmité » (Canguilhem, 2011, p. 87). C'est à ce titre que l'infirmité est une notion « instructive » (Canguilhem, 2011), car elle met en perspective le fait que l'on naît ou que l'on devient infirme, et que c'est « le fait de devenir tel, interprété comme déchéance irrémédiable, qui retentit sur le fait de naître tel » (Canguilhem, 2011, p. 87). Les enfants infirmes étaient donc exclus des lieux de scolarisation, et l'infirmité renvoyait alors à une norme biologique. De ce point de vue, l'introduction de l'expression « handicap » fut un réel progrès pour ces enfants, car ils furent jugés scolarisables, et la logique de l'exclusion fit place à une logique ségrégative. Cette dernière correspond à la construction d'un « réseau parallèle aux modèles éducatifs “ordinaires” » (Zaffran, 2007, p. 29), et se développe alors en France le secteur de l'éducation spéciale à travers la création en 1909 des classes de perfectionnement pour « enfants arriérés », la mise en œuvre d'une

politique de l'enfance inadaptée dès 1943, et celle des filières ségrégatives des années 1960 (Zaffran, 2007). Un premier tournant apparaît avec la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 (Ministère de l'Éducation nationale, 1975) qui crée une stratégie globale du handicap (ne se limitant d'ailleurs pas aux enfants) et marque la fin de la ségrégation scolaire (Zaffran, 2007). De ségrégatif, le système éducatif français devient intégratif, mais il ne s'agit pas pour autant d'ouvrir les portes de la classe aux élèves handicapés, seulement de leur ouvrir les portes de l'école par le biais de dispositifs intégrateurs⁴. L'intégration scolaire se définit comme la possibilité donnée à un enfant d'être scolarisé et maintenu dans le milieu scolaire ordinaire malgré son handicap (Zaffran, 2007). Auparavant, la volonté était de réparer et de redresser les corps. Il s'agissait de réintégrer dans la société les personnes handicapées, et donc de les normaliser. Ce système trouvait son origine dans deux événements historiques : les accidents du travail liés à la Révolution industrielle et les invalides de la Première Guerre mondiale. La responsabilité de l'État français consistait à mettre en œuvre une compensation basée sur le principe de solidarité sociale nationale (Stiker, 2014). Ce nouveau système de pensée (Stiker, 2014) avait produit une nouvelle terminologie avec le mot handicap issu de la terminologie sportive. L'objectif était de combler un écart et de tenter de produire une égalité des chances entre les personnes en compensant le handicap, c'est-à-dire en redonnant un avantage. L'ancienne terminologie basée sur un vocabulaire privatif (invalide, impotent, infirme) ou naturalisant comme « inadapté » avait été remplacée. L'idée était de rendre de nouveau performantes les personnes handicapées dans un contexte de reconstruction du pays. La conception du handicap s'appuyait sur une valeur universelle qui est celle d'égalité. C'était tout l'enjeu du processus de normalisation de la personne qui consistait à recréer de l'égalité entre les personnes par un principe de compensation. Cette compensation devait être prise en charge par la société et renvoyait à un modèle de société. C'était en quelque sorte une manière de rendre acceptable la non-conformité de la personne dans une société productiviste et technologique (Sticker, 2014), car des conceptions différentes du handicap et de la normalité existent en fonction des époques à laquelle on se réfère (Winance, 2016).

Actuellement, le handicap est redéfini et « socialisé ». Le handicap bascule d'une approche essentialiste (la faute à l'individu) à une approche interactionnisme (le rôle de l'environnement), et cette approche sociale du handicap relève d'une revendication politique (Winance, 2016). On peut penser en France, aux associations de parents d'enfants handicapés

⁴ Ce qui n'excluait pas une présence ponctuelle des enfants handicapés au sein des classes, et leur présence se réalisait le plus souvent dans des domaines d'enseignement comme les arts plastiques, l'éducation physique et sportive, et la musique.

et aux associations de personnes handicapées (l'UNAPEI, l'UNAFAM ou l'APAJH) qui définissent cette revendication sous le terme de « modèle social ». Pour ces associations, le handicap relève d'une ségrégation, de processus d'exclusion, de discriminations, d'oppression, etc. dont les personnes handicapées font l'objet (Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016). Cette façon de penser le handicap amène à dissocier la déficience (la caractéristique biologique individuelle) et le handicap (la réalité sociale qui est le fruit d'un jeu d'interactions entre les personnes) (Winance, 2016). Le modèle social opère donc une confrontation entre d'un côté, ce qui relève de la personne (ce qui lui appartient en propre) et de l'autre côté, ce qui relève de l'environnement social (et qui est pensé en termes d'exclusion et de stigmatisation). Le handicap devient une différence sociale qui vient s'ajouter à une caractéristique individuelle, et dans cette perspective, le social se définit comme un rapport de force entre des groupes, et comme un processus de catégorisation. Le handicap apparaît dorénavant lié à la construction de la société elle-même (Ebersold, 2010) et c'est pourquoi les personnes qui ont un handicap souhaitent les mêmes droits et le même statut que les autres personnes. Les revendications politiques, scientifiques et sociétales s'appuient désormais sur ce modèle social pour remettre en question le fonctionnement et l'organisation de l'école française (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese et Doudin, 2013). L'État français et à travers lui le ministère de l'Éducation nationale tentent d'y apporter une réponse en introduisant une nouvelle terminologie basée sur un modèle social du handicap.

Le paradigme inclusif questionne ainsi les conditions de scolarisation et d'accueil des enfants à l'école (Armstrong et Moore, 2004), et l'environnement scolaire ainsi considéré, devient un obstacle ou une ressource, qui empêche ou qui favorise la participation d'un enfant à la vie sociale et scolaire, sur un pied d'égalité avec les autres enfants (Bélanger et Duchesne, 2010; Fougeyrollas, 2010). L'introduction de ce modèle social du handicap dans le système éducatif français n'est également pas étrangère à la promotion qui en est faite par les instances internationales.

2. Un nouveau modèle social du handicap promu par les instances internationales

Ce modèle social du handicap dans lequel s'inscrit l'État français, et à travers lui le ministère de l'Éducation nationale s'est progressivement imposé à travers les conventions et accords internationaux (Ebersold, 2010). Au niveau supranational, S. Ramel et R. Vienneau (2016) distinguent trois vagues de préconisations internationales en faveur de l'inclusion scolaire.

Une première vague de 1924 à 1989 concerne la scolarisation de tous les enfants. La *Déclaration des droits de l'enfant*, dite *Déclaration de Genève* est promulguée en 1924 par la Société des Nations, et elle est considérée comme un texte fondateur du droit international en faveur des enfants. En 1959, l'Organisation des Nations unies (ONU) vote une première version de la *Déclaration des droits de l'enfant* qui découle de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948. Elle sera suivie d'une seconde version considérablement renforcée nommée *Convention internationale sur les droits de l'enfant*. Les enfants handicapés y font l'objet d'une attention particulière, et un nouveau champ juridique se développe les concernant (Ramel et Vienneau, 2016). Des textes comme la *Déclaration des droits du déficient mental* (1971) et la *Déclaration des droits des personnes handicapées* (1975) sont produits. L'objectif est de favoriser l'autonomie la plus large possible des personnes handicapées, et de les reconnaître comme des membres à part entière de la société dans laquelle ils vivent. Un *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* est adopté en 1982 dans le but de faire participer les personnes handicapées à la vie sociale et au développement. Les questions éducatives y sont abordées et le droit à l'enseignement y est rappelé (Ramel et Vienneau, 2016). Cette première vague de préconisations internationales marque la volonté d'organisations supranationales comme l'ONU de réintégrer dans leur communauté d'appartenance des enfants qui y ont été pendant très longtemps exclus. Elle s'accompagne en France de la construction du milieu spécialisé, et correspond aux débuts de l'intégration scolaire dans le système éducatif français. Après avoir été ségrégués hors de l'école ordinaire, les enfants y sont scolarisés dans le but de les intégrer scolairement afin de les préparer à s'intégrer socialement (Zaffran, 2007).

Une deuxième vague de 1990 à 1999 cible de manière plus précise les enfants en situation de handicap (Ramel et Vienneau, 2016). L'inclusion scolaire se dessine, et la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) est adoptée en 1990. L'éducation pour tous les enfants est préconisée et des mesures doivent être prises dans le cadre des systèmes éducatifs pour y parvenir. La responsabilité des systèmes éducatifs est engagée pour atteindre cet objectif. Des textes comme *Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* adopté par l'ONU en 1993 vont même plus loin en fixant des indicateurs précis pour atteindre une égalité de traitement entre les différents publics scolaires (Ramel et Vienneau, 2016). En 1994, la *Déclaration de Salamanque* qui prend appui de manière explicite sur le texte de l'UNESCO *La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* de 1990 pose l'inclusion comme une nouvelle norme (Zay, 2012), et l'article 3 de la *Déclaration de Salamanque* affirme que « l'école devrait accueillir tous les

enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 31). L'inclusion scolaire est affirmée (Ramel et Vienneau, 2016), et ce sont aux systèmes éducatifs de se transformer pour pouvoir tenir compte de la diversité des publics scolaires accueillis. Le milieu scolaire ordinaire devient le moyen de lutter contre les discriminations à l'école, et il endosse une mission affiliatrice basée sur des valeurs universelles comme l'égalité. Cette deuxième vague de préconisations internationales se concentre sur « l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 32).

C'est dans ce contexte que se comprend la troisième vague impulsée dans le courant des années 2000. Les textes adoptés ont pour fonction de favoriser l'inclusion scolaire afin que les systèmes éducatifs dépassent le cadre des intentions. À titre d'exemple, l'inclusion scolaire ne concernait auparavant que 0,9% des enfants en âge d'aller à l'école obligatoire en Grèce, et seulement 3,1% des enfants en France (Poizat, 2006). Le *Cadre d'action* qui vise à atteindre les *Objectifs du Millénaire pour le développement* est adopté en 2000 par le forum mondial sur l'Éducation organisé par l'UNESCO. L'objectif est de créer un environnement inclusif pour que tous les enfants aient accès à un enseignement primaire gratuit et obligatoire (Ramel et Vienneau, 2016). L'UNESCO pose ensuite les principes directeurs pour l'inclusion en 2005, et cette organisation supranationale considère l'inclusion comme une approche dynamique capable de « répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2006, p. 12). Ce texte rappelle que l'éducation doit être basée sur les droits des enfants à être scolarisés, et des expressions comme « l'Éducation pour tous » sont employées (Ramel et Vienneau, 2016). L'inclusion scolaire ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais bien tous les enfants. L'objectif est d'éviter de catégoriser les enfants, mais il est également rappelé que ce sont surtout les enfants qui ont un handicap qui sont le moins scolarisés (Ramel et Vienneau, 2016). Les systèmes éducatifs doivent se réformer pour atteindre l'objectif inclusif des préconisations internationales, et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de 2006 affirme que le handicap résulte de l'interaction des incapacités de la personne avec des barrières environnementales et comportementales de la société (Ramel et Vienneau, 2016). Plus on avance dans le temps, plus des repères précis sont donnés aux systèmes éducatifs pour se transformer comme « des programmes d'études et des méthodes didactiques ou pédagogiques souples, un curriculum inclusif, une réorientation de la

formation des enseignants, l'implication des parents et de la communauté, ou encore la détection et l'intervention précoces auprès des enfants en risque d'échec » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 34). Cette troisième vague de préconisations internationales a pour objectif de rappeler aux États leur responsabilité en matière d'inclusion, et les exhorte à transformer le fonctionnement et l'organisation de leur système éducatif pour y parvenir. Cette promotion du modèle social du handicap trouve son aboutissement dans la volonté des États d'intervenir pour transformer leur système éducatif dans une visée inclusive, et cette nouvelle orientation se traduit en France par la production d'un énoncé de politique publique au bénéfice des enfants que l'on appelle désormais dans le système éducatif français des enfants en situation de handicap.

3. L'ambition de faire réussir tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire

L'État français produit un énoncé de politique publique au bénéfice de l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire (Turgeon et Savard, 2012). Il mobilise pour cela le ministère de l'Éducation nationale français (MEN) en vue d'en assurer l'opérationnalisation. Autrement dit, il délègue une partie de sa responsabilité au MEN pour mettre en œuvre à l'école son énoncé de politique publique en matière d'inclusion (Turgeon et Savard, 2012). Celui-ci se définit comme un document public adopté « par des personnes en autorité » (députés, ministres, etc.) qui présentent leur vision de l'inclusion relevant d'une action publique, ainsi que les aspects « légaux, techniques, pratiques et opérationnels de cette action » (Turgeon et Savard, 2012, p. 2). La production de cet énoncé de politique publique s'est faite sous l'influence des préconisations supranationales en matière d'inclusion (Ramel et Vienneau, 2016), et aussi sous l'influence des mouvements associatifs de parents d'enfants en situation de handicap qui revendiquent les mêmes droits pour tous les enfants (UNAPEI, l'UNAFAM ou l'APAJH) (Winance, 2016).

Cet énoncé de politique publique en matière d'inclusion se traduit par la recherche par l'État français d'une solution pour inclure selon un modèle social du handicap tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Il fait pour cela le choix d'intervenir en leur faveur (Turgeon et Savard, 2012), et le cœur de ce discours en matière d'inclusion se réfère à l'ambition de faire réussir tous ces enfants dans le milieu scolaire ordinaire, c'est-à-dire de leur permettre d'y être scolarisés le plus longtemps possible. Il comporte des éléments de rhétorique qui prennent appui sur des valeurs universelles comme l'égalité.

Cet énoncé de politique publique s'opérationnalise en premier lieu par la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). Le handicap y est défini 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 » (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). L'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire doit s'appuyer sur deux principes : l'accessibilité et la compensation. L'accessibilité, c'est rendre accessible l'environnement scolaire par des adaptations réduisant les obstacles à l'acquisition de savoirs et à la participation sociale de l'enfant. La compensation, c'est compenser la situation de handicap de l'enfant par la mise en œuvre d'aides à la personne (humaines et matérielles) permettant de limiter les effets de son handicap.

L'inclusion vise un objectif d'acquisition de savoirs scolaires, et ne se limite pas à un objectif de socialisation. Cette loi est un premier pas vers l'inclusion, sans qu'elle soit alors nommée pour autant. Elle rend obligatoire l'inscription des enfants en situation de handicap dans l'école de leur secteur et définit le handicap comme une atteinte à leur participation sociale au sein de la société française. Le ministère de l'Éducation nationale chargé par l'État français d'opérationnaliser cette conception sociale du handicap produit des prescriptions en matière d'inclusion destinées à être diffusées à tous les échelons du système éducatif français (Chobaux, 1967). Elles sont produites à l'attention des enseignants, mais pas uniquement, car elles s'adressent aussi à d'autres acteurs directs et indirects de l'inclusion scolaire que nous avons nommés précédemment des accompagnants. Les accompagnants sont, nous le rappelons, des personnels d'encadrement, des professionnels du secteur médico-social, les parents d'un enfant en situation de handicap, et des personnels non enseignants comme les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les aides à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH).

II. Les prescriptions et la formation des enseignants français en matière d'inclusion

Notre choix est celui de nous focaliser, dans un premier temps, sur ce que le ministère de l'Éducation nationale demande aux enseignants en vue d'inclure des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Notre choix s'explique par l'existence d'une centralité du métier d'enseignant à l'école, car les enseignants sont à l'interface de tous les

autres acteurs de l'inclusion que ce soit l'enfant en situation de handicap, ou que ce soit tous les autres accompagnants (parents, personnels éducatifs, professionnels du secteur médico-social, etc.). La formation des enseignants français est également prise en compte, car de nouvelles modalités de faire le métier d'enseignant et une nouvelle manière de les former sont annoncées par le ministère de l'Éducation nationale en vue de leur permettre d'inclure tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire selon une conception sociale du handicap (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Nous faisons également le choix de prendre en compte l'univers prescriptif des parents d'enfants en situation de handicap, des associations et des professionnels du secteur médico-social (hors ministère de l'Éducation nationale) à travers les prescriptions produites par le ministère de l'Éducation nationale qui font explicitement référence à l'un de ces acteurs.

1. La méthodologie mise en œuvre

Notre corpus correspond à ce que R. Goigoux (2007, p. 57) appelle les « prescriptions primaires » et qu'il définit comme un ensemble porté par l'organisation hiérarchique du travail (programmes d'enseignement et autres instructions officielles, lois et règlements de la fonction publique d'État, évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, évaluation des acquisitions des élèves, etc.). Il se compose des lois d'orientation du ministère de l'Éducation nationale français, et comprend également tous les décrets, arrêtés et circulaires prescrits depuis la loi du 11 février 2005 (Ministère de l'Éducation nationale, 2005) qui concernent l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Les prescriptions antérieures à la loi du 11 février 2005 ne sont pas prises en compte, car un consensus est produit à partir de cette date (même si le mot inclusion n'apparaît pas dans son contenu) pour y faire débiter l'inclusion scolaire française selon une approche sociale du handicap (Ibernon et Berzin, 2016). La définition du handicap donnée par la loi du 11 février 2005 (Ministère de l'Éducation nationale, 2005) insiste en effet sur le rôle de l'environnement, et sur la participation sociale des enfants en situation de handicap dans cet environnement en accord avec la promotion du modèle social du handicap par les instances internationales (Ramel et Vienneau, 2016). Tous les textes prescriptifs sélectionnés dans cette analyse portent sur l'accueil et la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire. Les différents aspects analysés portent aussi bien sur :

- l'inscription à l'école de milieu scolaire ordinaire des enfants en situation de handicap,

- leur suivi, l'identification et l'évaluation de leurs besoins de formation,
- les modalités d'accompagnement individuelles et collectives,
- les modalités d'attribution de moyens de compensation et d'accessibilité,
- leur parcours de formation,
- les modalités de travail collectif entre enseignants et accompagnants,
- les modalités de coordination, de collaboration et de coopération entre structures médico-sociales et établissements scolaires de l'Éducation nationale,
- la mise en œuvre, l'organisation et les objectifs de l'inclusion scolaire,
- la répartition et les niveaux de responsabilité de chacun des accompagnants, et notamment des enseignants,
- le recrutement, la formation, le processus de professionnalisation, les missions des enseignants et des accompagnants,
- les certifications enseignantes en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap,
- la gestion et l'articulation des différents dispositifs d'adaptation qui dépendent aussi bien du milieu scolaire ordinaire que des structures médico-sociales du milieu spécialisé.

Les prescriptions primaires sont ensuite classées en fonction de leur statut juridique (législatif, réglementaire et hiérarchique) selon la classification construite par J.-M. Perez (2015). Cette première classification des prescriptions primaires s'appuie sur le niveau hiérarchique auxquelles elles renvoient dans le droit français (Dorison, 2016; Husson et Perez, 2016). Le niveau supranational (conventions, déclarations et directives) n'est pas précisé, car leur influence dans la construction du cadre réglementaire français en matière d'inclusion a été précisée dans la première partie de ce chapitre. Les textes à statut législatif sont des textes qui déclinent les principes généraux de l'inclusion scolaire et on y retrouve les grandes lois d'orientation du système éducatif français. Les textes à statut réglementaire sont des textes qui précisent la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et correspondent à des décisions exécutoires. On y retrouve les décrets et les arrêtés. Les textes à statut hiérarchique sont des instructions qui portent sur la manière de mettre en œuvre l'inclusion scolaire dans le système éducatif français (dans les classes et dans les établissements scolaires notamment). Elles sont produites par une

⁵ Voir chap.1, part.1, I.2., « Un nouveau modèle social du handicap promu par les instances internationales », p. 36.

autorité supérieure en qualité de son pouvoir hiérarchique, et elles concernent les circulaires et les instructions (Perez, 2015). Ces dernières n’ont pas un caractère obligatoire, car elles sont produites par le ministère de l’Éducation nationale pour préciser tel ou tel aspect d’une loi par exemple, au contraire des lois, décrets et arrêtés. L’analyse porte également sur quelques rapports significatifs, car ils évaluent l’opérationnalisation de l’énoncé de politique publique en matière d’inclusion selon l’actuel modèle social du handicap. Ils correspondent au dernier niveau décrit par J.-M. Perez (2015) : le statut de l’expertise. Les textes à statut d’expertise sont des textes réalisés à la demande d’une autorité législative. Ils dressent un état des lieux de l’inclusion scolaire, et proposent des recommandations pour améliorer l’inclusion scolaire dans le système éducatif français. Un exemple de présentation qui concerne uniquement les textes à statut législatif est présenté dans le tableau n° 1 pour plus de clarté. L’ensemble du corpus est présenté quant à lui en annexe 2.

Textes à statut législatif
Des textes qui déclinent les principes généraux de l’inclusion scolaire
Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance
Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Tableau n° 1 : L’exemple des textes à statut législatif

Après ce premier classement des prescriptions en matière d’inclusion produites par le ministère de l’Éducation nationale français en fonction de la hiérarchie des normes en vigueur dans le droit français, notre objectif est de détailler la nature de ces prescriptions selon les trois dimensions empruntées à F. Pizon et D. Jourdan (2009) lors de leur analyse des prescriptions françaises en matière d’éducation à la santé. La première dimension rend compte du niveau d’action de la prescription inclusive (la classe, l’établissement scolaire, le milieu scolaire ordinaire, le milieu spécialisé, etc.). La deuxième dimension rend compte de l’intention

générale du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion, et s'appuie sur l'énoncé de politique publique sur lequel le ministère de l'Éducation nationale se réfère. Il s'agit de décrire un premier niveau d'opérationnalisation de l'énoncé de politique publique. La troisième dimension rend compte des ressources proposées par l'institution scolaire, et des partenariats à mettre en œuvre pour opérationnaliser cette inclusion scolaire selon un modèle social du handicap. Un exemple de présentation qui concerne uniquement la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (Ministère de l'Éducation nationale, 2019b) est présenté dans le tableau n° 2 pour plus de clarté. L'ensemble du corpus est présenté en annexe 2.

L'identification de la nature des textes à statut législatif

Prescription primaire analysée	Son niveau d'action	Son intention	Les ressources et partenariats proposés
Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance	Niveau ministériel qui s'adresse à tous les établissements scolaires accueillant et scolarisant des enfants	Créer un grand service public de l'école inclusive en s'engageant dans une transformation profonde de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et dans une amélioration significative des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants	Tous les acteurs directs et indirects de l'inclusion des enfants en situation de handicap sont amenés à travailler ensemble. Les ressources concernent essentiellement la formation mise en œuvre pour accompagner les personnels du ministère de l'Éducation nationale, et des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) constituent une nouvelle forme d'organisation de l'accompagnement des élèves visant à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants

Tableau n° 2 : Un exemple d'identification de la nature d'un texte à statut législatif

Notre présentation et notre analyse des principales prescriptions françaises en matière d'inclusion ont pour objectif de rendre compte des choix opérés par le ministère de l'Éducation nationale français pour inclure les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire selon une conception sociale du handicap. Celui-ci a effectué un arbitrage par rapport

à de multiples choix possibles, et l'intérêt est maintenant d'analyser et d'interpréter les choix qui ont été effectués.

2. La responsabilisation douce des enseignants

Le modèle d'analyse emprunté à F. Pizon et D. Jourdan (2009) pour analyser les prescriptions du ministère de l'Éducation nationale français (MEN) en matière d'inclusion nous permet de rendre compte de plusieurs processus liés à leur production qui impactent l'activité des enseignants et des accompagnants. Des normes sont en effet produites sous la forme de contraintes ou d'incitations en fonction de la hiérarchie des normes en vigueur dans le droit français (Dorison, 2016; Husson et Perez, 2016).

Premièrement, l'inclusion possède un caractère contraignant. Les enseignants français, et les autres personnels de l'institution scolaire ont l'obligation d'inclure les enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire pour les faire réussir, et leur permettre d'être scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire le plus longtemps possible. Le système éducatif français « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c).

Deuxièmement, la nature qualitative de l'inclusion est recherchée : « Face à l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions, il convient de mettre en place une approche plus qualitative [de l'inclusion scolaire] » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c). Cette approche qualitative de l'inclusion scolaire selon le modèle social actuel du handicap devient une nouvelle norme pour le système éducatif français (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Elle peut se définir par la mise en œuvre d'un travail collectif entre acteurs scolaires et non scolaires dans le but de ne pas restreindre la définition de l'inclusion à une conception techniciste, dans laquelle inclure serait réduit à l'attribution de moyens humains et matériels (Zaffran, 2015). Cette inclusion de nature qualitative doit permettre l'articulation des « conditions de scolarisation à l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement, et plus particulièrement [aux] possibilités de conversion en ressources légitimes et en liberté d'agir qu'autorisent les politiques d'établissements et les stratégies d'accompagnement » (Zaffran, 2015, p. 22). Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation nationale promeut ce qu'il appelle une « école inclusive », et plus précisément « un service public de l'école inclusive » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019e). Des ressources humaines et matérielles sont disponibles, et elles

renvoient à l'accompagnement humain (présence continue d'un adulte auprès d'un enfant et assistance pédagogique pour lui faciliter l'accès à l'apprentissage, et au savoir), l'utilisation de matériels pédagogiques adaptés, et l'utilisation « des outils de gestion, de suivi et de prospective pour ajuster les réponses apportées à la situation des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c). Une précaution cependant, « disponible » ne signifie pas que l'inclusion d'un enfant en situation de handicap relève d'une quelconque obligation d'utiliser ces ressources humaines et matérielles. Autrement dit, l'utilisation de ces ressources humaines et matérielles est laissée à la libre appréciation des enseignants et des accompagnants qui peuvent s'en emparer quand ils estiment que la nature qualitative des inclusions est compromise. Cette approche qualitative de l'inclusion scolaire du point de vue du MEN a également pour enjeu de faire face à l'augmentation des demandes de reconnaissance des situations de handicap dans le système éducatif français (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). En effet, le seul recours à une logique quantitative qui consiste à permettre aux enfants en situation de handicap d'être scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire n'est plus privilégié, et c'est bien la réussite des enfants en situation de handicap dans ce milieu scolaire ordinaire qui est dorénavant visée⁶. Le recours à l'enseignement adapté n'est cependant pas exclu quand il s'avère bénéfique pour les enfants en situation de handicap (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b), et cela ouvre donc la possibilité pour les enseignants et les accompagnants de demander à ce qu'ils y soient orientés. Une tension entre scolarisation dans le milieu scolaire ordinaire, ou scolarisation dans une structure adaptée est ainsi possible.

Troisièmement, l'inclusion de nature qualitative définie par le ministère de l'Éducation nationale, et qui s'inscrit dans la conception sociale actuelle du handicap relève d'une dimension collective entre acteurs scolaires et non scolaires (les enseignants et les accompagnants de manière générale), car elle s'appuie « sur des coopérations renforcées et facilitées avec les services médico-sociaux » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c). Le service public de l'école inclusive doit reposer « sur une coopération plus étroite et plus efficace entre l'éducation nationale et les établissements et services médico-éducatifs » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019e).

Quatrièmement, tout n'est pas dit pour réaliser concrètement ces inclusions dans la classe et dans l'établissement scolaire. Les objectifs de l'inclusion scolaire sont affichés (Ministère de

⁶ Voir chap.1, part.1, I.3. « L'ambition de faire réussir tous les enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire », p. 38.

l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b), mais c'est la manière d'atteindre ces objectifs qui relève de l'implicite. On peut utiliser le modèle de H. Buisson-Fenet et X. Pons (2012) pour préciser ces implicites quand ils décrivent les trois spécificités des prescriptions françaises en matière d'évaluation. Les prescriptions inclusives sont « floues » (Buisson-Fenet et Pons, 2012) (1), car de nombreux implicites sont entretenus. M. Tardif et L. Levasseur (2010, p. 194-195) montrent que les « règles de fonctionnement des institutions comme les établissements scolaires sont souvent floues et laissées en quelque sorte à l'initiative des acteurs qui les définissent en fonction des situations et des circonstances, des traditions locales ainsi que de leur bon vouloir, à la fois juridique et symbolique, d'imposer leur volonté aux autres ». Ce « flou » (Buisson-Fenet et Pons, 2012) est institutionnalisé (2), car la nature qualitative de l'inclusion est peu évaluée (bien que sa nature quantitative le soit beaucoup), et ce « flou » et cette institutionnalisation s'accompagnent d'une rhétorique inclusive importante de la part du ministère de l'Éducation nationale (3). On peut faire l'hypothèse que pour ne pas attiser les résistances des enseignants et des accompagnants sur le terrain, de nombreux implicites sont volontairement entretenus afin de « laisser les acteurs se coordonner d'eux-mêmes, en fonction de multiples facteurs » (Buisson-Fenet et Pons, 2012, p. 141). C'est le sens des propos de C. Maroy (2006, p. 139) quand il explique que des acteurs peuvent « résister » s'ils n'ont pas la possibilité de se réapproprier suffisamment le processus dans lequel ils sont engagés, ou de l'orienter en fonction d'enjeux qu'ils jugent nécessaires. Le ministère de l'Éducation nationale français tout en conservant la responsabilité de définir les objectifs inclusifs au système éducatif français laisse une large responsabilité d'initiative aux enseignants et aux accompagnants (Dorison, 2016), car le principal risque serait de développer une rhétorique déconnectée des situations d'inclusion rencontrées dans le terrain des classes et des établissements scolaires (Kohout-Diaz, 2016). Cette délégation de pouvoir aux enseignants, et aussi aux accompagnants, revient à faire reposer la mise en œuvre du modèle social du handicap dans le système éducatif français sur les interdépendances qui vont se construire et se développer entre eux pour traduire en contexte l'impératif inclusif (Buisson-Fenet et Pons, 2012). Le tout, sous la forme d'une responsabilisation douce des enseignants (Dutercq et Maroy, 2017, p. 15) qui n'implique pas « des mécanismes de reddition de comptes formels liés aux performances » en matière d'inclusion scolaire. Notre objectif est maintenant d'analyser la formation délivrée aux enseignants par le ministère de l'Éducation nationale afin de les aider à réaliser leur mission inclusive.

3. Les quatre dimensions actuelles de la formation des enseignants français

3.1. La formation initiale et continue des enseignants français

Les enseignants français bénéficient d'une formation initiale et continue en vue de réaliser la mission inclusive prescrite au système éducatif français (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b)⁷. Leur formation initiale s'inscrit dans un continuum qui débute en licence avec un module de préprofessionnalisation pour les étudiants volontaires et se termine par l'acquisition d'un master professionnel pour les enseignants stagiaires (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Leur formation initiale correspond à une « formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs) » (Bourdoncle, 2000, p. 118).

L'objectif affiché du ministère de l'Éducation nationale est d'encourager les enseignants par la formation qu'ils reçoivent à réaliser des inclusions de nature qualitative, et ce, selon son point de vue (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). L'arrêté du 01 juillet 2013 (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d) définit les compétences que doivent maîtriser les enseignants français pour exercer leur métier d'enseignant afin de réaliser cette mission inclusive selon l'actuel modèle social du handicap (Ministère de l'Éducation nationale, 2013b)⁸. Après la réussite à l'un des concours de recrutement des enseignants, les enseignants-stagiaires bénéficient d'un stage d'une année dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), appelé avant la rentrée 2019 une École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Cette année de stage se conclut par la validation d'un master professionnel appelé *master aux métiers de*

⁷ À la rentrée 2019, une refonte de la formation initiale des enseignants français a été engagée par le ministère de l'Éducation nationale, et elle met en œuvre un nouveau processus de préprofessionnalisation des étudiants se destinant aux concours de l'enseignement français, la transformation des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), une modification de certains contenus de formation des masters aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), et un nouveau positionnement des concours enseignants à l'issue de la deuxième année du master.

⁸ Ce référentiel est susceptible d'être modifié compte tenu de la réforme de la formation des enseignants en cours.

l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) (Ministère de l'Éducation nationale (2013a).

Le contenu du master MEEF prend appui sur le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d). Ce référentiel (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d) définit la compétence comme un « “ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte” [...] chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre “la réflexion critique, la créativité, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments” [...] Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d).

Il existe 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. La compétence 4 *Prendre en compte la diversité des élèves* (adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves, travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap), la compétence 5 *Accompagner les élèves dans leur parcours de formation* (participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif), et la compétence 6 *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* (accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre) (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d) semblent concerner de manière plus spécifique l'activité des enseignants en matière d'inclusion dans la classe et dans l'établissement scolaire.

D'autres compétences semblent, quant à elle, concerner davantage la mise en œuvre d'une dimension collective entre les enseignants, et entre les enseignants et les autres accompagnants telles que la compétence 10 *Coopérer au sein d'une équipe* (inscrire son action dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives), la compétence 11 *Contribuer à l'action de la communauté éducative* (coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative), la compétence 12 *Coopérer avec les parents d'élèves*, et la compétence 13 *Coopérer avec les partenaires de l'école* (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d). Le travail collectif semble donc encouragé auprès des enseignants en matière d'inclusion, et semble du point de vue de l'institution scolaire favoriser la nature qualitative des inclusions.

Les enseignants français disposent d'une « liberté pédagogique » qui est reconnue par la loi. Cette liberté pédagogique se réfère à l'autonomie professionnelle des enseignants, « à savoir le pouvoir de décision des enseignants sur différents aspects de leur travail » (Maroy et Dutercq, 2017, p. 24). Elle ne s'apparente pas à une liberté de programmes, car elle s'exerce « dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d). Cette autonomie professionnelle et cette responsabilité par rapport « aux contenus qu'ils ont la charge d'enseigner et aux méthodes de travail qu'ils choisissent d'adopter » semblent correspondre au modèle de l'enseignant professionnel décrit par C. E. Bidwel et repris par V. Dupriez (2015, p. 40).

Depuis 2015, des *outils d'accompagnement des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier* sont publiés par le ministère de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a) en vue d'aider les formateurs et les enseignants stagiaires à se positionner face à l'acquisition de ces compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d). L'enjeu est important, car l'évaluation du degré d'acquisition des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires détermine en partie leur titularisation.

La formation continue (Ministère de l'Éducation nationale, 2011) concerne quant à elle les enseignants titularisés, et elle prend également appui sur le référentiel de compétences des enseignants (Ministère de l'Éducation nationale, 2013d). Elle est principalement délivrée dans les INSPE, mais les établissements scolaires du second degré de l'enseignement et les circonscriptions scolaires du premier degré de l'enseignement sont aussi des lieux privilégiés de formation (Ministère de l'Éducation nationale, 2011; Ministère de l'Éducation nationale, 2013c). Cette formation continue se réalise en présentiel, ou à distance (Ministère de l'Éducation nationale, 2011).

3.2. L'analyse des prescriptions françaises en matière de formation

Nous utilisons maintenant la méthodologie employée par J.-P. Bronckart et A. R. Machado (2005, p. 222) pour analyser les prescriptions brésiliennes et genevoises en matière de formation. Deux ordres de questions sont posés dans leur recherche. Le premier concerne l'agir prescriptif qui renvoie aux modalités de manifestation ou des sources de la prescription primaire, aux destinataires implicites et explicites des prescriptions inclusives, aux modalités

de présentation de ces prescriptions, au degré d'explicitation des prescriptions inclusives, et aux raisons et intentions qui orientent l'agir prescriptif. Le deuxième ordre de questions concerne les dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif.

Notre choix est de ne conserver que ce deuxième ordre de questions, car le premier ordre de questions, à savoir l'agir prescriptif, a déjà été traité lors de l'analyse des prescriptions du MEN en matière d'inclusion⁹. Le deuxième ordre de questions nommé les dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif renvoie aux différentes phases, et aux différents éléments de l'inclusion scolaire en matière de formation annoncés par le ministère de l'Éducation nationale pour réaliser son projet « d'école inclusive » (les protagonistes du processus de formation, ce que doivent faire les enseignants pour se former, ce que l'on attend d'eux en matière de formation, les modalités, les démarches de formation et les ressources externes) (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). La formation des enseignants français à l'inclusion scolaire est un élément de rhétorique du ministère de l'Éducation nationale (MEN) à travers la loi du 08 juillet 2013 (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c) et celle du 26 juillet 2019 (Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Or, l'analyse des textes réglementaires et hiérarchiques mettent en lumière le fait que cette formation concerne avant tout les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans l'inclusion scolaire (exemple du décret du 10 février 2017 relatif à la certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée - pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée (Ministère de l'Éducation nationale, 2017f)). P. Mazereau (2009) explique que la tradition française était de confier l'accueil et la scolarisation des enfants en situation de handicap à l'enseignement spécialisé, dans ou hors de l'école, et que de ce fait existait des formations à destination d'enseignants qui le souhaitaient.

De nos jours, c'est toujours le cas, et B. Peny (2006, p. 157) soulignait en 2006 que l'accompagnement des enfants en situation de handicap pouvait être considéré comme « une nouvelle dimension du métier d'enseignant, une professionnalité renouvelée, justifiant un effort “sur les formations initiales et les actions de formation continue et permanente” ». Là aussi, l'analyse de l'agir prescriptif à travers les textes législatifs, réglementaires et hiérarchiques (Perez, 2015)¹⁰ ne présente pas la formation à l'inclusion scolaire comme une nouvelle dimension du métier d'enseignant. C'est même plutôt le contraire, car le MEN insiste beaucoup

⁹ Voir chap.1, part.1, II.1. « La méthodologie mise en œuvre », p. 40.

¹⁰ Voir chap.1, part.1, II.1. « La méthodologie mise en œuvre », p. 40.

sur la formation des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), et cela donne l'impression d'une déléation de l'inclusion à des personnels qui ne sont pas des enseignants (exemple de l'arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (Ministère de l'Éducation nationale, 2016c)).

Les dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif permettent d'identifier ceux qui sont présentés comme les acteurs responsables de l'inclusion scolaire (les enseignants spécialisés, les structures médico-sociales du milieu spécialisé et les AESH principalement), et ceux qui sont présentés comme les relais de l'inclusion scolaire sur laquelle ils ont peu de prise (les enseignants). Le MEN porte actuellement un discours sur la formation des enseignants à travers les textes législatifs que les différentes dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif ne permettent pas, pour l'instant, de confirmer sa volonté de former des enseignants pour mieux inclure les enfants en situation de handicap selon l'actuel modèle social du handicap. C'est en substance ce que dit J.-M. Blanquer (Ministère de l'Éducation nationale, 2017a), l'actuel ministre de l'Éducation nationale français dans son communiqué de presse du 04 décembre 2017, et dans lequel il insiste sur « la démultiplication des partenariats territoriaux école/médico-social et le développement de partenariats entre l'école et le secteur adapté. Le projet entre 2018 et 2022 est d'adosser l'offre médico-sociale au fonctionnement de l'école inclusive en augmentant l'aide des structures médico-sociales aux structures scolaires, en obligeant toute création de nouvelles structures médico-sociales à un partenariat avec une structure scolaire et en faisant des structures médico-sociales des pôles ressources pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap ». L'enjeu n'est pas tant de former tous les enseignants français à l'inclusion scolaire, mais de leur apprendre à travailler avec les professionnels du secteur médico-social. Le tableau 3 rend compte des différentes dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif :

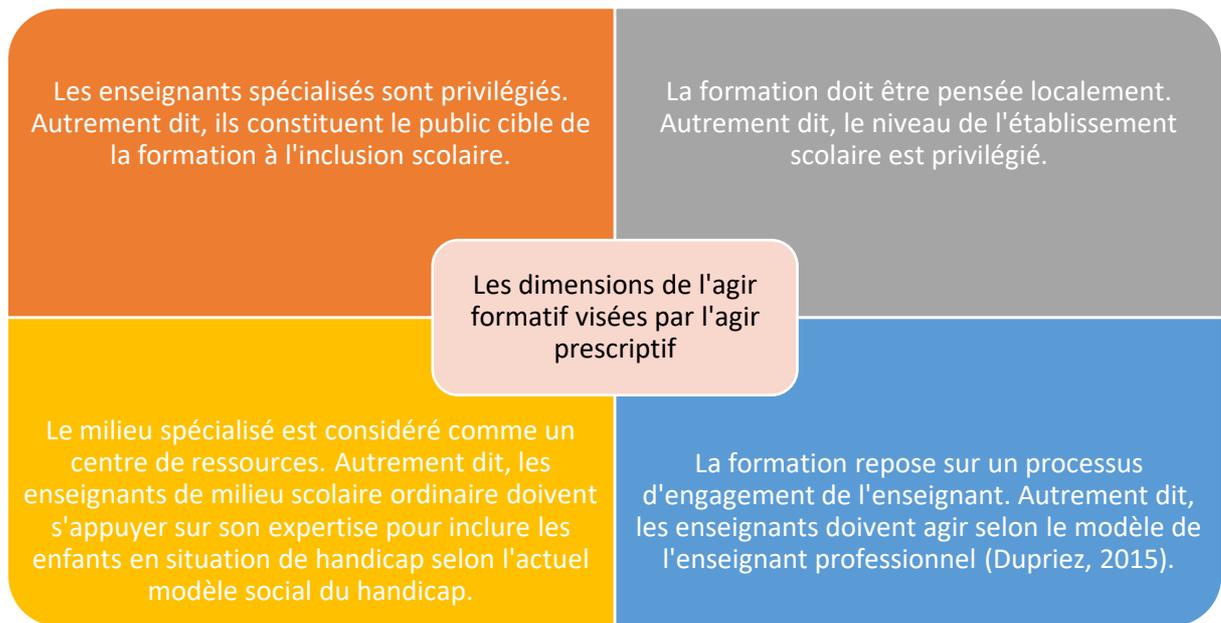


Tableau n° 3 : Les dimensions de l’agir formatif visées par l’agir prescriptif

3.3. Une dimension éthique, politique, technique et pratique de la formation actuelle

L’agir formatif visé par l’agir prescriptif fait ressortir quatre dimensions de la formation actuelle des enseignants français proposée par le ministère de l’Éducation nationale (Paul, 2016). Une *dimension éthique* par le « langage de la sollicitude, de la bienveillance, de l’empathie ou de l’écoute de l’autre », une *dimension politique* « comme modalité de régulation de ce que la société ambitionne, c’est à dire que les individus soient autonomes, responsables et capables de se prendre en main », une *dimension technique* « comme symptôme et remède de la déliaison [...] permettant une approche sur mesure, un traitement individualisé des problèmes, une personnalisation des démarches, mais toujours en fonction des exigences collectives », et une *dimension pratique* « par l’injonction implicite faite aux [enseignants] de se doter de nouvelles modalités de faire, plus efficaces, pour répondre à ces attendus » (Paul, 2016, p. 15). Si l’on s’appuie sur ces quatre dimensions, les enseignants français peuvent difficilement remettre en cause l’inclusion scolaire selon une dimension éthique tant il est difficile de remettre en cause des finalités basées sur des valeurs universelles (égalité, dignité, justice, etc.). La dimension politique renvoie les enseignants à leur responsabilité citoyenne en faveur de l’inclusion scolaire. Ils doivent s’engager dans ce processus, car la réussite de l’inclusion relève de leur responsabilité. L’engagement des enseignants dans l’inclusion scolaire peut ainsi être défini par « “faire ce qui doit être fait”, en dépit des obstacles inattendus

générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). Pour que l'inclusion scolaire réussisse dans le système éducatif français, deux conditions sont posées comme nécessaires par le ministère de l'Éducation nationale français. La première s'appuie sur la dimension technique de l'accompagnement qui consiste à évaluer dans un cadre collectif les besoins des enfants en situation de handicap. C'est l'enjeu, par exemple, de tous les dispositifs d'évaluation actuels dont le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap (GEVA-sco) décliné dans l'arrêté du 06 février 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, 2015b) est l'exemple le plus significatif. La deuxième condition est une dimension pratique qui renvoie les enseignants à la recherche de nouvelles manières d'inclure les enfants en situation de handicap pour que ces inclusions correspondent à la nature qualitative de l'inclusion scolaire définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français. Le tableau 4 reprend les quatre dimensions citées précédemment :

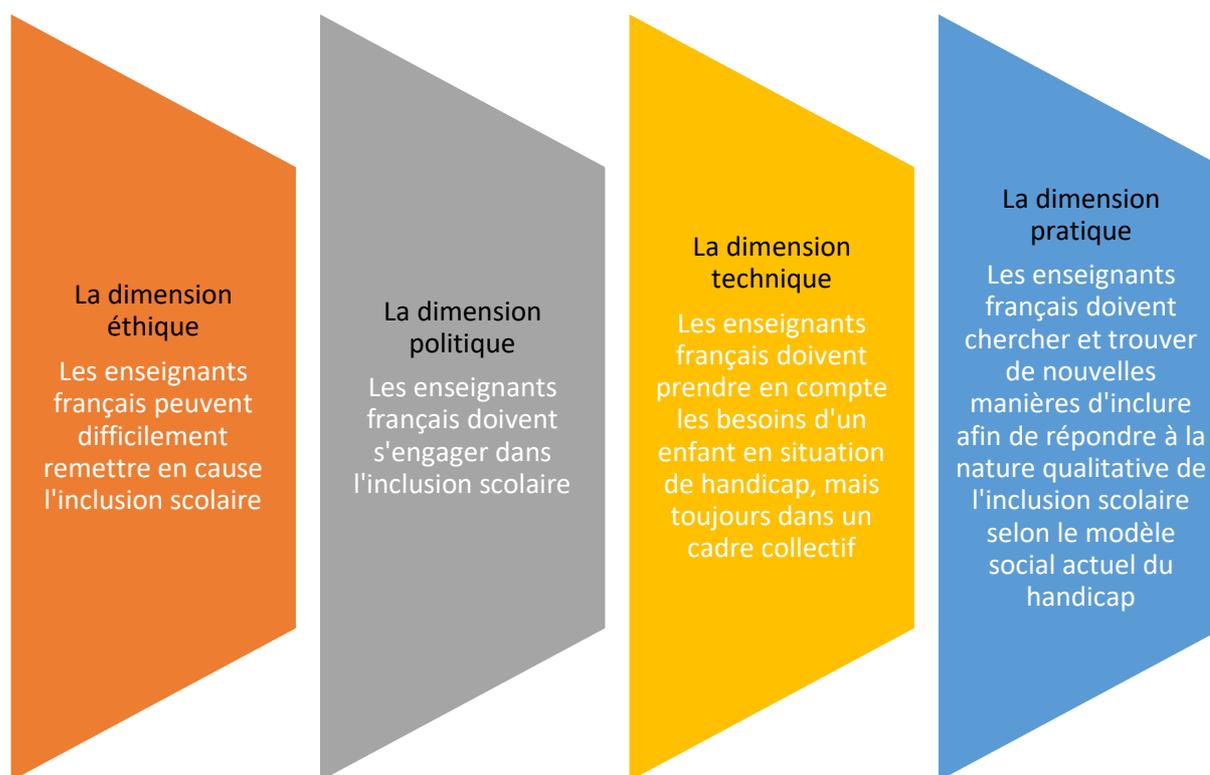


Tableau n° 4 : Les quatre dimensions de la formation des enseignants français en matière d'inclusion

Les prescriptions du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion et la formation des enseignants destinée à les aider à réaliser leur métier contribuent à mettre le métier d'enseignant à l'épreuve. Elles sont susceptibles de mettre en tension les différentes instances du métier d'enseignant (Clot, 2007) en les confrontant, de notre point de vue, à trois dilemmes de métier : (1) le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu ordinaire (Poucet, 2016), (2) l'obligation de résultats faite au système éducatif français (Lessard et Carpentier, 2015) et (3) la logique de l'engagement collectif induite par le paradigme inclusif (Ebersold, 2010). Le principal risque est alors que les enseignants « ne reconnaissent plus leur métier dans ce qu'ils font » (Clot, 2017a, p. 256).

III. Les dilemmes de métier des enseignants français

La nature qualitative de l'inclusion scolaire définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français selon le modèle social actuel du handicap, et aussi la formation des enseignants mis en œuvre pour les y aider (re)posent des questions anciennes et plus récentes au métier d'enseignant. Le métier d'enseignant est toujours à la fois personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel (Clot, 2007). Personnel et interpersonnel, car pour chaque inclusion scolaire l'enseignant est toujours exposé à l'inattendu. Son action est toujours située, adressée et non réitérable (Clot, 2007). Le métier d'enseignant est aussi transpersonnel, car il est traversé par une histoire collective, un « déjà-là » (Clot, 2007). Il est pour finir impersonnel, car le métier d'enseignant passe aussi par la prescription du ministère de l'Éducation nationale en matière d'inclusion (Clot, 2007). Ces quatre instances sont liées, et ce sont leurs interactions qui font potentiellement vivre le métier d'enseignant (Clot, 2007). Or, la nature qualitative de l'inclusion définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale met à l'épreuve le métier d'enseignant, car elle induit un changement du contexte ordinaire d'exercice professionnel. Cette nature qualitative des inclusions prescrite aux enseignants tend également à définir de nouvelles modalités de faire le métier d'enseignant et une nouvelle manière de les former (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b).

Le principal risque est alors la déliaison entre ces quatre instances du métier au risque de ne plus rendre possible son développement (Clot, 2008). Des dilemmes de métier apparaissent et impactent ce qui fait vivre le métier d'enseignant (Yvon et Clot, 2001). Les dilemmes de métier relèvent de choix possibles *a priori* contradictoires quand un enseignant est confronté à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans sa classe selon le modèle social du

handicap prescrit par le ministère de l'Éducation nationale. L'activité des enseignants est alors un « lieu de conflits entre et à l'intérieur de divers pôles auxquels celui qui agit adresse son activité » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 133-134), et ces différents pôles sont une aide pour analyser les dilemmes possibles auxquels les enseignants français sont confrontés quand ils incluent un enfant en situation de handicap dans leur classe. Le premier pôle concerne l'objet du travail, autrement dit pour l'enseignant les connaissances, les mises en forme, et les modalités de rapport à soi-même, aux autres et au monde que cette inclusion suppose pour qu'elle soit de nature qualitative telle qu'elle est définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale (Roger, Ruelland et Clot, 2007). Le deuxième pôle concerne l'enseignant qui inclut dans sa classe un enfant en situation de handicap, car il ne peut pas y avoir d'inclusion dans une classe sans activité de l'enseignant (Clot, 2015a). Le troisième pôle concerne l'activité des autres pour réaliser cette inclusion de nature qualitative, ou pour le dire autrement, celle de tous ceux qui interviennent régulièrement sous une forme ou une autre quand un enfant en situation de handicap est inclus dans une classe (les AESH/ASEH, les professionnels du secteur médico-social, les parents d'enfants en situation de handicap, les enfants en situation de handicap, les autres élèves de la classe, etc.) (Roger, Ruelland et Clot, 2007). L'activité des enseignants pour inclure est donc triplement dirigée (Clot, 2015a), et nous faisons l'hypothèse que trois dilemmes de métier semblent les plus représentatifs de la mise à l'épreuve du métier d'enseignant dans le contexte actuel du système éducatif français.

1. Premier dilemme de métier : le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire

Le premier dilemme concerne de notre point de vue l'existence et le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire, et ce premier dilemme porte sur le premier pôle : l'objet du travail. On y retrouve, pour l'enseignant, une opposition entre prendre en charge un enfant en situation de handicap dans sa classe, ou laisser faire les enseignants spécialisés et le milieu spécialisé comme ils l'ont toujours fait. En effet, pendant longtemps, les enseignants du milieu scolaire ordinaire n'ont pas eu à accueillir et à scolariser les enfants handicapés¹¹ dans leur classe ; cela est lié à une conception médicale du handicap. Cette mission fut souvent

¹¹ Nous employons le terme « handicapé » ou « en situation de handicap » en fonction de l'époque dans laquelle s'inscrivent nos propos. Par exemple, si nos propos se réfèrent à l'organisation de l'école dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, nous utilisons le terme « handicapé », et si nos propos s'inscrivent dans l'organisation de l'école au XXI^{ème} siècle, nous utilisons le terme « en situation de handicap ».

déléguée aux enseignants spécialisés et au milieu spécialisé, et l'instance transpersonnelle du métier d'enseignant l'a retenue. Autrement dit, un enseignant peut se demander si c'est à lui de construire des ressources de nature pédagogique, d'acquérir des connaissances sur le handicap, de mettre en œuvre une différenciation pédagogique, etc. pour inclure un enfant en situation de handicap selon une conception sociale du handicap, dans laquelle s'inscrit le ministère de l'Éducation nationale, ou s'il peut laisser le milieu spécialisé, et les enseignants spécialisés s'en occuper comme ils l'ont toujours fait. Le milieu spécialisé en France est un héritage combinant accueil et prise en charge volontaristes de jeunes enfants reconnus handicapés dans des structures médico-sociales (Gossot, 2005). Ce modèle fut bien souvent cité en exemple par les pays voisins, et le paradigme inclusif remet en cause la conviction des différents acteurs éducatifs et médico-sociaux d'un traitement différent à enfants différents (Gossot, 2005). Ce modèle mixte articulant scolarisation en milieu ordinaire et en milieu spécialisé, ne semble donc pas exempt de tensions entre deux logiques *a priori* contradictoires.

Premièrement, l'intégration (le seul fait de permettre à des enfants qui ont un handicap d'être présents dans le milieu scolaire ordinaire) offrait des dispositifs spécifiques en milieu spécialisé indépendants du fonctionnement de la classe ordinaire (Gombert et Guedj, 2011). Le handicap était pris en charge par certains enseignants, et pas de tous. Les enseignants du milieu ordinaire n'avaient que très rarement des contacts avec ceux du milieu spécialisé, et la scolarisation des enfants handicapés était l'affaire de spécialistes.

Deuxièmement, la présence d'un milieu spécialisé donne la possibilité aux enseignants du milieu scolaire ordinaire de demander des orientations en milieu spécialisé quand un enfant en situation de handicap met trop en tension leur activité. I. Ville, E. Fillion et J.-F. Ravaud (2014) expliquent d'ailleurs que la structuration de l'éducation spéciale gérée par les médecins et les associations de parents en France, révèle en partie la difficile transformation du système scolaire, et les tensions entre institution scolaire et structures médico-sociales qui y sont liées.

Il existe, troisièmement, un phénomène de concurrence entre deux formes de scolarisation très différentes. Une vision pédagogique (milieu scolaire ordinaire) et une vision médicale (milieu spécialisé) qui reprend l'opposition développée en France entre médecins et pédagogues (Zaffran, 2007). La scolarisation dans telle ou telle structure est aussi un enjeu de survie, car un nombre suffisant d'élèves doit y être scolarisé pour qu'elles puissent continuer de fonctionner.

Avec la loi du 11 février 2005 (Ministère de l'Éducation nationale, 2005), la France propose d'améliorer l'accès des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire tout en conservant une offre dans des structures séparées et spécialisées (Poucet, 2016). Le principe retenu est que la scolarisation des enfants en situation de handicap dépend de l'action du

ministère de l'Éducation nationale (MEN), et l'action des Affaires sociales vient en complément de l'action du MEN en ne devant pas se poser en termes de concurrence (Poucet, 2016). L'objectif est également de pouvoir libérer des places dans les structures médico-sociales par une scolarisation accrue dans le milieu scolaire ordinaire, afin de pouvoir accueillir les situations les plus problématiques (Poucet, 2016). L'enseignement en milieu ordinaire et l'enseignement en milieu spécialisé ne relèvent pas encore de la même finalité pour la société, les familles et les professionnels (Demazure et Huys, 2018), et cela engendre des tensions dans l'activité des enseignants, car le milieu spécialisé n'est pas amené à disparaître.

2. Deuxième dilemme de métier : l'obligation de résultats demandée au système éducatif français

Le deuxième dilemme porte, de notre point de vue, sur l'exigence de performance faite au système éducatif français inspirée du *New public management* (Ebersold, 2010). Le nouveau management public est « un modèle de gestion de l'administration publique érigé en opposition au modèle de gestion bureaucratique [...] qui incite les instances politiques à miser sur la professionnalisation des gestionnaires de l'administration publique pour réformer la bureaucratie et à leur accorder une plus grande marge de manœuvre en contrepartie d'une imputabilité accrue à l'endroit de la performance de l'administration [...] Le nouveau management public met l'accent sur l'efficacité, le contrôle des coûts, la qualité des services offerts aux clients et la flexibilité organisationnelle » (Charbonneau, 2012, p. 1-2). Une politique de reddition de comptes à l'adresse des enseignants les concerne actuellement dans le système éducatif français (Dutercq et Maroy, 2017), car ils doivent rendre des comptes sur l'activité qu'ils mettent en œuvre quand ils incluent¹². Une tension semble donc exister entre l'obligation de moyens et l'obligation de résultats, car ils sont jugés responsables de la réussite ou de l'échec de l'énoncé de politique publique produit par l'État français, et opérationnalisé par le ministère de l'Éducation nationale. Autrement dit, les enseignants français semblent juger responsables de la réussite ou de l'échec de la mise en œuvre d'une inclusion de nature qualitative telle que définie et prescrite par le MEN ; ce que C. Maroy et Y. Dutercq (2017, p. 14) appellent l'émergence de « politiques de responsabilisation des enseignants ».

¹² Cette politique de reddition de comptes s'est notamment amplifiée sous l'effet de revendications politiques d'associations de parents d'enfants en situation de handicap (voir chap. 1, part. 1, I.1, « L'actuelle terminologie utilisée par le ministère de l'Éducation nationale français », p. 33.

Cette responsabilité professionnelle des enseignants renvoie à leur engagement pour faire réussir leurs élèves (Maroy et Dutercq, 2017), autrement dit à leur mobilisation pour « faire ce qui doit être fait », en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). Ce deuxième dilemme concerne principalement le deuxième pôle : l'activité de l'enseignant. L'injonction à l'engagement de soi pour réaliser des inclusions de nature qualitative telles que définies par le ministère de l'Éducation nationale prend appui sur le postulat qu'un enseignant qui y arrive est un enseignant compétent, autrement dit qu'il possède « la capacité à adapter sa façon habituelle d'agir aux difficultés inédites présentées par une situation en partie nouvelle » (Durrive, 2015, p. 155). La question est alors la suivante pour les enseignants : inclure un enfant en situation de handicap ne risque-t-il pas d'être préjudiciable pour les résultats scolaires des autres élèves de la classe ? On retrouve alors pour l'enseignant une opposition entre efficacité pour un seul élève et efficacité pour le reste du groupe-classe.

La nouvelle norme du handicap devient une norme d'efficacité (Ebersold, 2010), et le deuxième dilemme de métier porte ainsi sur les effets des inclusions pour le groupe-classe. Un enseignant peut donc se demander si une inclusion est, ou non, bénéfique pour le reste du groupe-classe en matière de réussite scolaire. Ce deuxième dilemme de métier met en lumière la construction de discours plus ou moins performatifs sur le contenu, ou le renouvellement du professionnalisme des enseignants en matière d'inclusion (Maroy et Dutercq, 2017). L'engagement des enseignants est d'autant plus problématique qu'il existe des problèmes connus depuis longtemps pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, et notamment celui de la formation des enseignants à l'inclusion scolaire (Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016). Ce deuxième dilemme de métier renvoie donc de manière indirecte à la question de leur formation en matière d'inclusion : suis-je suffisamment formé pour inclure un enfant en situation de handicap ? Et cette formation me permet-elle de faire réussir mes élèves malgré la présence d'un enfant en situation de handicap dans ma classe ?

La formation apparaît en effet pour C. Gardou et É. Plaisance (2014) comme l'une des conditions de réussite du paradigme inclusif, car elle peut permettre la transformation de la culture du système éducatif et de la société, or elle a du mal à s'opérationnaliser. Le constat est celui d'un manque de formation des enseignants alors même que cette formation en matière d'inclusion semble déterminante (Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016). D. Poizat (2004) considère ainsi le manque de formation des enseignants comme le plus grand obstacle à l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Ce constat est cependant à relativiser, car le métier d'enseignant se construit aussi par la socialisation professionnelle, autrement dit il se réfère également à une histoire et à une

culture communes susceptibles de constituer une ressource pour l'activité des enseignants (Clot, 2017a). En matière d'inclusion, les enseignants « s'efforcent [plutôt] de faire ce qu'on leur demande en prenant en compte ce que ça leur demande »¹³ (Gombert et Guedj, 2011, p. 5).

Cette formation est aussi très inégale aux différents degrés de l'enseignement, et se concentre plutôt aux « niveaux inférieurs » de la pyramide scolaire (Gardou et Plaisance, 2014). Le temps de formation des enseignants en matière d'inclusion est également très faible. À titre d'exemple, une douzaine d'heures sont proposées aux enseignants stagiaires du premier degré de l'enseignement français au cours de leur stage de deuxième année de master aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (École supérieure du professorat et de l'éducation Lille-Nord-de-France, 2018)¹⁴. D'ailleurs, les enseignants ne considèrent pas la formation comme un outil au service de leur activité quotidienne pour inclure des enfants en situation de handicap (Grimaud et Saujat, 2011). En 2011, P. Mazereau (2011) mettait déjà en garde son lectorat sur la nécessité de repenser la formation des enseignants, car dans le cas contraire prédisait-il, le principal risque serait de faire reposer l'inclusion des enfants en situation de handicap sur d'autres acteurs que les enseignants.

3. Troisième dilemme de métier : la logique de l'engagement collectif du paradigme inclusif

Le troisième dilemme de métier porte de notre point de vue sur le troisième pôle : l'activité des autres. La nouvelle gestion publique éducative fait que chacun doit s'engager dans l'inclusion scolaire pour rendre l'école plus performante, et ainsi rendre possible l'accès de l'école à tous (Ebersold, 2010). Les enseignants sont en première ligne, mais ils ne sont pas les seuls concernés, et cela tient également à la nature collective de l'actuelle conception sociale du handicap. L'enjeu est de créer des « collectivités inclusives » considérées comme une possibilité de faire face aux difficultés de la mise en œuvre du paradigme inclusif dans le système éducatif français par la mise en œuvre d'un travail collectif (Duchesne, 2016, p. 53-54). On retrouve alors pour l'enseignant une opposition entre s'engager dans un collectif pour inclure un enfant en situation de handicap, ou continuer à faire classe tout seul. Ce troisième dilemme de métier renvoie à la possibilité qu'ont les enseignants de partager leur activité avec

¹³ Le lecteur pourra à ce titre se référer à l'article écrit par S. Graveleau dans le journal *Le Monde*, et intitulé *La cité scolaire Elie-Vignal, passerelle vers l'inclusion des élèves en situation de handicap*. Publié et mis en ligne le 14 octobre 2019.

¹⁴ L'École supérieure du professorat et de l'éducation Lille-Nord-de-France (ESPE) est devenue à la rentrée 2019 l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Lille - Hauts-de-France (INSPE).

les autres accompagnants. L'activité des enseignants inscrite dans un cadre collectif repose sur l'engagement individuel des enseignants, et elle met en jeu des dimensions personnelles, affectives et symboliques (Piot et Marcel, 2009) qui impactent les différentes instances du métier d'enseignant (Clot, 2007). Autrement dit, il semble exister une relation ambiguë entre individualisme enseignant et inscription dans le collectif, car l'engagement dans l'inclusion scolaire peut contribuer à limiter les marges de manœuvre d'un enseignant, alors même que le paradigme inclusif repose sur la conception que l'inclusion d'un enfant en situation de handicap constitue une richesse pour l'activité des enseignants engagés dans l'inclusion scolaire. Il y a là une situation qui peut apparaître paradoxale¹⁵. La marge de manœuvre peut se définir comme la possibilité pour des enseignants de mettre en œuvre des régulations face aux imprévus des inclusions (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015), et la régulation est « la (re)construction permanente des modes opératoires » (manières de faire, de s'organiser) des enseignants qui intègre des dimensions comme le parcours biographique, la préservation de soi sur le long terme, l'histoire longue des collectifs, etc. (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015, p. 11).

Cette difficulté à s'inscrire dans un collectif peut également être liée aux obstacles culturels et aux modes d'organisation de la forme scolaire et du milieu spécialisé (Dorison, 2016). Il faut prendre en compte le fait que beaucoup d'acteurs restent attachés aux anciennes séparations, et que la tutelle de l'État sur les établissements médico-sociaux reste très faible, ce qui rend peu contraignantes les injonctions à s'inscrire dans un collectif. Actuellement, ces structures médico-sociales sont souvent gérées par des associations qui étaient à la base des associations de parents d'enfants handicapés à qui l'État français a laissé beaucoup d'autonomie (Dorison, 2016). Des solutions sont préconisées par une multitude d'acteurs (ministère de l'Éducation nationale, chercheurs, associations de parents, etc.) comme celle d'inscrire l'activité des enseignants de milieu scolaire ordinaire dans ce qui se fait déjà pour la prise en charge des enfants en situation de handicap dans le milieu spécialisé, or l'enseignement à ces enfants a toujours été confié à des personnels spécialisés (Martinez et Terraz, 2016). L'injonction au collectif n'est donc pas la priorité des enseignants français, car historiquement le handicap a toujours été externalisé. La coopération entre les professionnels du secteur médico-social et les professionnels du secteur éducatif dépend donc pour une large part de leur capacité et de leur volonté à s'engager collectivement dans l'inclusion scolaire (Martinez et Terraz, 2016).

¹⁵ Comme l'explique Y. Barel (2008, p. 223), on sait « de la façon la plus simple et la plus authentique, qu'on a affaire à un paradoxe, chaque fois que l'on rencontre une situation dans laquelle il est nécessaire de faire, de dire ou de penser une chose et le contraire de cette chose ».

Ainsi des dilemmes de métier sont susceptibles d'apparaître quand un enseignant est confronté à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans sa classe et dans son établissement scolaire, et ils relèvent de choix possibles *a priori* contradictoires. Bien qu'ils se rencontrent dans tous les métiers, et qu'ils sont partis intégrantes du métier d'enseignant, car nécessaires à son fonctionnement (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014), les difficultés liées à ces dilemmes de métier que sont susceptibles de rencontrer les enseignants pour réaliser des inclusions de nature qualitative telles que définies par le ministère de l'Éducation nationale peuvent mettre en tension les différentes instances du métier d'enseignant (Clot, 2007). Autrement dit, le « métier relie dans des discordances plus ou moins créatrices ces instances impersonnelles, transpersonnelles, interpersonnelles et personnelles » (Clot, 2015a, p. 182), et il revient aux enseignants, avec les accompagnants, de « maintenir cette architecture au contact des surprises du réel, de la lester par ce qui la tient debout : la qualité du travail à jamais discutable » (Clot, 2015a, p. 182). Faire son métier, c'est alors « peut-être réussir ou échouer à prendre soin de cette architecture » (Clot, 2015a, p. 182-183).

4. Un autre élément à prendre en compte

Les effets de l'opérationnalisation de l'énoncé de politique publique en matière d'inclusion par le ministère de l'Éducation nationale renvoient actuellement à un constat : l'augmentation considérable du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire. À titre d'illustration, au cours de l'année scolaire 1990-1991 seuls 0,23% des enfants handicapés étaient scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire en France. À la rentrée scolaire 1997-1998, ce sont 17 550 enfants handicapés qui sont scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire du premier degré de l'enseignement, et dans le second degré leur nombre varie de zéro à quelques dizaines par département (Zaffran, 2007). À la rentrée 1999, ce sont 27 900 enfants handicapés qui sont scolarisés dans le premier degré, et 17 200 dans le second degré (Zaffran, 2007). En 2004, ce sont 96 400 enfants dans le premier degré, et 37 400 dans le second degré, et entre 2006 et 2016 leur scolarisation a progressé de 80% (Ministère de l'Éducation nationale, 2016a). À la rentrée 2017, ce sont 320 000 enfants en situation de handicap qui sont scolarisés dont 80% en milieu scolaire ordinaire, et à la rentrée 2018 ce sont 20 000 enfants supplémentaires (Ministère de l'Éducation nationale, 2019c). Le tableau 5 rend compte de cette évolution (Ministère de l'Éducation nationale, 2019c) :

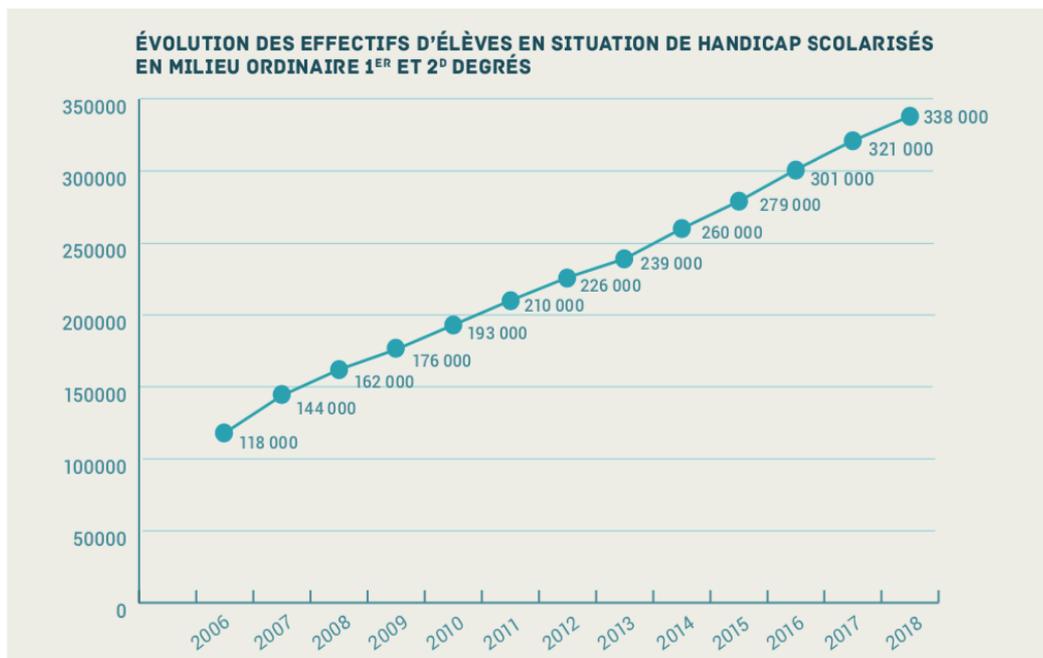


Tableau n° 5 : Évolution du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le premier et le second degré de l'enseignement français

Pour autant, ce « succès quantitatif » n'est pas suffisant pour répondre aux enjeux de l'inclusion scolaire selon l'actuel modèle social du handicap sur lequel s'appuie le MEN pour définir et prescrire une inclusion de nature qualitative. L'objectif d'une inclusion de nature qualitative prescrite par le ministère de l'Éducation nationale est loin d'être atteint, car les enfants en situation de handicap, bien que scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire n'y réussissent pas forcément. La nature quantitative de l'inclusion scolaire renvoie donc aux difficultés actuelles du système éducatif français pour faire réussir un plus grand nombre d'enfants en situation de handicap à l'école afin qu'ils y soient maintenus le plus longtemps possible. Le mode de scolarisation et le parcours scolaire des élèves en situation de handicap restent très dépendants de la nature du handicap de l'enfant, et de l'adolescent (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b; Zaffran, 2007). Le handicap intellectuel est très discriminant, car les enfants qui ont un handicap intellectuel forment 45,4% des effectifs des structures médico-sociales¹⁶ (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b). Le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu scolaire ordinaire baisse quand le niveau d'enseignement

¹⁶ « Établissements hospitaliers et médico-sociaux (EMS) sous tutelle du ministère en charge de la santé, ils offrent une prise en charge globale, scolaire, éducative et thérapeutique qui peut s'accompagner dans certains cas d'une insertion scolaire partielle » (MEN, 2017b, p. 84).

augmente, et ils sont ainsi les plus nombreux dans le premier degré (préélémentaire et élémentaire), et les moins nombreux dans le second cycle du second degré (lycée) (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b). Le suivi des enfants en situation de handicap par des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et des aides à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH)¹⁷ qui découle du principe de compensation de la loi du 11 février 2005 (Ministère de l'Éducation nationale, 2005) est relativement important dans le premier degré (six enfants en situation de handicap sur 10), et il concerne 30% des adolescents dans le second degré de l'enseignement français (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b).

S. Ebersold, É. Plaisance et C. Zander (2016) constatent ainsi que le parcours scolaire des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français est beaucoup plus impacté que celui des enfants ne présentant pas de situation de handicap. Ils citent des difficultés pour cerner l'effet capacitant des soutiens existants, des difficultés pour appréhender les facteurs facilitant ou entravant l'inscription sociale et professionnelle des jeunes, et plus important encore, des difficultés pour évaluer l'effet affiliateur de l'inclusion scolaire (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016). La durée, le redoublement, l'échec scolaire ou la réorientation sont plus importants, et les transitions entre les cycles scolaires sont plus problématiques. Ces difficultés expliquent que le taux de scolarisation en milieu ordinaire des adolescents en situation de handicap n'est que de 20% à 12 ans, de 9% à 16 ans, et de 3,5% à 18 ans (Ministère de l'Éducation nationale, 2017c). Ces constats rendent compte des limites de la démocratisation quantitative de l'inclusion scolaire (Bélangier et Duchesne, 2010; Peters, 2007; Plaisance, 2010). Autrement dit, la seule augmentation quantitative d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire ne suffit plus, et ne correspond pas à la conception sociale du handicap actuelle dans laquelle le ministère de l'Éducation nationale s'inscrit, car cet accès ne garantit pas l'effectivité du droit à l'éducation des enfants. La question de l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire par les enseignants et les autres accompagnants pour les faire réussir à l'école selon un modèle social du handicap devient alors une question centrale.

Ces constats combinés à l'hypothèse selon laquelle trois dilemmes du métier d'enseignant existent actuellement et sont susceptibles de mettre l'activité des enseignants en tension nous ont poussé à mener une enquête exploratoire auprès de quelques enseignants et de quelques

¹⁷ Le ministère de l'Éducation nationale français dans sa lettre de pré-rentrée 2017 (MEN, 2017e, p.20) indique que le nombre total tout poste confondu et tout degré d'enseignement d'AESH et ASEH s'élève à 61 462 temps plein à la rentrée 2017.

accompagnants confrontés à l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire pour analyser et comparer le discours qu'ils tiennent de l'inclusion scolaire à celui tenu par le ministère de l'Éducation nationale français. Cette nature qualitative de l'inclusion définie et prescrite par l'institution scolaire correspond-elle au discours que des enseignants et des accompagnants tiennent sur l'inclusion scolaire quand ils sont confrontés à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans le contexte de leur classe et de leur établissement scolaire ? Semble-t-il exister des tensions dans leur activité liées au contexte de l'inclusion scolaire ? Nous rendons maintenant compte des résultats de cette enquête.

Partie 2 : La comparaison de deux discours sur l'inclusion scolaire

Notre objectif est ici de tenter d'identifier quelques rhétoriques professionnelles à travers le discours que tiennent quelques enseignants et quelques accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement pour tenter de saisir ce qui peut contribuer, ou pas, à la construction d'une inclusion de qualité de leur point de vue, puis de comparer ces discours au discours que tient le ministère de l'Éducation nationale sur la nature qualitative de l'inclusion scolaire. Notre choix est maintenant d'employer l'expression « inclusion efficace » dans la suite de notre recherche au sujet d'une inclusion de qualité du point de vue des enseignants et des accompagnants afin qu'il n'y ait pas de confusion possible, pour le lecteur, avec ce que le ministère de l'Éducation nationale qualifie d'inclusion qualitative. L'efficacité d'une inclusion renverra à une inclusion de qualité du point de vue des enseignants et des accompagnants, autrement dit, à la capacité de faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015) ; ce que Y. Clot (2008) appelle une « efficacité malgré tout » que l'on peut qualifier de travail d'ingéniosité compensatoire, d'une « sorte d'engagement professionnel pour “faire ce qui doit être fait ”, en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). Cette efficacité renvoie à un travail de qualité du point de vue des enseignants et des accompagnants, c'est-à-dire « aux critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35).

Une rhétorique professionnelle (Dubar et Tripier, 1998) est une dimension du discours produit par les enseignants et les accompagnants pour chercher à faire reconnaître leur propre activité auprès des autres accompagnants et des autres acteurs qui s'intéressent de près ou de loin à l'inclusion scolaire. Une rhétorique professionnelle (Wittorski, 2008) est liée à la reconnaissance par les autres de sa compétence à inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire, et ce, de manière non nécessairement qualitative du point de vue du ministère de l'Éducation nationale français. La compétence désigne, quant à elle, « la capacité à adapter sa façon habituelle d'agir aux difficultés inédites présentées par une situation en partie nouvelle » (Durrive, 2015, p. 155). Les rhétoriques professionnelles visent ainsi à mettre en avant la compétence supposée à inclure un enfant en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire, ou, au contraire à pointer ce qui entrave cette compétence à inclure. Les inclusions mises en œuvre dans notre enquête exploratoire relèvent aussi bien du registre du codifié, du non-codifié que de l'informel (Durrive, 2015).

I. La mise en œuvre d'une enquête exploratoire

1. La méthodologie de l'enquête

Nous avons construit notre terrain d'enquête exploratoire à partir de notre réseau d'interconnaissances construit en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français, et aussi en fonction des opportunités créées au cours de l'enquête exploratoire elle-même. Autrement dit, nous avons transformé au cours de notre engagement, nos réseaux personnels d'interconnaissances en terrain ethnographique (Barthélemy, Combessie, Fournier et Monjaret, 2014). Notre terrain est constitué d'un établissement public local d'enseignement du second degré de l'enseignement public (EPL), autrement dit d'un collège, d'une circonscription scolaire du premier degré de l'enseignement, et d'une circonscription scolaire de l'adaptation et de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ASH). Ces unités administratives du ministère de l'Éducation nationale qui dépendent de la même direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) se recoupent. La circonscription du premier degré et la circonscription ASH sont toutes les deux placées sous l'autorité d'un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), et le collège est dirigé par un personnel de direction. De nombreux enfants en situation de handicap sont scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire du terrain de l'enquête exploratoire, que ce soit dans le premier degré, ou dans le second degré de l'enseignement. Les situations de handicap sont quant à elle très variées (handicap moteur, handicap intellectuel, handicap sensoriel et troubles du comportement, et de la conduite). Cette enquête exploratoire a été réalisée du mois de septembre 2014 au mois de juillet 2015. Les participants sont des enseignants qui accueillent dans leur classe un ou des enfants en situation de handicap. Il y a également des enseignants déchargés de classe qui occupent des fonctions particulières (un enseignant référent responsable du suivi des enfants en situation de handicap, et un enseignant, adjoint à l'inspecteur de l'Éducation nationale d'une circonscription de l'ASH). Les autres participants sont des personnels non enseignants qui sont considérés comme des « moyens de compensation » par le ministère de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2005), et dont l'activité doit limiter les effets du handicap des enfants par une aide quotidienne dans la classe et dans l'établissement scolaire. Ce sont des AESH et des ASEH. Pour plus de clarté, le nombre de participants et la nature de leur fonction sont détaillés dans le tableau 6 :

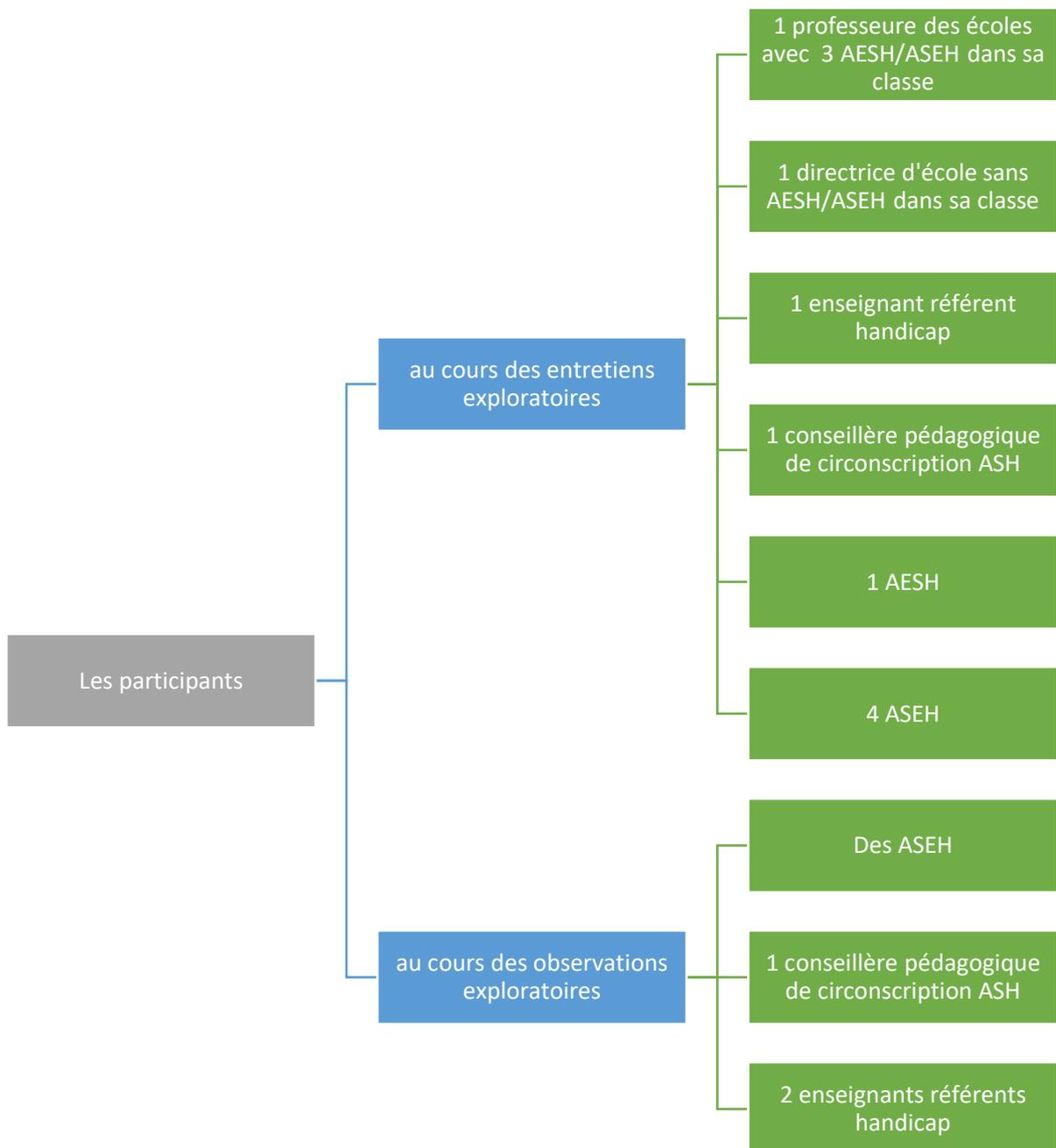


Tableau n° 6 : Les participants de l'enquête exploratoire

Trois instruments de recherche sont utilisés : l'entretien, l'observation et la collecte de documents institutionnels (circulaires, notes de service, etc.), professionnels (relatifs à la formation des ASEH par exemple), et personnels. Les observations et la collecte de documents complètent les entretiens mis en œuvre au cours de l'enquête exploratoire.

Les entretiens exploratoires sont des entretiens semi-directifs, et ces entretiens furent menés sur le mode de la conversation comme mode « d'interaction banale quotidienne »

(Olivier de Sardan, 2008). Neuf entretiens furent réalisés, et les verbatim sont codés de la manière suivante. Nous indiquons dans un premier temps la nature de l'enquête menée (PI pour notre enquête exploratoire de septembre 2014 à juillet 2015). Dans un second temps, nous indiquons le type d'entretien : (ind) pour un entretien individuel. Ensuite, nous indiquons la catégorie de l'acteur interviewé : (ens) pour un enseignant, (ensdir) pour un directeur d'école, (AESH) pour un accompagnant des élèves en situation de handicap, (ASEH) pour une aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés, (edu) pour un enseignant déchargé d'enseignement qui sont dans le cadre de l'enquête exploratoire un référent en charge du suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap, et un conseiller pédagogique de circonscription. Enfin, nous numérotions les entretiens de 1 à 9. Le tableau 7 présente le codage utilisé¹⁸ :

¹⁸ Des pseudonymes sont utilisés dans le cadre de notre recherche pour préserver l'anonymat des personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.

Codage de l'entretien exploratoire	Identification de l'interviewé	Pseudonymes utilisés
PI/ind/ASEH/1	ASEH	Magali
PI/ind/ASEH/2	ASEH	Florence
PI/ind/ASEH/3	ASEH	Sonia
PI/ind/AESH/4	AESH	Louise
PI/ind/ensdir/5	Professeure des écoles (sans AESH/ASEH) et directrice d'école	Agathe
PI/ind/edu/6	Conseillère pédagogique de circonscription ASH	Rose
PI/ind/edu/7	Enseignante référente handicap	Carine
PI/ind/ens/8	Professeure des écoles avec plusieurs AESH/ASEH dans sa classe	Sylvie
PI/ind/AESH/9	AESH	Cathy

Tableau n° 7 : Le codage des entretiens exploratoires

Notre objectif fut de réduire le caractère artificiel de l'entretien, et la projection de nos propres normes conversationnelles en évitant l'utilisation abusive d'un guide d'entretien sous le mode de l'interrogatoire (Olivier de Sardan, 2008). Les questions furent pour autant préparées en amont de chaque entretien, mais elles n'étaient là que pour relancer l'entretien, ou approfondir un point particulier qui nous questionnait. Le canevas d'entretien correspond à ce que J.-P. Olivier de Sardan (2008) qualifie de « pense-bête ». L'une des difficultés fut de garder le contrôle de l'entretien tout en laissant les interviewés parler comme ils le souhaitent (Olivier de Sardan, 2008). Une précaution fut néanmoins prise concernant les entretiens exploratoires, car on ne peut pas être naïf au point de croire que les propos recueillis sont consensuels, et représentent la « communauté » qu'ils sont censés représenter (Olivier de Sardan, 2008). Un seul guide d'entretien fut donc construit pour les entretiens exploratoires (annexe 1), mais lors des interviews d'autres questions furent également posées en fonction de la tournure de la conversation entre l'interviewer et l'interviewé. Notre objectif au cours des

entretiens fut d'identifier, dans le discours des enseignants et des accompagnants sur leur propre activité, des rhétoriques professionnelles qui renvoient à ce qui peut contribuer ou entraver la construction d'une inclusion efficace de leur point de vue. Deux niveaux de déchiffrage sont imbriqués (Olivier de Sardan, 2008), à savoir des informations sur l'inclusion scolaire et des informations sur ce qui entrave ou facilite la construction d'une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants quand ils incluent ou qu'ils participent directement, ou indirectement, à l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire. Les neuf entretiens enregistrés sont retranscrits¹⁹, et chaque entretien fit l'objet d'une analyse thématique de contenu centrée sur ces deux entrées (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Nos observations ponctuelles et notre collecte de documents institutionnels, professionnels, et personnels (comptes rendus de réunion, notes réglementaires, écrits personnels des personnels non enseignants, etc.) complètent ce dispositif méthodologique. Ces documents ont été obtenus dans le cadre de notre activité professionnelle en qualité d'enseignant au cours de notre recherche.

L'observation est à considérer dans notre enquête exploratoire comme un « outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2004). Trois observations furent ainsi réalisées, et elles portent sur des actions de formation concernant les ASEH. Ces personnels ont en effet droit à 60 heures de formation appelées « stage d'adaptation à l'emploi » (Ministère de l'Éducation nationale, 2018a), et celui-ci est animé par des conseillers pédagogiques de circonscription, et des enseignants référents handicap. Ces observations permirent la production d'un journal de terrain (Olivier de Sardan, 2008) (annexe 3). Le tableau 8 synthétise les observations menées :

¹⁹ Toutes les transcriptions des entretiens exploratoires se trouvent en annexe 1 dans le second volume de notre thèse.

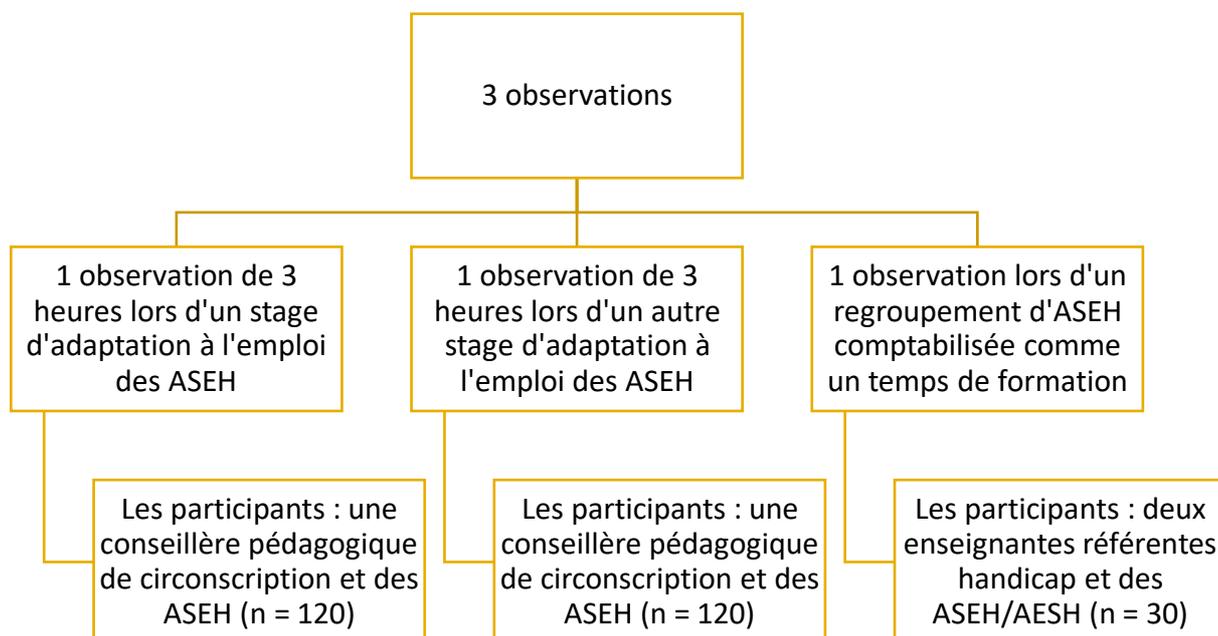


Tableau n° 8 : Les observations au cours de l'enquête exploratoire

Des savoir-faire comprenant l'accès au terrain (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir, etc.), la prise de notes la plus dense possible et la plus précise possible, et l'enregistrement audio d'entretiens *in situ* furent mobilisés (Olivier de Sardan, 2008). Différents matériaux de recherche furent produits, et le tableau 9 les présente :



Tableau n° 9 : La liste des matériaux produits au cours de l'enquête exploratoire

Notre objectif est maintenant de rendre compte des rhétoriques professionnelles identifiées dans le discours des enseignants et des accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement quand ils sont confrontés à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap.

2. Les rhétoriques professionnelles identifiées

Plusieurs rhétoriques professionnelles sont identifiées. Premièrement (1), celles qui renvoient à ce qui semble susceptible de faciliter la construction d'une inclusion efficace du point de vue des quelques enseignants et des quelques accompagnants interviewés. Deuxièmement (2), celles qui renvoient à ce qui semble limiter cette construction efficace de leur point de vue, et troisièmement (3), celles qui renvoient à un aspect étonnant de l'activité d'accompagnement susceptible d'être déployée dans la classe et dans l'établissement scolaire par ces enseignants et ces accompagnants. Il est possible de « définir l'étonnement comme un processus "d'étrangéification" du réel, générateur de réflexivité et potentiellement source d'apprentissage » (Thievenaz, 2017, p. 65).

2.1. Ce qui semble favoriser la construction d'une inclusion efficace (1)

Plusieurs dimensions semblent favoriser la construction d'une inclusion efficace du point de vue des quelques enseignants et des quelques accompagnants interviewés. En premier lieu,

la nature de la situation de handicap de l'enfant :

Je trouve que les handicapés moteurs, ils peuvent être intégrés beaucoup plus facilement que les handicapés qui relèvent du cognitif, ou du psychique (PI/ind/ensdir/5)²⁰.

Deuxièmement, la présence d'un AESH/ASEH dans une classe :

Disons que je [l'enseignante] différencierai encore plus, mais c'est vrai que ça me ferait vraiment un niveau très compliqué à gérer parce que là, ça facilite quand même la vie de l'enseignant. Oui ce serait quand même très compliqué, surtout pour des consignes simples parce que ça m'obligerait à faire une fiche de reformulation alors que là, c'est mon AVS²¹ [AESH] qui s'en occupe. Je veux dire, c'est une aide. Pour moi la présence d'une AVS, c'est évidemment une aide non négligeable (PI/ind/ens/8).

2.2. Ce qui semble limiter la construction d'une inclusion efficace (2)

L'aide d'un AESH/ASEH semble indispensable aux yeux de certains enseignants qui peuvent refuser l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans leur classe sans la présence de cet AESH/ASEH :

Moi, je n'en pouvais plus. De toute façon, c'était soit j'étais en arrêt, soit on avait quelqu'un parce que ce n'est pas de sa faute à cet enfant, mais il était autiste quand même d'un degré assez élevé. [...] Après moi, je suis tout à fait pour l'intégration des enfants handicapés, mais dans de bonnes conditions. [...] on a aussi les autres élèves qui ont des parents, qui ont aussi des attentes par rapport à leur évolution [...] On ne peut pas mettre de côté 29 élèves pour un (PI/ind/ensdir/5).

²⁰ L'intégralité des verbatim est, nous le rappelons, disponible en annexe 1 du second volume de notre thèse. Nous avons réalisé quelques modifications entre les verbatim présents en annexe 1 et ceux qui sont donnés à lire dans la thèse afin de rendre les interactions plus faciles à lire et ainsi privilégier la lisibilité pour le lecteur. Il s'agit par exemple de supprimer un mot qui est répété plusieurs fois d'affilée et qui alourdit la lecture inutilement.

²¹ « AVS » pour Auxiliaire de vie scolaire qui était l'ancienne dénomination des AESH/ASEH.

Plusieurs autres facteurs semblent également limiter la construction d'une inclusion efficace du point de vue des acteurs de terrain interviewés. En premier lieu, l'acceptation de l'accompagnant par un autre accompagnant :

Bon moi la maîtresse que j'ai, au départ elle n'était pas d'accord. Ça lui faisait un peu peur d'avoir une AVS [AESH/ASEH] dans sa classe (PI/ind/ASEH/1).

Le jugement que peut porter un accompagnant sur l'activité d'un autre accompagnant est un autre facteur, car ce jugement est susceptible de limiter les interactions entre eux :

Il y avait une réticence des enseignants à avoir une AVS [AESH/ASEH] dans leur classe [...] et la peur du regard parce qu'ils ne veulent pas non plus par exemple qu'après cet AVS irait dire que dans leur classe, voilà [...] Alors que ça peut être parce qu'il y a un élève turbulent et ce n'est pas pour ça que ce n'est pas un prof qui tient sa classe, et tu vois ils ont peur aussi. C'est toujours encore le regard quelque part de quelqu'un de l'extérieur qui va peut-être juger leur façon de faire (PI/ind/edu/7).

Troisièmement, à l'inverse du handicap moteur cité précédemment, certains autres handicaps semblent limiter la possibilité de construire des inclusions efficaces du point de vue de cette enseignante. Certains handicaps, d'après elle, ne semblent pas possibles à inclure dans le milieu scolaire ordinaire :

Pour moi il y a certains enfants, c'est vraiment très difficile de les intégrer en classe du type comportement autistique avec un niveau élevé, comportement de violence physique au moins en maternelle. [...] Un autiste comme j'ai pu avoir en maternelle, pour moi, c'est mettre en souffrance l'enfant déjà en premier. Après ça met en souffrance le groupe-classe et l'enseignant aussi parce que moi, je ne dormais plus parce que j'avais peur qu'il s'étouffe. [...] Je ne sais même pas si c'était de l'usure. C'était vraiment l'angoisse qu'il arrive quelque chose, et que la responsabilité retombe sur moi parce qu'on est quand même responsable de notre groupe. [...] c'est un peu facile avec la loi d'intégration des enfants handicapés. Ah bien on a le droit, donc on intègre et puis après sur le terrain les gens se débrouillent (PI/ind/ensdir/5).

L'une des conséquences est le renvoi des inclusions jugées problématiques à la responsabilité des professionnels du secteur médico-social par la « médicalisation » du handicap d'un enfant :

Pour moi, c'était la condition que j'avais posée pour le rescolariser à 100% cette année. C'était qu'il y ait un suivi psychologique (PI/ind/ensdir/5).

2.3. Ce qui renvoie à un aspect étonnant de l'activité d'accompagnement susceptible d'être déployée dans la classe et dans l'établissement scolaire

Premièrement, d'autres missions que celles prévues dans les missions des AESH/ASEH peuvent leur être confiées. C'est l'exemple d'une ASEH qui doit surveiller les toilettes au cours des récréations dans une école primaire :

Le directeur nous demande aussi en tant qu'AVS [AESH/ASEH] d'intervenir également par exemple au niveau des toilettes le temps que. Dès que ça sonne, je descends avec la classe dans laquelle je suis, mais après j'ai un temps où je surveille un petit peu dans les toilettes des filles (PI/ind/ASEH/3).

Deuxièmement, certains AESH/ASEH se font frapper par les enfants en situation de handicap qu'ils aident dans la classe, et l'institution scolaire semble avoir du mal à réagir à ces phénomènes extraordinaires :

D'ailleurs, il y a une ESS [équipe de suivi de scolarisation]. Je ne sais pas si tu pourrais y venir, mais là on est vraiment dans ce cas de figure-là, et l'AVS [AESH], elle est pleine de bleus. Et moi, je suis très mal par rapport à cette situation parce que là il y a une violence qui n'est pas tolérable pour moi [...] Ça fait deux ans que ça dure. Moi je ne sais pas comment elle tient. [...] Parce que ça, on ne va pas l'aborder. Tu vois les parents vont être là, ça va encore être mis sous silence un petit peu. Elle l'évoque, mais cette dame elle ne veut pas. Elle sait que les parents sont en souffrance, que le gamin ne va pas bien (PI/ind/edu/7).

Troisièmement, certains enseignants semblent ne pas vouloir reconnaître la situation de handicap d'un enfant :

Ça dépend. Il y a des professeurs qui n'acceptent pas le handicap de l'enfant, donc ils disent que c'est des comédies (PI/ind/AESH/4).

2.4. D'autres dimensions de l'activité d'accompagnement mises en lumière

L'identification de ces quelques rhétoriques professionnelles identifiées dans le discours de quelques enseignants et de quelques accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement permettent également de mettre en lumière d'autres dimensions de l'activité d'accompagnement qui semblent être déployées par les accompagnants de l'enquête exploratoire. Ces autres dimensions identifiées dans leur discours semblent participer à faire des inclusions, dans lesquelles les uns et les autres sont engagés, des épreuves professionnelles, au sens d'inclusion subie plus que construite.

Premièrement, il semble difficile de définir précisément le périmètre de l'activité de l'enseignant et des accompagnants dans la classe :

Tu vois, moi ce qui me gêne quand un enseignant me dit, ou quand les AVS [AESH/ASEH] me disent : « bien du coup, je m'occupe d'un groupe de quatre, cinq enfants ». Non ça, c'est le boulot de l'enseignant [...] Voilà, et en plus un AVS n'est pas un enseignant (PI/ind/edu/6).

Deuxièmement, l'activité d'accompagnement semble parfois être une activité divisée entre enseignants et accompagnants au profit des enseignants. C'est ce qu'explique cette conseillère pédagogique de circonscription au sujet de la gestion dans la classe des enfants en situation de handicap ayant des problèmes de comportement :

Et bien ces gamins-là, souvent l'AVS [AESH/ASEH] est tout seul à gérer [...] Je veux dire qu'ils ne sont pas payés lourd pour se taper, c'est ça moi ce qui me gêne. Ils prennent le gamin tout seul, ils se débrouillent, et c'est une grosse, grosse responsabilité (PI/ind/edu/6).

Troisièmement, les demandes d'accompagnement d'aides humaines (AESH/ASEH) auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)²² semblent parfois davantage relever du « confort » de l'enseignant que d'un réel besoin identifié chez l'enfant en situation de handicap :

C'est là où il faut justement être vigilant dans les équipes éducatives. Ça on en parle avec les psychologues scolaires parce qu'à un moment donné, c'était là. Il n'a pas par exemple la CLIS [classe pour l'inclusion scolaire], hop demande AVS [AESH/ASEH]. Voilà, on était systématiquement dans une demande, et on a dit : attention là, on est dans une dérive. [...] Dans l'équipe éducative oui, il y a de la résistance parce que l'on se rend compte justement après que l'élève, d'autant plus que des AVS il y en a beaucoup dans les écoles et quelquefois elles sont à temps complet sur une classe, et c'est sûr que c'est confortable aussi pour les enseignants je veux dire d'avoir une aide quand on a beaucoup d'élèves en difficulté (PI/ind/edu/7).

Quatrièmement, accompagner un enfant en situation de handicap à plusieurs dans une classe semble parfois être une contrainte :

Moi en ce qui me concerne, j'ai dans la classe trois élèves qui ont une AVS [AESH/ASEH] [...] C'est compliqué de travailler. Moi je l'ai fait cette année, mais travailler avec plus de deux adultes dans la classe, ça reste compliqué. [...] Il y en a une qui chuchote, l'autre qui chuchote, moi qui parle, et c'est difficile quand même au niveau de la gestion de classe (PI/ind/ens/8).

Cinquièmement, la présence continue d'un accompagnant auprès d'un enfant en situation de handicap semble limiter son autonomie :

Parce que je pense que ça peut limiter l'évolution d'un enfant d'avoir tout le temps quelqu'un à côté de lui parce qu'il va se reposer sur l'adulte, et du coup au niveau autonomie ça peut limiter (PI/ind/ensdir/5).

²² Il existe une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans chaque département français, et elles ont été créées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). Elles ont en charge le suivi et l'accompagnement des personnes handicapées.

Sixièmement, il semble difficile pour certains accompagnants de trouver leur place dans la classe :

On a chacun notre rôle je veux dire. La base, c'est quand même l'institut. Moi je ne suis là qu'en tant qu'aide. Je ne suis pas, il faut savoir aussi trouver sa place. Ce n'est pas évident non plus [...]. Ce n'est pas évident de trouver sa place (PI/ind/ASEH/2).

Septièmement, certains accompagnants peuvent avoir le sentiment de déployer une activité d'accompagnement qui n'est pas reconnue par les autres :

Je ne sais pas, à un moment est-ce que l'on ne prend pas des AVS [AESH/ASEH] pour dire de boucher des trous. Donc, ce ne sera jamais reconnu dans des conditions comme ça. [...] On est là, mais on n'est rien. On n'attend jamais notre avis. C'est important notre avis quand même (PI/ind/ASEH/1).

Et enfin, il semble qu'il puisse exister une « hiérarchie » implicite entre enseignants et accompagnants :

En même temps, ça leur est renvoyé de façon assez forte qu'il faut toujours que ce soit sous l'autorité de l'enseignant (PI/ind/edu/7).

2.5. Le manque de formation en matière d'inclusion

Une autre rhétorique professionnelle est également très présente dans le discours de chacun des enseignants et des accompagnants interviewés. Il s'agit du manque de formation en matière d'inclusion qui semble agir là aussi comme une épreuve professionnelle :

Là, c'est du temps perso. C'est moi qui me forme toute seule. [...] Là moi tous les soirs, je suis une heure, une heure et quart sur mon ordi, mais moi-même sur le site *Sematos* pour apprendre les signes. [...] il y a des fois, je suis dépassée parce qu'il y a des choses que je ne comprends pas. [...] Moi ça reste le problème de la formation parce que dans l'ensemble il n'y a pas de souci, je gère bien (PI/ind/ASEH/2).

C'est ce qu'explique également une enseignante de l'enquête exploratoire :

C'est comme si on demande à un ouvrier d'utiliser une machine qu'il ne connaît pas du tout. Forcément au départ, il va tâtonner. Il aura besoin d'une formation, et bien nous c'est pareil sauf que l'on ne travaille pas avec des machines (PI/ind/ensdir/5).

2.6. Le problème du travail collectif

La complémentarité prescrite par le MEN (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b) entre personnels éducatifs et professionnels du secteur médico-social semble également difficile à mettre en œuvre, alors qu'elle est au cœur de l'approche qualitative de l'inclusion définie et prescrite par l'institution scolaire :

Les orthophonistes par exemple. Dans le RPI [regroupement pédagogique intercommunal], j'en ai plusieurs même pour des enfants qui ne relèvent pas de la MDPH [Maison départementale des personnes handicapées]. Donc nous, on a un contact téléphonique. On dit voilà en classe ce que l'on repère, et puis on invite aux équipes éducatives. Enfin ils ne se déplacent pas, et puis ils disent aux parents que de toute façon c'est du secret professionnel (PI/ind/ensdir/5).

Il semble donc exister un décalage entre le discours du ministère de l'Éducation nationale français sur l'inclusion scolaire et celui de ces quelques enseignants et accompagnants sur les situations d'inclusion qu'ils rencontrent, et qu'ils vivent dans leur quotidien. L'identification de ces rhétoriques professionnelles renseigne sur ce qui semble important à dire pour eux en matière d'inclusion, et sur ce qui est susceptible de favoriser ou d'entraver leur compétence à inclure un enfant en situation de handicap. Dès lors, que rendent-elles visibles et accessibles pour le chercheur ?

II. Un processus de traduction locale des règles inclusives

1. Un processus ordinaire

Les rhétoriques professionnelles que nous avons identifiées dans le discours de ces quelques enseignants et accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement semblent traduire un processus de traduction locale des règles tel qu'il est théorisé par F. Lantheaume, F. Bessette-Holland et S. Coste (2009). La règle inclusive va être retraduite par les enseignants et les accompagnants dans le contexte de classe et d'établissement scolaire qui est le leur. Ce travail

de traduction locale « permet d'adapter la règle "universelle" à la réalité locale et individuelle » (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009, p. 110) de la classe et de l'établissement scolaire. Des médiations professionnelles (collectifs d'enseignants, chef d'établissement, inspecteurs, etc.) avec leurs logiques de métiers propres (leur histoire, leurs règles, leurs ressources) négocient pour donner à la prescription une forme nouvelle « composée d'éléments disparates dont l'origine devient parfois difficilement identifiable » (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009, p. 110).

1.1. Les avantages

Les acteurs ont ainsi une occasion supplémentaire de faire preuve d'initiative en fonction des situations et circonstances qu'ils rencontrent, des traditions locales et de leur volonté juridique, et symbolique d'imposer la leur aux autres (Tardif et Levasseur, 2010). Si l'on prend l'exemple donné par M. Tardif et L. Levasseur (2010), l'activité des préposés aux enfants en situation de handicap dans le système éducatif québécois dépasse très souvent le cadre de leurs missions officielles par la prise en charge de fonctions académiques, ou cognitives. Il en est de même de la division des tâches dans la classe et dans l'établissement scolaire entre les enseignants et les autres personnels, car les divisions et les spécialisations parmi les accompagnants semblent apparaître fluctuantes et négociées en fonction « des ressources disponibles et des urgences, mais aussi des traditions locales et des rapports de forces entre les [enseignants et les autres acteurs de l'inclusion scolaire] » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 90). Les retraductions, les négociations et les transformations des prescriptions du MEN en matière d'inclusion par les enseignants et les accompagnants « en fonction de leurs positions, perspectives et intérêts » apparaissent donc comme ordinaires (Tardif et Levasseur, 2010, p. 8), et si la retraduction locale des normes inclusives mise en lumière par l'identification de ces quelques rhétoriques professionnelles semble relever d'un processus ordinaire, on peut dès lors s'interroger sur les représentations sociales des enseignants et des accompagnants qui sous-tendent leur discours sur ce qui peut contribuer, ou limiter la construction d'une inclusion efficace de leur point de vue.

1.2. Le choix du recours à l'analyse des représentations sociales

Les représentations sociales sont « des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel, et idéal » (Moscovici, 2008, p. 367-368). Dans cette perspective, nous utilisons une méthode d'analyse des lexèmes²³ cooccurrents dans les énoncés simplifiés d'un texte (Alceste) pour tenter d'approcher les représentations sociales qui sous-tendent le discours des quelques enseignants et accompagnants interviewés. Il s'agit d'un logiciel défini comme une « méthodologie d'aide à l'étude et l'interprétation de corpus textuels » par la mise en lumière de régularités de l'usage de certains mots et de la conjonction de leurs apparitions dans des portions de textes similaires (Bart, 2011, p. 173). Notre objectif est de dégager des « polarités » dans l'usage du vocabulaire des enseignants et des accompagnants, à considérer comme des « usages répétés de quelques mots identiques » dans le vocabulaire employé (Bart, 2011, p. 174). Autrement dit, elles sont à envisager comme une trace pertinente du point de vue du sujet (Bart, 2011). L'étude « de l'organisation des éléments d'un texte et des régularités du vocabulaire permettrait donc au chercheur de mettre au jour, dans une certaine mesure, les mondes de pensée [mondes lexicaux] du locuteur » (Bart, 2011, p. 174). Les mondes lexicaux sont définis comme les traces les plus prégnantes de l'activité du sujet-énonciateur dans le lexique utilisé, et ils renvoient aux classes de discours construites par le logiciel Alceste (Bart, 2011). Toutefois, ces classes de discours peuvent renvoyer à différents points de vue et à différentes temporalités de l'activité du sujet (Bart, 2011). L'intérêt est alors que « la formalisation obtenue des “mondes lexicaux” est relativement rudimentaire et que ces derniers renvoient non seulement à l'activité créative du/des sujet(s) énonciateur(s) mais aussi aux représentations sociales, aux préconstruits et normes socioculturelles ou aux habitus des groupes sociaux ou professionnels auxquels il(s) apparten(en)t » (Bart, 2011, p. 175). Notre hypothèse est que la mise en lumière de ces représentations sociales est susceptible d'apporter des indices sur les raisons qui peuvent pousser ces quelques enseignants et accompagnants à retraduire localement les normes dans le contexte de leur classe et de leur établissement scolaire.

Notre analyse ALCESTE vise ainsi à nous aider à mieux comprendre « notre matériel discursif et à prendre en considération l'axe du langage dans nos études ; de plus, des recherches pertinentes et fines lui ont permis de faire ses preuves dans le domaine » (Kalampalikis, 2003,

²³ « Unité minimale de signification appelée aussi *morphème lexical* » (2010, Hachette, p. 927). Par exemple, « lait » est un lexème qui entre dans les mots : laitier, laitière, laitage, etc.

p. 150). Néanmoins, cette méthode d'analyse n'est pas exclusive, et elle ne peut aucunement se substituer à l'intuition du chercheur, ni à la finesse herméneutique issue de l'analyse de contenu classique, ni au travail d'interprétation nécessaire à toute réflexion dans les sciences sociales (Kalampalíkis, 2003). Il s'agit de mettre en évidence des mondes lexicaux (Bart, 2011; Kalampalíkis, 2003), et les objectifs de notre analyse sont d'isoler des thématiques se référant au discours des enseignants et des accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement en vue d'analyser les liens entre différentes classes qui ont été construites par le logiciel Alceste à partir de la récurrence, ou pas, de mots qui présentent des contextes de cooccurrences comparables (Bart, 2011). Notre choix est donc d'interpréter les classes de discours obtenues « comme représentation, puisque ces classes font système et reflètent une certaine stabilisation de l'activité de l'acteur » (Bart, 2011, p. 183).

1.3. Combiner une approche quantitative à une approche qualitative

Notre intérêt est aussi de combiner analyse de contenu et analyse lexicale automatisée afin de pouvoir confronter « une approche causale (quantitative) de type déterministe (probabiliste) et une approche compréhensive (qualitative) de type stratégique (structuraliste) [...] à la fois possible et heuristique » (Dubar et Demazière, 2007, p. 328). En effet, la méthodologie Alceste n'autorise une forme d'intelligibilité des données qu'au prix d'une certaine réduction de celles-ci (Bart, 2011), et c'est pourquoi notre analyse de contenu réalisée avant la mise en œuvre de la méthodologie Alceste est alors d'une grande aide, car elle permet la connaissance préalable du corpus soumis au traitement par le logiciel Alceste. C'est en cela qu'approche quantitative et approche qualitative peuvent s'enrichir mutuellement.

Toutefois, notre analyse du corpus repose sur la verbalisation de sa propre activité d'accompagnement, et elle ne va pas de soi pour les enseignants et les accompagnants interviewés, car ils peuvent décrire leur activité et les conséquences de leur activité en fonction de ce qu'ils pensent être les intérêts et les buts du chercheur (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 1994). L'activité d'accompagnement chez les enseignants et les accompagnants interviewés peut également relever d'opérations routinières, de stratégies qui peuvent être le résultat d'apprentissages anciens et d'une longue expérience d'accompagnement, et à ce titre, leur importance, leurs motifs, et les connaissances mobilisées ne sont pas toujours explicitées spontanément (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 1994). Et enfin, certaines dimensions de l'activité d'accompagnement des personnes interviewées ne sont pas aisément verbalisables (Guérin, Laville, Daniellou,

Duraffourg et Kerguelen, 1994). Ces différents aspects constituent les limites de notre analyse, et de l'enquête exploratoire de manière plus globale.

Nos entretiens auprès des enseignants et des personnels non enseignants ont permis de dégager des classes de discours relatives aux représentations qu'ils ont d'une inclusion efficace de leur point de vue selon trois dimensions identifiées : (1) la définition, les objectifs et les finalités de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire, (2) l'activité susceptible d'être déployée (y compris ses empêchements) pour inclure un enfant en situation de handicap, et (3) le collectif dans lequel s'inscrire pour inclure. Notre corpus de l'analyse Alceste fut enregistré sous la forme d'un fichier unique composé des neuf entretiens exploratoires, et l'interprétation des résultats prit appui sur les travaux de D. Bart (2011), N. Kalampalikis (2003) et M. Reinert (2001). La suite de notre propos a pour objectif de présenter ces résultats.

2. Une activité d'accompagnement complexe

2.1. Le processus de construction de l'analyse

L'analyse Alceste²⁴ produite grâce au logiciel *Alceste* est obtenue grâce à un traitement des corpus textuels en quatre étapes (Bart, 2011). La première étape correspond au repérage des différentes unités de contexte initiales (UCI) qui correspondent aux éventuels découpages entre les différents documents d'un corpus (par exemple le découpage entre plusieurs entretiens d'une enquête). La deuxième étape consiste à découper le corpus en unités de contexte élémentaires (UCE) puis à les classer en fonction de la répartition des formes (Bart, 2011). Le terme « forme » est préféré à celui de « mot », car le logiciel opère à partir de « mots pleins réduits de leurs désinences grammaticales ou suffixes » reconnus par lui (Bart, 2011, p. 175). Les UCE sont constituées d'une ou plusieurs lignes de texte consécutives, et elles sont à considérer comme une unité statistique de base (Bart, 2011). Cette opération permet ensuite au logiciel de produire des classes de forme « en regroupant celles qui tendent à être présentes dans les mêmes unités de contexte et qui sont aussi absentes que possible des énoncés d'une autre classe » (Bart, 2011, p. 176). La procédure en statistique qui permet de « regrouper et d'affecter les formes à telle ou telle classe » s'appelle la classification hiérarchique descendante

²⁴ Le rapport Alceste se trouve en annexe 1, et il fut réalisé à notre demande par la société *Image* sous licence CNRS-Université de Toulouse (http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm) le 21/07/2015 à partir de notre corpus d'entretiens exploratoires. L'analyse et l'interprétation de ces données sont de notre ressort, et de notre responsabilité.

(CHD), et elle est prise au regard de la « force du lien statistique qui unit les formes et les classes créées » (Bart, 2011, p.176). Des classes de vocabulaire sont donc construites « sur la base de la distribution et de la cooccurrence des mots qui composent les subdivisions du corpus (UCE) retenues pour l’analyse » (Bart, 2011, p. 176-177). La troisième étape permet de donner le profil des différentes classes retenu lors de la seconde étape. Le profil correspond aux mots les « plus spécifiques » de chacune des classes ; les mondes lexicaux cités précédemment (Bart, 2011). Le logiciel *Alceste* procède également à une analyse factorielle des correspondances (AFC) qui permet de rendre compte « des relations d’attraction ou d’éloignement qu’entretiennent entre elles dans le corpus, les classes, les formes et les classes et les formes » (Bart, 2011, p. 177). Notre objectif est ainsi de mettre en lumière des lignes de force qui organisent le corpus analysé (Bart, 2011). La dernière étape consiste à extraire des « traits sémantiques typiques » pour chacune des classes lexicales (Kalampalikis, 2003), autrement dit des UCE (phrases et segments de phrases) les plus représentatives de chaque classe sont « calculées et extraites » (Bart, 2011, p. 177). Notre analyse et notre interprétation du corpus d’entretiens exploratoires portent sur les résultats obtenus par la CHD et sur les représentations graphiques de l’AFC calculées à partir de cette classification (Bart, 2011). Le tableau n° 10 représente le dendrogramme de la CHD :

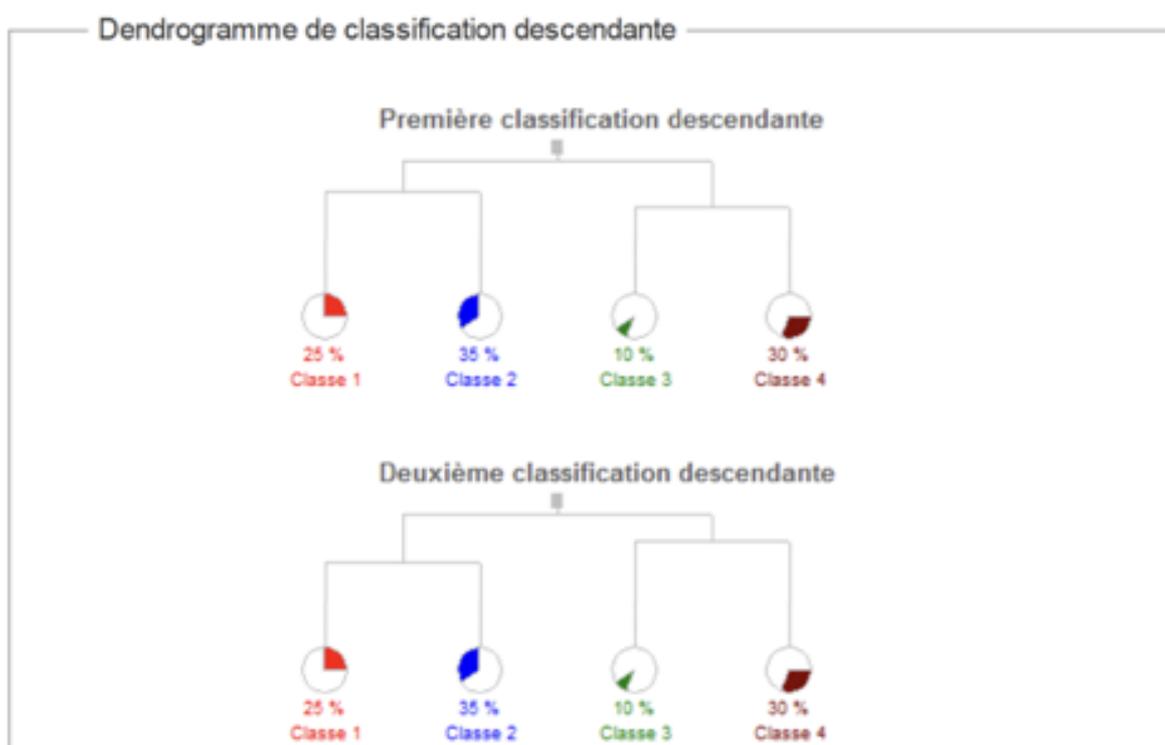


Tableau n° 10 : Le dendrogramme de la CHD

2.2. Les analyses produites

L'analyse de la CHD montre que la classe 2 est la première classe apparue de manière stable, et elle met en évidence deux ensembles de classes emboîtées (classes 1 et 2 d'une part, et classes 3 et 4 d'autre part). Les classes appartenant chacune à ces deux ensembles présentent donc des profils lexicaux proches, sans pour autant être similaires. On peut dès lors s'intéresser au vocabulaire et aux énoncés propres à chaque classe.

La première classe se compose de 322 unités, soit 25% des unités classées. Les mots les plus significatifs sont : troubler, handicap, intégrer, gamin, apprenti et situation. La seconde classe se compose de 459 unités, soit 35% des unités classées. Les mots les plus significatifs de cette classe sont les mots : vrai, enseigner, accompagner, niveau, professeur et relation. La classe 3 est constituée par 133 unités, soit 10% des unités classées. Les mots les plus significatifs sont : année, mois, septembre, contrat, rentrée et arrêter. Et enfin, la quatrième et dernière classe se compose de 372 unités, soit 30% des unités classées. Les mots les plus significatifs sont : maîtresse, expliquer, moment, aider, langage et matin.

Notre objectif est maintenant de nous appuyer sur l'analyse factorielle en corrélations (AFC) (annexe 1) en vue d'extraire quatre facteurs qui sont chacun susceptibles d'expliquer une partie des résultats obtenus par la CHD (Bart, 2011), et nous faisons pour cela le choix d'extraire un facteur possible par classe en nous appuyant sur les traits lexicaux typiques de chacune des quatre classes obtenues.

Ainsi, les traits lexicaux de la première classe renvoient aux contraintes de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants interviewés, car c'est une activité qui leur apparaît complexe. Ils doivent tenir compte de la loi en matière d'inclusion, de la nature du handicap des enfants, et des problèmes de comportement de ces enfants. La difficulté réside également dans le fait que certains enfants ne relèvent pas d'une situation de handicap à proprement parler, mais leur prise en charge s'ajoute à celle des enfants en situation de handicap reconnus par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Le handicap d'un enfant doit être géré au sein d'un collectif qu'est le groupe-classe, et cela est possible, ou non. Les individus les plus représentatifs de la classe 1 sont Agathe²⁵ (professeure des écoles et directrice d'école) et Rose (conseillère pédagogique de circonscription ASH).

Les traits lexicaux de la deuxième classe renvoient à la difficulté de se former. Les formateurs apparaissent désemparés quant aux multiples besoins et demandes des enseignants

²⁵ Voir chap. 1, part.2, I.1. « La méthodologie de l'enquête », p. 67.

et des accompagnants. Ces derniers souhaiteraient avoir des pistes concrètes pour accompagner les enfants en situation de handicap dans la classe et l'établissement scolaire. Les individus les plus représentatifs de la classe 2 sont Sonia (ASEH), Louise (AESH), Carine (enseignante référente handicap) et Sylvie (professeure des écoles). Ce manque de formation est d'ailleurs vécu comme un manque de reconnaissance par certains des accompagnants interviewés :

Moi aujourd'hui, ça va être l'informatique. Parce que [prénom de l'enfant accompagné] va être mis sur un ordinateur. Donc ça, c'est pareil. J'ai écouté à la réunion, ils vont fournir un ordinateur et tout, mais on ne s'est jamais demandé est-ce que l'AVS [AESH/ASEH] avait les moyens ? [...] On est là, mais on n'est rien. On n'attend jamais notre avis. C'est important notre avis quand même. [...] On n'est pas que là pour entendre : et bien vous êtes là avec l'élève, débrouillez-vous ! Après on ne veut plus entendre parler de vous. Non, ce n'est pas ça. Notre travail, ça ne peut pas être ça parce que sinon au bout d'un moment, vous vous dites à quoi je sers ? Moi je ne veux pas sortir de mon travail et me dire franchement que j'en ai ras le bol. Je fais quoi là ? Non. [...] On souhaiterait que la fonction AVS soit réellement reconnue (PI/ind/ASEH/1).

Les traits lexicaux de la troisième classe renvoient au contexte toujours incertain de l'activité d'accompagnement qui est susceptible d'être déployée par les enseignants et les accompagnants interviewés, car la dimension temporelle et spatiale de l'accompagnement n'est jamais connue d'avance. C'est l'exemple de l'accompagnement des ASEH qui peut démarrer après la rentrée scolaire et s'arrêter avant la fin de l'année scolaire. Cette instabilité temporelle (durée de l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap) et spatiale (changement d'établissement scolaire) sont des expériences difficiles pour les accompagnants que ce soit pour les AESH/ASEH qui peuvent être amenés à « changer » d'enfant, ou pour les enseignants qui ne savent jamais s'ils vont pouvoir travailler de manière stable avec les AESH/ASEH. Cette situation peut en outre être perturbante pour les enfants en situation de handicap, car des personnes avec qui ils sont liés peuvent arrêter leur accompagnement du jour au lendemain. L'individu le plus significatif pour la classe 3 est Cathy (AESH) :

Au début c'est vrai que je cherchais un petit peu dans quelle classe. Je ne savais pas trop au début vers quel enfant je devais aller et partager mon temps [...] mais je pense que l'on a été plusieurs à penser la même chose, que l'on arrive, et qu'il y a un petit décalage entre la rentrée scolaire et puis le démarrage de notre travail [...] Disons que l'on nous a informés lors de l'entretien avec le professeur-référent que l'on était amenés à changer de classe (PI/ind/ASEH/3).

Les traits lexicaux de la quatrième classe renvoient à ce qui est jugée problématique, et qui semble obliger les enseignants et les personnels non enseignants interviewés à « bricoler » des solutions de circonstance dans la classe et dans l'établissement scolaire. Ces solutions provisoires, nommées des « bricolages héroïques » par S. Ebersold (2010), ne sont pas idéales, mais elles semblent permettre de limiter la tension dans l'activité des enseignants et des accompagnants, car ils se sentent parfois dépassés pour accompagner au mieux les enfants en situation de handicap. Les individus les plus significatifs pour la classe 4 sont Magali (ASEH) et Florence (ASEH). Certains bricolages semblent aussi avantager les enseignants ; c'est l'exemple significatif de « l'utilisation » d'un AESH/ASEH dans la classe par un enseignant pour prendre en charge les élèves en difficulté :

Là en cas vraiment de problème de comportement puisque j'ai un élève qui pose des problèmes de comportement, ça arrive que je [l'enseignante] lui dise [à l'ASEH] : va avec lui, calme le un petit peu. Il va prendre l'air, il va se calmer. C'est une aide non négligeable. [...] Moi par exemple, j'ai un groupe de quatre élèves. Il y a deux élèves qui sont notifiés [reconnus en situation de handicap par la MDPH], une élève qui est en très, très grande difficulté qui n'est pas orientée en CLIS [dispositif d'adaptation du milieu scolaire ordinaire], mais qui est vraiment à la limite. Moi, je l'ai mise avec ce groupe-là [le groupe de l'ASEH] comme ça elle bénéficie en même temps des réexplications (PI/ind/ens/8).

2.3. Quatre axes de l'activité identifiés grâce à l'analyse factorielle en corrélations

L'analyse factorielle en corrélations (annexe 1) permet alors d'identifier quatre axes de l'activité qui semblent expliquer la retraduction locale des prescriptions du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion, par les enseignants et les accompagnants. Le tableau 11 présente ces quatre axes de l'activité :

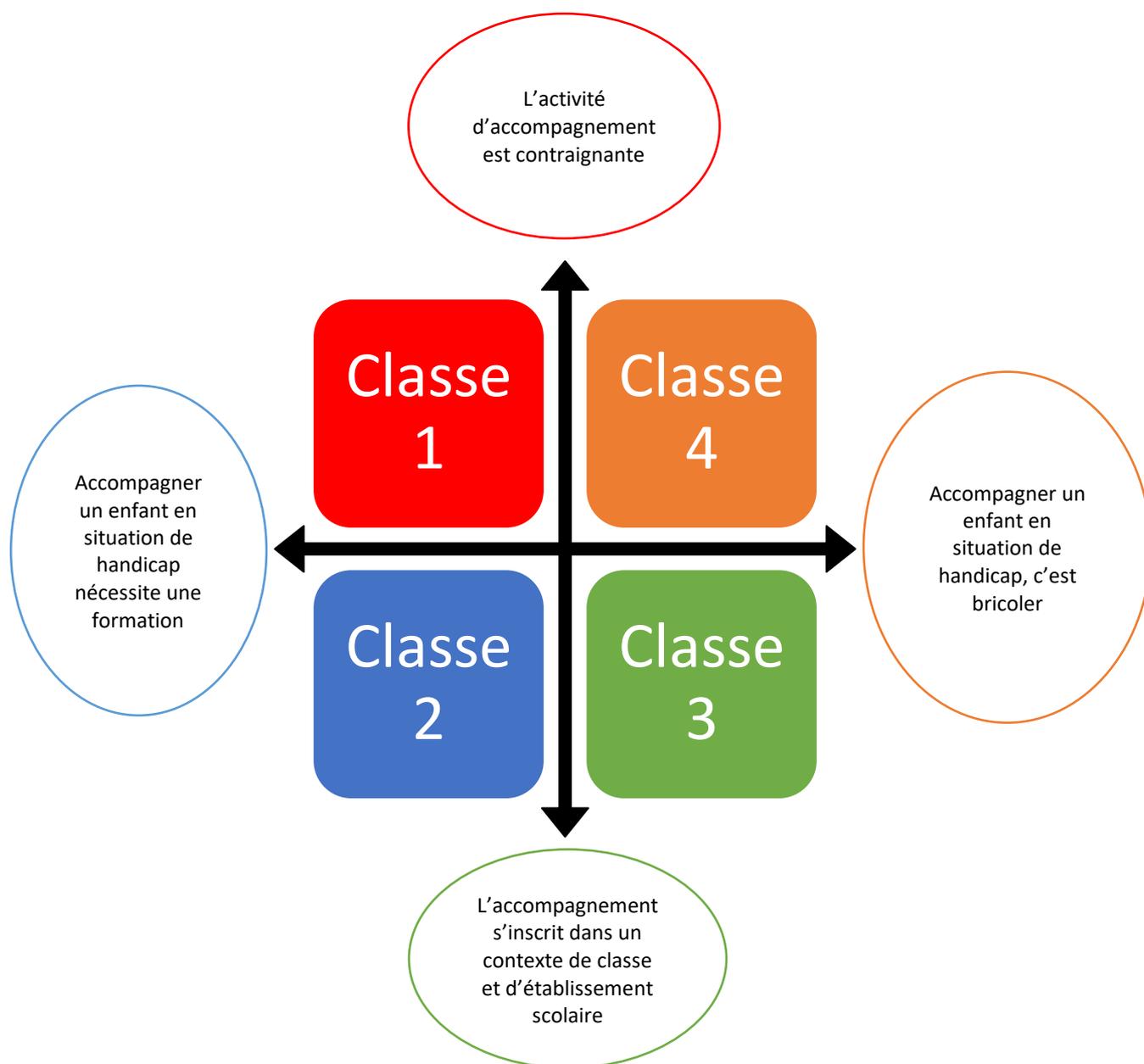


Tableau n° 11 : Les quatre axes de l'activité de l'analyse factorielle en corrélations

Le premier axe de l'activité des enseignants et des accompagnants renvoie à une activité d'accompagnement qui semble être contraignante pour les enseignants et les accompagnants interviewés. Le deuxième axe renvoie à une activité d'accompagnement qui semble nécessiter de se former pour inclure des enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire. Le troisième axe renvoie à la nature très instable du contexte dans

lequel cette activité d'accompagnement semble se déployer, et le quatrième axe renvoie à l'existence probable de multiples manières d'inclure un enfant en situation de handicap. Les enseignants et les accompagnants sont donc susceptibles de trouver d'autres manières d'accompagner les enfants en situation de handicap par la possibilité qui leur est donnée de retraduire localement les prescriptions inclusives. L'activité d'accompagnement semble complexe, et cette complexité semble ne pas concerner exclusivement les enseignants, car les accompagnants qu'ils soient conseiller pédagogique de circonscription, enseignant référent handicap et AESH/ASEH sont également confrontés aux difficultés de son déploiement pour construire une inclusion efficace de leur point de vue.

Agir pour inclure un enfant en situation de handicap de manière efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants interviewés, c'est donc « à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions. Agir, c'est alors et, de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là (Vygotski 2003) » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134). Notre analyse thématique de contenu et notre analyse lexicale automatisée des entretiens exploratoires laissent supposer un « agir » problématique que nous pouvons qualifier « d'agir collectif » problématique, car il semble concerner aussi bien les enseignants que les autres accompagnants. Des précautions sont néanmoins de mises, car cet « agir collectif » problématique relève du discours de quelques enseignants et de quelques accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement, et il serait naïf de croire que les propos recueillis sont consensuels, et représentent la « communauté » qu'ils sont censés représenter (Olivier de Sardan, 2008). Ce discours est par contre intéressant, car il soulève des questions concernant les dimensions qui pèsent sur la manière dont se structure et s'organise l'activité d'accompagnement dans le contexte d'une classe et d'un établissement scolaire pour que des enseignants et des accompagnants puissent inclure efficacement de leur point de vue un enfant en situation de handicap.

3. Les questions que soulèvent ce possible « agir collectif » problématique

Les résultats de notre enquête exploratoire et les analyses menées semblent enrichir et confirmer quelques références de la littérature scientifique dont nous allons maintenant rendre

compte. Pour commencer, l'activité des enseignants et des accompagnants pour réaliser une inclusion de nature qualitative du point de vue du ministère de l'Éducation nationale doit s'inscrire dans une approche systémique combinée à une logique inter institutionnelle et inter catégorielle qui privilégie la mise en œuvre de collaborations, de partenariats, de projets, etc. (Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016). Autrement dit, la qualité des inclusions du point de vue du ministère de l'Éducation nationale réside dans la cohérence des liens et des relations qui s'instaurent entre les différents acteurs selon une logique inter catégorielle et inter institutionnelle (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2006, p. 263). Cela place les enseignants et les accompagnants dans un rapport de « nécessité réciproque », car la réussite de l'inclusion suppose la participation de tous (Charlier et Biémar, 2012, p. 156). Ensuite, cette activité partagée entre les enseignants et les autres accompagnants recouvre « l'ensemble de [leurs] activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite *a minima* un objectif commun, un accord qui permettra de "faire ensemble" et, si possible, de "réussir ensemble" » (Piot et Marcel, 2009, p. 8). Les enseignants, pour conclure, ne sont donc pas seulement le « maître qui instruit » (Tardif et Levasseur, 2010, p. 74), et ils doivent articuler leur activité d'accompagnement avec celle des autres accompagnants, et cela n'est pas sans poser la question de l'identification du périmètre de l'activité d'accompagnement de chacun des accompagnants dans cette actuelle configuration collective de l'inclusion scolaire promue par la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale français. Autrement dit, qui fait quoi ? Et comment le fait-il pour participer à la construction d'une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants ?

Si l'on considère l'organisation scolaire (les établissements scolaires et leurs classes) comme un « ordre négocié », autrement dit comme un système de négociations permanentes permettant à cette organisation de fonctionner (Strauss, 1992, p. 250-251)²⁶, alors il existe des contextes de négociation dans les classes et dans les établissements scolaires entre enseignants et accompagnants, car ils se partagent l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap (Baszanger, 1992). P. Périer (2008, p. 10) définit ces contextes de négociation comme « des agencements particuliers d'éléments localisés et sans cesse recomposés au travers des relations et interactions entre acteurs ». À la question « À quoi sert la négociation ? », A. Strauss (1992, p. 252) répond : « la négociation, on l'a dit, est un des moyens "pour obtenir que les

²⁶ La lecture de ces pages renverra le lecteur aux points capitaux de son concept.

choses se fassent”. Elle est utilisée pour que se fasse ce qu’un acteur (personne, groupe, organisation, nation ? etc.) souhaite voir accompli. Ce qui signifie “faire marcher les choses” ou les faire “continuer à marcher” ». Autrement dit, le processus de négociation entre les enseignants et les autres accompagnants qui se partagent l’activité d’accompagnement dans la classe et dans l’établissement scolaire semble être incontournable pour inclure efficacement des enfants en situation de handicap de leur point de vue. Si l’on prend en compte le fait que la dimension collective de l’activité d’accompagnement est une dimension générique ou transversale de toute activité de travail (Champy-Remoussenard, 2014b), on peut faire l’hypothèse que « l’exploration » de la dimension collective de l’activité d’accompagnement partagée entre les enseignants et les autres accompagnants peut être « une clef d’analyse importante dans une perspective d’analyse de [sa] complexité » (Champy-Remoussenard, 2014b, p. 12), car les dimensions collectives « vues comme *transversales* constituent un des dénominateurs communs à l’ensemble des activités de travail, un *aspect universel* du vécu du travail humain (qui se trouvent déclinés dans la multitude des situations singulières), de ce qui est partagé et renvoie au fond universel de l’expérience de tous ceux qui travaillent. Ce qui est partagé n’est pas à entendre ici comme ce qui gommerait les individualités, les différences, les styles *etc.*, mais bien comme ce qui permet à ces formes de singularité d’être exprimées, communiquées, partagées, échangées » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 12). Notre question est donc la suivante :

Comment et pourquoi des enseignants et des accompagnants, inscrits dans un contexte de négociation, peuvent-ils prendre appui sur la dimension collective de leur activité d’accompagnement pour transformer l’environnement de travail dans lequel ils sont pris en vue de construire collectivement une inclusion efficace de leur point de vue, d’un enfant en situation de handicap ?

La question que nous posons est également liée à celle de l’opérationnalisation de la nature qualitative de l’inclusion scolaire (définie et prescrite par le ministère de l’Éducation nationale français) par les enseignants et les accompagnants dans le contexte qui est le leur, en sachant que leur point de vue sur ce que peut être une inclusion qualitative est susceptible d’être différent de celui produit par l’institution scolaire. Pour autant, quel que soit le point de vue abordé, il s’agit bien de permettre à un enfant en situation de handicap d’être inclus dans le milieu scolaire ordinaire dans les meilleures conditions possibles.

Conclusion du chapitre 1

Le système éducatif français est rendu responsable par l'État français de l'opérationnalisation de l'énoncé de politique publique en matière d'inclusion (Turgeon et Savard, 2012), et le ministère de l'Éducation nationale en produisant des prescriptions pour opérationnaliser cet énoncé de politique publique met en tension l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants. Le métier d'enseignant semble mis à l'épreuve, et les dimensions éthique, politique, technique et pratique de la formation, destinées à les aider à réaliser leur métier doivent être combinées non sans difficultés. Les enseignants français doivent faire face, de notre point de vue et c'est une hypothèse, à trois dilemmes de métier : le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu ordinaire, l'obligation de résultats faite au système éducatif français et la logique de l'engagement collectif induite par le paradigme inclusif. Le recueil du discours de quelques enseignants et de quelques accompagnants sur leur propre activité d'accompagnement lorsqu'ils sont confrontés à des inclusions d'enfants en situation de handicap met en lumière des rhétoriques professionnelles qui semblent traduire un processus ordinaire de traduction locale des règles inclusives (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009), mais bien qu'ordinaire, ce processus laisse supposer un « agir collectif » problématique qui concerne aussi bien les enseignants que les autres accompagnants. Le ministère de l'Éducation nationale inscrit en effet leur activité d'accompagnement dans une approche systémique combinée à une logique inter institutionnelle et inter catégorielle qui les placent dans un rapport de nécessité réciproque (Charlier et Biémar, 2012). La qualité des inclusions du point de vue de l'institution scolaire résiderait dès lors dans la cohérence des liens et des relations qui s'instaurent entre enseignants et accompagnants (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2006). La question devient celle de mieux comprendre comment et pourquoi des enseignants et des accompagnants inscrits dans un contexte de négociation par le ministère de l'Éducation nationale peuvent prendre appui sur la dimension collective de leur activité d'accompagnement pour transformer leur environnement de travail en vue de réaliser collectivement une inclusion efficace d'un enfant en situation de handicap, et ce, malgré la contrainte que pourrait représenter leur inscription dans ce collectif. Nous présentons maintenant, dans notre deuxième chapitre, les approches théoriques que nous mobilisons pour nous permettre de déterminer le regard que nous allons porter sur la réalité de quelques inclusions vécues par des enseignants et des accompagnants dans le contexte qui est le leur en vue d'inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et un établissement scolaire du système éducatif français.

Chapitre 2 : Le cadre théorique interdisciplinaire de la recherche et l'outil d'investigation utilisé

Introduction du chapitre 2

Notre choix est celui d'analyser ce que réalisent ou pas, dans le contexte de classe et d'établissement scolaire qui est le leur, des enseignants et des accompagnants pour construire collectivement une inclusion efficace de leur point de vue. Notre entrée est celle des acteurs de terrain (enseignants et accompagnants) confrontés aux inclusions prescrites par le ministère de l'Éducation nationale, et notre choix est celui de nous focaliser sur l'analyse de leur activité d'accompagnement. On peut définir l'analyse de l'activité comme « une méthode d'analyse pilotée par des experts qui auraient construit des concepts et des méthodes d'investigation scientifique pour explorer les activités humaines au travail, avec ou sans la participation des professionnels » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 32). Notre objectif est donc de nous focaliser sur le niveau microsystémique de la classe et de l'établissement scolaire qui renvoie « aux [enseignants et aux accompagnants] et à l'interprétation des règles qui organisent leurs activités quotidiennes ainsi que leurs façons de regarder le monde à l'intérieur duquel ils se meuvent et sur lequel ils agissent » (Zaffran, 2014, p. 101). L'enjeu est ainsi de rendre intelligible l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants quand ils incluent collectivement un enfant en situation de handicap, autrement dit c'est « dégager la raison des choses ou, du moins, proposer un modèle au sein duquel les informations recueillies, qu'il s'agisse de faits, de représentations, de performances ou autres, trouvent une raison d'être » (Crahay, 2002, p. 260).

Un modèle d'intelligibilité désigne une construction intellectuelle qui organise « les observations de façon cohérente, offrant aux acteurs une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement » (Crahay, 2002, p. 253). Nous combinons pour ce faire l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013) dans « des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées [afin d'analyser] les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution » de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants dans le contexte de classe et d'établissement scolaire qui est le leur (Mialaret, 2006, p. 69). Ces approches théoriques sont définies et leur mobilisation est justifiée, tout comme le moyen d'investigation

que nous utilisons dans le cadre de notre recherche, et qui renvoie à l'utilisation de l'étude de cas comme « méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010, p. 15).

Nous commençons par décrire dans un premier temps le processus de construction de notre cadre théorique interdisciplinaire, puis dans un second temps nous présentons le processus de construction de notre modèle d'analyse pour opérationnaliser ce cadre théorique. Enfin, nous justifions dans un troisième temps le recours à l'étude de cas comme moyen d'investigation.

Partie 1 : La construction d'un cadre théorique interdisciplinaire

I. La possibilité qu'ont des enseignants et des accompagnants pour « craquer »²⁷ collectivement des normes inclusives

1. Le concept d'activité

Le concept d'activité « fait écho à la notion de *travail réel*, c'est-à-dire à l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent. L'activité est une construction singulière qui « exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute. [...] Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs » (Leplat, 1997, 33). Elle renvoie à la notion d'*acteur* quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience (Dubet, 1994, 105) » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 12). Ce concept d'activité peut être « considéré comme un concept à la frontière des approches disciplinaires, un concept « intégrateur » (Barbier & Durand, 2003; Barbier & Galatanu, 2004, 80) qui « n'appartient primitivement à aucun champ particulier » et qui est situé « au point de convergence de plusieurs disciplines scientifiques » (Schwartz, Faïta & Vuillon, 1997, 296) » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 38). Plusieurs approches théoriques mobilisent donc de manière centrale ce concept d'activité et bien que distinctes au niveau de certains concepts, d'arrière-plans théoriques et de méthodes d'investigation vers l'activité utilisées, elles possèdent néanmoins des dimensions transversales (Champy-Remoussenard, 2005).

La première est la mise en évidence d'une « certaine opacité de l'activité de travail, la résistance qu'elle oppose à la perspective purement analytique, sa complexité, et c'est sur ce registre que se rejoignent peut-être le plus évidemment les usages qui sont faits d'arrière-plans paradigmatiques, de concepts, et de finalités épistémologiques par ailleurs assez différentes » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 34).

La deuxième renvoie à la place des verbalisations « que les acteurs produisent pendant ou à propos de l'activité et de la perception qu'ils en ont [car] l'analyse est, au moins en partie,

²⁷ Cette expression provient du travail réalisé par G. Canguilhem au cours de sa thèse de doctorat en médecine publiée en 1943 : « Si l'on peut parler d'homme normal, déterminé par le physiologiste, c'est parce qu'il existe des hommes normatifs, des hommes pour qui il est normal de faire craquer les normes et d'en instituer de nouvelles » (Canguilhem, 2011, p. 106). Une norme n'est pas nécessairement figée. Elle peut être dynamique et se transformer, et l'intérêt réside dès lors, de notre point de vue, dans la recherche de ce qui peut continuer à la faire vivre. C'est en ce sens qu'une nouvelle norme peut advenir, et cette production originale est signe de la vitalité du contexte à l'œuvre.

élaborée à partir des formes de verbalisations des acteurs (mise en mots, mise en récit, explicitation...), ce qui donne à la parole des acteurs une place centrale » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 34). Les traces et les verbalisations de l'activité par les acteurs peuvent ainsi être considérées comme des preuves (Champy-Remoussenard, 2005).

Une troisième dimension transversale renvoie au statut des acteurs qui vivent les situations de travail et qui représentent la source à partir de laquelle se construisent les connaissances sur l'activité (Champy-Remoussenard, 2005).

Quatrième point commun, c'est toujours « dans le cadre d'une intervention conjointe ou croisée de l'acteur de la situation de travail et de l'expert (chercheur positionné dans tel ou tel courant de l'analyse de l'activité) que s'effectue le retour sur l'activité » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 35).

Enfin, une autre dimension transversale renvoie à la manière dont les acteurs construisent leur réflexivité. Autrement dit, ils revivent, décrivent, commentent, redécouvrent, analysent parfois leur activité « dans toute sa complexité, en accédant à un autre regard, un autre point de vue sur celle-ci » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 36).

2. Les trois approches théoriques mobilisées

Les approches théoriques regroupées autour du concept d'activité sont nombreuses (Champy-Remoussenard, 2005), et notre choix est d'en mobiliser trois pour tenter de mieux comprendre la possibilité qu'ont les enseignants et les accompagnants de transformer par eux-mêmes leur milieu de travail quand ils sont confrontés à une inclusion d'un enfant en situation de handicap dans le contexte d'une classe et d'un établissement scolaire.

Ces trois approches théoriques sont l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013). Cependant, un « écart se creuse d'évidence entre le projet de confronter, et peut-être d'associer la diversité des approches proposées et la conduite effective de travaux ancrés dans cette perspective. Il ne suffit pas que “des passages praticables existent”, encore “faut-il pouvoir les emprunter”, comme le signale Anni Borzeix (1994, 415) » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 40). À cette fin et en vue de faire dialoguer ces trois approches, les mettre en débat et les articuler, nous allons emprunter le concept de « normativité » construit par G. Canguilhem (2011). La normativité de l'activité dans notre perspective renvoie à la possibilité de mieux comprendre comment des enseignants et des accompagnants affrontent et résistent à leur milieu de travail en produisant de nouvelles normes

pour inclure efficacement des enfants en situations de handicap de leur point de vue, et dans le contexte qui est le leur (Canguilhem, 2011). La normativité définie comme un processus créatif et producteur de nouvelles normes qui permet d'inventer des réponses inédites aux sollicitations du milieu afin de prendre l'initiative sur lui (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008) peut apparaître comme une base commune aux trois approches théoriques que nous mobilisons, car toutes les trois s'intéressent à la « créativité de l'agir » (Gillet et Lénéel, 2016; Joas, 1999). Notre choix, et cela relève d'une expérimentation, est celui d'utiliser le concept de normativité pour « emprunter ce passage commun » (Champy-Remoussenard, 2005), et ainsi considérer l'activité comme le concept anthropologique qui permet de rendre compte que « l'action n'est pas simple exécution » (Gillet et Lénéel, 2016, p. 227).

La normativité qui correspond au pouvoir de créer et de recréer des normes (Clot, 2015b) permet de définir la norme comme « un principe de correction, de rectification ou d'assimilation du donné archaïque [...] qui exprime des valeurs » (Le Blanc, 2008, p. 29-30). Autrement dit, la norme n'advient que par la décision d'un sujet qui affirme une intention normative à partir d'un jugement de valeur (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008). La valeur, c'est « le poids qu'on accorde plus ou moins aux choses ; une hiérarchie, un découpage propre à chacun, à propos de ce qu'on estime, préfère, ou au contraire qu'on néglige, rejette » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 260). Ces valeurs s'incluent dans l'agir de la personne à travers les normes qui commandent cet agir (Schwartz et Durrive, 2009), et la normativité de l'activité d'accompagnement peut alors renvoyer à la production de normes pour soi-même (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). L'exercice de la normativité par les enseignants et les accompagnants peut donc correspondre à l'effort qu'ils produisent pour devenir des sujets autonomes tentant d'anticiper l'assujettissement de la norme (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Autrement dit, l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013) mobilisées autour du concept de normativité peuvent nous permettre d'analyser la possibilité donnée à un enseignant et à un accompagnant de ne plus subir leur milieu de travail par la production de nouvelles normes (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008).

3. La construction d'un cadre « interdisciplinaire de création »

Notre choix est celui de construire un cadre théorique interdisciplinaire original que l'on peut qualifier de cadre « interdisciplinaire de création » (Mialaret, 2006), car ce choix induit de ne pas reprendre un cadre théorique existant. Notre objectif est alors de nous permettre de

dépasser le point de vue de chacune des trois approches théoriques mobilisées précédemment, et « considérées en elles-mêmes, pour découvrir et analyser les aspects originaux et spécifiques [de l'activité d'accompagnement prise dans le contexte de l'inclusion scolaire] ; celle-ci ne sera plus considérée comme une juxtaposition des points de vue, même si ceux-ci collaborent entre eux, mais comme constituant un nouvel objet d'analyse scientifique, considérée essentiellement sous l'angle des très nombreuses interrelations qui se développent entre [les enseignants et les accompagnants], et comme l'émergence d'une nouvelle réalité humaine spécifique au domaine de l'éducation » (Mialaret, 2006, p. 247).

Notre cadre théorique interdisciplinaire est une tentative pour analyser des situations d'inclusion « du point de vue de l'activité » (Gillet et Lénéel, 2016), autrement dit, c'est une tentative pour mieux comprendre comment l'activité des enseignants et des accompagnants leur permet de « rester en santé » quand ils sont confrontés à des situations d'inclusion. L'enjeu devient de produire un enrichissement de la production de connaissances sur l'activité d'accompagnement d'enseignants et d'accompagnants dans un contexte spécifique, celui de l'inclusion scolaire dans le système éducatif français. Nous faisons l'hypothèse que l'inclusion d'un enfant en situation de handicap n'est pas sans effets sur l'activité et la santé des enseignants et des accompagnants, et dans cette perspective, la santé « prise absolument, c'est un concept normatif définissant un type idéal de structure et de comportement organiques ; en ce sens c'est un pléonisme de parler de bonne santé, car la santé c'est le bien organique » (Canguilhem, 2011, p. 86). Il devient dès lors intéressant d'analyser ce qui contribue, ou pas, « à faire » d'un enseignant et d'un accompagnant un « homme normal », c'est-à-dire un homme normatif, un « être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques » (Canguilhem, 2011, p. 87).

Nous pouvons ainsi analyser la manière dont des enseignants et des accompagnants vont négocier leur emprise sur les déterminismes inclusifs de telle sorte qu'ils arrivent à anticiper leurs contraintes et donc à garder l'initiative sur eux (Durrive, 2015), car accompagner un enfant en situation de handicap peut être considéré comme une négociation permanente du « degré d'acceptabilité dans l'usage de soi, entre ce que l'on est soi-même disposé à faire et ce qu'exige le collectif, d'après l'idée qu'il se fait de l'individu qu'il sollicite » (Durrive, 2015, p. 68). L'usage de soi est le « lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles toujours à négocier » (Schwartz, 1987, p. 194). L'usage de soi vise la conquête d'un peu d'initiative, autrement dit la recherche de davantage d'efficacité « pas uniquement pour soi, mais également dans l'intérêt des autres, du travail d'équipe » (Durrive, 2015, p. 109). De la nouveauté peut être créée en éloignant un peu plus la situation d'inclusion de sa version initiale

(Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009), et l'usage de soi se divise alors entre l'usage de soi par les autres (l'exigence faite par les autres de tout anticiper, de prendre l'initiative sur nos propres contraintes) et l'usage de soi par soi (la tentative de continuer à s'inventer soi-même par la possibilité de reprendre l'initiative sur les contraintes à arbitrer) (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Combiner l'usage de soi par soi avec « celui que les autres font de nous et réciproquement peut contribuer à augmenter la puissance d'initiative et permettre de former de réelles entités collectives [...] capables de prendre en charge des défis qui dépassent de loin les performances des uns et des autres considérés isolément » (Durrive, 2015, p. 111).

L'organisation scolaire dans un contexte inclusif peut alors être définie comme « le fruit d'un compromis permanent entre des règles explicites, officielles, provenant des prescripteurs et des règles élaborées quotidiennement par les acteurs de l'organisation [les enseignants et les accompagnants] qui réagissent à la prescription en fonction de leurs propres besoins d'action, des événements auxquels ils font face et des lacunes ou du manque d'effectivité du prescrit. L'organisation est ainsi pensée comme le produit d'une permanente dynamique sociale interne à elle-même » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224). Le travail collectif mis en œuvre entre enseignants et accompagnants peut ainsi être pensé comme un processus d'élaboration « de règles collectivement admises, qui constituent autant de composantes collectives de la construction et de la mise en œuvre des régulations des situations critiques [...] le travail collectif a pour fonction de réguler les perturbations internes et externes issues de l'activité, les exigences du travail en rapport à la gestion des situations de travail et la prévention des risques » (Caroly, 2010, p. 97).

Notre analyse peut donc porter sur la construction de règles inclusives produites par un collectif d'accompagnants au cours de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap, et plus précisément, sur la manière par laquelle l'activité d'accompagnement est renormalisée à l'issue de négociations entre accompagnants (Falzon, 2013, p. 1). La renormalisation (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009) est ce qui fait « craquer les normes » pour en instituer de nouvelles. C'est « un fait. Elle s'observe, elle s'analyse, elle est la trace concrète d'une décision prise par quelqu'un à l'issue d'un choix » (Durrive, 2015, p. 169). Renormaliser ne veut pas dire que la contrainte a disparu, mais « qu'elle est éventuellement mieux maîtrisée parce que l'on a repris l'initiative, en se plaçant devant elle pour la piloter » (Durrive, 2015, p. 172).

II. Analyser des contextes de négociation

1. Les raisons d'un tel intérêt

Pour négocier les règles inclusives, nous considérons que les enseignants et les accompagnants s'inscrivent dans des contextes de négociation (Baszanger, 1992) que P. Périer (2008, p. 10) définit comme « des agencements particuliers d'éléments localisés et sans cesse recomposés au travers des relations et interactions entre acteurs ». L'analyse des négociations entre enseignants et accompagnants peut ainsi nous permettre de mieux comprendre « la capacité du collectif à élaborer – ou réélaborer – des normes et des règles encadrant l'action, en lien avec les critères de qualité de travail, à gérer la conflictualité dans les rapports de travail et enfin à donner un sens au travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35). Autrement dit, c'est une possibilité pour mieux comprendre l'institution de « controverses professionnelles » entre enseignants et accompagnants sur la qualité d'une inclusion (Clot, 2008). Une controverse professionnelle peut se définir comme une « dispute » de métier qui a pour visée de renouveler le pouvoir d'agir des enseignants et des accompagnants « en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle » (Clot, 2006, p. 169). Les enseignants et les accompagnants en négociant les règles inclusives peuvent ainsi nous donner des indices sur leur manière d'organiser une inclusion dans la classe et dans l'établissement pour qu'elle soit efficace de leur point de vue, car ils sont susceptibles « d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser » (Falzon, 2013, p. 2). La présence des autres et les nouvelles contraintes (les nouvelles règles inclusives) peuvent alors être considérées et analysées non comme une réduction de la liberté d'agir des enseignants et des accompagnants, mais comme une ressource supplémentaire, car l'usage de soi est susceptible d'être démultiplié grâce à l'interaction avec les autres (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009).

Notre analyse peut dès lors porter sur ce qui permettrait de construire un collectif de travail défini comme « un lieu d'innovation sur les différentes façons de faire le travail pour chacun : apprentissage innovant grâce aux questionnements, à la confrontation et au débat entre les membres du collectif de travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 36). L'étude du collectif de travail entre enseignants et accompagnants s'il devait être créé permettrait de mieux comprendre « les possibilités données d'agir ensemble dans l'action [et de mieux comprendre les] situations de travail qui procurent des expériences pratiques de travail collectif qui sont l'occasion de l'engagement du sujet dans le collectif de travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 37). Ce serait aussi la possibilité d'analyser l'environnement de travail des enseignants et des

accompagnants lors d'une situation d'inclusion, constitué en grande partie par les contraintes de l'inclusion (les prescriptions, les empêchements, etc.), comme un environnement potentiellement capacitant. Un environnement capacitant peut se définir quant à lui comme un environnement de travail dans lequel une capacité (un savoir, un savoir-faire) à inclure est convertie en une possibilité réelle d'inclusion (Falzon, 2013). L'environnement capacitant n'a *a priori* pas d'effets néfastes sur l'activité des enseignants et des accompagnants, car il prend en compte les différences interindividuelles (différences de culture professionnelle par exemple (Chauvière, 2009)). Il est également susceptible de permettre aux collectifs de réussir une inclusion efficace et de développer les possibilités d'action et d'autonomie des enseignants, et des accompagnants pour inclure des enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire (Falzon, 2013).

2. Analyser des processus de construction de marges de manœuvre

Dans le contexte de notre recherche, nous considérons l'usage de soi comme un « effort indéfiniment recommencé » (Durrive, 2015) d'enseignants et d'accompagnants qui cherchent à gagner des « marges de manœuvre » en vue d'inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue, et dans le contexte qui est le leur. La marge de manœuvre des enseignants et des accompagnants serait « la liberté leur permettant de réellement mettre en œuvre les ressources dont ils disposent » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224). Elle serait cette « zone » entre initiative et contrainte qui permet d'analyser le(s) choix réalisé(s) par les enseignants et les accompagnants pour résister aux contraintes de leur milieu de travail (Durrive, 2015).

Notre intérêt renvoie donc à la possibilité de mieux comprendre comment la nature qualitative définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français peut servir de point d'appui pour la propre activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Autrement dit, c'est une possibilité pour mieux comprendre comment des enseignants et des accompagnants en agissant ensemble transforment le milieu dans lequel ils se trouvent.

C'est également une possibilité pour analyser la transformation de contraintes en opportunités, en prenant en compte le fait qu'il existe toujours une multitude de choix dans une situation d'inclusion, et l'enseignant comme l'accompagnant font ainsi toujours un choix parmi d'autres (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). C'est alors l'occasion de mieux comprendre les choix réalisés par les enseignants quand ils sont confrontés à des dilemmes de

métier²⁸, car ils se trouvent à chaque moment « dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134). Faire un choix, c'est interpréter à partir d'un débat de valeurs, et l'interprétation c'est l'initiative par rapport à la contrainte (Durrive, 2015). C'est une possibilité d'interpréter la norme en s'exprimant, sans s'enfermer dans une procédure, et il existe pour cela des antécédents, un déjà-là qui sont des ressources pour les enseignants (Durrive, 2015) qui auront ainsi « les moyens de prendre en charge le problème, de l'aborder avec quelque chose, un bagage, une histoire, des manières de faire, des raisons d'agir, un corps discipliné, une appartenance sociale » (Durrive, 2015, p. 128).

Conquérir une marge de manœuvre, c'est donc décider de s'engager dans une situation d'inclusion (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009), et cet engagement aussi bien individuel que collectif va dépendre du sens que l'enseignant et l'accompagnant vont donner à ce qu'ils font (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Analyser l'activité d'accompagnement des enseignants en lien avec l'activité d'accompagnement des autres accompagnants revient en partie à mieux comprendre les mobiles qui poussent des enseignants et des accompagnants à agir comme ils le font quand ils incluent des enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire (Yvon et Clot, 2001). Autrement dit, c'est analyser la manière dont ils vont appliquer une norme, « comment ils manifestent leur normativité, leur manière de gérer la multitude des écarts à la norme et comment pour cela ils vont bénéficier de “marges de manœuvre” pour avoir un espace d'appropriation afin d'affronter la variabilité des situations d'inclusion » (Durrive, 2015, p. 40).

C'est encore une fois la possibilité d'analyser les dilemmes de métier auxquels sont confrontés les enseignants quand ils incluent des enfants en situation de handicap, car c'est rendre compte de la dialectique entre la conformité (agir en respectant les règles) et l'utilité (agir en fonction des circonstances réelles) (Durrive, 2015). C'est prendre en compte le fait que chaque enseignant mène son propre débat de normes au cœur de ce dilemme, et que chacun hiérarchisera « à l'intérieur de ses propres actes, sa manière de trancher le dilemme que lui pose à chaque fois la confrontation aux normes » (Durrive, 2015, p. 148). Or, l'enseignant et l'accompagnant comme tout être humain agissent toujours en fonction de valeurs (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Le sens de l'action est en effet « le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres activités possibles » (Clot, 2008, p. 140). Ainsi,

²⁸ Voir chap.1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 55.

toute confrontation à la norme et aux autres est susceptible d'induire chez l'enseignant et l'accompagnant un essai de renormalisation sur fond d'un débat de valeurs, car il existe toujours plusieurs manières de faire dans une situation d'inclusion elle aussi toujours singulière.

Nous pouvons alors analyser ce qui fait matière à débat, car ce débat de normes, autrement dit ce débat de valeurs serait toujours antérieur à la renormalisation (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). L'étude des renormalisations considérées comme une version de la norme antécédente (la prescription inclusive), et produites collectivement ou pas par les enseignants et les accompagnants dans ce cadre collectif, pourrait ainsi nous permettre de mieux comprendre comment une norme inclusive peut être réinventée dans une situation d'inclusion par eux et avec les autres (Durrive, 2015).

Enfin, dans l'optique d'une dynamique des normes, l'analyse peut se centrer sur l'alternance des différentes manières d'accompagner collectivement un enfant en situation de handicap ; ce que Y. Clot (Clot, 2017a, p. 13) appelle la « créativité » ; c'est à dire, « le souci et la réalisation du travail bien fait » qui permet « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable ». C'est une autre manière d'analyser le processus d'émancipation des enseignants et des accompagnants par le collectif, qui est le contraire de l'aliénation, en cherchant à mieux comprendre comment, pris dans le contexte d'un travail collectif, ils arrivent à devenir les sujets de la norme inclusive en devenant les sujets de leurs propres normes (Durrive, 2015). Autrement dit, c'est mieux comprendre comment ils sont susceptibles d'opérationnaliser, parfois malgré tout, la nature qualitative de l'inclusion scolaire prescrite par le ministère de l'Éducation nationale en produisant leurs propres normes.

Considérer l'activité d'accompagnement comme une activité normative, c'est ainsi tenter de comprendre l'institution de normes par les enseignants et les accompagnants quand ils sont confrontés collectivement à une inclusion d'enfant en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire (Canguilhem, 2011). La normativité apparaît donc comme la capacité concrète de poser ses propres normes, de les poser pour soi d'abord, mais aussi de les proposer aux autres (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009).

III. Problématique et hypothèse de recherche

1. Une focalisation sur la dimension collective de l'activité d'accompagnement

Le déploiement d'une activité d'accompagnement par les enseignants et les accompagnants en vue de réaliser collectivement une inclusion efficace d'un enfant en situation de handicap de leur point de vue se réalise toujours dans une situation d'inclusion que l'on peut définir comme « un jeu complexe entre soi et les autres, [comme] un conflit des interprétations à propos des différentes manières de s'y prendre, des différentes formes et degrés d'intensité de son engagement – ou encore, [comme] une suite de retournements en fonction des enjeux et des risques pris » (Durrive, 2015, p. 100-101). Dans chaque situation d'inclusion, les enseignants et les accompagnants ne sont jamais seuls, et la dimension collective de l'activité d'accompagnement peut alors être regardée comme objet de régulation dans les interactions entre tous les accompagnants et la situation d'inclusion (Caroly et Barcellini, 2013). La régulation se définit comme « la (re)construction permanente des modes opératoires » (manières de faire, de s'organiser) des enseignants et des accompagnants qui intègrent des dimensions comme le parcours biographique, la préservation de soi sur le long terme, l'histoire longue des collectifs notamment (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015, p. 11).

Notre perspective est alors d'analyser comment chaque enseignant et chaque accompagnant « exerce pleinement, ou non, son pouvoir normatif, en ayant la possibilité de s'écarter afin de rester conforme » (Durrive, 2015, p. 43). C'est également, selon nous, une possibilité d'analyser comment des enseignants et des accompagnants peuvent penser collectivement l'inclusion d'un enfant en situation de handicap pour la réorganiser dans le contexte d'une classe et d'un établissement scolaire. L'enjeu est alors de comprendre l'origine de l'efficacité de cet agir ensemble (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009) en analysant les raisons qui peuvent pousser des enseignants et des accompagnants à s'engager collectivement dans une situation d'inclusion.

Nous considérons l'engagement comme la possibilité de prendre des initiatives sur la contrainte, et l'efficacité comme la capacité de faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Cette efficacité peut renvoyer à l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'activité d'accompagnement « où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité » (Clot, 2017a, p. 13). Y. Clot (2008) parle de l'efficacité comme d'une régulation de l'action, et l'économie des moyens investie pour inclure un enfant en situation de handicap peut dès lors être considérée comme l'un des moteurs du

développement du pouvoir d'agir (Clot, 2017a, 15). Le pouvoir d'agir « est hétérogène. On peut dire qu'il augmente en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficience de l'action où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité. Cette efficacité n'est pas seulement l'atteinte des buts poursuivis. C'est tout autant la découverte de buts nouveaux. C'est donc aussi la créativité » (Clot, 2017a, p. 13). Cependant, ce pouvoir d'agir n'est jamais « fixé une fois pour toutes sur la réalité, par contre nous aurons modestement de petits avantages de prise sur cette réalité, une prise forcément relative » (Durrive, 2015, p. 130). Le sens de l'activité d'accompagnement et la recherche de son efficience peuvent alors servir à rendre compte de la qualité de l'organisation collective à inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire du point de vue des enseignants et des accompagnants (Clot, 2008).

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants et les accompagnants confrontés à l'organisation de l'inclusion scolaire par le ministère de l'Éducation nationale français peuvent transformer des contraintes en ressources « pour agir, souvent malgré tout » (Yvon et Clot, 2001). Ainsi, construire une inclusion efficace ne signifie pas qu'il n'y a eu aucun problème, mais que les enseignants et les accompagnants sont parvenus à reprendre l'initiative sur toutes les contraintes qui ont surgi à l'intérieur de l'action, et ce, au point de rendre le résultat attendu « malgré tout » (Durrive, 2015, p. 135). Nous pouvons alors analyser les normes produites par les enseignants et les accompagnants pour poursuivre une « efficacité malgré tout » que l'on peut qualifier de travail d'ingéniosité compensatoire, d'une « sorte d'engagement professionnel pour “faire ce qui doit être fait”, en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). C'est une possibilité pour analyser non pas comment l'enseignant et l'accompagnant appliquent la norme, mais pourquoi et comment ils la réinventent ensemble dans une situation d'inclusion toujours singulière (Durrive, 2015).

Nous tentons ainsi de mieux comprendre pourquoi et comment leur manière d'agir dans une situation d'inclusion toujours singulière devient leur norme, pour ensuite tenter d'approcher les ressorts de l'efficacité de cette situation d'inclusion de leur point de vue (Durrive, 2015). Au final, c'est peut-être une possibilité supplémentaire pour mieux comprendre le développement de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants en leur permettant, non pas de se répéter, mais de « recréer soi et son milieu en fonction des contraintes données, en courant toujours le risque d'un faux pas » (Yvon et Clot, 2001, p. 73).

2. La problématique et l'hypothèse de la recherche

Notre problématique, véritable fil conducteur de notre recherche, est la suivante :

Quels sont les organisateurs de l'activité d'accompagnement, considérée comme une activité normative, qui permettent aux enseignants et aux accompagnants dans le contexte qui est le leur de réguler collectivement leur activité d'accompagnement en vue de construire une inclusion efficace de leur point de vue (au sens d'un point de vue collectif) ?

La notion d'organisateur « n'entre pas forcément dans une perspective explicative causaliste et déterministe. Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus (le "comment ça marche") » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 6), et elle renvoie dans notre propos à la dimension générique de l'activité, « c'est-à-dire de son organisation collectivement produite par les [enseignants et les accompagnants] eux-mêmes comme moyen d'action » pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire de leur point de vue (Clot, 2017b, p. 94).

Notre hypothèse est qu'une activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, se construit entre enseignants et accompagnants quand une inclusion est efficace de leur point de vue. Pour préciser notre hypothèse, et cela prendra la forme d'une seconde hypothèse, nous définissons la construction de cette activité collective d'accompagnement comme la mise en œuvre collective d'un système de régulations principalement sous-tendu par ce que nous appellerons les dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants. Les dimensions clandestines sont l'une des dimensions cachées²⁹ de l'activité d'accompagnement et elles relèvent de dimensions dissimulées, et de l'opacité constitutive de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants (Champy-Remoussenard, 2017). Notre objectif de recherche est en lien avec l'identification des ressorts d'une créativité à inclure des enseignants et des accompagnants qui sont susceptibles de leur permettre d'opérationnaliser la nature qualitative de l'inclusion scolaire prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français, alors même que leur définition de ce qu'est une inclusion qualitative, donc efficace de leur point de vue, peut différer de celle donnée par l'institution scolaire.

²⁹ Les dimensions cachées recouvrent également des dimensions intimes et privées, et des dimensions banales et quotidiennes (Champy-Remoussenard, 2017).

À cette fin, nous construisons un modèle d'analyse pour opérationnaliser notre cadre théorique en vue de tester nos deux hypothèses de recherche. Nos hypothèses vont être traduites en données observables, et le concept d'activité collective d'accompagnement nous permettra de circonscrire ce que nous souhaitons observer dans notre terrain d'enquête. Nous allons pour cela identifier des dimensions, des composantes, et des indicateurs pour analyser la construction, ou pas, de cette activité collective d'accompagnement dans des situations d'inclusion de notre terrain d'enquête.

Partie 2 : Construction d'un modèle d'analyse

Notre objectif est celui de rendre compte de la construction des portions de réalité que nous souhaitons observer au cours de notre enquête de terrain, et pour cela, nous élaborons un concept auquel nous donnons le nom « d'activité collective d'accompagnement ». Il prend appui sur notre cadre théorique interdisciplinaire mobilisé autour du concept de normativité, et il est à considérer comme une abstraction que nous avons construite pour nommer et définir la réalité de l'activité d'enseignants et d'accompagnants qui réalisent collectivement l'inclusion d'un, ou de plusieurs enfants en situation de handicap dans le contexte toujours singulier d'une classe et d'un établissement scolaire du système éducatif français (Dépelteau, 2011; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Il est constitué d'éléments ou de parties que nous appelons des dimensions, elles-mêmes fractionnées en composantes (Dépelteau, 2011; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Des indicateurs terminent le processus d'opérationnalisation de notre concept d'activité collective d'accompagnement, et celui-ci apparaît comme le produit de la logique des relations entre les éléments de notre cadre théorique interdisciplinaire présenté précédemment (Dépelteau, 2011; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Nos indicateurs précisent les dimensions et les composantes de notre concept. Certains sont objectivement repérables et mesurables ; d'autres non, car ils peuvent concerner des perceptions, des émotions, etc. qui ne peuvent se manifester que dans le discours que les acteurs produisent par exemple (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Nous présentons maintenant les quatre dimensions qui structurent ce concept.

I. Une dimension négociée

La dimension négociée renvoie au contexte de négociation entre enseignants et accompagnants quand ils sont confrontés à une situation d'inclusion, et nous pouvons le définir comme « un agencement particulier d'éléments localisés et sans cesse recomposés au travers des relations et interactions entre [enseignants et accompagnants] » (Périer, 2008, p. 10). Il s'agit de rendre compte de la capacité du collectif ainsi constitué à négocier la production de nouvelles règles inclusives (sans qu'il y ait pour autant transgression à la règle inclusive prescrite par le ministère de l'Éducation nationale) lorsque des enseignants et des accompagnants sont confrontés à l'obligation de travailler ensemble en vue d'inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire du milieu scolaire ordinaire.

Il s'agit également d'analyser leur manière d'organiser l'existant de sorte que l'inclusion d'un enfant puisse devenir une ressource, et non plus seulement une contrainte pour leur activité (Falzon, 2013). Les enseignants et les accompagnants sont susceptibles de produire des compromis pour inclure, car la situation inclusive est faite de contraintes auxquelles il faut faire face ensemble pour réussir une inclusion efficace de leur point de vue (Falzon, 2013). Ainsi, les espaces de négociation sont susceptibles d'apparaître comme des espaces de partage (Durrive, 2015; Falzon, 2013), et il s'agit alors de rendre compte des relations et interdépendances entre enseignants et accompagnants.

Le contexte de la classe (présence d'un ou de plusieurs enfants en situation de handicap, présence d'un AESH/ASEH, intervention d'un professionnel du secteur médico-social dans la classe, etc.), et celui de l'établissement scolaire (présence d'un dispositif d'adaptation du milieu scolaire ordinaire au sein de l'école, présence d'enseignants spécialisés, présence d'un enseignant référent handicap dans l'établissement, etc.) peuvent être décrits en lien avec le contexte structurel³⁰ dans lequel ils s'inscrivent. Ce dernier rend compte de l'irréductible écart entre ce que demande le ministère de l'Éducation nationale (la qualité d'une inclusion) et ce que réalisent effectivement des enseignants et des accompagnants dans une classe et dans un établissement scolaire pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue (Schwartz et Durrive, 2009). Nous interrogeons dès lors les mobiles qui poussent des enseignants et des accompagnants à négocier entre eux pour y parvenir (Yvon et Clot, 2001), car « en essayant de convaincre autrui on découvre aussi - ou on redécouvre - une autre catégorie également fondamentale, à savoir les modifications déjà intervenues dans l'organisation du travail et la possibilité toujours présente d'y apporter de nouveaux changements » (Oddone, Re et Briante, 2015, p. 281). Autrement dit, c'est une occasion pour repérer l'institution de controverses professionnelles entre enseignants et accompagnants sur la qualité d'une inclusion (Clot, 2008), et elles sont à considérer comme des « disputes » de métier ayant pour visée de renouveler le pouvoir d'agir des enseignants et des accompagnants « en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle » (Clot, 2006, p. 169).

C'est à notre sens tout l'enjeu de comprendre la renégociation de la contrainte en prenant appui sur la possibilité qu'ont des enseignants et des accompagnants pour poser eux-mêmes les conditions auxquelles ils acceptent de se soumettre (Durrive, 2015). Autrement dit, notre volonté est de relever et d'analyser le(s) choix réalisé(s) collectivement par des enseignants et

³⁰ Contexte scolaire défini par la politique publique française en matière d'inclusion scolaire.

des accompagnants pour résister ensemble aux contraintes de leur milieu de travail (Durrive, 2015).

II. Une dimension collective

Les enseignants et les accompagnants confrontés à l'inclusion scolaire prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français partagent « des obligations » pour y arriver, parfois malgré tout (Clot, 2017a). C'est ce que Y. Clot (2017a) appelle le « genre professionnel » qu'il définit comme l'instrument collectif de l'activité en permettant de « mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres » pour inclure (Clot, 2017a, p. 30). Nous le considérons comme « une sédimentation et un prolongement des activités conjointes antérieures et [il] constitue un précédent pour l'activité en cours : ce qui a été fait auparavant par les générations d'un milieu donné, les manières dont les choix ont été tranchés jusque-là dans ce milieu, les vérifications auxquelles il a été procédé, les coutumes que cet ensemble rassemble » (Clot, 2017b, p. 37).

Le genre professionnel apparaît ainsi comme un principe d'économie de l'action qui permet à des enseignants et à des accompagnants de ne pas recréer chaque fois dans l'action chacune de leurs activités (Clot, 2017a). Il est susceptible de régler « non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles [entre les enseignants et les accompagnants] en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action » (Clot, 2017a, p. 108). Cependant, le genre professionnel n'est pas fixe et déterminé une fois pour toute, car c'est d'abord un moyen pour agir efficacement, autrement dit pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap du point de vue des enseignants et des accompagnants (Clot, 2017a). Les enseignants et les accompagnants peuvent donc ajuster et retoucher, non pas le genre, mais les genres, car il en existe plusieurs, en produisant des créations stylistiques (Clot, 2017a). Les styles « sont le retravail des genres en situation [...] et c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment [d'inclure un enfant en situation de handicap], en fonction des circonstances » (Clot, 2017a, p. 109).

Le style donne donc sa vitalité et sa plasticité au genre (Clot, 2017a). Pour autant, « la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style. Prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers » (Clot, 2017a, p. 110). Cette recréation stylistique s'appuie sur une mémoire sociale transpersonnelle de l'activité, et aussi sur la mémoire personnelle de l'enseignant et de l'accompagnant (Clot, 2017a). Autrement dit, leur histoire personnelle interfère avec celle de leur milieu de travail (Clot, 2017a). Le style « vit

aux confins des conflits qui agitent les deux mémoires de l'activité en rendant possible l'affranchissement de l'enseignant et de l'accompagnant vis-à-vis de leur mémoire singulière dont ils restent pourtant les sujets, et de leur mémoire transpersonnelle et sociale dont ils restent forcément les agents (Clot, 2017a). Le style n'est pas une transgression de la règle, car la transgression est une défaillance du genre professionnel « derrière le formalisme de la prescription », alors que le style est « l'un des témoins de la vitalité générique » (Clot, 2017a, p. 158). Autrement dit, la transgression est un écart à la règle inclusive alors que le style « fait du genre professionnel la source de la transformation potentielle de cette règle » (Clot, 2017a, p. 158). Il initie des variantes au genre pour lui permettre de conserver sa vitalité (Clot, 2017a). Un genre relie toujours entre eux les enseignants et les accompagnants qui participent à une situation d'inclusion « comme des coacteurs qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation [d'inclusion] de la même façon » (Clot, 2017b, p. 34). Des enseignants et des accompagnants s'engagent donc dans une situation d'inclusion quand ils y sont confrontés, et cet engagement considéré comme la possibilité de prendre des initiatives sur la contrainte inclusive (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009) peut se définir par « faire ce qui doit être fait », en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102).

L'engagement d'enseignants et d'accompagnants dans un collectif, en vue de réaliser des inclusions d'enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire, est alors susceptible de mettre en jeu des dimensions personnelles, affectives mais aussi symboliques (Piot et Marcel, 2009). Cet engagement dans un collectif peut donc se traduire par une intensité du travail collectif mis en œuvre, et nous utilisons, en fonction d'un gradient d'intensité, trois formes d'organisation pour rendre compte de l'intensité de ce travail collectif : la coordination, la collaboration et la coopération (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007).

La coordination du travail comme modalité essentiellement administrative « a toujours existé dans le champ scolaire : les actions de chaque enseignant [et accompagnant] sont un minimum articulées à celles des autres et surtout aux décisions de l'autorité. À ce titre, la sociologie des organisations a largement fait apparaître à quel point la coordination du travail dans le champ scolaire repose abondamment sur une série de processus et de mécanismes en amont des enseignants [et des accompagnants] : circulaires, décrets, programmes, etc. » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10).

La collaboration se caractérise « d'abord par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources. De notre part, nous

l'inscrivons dans un environnement structuré (selon des modalités diverses) par des formes de coordination administrative et pédagogique qui appellent à dépasser la simple cohabitation entre enseignants [et entre enseignants et accompagnants]. Se développent dès lors des pratiques d'échange, de facilitation, d'entraide, de prises de décision relatives à l'élaboration de projets, à la conception de dispositifs ou encore à la préparation de [situations d'inclusion]. La collaboration se caractérise ainsi d'abord par la communication entre les enseignants [et les accompagnants] concernés. Même si n'est pas exclue une forme de communication relationnelle, l'essentiel de la communication caractérisant les pratiques de collaboration est une communication fonctionnelle. Elle s'attache en particulier à la circulation de l'information au sein du collectif, à l'ajustement mutuel entre les enseignants [et les accompagnants], à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun. En somme, la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants [et accompagnants] travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux [enfants en situation de handicap]. [...] En quelque sorte, la collaboration est une forme de coordination parmi d'autres. Ce qui la caractérise, c'est que la coordination des tâches repose ici sur la communication entre les enseignants [et accompagnants,] et sur un travail concerté. Pour que les pratiques collaboratives engagent l'enseignant [et l'accompagnant] au niveau de pratiques collectives, une étape doit encore être franchie : celle de la coopération » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10-11).

La coopération entre enseignants et accompagnants est effective « dans toute situation [d'inclusion] où les enseignants [et les accompagnants] agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité [d'accompagnement] afin de répondre aux caractéristiques de la situation [d'inclusion] et à leurs objectifs. [...] Si la coordination des pratiques peut certes se prescrire, la collaboration et la coopération entre enseignants [et accompagnants] convoquent d'autres paramètres que ceux de l'injonction » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10-11).

III. Une dimension subversive

La renormalisation est un re-travail de la norme, et c'est à ce titre que l'activité des enseignants et des accompagnants peut être considérée comme subversive (Schwartz, 2004). La subversion est une régulation de la règle et non une infraction à la règle (Clot, 2017a;

Durrive, 2015). Cette subversion de la règle inclusive est toujours une solution parmi d'autres, et elle relève d'un choix parmi d'autres choix dans une situation d'inclusion toujours singulière (Durrive, 2015). Les enseignants et les accompagnants ont ainsi la possibilité de subvertir les ressources matérielles et humaines de l'inclusion scolaire « de leur fonction officielle ou plutôt [développer] ces fonctions pour réaliser, malgré tout, l'activité [d'accompagnement] inobservable du sujet » (Clot, 2017a, p. 92).

Nous appelons catachrèse « cette attribution de fonctions nouvelles aux outils, l'usage détourné et inventif d'un outil [...] La fonction de l'outillage s'en trouve affectée par une activité de reconception ou de re-création des techniques dont l'usage est déplacé ou subverti » (Clot, 2017a, p. 91). G. Le Blanc (2007, p. 163) la définit aussi comme « une recreation de la norme, sa mise en développement [et elle] suppose une mobilisation subjective qui puise dans l'histoire même du sujet ». L'activité d'accompagnement est donc orientée par un positionnement en valeur qui est constitué par les préférences et les rejets de la part des enseignants et des accompagnants, « par leur manière à eux d'ordonner les priorités, de reconnaître l'essentiel et de le séparer de l'accessoire » (Durrive, 2015, p. 141), et cela renvoie au(x) choix que l'enseignant et l'accompagnant réalisent dans une situation d'inclusion toujours singulière. Or, les valeurs président à la production ou au choix des normes de l'agir, car ces normes sont une « traduction opérationnelle et observable de ce qui est en jeu dans l'univers de valeurs » (Schwartz et Durrive, 2015, p. 29).

Débat de normes et débat de valeurs sont donc inséparables (Schwartz et Durrive, 2015), et le rapport au monde des valeurs des enseignants et des accompagnants est toujours lié à leur « propre histoire, partie prenante de l'histoire collective » (Schwartz et Durrive, 2015, p. 75). Cette médiation par un monde de valeurs est liée à une obligation pour eux de choisir parmi plusieurs choix possibles quand ils souhaitent inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue. L'activité d'accompagnement « s'enracine » donc dans l'effort spontané des enseignants et des accompagnants pour dominer leur milieu de travail, et l'organiser selon leurs valeurs (Schwartz, 2007).

À travers ce débat de valeurs, la situation d'inclusion peut être considérée comme un moment de médiation entre l'individuel et le collectif, car la valeur est toujours un « opérateur de médiation » dans les débats de normes qui ne cessent de se jouer dans toute situation d'inclusion (Schwartz, 2007). Ainsi, la subversion de la norme rend compte de la maîtrise et de l'initiative des enseignants et des accompagnants sur les contraintes inclusives dans le contexte toujours singulier qui est le leur, et cette subversion de la norme apparaît comme une relation entre contrainte et initiative dans laquelle se joue la question de la « créativité » des enseignants

et des accompagnants à inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue (Clot, 2017a; Schwartz et Durrive, 2009). Nous considérons cette créativité comme la possibilité qu'ils ont de se rendre maître de la contrainte inclusive afin de la gouverner (Durrive, 2015) en vue « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2017a, p. 13).

IV. Une dimension cachée

Nous distinguons la norme statique (la nature qualitative de l'inclusion définie et prescrite par le ministère de l'Éducation nationale) de la norme dynamique (l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants dans le contexte qui est le leur) (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). Notre choix est de nous focaliser sur le sens dynamique de la norme, car c'est orienter notre regard sur ce qui institue la norme par une décision précédée d'une intention (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). La norme dynamique ne peut s'apercevoir que de manière indirecte au regard du résultat unique de la situation d'inclusion analysée, et l'enjeu revient à découvrir la multiplicité des chemins qui ont rendu possible cette efficacité de l'inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants (Durrive, 2015).

Les normes sont ainsi toujours réinterprétées et les débats de normes qui débouchent sur des renormalisations de l'activité des enseignants et des accompagnants ne sont pas toujours visibles (Schwartz, 2014). Ce processus (cette norme dynamique) est donc souvent caché (Durrive, 2015), car la situation d'inclusion relève aussi bien du registre du codifié, du non-codifié que de l'informel (Durrive, 2015). Elle apparaît ainsi comme un « terrain fertile en dimensions cachées » (Champy-Remoussenard, 2014a, p. 41) qui relève de « l'opacité constitutive » de l'activité d'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2017, p. 507). Le caché possède deux dimensions. Il y a ce qui relève d'une intention volontaire et que l'on nomme clandestin, et ce qui relève d'une intention non volontaire et que l'on nomme insue (Lantheaume, 2014). Ces dimensions cachées peuvent se définir comme « des dimensions du travail qui ne sont ni prévues par l'organisation du travail ni ne font l'objet de publicité et donc de débat public, bien qu'elles puissent se visibiliser à un moment donné, et qui peuvent être décrites par les [enseignants et les accompagnants]. Elles ne sont pas inconscientes et correspondent moins à un état de résistance sociopolitique qu'à des façons de faire difficiles à justifier publiquement au regard du prescrit, des règles de métier et/ou de l'éthique. Des organisations du travail inadéquates, un appareil réglementaire et des ressources du métier inadaptées ou pas identifiées comme ressources face aux épreuves du travail en seraient les

principales raisons selon l'hypothèse la plus probable. Difficilement justifiables en généralité, c'est-à-dire en dehors de la situation qui l'a engendrée, en référence à des valeurs et des principes perçus comme universels » (Lantheaume, 2014, p. 55). Les dimensions cachées de l'activité peuvent être formalisées en empruntant « à l'ethnométhodologie et à la sociologie les notions de *quotidienneté*, de *banalité*, d'*intimité*, [...] de *caractère privé* de l'activité [et] en second lieu, en discutant du caractère spécifique des dimensions clandestines au sein de ces dimensions cachées » (Champy-Remoussenard, 2017, p. 509).

Les dimensions cachées qui relèvent du quotidien et du banal sont définies par ce qui relève de l'allant-de-soi. L'hypothèse est que ce qui paraît banal et quotidien est pour nous une source d'informations, car le travail invisible se cache dans l'activité quotidienne et banale des enseignants et des accompagnants. L'enjeu est alors d'avoir accès aux « plis de l'activité quotidienne et banale » (Champy-Remoussenard, 2017, p. 509).

Les dimensions intimes et privées sont quant à elles « celles qui sont très souvent dissimulées, tues ou mal visibles », et elles relèvent de ce que les enseignants et les accompagnants veulent protéger des regards extérieurs (Champy-Remoussenard, 2017, p. 512). L'importance de prendre en compte ces dimensions privées et intimes s'appuie sur le fait que l'activité professionnelle s'arrête rarement, voire jamais à ce qui relève du domaine professionnel stricto-sensu, alors qu'elle a des implications dans la sphère extra-professionnelle ou privée (Champy-Remoussenard, 2017).

Il existe également des dimensions relationnelles qui sont des relations interpersonnelles nécessaires à l'activité des enseignants et des accompagnants quand ils vivent une situation d'inclusion. Elles sont généralement peu reconnues, difficilement verbalisables par ces derniers et ne sont presque jamais objet de formation (Champy-Remoussenard, 2017). Elles se retrouvent souvent dans les métiers de la relation à autrui et elles sont le plus souvent cachées, car ces dimensions sont « euphémisées » par les acteurs eux-mêmes, voire considérées comme « partiellement illégitimes puisqu'elles ne correspondent pas aux prescriptions officielles » (Champy-Remoussenard, 2017, p. 526).

Pour finir, les dimensions clandestines relèvent de dimensions dissimulées et de l'opacité constitutive de l'activité (Champy-Remoussenard, 2017). Elles correspondent à ce qui est volontairement dissimulé et elles sont nécessairement présentes dans toute situation de travail (Champy-Remoussenard, 2017). Elles sont fonctionnellement clandestines, car indispensables au bon déroulement du travail collectif, et elles peuvent jouer un rôle de « dynamiseur » du travail collectif (Champy-Remoussenard, 2017, p. 521). C'est leur statut même dans les situations de travail qui conduit à parler de clandestinité parce qu'elles s'avèrent

constitutivement quasi impossibles à officialiser et à formaliser (Champy-Remoussenard, 2017).

V. Les composantes et les indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement

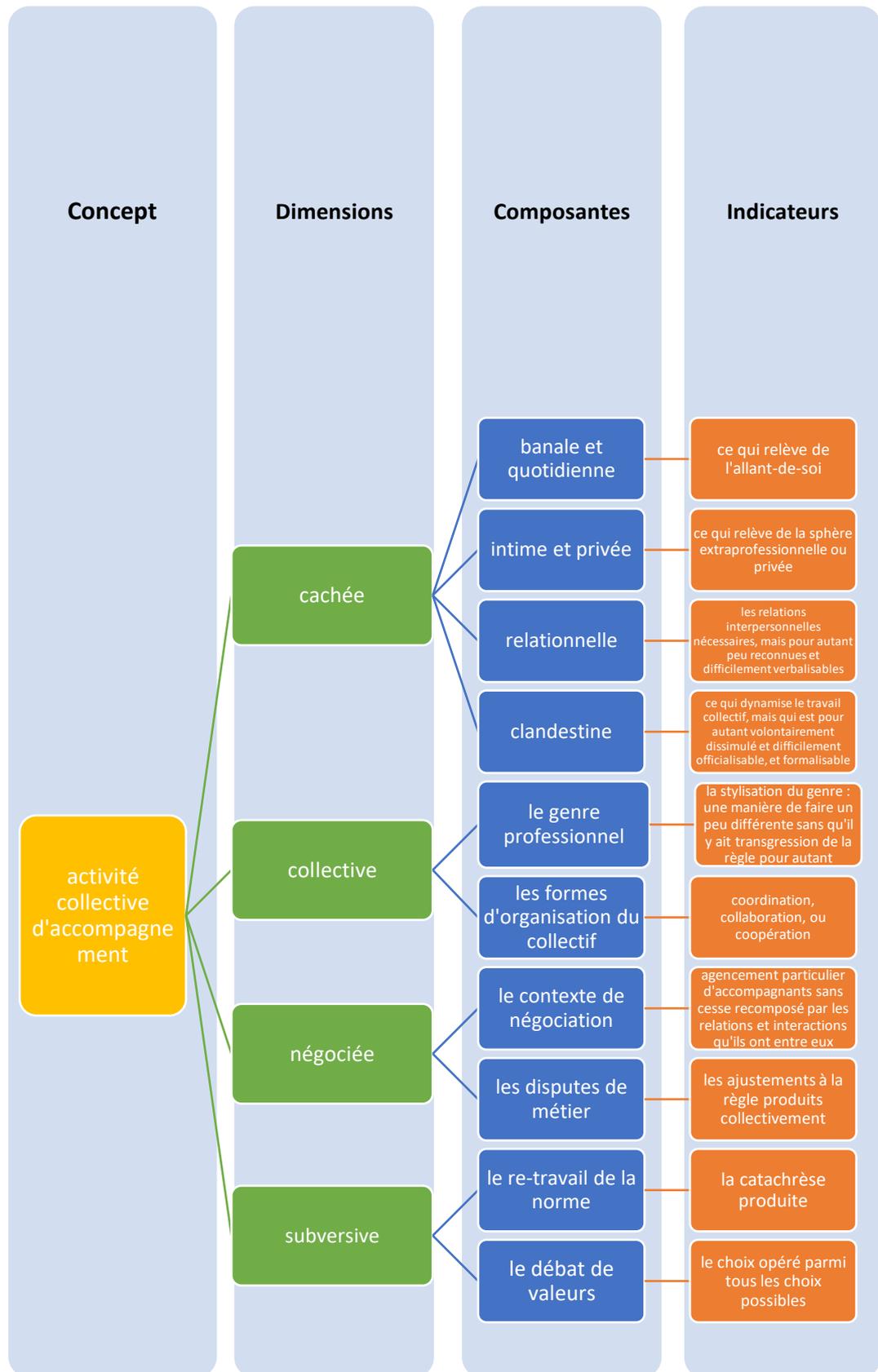


Tableau n° 12 : Le concept d'activité collective d'accompagnement

Partie 3 : Le choix de l'étude de cas comme moyen d'investigation

Notre choix est d'utiliser l'étude de cas comme un moyen d'investigation, et notre objectif est maintenant de justifier les raisons d'un tel choix. À la suite de cette justification, nous présentons nos modalités d'échantillonnage, car une enquête de terrain ne reste jamais « qu'un mode parmi d'autres de production de données en sciences sociales » (Olivier de Sardan, 2008, p. 64³¹).

I. La justification de cette méthode de recherche

1. Ne pas restreindre notre compréhension à l'explication qu'une cause produit un effet

La construction de notre hypothèse de recherche identifie une cause possible à l'efficacité d'une inclusion scolaire quand un, ou des enseignants et des accompagnants réalisent collectivement cette inclusion. De manière succincte, la construction d'une activité collective d'accompagnement permet à une inclusion d'être efficace, or considérer notre hypothèse de recherche comme une relation « cause → effet » ne rend pas compte de la complexité de cette relation. La conception qu'une cause produit un effet a évolué depuis Aristote (Lalande, 2016), et elle est remise en question dans le domaine de l'éducation, car si « la même cause peut avoir des effets différents selon le lieu, le moment, les conditions générales de la situation, [quand] le chercheur se trouve en présence d'une autre situation : plusieurs causes différentes produisent le même effet » (Mialaret, 2015, p. 237-238). La complexité de cette relation est décrite dans le tableau n° 13 (Mialaret, 2006, p. 228) :

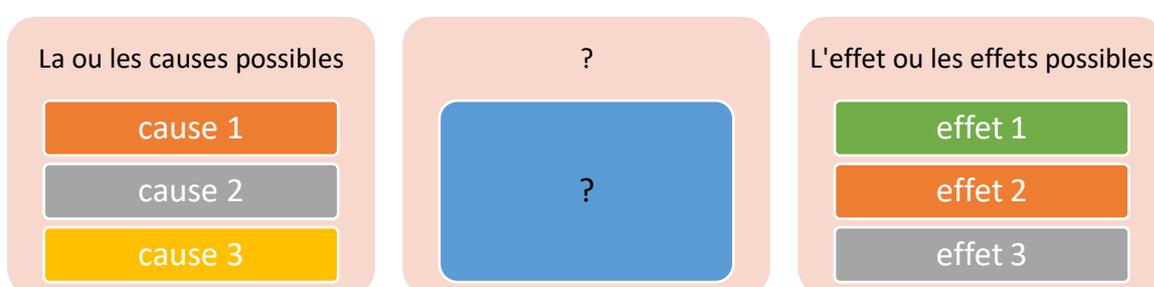


Tableau n° 13 : La complexité de la relation « cause → effet »

³¹ La numérotation des pages renvoie à la version numérique de l'ouvrage.

Deux cas de figure sont ainsi possibles pour le chercheur. Le premier est de faire l'hypothèse qu'il connaît les causes possibles des effets observés (la construction d'une activité collective d'accompagnement permet à une inclusion d'être efficace), et d'établir la relation de causalité qui sera contrôlée dans le terrain de l'enquête. L'hypothèse de recherche est alors corroborée, ou réfutée (Dépelteau, 2011) comme l'illustre le tableau n° 14 :

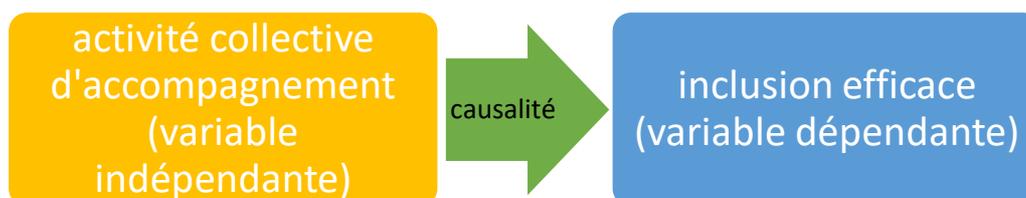


Tableau n° 14 : L'hypothèse de la recherche

C'est ce schéma déductif qui a été construit dans le premier chapitre, et il a été utilisé dans un premier temps comme un instrument de prévision en vue de vérifier si les conséquences déduites se réalisent, ou pas (Eco, 1992). Notre objectif fut de fournir une définition pertinente de ce qu'est l'activité collective d'accompagnement, et de fournir une bonne définition de ce qu'est une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants. Les définir signifie donc « isoler le moyen terme (la cause), et choisir le moyen terme signifie décider de ce qui doit être expliqué » (Eco, 1992, p. 256). Expliquer pourquoi la construction d'une activité collective d'accompagnement permet à une inclusion d'être efficace nécessite alors de poser une règle telle que si le résultat que le chercheur souhaite expliquer était un cas de cette règle, ce résultat ne serait pas surprenant (Eco, 1992). Cependant, la démarche déductive comme seul mode d'intelligibilité peut ignorer le fait que la variable indépendante (l'activité collective d'accompagnement) ne joue son rôle qu'à condition qu'une autre, ou que d'autres variables soient également présentes (Becker, 2000). Une conjoncture ou des conjonctures peuvent donc se produire quand une variable indépendante (l'activité collective d'accompagnement) n'a d'effet sur une variable dépendante (l'efficacité d'une inclusion) qu'à condition qu'une, ou d'autres variables soient présentes (la ou les conjonctures). Nous ne pouvons l'ignorer, et il devient nécessaire de chercher s'il existe une ou des variables intermédiaires (la ou les conjonctures) susceptibles d'établir un lien de causalité entre variable indépendante et variable dépendante (Becker, 2000) comme l'illustre le tableau n° 15 :

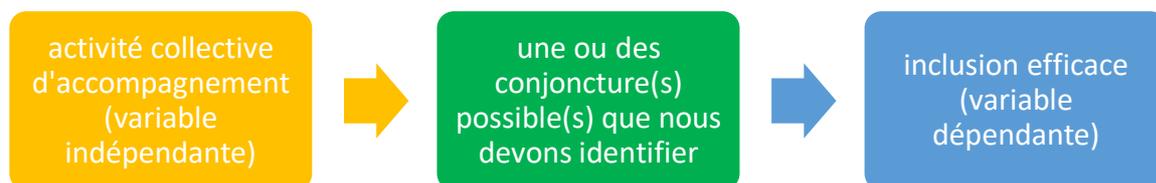


Tableau n° 15 : La ou les conjonctures possibles

Le deuxième cas de figure est celui de considérer notre hypothèse (la construction d'une activité collective d'accompagnement permet l'efficacité d'une inclusion) comme une « hypothèse 0 » (Becker, 2002). Autrement dit, c'est considérer que la construction d'une activité collective d'accompagnement ne permet pas à une inclusion d'être efficace, et cela revient à s'intéresser dès lors à ce qui en dehors de la construction d'une activité collective d'accompagnement peut permettre à une inclusion d'être efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants. Le chercheur considère ainsi que l'hypothèse de la recherche est fautive, et en cherchant ce qui la réfute pourra trouver ce qui est vrai (Becker, 2002). Cette ficelle peut s'utiliser à n'importe quel stade de la recherche, même après avoir une petite idée de ce qui se passe réellement (Becker, 2002). Nous pouvons l'utiliser non pas parce qu'elle produirait un résultat auquel nous n'aurions pas pensé sans elle, mais parce qu'elle nous aide à formaliser notre pensée, et peut-être à réaliser des connexions que nous n'aurions pas vues ou que nous n'aurions pas prises au sérieux (Becker, 2002).

Notre objectif n'est donc plus de débiter l'enquête de terrain par *pourquoi la construction d'une activité collective d'accompagnement permet l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants*, mais de la commencer par *comment une inclusion d'un enfant en situation de handicap peut être rendue efficace par une activité d'accompagnement déployée collectivement par des enseignants et des accompagnants*. C'est en quelque sorte considérer que ce que nous étudions « n'est pas le résultat de causes, mais le résultat d'une histoire, d'un récit, de quelque chose comme "d'abord ceci s'est produit, puis cela, puis cela encore, et c'est comme ça qu'on en est arrivé là" » (Becker, 2002, p. 109). Cette

approche peut nous permettre d'expliquer et de comprendre l'apparition d'un phénomène (l'efficacité d'une inclusion) en nous montrant les étapes du processus qui l'ont engendré, plutôt que de nous montrer les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire (la construction d'une activité collective d'accompagnement) (Becker, 2002). Ce deuxième cas de figure s'appuie quant à lui sur une démarche plutôt inductive (Becker, 2002).

2. Considérer l'activité collective d'accompagnement et l'efficacité d'une inclusion comme des « abductions »

2.1. Inférer les causes de l'efficacité d'une inclusion à partir des effets de l'activité d'accompagnement déployée

Notre objectif est de combiner dans notre recherche les deux cas de figure cités précédemment en considérant l'activité collective d'accompagnement et l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants comme des « abductions » (Lalande, 2016; Peirce, 1993). Il s'agit alors de considérer que l'hypothèse selon laquelle la construction d'une activité collective d'accompagnement rend une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants est vraisemblable, et dans le même temps de considérer que cette construction n'est pas la seule possibilité pour qu'une inclusion soit efficace de leur point de vue. Nous allons donc rechercher d'autres causes possibles qui expliquent l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants dans le contexte de notre terrain d'enquête.

Nous recherchons à expliquer, mais aussi à comprendre l'efficacité d'une inclusion en faisant dialoguer une démarche plutôt déductive et une démarche plutôt inductive. Il s'agit donc de construire (ou du moins tenter de construire) un équilibre entre démarche plutôt déductive et démarche plutôt inductive, autrement dit de construire « l'équation intellectuelle du chercheur » (Paillé et Mucchielli, 2011). Elle se définit par la prise de conscience de certains des éléments essentiels au dialogue qui va s'engager entre les différents protagonistes de l'enquête (le chercheur, les enseignants, les accompagnants, les enfants en situation de handicap et les lecteurs) et « qui va puiser à la fois à la réalité telle que vécue ou conçue par chacun et aux écrits, modèles et essais théoriques sur cette réalité » (Paillé et Mucchielli, 2011, p. 70).

Cependant, la condition pour considérer l'activité collective d'accompagnement et l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants, comme des

abductions, est de produire une définition de départ la plus complète possible, et cela est permis d'une part par la construction de notre cadre théorique interdisciplinaire pour la définition de l'activité collective d'accompagnement, et d'autre part par notre revue de la littérature scientifique pour la définition de l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants. Il y a abduction « lorsque nous constatons qu'il y a une circonstance très curieuse qui serait expliquée par la supposition qu'elle était un cas d'une certaine règle générale, et que là-dessus nous adoptons cette supposition. Ou, lorsque nous constatons que sous certains rapports deux objets se ressemblent fort, et que nous inférons qu'ils se ressemblent fort sous d'autres rapports » (Peirce, 1993, p. 486-487). Autrement dit, est appelée abduction « tout raisonnement dont la conclusion est seulement vraisemblable » (Lalande, 2016, p. 1). L'abduction consiste alors à générer une conjecture, autrement dit une explication anticipée qui attend d'être vérifiée de manière inférentielle (Peirce, 1993). Or, l'inférence est « le terme plus général, dont raisonnement, déduction, induction, etc. sont des cas spéciaux » (Lalande, 2016, p. 510). Dans un cas, nous considérons qu'il est vraisemblable que la construction d'une activité collective d'accompagnement permette à une inclusion d'être efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants, et dans l'autre, nous considérons qu'il est vraisemblable que l'efficacité d'une inclusion de leur point de vue soit permise par le déploiement de l'activité d'accompagnement d'enseignants et d'accompagnants dans une situation d'inclusion toujours singulière, sans que cette efficacité résulte nécessairement de la construction d'une activité collective d'accompagnement. Si l'on combine ces deux propositions jugées vraisemblables, cela donne : il est vraisemblable que la construction d'une activité collective d'accompagnement permette l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants, tout comme il est vraisemblable que d'autres causes la permettent également.

Notre perspective est alors celle d'inférer les causes de l'efficacité d'une inclusion à partir des effets de l'activité d'accompagnement qui est déployée par des enseignants et des accompagnants dans une situation d'inclusion toujours singulière, en considérant le modèle d'analyse construit comme une ressource supplémentaire, mais non essentielle, pour ne pas s'y enfermer et vouloir à tout prix le faire correspondre à l'interprétation des données collectées. Notre modèle d'analyse peut ainsi être considéré comme une aide supplémentaire, mais il est important de souligner qu'il ne constitue pas la seule manière d'interpréter l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants telle qu'elle est déployée dans le terrain de notre enquête. Il enrichit en quelque sorte notre processus inférentiel, et l'inférence se définit par « toute opération par laquelle on admet une proposition dont la vérité n'est pas connue directement, en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

Cette liaison peut être telle que la proposition inférée soit jugée nécessaire, ou seulement vraisemblable³² » (Lalande, 2016, p. 510).

La déduction (premier cas de figure) et l'induction (second cas de figure) sont des inférences, et elles présentent toutes deux des avantages, car elles sont susceptibles de s'articuler et de s'enrichir mutuellement. La déduction est « l'application de règles générales à des cas particuliers » (Peirce, 1993, p. 481). C. S. Peirce donne l'exemple suivant : « Énoch et Élie étaient des hommes ; Tous les hommes meurent ; Donc Énoch et Élie ont dû mourir » (Peirce, 1993, p. 479). La déduction apparaît alors comme l'opération par laquelle nous concluons « rigoureusement, d'une ou de plusieurs propositions prises pour prémisses³³, à une proposition qui en est la conséquence nécessaire, en vertu des règles logiques » (Lalande, 2016, p. 204). L'induction est, quant à elle, mise en l'œuvre « lorsque nous généralisons à partir d'un nombre de cas dont quelque chose est vrai, et que nous inférons que la même chose est vraie d'une classe entière. Ou lorsque nous constatons qu'une certaine chose est vraie d'une certaine proportion de cas, et que nous inférons qu'elle est vraie de la même proportion de la classe entière » (Peirce, 1993, p. 486). L'induction apparaît ainsi comme l'opération mentale qui consiste à « remonter d'un certain nombre de propositions données, généralement singulières ou spéciales, que nous appellerons *inductrices*, à une proposition ou à un petit nombre de propositions plus générales, appelées *induites*, telles qu'elles impliquent toutes les propositions inductrices » (Lalande, 2016, p. 507).

Considérer dans le même temps la possibilité que (1) la construction d'une activité collective d'accompagnement permette à une inclusion d'être efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants, et que (2) l'efficacité d'une inclusion de leur point de vue ne relève pas nécessairement de la construction de cette activité, nécessite cependant de distinguer les définitions de (a) l'activité collective d'accompagnement et de (b) l'efficacité d'une inclusion d'un syllogisme, car ces définitions ne prouvent pas que (a) l'activité collective d'accompagnement et (b) l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants existent (Eco, 1992). Une définition dit « *ce qu'est* un objet et non *qu'il est*. Toutefois, dire ce qu'est un objet signifie aussi dire *pourquoi* il est, c'est-à-dire connaître la *cause* de son existence [...]. Cette cause sera le moyen terme dans la déduction successive capable d'inférer l'existence de l'objet défini » (Eco, 1992, p. 254). Là aussi, déduction et induction ne s'opposent pas, car les observations « sous forte vigilance méthodologique, et avec

³² Est vraisemblable, ce qui paraît vrai, plausible (Lalande, 2016).

³³ Prémisses veut dire aussi propositions, et ce terme s'emploie le plus souvent au pluriel. C'est l'exemple des propositions d'Euclide (Lalande, 2016).

une grande prudence, [...] peuvent aussi porter sur le “pourquoi” et utiliser le langage de la causalité et des variables » (Olivier de Sardan, 2013, p. 115).

2.2. La dimension contextuelle d’une situation d’inclusion questionne pour autant les idées de « cause » et « d’effet »

Toute définition scientifique possède un caractère expérimental et abductif, car le *definiens* n’est pas totalement interchangeable avec les *definiendum* (Eco, 1992). Nous pouvons en effet donner plusieurs définitions de l’activité collective d’accompagnement, et plusieurs définitions de l’efficacité d’une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants en nous référant à des causes différentes selon le type de questions que nous nous posons, autrement dit selon « l’identification (ou le choix) du fait réellement *le plus surprenant* » (Eco, 1992, p. 258). Or en inférant les causes possibles de l’efficacité d’une inclusion, à partir des effets de l’activité d’accompagnement des enseignants et des accompagnants qui est déployée, et aussi par la délimitation d’une cause qui est jugée comme vraisemblable (la construction d’une activité collective d’accompagnement), l’enjeu n’est plus de savoir « s’il faut trouver d’abord le cas ou d’abord la règle, mais plutôt comprendre comment trouver règle et cas en même temps, puisqu’ils sont réciproquement corrélés, liés l’un à l’autre en une sorte de chiasme où le moyen terme [la cause] est la clé de voute de tout le mouvement inférentiel » (Eco, 1992, p. 259). Il existe cependant une précaution qui consiste à comprendre que même quand la règle « est évidente et que l’inférence concerne seulement le cas, une [abduction] ne produit jamais de certitude » (Eco, 1992, p. 260).

En tentant d’expliquer et de comprendre les causes de l’efficacité d’une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants, nous n’opposons pas l’explication à la compréhension (Mialaret, 2016), et l’objectif de la construction de notre dispositif méthodologique de l’enquête de terrain devient alors de définir « simultanément, dans un même mouvement, l’objet à expliquer (explanandum) et les facteurs qui l’expliquent (explanans) » (Cefai, 2010, p. 33). La situation n’est donc plus la même que « dans la conception traditionnelle de la recherche où l’on parlait de l’hypothèse d’une relation directe entre une cause et un effet [car le] nombre infini de variables est tel que toute situation est considérée *a priori* comme complexe ; le rôle du chercheur est de chercher à établir les liens qui peuvent exister entre certaines causes et certains effets, ou en d’autres termes, comment les effets observés peuvent-ils, à titre d’hypothèse [...] trouver une explication » (Mialaret, 2015, p. 240-241). Nous cherchons ainsi à mieux *comprendre* l’efficacité d’une inclusion du point de vue des

enseignants et des accompagnants à partir de l'*explication* même de cette efficacité, en considérant toute relation de causalité comme complexe. Nos deux attitudes « ne se situent pas au même moment dans la chaîne de la recherche scientifique. L'option "explication" ne peut pas rendre compte totalement de la réalité [de l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants], et la "compréhension" (au sens de Dilthey) peut aider à la recherche de nouvelles hypothèses de travail, ou à fournir, en attendant des vérifications ultérieures, des interprétations des résultats obtenus qui ne peuvent, dans l'état actuel, être parfaitement confirmés par la recherche scientifique ; compréhension et explication contribuent donc ensemble à la constitution du savoir en éducation » (Mialaret, 2016, p. 68). Tout l'enjeu devient donc d'articuler dans notre recherche la question du « comment » à celle du « pourquoi » (Olivier de Sardan, 2013) en opérant un lien entre référents conceptuels et observations empiriques (Albarello, 2011).

3. La construction d'une activité collective d'accompagnement et la recherche d'une inclusion efficace sont susceptibles de poser des problèmes aux enseignants et aux accompagnants

Notre perspective de recherche est maintenant de considérer la construction d'une activité collective d'accompagnement et la recherche d'une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants comme de potentiels problèmes pour eux quand ils y sont confrontés dans le contexte toujours singulier d'une classe et d'un établissement scolaire (Olivier de Sardan, 2008). L'intérêt selon nous de les considérer comme des problèmes réside dans la possibilité qui nous est ensuite donnée d'explorer la créativité dont font preuve les enseignants et les accompagnants pour surmonter ce, ou ces problèmes.

Nous allons donc orienter notre regard dans deux directions complémentaires. La première renvoie à l'observation de leur manière de construire une activité collective d'accompagnement en considérant que dans certaines situations, construire une telle activité est susceptible de représenter un problème pour eux. Notre analyse prendra appui sur les indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement, et nous nous intéresserons plutôt à une cause possible. La deuxième direction renvoie à l'observation de leur manière de rendre une inclusion efficace de leur point de vue en considérant que cela peut leur poser éventuellement problème. Cette analyse prendra appui sur les effets constatés du déploiement de leur activité d'accompagnement, et nous nous intéresserons alors plutôt aux effets. Autrement dit, nous pouvons d'une part porter notre attention sur ce que réalisent, ou ne réalisent pas, des

enseignants et des accompagnants pour construire une activité collective d'accompagnement en appui d'un modèle déductif construit *a priori*, et d'autre part nous intéresser à ce que réalisent, ou ne réalisent pas, des enseignants et des accompagnants pour rendre efficace, de leur point de vue, une inclusion à partir de l'observation de récurrences dans le déploiement de leur activité d'accompagnement ; et qui ne correspond pas nécessairement à la construction d'une activité collective d'accompagnement (Olivier de Sardan, 2008).

Nous sélectionnons à cette fin un mode de collecte de données qui s'adapte aussi bien à une démarche plutôt déductive qu'à une démarche plutôt inductive, et qui présente l'avantage de pouvoir s'inscrire très facilement dans une démarche d'enquête socio-anthropologique. Nos différents choix expliquent ainsi pour partie l'utilisation de l'étude de cas comme moyen d'investigation (Albarello, 2011; Olivier de Sardan, 2008). Celle-ci correspond dans le contexte de notre recherche « à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010, p. 15). Le cas peut être considéré comme une situation d'inclusion constituant une unité d'analyse (Leplat, 2002). Cette unité « est découpée dans la réalité et s'inscrit donc dans un contexte qui ne doit pas être négligé » (Leplat, 2002, p. 2). Le cas est donc un événement situé (Leplat, 2002), et il tient sa spécificité du fait qu'il existe une relation indissociable entre le phénomène au centre de l'étude de cas et le contexte dans lequel ce phénomène se déploie (Albarello, 2011). Notre objectif est alors de permettre une compréhension profonde d'une situation d'inclusion, des processus qui la composent et des acteurs qui y prennent part (Gagnon, 2012).

Des limites existent cependant quant à l'utilisation de l'étude de cas comme moyen d'investigation, et elles renvoient pour l'essentiel au problème de la généralisation des résultats de recherche produits (Leplat, 2002). J. Leplat (2002, p. 17) identifie deux questions concernant ce problème de la généralisation : « Dans quelle mesure peut-on étendre à d'autres [cas] les conclusions obtenues dans l'étude d'un cas ? Comment constituer à partir d'études de cas un corpus de connaissances exploitables ? ». Le problème de la généralisation apparaît ainsi au cœur de la méthode de l'étude de cas (Leplat, 2002). L'étude de cas soulève également deux autres problèmes : celui de son contexte et celui de la place de l'analyste dans son analyse (Leplat, 2002). Le premier renvoie à la frontière entre le phénomène au centre de l'étude de cas et le contexte dans lequel ce phénomène se déploie (Albarello, 2011), et R. K. Yin (1989, cité dans Albarello, 2011) définit alors l'étude de cas comme « une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène

et le contexte n'apparaissent pas clairement, dans laquelle on mobilise des sources empiriques multiples » (Yin, 1989, p. 25, cité dans Albarello, 2011). Ainsi dans l'étude de cas, la frontière entre un phénomène étudié et son contexte est quasiment inexistante (Albarello, 2011). Pour le dire simplement, on ne peut pas analyser une inclusion sans analyser son contexte (Albarello, 2011). C'est un postulat qui est fondamental et quasi fondateur de l'étude de cas comme méthode de recherche (Albarello, 2011). Le contexte d'une étude de cas doit donc être défini dans un sens strict, c'est-à-dire que par définition, ce ne sont pas toutes les situations d'inclusion qui seront au cœur de l'analyse, mais bien des situations d'inclusion singulières, autrement dit celle d'un enfant en situation de handicap en particulier, dans une classe en particulier, dans un établissement scolaire en particulier, avec un ou des enseignants en particulier, et avec un ou des accompagnants en particulier (Albarello, 2011). Il nous est donc impossible de dissocier une situation d'inclusion du contexte au sein duquel elle a lieu, tout comme il nous est impossible de ne pas définir ce contexte de manière très précise (Albarello, 2011). Le deuxième problème identifié (Leplat, 2002) renvoie aux choix théoriques que nous avons opérés, à l'inscription de l'étude de cas dans notre problématique, et aussi à notre « présence même dans la situation étudiée et encore plus, bien sûr, [à nos] éventuelles interventions directes dans la situation. Le problème est alors moins de cultiver une illusoire neutralité que d'apprécier son propre rôle » (Leplat, 2002, p. 20).

Malgré ces limites identifiées de l'étude de cas, nous faisons l'hypothèse que l'utilisation de l'étude de cas pour analyser le(s) potentiel(s) problème(s) qu'une situation d'inclusion peut poser aux enseignants et aux accompagnants peut nous permettre d'explorer toute leur créativité pour inclure un enfant en situation de handicap, et nous aider à réaliser aussi une double lecture du terrain de notre enquête. La possibilité nous est donnée, de notre point de vue, de débiter notre enquête de terrain par une approche plutôt déductive ou par une approche plutôt inductive, voire les deux à la fois, en dosant pour les besoins de notre recherche la part d'induction et de déduction à différents moments de notre enquête. Concrètement, il s'agit de moduler le recours aux quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement, soit en ayant une approche qui les privilégie d'emblée, soit en ayant une approche qui les laisse volontairement de côté dans un premier temps pour ne pas s'y enfermer, puis d'y revenir une fois les matériaux récoltés et analysés dans une visée comparative.

Il nous semble que nous permettons ainsi à ces deux approches de s'enrichir mutuellement en vue de constituer une sorte de « troisième voie » par l'identification d'éventuelles conjonctures (Becker, 2000) et preuves contraires, surtout pour un chercheur fortement

impliqué dans son terrain d'enquête comme nous l'avons été en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français.

Notre choix d'utiliser une démarche d'enquête socio-anthropologique se justifie alors, car bien qu'elle semble plutôt inductive « il ne faudrait pas en déduire que la socio-anthropologie ne fait aucun recours au registre déductif. Toute science sociale combine les deux démarches, mais dans des proportions variables » (Olivier de Sardan, 2008 p. 34). Notre démarche d'enquête socio-anthropologique se veut en effet au plus près des situations d'inclusion vécues par des enseignants, des accompagnants et des enfants en situation de handicap (vie quotidienne, conversations, routines, etc.), dans une situation d'interaction prolongée entre nous (comme chercheur), et les différents acteurs de ces inclusions scolaires afin de produire « des connaissances *in situ*, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du “point de vue de l'acteur”, des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones » (Olivier de Sardan, 2008, p. 60).

II. Notre stratégie d'échantillonnage

1. Les choix réalisés pour construire l'échantillonnage

Nous devons aller sur le terrain, et aller sur le terrain signifie interroger l'échantillon retenu (Hughes, 1996), mais l'observation de tous les enseignants et accompagnants français est impossible tout comme l'observation de toutes les inclusions d'enfants en situation de handicap dans le système éducatif français. Notre choix est d'utiliser une technique d'échantillonnage pour observer un nombre restreint d'enseignants et d'accompagnants dans quelques situations d'inclusion toujours singulières (Dépelteau, 2011). Une technique d'échantillonnage se définit comme l'ensemble des opérations qui permettent de sélectionner un sous-ensemble de la population des enseignants et des accompagnants qui réalisent collectivement une inclusion d'un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire du système éducatif français (Dépelteau, 2011). Un échantillon est « une partie ou un sous-ensemble d'une population mère » (Dépelteau, 2011, p. 213). La population mère que nous appelons *population* est l'ensemble des enseignants et des accompagnants qui réalisent des inclusions d'enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire du système éducatif français.

Notre échantillon n'est pas représentatif, car il ne possède pas exactement les mêmes caractéristiques que sa population (âge des enseignants et des accompagnants, contexte

d'exercice, durée de l'expérience professionnelle, expérience personnelle et professionnelle du handicap, formation, etc.) (Dépelteau, 2011). Cette marge d'erreur est appelée une « erreur d'échantillonnage » (Dépelteau, 2011, p. 214), et notre objectif fut de la restreindre le plus possible par le choix des techniques d'échantillonnage mises en œuvre. Les techniques d'échantillonnage sont l'échantillon dit « typique » et l'échantillon dit « boule de neige ». L'échantillon typique est une technique d'échantillonnage qui se fonde sur un choix raisonné du chercheur pour orienter sa recherche sur « un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques » (Dépelteau, 2011, p. 226), et l'échantillon dit « boule de neige » est une technique d'échantillonnage qui consiste à constituer un échantillon « en demandant à quelques informateurs de départ de fournir des noms d'individus pouvant faire partie de l'échantillon » (Dépelteau, 2011, p. 227). Notre choix est celui de construire un échantillon non probabiliste³⁴, car notre volonté est de procéder à « des études de cas plus exemplaires que représentatives » (Dépelteau, 2011, p. 222), et nous considérons pour cela chacune des situations d'inclusion que nous sélectionnons comme une « étude de cas » (Albarello, 2011; Olivier de Sardan, 2008).

2. Les paramètres de l'échantillonnage

Notre choix est celui de construire, de restreindre et d'orienter l'échantillon (Olivier de Sardan, 2008) en prenant appui sur huit paramètres d'échantillonnage (Miles et Huberman, 2003) présentés dans le tableau n° 16 :

³⁴ Les techniques probabilistes s'appuient « sur la théorie mathématique des probabilités. Elles se caractérisent par le fait qu'en les utilisant chaque unité de la population mère a la même chance qu'une autre d'être choisie au sein de l'échantillon. C'est donc le hasard qui détermine le choix des unités de la population mère » (Dépelteau, 2011, p. 215).



Tableau n° 16 : Les paramètres de l'échantillonnage

Le premier paramètre de l'échantillonnage (1) est de considérer une situation d'inclusion comme une étude de cas. Autrement dit, notre échantillon renvoie à des enseignants, des accompagnants et des enfants en situation de handicap impliqués dans un contexte singulier.

Le deuxième paramètre de l'échantillonnage (2) renvoie à la sélection d'une situation d'inclusion qui s'inscrit dans chaque degré de l'enseignement français (école maternelle - école élémentaire - collège et lycée). Notre objectif fut de choisir des « cas contrastés », mais qui pour autant se déroulent tous dans le contexte du système éducatif français (Miles et Huberman, 2013). En effet, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu scolaire ordinaire baisse quand le niveau d'enseignement augmente. Ils sont les plus nombreux dans le premier degré de l'enseignement (préélémentaire et élémentaire), et les moins nombreux dans le second cycle du second degré (lycée) (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b). La durée, le redoublement, l'échec scolaire ou la réorientation sont plus importants, et les transitions entre les cycles scolaires sont plus problématiques. Notre objectif est ainsi de pouvoir mieux comprendre ce qui se joue aux différents degrés de l'enseignement français. Est-ce la même chose pour un enseignant et un accompagnant d'inclure un enfant en école maternelle, en école élémentaire, au collège et au lycée ? Quelles sont les convergences et les divergences entre les différents degrés de l'enseignement français, et comment s'expliquent-elles ?

Le troisième paramètre de l'échantillonnage (3) renvoie à la sélection d'une situation d'inclusion qui se réalise dans une classe et dans un établissement du milieu scolaire ordinaire.

Le quatrième paramètre de l'échantillonnage (4) renvoie à la sélection de situations d'inclusion qui ne relèvent pas du même handicap, car le mode de scolarisation et le parcours scolaire des enfants et des adolescents en situation de handicap sont très dépendants de la nature de leur handicap (Ministère de l'Éducation nationale, 2018b; Zaffran, 2007).

Le cinquième paramètre d'échantillonnage (5) renvoie à la sélection d'une situation d'inclusion dans laquelle des enseignants et des accompagnants déploient de manière collective une activité d'accompagnement afin que nous puissions approfondir nos observations à mesure que la recherche progresse (Dépelteau, 2011). Un enseignant, par exemple, ne doit pas être le seul à inclure un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire. D'autres accompagnants doivent ainsi réaliser avec lui cette inclusion dans le milieu scolaire ordinaire.

Le sixième paramètre d'échantillonnage (6) renvoie à la notion « d'étanchéité » (Dépelteau, 2011). Chaque cas (situation d'inclusion) doit posséder « une unité naturelle qui n'est ni imaginée ou construite par le chercheur, qu'il occupe une position réelle et homogène dans le temps et l'espace, qu'il a une certaine consistance et une certaine imperméabilité par rapport à

son environnement. Bref, cela veut dire que [la situation d'inclusion retenue] existe en soi et non simplement dans la tête du chercheur et, surtout, que ce dernier sera en mesure d'en tracer les limites, d'en faire un sous-système social vivant à côté d'autres sous-systèmes sociaux » (Dépelteau, 2011, p. 353).

Le septième paramètre d'échantillonnage (7) renvoie à la récurrence de l'activité d'accompagnement déployée, autrement dit, de son déploiement effectif et répété au cours des situations d'inclusion observées.

Le huitième et dernier paramètre de l'échantillonnage (8) renvoie à la question de l'accessibilité de la situation d'inclusion observée et analysée, et nous sommes aidé pour cela par notre position d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français au cours de l'enquête de terrain. En effet, la production de notre échantillon est rendue possible par l'appui de notre réseau personnel d'interconnaissances qui permet de combiner la technique d'échantillonnage par choix raisonné avec la technique de l'échantillon dite « boule de neige ». Ces deux techniques d'échantillonnage nécessitent toutes deux une bonne connaissance du terrain de l'enquête, et la connaissance d'au moins un informateur de départ (Dépelteau, 2011). Deux conditions dont nous disposons en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français ayant exercé plus de dix années dans le milieu scolaire ordinaire et dans le milieu spécialisé à différentes fonctions (enseignant dans le premier et le second degré de l'enseignement français, enseignant spécialisé dans des structures d'adaptation scolaire du milieu scolaire ordinaire, enseignant spécialisé dans une structure médico-sociale, enseignant référent en charge du suivi et de la scolarisation des enfants en situation de handicap) et à différents niveaux de responsabilité (directeur d'école et directeur d'une section d'enseignement général et professionnel adapté³⁵). Nous faisons ainsi correspondre notre terrain professionnel sur lequel nous avons exercé comme enseignant du ministère de l'Éducation nationale français à notre terrain de recherche. Autrement dit, nous transformons au cours de notre engagement nos réseaux personnels d'interconnaissances en terrain ethnographique (Barthélemy, Combessie, Fournier et Monjaret, 2014).

Notre échantillonnage nous permet de décider des enseignants et des accompagnants que nous souhaitons observer, et aussi des classes et des établissements scolaires dans lesquels nous allons les observer (Miles et Huberman, 2003). Chaque enseignant et chaque accompagnant

³⁵ Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des dispositifs de scolarisation dans le premier niveau de l'enseignement du second degré français (collège) qui scolarisent des enfants ayant des difficultés scolaires graves et durables.

sont considérés comme « détenteur de connaissances intéressantes sur son groupe, sa profession, sa société » (Olivier de Sardan, 2008, p. 82). Notre échantillon des enseignants et des accompagnants de notre terrain d'enquête n'est donc pas construit par hasard, et le choix des enfants en situation de handicap que nous réalisons est directement lié à la sélection des enseignants et des accompagnants qui composent notre échantillon. Autrement dit, la sélection des enfants en situation de handicap qui composent notre échantillon découle directement de la situation d'inclusion dans laquelle sont pris les enseignants et les accompagnants de cet échantillon. Si d'autres enseignants et accompagnants sont sélectionnés, d'autres enfants en situation de handicap seraient eux aussi sélectionnés. Notre échantillonnage des enfants en situation de handicap se réalise donc après l'échantillonnage des enseignants et des accompagnants qui composent notre échantillon. Pour autant, la variété des handicaps des enfants (handicap moteur, handicap intellectuel, etc.) est aussi l'un des critères de notre échantillonnage. La taille de notre échantillon (Dépelteau, 2011), autrement dit le nombre d'enseignants, d'accompagnants et d'enfants en situation de handicap que l'on retrouve dans notre échantillon, est aussi déterminée par le nombre d'enseignants, d'accompagnants et d'enfants en situation de handicap pris dans chaque situation d'inclusion retenue. Pour conclure, chaque cas de notre recherche constitue une configuration unique, mais chacun partage pour autant des caractéristiques communes (inclusion dans le milieu scolaire ordinaire, inclusion réalisée par des enseignants et des accompagnants, etc.) liées aux huit paramètres de l'échantillonnage que nous venons de construire et de présenter (Miles et Huberman, 2013).

Conclusion du chapitre 2

Notre cadre théorique interdisciplinaire construit pour analyser l'activité d'accompagnement d'enseignants et d'accompagnants dans quelques situations d'inclusion toujours singulières combine l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013). Il doit nous permettre de rechercher le, ou les possible(s) organisateur(s) de leur activité d'accompagnement qui leur permettent de réguler leur activité d'accompagnement en vue de construire une inclusion efficace de leur point de vue.

Un modèle d'analyse opérationnalisant notre cadre théorique est construit, et il repose sur les dimensions, les composantes et les indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement, lui aussi construit pour les besoins de notre recherche. Ces derniers déterminent les portions de réalité que nous souhaitons observer au cours de notre enquête de terrain (Dépelteau, 2011; Quivy et Van Campenhoudt, 2006), et notre analyse se situe donc au niveau microsystemique de la classe et de l'établissement scolaire. Notre analyse renvoie « aux [enseignants et aux accompagnants] et à l'interprétation des règles qui organisent leurs activités quotidiennes ainsi que leurs façons de regarder le monde à l'intérieur duquel ils se meuvent et sur lequel ils agissent » (Zaffran, 2014, p. 101). Dans cette perspective, plutôt que d'entrer dans le débat entre choix d'une méthode plutôt déductive³⁶ ou plutôt inductive, nous choisissons d'emprunter une « troisième voie », celle de leur articulation et *in fine* de leur complémentarité, autrement dit de la reconnaissance de leur dualité (Crahay, 2002).

Notre objectif est ainsi d'expliquer, et aussi de comprendre dans un même temps l'efficacité d'une inclusion du point de vue de quelques enseignants et accompagnants, et les effets du déploiement de leur activité d'accompagnement en contexte, en analysant le fonctionnement et l'organisation de quelques classes, de quelques établissements scolaires, et celui de tous les acteurs de l'inclusion scolaire qui l'habitent et qui gravitent autour d'elle (Crahay, 2002). L'enjeu est bien « l'articulation entre un objectif empirique et l'appui sur des débats savants. Cette articulation complexe est au cœur de tout projet de thèse » (Olivier de Sardan, 2013, p. 109).

À cette fin, l'étude de cas comme moyen d'investigation de nature qualitative est au cœur de notre méthodologie, et elle se caractérise par son caractère approfondi et intensif (Albarello, 2011; Albero, 2010; Leplat, 2002; Olivier de Sardan, 2008). Elle vise à montrer comment se

³⁶ Nous employons le mot « plutôt », car nous ne savons pas si une démarche strictement déductive ou strictement inductive existe.

noient les conditions de production d'une inclusion et c'est « la caractérisation de cette articulation qui est le trait fondamental de l'étude de cas. Pour atteindre ce but, il est fait appel à des méthodes et à des modèles divers, chacun de ces derniers exprimant une partie des propriétés [de l'inclusion] à l'étude, mais c'est le mode de conjonction de ces modèles qui est l'objectif visé » (Leplat, 2002, p. 3-4). L'étude de cas se définit donc comme une « forme de combinaison particulièrement fructueuse qui fait converger sur le terrain des données produites par le chercheur autour d'une séquence sociale unique, circonscrite dans l'espace et le temps. Cette séquence peut être un événement collectif, ou un ensemble d'interactions particulières, et elle peut se structurer, du point de vue des acteurs concernés, comme un rituel, un enjeu ou un problème (problème social et/ou individuel). Pour l'étudier [nous allons] entrecroiser les sources : l'observation, les entretiens, les recensions, les données écrites » (Olivier de Sardan, 2008, p. 109-110).

L'objectif de notre troisième chapitre est maintenant de restituer le processus d'enquête que nous mettons en œuvre au cours de notre recherche.

Chapitre 3 : La mise en œuvre de l'enquête de terrain

Introduction du chapitre 3

Notre cadre épistémologique construit dans le chapitre deux induit un pluralisme méthodologique lié aux trois approches théoriques que nous avons mobilisées : l'analyse du travail en ergonomie (Falzon, 2013), l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail avec l'ergologie (Schwartz et Durrive, 2009) et les auto-confrontations, et les auto-confrontations croisées en clinique de l'activité (Clot, 2017a, 2017b). Ce pluralisme méthodologique induit des difficultés pour mettre en œuvre notre enquête de terrain, et notre choix est celui de construire notre propre méthodologie dans le prolongement et en appui de notre cadre théorique interdisciplinaire. Notre objectif est ainsi de présenter la stratégie d'ensemble de notre enquête de terrain, dont la mise en œuvre fait appel à une instrumentation plurielle (observations, entretiens et collecte de documents). Nous croisons les angles d'analyse ou d'étude (Leplat, 2002), et c'est ce que l'on peut appeler « une triangulation des données » (Leplat, 2002; Olivier de Sardan, 2008) qui a pour but de « croiser les points de vue, de tisser un réseau qui fera apparaître l'organisation du cas » (Leplat, 2002, p. 4).

Nous commençons par présenter le contexte de notre terrain d'enquête, puis, tour à tour, deux ficelles construites pour surmonter des problèmes liés au déploiement de notre enquête. Une ficelle est « une opération spécifique qui vous fait découvrir comment surmonter telle difficulté commune, qui propose une procédure permettant de résoudre de manière relativement simple un problème, qui, sans elle, pourrait sembler inextricable et persistant » (Becker, 2002, p. 25). Notre première ficelle est liée à notre processus d'engagement au cours de notre enquête de terrain (Kheroufi-Andriot, 2018), et la deuxième concerne notre accès au discours de très jeunes enfants, dont des enfants en situation de handicap, sur la manière dont ils se représentent l'activité d'accompagnement, la manière dont ils l'interprètent et y réagissent dans le contexte de leur classe et de leur établissement scolaire (Kheroufi-Andriot, sous presse).

Partie 1 : La contextualisation des cinq situations d'inclusion et la présentation de l'instrumentation utilisée

I. La contextualisation des cinq situations d'inclusion considérées comme des études de cas

1. Le contexte du terrain de l'enquête

Nous délimitons l'espace de chaque étude de cas à une situation d'inclusion dans un établissement scolaire du système éducatif français, et aussi dans les différents espaces qui s'articulent avec l'espace scolaire de cette situation d'inclusion (espace de la classe, espace familial, espace des structures médico-sociales qui participent à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap). Il s'agit donc de définir très précisément pour chaque étude de cas l'espace dans laquelle elle s'inscrit, autrement dit son contexte. C'est ce que nous appelons la partie « descriptive » des situations d'inclusion (Albarello, 2011), et chaque enseignant, accompagnant et enfant en situation de handicap est également identifié précisément (Albarello, 2011).

Nous avons construit notre terrain d'enquête en prenant appui sur deux circonscriptions scolaires du premier degré de l'enseignement français, d'une circonscription scolaire pour l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH), d'un district du second degré de l'enseignement, et d'un bassin d'éducation et de formation de l'enseignement du second degré dans lesquels nous avons exercé en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français. La circonscription, le district et le bassin d'éducation et de formation sont une unité de base de l'organisation académique du ministère de l'Éducation nationale français dans une logique de déconcentration et de décentralisation (Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Chacune de ces unités administratives s'agrège dans notre terrain de recherche comme l'illustre le tableau n° 17 :

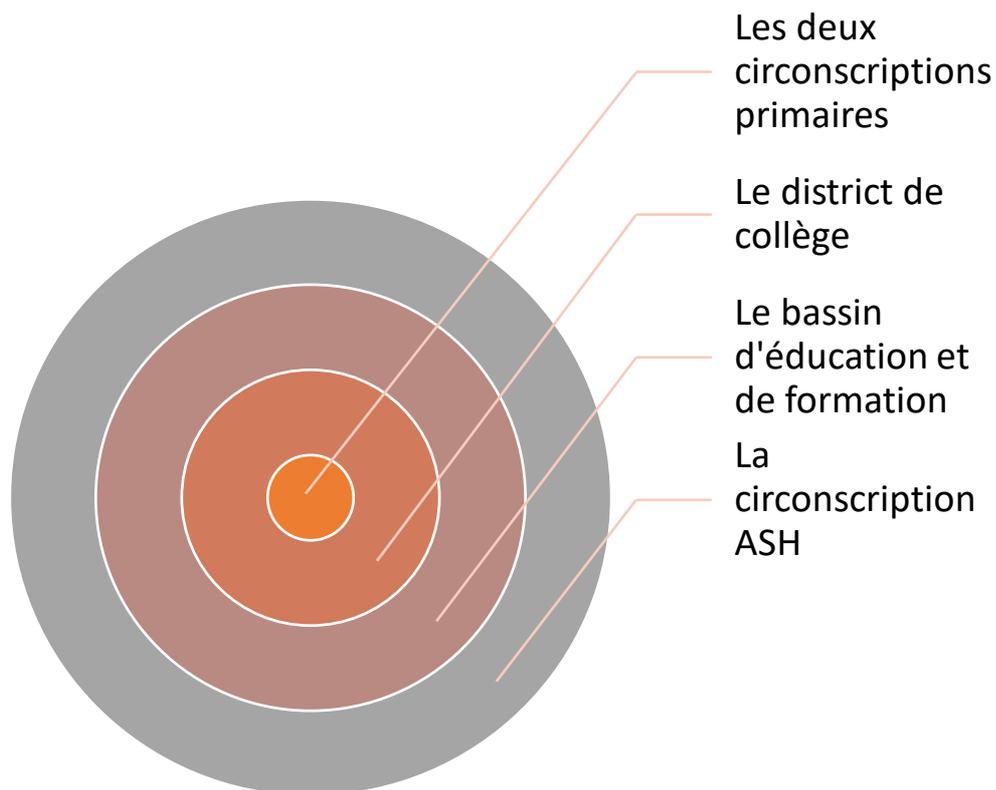


Tableau n° 17 : Le terrain de l'enquête

Le point de départ de chaque cas correspondit à la réception des différentes autorisations nécessaires pour débiter notre enquête de terrain. Il s'agissait d'obtenir dans un premier temps l'accord de l'autorité académique du ministère de l'Éducation nationale français, l'accord des chefs d'établissement pour les établissements du second degré, l'accord des inspecteurs de l'Éducation nationale pour le premier degré, puis dans un second temps, l'accord des parents d'enfants en situation de handicap et l'accord des enseignants, et des accompagnants. L'obtention de ces différentes autorisations fut facilitée par notre implication dans notre terrain d'enquête comme enseignant du ministère de l'Éducation nationale français. La possibilité de faire correspondre terrain de recherche et terrain professionnel fut un indéniable atout pour obtenir toutes les autorisations nécessaires au commencement de notre enquête et à sa poursuite (Albarello, 2011). La détermination d'un point de fin s'appuya sur le principe de saturation des données (Albarello, 2011), car le chercheur se rend compte de l'atteinte de la saturation « lorsque les données récoltées lors des dernières enquêtes sont répétitives ou déjà connues » (Dépelteau, 2011, p. 376). Notre enquête de terrain fut mise en œuvre de septembre 2015 à juin 2017.

2. Le contexte des cinq études de cas

2.1. La première étude de cas

La première étude de cas concerne l'inclusion de Diégo³⁷, un enfant qui a un handicap intellectuel. Il est accueilli et scolarisé dans une classe de grande section d'école maternelle du premier degré de l'enseignement français. Il effectue une deuxième année dans une classe de grande section après avoir redoublé ce niveau de classe l'année précédente. Il bénéficie de l'aide d'une ASEH au sein de la classe, ainsi que de l'intervention de professionnels du secteur médico-social en dehors de l'école. Son enseignante est expérimentée (plus de 10 années d'expérience professionnelle dans l'enseignement), et elle est aussi la directrice de l'école maternelle. Elle prend en charge les élèves de sa classe avec l'aide d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM). L'école maternelle est une petite école urbaine d'un peu plus de 100 élèves. Diégo est le seul enfant en situation de handicap de sa classe, et sa mère a des contacts réguliers avec l'école. Cette école est située dans un contexte socio-économique plutôt défavorisé. Le tableau n° 18 rend compte des différents acteurs qui sont inscrits dans la situation d'inclusion de Diégo :



Tableau n° 18 : L'étude de cas n° 1

³⁷ Des pseudonymes sont utilisés pour préserver l'anonymat des personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.

2.2. La deuxième étude de cas

La deuxième étude de cas concerne l'inclusion d'Audrey qui a des troubles du comportement et de la conduite. Elle est interne dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique³⁸ (ITEP), et elle est incluse dans une école élémentaire du milieu scolaire ordinaire du premier degré de l'enseignement français. Après une scolarisation dans l'une des classes de l'ITEP, son équipe éducative a estimé qu'elle est en mesure de poursuivre une partie de sa scolarité dans une classe de milieu scolaire ordinaire. Elle est incluse dans une classe de CE1/CE2 à raison de deux demi-journées par semaine au moment de l'enquête. L'objectif de l'ITEP est d'augmenter ce temps de scolarisation progressivement, et ce, en accord avec l'équipe enseignante d'accueil de l'école élémentaire. Dans la classe de CE1/CE2, un autre enfant en situation de handicap est scolarisé à temps complet. Il ne dépend pas de l'ITEP, et il bénéficie de la présence d'une ASEH pour l'aider au quotidien. Audrey est suivie par une équipe d'éducateurs spécialisés au sein de l'ITEP, et les enseignants de l'ITEP qui sont des enseignants du ministère de l'Éducation nationale détachés au sein de cette structure médico-sociale, l'aident pour la réalisation de ses devoirs. Le directeur pédagogique de l'ITEP qui est également un enseignant du ministère de l'Éducation nationale détaché au sein de cette structure supervise toutes les inclusions des enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire. Il s'agit d'un enseignant spécialisé expérimenté. L'équipe d'enseignants de l'ITEP se compose d'un enseignant expérimenté et de deux enseignantes novices. L'enseignante de la classe de CE1/CE2, tout comme la directrice de l'école élémentaire, sont toutes deux expérimentées, et l'enseignante de la classe de CE1/CE2 a déjà inclus un enfant de l'ITEP dans sa précédente école. Les éducateurs spécialisés ont quant à eux une ancienneté inférieure à 10 ans. Il s'agit de la première inclusion d'un enfant interne de l'ITEP dans cette école élémentaire de milieu scolaire ordinaire. Cette école est une école rurale qui se situe dans un contexte socio-économique plutôt favorisé. Elle compte un peu plus de 100 élèves avec les effectifs de l'école maternelle qui lui sont rattachés. La mère d'Audrey n'a pas de contacts avec l'école de milieu scolaire ordinaire, et ses relations avec l'ITEP sont médiatisées par l'assistante-sociale de l'ITEP. Notre prise de contact avec la mère d'Audrey et nos échanges étaient indirects et eux-

³⁸ Un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) est une structure médico-sociale qui accueille des enfants, des adolescents et de jeunes adultes en internat ou en semi-internat après une décision d'orientation de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Ces enfants, adolescents et jeunes adultes n'ont pas de handicaps intellectuels, mais ils ont des troubles du comportement et de la conduite qui impactent très négativement leur socialisation, et leur accès aux apprentissages.

aussi médiatisés par l'assistante sociale de l'ITEP. Le tableau n° 19 rend compte des différents acteurs qui sont inscrits dans la situation d'inclusion d'Audrey :

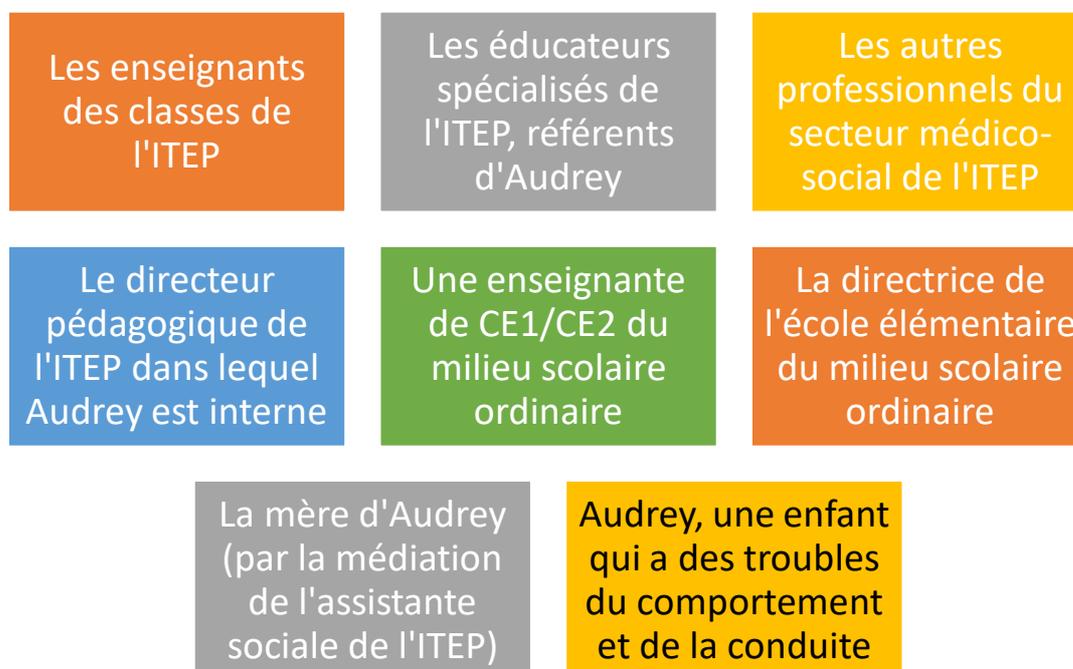


Tableau n° 19 : L'étude de cas n° 2

2.3. La troisième étude de cas

La troisième étude de cas concerne l'inclusion de Jessy, un jeune adolescent qui a un handicap visuel. Il est scolarisé dans une classe de quatrième d'un collège public du second degré de l'enseignement français. Il bénéficie de l'aide d'une AESH à mi-temps, et de l'aide de professionnels d'une structure médico-sociale spécialisée dans la prise en charge du handicap visuel. Une éducatrice-référente de la structure médico-sociale l'accompagne au cours de sa scolarité dans le milieu scolaire ordinaire. Le collège est un collège urbain qui possède une unité localisée pour l'inclusion scolaire³⁹ (ULIS) et une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ce collège accueille depuis quelques années des adolescents en

³⁹ Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le premier et le second degré de l'enseignement français. Elles accueillent des enfants avec un handicap intellectuel, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, un trouble du spectre de l'autisme, un handicap moteur, un handicap auditif, un handicap visuel, et des troubles combinés (plurihandicap ou maladies invalidantes).

situation de handicap, et il est situé dans un contexte socio-économique plutôt défavorisé. La mère de Jessy a des contacts réguliers avec les enseignants de ce collège. Le tableau n° 20 rend compte des différents acteurs qui sont inscrits dans la situation d'inclusion de Jessy :



Tableau n° 20 : L'étude de cas n° 3

2.4. La quatrième étude de cas

La quatrième étude de cas concerne l'inclusion de Théa, une jeune adolescente qui a des troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Elle est scolarisée dans un collège privé qui se situe dans le même district que le collège public. Ce collège privé se situe dans un contexte socio-économique plutôt favorisé, et il accueille et scolarise des adolescents avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages depuis de nombreuses années. C'est une volonté de l'établissement de les accueillir, et des ressources supplémentaires (heures, etc.) furent dégagées pendant plusieurs années avant que le contexte budgétaire de l'établissement ne l'y autorise plus. Théa est une adolescente qui était auparavant scolarisée dans un autre groupe scolaire, et la famille a fait le choix de la changer d'établissement suite à des problèmes

dans son ancien établissement. Théa ne bénéficie pas de l'aide d'un AESH/ASEH, et c'est une volonté de sa part. Elle bénéficie pour autant d'aménagements matériels et pédagogiques (examens, etc.). Le tableau n° 21 rend compte des différents acteurs qui sont inscrits dans la situation d'inclusion de Théa :



Tableau n° 21 : L'étude de cas n° 4

2.5. La cinquième étude de cas

La cinquième étude de cas concerne Éloïse, une adolescente qui a des troubles spécifiques du langage et des apprentissages différents de ceux de Théa de l'étude de cas n° 4. Éloïse est interne dans un établissement régional d'enseignement adapté⁴⁰ (EREA), et elle suit sa scolarité au sein d'un lycée de milieu scolaire ordinaire. Tous les cours sont suivis dans ce lycée, et elle ne revient à l'EREA que pour y faire ses devoirs et dormir. Elle bénéficie

⁴⁰ Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont des établissements du second degré de l'enseignement public français accueillant des enfants qui rencontrent de grandes difficultés scolaires et sociales, ou qui rencontrent des difficultés liées à leur situation de handicap (handicap moteur ou handicap visuel par exemple). Leur particularité est de posséder un internat éducatif.

également au sein de l'ÉREA de l'aide d'une référente et des services que l'ÉREA propose (services éducatifs comme l'aide aux devoirs par exemple). L'ÉREA dispose de ses propres classes, et des enseignants spécialisés y assurent des cours. Le lycée de milieu scolaire ordinaire est un établissement qui propose un enseignement général, technologique et professionnel. Il dispose d'une ULIS, et il a l'habitude de scolariser les adolescents internes de l'ÉREA depuis de nombreuses années. La mère d'Éloïse a des contacts réguliers avec l'ÉREA, et elle est elle-même une professionnelle du secteur médico-social. Le directeur pédagogique de l'ÉREA est un enseignant spécialisé du ministère de l'Éducation nationale, tout comme les enseignants de l'ÉREA. Éloïse ne bénéficie pas de l'aide d'un AESH/ASEH, et c'est une volonté de sa part. Elle bénéficie pour autant d'aménagements matériels et pédagogiques (examens, etc.). Le tableau n° 22 rend compte des différents acteurs qui sont inscrits dans la situation d'inclusion d'Éloïse :



Tableau n° 22 : L'étude de cas n° 5

Dans chacun des cinq cas présentés, les pères des enfants et des adolescents en situation de handicap n'apparaissent pas, car ils n'étaient pas joignables (études de cas n° 1 et n° 2), ne

souhaitaient pas prendre part à l'entretien (étude de cas n° 4), ou laissaient la mère de l'adolescent en situation de handicap prendre en charge les contacts que nous avons (études de cas n° 3 et n° 5).

2.6. Synthèse

Notre objectif est maintenant de présenter l'imbrication des différentes études de cas dans notre terrain d'enquête. L'école élémentaire et l'école maternelle dépendent du district du collège. Les deux collèges dépendent du bassin d'éducation et de formation du lycée, et tous ces établissements comme l'ITEP et l'EREA dépendent de la circonscription ASH comme c'est illustré dans le tableau n° 23 :

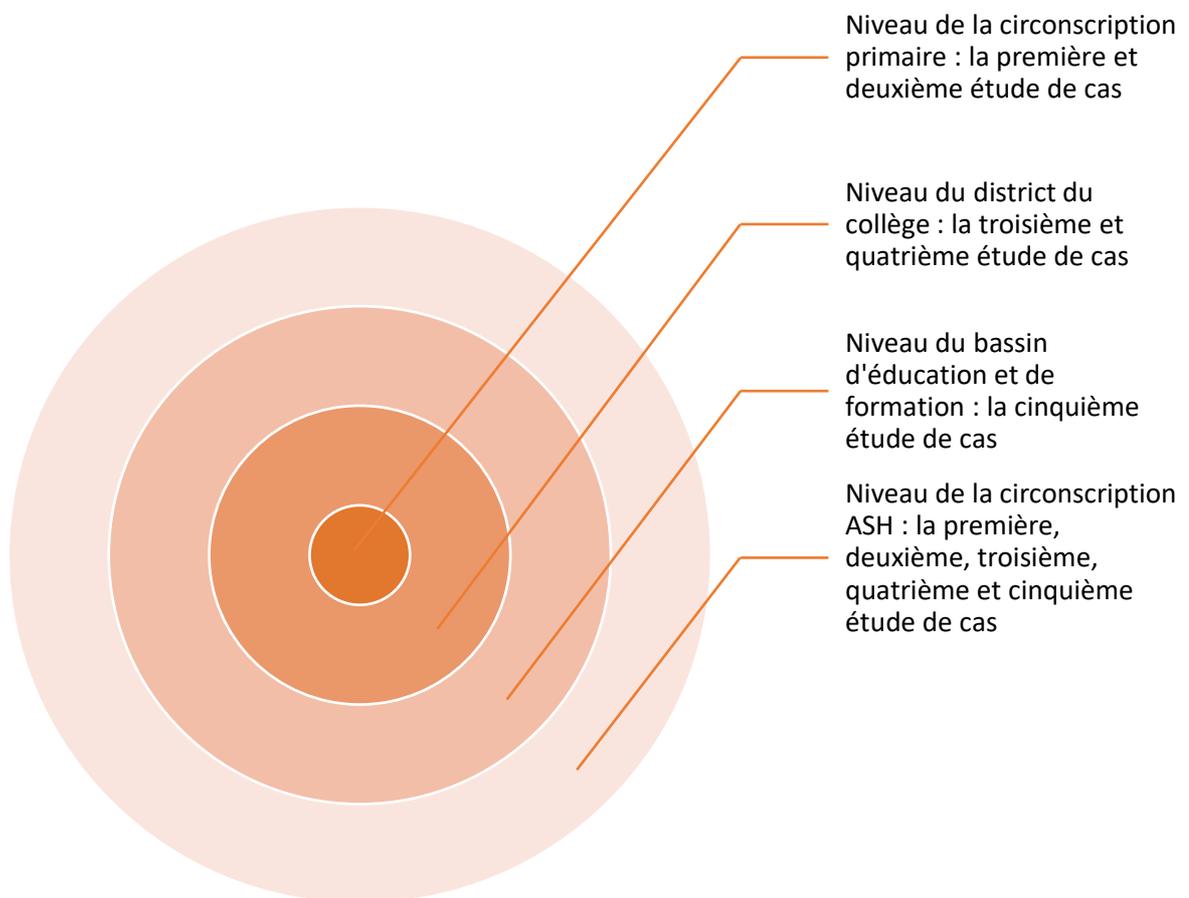


Tableau n° 23 : L'imbrication des différentes études de cas dans le terrain de l'enquête

Pour résumer, notre terrain d'enquête correspond à cinq situations d'inclusion que nous considérons comme des études de cas pour les besoins de notre analyse, et il est modélisé dans le tableau n° 24 :



Tableau n° 24 : Les cinq situations d'inclusion du terrain de l'enquête

3. L'élargissement de l'échantillon initial au cours de l'enquête de terrain

Nos études de cas s'inscrivent dans un modèle d'intelligibilité systémique, autrement dit, d'autres acteurs au cours de notre enquête furent approchés en vue d'analyser le cas dans son ensemble (Albarello, 2011). La deuxième technique d'échantillonnage citée précédemment, appelée technique « boule de neige », contribua au cours de notre investigation, par une action itérative, à élargir notre échantillon initial d'enseignants et d'accompagnants. Ce nouvel échantillon est présenté dans le tableau n° 25 :

Un enseignant référent handicap en poste au collège de l'étude de cas n° 3	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec les situations d'inclusion de l'école maternelle (étude de cas n° 1), de l'école élémentaire (étude de cas n° 2), du collège public (étude de cas n° 3) et du lycée public (étude de cas n° 5)
Un coordonnateur de l'ULIS du collège de l'étude de cas n° 3	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec la situation d'inclusion du collège public (étude de cas n° 3)
Une AESH affectée dans l'ULIS du collège de l'étude de cas n° 3	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec la situation d'inclusion du collège public (étude de cas n° 3)
Un enseignant du lycée de l'étude de cas n° 5 qui est aussi le coordonnateur de l'ULIS de ce lycée	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec la situation d'inclusion du lycée public (étude de cas n° 5)
Un enseignant de l'EREA de l'étude de cas n° 5	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec la situation d'inclusion du lycée public (étude de cas n° 5)
Un agent de Pôle emploi	<ul style="list-style-type: none"> sans lien direct avec les situations d'inclusion des cinq études de cas
Un enseignant en charge de l'inclusion scolaire au sein d'une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec les situations d'inclusion de l'école maternelle (étude de cas n° 1), de l'école élémentaire (étude de cas n° 2), du collège public (étude de cas n° 3), du collège privé (étude de cas n° 4) et du lycée public (étude de cas n° 5)
Une inspectrice de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription scolaire du premier degré de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec les situations d'inclusion de l'école maternelle (étude de cas n° 1) et de l'école élémentaire (étude de cas n° 2)
Un personnel de direction en collège	<ul style="list-style-type: none"> sans lien direct avec les situations d'inclusion des cinq études de cas
Une inspectrice de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec les situations d'inclusion de l'école maternelle (étude de cas n° 1), de l'école élémentaire (étude de cas n° 2), du collège public (étude de cas n° 3), du collège privé (étude de cas n° 4) et du lycée public (étude de cas n° 5)
Le directeur d'un centre d'information et d'orientation du ministère de l'Éducation nationale	<ul style="list-style-type: none"> en lien avec les situations d'inclusion du collège public (étude de cas n° 3), du collège privé (étude de cas n° 4) et du lycée public (étude de cas n° 5)
Une enseignante stagiaire, ancienne AESH	<ul style="list-style-type: none"> sans lien direct avec les situations d'inclusion des cinq études de cas
Une première professeure des écoles maître-formateur exerçant en temps partagé dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE)	<ul style="list-style-type: none"> sans lien direct avec les situations d'inclusion des cinq études de cas
Une deuxième professeure des écoles maître-formateur exerçant dans un INSPE	<ul style="list-style-type: none"> sans lien direct avec les situations d'inclusion des cinq études de cas

Tableau n° 25 : L'élargissement de l'échantillon au cours de l'enquête de terrain

Quatorze acteurs supplémentaires furent ainsi sollicités et interviewés, car tout « au long de la piste des indices et des preuves, nous prenons des décisions d'échantillonnage pour clarifier nos modèles principaux, établir des contrastes, identifier des exceptions ou des incohérences, découvrir des contre-exemples – qui réfutent le modèle initial » (Miles et Huberman, 2003, p. 62).

Dans cette perspective, le premier acteur interviewé (1) est un enseignant référent en charge du suivi et de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le territoire des études de cas de notre terrain, dont la résidence administrative est localisée dans le collège de l'étude de cas n° 3. Il s'agit d'un enseignant expérimenté qui est confronté quotidiennement aux problèmes rencontrés par les enseignants et les accompagnants lorsqu'ils incluent un enfant en situation de handicap. C'est également l'interlocuteur privilégié des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (inspecteurs de l'Éducation nationale du premier degré de l'enseignement et personnels de direction du second degré de l'enseignement) au contact des enseignants et des accompagnants des différentes études de cas.

Le deuxième acteur interviewé (2) est le coordonnateur de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) du collège de l'étude de cas n° 3, et il s'agit d'un enseignant spécialisé expérimenté. Il est en charge de l'inclusion des adolescents en situation de handicap de l'ULIS dans ce collège, et il est donc confronté à la nécessité de travailler avec les enseignants de milieu scolaire ordinaire pour y parvenir.

Le troisième acteur interviewé (3) est l'AESH affectée dans l'ULIS du collège de l'étude de cas n° 3, et elle est présente dans les cours des enseignants de milieu scolaire ordinaire qui incluent des adolescents en situation de handicap, dont ceux de l'ULIS.

Le quatrième acteur interviewé (4) est le coordonnateur de l'ULIS du lycée de l'étude de cas n° 5, et il s'agit d'un enseignant qui partage son service entre l'ULIS et les classes du lycée. Il possède un double regard sur l'inclusion scolaire : celui de l'enseignant expérimenté qui doit inclure des adolescents en situation de handicap, et celui du jeune coordonnateur de l'ULIS qui doit faciliter ces inclusions dans le lycée.

Le cinquième acteur interviewé (5) est un enseignant expérimenté d'un établissement régional d'enseignement adapté (EREA), et il possède une connaissance approfondie du fonctionnement de cet établissement. Il apporte des éléments d'informations sur le lien qui existe entre milieu spécialisé et milieu scolaire ordinaire.

Le sixième acteur interviewé (6) est un agent de Pôle emploi⁴¹ en charge du recrutement des ASEH dans le terrain de l'enquête. Elle n'est ni enseignante, ni parent d'un enfant en situation de handicap. Elle porte donc un regard extérieur sur l'inclusion scolaire, et elle nous renseigne sur les modalités de recrutement des ASEH.

Le septième acteur interviewé (7) est l'un des enseignants en charge de l'inclusion scolaire au sein d'une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), et il constitue à ce titre une source pertinente d'informations sur le déploiement de l'inclusion scolaire dans le terrain de l'enquête au niveau micro systémique (classe et établissement scolaire), méso systémique (encadrement du ministère de l'Éducation nationale) et macro systémique (politique éducative nationale en matière d'inclusion).

Le huitième acteur interviewé (8) est une inspectrice de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription scolaire du premier degré de l'enseignement dans le terrain de l'enquête. Elle contrôle, évalue, accompagne, et forme les enseignants de sa circonscription en matière d'inclusion.

Le neuvième acteur interviewé (9) est un personnel de direction d'un collège, et son discours nous permet de comparer le déploiement de l'inclusion scolaire dans un autre établissement scolaire que ceux des études de cas.

Le dixième acteur interviewé (10) est une inspectrice de l'Éducation nationale en charge de l'inclusion scolaire dans le terrain de notre enquête, et elle est l'interlocuteur privilégié de tous les acteurs directs et indirects de l'inclusion scolaire de nos cinq études de cas.

Le onzième acteur interviewé (11) est le directeur d'un centre d'information et d'orientation (CIO) du ministère de l'Éducation nationale, et il nous apporte un éclairage sur les diverses modalités d'orientation des enfants et des adolescents en situation de handicap de notre terrain. Il nous donne également des informations sur la nature et les effets des transitions entre les différents degrés de l'enseignement français.

Le douzième acteur interviewé (12) est une enseignante stagiaire, ancienne AESH, et son discours est intéressant, car il renvoie à la fonction d'AESH qu'elle a occupée dans le terrain de notre enquête. Elle nous apporte des éléments d'informations sur l'activité d'accompagnement des AESH, et sur celle des enseignants dans une visée comparative.

Les treizième et quatorzième acteurs interviewés (13 et 14) sont des enseignants formateurs en charge de la formation des enseignants du premier degré dans un Institut national

⁴¹ Pôle emploi est un établissement public français dont le rôle consiste à assurer un retour rapide dans le marché du travail des demandeurs d'emploi.

supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE)⁴² du terrain de l'enquête. Elles nous donnent des informations sur la formation des enseignants en matière d'inclusion, les difficultés et les réussites actuelles de l'inclusion scolaire de leur point de vue.

II. L'instrumentation de l'enquête de terrain

Nous mobilisons des savoir-faire comprenant l'accès au terrain (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir, etc.), le compte rendu des observations, la collecte de documents et l'enregistrement audio d'entretiens *in situ* concernant l'accompagnement des enfants en situation de handicap par des enseignants et des accompagnants (Olivier de Sardan, 2008). Nous combinons divers instruments de recherche pour produire des données « riches et variées, à la texture dense et réceptives au contexte » (Katz, 2010, p. 71).

Premièrement, « les expressions : “richesse”, “texture” et “contextualisation” saisissent des qualités dans le portrait d'exemples particuliers. Elles valorisent les descriptions qui montrent dans le moindre détail comment les gens, en agissant, prennent en compte leur paysage matériel et social immédiat et y réagissent. Deuxièmement, les expressions “en nombre important”, “variées” et “denses” orientent l'attention vers le corpus de données. Elles suggèrent que les données sont un agrégat descriptif d'une multiplicité de scènes, d'actions et de cas. Troisièmement, les expressions “à la texture dense” et “finement détaillées” résonnent d'une dernière idée. Elles rendent compte du fait que le foyer de l'enquête a été réduit, le cadre resserré vers davantage de cohérence : les données sont caractérisées par des variations en gros plan sur des scènes ou des lignes d'action similaires, et non pas par des photos instantanées dispersées sur un vaste terrain » (Katz, 2010, p. 71).

Mise en œuvre de l'instrumentation de recherche et mise en œuvre de l'enquête de terrain correspondent, et elles renvoient donc toutes les deux à une période qui s'étale de septembre 2015 à juin 2017.

⁴² À la rentrée 2019, les Instituts supérieurs nationaux du professorat et de l'éducation (INSPE) ont remplacé les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

1. L'observation

1.1. Les paramètres de l'observation

Nos observations de chaque situation d'inclusion, autrement dit nos observations de chaque cas se fondent sur le comportement des enseignants et des accompagnants quand ils réalisent de manière collective une inclusion d'un enfant en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire de notre terrain d'enquête. Elles correspondent à une manière indirecte d'analyser l'activité d'accompagnement déployée au cours des cinq situations d'inclusion observées (Dépelteau, 2011). Nos observations se déroulèrent de septembre 2015 à juin 2017 et elles furent directes, car nous observâmes des enseignants et des accompagnants dans leur environnement scolaire (Dépelteau, 2011). Elles furent également participantes, car nous participâmes directement et indirectement aux situations d'inclusion observées (Dépelteau, 2011). Autrement dit, nous participâmes aux situations d'inclusion observées de manière directe et indirecte par une « présence personnelle du chercheur sur le terrain comportant des degrés d'implication fort divers » (Olivier de Sardan, 2008, p. 220).

Nos observations peuvent être qualifiées d'ethnographique, car elles s'appuient « sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités [...] Le cœur de la démarche s'appuie donc sur l'implication directe, à la première personne, de l'enquêteur [...] en tant qu'il observe, en y participant ou non, des actions ou des événements en cours. Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur » (Cefaï, 2010, p. 7).

Nos observations furent ouvertes, c'est-à-dire que nous n'avons pas caché notre rôle d'observateur aux enseignants, accompagnants et enfants en situation de handicap observés (Dépelteau, 2011). À cette fin, notre recherche fut présentée aux personnes visées par nos observations. Au niveau des enseignants et des accompagnants, notre présentation fut brève et dans un langage accessible (Dépelteau, 2011). Elle présenta les objectifs de la recherche, à savoir expliquer et mieux comprendre les effets du déploiement d'une activité d'accompagnement réalisée de manière collective par des enseignants et des accompagnants dans le contexte toujours singulier d'une classe et d'un établissement scolaire, et, expliquer et mieux comprendre les causes de l'efficacité d'une inclusion scolaire de leur point de vue.

Au niveau des enfants, la présentation fut également brève et dans un langage accessible. Elle consista à leur dire que nous venions dans leur classe et dans leur établissement scolaire pour observer comment se déroulait le quotidien de la classe sans plus de détails, mais sans

pour autant évacuer les éventuelles questions spontanées des enfants autour de notre présence dans la classe et l'établissement scolaire. Il s'agissait par exemple de leur expliquer que nous étions également enseignant comme leur maître, ou leur maîtresse, ou que cette observation ne concernait pas uniquement leur classe.

Cette présentation, aussi bien auprès des enseignants et des accompagnants que des enfants, tenta d'être neutre en s'abstenant de prendre parti pour telle ou telle conception de l'inclusion scolaire, et enfin, elle fut soucieuse des répondants en leur apportant la garantie du respect d'un cadre déontologique, et de l'anonymisation des données récoltées (Dépelteau, 2011). Pour autant, nos observations ne furent pas sans conséquences, car « on a remarqué depuis longtemps que l'agent qui se sait observé ne travaille pas comme il le fait dans des conditions ordinaires. L'agent qui parle de ou à propos de son travail le fait à partir de la représentation qu'il a de son interlocuteur, selon la compétence qu'il lui suppose et selon l'usage qu'il pense que celui-ci fera de ce qui lui aura été dit. [...] Ainsi, les verbalisations des agents doivent toujours être interprétées à la lumière, notamment, des circonstances dans lesquelles elles sont recueillies et des consignes qui ont sollicité ce recueil » (Leplat, 2002, p. 21). Autrement dit, l'étude de cas comme moyen d'investigation comporte un dialogue entre le chercheur, les enseignants, les accompagnants et les enfants en situation de handicap impliqués dans la situation d'inclusion considérée, et « c'est ce dialogue qui est à interpréter, en partie avec les clés de l'interprétation qu'il fournit » (Leplat, 2002, p. 21). Ces clés d'interprétation présentent l'avantage d'enrichir le modèle d'analyse construit progressivement par le chercheur, et elles permettent ainsi de le soumettre à de nouvelles portions de réalité mises en lumière au cours des observations.

1.2. Les différents temps de l'observation

Nous procédâmes en plusieurs temps pour observer les situations d'inclusion dans lesquelles étaient pris les enseignants et les accompagnants de chaque étude de cas (Dépelteau, 2011).

Premièrement, nous prîmes des notes, et cette phase de l'observation fut essentiellement descriptive selon une démarche d'enquête socio-anthropologique (Olivier de Sardan, 2008). Toutes ces notes descriptives indiquent les personnes observées, le lieu de l'observation, la date et la durée de l'observation. Elles permirent la production d'un journal de terrain qui correspond à « un journal de bord sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique, les événements de l'enquête et la progression de la recherche » (Beaud et Weber, 2010, p. 78). Ce journal de terrain est composé dans sa partie droite d'un journal d'enquête et dans sa partie

gauche d'un journal de recherche. La partie droite (le journal d'enquête) comprend une suite de notations qui peuvent être très brèves, mais qui sont toujours datées et localisées. Ce journal d'enquête est constitué de dates, et de noms propres (nom des personnes rencontrées, le lieu où nous les rencontrions, ainsi que nos impressions et nos descriptions des situations d'inclusion observées) (Beaud et Weber, 2010). Il s'agit donc d'indications pratiques (qui ? Où ? Comment ? Quand ? Ce qui s'est passé ?) (Beaud et Weber, 2010).

Ces notes descriptives nous permirent ensuite dans un second temps de faire un retour réflexif sur ce que nous observions, et elles furent complétées par notre journal de recherche (partie gauche de notre journal de terrain) (Beaud et Weber, 2010). Dans cette partie gauche, nous annotâmes nos questions au cours de l'enquête, le résultat de nos lectures scientifiques, nos doutes, nos bonheurs, et aussi le produit de la confrontation entre d'une part nos notes descriptives, et d'autre part les portions de réalité délimitées par les indicateurs de notre concept d'activité collective d'accompagnement construit *a priori* (Beaud et Weber, 2010). Notre objectif fut de procéder à un double mouvement : un mouvement plutôt ascendant qui partait du terrain de l'étude de cas pour en faire ressortir des indices de l'activité d'accompagnement déployée par les enseignants et les accompagnants en vue de répondre à l'obligation factuelle d'inclusion (partie inductive de l'étude de cas qui a pour fonction de mettre en lumière des récurrences), et un mouvement plutôt descendant qui partait des indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement pour préciser notre hypothèse de recherche, voire la réfuter au cours de l'enquête (partie déductive). Rappelons-nous que la construction d'une activité collective d'accompagnement est seulement jugée vraisemblable, et que notre hypothèse n'exclut donc pas que d'autres causes puissent produire une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants. Dans cette perspective, nos indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement « éclairèrent » nos indices prélevés de manière plutôt inductive dans le terrain de chaque étude de cas, et nous pensons notamment aux dimensions cachées de l'activité d'accompagnement qui possèdent un caractère clandestin, car elles sont difficilement officialisables et ne font donc pas l'objet d'un débat public. Quant à l'objectif secondaire de ce double mouvement (ascendant et descendant), il fut de mettre en lumière une éventuelle, ou d'éventuelles conjoncture(s) (Becker, 2000).

Notre journal de terrain constitué de notre journal d'enquête (partie droite) et de notre journal de recherche (partie gauche) alimenta ensuite dans un troisième temps la production d'un journal autobiographique inspiré des *Chroniques des événements quotidiens* de J. Favret-Saada (Favret-Saada et Contreras, 1981). Il est à considérer comme une réécriture de notre journal d'enquête et de notre journal de recherche qui prend appui sur notre processus

d'engagement au cours de notre enquête. Notre objectif, par l'entremise de ce journal autobiographique, est de réaliser des descriptions de la vie sociale qui s'appuient sur des conduites des enseignants et des accompagnants « travaillées », « ancrées » et « situées » (Cefaï, 2010, p. 44).

Notre réflexivité joua donc dans plusieurs dimensions (Cefaï, 2010) : une dimension *biographique* par l'écriture de notre journal autobiographique qui a pris la forme « d'une socioanalyse, au sens bourdieusien, de la trajectoire sociale de l'enquêteur et de ses désajustements sociaux avec les enquêtés, mais plus largement, d'une autoanalyse, interrogation sur les figures du soi qui ont sédimenté au cours d'un parcours personnel, et qui peuvent faire résurgence sur la scène d'enquête » (Cefaï, 2010, p. 563). Une dimension *pratique* et une dimension *tactique* par notre processus d'engagement au cours de l'enquête. La dimension pratique est « incarnée dans des configurations pratico-sensibles d'activités et d'interactions, elle permet sur le vif de rectifier la présentation de soi, de reformuler une question ou de réajuster une expression, pour maintenir son engagement dans une situation d'enquête » (Cefaï, 2010, p. 563). La dimension tactique renvoie quant à elle « à une capacité à trouver le bon placement, à choisir les bonnes relations favorables, et à être là où il faut être, sur les lieux et aux moments les plus pertinents pour l'enquête » (Cefaï, 2010, p. 563). Notre réflexivité comporta également une dimension *analytique* qui « implique une distance à soi, à ses croyances personnelles et à ses options analytiques, qui laisse le champ ouvert à de nouvelles lignes d'interrogation et trouve à les traduire en nouvelles directions d'enquête » (Cefaï, 2010, p. 563). Cependant, rendre intelligible une situation « ce n'est pas croire que l'on a tout compris parce que l'on a identifié quelque condition objective ou quelque motif subjectif, ou parce que l'on a ficelé une belle histoire, faite de contraintes structurales et de coups stratégiques » (Cefaï, 2010, p. 562). Cette limite constitua un « garde-fou » tout au long de nos observations, en vue de ne pas perdre de vue que toute réalité observée est par nature toujours complexe.

2. Les entretiens

L'entretien est une rencontre interpersonnelle entre un enquêteur et un enquêté (Dépelteau, 2011), et un guide d'entretien⁴³ fut élaboré pour chacun des entretiens réalisés au cours de notre enquête de terrain. Cette construction prit appui sur les dimensions, les composantes et les

⁴³ Les guides d'entretiens sont présents dans le deuxième volume (voir vol. 2, annexe 1, « Les transcriptions des entretiens », p. 5)

indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement (Dépelteau, 2011), sans pour autant être fermée à d'autres dimensions au cours même de l'entretien. Des questions qui concernèrent la dimension cachée, la dimension collective, la dimension négociée et la dimension subversive furent posées, mais les questions élaborées ne furent pour autant pas systématiquement posées telles quelles. Elles ne furent pas non plus posées systématiquement dans l'ordre dans lequel elles apparaissaient dans le guide d'entretien, et certaines ne furent pas posées du tout en fonction des effets de notre interaction avec l'interviewé (autres pistes, élément surprenant, etc.). Autrement dit, notre seule contrainte fut de tenter d'aborder toutes les questions de notre guide d'entretien, tout en rebondissant dans le cours même de l'entretien à des éléments non identifiés *a priori* (Dépelteau, 2011) ; ce qui fut possible, ou pas, en fonction des réponses des interviewés. C'est en fonction de leurs réponses que d'autres dimensions de l'activité d'accompagnement purent apparaître.

2.1. Les paramètres pour construire les guides d'entretiens et la présentation du codage des entretiens

Notre objectif fut d'obtenir des « réponses profondes », autrement dit des réponses riches en pistes d'interprétations sur l'activité d'accompagnement déployée dans la classe et dans l'établissement scolaire au cours des situations d'inclusion observées (Dépelteau, 2011). Plusieurs paramètres pour construire nos guides d'entretiens et mener l'entretien furent combinés. Le premier fut de poser des questions claires, c'est-à-dire précises et concises. Le deuxième paramètre fut que ces questions soient mutuellement exclusives, autrement dit qu'elles portent sur des aspects de l'activité d'accompagnement hétérogènes, exclusifs et différents (Dépelteau, 2011). Le troisième paramètre consista à se préparer à l'entretien en lisant et relisant à l'avance les questions qui seraient posées à l'interviewé. Le quatrième paramètre fut de mettre à l'aise l'interviewé en réalisant si possible l'entretien dans un endroit connu et familier de celui-ci (la salle de classe pour un enseignant par exemple), et enfin, le cinquième et dernier paramètre fut d'assurer à l'interviewé l'anonymisation des données recueillies au cours de l'entretien. Trente-six entretiens furent réalisés, et les verbatim sont codés de la manière suivante. Nous indiquons dans un premier temps la nature de l'enquête menée (ET pour notre enquête de terrain de septembre 2015 à juin 2017). Dans un second temps, nous indiquons le type d'entretien : (ind) pour un entretien individuel et (gr) pour un entretien de groupe. Ensuite, nous indiquons la catégorie de l'acteur interviewé : (ens) pour enseignant, (ensdir) pour un directeur d'école, (AESH) pour un accompagnant des élèves en situation de

handicap, (ASEH) pour une aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés, (esh) pour un enfant ou un adolescent en situation de handicap, (par) pour un parent d'un enfant ou d'un adolescent en situation de handicap, (dir) pour un personnel d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale français (chef d'établissement de collège ou de lycée, inspecteur de l'Éducation nationale, directeur d'un centre d'information et d'orientation, directeur pédagogique d'un ITEP, et directeur pédagogique d'un EREA), (edu) pour un enseignant déchargé d'enseignement qui est dans le cadre de notre enquête de terrain un référent en charge du suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap, et un enseignant en charge de l'insertion scolaire au sein d'une MDPH, (med) pour un professionnel du secteur médico-social, (ext) pour un agent de Pôle emploi interviewé dans le cadre de notre enquête de terrain, et (art) pour un artiste impliqué dans la mise en œuvre de ce que nous appellerons un « atelier artistique d'écriture sur l'activité ». Pour finir, nous numérotons les entretiens de 1 à 51. Ils sont présentés dans les tableaux 26 à 31 :

Étude de cas	Identification de l'interviewé	Codage de l'entretien
Première étude de cas	La mère de Diégo	ET/ind/par/37
	L'enseignante de l'école et directrice de l'école maternelle	ET/ind/ensdir/34
	L'ASEH de Diégo	ET/ind/ASEH/35
	Diego, l'enfant avec un handicap intellectuel	Recueil du discours de Diégo grâce au déploiement de ce que nous appellerons un « atelier artistique d'écriture sur l'activité »
	Le marionnettiste (dans le cadre d'un « atelier artistique d'écriture sur l'activité »)	ET/gr/art/42
	L'acrobate de danse sur fil (dans le cadre d'un « atelier artistique d'écriture sur l'activité »)	ET/gr/art/42

Tableau n° 26 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 1

Étude de cas	Identification de l'interviewé	Codage de l'entretien
Deuxième étude de cas	La directrice de l'école élémentaire	ET/ind/ensdir/13
	L'enseignante d'Audrey	ET/ind/ens/11
	Audrey, l'enfant de l'ITEP qui a des troubles du comportement et de la conduite	Recueil du discours d'Audrey grâce au déploiement de ce que nous appellerons un « atelier artistique d'écriture sur l'activité »
	Le directeur pédagogique de l'ITEP	ET/ind/dir/39
	Les éducateurs spécialisés de l'ITEP	ET/gr/med/41
	Les enseignants spécialisés détachés dans les classes de l'ITEP	ET/gr/ens/40
	L'artiste et metteur en scène (dans le cadre d'un « atelier artistique d'écriture sur l'activité »)	ET/gr/art/43

Tableau n° 27 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 2

Étude de cas	Identification de l'interviewé	Codage de l'entretien
Troisième étude de cas	Le chef d'établissement du collège	ET/ind/dir/1
	La mère de Jessy	ET/ind/par/23
	Jessy, l'adolescent qui a un handicap visuel	ET/ind/esh/22
	Le professeur principal de Jessy	ET/ind/ens/24
	L'AESH de Jessy	ET/ind/AESH/25

Tableau n° 28 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 3

Étude de cas	Identification de l'interviewé	Codage de l'entretien
Quatrième étude de cas	Théa, l'adolescente qui a des troubles spécifiques du langage et des apprentissages	ET/ind/esh/15
	La mère de Théa	ET/ind/par/18
	La directrice du collège privé	ET/gr/dir et ens/17
	Le professeur principal de Théa	

Tableau n° 29 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 4

Étude de cas	Identification de l'interviewé	Codage de l'entretien
Cinquième étude de cas	Le chef d'établissement du lycée	ET/ind/dir/8
	La mère d'Éloïse	ET/ind/par/21
	Éloïse, l'adolescente qui a des troubles spécifiques du langage et des apprentissages	ET/ind/esh/19
	Le directeur pédagogique de l'EREA	ET/ind/dir/4

Tableau n° 30 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 5

Identification de l'interviewé		Codage de l'entretien
Les entretiens complémentaires	Le chef d'établissement d'un collège	ET/ind/dir/7
	Le directeur d'un centre d'information et d'orientation (CIO)	ET/ind/dir/6
	Une inspectrice de l'Éducation nationale (IEN)	ET/ind/dir/2
	Une IEN en charge d'une circonscription de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ASH)	ET/ind/dir/5
	Un enseignant spécialisé coordonnateur de l'ULIS du collège dans l'étude de cas n° 3	ET/ind/ens/28
	L'AESH affectée dans l'ULIS du collège dans l'étude de cas n° 3	ET/ind/AESH/29
	L'enseignant référent en poste au collège de l'étude de cas n° 3	ET/ind/edu/3
	Un enseignant du lycée qui est aussi le coordonnateur de l'ULIS du lycée dans l'étude de cas n° 5	ET/ind/ens/27
	Un enseignant de l'EREA de l'étude de cas n° 5	ET/ind/ens/30
	Un enseignant en charge de l'inclusion scolaire au sein d'une Maison départementale des personnes handicapées	ET/ind/edu/9
	Une enseignante stagiaire, ancienne AESH	ET/ind/ens/38
	Une professeure des écoles maître-formateur (PEMF) en temps partagé dans un INSPE	ET/ind/ens/31
	Une autre PEMF dans un INSPE	ET/ind/ens/32
	Un agent de Pôle emploi	ET/ind/ext/26

Tableau n° 31 : Le codage des entretiens complémentaires

2.2. L'analyse de contenu des entretiens

Tous nos entretiens furent enregistrés, et notre analyse thématique de contenu prend appui sur leur retranscription. L'analyse de contenu est une « technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (Dépelteau, 2011, p. 295). Cependant, le terme d'analyse de contenu est « mal adapté pour les méthodes qui l'utilisent et dont la caractéristique est de travailler sur le plus explicite et le plus apparent. L'idée de "contenu" elle-même est problématique, dans la mesure où elle laisse entendre qu'il pourrait être livré de manière intégrale, comme un sac que l'on vide. Or il est très important de comprendre que ceci est absolument impossible. Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu, et non une restitution de son intégrité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2011, p. 19).

Notre analyse se déroule en deux temps. Le premier temps porte sur le « contenu manifeste » (ce qui a été dit tel quel par l'interviewé) pour comprendre ce qu'a ouvertement dit l'enseignant, l'accompagnant et l'enfant en situation de handicap (Dépelteau, 2011). Le second temps porte sur le « contenu latent » (les éléments symboliques du discours des interviewés) en vue de chercher le sens caché derrière le sens manifeste (Dépelteau, 2011).

A. Blanchet et A. Gotman (2010, p. 93) précisent les trois critères que doit posséder une analyse de contenu. Premièrement, elle doit s'appuyer sur un principe d'extension, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus. Deuxièmement, elle doit être fidèle ; ce qui est vérifiable par le multicodage de nos données produites, et troisièmement, elle doit être auto-suffisante, c'est-à-dire sans retour nécessaire au corpus produit. Il ne faut cependant pas être naïf au point de croire que les interviewés disent nécessairement la vérité, et sont forcément conscients de leur activité d'accompagnement, comme il serait naïf de penser que les réponses des interviewés ne sont jamais influencées par ce que dit ou ne dit pas, par ce que réalise ou ne réalise pas l'interviewer (Dépelteau, 2011). Un risque existe quand nous sommes amenés « à prendre la réalité pour ce qui n'est en fait qu'une perception de la réalité » (Dépelteau, 2011, p. 313), mais cette limite est susceptible de s'atténuer quand nous restons conscients que nous analysons « une représentation subjective d'une réalité, et non la réalité elle-même » (Dépelteau, 2011, p. 313).

3. Les sources secondaires

Les sources secondaires (annexes 2 et 4) sont indissociables de notre enquête de terrain (Olivier de Sardan, 2008), et elles concernent les productions écrites du ministère de l'Éducation nationale français, des enseignants, des accompagnants et des enfants en situation de handicap de nos différentes études de cas. Nous avons collecté des documents de nature institutionnelle (prescriptions, etc.), professionnelle (notes de service, etc.) et personnelle (dessins des enfants, notes personnelles d'enseignants et d'accompagnants qui nous furent données tout au long de notre enquête de terrain, etc.). Le tableau n° 32 rend compte de nos différentes sources secondaires :

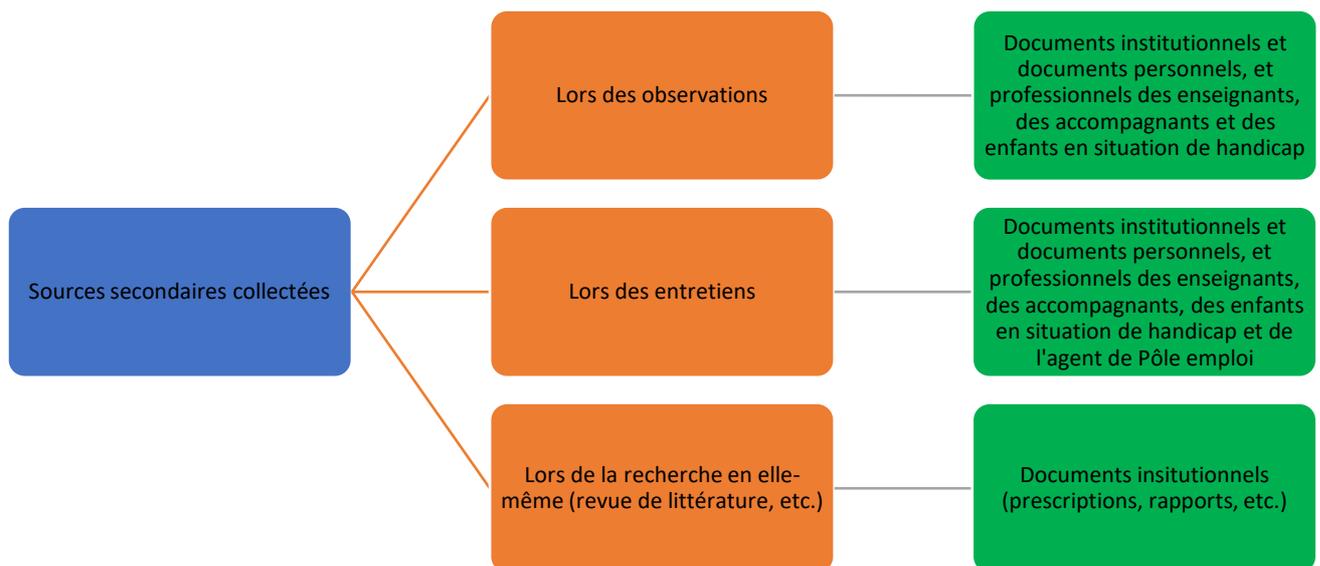


Tableau n° 32 : Les sources secondaires collectées au cours de l'enquête de terrain

Notre analyse des données au cours de l'enquête de terrain prit ensuite appui sur différentes opérations (la sélection, la triangulation, la saturation, la condensation et la catégorisation) qu'il

s'agit maintenant de définir, de décrire et d'expliquer pour mieux comprendre notre stratégie d'analyse.

III. La stratégie d'analyse des données récoltées

1. Les principes de sélection, de triangulation et de saturation

Sélectionner, c'est faire un choix dans les données à récolter (Albarello, 2011; Dépelteau, 2011), et notre choix est doublement orienté. Il nous apparaît en effet judicieux de « prendre en compte des données qui soient de référence, de pertinence et de fiabilité variables, dont chacune permette d'appréhender des morceaux de réel de nature différente, et dont l'entrecroisement, la convergence et le recoupement valent garantie de plausibilité accrue » (Olivier de Sardan, 2008, p. 72).

Notre premier principe de sélection consiste à considérer que les données sont « la transformation en *traces* objectivées de “morceaux de réel”, de fragments du réel de référence tels qu'ils ont été sollicités, sélectionnés et perçus par le chercheur. Leur intelligibilité suppose un langage conceptuel de description “déjà-là”. » (Olivier de Sardan, 2008, p. 73). Dans cette perspective, nous utilisons alors les indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement pour expliquer la construction vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement en vue de rendre une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants (ce « langage conceptuel de description “déjà-là” » (Olivier de Sardan, 2008, p. 73)).

Notre deuxième principe de sélection consiste à relever des récurrences dans les discours sur l'activité d'accompagnement déployée par les enseignants et par les accompagnants de chaque cas, puis à relever dans l'ensemble des cinq cas, ce qui nous paraît étonnant, voire opposé aux récurrences mises en lumière précédemment. Il est possible de « définir l'étonnement comme un processus “d'étrangéification” du réel, générateur de réflexivité et potentiellement source d'apprentissage » (Thievenaz, 2017, p. 65).

Notre objectif est ainsi de « prélever » dans notre terrain des indices de ce qui renvoie au déploiement de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants pour rendre une inclusion efficace de leur point de vue, en considérant qu'il est vraisemblable que ces enseignants et ces accompagnants ne construisent pas nécessairement une activité collective d'accompagnement pour y parvenir. L'enjeu est celui de pouvoir observer ou écouter ce à quoi nous ne sommes pas préparé, alors que la tendance est parfois grande à ne découvrir que ce à

quoi nous nous attendons. Le chercheur doit ainsi « être en mesure de produire les données qui l’obligeront à modifier ses propres interprétations » (Olivier de Sardan, 2008, p. 74). Le tableau n° 33 illustre nos deux paramètres de sélection :

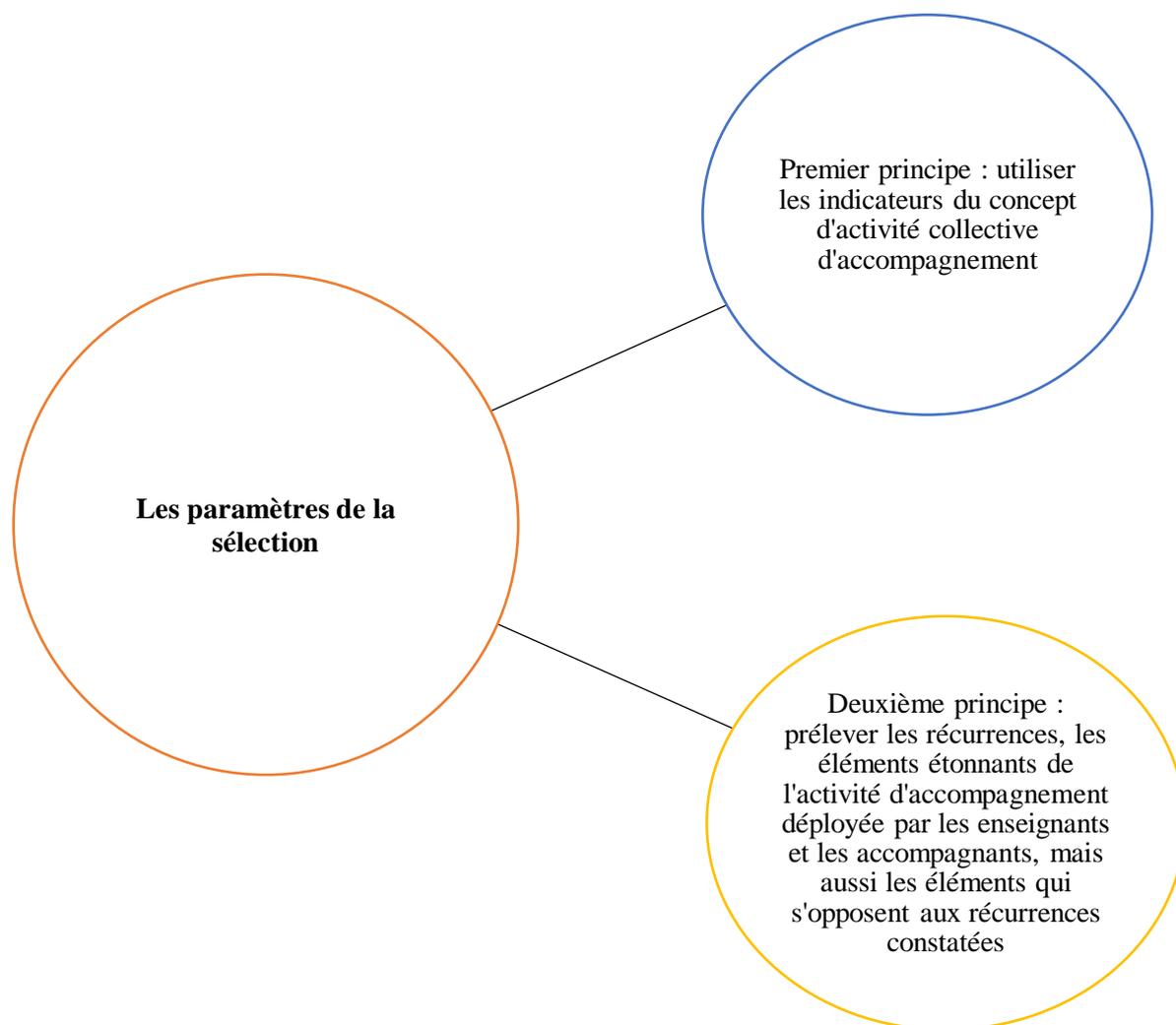


Tableau n° 33 : Les deux paramètres de sélection des données récoltées

Nous triangulons ensuite nos données en les recoupant pour tenter de comprendre les différences d’interprétation que nous pouvons obtenir en fonction de leur mode de sélection. Autrement dit, trianguler consiste à construire un lien entre les données récoltées en vue de mieux comprendre les possibles écarts d’interprétation qui peuvent en résulter (Albarello, 2011; Dépelteau, 2011). Nous cherchons ainsi à nous appuyer sur « les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de

différences significatives » (Olivier de Sardan, 2008, p. 122). Le tableau n° 34 illustre notre processus de triangulation de nos données :

Triangler les données de la recherche

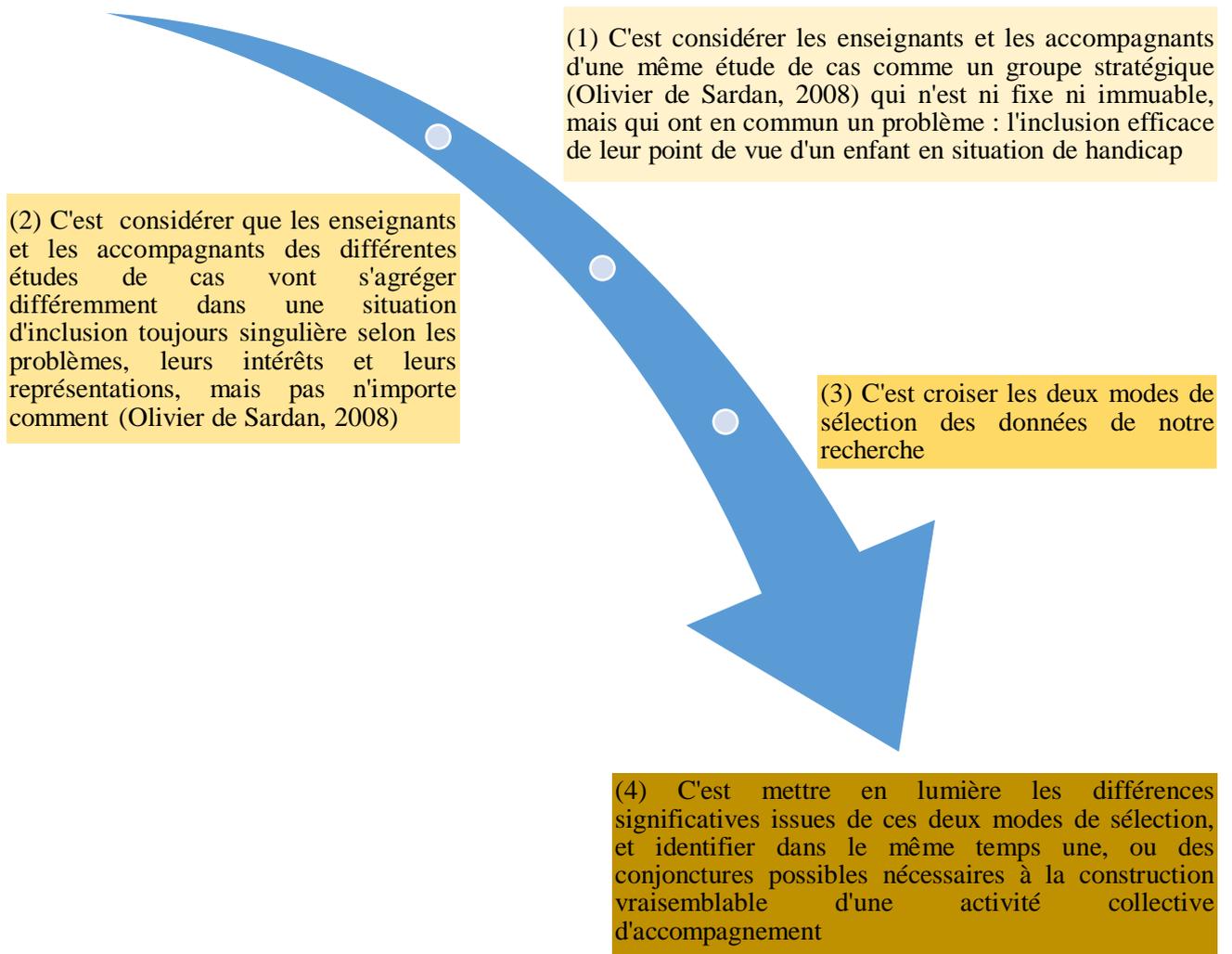


Tableau n° 34 : Les paramètres de triangulation des données sélectionnées

La saturation se combine ensuite à la triangulation de nos données, car elle « vient combler l'absence de critères statistiques pour déterminer la taille de l'échantillon » (Dépelteau, 2011, p. 375). Nous nous rendons compte de l'atteinte de cette saturation « lorsque les données récoltées lors des dernières enquêtes sont répétitives ou déjà connues » (Dépelteau, 2011, p. 376).

2. Les principes de condensation et de catégorisation

La condensation est une manière de présenter nos données de manière synthétique en les réduisant et en les codant. C'est une manière d'organiser et de relier entre eux les très nombreux matériaux de recherche récoltés au cours de notre enquête afin de pouvoir les analyser plus aisément. Autrement dit, la condensation est une « forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions “finales” et les vérifier » (Miles et Huberman, 2003, p. 29).

Après avoir condensé nos matériaux, nous les avons donc codés (Albarello, 2011; Miles et Huberman, 2003). Les codes sont « des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des “segments” de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique. Ils peuvent prendre la forme d'une étiquette catégorielle simple ou d'une étiquette plus complexe (par exemple une métaphore) » (Miles et Huberman, 2003, p. 112). Cependant, le relevé et le codage de nos matériaux peuvent entraîner une perte d'informations puisque nous pouvons mettre « dans des mêmes catégories des phénomènes, processus, situations qui ne sont pas rigoureusement semblables » (Mialaret, 2006, p. 193).

La condensation de nos données nous permet de produire deux listes de codes. La première renvoie à la construction vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement par les enseignants et les accompagnants en vue de rendre une inclusion efficace de leur point de vue, et elle renvoie très logiquement aux indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement. Nos indicateurs servent ainsi de « passeurs » entre les questions que nous nous posons et celles que nous allons poser au terrain, et entre la problématique et la méthodologie (Olivier de Sardan, 2013). La deuxième liste de codes renvoie à ce qui peut vraisemblablement rendre une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants de chaque étude de cas en prenant en considération le fait qu'ils ne construisent pas nécessairement une activité collective d'accompagnement pour cela. Cette deuxième liste

renvoie à trois codes : les récurrences observées, les éléments contraires et les éléments étonnants (Thievenaz, 2017) de l'activité d'accompagnement déployée par les enseignants et les accompagnants quand ils sont confrontés à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap.

Pour ces deux listes de codage, nos codes ne se rapportent qu'à des énoncés similaires (Dépelteau, 2011), et deux principes sont respectés : un segment d'information est affecté d'un code et d'un seul (principe de l'exclusivité réciproque), et le plus grand nombre de segments recueillis sont affectés d'un code (principe de l'exhaustivité conjointe) (Albarello, 2011). Les éléments de codage liés à la construction vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement sont maintenant présentés dans le tableau n° 35 :

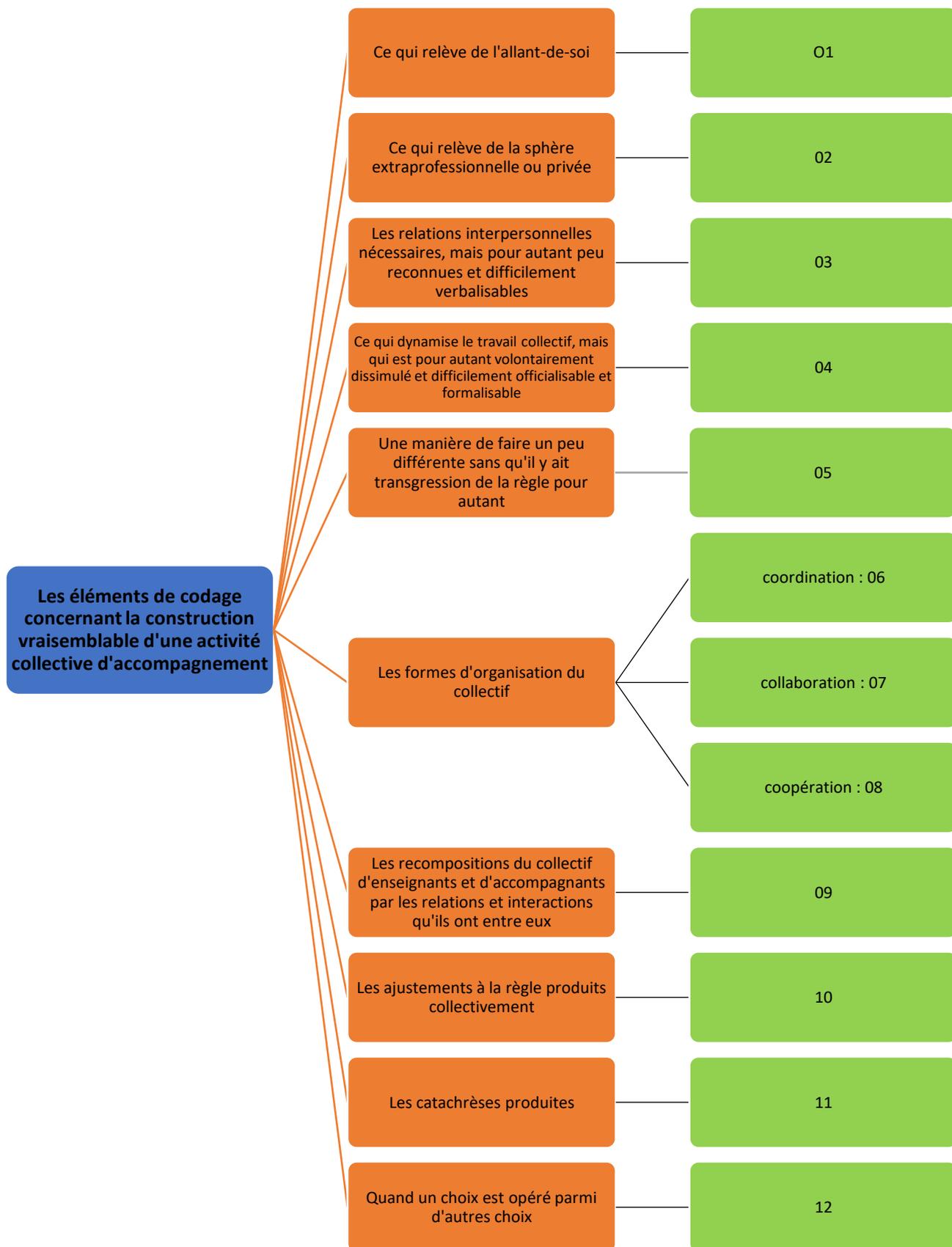


Tableau n° 35 : Les éléments de codage liés à la construction vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement

Les éléments de codage utilisés pour la deuxième liste sont définis dans le tableau n° 36 :

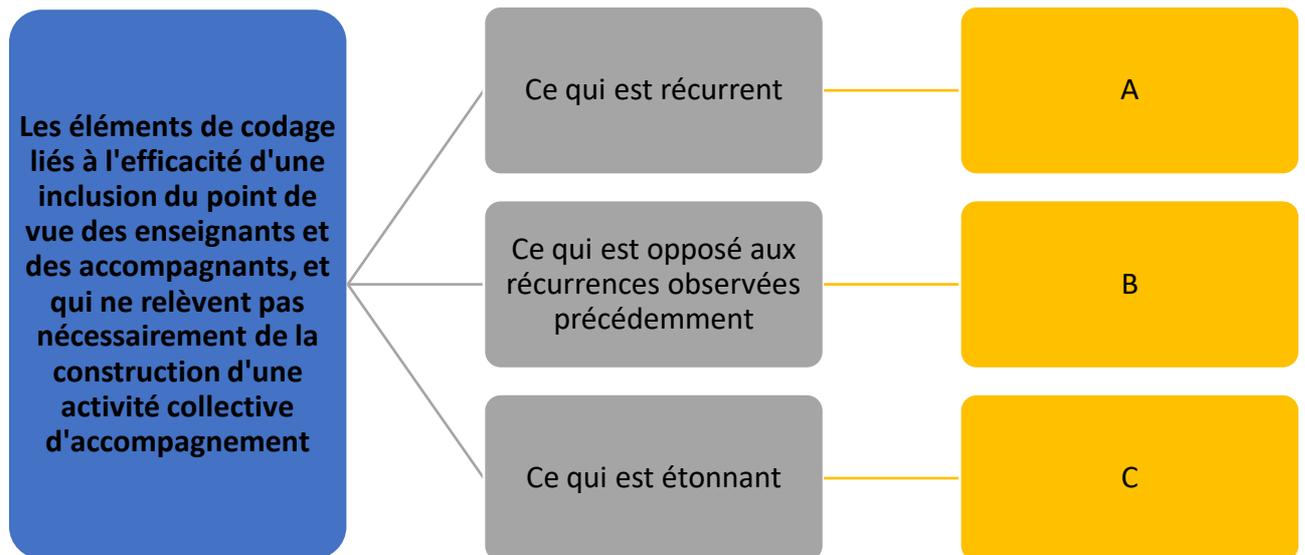


Tableau n° 36 : Les éléments de codage liés à l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants

L'électisme des sources nous permet « de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social » que nous souhaitons investiguer (Olivier de Sardan, 2008, p. 107), et l'électisme dans la production de nos données « c'est inventer des combinaisons nouvelles ajustées au problème considéré, comme doser ou moduler avec doigté les modes éprouvés de constitution de corpus » (Olivier de Sardan, 2008, p. 109). Notre méthodologie est donc plurielle tout comme notre enquête de terrain est « polymorphe » (Olivier de Sardan, 2008).

Partie 2 : Les difficultés et les opportunités liées à notre engagement dans notre terrain d'enquête

La ficelle que nous appelons « un processus biographique d'engagement du chercheur-enseignant »⁴⁴ fut construite pour nous permettre de mieux gérer notre implication dans le terrain de notre enquête. Nous considérons cette ficelle, autrement dit « un truc simple qui vous aide à résoudre un problème » (Becker, 2002, p. 23), comme une expérimentation pour faire dialoguer l'approche biographique, l'analyse de l'activité et la mise en mots de l'expérience professionnelle (Champy-Remoussenard, 2013) en vue de limiter notre compréhension des faits observés comme des allants-de-soi. Nous mobilisons pour cela la mise en mots dans le but de raconter une histoire, celle qui fut la nôtre au cours de notre engagement.

Notre objectif est de donner accès au vécu subjectif de notre expérience de terrain (Champy-Remoussenard, 2013), au sens où on parle de vécu de l'activité, « car c'est bien dans l'activité qu'on construit l'expérience et c'est ce que le [chercheur] perçoit de son activité en en faisant l'expérience qui lui permet, avec certaines limites et difficultés, de la formaliser et de la transmettre » (Champy-Remoussenard, 2013, p. 183-184).

Nous commençons par restituer dans un premier temps notre processus d'engagement tel qu'il s'est déroulé dans notre terrain, surtout pour un chercheur fortement impliqué comme nous l'avons été en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français au cours de notre recherche, puis nous présentons dans un second temps la possibilité qui a été la nôtre de produire de la connaissance sur l'activité d'accompagnement à partir de l'appréhension de « détails ». Ces détails ont pour fonction de nous permettre de savoir « où regarder » dans une situation d'inclusion, en vue de dépasser le simple constat que nous pourrions en avoir, et nous distinguons dans cette perspective le détail-*particolare*⁴⁵ du détail-*dettaglio*⁴⁶ (Arasse, 1996, p. 12). Ce dernier est à notre sens le plus intéressant, car il relève de l'action volontaire d'un enseignant et d'un accompagnant dans une situation d'inclusion toujours singulière qui pourrait de prime abord échapper à l'observateur, mais pas à l'enseignant qui a lui-même inclus des enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire.

⁴⁴ Le lecteur peut également se référer à l'article suivant : Kheroufi-Andriot, O. (2018). Le processus biographique d'engagement d'un chercheur-enseignant. Dans H. Breton (dir.) Raconter / se raconter. Dits et non-dits du récit de soi. *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, 9, p. 209-218.

⁴⁵ Compris ici comme la petite partie d'un ensemble (Arasse, 1996).

⁴⁶ Compris ici comme « le résultat ou la trace de l'action de celui qui fait le "détail" » (Arasse, 1996, p. 11).

I. Un premier temps pour expliquer la construction et la restitution d'une identité narrative au cours de notre engagement

1. La mise en œuvre d'une posture réflexive

La formalisation et la transmission de notre activité de recherche par l'expérience que nous avons eue de notre engagement dans notre terrain nécessitent la mise en œuvre d'une posture réflexive quant à notre implication subjective (Niewiadomski, 2012). Notre objectif fut d'avoir accès aux coulisses de l'accompagnement des enfants en situation de handicap qui restent généralement dans l'ombre (Goffman, 1973, cité dans Payet, 2016), et pour cela, nous avons eu la possibilité de *vivre* l'activité d'accompagnement de l'intérieur en l'expérimentant par nous-même. Au cours de notre engagement, nous avons ainsi combiné le « je » du chercheur engagé et pris dans son objet, avec le « nous » de l'écriture nécessaire à la distanciation à ce même objet de recherche (Gaulejac, Hanique et Roche, 2007, p. 289). Le tout fut d'éviter une sensation de compréhension implicite que nous nommons un « allant de soi » (Gaulejac, Hanique et Roche, 2007, p. 294). C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet extrait de journal :

En parlant, je me suis rendu compte qu'il y avait plein de non-dits. Je ne m'étais pas rendu compte de cette dimension (JA/dirSEGPA/18.05.2015)⁴⁷ et 48.

Ce « sentiment de compréhension partagée » fut source de sous-interprétations et de sur-interprétations des situations d'inclusion vécues et observées en tant qu'enseignant, privant du même coup le chercheur que nous sommes également d'un « va-et-vient entre l'expérience et la théorie, l'éprouvé et le réflexif, le vécu et le conceptuel » (Gaulejac, Hanique et Roche, 2007, p. 320). Dès lors, nous étions marqué par notre milieu relationnel et la culture enseignante, et

⁴⁷ Les verbatim sont codés de la manière suivante. Nous indiquons dans un premier temps la nature du matériau de recherche (JA pour notre journal autobiographique écrit de janvier 2015 à mai 2017 et disponible en annexe 3). Dans un second temps, nous indiquons la nature du poste que nous occupâmes comme personnel du ministère de l'Éducation nationale français lors de l'écriture de notre journal autobiographique : directeur d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (dirSEGPA), et enseignant référent en charge du suivi et de la scolarisation des enfants en situation de handicap de l'un des secteurs du terrain de notre enquête (enseignant-référent). Pour finir, nous indiquons la date à laquelle le verbatim fait référence, et ce, sous la forme JJ.MM.AAAA (J. pour jour, M. pour mois et A. pour année).

⁴⁸ Des pseudonymes sont utilisés dans le cadre de notre recherche pour préserver l'anonymat des personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.

ces interactions quotidiennes déterminèrent la formation de modèles de conduites fortement intériorisés. Notre engagement fut ainsi pour partie surdéterminé par notre inscription dans le système éducatif français comme enseignant (Niewiadomski, 2012). C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet extrait de journal :

J'ai participé pour la première fois à l'une des phases de recrutement des ASEH du bassin de XXX. Cela se déroula au collège de XXX, et ce fut très agréable. Mon travail consista à présenter les missions et le rôle des ASEH. Je devais faire une présentation honnête sans pour autant décourager les postulants. L'objectif était de filtrer les personnes et de ne pas « perdre de temps » avec des personnes qui auraient abandonné en cours de route. Nous sommes toujours quelque part sur la notion de rentabilité. J'espère pouvoir intervenir également l'année prochaine. Les postulants étaient réceptifs. Je pense également avoir fait une bonne présentation et je n'ai pas vu le temps passé. Certaines personnes sont parties à l'issue de ma présentation, ce qui est bon signe. J'ai *a priori* rempli ma mission (JA/dirSEGPA/08.06.2015).

2. Notre volonté d'articuler la position du chercheur à celle de l'enseignant...

À la suite des travaux de J.-P. Bouilloud (2009), nous nous sommes interrogé sur l'articulation de notre position d'enseignant avec celle de chercheur au cours de notre engagement. Comment trouver la juste place dans le réseau de l'interaction sociale que nous étudions, analysons et dont nous rendons compte (Hughes, 1996) ? En effet, la position de l'enseignant est inévitablement présente dans celle du chercheur puisque le chercheur est aussi un enseignant. C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet autre extrait de journal :

J'ai contacté une AESH et elle a été très réceptive à ma demande d'interview. Je me suis présenté comme directeur de SEGPA [section d'enseignement général et professionnel adapté], et j'ai explicité que « j'étais en règle » avec ma hiérarchie. Je ne cache pas mon statut de doctorant, mais les gens interviewés m'identifient presque tous à ma fonction au sein du ministère de l'Éducation nationale. Du coup, je me présente comme tel, et je précise à chaque fois que je mène parallèlement à mon activité professionnelle une recherche doctorale. J'insiste bien sur le fait que mon enquête n'est pas liée à l'Éducation nationale (académie, rectorat, etc.), et que je ne réalise pas une thèse pour le compte de l'institution scolaire. [...] À travers toutes mes démarches, je me rends compte qu'il est difficile de n'apparaître que comme un doctorant. Le fait que je fasse partie de l'Éducation nationale est forcément lié à la manière de me présenter et de me faire connaître (JA/dirSEGPA/14.04.2015).

Nous avons donc fait appel à l'une des dimensions constitutives de l'expérience humaine : notre capacité à configurer narrativement notre implication comme enseignant dans notre terrain, et à biographier cette expérience singulière (Delory-Momberger, 2010). Le travail d'écriture fut mobilisé comme un processus permettant un travail de production de notre pensée (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006b), et il nous permit alors de mieux nous comprendre nous-même en agissant comme une médiation entre notre terrain et nous-même, autrement dit entre le chercheur et l'enseignant, et en nous permettant comme chercheur d'analyser le vécu de l'enseignant (Delory-Momberger, 2010). Nous avons ainsi reconstruit narrativement notre implication comme enseignant dans notre terrain par le récit écrit de celui-ci grâce à notre journal autobiographique⁴⁹. Celui-ci relève de l'ordre de l'énonciation « en tant que production d'énoncé dans lequel le locuteur se ménage une place et se constitue comme sujet » (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006b, p. 167). Notre objectif fut alors de mettre en lumière le décalage entre « ce que j'écris de ce que je suis » et « ce que je suis » afin d'accéder « au statut de sujet analytique mais aussi critique » de notre propre engagement (Niewiadomski, 2012, p. 54-56).

3. ... afin de ne plus comprendre les situations d'inclusion comme des allants-de-soi

Tout l'enjeu fut pour nous de ne plus comprendre les situations d'inclusion vécues et observées comme des allants-de-soi. Nous nous sommes appuyé pour cela sur deux dimensions. La première est une dimension temporelle qui prend appui sur le concept d'*identité narrative* de P. Ricoeur (1991a, 1991b, 1991c, 2015) et la seconde est une dimension spatiale qui prend appui sur la notion de *biogéographie* de C. Delory-Momberger (2010).

⁴⁹ Notre journal autobiographique prend la forme de « chroniques des événements quotidiens » (Favret-Saada et Contreras, 1981), et nous nous appuyons sur le journal de terrain que nous tenions au quotidien au cours de notre enquête pour raconter le récit de notre engagement (Beaud et Weber, 2010). Il faut ici considérer notre journal de terrain comme un journal de bord sur lequel nous notions, jour après jour, les événements de l'enquête et la progression de la recherche sans évacuer nos doutes, problèmes et bonheurs. Nous assumâmes également de manière solitaire les opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé (Niewiadomski, 2012).

3.1. La dimension temporelle

Commençons par la dimension temporelle⁵⁰. En nous basant sur les travaux de P. Ricœur (1991a, 1991b, 1991c, 2015), nous avons fait l'hypothèse que notre engagement de chercheur dans notre terrain ne pouvait pas faire l'impasse de notre vécu comme enseignant pendant les nombreuses années ayant précédé le début de notre recherche doctorale. Nous avons donc utilisé les trois opérations distinctes théorisées par P. Ricœur (Ricoeur, 1990, cité dans Niewiadomski, 2012) comme processus de narration de notre engagement au cours de notre enquête, à savoir la préfiguration (*mimesis 1*), la configuration (*mimesis 2*) et la refiguration (*mimesis 3*). En effet, notre identité personnelle s'inscrivait dans le temps de cette implication (*mimesis 1*), car nous avons intériorisé les codes de communication de la culture enseignante et nous avons alors interprété l'identité-*idem* comme ce par quoi les enseignants et les accompagnants nous reconnaissaient dans notre terrain, à savoir la permanence de notre position d'enseignant. C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet extrait de journal :

Certains ASEH sont très véhéments par rapport à leur situation de précarité et ils en ont simplement marre. Je comprends leur situation. Les ASEH ne font, à mon avis, pas la différence entre ma position d'enseignant et ma position de chercheur, et elles viennent m'aborder sur des sujets bien éloignés de ma recherche. Un exemple significatif : une ASEH vient m'interpeller pour me demander ce qu'elle peut faire contre un professeur qui ne « tient » pas sa classe. Elle a alerté le chef d'établissement, mais il ne fait rien d'après elle, et elle vient chercher des solutions auprès de moi (JA/dirSEGPA/24.05.2016).

Tout en étant doctorant, notre position d'enseignant n'avait pas changé, ce qui nous permettait de maintenir notre position en étant, pour autant, plus qu'un enseignant au cours de notre recherche (identité-*ipse*). Nous avons ainsi configuré notre expérience en lui donnant une signification adressée à autrui (Ricœur, 1990, cité dans Niewiadomski, 2012). Autrement dit, l'ipséité présume dans notre propos une distanciation avec notre position d'enseignant qui fut rendue possible par le récit. C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet autre extrait de journal :

Un point important : je suis passé du « on fait » au « vous faites » et cela me permet de me rendre compte que je suis plus qu'un enseignant qui échange avec d'autres enseignants. Je prends

⁵⁰ Le propos qui suit combine la lecture des travaux de P. Ricœur (1991a, 1991b, 1991c, 2015) avec la lecture de l'ouvrage de C. Niewiadomski (2012), et l'article de C. Ryckel et F. Delvigne (2010).

conscience de mon rôle de chercheur. Je ne suis plus seulement l'enseignant du ministère de l'Éducation nationale [MEN], mais un chercheur qui réalise une recherche doctorale en étant engagé comme enseignant du MEN (JA/dirSEGPA/23.04/2015).

3.2. La mise en action du personnage de chercheur-enseignant

Notre récit consista alors à mettre en action un personnage : le chercheur-enseignant. Pour nous aider dans la mise en intrigue de ce récit, nous mobilisâmes le concept de « rhétorique de l'implicite » de M. Janner-Raimondi et R. Wittorski (2017)⁵¹ qui nous permit de faire appel à des références externes afin d'attester de l'intelligibilité de notre récit (*mimesis* 2) (Niewiadomski, 2012). L'avantage fut de pouvoir raconter ce que nous faisons et comment nous le faisons sous l'angle des procédures de légitimation employées par le ministère de l'Éducation nationale français (Janner-Raimondi et Wittorski, 2017). C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet extrait de journal :

Le ministère de l'Éducation nationale français apparaît paradoxal. Il promeut le droit à la scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'école de leur secteur et en même temps, il permet la réunion d'une ESS [équipe de suivi de scolarisation] afin de convaincre les parents d'un élève de ne pas l'inscrire en milieu scolaire dit ordinaire, et ce, pour mieux l'orienter dans un établissement médico-social. [...] J'envoie les convocations en fin de journée et je rentre en contact avec les parents. Le père m'explique au téléphone qu'il sait pourquoi je l'appelle, mais qu'il ne souhaite pas changer d'avis. Mon positionnement est difficile, car mon activité doit promouvoir et rendre possible la scolarisation en milieu scolaire ordinaire et l'institution scolaire pour laquelle je travaille me demande de faire le contraire (JA/enseignant-référent/27.08.2015).

Notre objectif fut de rendre cohérente notre « histoire » sans évacuer les décalages entre prescriptions institutionnelles et activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants, et entre discours tenus par le ministère de l'Éducation nationale et faits, et effets constatés dans notre terrain. C'est ce qu'illustre, à notre sens, cet autre extrait de journal :

⁵¹ « Stratégie consistant à dire une autre intention que celle qui guide en réalité l'activité [...] traduisant l'idée que l'intention affichée n'est pas l'intention réelle. Il est alors fréquemment constaté une distorsion ou un écart entre les discours tenus à propos des dispositifs et les faits et effets observés » (Janner-Raimondi et Wittorski, 2017, p. 45).

Aujourd'hui, l'IEN ASH [inspecteur de l'Éducation nationale en charge de la scolarisation des élèves en situation de handicap et de l'adaptation scolaire] m'a appelé suite à une plainte d'une maman. Son fils n'est pas accompagné alors qu'il a une notification par la Maison départementale des personnes handicapées. Un ASEH est prévu sur le poste, mais il n'a pas donné tous ses papiers administratifs à temps, et cela décale sa prise de fonction. Tout est donc prévu, et ce problème ne relève pas de ma responsabilité. Pour autant, la mère menace d'appeler la presse (JA/enseignant-référent/17.09.2015).

Nous voulions de la sorte rendre intelligible notre histoire pour nous-même, et notre récit permit en effet d'articuler notre identité-*idem* à notre identité-*ipse*. Le comment et le pourquoi nous réalisons notre recherche, et aussi les pièges dans lesquels nous étions tombé furent rapportés. Cette « mise en intrigue » participa alors de la conquête de notre identité par la refiguration de notre récit (*mimesis* 3) (Niewiadomski, 2012; Ricœur, 1991a, 1991b, 1991c, 2015). Nous pûmes ainsi nous libérer et vivre les situations d'inclusion vécues et observées autrement que comme des allants-de-soi, et par la même occasion faire advenir le personnage du chercheur-enseignant par le mouvement de construction de notre identité narrative (Niewiadomski, 2012; Ricœur, 1991a, 1991b, 1991c, 2015). Au final, ce récit nous permit de nous doter d'une capacité de résistance à la trop forte implication dans laquelle nous étions pris (Janner-Raimondi et Wittorski, 2017) en renégociant notre identité narrative au cours de notre recherche, aidé en cela par des échanges interpersonnels de nature différente comme l'illustre à notre sens cet extrait de journal :

La conseillère pédagogique de circonscription est une alliée de premier ordre. Elle m'encourage dans ma recherche [...]. Je ressens une certaine complicité avec elle et nos rapports deviennent cordiaux. Nous échangeons de temps en temps autour de mon objet de recherche (JA/dirSEGPA/01.04.2016).

3.3. Une intuition : considérer l'espace de notre terrain d'enquête comme un espace vécu et un espace d'action

Nous utilisâmes également une seconde dimension qui renvoie à une dimension spatiale, et elle prend appui sur la notion de *biogéographie* de C. Delory-Momberger (2010). En effet, la construction et la restitution de notre identité narrative se comprennent également, à notre sens, selon une dimension spatiale, car nous avons produit de l'espace en l'investissant de

significations, d'intentions et de polarités affectives. Notre inscription dans notre terrain relevait d'une géographie personnelle qui n'était superposable à aucune autre, car le chercheur-enseignant, autrement dit nous, s'inscrivait dans le passé de l'enseignant et l'enseignant se projetait dans la position du chercheur. L'espace de notre terrain est ainsi devenu un espace vécu et un espace d'action, composante essentielle de notre condition biographique⁵².

Notre engagement comme chercheur-enseignant correspondit ainsi « au monde intérieur » de l'espace extérieur décrit par C. Delory-Momberger (2010). Nous étions pourvu d'une « capacité à faire trace, à faire expérience, à faire sens » de notre engagement comme enseignant, car cet espace n'est pas neutre et il porte « la trace, le souvenir concret de telle période de notre vie [d'enseignant], de telle rencontre, de telle personne, de tel événement de notre existence » (Delory-Momberger, 2010, p. 57-59).

L'espace de notre terrain fut donc expérimenté et approprié à partir de la signification que nous lui accordions comme chercheur-enseignant et non plus comme enseignant ; ce qui n'était pas sans lien avec nos « représentations de nous-même et de notre existence » (Delory-Momberger, 2010, p. 57-59). L'avantage fut alors de « restituer notre expérience de l'espace [notre terrain] dans une approche *biogéographique*, qui nous permit de croiser approche synchronique [notre évolution temporelle comme enseignant puis comme chercheur-enseignant dans ce même terrain considéré comme une construction spatiale] et une approche diachronique [alternance des rôles d'enseignant et de chercheur autour d'un personnage central, le chercheur-enseignant qui évoluait dans ce cadre spatial] » (Delory-Momberger, 2010, p. 57-59). Autrement dit, il s'agissait ici de combiner spatialité et temporalité.

Notre personnage de chercheur-enseignant s'est donc construit par le récit que nous faisons de notre engagement au cours de notre recherche, et la biographie de notre engagement rendit cohérente cette double position d'enseignant et de chercheur dans le périmètre de notre terrain. Nous pûmes ainsi rendre intelligible le processus d'engagement que nous avons eu dans notre terrain et, *in fine* construire notre « personnalité »⁵³ pour gérer les différents rôles que nous avons investis au cours de notre enquête (Maffesoli, 1988, cité dans Niewiadomski, 2012). Enseignant et chercheur, sans jamais nous départir de notre rôle principal de chercheur-enseignant. Autrement dit, notre processus d'engagement nous permit de prendre en compte

⁵² Elle renvoie à la « figure d'un sujet qui ne peut *faire lieu* qu'en lui-même et qui ne peut relier le monde que dans la réflexivité et l'historicisation de son expérience » (Delory-Momberger, 2010, p. 113).

⁵³ La « personnalité » est entendue au sens de J.-C. Filloux (1986, cité dans Niewiadomski, 2012) comme la configuration unique que prend au cours de notre engagement l'ensemble des systèmes responsables de notre conduite.

notre vécu en qualité d'enseignant du ministère de l'Éducation nationale français, et de nous en servir pour faciliter l'inscription du chercheur que nous sommes dans le terrain de notre enquête. Et réciproquement, de nous servir de la distanciation du chercheur d'avec son terrain pour limiter, voire éviter la compréhension de situations d'inclusion vécues comme des allants-de-soi. Ce rôle de chercheur-enseignant est donc une synergie des différents rôles que, de toute manière, nous tîmes à un moment ou à un autre de l'enquête, mais avec la possibilité qui nous fut donnée en endossant ce rôle de chercheur-enseignant de ne pas nous laisser nous inscrire, consciemment ou inconsciemment, dans l'un de ces deux rôles uniquement.

4. Une posture de résistance

Notre positionnement de chercheur-enseignant est fragile, dynamique et en perpétuelle renégociation, car notre identité narrative se ré-écrit sans cesse et le chercheur en sciences sociales « est toujours, d'une manière explicite ou implicite, *invitus invitam*, un "autobiographe malgré lui" » (Bouilloud, 2009, p. 63). Le sentiment identitaire que nous avions de nous-même fut éprouvé par la saisie de notre historicité, et notre terrain acquit une dimension fonctionnelle dans notre engagement, car il agissait sur nous et nous agissions sur lui (Delory-Momberger, 2010). Comme l'explique d'ailleurs C. Delory-Momberger (2010, p. 26), c'est « à travers le récit [que l'] on apprend à analyser la réalité, à organiser et à comprendre le monde dans lequel on vit, le monde naturel autant que le monde social ». Notre engagement nous permit alors de construire notre réflexivité comme « la capacité propre aux acteurs humains de "comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font" » (Giddens, 1994, cité dans Delory-Momberger, 2010).

Nous comprîmes que le récit de notre engagement se situait du côté de la résistance en racontant là où nous avons fait des choix, là où nous avons eu le sentiment d'avoir fait des choix, et là où il y avait eu des ruptures essentielles (Delory-Momberger et Niewiadomski, 2009). Cela nous donna donc la possibilité par l'entremise du récit, de résister aux effets de notre implication en qualité d'enseignant dans notre terrain, et donc au personnage de chercheur-enseignant d'exister.

Dans le même temps, nous vécûmes notre recherche avec une distance critique nécessaire à la construction de notre objet de recherche. Nous pûmes ainsi construire notre historicité qui nous permit alors d'acquérir une « capacité de passer du statut d'objet déterminé par l'histoire à celui de sujet produisant la sienne » (Niewiadomski, 2012, p. 37). Autrement dit, d'acquérir la capacité à percevoir notre engagement et à ordonner nos expériences d'accompagnement dans notre terrain dans les termes d'une « raison narrative » (Niewiadomski, 2012, p. 67). Une

limite existe cependant pour mettre en œuvre une telle démarche méthodologique, et elle renvoie au contexte de l'énonciation qui est toujours porteur des limites et des potentialités de la démarche déployée (Champy-Remoussenard, 2006a).

II. Un second temps pour expliquer l'utilisation de notre personnage de chercheur-enseignant en vue de produire de la connaissance sur l'activité d'accompagnement

Tenter de construire un savoir à partir de son activité quotidienne induit inévitablement l'implication du praticien dans son objet. Un choix est alors possible, celui de faire de cette implication la base de la production de son savoir. Une condition semble pour cela nécessaire : prendre en compte les effets de cette implication (Cifali, 2002), et notre processus biographique d'engagement en trouvant une manière de restituer notre engagement, put nous permettre de ne pas nous priver d'un inestimable matériel (Cifali, 2002).

1. Prendre en compte la démarcation entre observateur et objet observé

Au cours de notre récit, nous constatâmes que la démarcation entre observateur (nous-même) et objet observé (les situations d'inclusion) était « poreuse », car l'observateur peut également être sujet de la situation qu'il observe (Devereux (2012)). Cela renvoie à notre sens, au problème de perception de la situation d'inclusion, et plus précisément à la position que nous tenons quand nous percevons cette situation. En construisant et restituant notre identité narrative, nous perçûmes ces situations d'inclusion du point de vue de notre personnage, le chercheur-enseignant, et la question est alors devenue : quel « point/instant⁵⁴ » pourrait le mieux convenir pour analyser ces situations ? (Devereux, 2012, p. 383). Considérant que la démarcation entre observateur et objet observé est un fait, et que la mobilité de cette ligne de démarcation est une nécessité (Devereux, 2012), nous fîmes l'hypothèse que la démarcation était fonction de notre connaissance de l'objet étudié, c'est-à-dire de la connaissance des situations d'inclusion observées. Nous pensons avoir là un avantage, car dans notre cas, notre engagement comme enseignant, contenu dans notre personnage de chercheur-enseignant, étire le « point/instant ». Nous pouvons donc choisir, pour reprendre les mots de G. Devereux (2012, p. 390) « de tenir le bâton de manière plutôt lâche ou de manière plutôt dure ». Pour le dire autrement, notre engagement dans notre terrain, construit autour de notre identité narrative, va

⁵⁴ Nous le considérons comme le lieu de la démarcation où l'on dit « c'est cela que je perçois » (Devereux, 2012, p. 389).

fixer un point de démarcation que nous pouvons désormais analyser. Nous étions à certains moments plutôt enseignants et à d'autres plutôt chercheur, mais pour autant, toujours chercheur-enseignant. Nous qualifions donc notre engagement comme une position interchangeable, mais uniquement du point de vue des situations d'inclusion observées et non de la personne. Nous restons le même et c'est seulement l'angle d'analyse de « c'est cela que je perçois » qui change.

La frontière de la démarcation devient mobile, autrement dit elle est re-crée dans ces moments-là (Devereux, 2012). L'unique coordonnée valable (ce fameux point/instant) reste la situation d'inclusion que nous allons observer. Nous pouvons donc nous trouver « dedans » à un temps T et « dehors » à un autre temps T, ou bien combiner ces deux positions lors d'un même temps T en fonction de notre position dans le contexte de la situation d'inclusion que nous observons et/ou vivons (Devereux (2012). Nous pûmes ainsi changer le point de vue de « c'est cela que je perçois » en jouant sur la frontière mobile de la démarcation entre observateur et objet observé ; le tout, rendu possible par la mise en intrigue de notre récit.

Nous créâmes alors un certain type de démarcation entre nous, et les enseignants et accompagnants qui nous permit d'avoir accès aux dimensions cachées⁵⁵ de leur activité d'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2017) par notre connaissance et notre familiarisation de l'institution scolaire en qualité d'enseignant, qui plus qu'un « piège » lié à la subjectivité de l'enquêteur fut une réelle ressource. Cette nécessité, de notre point de vue, d'avoir recours à ce type de démarcation s'explique par le fait, et renforce l'idée que les dimensions cachées sont difficiles d'accès. D'autant plus que le principe est que le contexte dans lequel est prise une situation d'inclusion n'est jamais fixé par avance (Devereux, 2012), et que l'accès aux dimensions cachées n'est donc pas automatique. C'est pourquoi si l'on veut mieux comprendre comment et pourquoi des dimensions cachées peuvent avoir des effets sur le travail collectif, ou vice-versa, il nous apparaît très difficile de fixer des limites strictes à une situation d'inclusion, car la démarcation est par nature mobile comme l'est toute perturbation (Devereux, 2012). Ainsi, notre seule précaution fut de ne jamais définir un « point/instant » strict de la ligne de démarcation/perturbation, car cela n'aurait eu aucun sens (Devereux, 2012). Nous pûmes donc être de manière interchangeable (ou concomitante) « dedans » et « dehors » en nous donnant la possibilité de faire varier l'angle de « c'est cela que je perçois » (Devereux, 2012), car la rupture de la frontière entre le « dedans » et le « dehors » est liée à la réaction de

⁵⁵ Elles relèvent de l'opacité constitutive du travail, et elles sont susceptibles d'être visibles, ou invisibles en fonction du point de vue adopté (Champy-Remoussenard, 2017, p. 507).

« c'est cela que je perçois » qui implique la désamplification de la perturbation qui crée la démarcation (Devereux, 2012). C'est la fameuse distinction, chère à G. Devereux (2012), entre le « Je » et le « non-Je » qui relève pour lui de l'ordre du *vice versa*. Cette approche nous permet ainsi d'analyser ce qui est opérant dans les situations d'inclusion (le dedans) et ce qui est instrumental dans ces mêmes situations (le dehors) (Devereux, 2012). Nous avons alors deux possibilités d'analyse qui se complètent et qui nous permettent de lier les explications psychologiques et les explications sociologiques. D'ailleurs, comme l'explique G. Mialaret (2015) le principe d'incertitude d'Heisenberg nous fait prendre conscience que l'observateur a toujours une influence sur les objets observés en créant des perturbations, mais que le chercheur garde la possibilité de jouer sur le degré et la nature de ces perturbations.

2. La refiguration de notre récit au cours de notre engagement par l'ajout de détails

Cette combinaison d'intériorité et d'extériorité des situations d'inclusion vécues et observées en faisant varier la ligne de démarcation entre l'observateur et l'objet observé nous permet de favoriser ou de limiter l'appréhension de *détails*. Notre objectif fut de savoir où regarder pour dépasser le simple constat et nous distinguions, comme le fait D. Arasse (1996, p. 12), le détail-*particolare*⁵⁶ du détail-*dettaglio*⁵⁷. En effet, ce dernier relève de l'action volontaire d'un enseignant et d'un accompagnant dans une situation d'inclusion qui pourrait de prime abord échapper à l'observateur, mais pas à l'enseignant qui a lui-même inclus des enfants en situation de handicap. Ces détails peuvent créer des surprises et leurs effets ne sont pas sans conséquences sur la compréhension des situations d'inclusion vécues et observées (Arasse, 1996). Tout l'intérêt du détail est qu'il suscite des rapprochements « incongrus et presque contradictoires » (Arasse, 1996, p. 17) nous permettant de refigurer notre récit (Ricœur, 1991a). Ce détail-*dettaglio* est donc la trace « d'un programme d'action » de l'enseignant et de l'accompagnant et, comme dans un tableau il « isole un élément où se noie le tout », mais il dépend surtout de la distance que l'on prend pour le regarder (Arasse, 1996, p. 225). Cette distance n'est pas anodine, car en jouant sur la mobilité de la ligne de démarcation ou, pour être plus précis en re-crédant une ligne de démarcation, le chercheur-enseignant peut avoir accès à des détails qu'il n'aurait peut-être pas vus s'il n'avait pas utilisé la position et le rôle de l'enseignant lors de son engagement (Arasse, 1996). Ce qui compte devient dès lors de

⁵⁶ Compris ici comme la petite partie d'un ensemble (Arasse, 1996).

⁵⁷ Compris ici comme « le résultat ou la trace de l'action de celui qui fait le "détail" » (Arasse, 1996, p. 11).

rechercher l'explication du détail en évitant les pièges du « détail révélateur » (Arasse, 1996, p. 398), et en ne cédant pas au désir d'interprétation du chercheur (Arasse, 1996).

Partie 3 : Une autre manière d'enquêter auprès de très jeunes enfants⁵⁸

Notre objectif est de présenter la construction de notre deuxième ficelle qui prit la forme d'un dispositif méthodologique visant à recueillir le point de vue de jeunes enfants de deux classes dans lesquelles sont inclus un enfant en situation de handicap (la classe de l'étude de cas n° 1 et la classe de l'étude de cas n° 2). Notre choix fut également de recueillir et d'analyser non pas le seul discours de Diégo dans l'étude de cas n°1, et d'Audrey dans l'étude de cas n°2, mais celui de l'ensemble des élèves de leur classe en vue de mettre en perspective l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants éventuellement mise en œuvre en direction de ces deux enfants. Cette deuxième ficelle relève de notre difficulté à recueillir le discours de très jeunes enfants sur l'activité d'accompagnement dont ils bénéficient dans le contexte de leur classe et de leur école, et nous fûmes pour cela confronté à un certain nombre de difficultés méthodologiques pour éviter la négation de leur parole par une approche adultocentrique, alors qu'ils ont des choses à nous dire.

Nous devons leur faire confiance et gagner leur confiance, et suite à la reconnaissance de nos lacunes dans la compréhension de l'activité d'accompagnement du point de vue de ces très jeunes enfants, nous avons construit et expérimenté ce que nous appelons un « atelier artistique d'écriture sur l'activité ». Nous le définissons comme une activité créatrice d'écriture dans un contexte et un espace-temps donnés, d'un groupe d'enfants accompagné de manière coopérative par un chercheur, un artiste et un enseignant, en vue de recueillir le point de vue des enfants d'une classe dont l'un des enfants au moins est en situation de handicap, à partir d'une fiction mettant en scène un enfant en situation de handicap, sur l'activité d'accompagnement éventuellement mise en œuvre dans cette classe par l'enseignant et les accompagnants.

⁵⁸ Le lecteur peut également se référer à l'article suivant : Kheroufi-Andriot, O. (sous presse). Une autre manière d'enquêter auprès de jeunes enfants à l'École. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*.

I. Nos difficultés à l'origine de la construction de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité

1. La question de l'accès au point de vue de très jeunes enfants

Pour enquêter auprès de jeunes enfants, deux conditions semblent nécessaires : leur faire confiance et gagner leur confiance. Notre objectif n'est donc pas d'inventer des choses sur leur expérience, mais plutôt de les aider à la mettre en mots à partir de la construction et de la mise en œuvre de ce que nous appelons un « atelier artistique d'écriture sur l'activité ». Autrement dit, il s'agit d'analyser la manière dont ces jeunes enfants se représentent l'activité d'accompagnement, la manière dont ils l'interprètent et y réagissent, puis de confronter leur point de vue à celui des adultes de la classe. Nous voulons ainsi éviter de passer exclusivement par l'hétéro-évaluation donnée par l'adulte en privilégiant le recueil de la parole des enfants en auto-évaluation et en hétéro-évaluation par les pairs d'âges (Chanoni, Mellier, Rovira et Brun, 2016). Notre dispositif concerne donc aussi bien les enfants en situation de handicap que les autres enfants de la classe, car il s'agit avant tout de comprendre un jeune enfant (qu'il ait un handicap ou pas) non pas à partir des modes de pensée liés à notre culture, mais à partir de son ou de ses mode(s) de pensée.

L'accès à leur perception de l'activité d'accompagnement dans leur environnement scolaire devient un préalable, tout comme la construction d'une relation de confiance avec eux pour favoriser leur investissement dans le processus de recherche. Recueillir leur point de vue en réduisant le plus possible les effets d'une possible relation hiérarchique avec nous-même implique de ne pas instrumentaliser leur discours en s'enfermant dans une approche adultocentrique (Delalande, 2007), et dans cette perspective, la lecture de deux ouvrages explique notre utilisation d'une dimension artistique pour y parvenir. Le premier : *La maison sur la tête. Écriture en position clinique en art-thérapie* de M.-F. Artaux (2015)⁵⁹ rend compte d'ateliers d'expression dans lesquels chaque enfant investit des symboliques diverses comme des poèmes, des saynètes ou des dessins qui lui permettent d'avoir accès à l'expérience des enfants et à leur rapport au monde. Le deuxième : *Analyser l'activité d'une classe de collège engagée dans un projet artistique. Considérations méthodologiques* de J. Saury et M.-C. Crance

⁵⁹ Cet ouvrage est le fruit de la réécriture de sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation intitulée *L'art-thérapie : pratiques, enjeux, effets. Vers une nouvelle position professionnelle*.

(2014) renvoie à une expérience de recherche dans laquelle la dimension artistique joue un rôle majeur.

2. Les approches théoriques mobilisées pour investir la dimension artistique

Nous mobilisons pour investir cette dimension artistique (Abbott et Langston, 2005, cités dans Dalli, Te One et Pairman, 2017), les approches « démocratique » (Dalhberg, Moss et Pence, 2011) et « mosaïque » (Clark et Moss, 2001) issues du champ de recherche des *children's perspectives*, l'analyse de l'activité centrée sur l'écriture de l'activité de travail (Champy-Remoussenard, 2006, 2009; Champy-Remoussenard et Lemius, 2006) et l'interactionnisme symbolique (Becker, 2002). Premier intérêt : l'approche démocratique permet de se centrer sur les expériences vécues des enfants dans la classe et dans l'établissement scolaire, et l'approche mosaïque permet de croiser points de vue des enfants et points de vue des enseignants, et des accompagnants (Garnier et Rayna, 2017). Deuxième intérêt : l'interactionnisme symbolique permet de considérer l'activité d'accompagnement comme une activité d'interaction, et nous permet de mieux comprendre la manière dont les enfants envisagent la situation d'inclusion dans laquelle ils sont pris, et comment ils définissent eux-mêmes ce qui est en train de se passer, afin de favoriser notre compréhension du processus de construction de l'activité d'accompagnement susceptible d'être déployée dans la classe et dans l'établissement scolaire par des enseignants et des accompagnants (Becker, 2002). Troisième intérêt : l'analyse de l'activité mobilisée autour de l'écriture sur l'activité en investissant les *ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité* théorisés par P. Champy-Remoussenard (2006, 2009) permet d'accroître la visibilité et la lisibilité de l'expérience vécue par les enfants à partir de la mise en mots de leur expérience.

Notre objectif est donc celui de comprendre comment un chercheur (nous-même), sans anticiper une définition basée sur une interprétation adultocentrique exclusive, peut prendre appui sur l'expérience d'accompagnement de jeunes enfants dans une classe qui inclut un enfant en situation de handicap pour définir de manière dialogique l'activité d'accompagnement éventuellement mise en œuvre dans le contexte de cette classe par un enseignant et des accompagnants. Notre hypothèse renvoie à l'utilisation d'une production écrite des enfants pour alimenter les échanges au sein de la classe, et ainsi conférer à leur écriture une « fonction de traduction » (Champy-Remoussenard, 2009)⁶⁰ de ce qui se passe effectivement dans la classe

⁶⁰ Cette hypothèse s'appuie en partie sur le travail qu'a réalisé P. Champy-Remoussenard auprès des adultes.

et dans l'établissement scolaire de leur point de vue en matière d'accompagnement. L'intérêt que nous portons aux ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité s'explique aussi par la construction astucieuse de « déclencheurs » permettant de faciliter l'accès au discours des acteurs par le recours au langage et à différents artifices susceptibles de déclencher la production des textes (Champy-Remoussenard, 2009).

Dans ce dispositif, l'utilité et la validité de la description d'expériences vécues se définissent dans leurs relations aux émotions ressenties par les enfants (Champy-Remoussenard, 2009), et la mise en œuvre du dispositif nécessite donc de faire écrire les enfants, de différentes manières, pour accéder à ce qu'ils ressentent et à ce qu'ils ont à dire en matière d'accompagnement. Une précaution est de mise cependant, car l'écriture ne doit pas être considérée dans sa dimension restrictive, et nous la définissons dans ce contexte comme tout processus communicationnel qui a pour effet de laisser une trace sur un support, pour soi-même ou pour autrui (Cros, 2009, citée dans Morisse, Lafortune et Cros, 2011). L'écriture des enfants peut être multiple (dessin, lettres, etc.) et leurs « traces » peuvent être prises en compte à partir du moment où elles sont produites dans une finalité de communication pour soi, ou pour les autres.

Notre dispositif nécessite également l'adaptation du fonctionnement des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité, tels qu'ils sont théorisés par P. Champy-Remoussenard (2006, 2009), à l'âge des enfants et au handicap des élèves inclus dans les deux classes du terrain de l'enquête (handicap intellectuel pour la classe de grande section de l'étude de cas n° 1 et troubles du comportement, et de la conduite pour la classe de CE1/CE2 de l'étude de cas n° 2). Notre utilisation d'une entrée artistique en dépassant le « cadre strict de l'activité de l'artiste [et des enfants] entendue classiquement [comme] une activité technique menée par un être singulier inspiré et créatif, qui expose en galerie et s'inscrit dans le marché de l'art » (Filiod, 2014, p. 126) fut dans le contexte du terrain de notre enquête un sérieux avantage, car les deux écoles du terrain de l'enquête étaient inscrites dans un contrat local d'éducation artistique (CLEA)⁶¹.

⁶¹ « Sur une période définie, des résidences-mission d'artistes sont financées et destinées à l'ensemble des jeunes d'un territoire (de l'école primaire à l'université). Ces résidences permettent aux équipes éducatives volontaires et aux professionnels du monde de l'art et de la culture d'organiser des temps de rencontres, et d'imaginer des gestes artistiques, dans le cadre de projets pédagogiques » (Délégation académique aux arts et à la culture, s.d.).

II. Les modalités de construction du dispositif méthodologique

Notre ficelle fut co-construite⁶² avec les enfants, leur enseignant et les artistes investis dans le cadre du CLEA mis en œuvre à l'échelle du territoire des écoles. Pour les besoins de l'analyse du dispositif, chaque atelier mis en œuvre est considéré comme une « étude de cas » (Albarello, 2011; Olivier de Sardan, 2008) que l'on peut définir comme une « forme de combinaison particulièrement fructueuse qui fait converger sur le terrain des données produites par le chercheur [,les enfants, les artistes et les enseignants] autour d'une séquence sociale unique, circonscrite dans l'espace et le temps. Cette séquence peut être un événement collectif, ou un ensemble d'interactions particulières, et elle peut se structurer, du point de vue des acteurs concernés, comme un rituel, un enjeu ou un problème (problème social et/ou individuel). Pour l'étudier [le chercheur] va entrecroiser les sources : l'observation, les entretiens, les recensions, les données écrites » (Olivier de Sardan, 2008, p. 110). Autrement dit, l'étude de cas renvoie à une méthode d'investigation qui relève de l'étude d'un problème dans ses moindres détails à des fins d'analyse et de compréhension, dans le contexte dans lequel ce problème est pris (Albero, 2010). Le problème dont il s'agit ici est celui de recueillir le point de vue de jeunes enfants sans imposer pour autant une interprétation adultocentrique exclusive (Danic, Delalande et Rayou, 2006; Garnier et Rayna, 2017).

1. L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 1

Le premier atelier artistique d'écriture sur l'activité⁶³ mis en œuvre concernait la classe de grande section d'école maternelle dans laquelle était inclus Diégo⁶⁴ de l'étude de cas n° 1. Il se déroula de mars à avril 2017 pendant quatre séances et concernait les 31 élèves de la classe âgés de 5 à 7 ans répartis en cinq groupes d'enfants (quatre groupes de six élèves et un groupe de

⁶² Cette co-construction peut se définir comme un processus coopératif de partage de points de vue en matière d'accompagnement dans la classe et dans l'établissement scolaire. Elle se produit dans le contexte où des enfants, un enseignant, un artiste et un chercheur ayant des intérêts, et des points de vue différents sont amenés à coopérer pour mettre en œuvre une pratique sociale artistique dans le cadre d'une classe et d'un établissement scolaire accueillant au moins un enfant en situation de handicap (Foudriat, 2014).

⁶³ Le lecteur peut également se référer aux actes du colloque *Pratiques sociales et apprentissages* auquel nous avons participé : Kheroufi-Andriot, O. La construction d'un « atelier artistique d'écriture sur l'activité » pour prendre en compte le point de vue de jeunes enfants en situation de handicap à l'École. Saint-Denis : Université Paris 13, 2017. Repéré à <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01619869/document>

⁶⁴ Des pseudonymes sont utilisés pour préserver l'anonymat des personnes. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.

sept élèves). Cet atelier qui s'inscrit dans l'un des projets de la classe portant sur le thème du vent et des cerfs-volants fut mis en œuvre par deux artistes, une enseignante, l'AESH de Diégo, un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) et nous-même. Les artistes (une artiste de cirque spécialisée en danse sur fil et un constructeur de scénographies, et de marionnettes) mirent en scène *Robert*, une marionnette présentant un handicap moteur. Ce dernier demanda à tous les enfants présents de produire des traces (écriture, dictée à l'adulte et/ou dessin)⁶⁵ pour dire ce qu'ils pourraient faire pour l'accompagner, l'aider au mieux dans le contexte de leur classe et de leur école. Il faut ici considérer la « trace produite » par les élèves comme un dynamiseur d'échanges sur l'activité d'accompagnement au sein du collectif qu'est le groupe-classe conférant ainsi à l'atelier artistique d'écriture sur l'activité la possibilité de décrire l'activité d'accompagnement dans son contexte à des fins d'analyse (Champy-Remoussenard, 2006).

Dans ce dispositif, l'objectif de la production de traces fut d'accéder à, et d'échanger autour de l'expérience de l'activité d'accompagnement des enfants de la classe (Champy-Remoussenard, 2006). L'artiste de cirque proposa un premier déclencheur de « traces » dans la salle de psychomotricité en faisant participer tous les enfants à des jeux acrobatiques sur le thème du vent. L'enjeu fut de leur faire ressentir des contraintes physiques comme peut les ressentir un enfant avec un handicap moteur, mais sans pour autant nommer ce handicap. Les enfants marchèrent avec une jambe qui ne bougeait pas par exemple. *Robert*, une marionnette qui présente un handicap moteur, imaginée et mise en scène par le constructeur de marionnettes assista à la séance, caché dans une malle. La malle fut ensuite ouverte en classe lors de la deuxième séance. *Robert* en sortit, et son bras ne bougeant plus, il demanda à tous les enfants présents d'écrire un ou des mots pour dire ce qu'ils feraient pour l'accompagner, l'aider au mieux dans le quotidien de la classe sans plus de précisions. Organisés en ateliers, les cinq groupes de la classe dessinèrent leurs propositions simultanément puis chacun des élèves verbalisa son dessin sous forme de dictée à l'adulte (tableaux n° 38 à 41) avant de le déposer dans une mallette prévue à cet effet (tableau n° 37).

⁶⁵ Concrètement, le recueil de ces différentes traces se déroula comme un enseignant peut le faire dans le contexte de sa classe. Une consigne est donnée, des reformulations peuvent avoir lieu, un étayage (un accompagnement) peut être nécessaire pour certains enfants, un espace est identifié pour réaliser la tâche demandée (coin regroupement, tables, etc.) puis les traces sont relevées par l'adulte avant leur analyse et/ou leur exploitation en classe avec les enfants.



Tableau n° 37 : La mallette qui recueille les dessins des enfants



Tableau n° 38 : L'exemple d'un premier dessin



Tableau n° 39 : L'exemple d'un deuxième dessin



Tableau n° 40 : L'exemple d'un troisième dessin



Tableau n° 41 : L'exemple d'un quatrième dessin

Au cours de la troisième séance, *Robert* demanda aux enfants si d'autres personnes qu'eux-mêmes pouvaient l'accompagner et l'aider, en insistant sur le fait que son bras ne pouvait pas être réparé. L'objectif fut de pouvoir confronter leurs discours aux moyens institutionnels mis en place pour l'accompagnement de Diégo dans l'école (présence de l'AESH auprès de Diégo notamment). Lors de la dernière séance, les enfants réalisèrent un lâcher de lanternes-chinoises, à l'initiative de l'enseignante, contenant les « traces » des enfants, et produites à l'issue de la deuxième et de la troisième séance.

2. L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 2

Le deuxième atelier artistique d'écriture sur l'activité mis en œuvre concerna la classe de CE1/CE2 d'école élémentaire dans laquelle était incluse Audrey de l'étude de cas n° 2. Il se déroula sur trois séances de mai à juin 2017, et il concerna les 26 élèves de la classe âgés de sept à neuf ans. Il fut mis en œuvre par un artiste (auteur et metteur en scène de pièces de théâtre), l'enseignante et nous-même, et les enfants de la classe de CE1/CE2 réalisèrent un petit livret à l'intention d'enfants en situation de handicap séjournant au sein d'un institut d'éducation motrice (IEM) proche de leur école. Ce petit livret fut constitué par l'assemblage de récits individuels écrits par les élèves. Ces écrits prirent appui sur un déclencheur qui fut l'histoire d'une jeune fille de 14 ans (Yonur) survivante de l'effondrement de l'usine de Rana

Plaza à Dacca au Bangladesh qui s'effondra le 25 avril 2013 faisant 1 138 morts. L'artiste écrivit une pièce de théâtre parlant de la mondialisation dans l'industrie textile en prenant appui sur l'effondrement de cette usine. Nous proposâmes aux élèves de relater ce qui pourrait faciliter l'inclusion de cette jeune fille au sein de leur classe et de leur école. Des déclencheurs (photos de Yonur et courtes phrases⁶⁶) furent combinés au cours des trois séances afin de faciliter le passage à l'écriture des enfants.

Lors de la première séance, l'artiste présenta le drame de Yonur et son implication dans le projet qui était de la faire venir en France suite à l'effondrement de l'usine dans laquelle elle travaillait. L'artiste proposa ensuite aux enfants d'écrire un message d'accueil pour Yonur dans l'éventualité de son accueil le lendemain dans leur classe.

Au cours de la deuxième séance, l'artiste proposa aux élèves d'écrire ce qu'ils pourraient faire pour accompagner et aider Yonur dans le cas de figure où elle serait scolarisée dans leur classe et dans leur école. Deux phases se combinèrent alors, une phase individuelle où chacun écrivit pour soi, puis une phase collective dans laquelle chaque élève lut son texte au reste de la classe. Lors de la phase individuelle, l'enseignante et l'artiste allèrent voir les élèves s'ils en faisaient la demande, et nous observions pendant ce temps-là les élèves en train d'écrire, ainsi que les interactions entre élèves qui se déroulèrent lors de la phase orale collective. L'oral fut aussi là pour libérer la parole de ceux qui eurent des difficultés à écrire, ou qui furent « bloqués » à l'écrit. À l'issue de la phase collective et après la lecture des textes par les élèves, nous écoutâmes l'interprétation et les commentaires des élèves sur leur écrit (tableau n° 42).

⁶⁶ La courte phrase de la première séance : « Écrivez une phrase d'accueil pour Yonur lors de son arrivée dans la classe ». La courte phrase de la deuxième séance : « Que peut-on faire dans la classe pour aider Yonur ? ». La courte phrase de la troisième séance : « Il va falloir imaginer une journée passée avec Yonur. Qu'est-ce que vous auriez envie de faire avec elle ? » ; « Par contre, vous savez, elle a des problèmes de langue et elle a des problèmes pour marcher. Qu'est-ce que vous allez partager ensemble ? » ; « Ne vous posez pas trop la question de l'âge ».

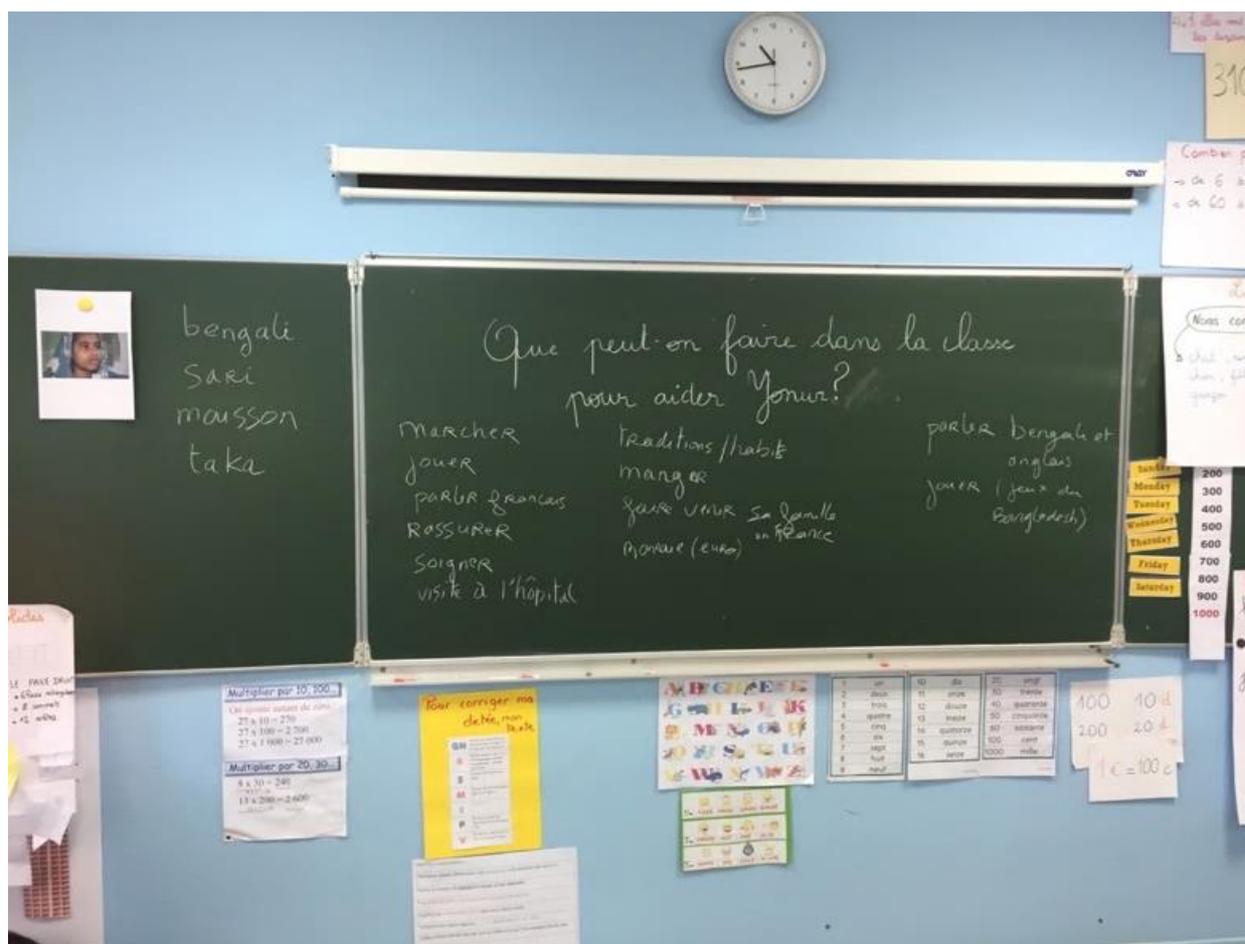


Tableau n° 42 : Un des moments de la phase collective

La troisième séance de l'atelier fut consacrée à l'écriture d'un texte pour lequel les enfants devaient imaginer une journée avec Yonur en prenant en compte deux paramètres : la barrière de la langue et son handicap moteur. L'atelier aboutit ensuite à la réalisation d'un petit livret reprenant la totalité des écrits des enfants ($n = 78$). Ce livret fut ensuite présenté aux enfants qui lui trouvèrent un titre. À l'issue de ces trois séances, le livret fut envoyé sous format numérique aux enfants de l'institut d'éducation motrice, et ces derniers en firent un retour sous forme de dessins à la classe de CE1/CE2.

III. La synthèse de la mise en œuvre des deux ateliers

1. Un tableau n° 43 récapitulatif

	Atelier n° 1 dans l'étude de cas n° 1	Atelier n° 2 dans l'étude de cas n° 2
	L'atelier artistique d'écriture sur l'activité en école maternelle	L'atelier artistique d'écriture sur l'activité en école élémentaire
Les acteurs de l'atelier	Les enfants de la classe dont Diégo, un enfant avec un handicap intellectuel, l'enseignante de la classe de maternelle qui est aussi la directrice de l'école, une artiste de cirque spécialisée en danse sur fil, un constructeur de scénographies et de marionnettes, l'aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH) de Diégo, l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) de la classe et le chercheur	Les enfants de la classe dont Audrey, une enfant qui a des troubles du comportement et de la conduite (interne dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP)), et scolarisée à temps partiel dans la classe de CE1/CE2, l'enseignante de la classe, un auteur et metteur en scène de pièces de théâtre et le chercheur
Nombre d'enfants dans chaque classe	31 élèves de grande section répartis en 5 groupes d'enfants (4 groupes de 6 élèves et 1 groupe de 7 élèves)	26 élèves (10 élèves en CE1 et 16 élèves en CE2)
Temporalité de l'atelier	4 séances de mars à avril 2017	3 séances de mai à juin 2017
Les déclencheurs	Une marionnette « Robert » qui avait un handicap moteur	Des photos et de courtes phrases à partir de l'histoire d'une jeune fille de 14 ans survivante de l'effondrement de l'usine de Rana Plaza à Dacca au Bangladesh qui s'est effondrée le 25 avril 2013 faisant 1 138 morts
	Robert a demandé à tous les enfants présents d'écrire un ou des mots et de dessiner pour dire ce qu'ils feraient pour l'accompagner, l'aider au mieux dans leur classe et dans leur école	La jeune fille étant en situation de handicap après l'accident, nous avons proposé aux enfants de relater ce qui pourrait faciliter l'inclusion de cette jeune fille au sein de leur classe et de leur école

Tableau n° 43 (première partie) : La mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité

	Atelier n° 1 L'atelier artistique d'écriture sur l'activité en école maternelle	Atelier n° 2 L'atelier artistique d'écriture sur l'activité en école élémentaire
Le déroulement des ateliers	Phase 1 : découverte de Robert la marionnette Phase 2 : production des « traces »	Phase 1 : découverte du drame de « Yonur » la jeune fille Phase 2 : production des « traces »
Les matériaux récoltés	55 dessins des enfants, des photos, des enregistrements audio et vidéo des séances et des sources écrites secondaires (documents institutionnels, professionnels et personnels)	78 productions écrites des enfants, des enregistrements audio des séances et des sources écrites secondaires (documents institutionnels, professionnels et personnels)
	Entretiens individuels (en amont de l'atelier) de l'enseignante, de l'ASEH et de la mère de Diégo	Entretiens individuels (en amont de l'atelier) de l'enseignante, de la directrice de l'école et du directeur pédagogique de l'ITEP
	1 entretien de groupe à l'issue des ateliers comprenant l'enseignante, les artistes et le chercheur	2 entretiens de groupe en amont des ateliers (1 avec les éducateurs de l'ITEP en charge du suivi d'Audrey et 1 avec les enseignants d'Audrey à l'ITEP) et 1 entretien de groupe à l'issue de l'atelier comprenant l'enseignante, l'artiste et le chercheur

Tableau n° 43 (deuxième partie) : La mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité

2. La présentation des différents matériaux de recherche

Nous réalisâmes des enregistrements vidéo avec l'aide des artistes dans l'atelier mis en œuvre en école maternelle pour permettre « d'observer des actions, des interactions, des communications non verbales [et de nous permettre] aussi de les voir, revoir et y réfléchir » (Einarsdóttir, 2017, p. 42). Aucune vidéo ne fut réalisée en école élémentaire, car l'enseignante n'y tenait pas. Pour autant, deux enregistrements audio furent réalisés au cours des séances n° 2 et 3. Les enregistrements vidéo en école maternelle (n = 8 de 40 secondes à 39 minutes et 20 secondes) furent une aide en vue d'analyser les interactions entre enfants, et entre enfants et adultes de la classe, mais ne furent pas utilisés pour permettre aux enfants et aux adultes de

commenter, et d'interpréter ces différentes interactions par manque de temps (Einarsdóttir, 2017). Ce point constitue une des limites de l'enquête mise en œuvre.

Soixante-dix-sept photos pour l'atelier mis en œuvre en école maternelle, et deux photos du tableau de la classe en école élémentaire furent prises pour illustrer le déroulement de chaque atelier, et servir de point d'appui aux enfants dans le rappel des séances précédentes. D'autres méthodes visuelles furent également utilisées comme les dessins des enfants (Einarsdóttir, 2017), et ces dessins en école maternelle (n = 54) furent utilisés comme une activité productrice de sens pour accéder à leur point de vue et à leur expérience en matière d'accompagnement. En effet, J. Einarsdóttir, S. Dockett et B. Perry (2009, cités dans Einarsdóttir, 2017) expliquent que le dessin permet aux enfants d'exprimer leur point de vue de différentes manières et de proposer leurs propres explications et interprétations, car les enfants en dessinant construisent et transmettent du sens. Le dessin a ainsi permis des expressions non verbales et verbales quand les enfants parlaient et discutaient de l'activité d'accompagnement. Les productions écrites des enfants de CE1/CE2 permirent quant à elles d'accéder à, et d'échanger autour de leur expérience d'accompagnement dans la classe et dans l'école (Champy-Remoussenard, 2006). Les dessins en école maternelle et les écrits en école élémentaire furent aussi utilisés au cours des séances pour alimenter et dynamiser les échanges lors des phases de restitution collective (coin regroupement en école maternelle et début, et fin de séance en école élémentaire).

Le point de vue des adultes en vue de le confronter à celui des enfants en matière d'accompagnement fut quant à lui récolté puis interprété à partir de l'analyse de contenu d'un entretien collectif réalisé pour chaque atelier entre le chercheur, l'enseignant, le ou les artistes à l'issue des séances mises en œuvre. Cette analyse s'appuya sur la récurrence de thèmes évoqués, regroupés en catégories significatives : (a) activité créatrice, (b) source d'apprentissages, (c) partage et plaisir et (d) écoute des élèves. Elle se fonda sur l'hypothèse que plus le thème est évoqué, plus il est important pour l'adulte (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Nous demandâmes également aux enseignants et aux artistes avant chaque entretien collectif de nous écrire leurs ressentis sur l'atelier mis en œuvre et vécu (n = 4). Notre objectif était de nous servir de leurs ressentis pour alimenter les échanges au cours de chaque entretien collectif, puis de les questionner sur ce qu'ils pensaient être le discours des enfants en matière d'accompagnement, et ce, avant de leur restituer ce que les enfants en avaient dit. L'objectif fut ensuite d'échanger sur l'interprétation qu'ils faisaient de l'écart entre le discours des enfants et le leur, et l'intérêt fut de recueillir les pistes qu'ils proposaient pour tenter de comprendre les points de vue différents sur l'accompagnement dans ces situations d'inclusion singulières.

Nous triangulâmes pour finir toutes les données récoltées en les recoupant afin d'augmenter leur qualité (Olivier de Sardan, 2008), puis nous confrontâmes l'ensemble des matériaux récoltés aux indicateurs du concept d'activité collective d'accompagnement construits *a priori*. Cette triangulation concerna également notre journal de terrain produit au cours des deux ateliers. Des limites existent néanmoins, comme le temps limité de mise en œuvre de chaque atelier, le manque d'exploitation de matériaux comme la vidéo par les enfants et les adultes de la classe, et elles renvoient au cadre de validité de notre dispositif et de ses résultats qui sont forcément restreints dans le cadre de cette expérimentation.

3. Les effets étonnants identifiés au cours de la mise en œuvre des deux ateliers

3.1. Des effets sur la pratique sociale artistique

Nous concluons la présentation de cette ficelle par la mise en lumière d'effets étonnants, induits par la mise en œuvre des ateliers sur l'activité des différents acteurs impliqués dans leur déploiement. Ces effets sont multiples, et ils concernent en premier lieu la pratique sociale artistique des artistes, des enseignants et des enfants qui s'est enrichie par la démarche de recherche. Ainsi, les adultes considèrent qu'il s'agit d'une « autre manière » de travailler.

À l'école maternelle, les artistes sont allés au-delà de ce qu'ils font d'habitude à l'école. Pour le marionnettiste : « *c'est l'acte de co-construire je trouve qui donne une force au projet. [...] je n'arrive pas déjà avec un truc tout carré [...] on est sur la notion d'imaginer quelque chose, de construire, d'avancer ensemble, de regarder où ça va et je pense que c'est riche pour nous, mais c'est encore plus riche pour les enfants* » (ET/gr/art/42). L'enseignante de maternelle a elle aussi pu expérimenter de nouvelles manières de faire : « *Rien ne marche comme prévu et à chaque fois c'est encore mieux que prévu* » (ET/ind/ensdir/34), et les enfants ont pu donner du sens à leur activité artistique en s'engageant pleinement dans l'atelier (pas de refus, le plaisir d'aider Robert et beaucoup d'empathie à son égard). L'atelier a également permis des apprentissages scolaires attendus au niveau du langage oral et écrit des élèves. Des élèves ont pu s'affirmer et ne sont plus passés systématiquement par la parole d'un de leur camarade pour s'exprimer. Ils ont compris le sens de l'écrit comme moyen de communication, et il y a aussi eu des apprentissages scolaires inattendus quand les enfants se sont exercés lors des ateliers à écrire « en attaché » alors que cela n'était pas demandé par les adultes. L'enseignante de maternelle décide après le déploiement de l'atelier de donner dorénavant un

peu plus de liberté et d'initiative à ses élèves : « *Ce qui a changé un peu, c'est dans ma pratique. C'est de les laisser un peu plus libres* » (ET/ind/ensdir/34).

À l'école élémentaire, l'atelier fut un dynamiseur d'écriture, en particulier pour les élèves de CE1 comme le dit leur enseignante : « *Sinon dans l'ensemble, moi j'ai été surprise, même par les CE1. On a quand même eu une production pour tout le monde à chaque fois alors qu'ils sont très frileux les CE1 pour se lancer dans l'écriture* » (ET/ind/ens/11). Écrire a fait sens pour les élèves comme elle l'explique : « *Déjà, il y a un intérêt différent par rapport à moi. C'est autre chose. Il y a du réel. On part de quelque chose de vrai, on a des photos. C'est probant. Donc déjà, ils marchent là-dedans. Du coup, la séance d'écriture a du sens. Ce n'est pas un exercice de production d'écrit pour* » (ET/ind/ens/11). Plus inattendu encore, car non prévu ni programmé par l'enseignante, un lien fut réalisé avec des apprentissages scolaires formels : « *Et puis le mode de vie. On en est arrivés à ça. Ça nous a permis de basculer sur tout ce qui est explorer les modes de vie d'ailleurs. Ça, c'est ce que l'on nous demande en plus dans les nouveaux programmes et qui n'est pas forcément évident à mettre en place* » (ET/ind/ens/11).

3.2. Des effets sur la coopération entre adultes, et entre adultes et enfants

La co-construction de l'atelier a permis une coopération entre les adultes, et entre adultes, et enfants : « *Là entre deux séances, enfin à la fin de la première, je ne savais pas où on allait aller dans la deuxième. On a vraiment écouté les enfants, enfin tout le monde en fait et c'est ce qui était vraiment génial* » (ET/ind/ensdir/34). L'atelier a également permis de créer du lien entre les acteurs : « *Il y a eu des choses qui pour moi se sont soient lissées, soit des enfants se sont mis à travailler plus ensemble. Alors que peut-être qu'avant ils étaient plus opposés* » (ET/gr/art/42) ajoute le marionnettiste. Ainsi, les artistes, mais également les enseignantes ont adhéré au projet sans réserve et ont tous trouvé du plaisir à y participer. Tous les enfants se sont autorisés à parler, et l'un des élèves de grande section qui ne parle jamais en classe a ainsi pu lui aussi parler à Robert. Ce dispositif méthodologique peut également être considéré comme une possibilité supplémentaire donnée aux adultes et aux enfants de revenir sur leur expérience vécue dans la classe et dans l'école par un processus de co-construction⁶⁷ entre des enfants, un ou des artistes, un enseignant et un chercheur :

⁶⁷ Cette co-construction se définit comme un processus coopératif de partage de points de vue sur l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire. Elle se produit dans le contexte où des enfants, une enseignante, un artiste et un chercheur ayant des intérêts et des points de vue différents sont amenés à coopérer pour mettre en œuvre une pratique sociale artistique dans le cadre d'une

Je pense que cette notion de co-construction de quelqu'un qui n'est pas du métier, je ne le suis pas du tout, je trouve que ce n'est pas, que ça donne une force. Ce n'est pas ma présence qui donne une force, mais c'est l'acte de co-construire je trouve qui donne une force au projet. C'est-à-dire que moi déjà, je n'arrive pas déjà avec un truc tout carré que toi tu as juste, je schématise, tu as un chèque à faire pour que l'on vienne et là, on n'est pas sur cette notion-là. On est sur la notion d'imaginer quelque chose, de construire, d'avancer ensemble, de regarder où ça va et je pense que c'est riche pour nous, mais c'est encore plus riche pour les enfants (ET/gr/art/42).

3.3. La construction d'une capacité réflexive

Le collectif ainsi construit semble permettre la construction d'une capacité réflexive consistant à avoir un accès indirect à l'activité d'accompagnement des autres pour mieux comprendre sa propre activité d'accompagnement. La possibilité nous est ainsi donnée de passer d'une enquête solitaire à une enquête partagée avec les enfants et les adultes (Delalande, 2007), limitant de fait le risque d'instrumentalisation du discours des jeunes enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou pas (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Le dispositif méthodologique de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité nous permet donc de travailler *avec, sur, pour* et *par* les acteurs de terrain.

Avec, car l'atelier est co-construit et met en lumière une interdépendance des différents acteurs que l'on peut qualifier « d'interdépendance positive »⁶⁸ dans laquelle l'implication des uns favorise l'investissement des autres (Lehraus et Buchs, 2008).

Sur, car cette préposition signifie que l'atelier artistique d'écriture sur l'activité constitue pour nous un moment réflexif et rétrospectif sur l'activité d'accompagnement susceptible d'être déployée dans la classe et dans l'établissement scolaire (Kaddouri, 2006).

Pour, car nous utilisons nos matériaux de recherche pour le fonctionnement de l'atelier (recopie des écrits des enfants et analyses des effets de l'atelier sur les enfants et leurs apprentissages).

classe et d'un établissement scolaire accueillant au moins un enfant en situation de handicap (Foudriat, 2014, p. 232).

⁶⁸ Quand tous les acteurs œuvrent à la réalisation d'un but/objectif commun pour la réussite de leur groupe. Les objectifs sont explicités, l'accent est mis sur les apprentissages de tous et il existe des dimensions de l'interdépendance (but/objectif, ressources, rôles et tâches) (Lehraus et Buchs, 2008, p. 159-179).

Par, car il nous permet une acceptation sans conditions par les enfants, les enseignants et les artistes. Pour autant, une limite est de mise, car l'atelier artistique d'écriture sur l'activité n'a été mis en œuvre que deux fois et il apparaît très risqué de pouvoir généraliser nos résultats à ce stade.

Ce dispositif semble cependant offrir des perspectives intéressantes. La première renvoie à l'expérimentation et l'exploration d'une autre manière d'enquêter auprès de très jeunes enfants à l'école. La deuxième est de proposer des pistes de réflexion sur la co-construction d'un processus de production de matériaux de recherche, impulsé par différents acteurs engagés dans une même démarche d'enquête auprès de jeunes enfants. La troisième renvoie à la possibilité de limiter une approche adultocentrique exclusive sans tomber dans le travers d'une conception puérocentrique hégémonique. La quatrième relève de la possibilité donnée au chercheur d'interroger son positionnement éthique lors de la récolte et de la production de ses matériaux de recherche auprès de très jeunes enfants, en restituant ses résultats d'une part, mais aussi et surtout, en co-construisant le dispositif de recueil avec les principaux acteurs concernés. La dernière proposition renvoie, dans le contexte de notre recherche, à la possibilité de considérer les effets de ce dispositif comme une donnée importante en vue de mieux comprendre le processus d'élaboration vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement.

Conclusion du chapitre 3

Notre démarche d'enquête est qualitative, et sa rigueur est assurée par une combinaison de deux stratégies pour récolter nos données : une approche plutôt inductive et une approche plutôt déductive. Ces deux stratégies « constituent des procédures de recherche dialectique, et ne s'excluent pas mutuellement. Les inductions du constructiviste découlent d'une conception personnelle de l'univers et les cadres apriori des conceptualistes contiennent plus de données empiriques qu'on ne pourrait le croire à première vue » (Miles et Huberman, 2003, p. 277). L'étude de cas que nous utilisons comme un moyen d'investigation nous apparaît appropriée à notre terrain d'enquête, car l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants, au cœur de chaque étude de cas, semble liée au contexte dans lequel elle se déploie et se développe dans chaque situation d'inclusion (Albarello, 2011). Le choix des cinq cas qui fut réalisé par notre volonté de faire correspondre notre terrain de recherche à notre terrain professionnel donne à cette recherche un caractère analytique aussi bien que descriptif, et notre objectif est bien d'opérer tout au long de l'enquête un lien entre les référents conceptuels et les observations empiriques en articulant les questions de l'ordre du « comment » à celle du « pourquoi ».

Notre objectif est aussi celui de rendre compte de l'épaisseur des « couches de signification » de l'activité d'accompagnement déployée par des enseignants et par des accompagnants, liée à l'enchevêtrement des médiations à travers lesquelles se construisent le sens et l'efficacité de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap pour ces enseignants et ces accompagnants (Lantheaume, 2008). La construction de notre dispositif méthodologique vise avant tout à limiter l'insuffisance de preuves, le manque de diversité des preuves, l'insuffisance de preuves « infirmantes », et l'analyse insuffisante de cas divergents (Albarello, 2011) en nous aidant, pour autant, d'un modèle d'analyse construit *a priori*, mais sans nous y enfermer. L'enjeu de notre enquête de terrain est bien celui de définir « simultanément, dans un même mouvement, l'objet à expliquer (explanandum) et les facteurs qui l'expliquent (explanans) » (Cefaï, 2010, p. 33) en sachant que la recherche scientifique, dans cette perspective, n'apporte « pas de certitude absolue (comme le font les mathématiques). Elle permet [seulement] de nous dire avec quelle probabilité une hypothèse peut être acceptée ou refusée. Mais c'est bien d'une hypothèse qu'il s'agit. On reste donc sur le plan de la probabilité et non sur celui de la certitude. Et ceci est bien dans la perspective du Nouvel Esprit scientifique » (Mialaret, 2015, p. 246-247). Nous présentons à partir de maintenant dans les chapitres quatre, cinq et six nos cinq analyses intra cas.

Chapitre 4 : Les résultats de l'analyse intra cas des deux inclusions de l'enseignement du premier degré

Introduction du chapitre 4

L'objet de notre quatrième chapitre est la restitution des résultats de l'analyse intra cas des deux inclusions de l'enseignement du premier degré. La première concerne l'inclusion de Diégo dans une école maternelle, et la seconde concerne l'inclusion d'Audrey dans une école élémentaire.

Nous commençons pour chaque étude intra cas par décrire le contexte de l'inclusion ainsi que sa dimension temporelle, autrement dit, son historique et sa chronologie. Il s'agit de réaliser une analyse minutieuse du cas pour ensuite mieux comprendre la dynamique interne de chaque inclusion. Décrire le contexte signifie décrire l'inclusion de Diégo et l'inclusion d'Audrey (le phénomène) dans leur classe et dans leur école (le contexte particulier). À cette fin, les enseignants, les autres accompagnants, l'enfant en situation de handicap, ainsi que les élèves de la classe sont identifiés précisément. D'autres éléments comme les ressources matérielles disponibles et les dispositions réglementaires sont également prises en compte. Il s'agit en quelque sorte de fournir une première approche descriptive de la situation d'inclusion de Diégo et de la situation d'inclusion d'Audrey dans lesquelles sont inscrits les différents acteurs qui y prennent part directement et indirectement (Albarello, 2011). Ensuite, il s'agit de décrire l'historique de l'inclusion afin de restituer son histoire et son antériorité (Albarello, 2011). Enfin, rendre compte de la chronologie de l'inclusion permet de restituer les interactions que les différents acteurs de l'inclusion ont entre eux (la densité des relations, l'ampleur de ces relations et le sens de leurs interdépendances). Autrement dit, les actions des accompagnants ont des effets sur les actions des autres accompagnants, car la situation d'inclusion de chaque cas est dynamique et non statique. Cela implique des réactions, des rétroactions, des régulations de la part de chacun qu'il convient de restituer (Albarello, 2011).

Dans un second temps, nous investissons les « clés d'analyse » construites au cours de notre deuxième chapitre qui se rapportent aux quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement (dimension négociée, dimension subversive, dimension cachée et dimension collective)⁶⁹, mais sans pour autant nous y enfermer de manière exclusive, car

⁶⁹ Voir chap. 2, part. 2, « Construction d'un modèle d'analyse » p. 110.

d'autres éléments qui ne se rapportent pas nécessairement à ces quatre dimensions peuvent apparaître au cours de chaque analyse intra cas. Il peut s'agir d'éléments récurrents, d'éléments opposés aux récurrences précédentes, voire d'éléments étonnants⁷⁰.

Un troisième temps restitue l'impact du contexte de l'inclusion de chaque étude de cas sur le métier d'enseignant. Notre revue de littérature avait montré que le contexte inclusif français questionne le métier d'enseignant et leur formation, et nous avons alors identifié trois dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés dans un contexte d'inclusion⁷¹. Autrement dit, le troisième temps restitue à partir de l'analyse de chaque contexte d'inclusion ce qui questionne leur métier et leur formation en matière d'inclusion. Nous concluons les analyses intra cas de l'inclusion de Diégo et de l'inclusion d'Audrey par une synthèse de chaque cas.

Les trois temps de l'analyse et de restitution des résultats présentés au lecteur dans ce chapitre quatre concernent également les chapitres cinq et six, et nous décidons de ne pas produire d'introduction pour ces deux autres chapitres afin de ne pas surcharger la lecture inutilement.

⁷⁰ Voir. chap. 2, part. 3, « Le choix de l'étude de cas comme moyen d'investigation », p. 119.

⁷¹ Voir. chap. 1, part. 1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 58.

Partie 1 : L'analyse de l'inclusion de Diégo dans une école maternelle

Cette première étude de cas se déroule entre septembre 2016 et juin 2017, et elle restitue les résultats de l'analyse de l'inclusion de Diégo. Elle intègre également les résultats de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité décrit dans notre troisième chapitre⁷².

I. Le contexte général de l'inclusion de Diégo

1. L'école de Diégo

L'école de Diégo est une petite école maternelle de quartier d'une ville de taille moyenne. Elle a quatre classes dont une classe de grande section dans laquelle est accueilli et scolarisé Diégo depuis septembre 2015. Diégo a déjà effectué dans l'école sa classe de petite section et de moyenne section, et il a donc déjà été accueilli et scolarisé par deux enseignantes. Cette école se situe dans un contexte social défavorisé, et les relations entre l'école et les familles sont considérées comme constructives par l'équipe enseignante. Les parents n'hésitent pas à s'investir dans les activités mises en œuvre au sein de l'école que ce soit pour des projets, ou des sorties scolaires. L'école considère également que ses relations avec la mairie et la circonscription scolaire dont elle dépend sont de qualité, car l'écoute est réciproque et les demandes d'aide de diverses natures sont prises en compte. L'équipe enseignante est stable, et la majorité des enseignants est en poste depuis de nombreuses années. Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles sont également en poste depuis longtemps. Trois ASEH sont également présentes. L'ASEH de Diégo est la dernière arrivée, et elle est présente dans l'école depuis le mois de septembre 2016. Les autres ASEH étaient déjà présentes l'année passée. Les enseignants connaissent généralement les parents, car de nombreuses fratries sont présentes dans l'école, et certains interviennent régulièrement pour aider à la mise en œuvre de projets comme la fête de l'école, ou la fête de Noël. L'école dispose de classes spacieuses, d'une bibliothèque, d'une salle de motricité pour mettre en œuvre les séances d'éducation physique et sportive (espace aménagé pour installer des tapis, cerceaux, etc.), d'une salle de restauration et d'une vaste cour de récréation. L'école fut construite il y a une dizaine d'années, et les locaux sont adaptés aux conditions de scolarisation actuelles. Les enseignants, les autres personnels et les élèves disposent de ressources matérielles diverses et nombreuses (matériel pédagogique,

⁷² Voir chap. 3, part. 3, II.1, « L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 1 », p. 192.

etc.). L'actuelle enseignante de Diégo est la nouvelle directrice de l'école, et elle a obtenu le poste de direction suite au départ en retraite de l'ancienne directrice. Elle est expérimentée et elle avait une ancienneté suffisante pour prétendre à ce poste. Elle a déjà inclus des enfants en situation de handicap dans ses précédentes affectations, tout comme ses collègues qui accueillent régulièrement des enfants en situation de handicap.

2. Les acteurs de l'inclusion de Diégo

2.1. Les élèves de la classe de grande section

Les élèves de la classe sont âgés de cinq à sept ans, et seul Diégo a sept ans. Il est le seul élève à avoir redoublé un niveau de classe. Les élèves sont au nombre de trente et un, et ils sont répartis en cinq groupes (quatre groupes de six élèves et un groupe de sept élèves). Les groupes portent des noms de couleur (bleu, rouge, orange, vert, multi couleur) et Diégo est dans le groupe multi couleur. Ce dernier regroupe les élèves qui ont les compétences scolaires les plus fragiles, et cette répartition permet à l'enseignante d'obtenir un regroupement d'élèves aux compétences scolaires assez homogènes afin d'éviter que des différences de niveau scolaire trop importantes soient à l'œuvre au sein des groupes. Cela lui permet également une gestion de classe plus facile de son point de vue. Autrement dit, cette modalité de regroupement des élèves lui procure l'avantage d'adapter le contenu qu'elle propose aux différents niveaux de la classe. De plus, Diégo s'entend bien avec les camarades de son groupe, et cela limite les disputes, bagarres, etc. avec les autres élèves de la classe. Cela permet également aux autres élèves de la classe de ne pas être déconcentrés par ce que peut faire Diégo à tel ou tel moment des apprentissages. Ces perturbations qui sont liées au handicap de Diégo prennent différentes formes : « *Il fait des cris comme ça d'un coup, d'un seul. [...] Il y a des moments, c'est débordement. Le matin, il va travailler. L'après-midi plus rien* » (ET/ind/ASEH/35). La présence de Diégo dans la classe ne remet donc pas en question la répartition des élèves en groupes de niveau, elle a même tendance à accentuer ce fonctionnement ordinaire de la classe : « *C'est toujours le même rituel de toute façon, c'est le travail de groupe. [...] Toujours pareil, on a des groupes* » (ET/ind/ASEH/35). Les moments de classe alternent ainsi entre des phases collectives et des phases de regroupement en atelier. La gestion de classe par l'enseignante n'est pas évidente, car les élèves se dissipent vite, et deux élèves lui posent particulièrement problème au niveau de sa gestion de classe : Diégo et un autre élève. Cet autre élève est mutique, parfois violent et il est fréquent qu'il ne s'engage pas dans les activités de la classe. Il a également

tendance à détruire les productions des autres élèves de la classe. L'enseignante, l'ATSEM de la classe et l'ASEH de Diégo ne comprennent pas son comportement, et l'enseignante a beaucoup de difficultés pour dialoguer avec ses parents au sujet de ses difficultés comportementales et scolaires. Il n'est pas reconnu en situation de handicap par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), et l'enseignante souhaiterait qu'un avis médical soit posé en vue de constituer éventuellement un dossier de reconnaissance du handicap auprès de la MDPH dans l'avenir.

2.2. Diégo

Diégo est un élève jugé sympathique par l'enseignante, l'ATSEM, son ASEH et les autres élèves de la classe. Il est facilement accepté par l'ensemble de la classe quand les activités deviennent collectives. L'équipe d'adultes de la classe trouve qu'il a du mal à se concentrer, et qu'il a besoin d'aide dans le quotidien de la classe. Nous avons observé qu'il avait besoin que l'ASEH lui reformule les consignes et maintienne son attention. Diégo est également très demandeur de la présence de l'enseignante, et quand il est tout seul, il ne s'engage plus dans les activités. C'est dans ces moments-là qu'il est susceptible de perturber le fonctionnement du groupe et de la classe, et bien souvent, même avec de l'aide et la présence d'un adulte, son attention et sa concentration sont très limitées. Pour autant, son handicap intellectuel ne l'empêche pas de réaliser les activités proposées par l'enseignante à partir du moment où une adaptation de nature pédagogique est mise en place. De ce point de vue, la présence de l'ASEH et de l'enseignante apparaît indispensable, et c'est pourquoi une demande d'AESH/ASEH fut effectuée auprès de la MDPH, et qu'elle fut acceptée assez rapidement. Une activité ne lui pose par contre aucun problème, il s'agit de l'éducation physique et sportive pour laquelle il est très autonome. Il a également des problèmes pour se faire comprendre des adultes, mais pas forcément des élèves de la classe avec qui il communique presque normalement. Ses phrases ne sont pas structurées, et il a tendance à communiquer en utilisant un mot uniquement, ce qui rend la compréhension de son propos difficile pour un adulte qui ne le connaît pas, ou peu. Même avec un peu d'habitude, nous avons parfois du mal à le comprendre. L'enseignante et l'ASEH y arrivaient pour autant assez bien. Il est accompagné depuis le mois de septembre 2016 par une ASEH deux jours par semaine, et c'est une nouveauté pour lui, car jusqu'à présent il n'était pas accompagné par une aide humaine. La reconnaissance de son handicap par la MDPH est récente et elle est concomitante à son maintien en grande section d'école maternelle. Un maintien en grande section relève normalement de l'exceptionnel et il a nécessité

l'autorisation de la MDPH après accord de ses parents. Au cours de la mise en œuvre de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité, il était très content de pouvoir y prendre part et de donner à voir ce qu'il savait produire.

2.3. La mère de Diégo

La mère de Diégo est très présente dans la vie de l'école. Elle a mis du temps à accepter le handicap de son fils, et c'est pourquoi la prise en compte des craintes des différents acteurs de l'école fut tardive : « *Les premières années quand on m'avait dit de l'emmenner [dans une structure médico-sociale], je ne voulais pas parce que pour moi il n'avait rien à faire là-bas. Pour moi, c'était un enfant normal. Enfin il est normal je veux dire, mais avec ses difficultés à lui. La première et la deuxième année je n'ai pas voulu* » (ET/ind/par/37). Prendre conscience du handicap intellectuel de Diégo fut un moment éprouvant pour elle : « *Je me suis mise à pleurer plusieurs fois dans le bureau. Rien que déjà [dans la structure médico-sociale] quand ils m'ont dit qu'il avait un quotient intellectuel très bas, qu'il avait le langage d'un enfant de deux ans. Comment dire, c'est quoi le mot qu'elle m'avait dit, ça m'a pris à la gorge même quand elle me l'a dit ce mot-là. Déficient mental, alors ça m'a, je me suis dit « mince »* » (ET/ind/par/37). Cette prise de conscience tardive de l'aide dont Diégo aurait pu bénéficier bien avant l'a faite culpabiliser : « *Je me suis rendue compte. Je me suis dit mince, j'aurai dû l'amener déjà dès le début, dès sa première rentrée. J'aurai dû le faire, je ne l'ai pas fait* » (ET/ind/par/37). C'est aussi elle qui se charge d'emmenner son fils au centre d'action médico-social précoce (CAMSP) en venant le récupérer à l'école. Cela lui prend du temps, et l'oblige à s'organiser en conséquence, car elle cumule des contrats de courte durée. Elle communique de manière régulière avec les professionnels du secteur médico-social et l'école sur les progrès réalisés par Diégo, son comportement, ses difficultés, et son devenir. Elle est également satisfaite de la présence de l'ASEH auprès de Diégo : « *Ça l'aide bien* » (ET/ind/par/37).

2.4. L'enseignante de Diégo

L'enseignante et actuelle directrice de l'école est expérimentée, et elle a l'habitude d'exercer son métier dans des contextes sociaux défavorisés. C'est la dernière enseignante arrivée dans l'école, et elle communique assez facilement avec ses nouvelles collègues sur le fonctionnement ordinaire de l'école, sur les différents sujets d'actualité, et au final sur les

événements de la vie de tous les jours. Ses relations avec le personnel de l'école sont cordiales, et les enseignantes et le personnel de l'école l'identifient tous comme la directrice de l'école, et acceptent son nouveau statut. Nous n'avons pas perçu d'animosité ou de conflits sous-jacents entre les différents acteurs de l'école. Elle se montre disponible envers les parents et s'entretient régulièrement avec la mère de Diégo. Elle trouve que sa fonction de directrice d'école en plus de son activité d'enseignement est chronophage : *« C'est sûr que quand on voit le chemin du combattant. Allez, on va se retaper toutes les équipes. On va se taper tous les papiers, PAI [projet d'accueil individualisé], PPS [projet personnalisé de scolarisation]. C'est bon, OK. Quand est-ce que j'ai le temps de me mettre dans ma classe pour demain ? »* (ET/ind/ensdir/34). Elle estime que cette contrainte de temps l'empêche de construire des relations plus solides avec les professionnels du secteur médico-social qui ont en charge Diégo en dehors de la classe : *« Il n'y a jamais personne qui a le temps. [...] moi je ne suis déchargée qu'une journée par semaine. C'est la journée où je vais appeler, où je vais envoyer un mail. Après je sais que toutes les écoles sont pareilles »* (ET/ind/ensdir/34).

Elle semble pour autant sensible à la réussite de ses élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent. Elle trouve néanmoins que le nombre d'élèves dans sa classe est trop important pour lui permettre de gérer au quotidien les nombreuses difficultés de ses élèves : *« Je pense que l'on peut prendre tout le monde, mais dans de bonnes conditions. Il faut que les classes dans lesquelles il y a des enfants différents ne soient pas chargées à trente, et peut-être que cet enfant peut compter, on ne va pas dire double effectif parce ce que ce serait quantifier des personnes, et ce n'est pas, mais oui »* (ET/ind/ensdir/34). C'est pourquoi elle estime que l'expertise des professionnels du secteur médico-social est nécessaire, car leurs conseils peuvent lui permettre d'éviter de mettre en œuvre des activités contre-productives dans la classe qui risqueraient de mettre encore plus en difficulté ses élèves : *« On ne prend pas un enfant autiste en petite section sans l'avoir décelé avant en laissant la maîtresse galérer pendant un an pour qu'il ait une notification, pour qu'il ait une [AESH/ASEH] parce que cet enfant qui ne supporte pas le contact des autres, si la maîtresse l'avait su, elle ne l'aurait pas fait souffrir pendant tout le mois de septembre en lui disant « bon, allez maintenant tu viens t'asseoir sur le banc avec tes copains ». Non, il veut une chaise à lui tout seul sur le coin. Il prend sa chaise sauf que ça on aurait pu le savoir avant, avant de le forcer à s'asseoir sur le banc avec ses copains alors qu'il n'aime pas. Du coup, il a tapé tous les copains, et maintenant ses copains l'évitent. Ah oui ils l'évitent, mais on aurait pu anticiper »* (ET/ind/ensdir/34). D'autant plus que la nature du handicap de Diégo la désespère : *« Moi, je n'ai pas le décodeur pour toutes ces situations »* (ET/ind/ensdir/34). C'est l'exemple de l'apprentissage de la conscience

phonologique au cours des activités de classe qui se définit comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les sons comme la syllabe, la rime et le phonème. L'enseignante se demande s'il s'agit d'un problème pour comprendre la consigne, d'un problème d'attention ou de concentration, d'un problème de compréhension, ou d'abstraction. Elle ne parvient pas à identifier ses chemins d'accès aux apprentissages, et cela la déstabilise beaucoup.

Elle considère également que l'aide d'une ASEH dans la classe est une bonne chose, mais que pour autant cette aide n'est pas suffisante, surtout dans le cadre de l'inclusion de Diégo, car son ASEH ne vient que deux jours par semaine : « *On peut se dire que [l'ASEH] va compenser, mais elle ne compense pas tout. Elle compense le cas dans l'urgence et puis une [ASEH] qui vient à mi-temps, il faut anticiper. Elle ne sait pas, car elle arrive à mi-temps en plein milieu de la semaine. Où on en est arrivés parce que l'on a avancé ou pas avancé ?* » (ET/ind/ensdir/34). Elle considère donc que l'inclusion de Diégo met en tension son activité : « *On ne se dit pas « chouette, il n'y a pas de notification cette année ». Oui, chouette tout va bien. Ou on ne dit pas « oh, non un cas difficile. Prenez-le dans une autre école ». Non heureusement pour moi, je ne le fais pas et je crois que le jour où je le ferai j'arrêterai ce métier. Je changerai de vocation, mais ce n'est pas non plus une super grande joie* » (ET/ind/ensdir/34). D'autant plus que l'enseignante doit aussi gérer la constitution des dossiers de reconnaissance de handicap auprès de la MDPH, et certains parents sont parfois incités à le faire au regard de la possible allocation pour enfant handicapé qui peut leur être versée : « *Les parents des fois quand il y a une notification MDPH, il y a de l'argent donc finalement c'est cool. Elle a une bonne idée la maîtresse. Elle m'a fait gagner deux cents balles par mois. Super, on est content* » (ET/ind/ensdir/34). Cela lui donne alors l'impression « d'acheter » les parents : « *Alors là, on se dit « on a tout gagné ». On est obligés de, enfin ce n'est pas la logique, mais de se dire on va les acheter pour qu'ils s'occupent de leur enfant. Après forcément, ce n'est pas des parents dont on a une excellente estime et tout se dégrade* » (ET/ind/ensdir/34).

Finalement, l'inclusion de Diégo met fortement en tension son activité d'enseignement : « *Qu'est-ce qu'on a appris à nos élèves aujourd'hui ? Rien !* » (ET/ind/ensdir/34). Elle déplore ainsi le manque de temps qu'elle peut consacrer à ses autres élèves, car la gestion quotidienne de Diégo ne lui permet pas de se concentrer sur leurs apprentissages scolaires, voire, ne lui permet pas de s'occuper d'un des groupes de la classe comme elle l'avait prévue, et parfois il suffit d'un micro événement dans la classe pour déstabiliser toute son organisation : « *Voilà, un microélément peut ruiner* » (ET/ind/ensdir/34). Elle donne d'ailleurs un exemple significatif : « *L'enfant menace d'exploser. On est lundi. On n'a pas d'AVS [ASEH], je regarde l'ATSEM. Qui va sortir cet enfant laissant les cinq autres avec de la peinture en parfaite autonomie ? Ça*

fait qu'on a trois pulls à laver, deux pantalons et des cheveux roses, et la maîtresse pour ne pas que ça, ça arrive, va quitter son groupe de langage » (ET/ind/ensdir/34).

2.5. L'ASEH de Diégo

L'ASEH de Diégo est une jeune accompagnatrice titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle *petite enfance* (CAP *petite enfance*). Avec son diplôme, elle pourrait tout à fait occuper un poste d'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) après réussite au concours de la fonction publique. Forte de sa formation, elle n'hésite pas à sortir de son périmètre d'activité : *« Après comme on dit, le statut d'une [ASEH] ne doit pas faire autre chose, mais on travaille dans une structure. Donc avec des collègues et on fait quoi ? On sait notre statut, mais c'est comme ça, c'est tout. Je ne vais pas rester en retrait qu'avec un enfant et attendre toute la journée que ça se passe. Non voilà, il faut que ça bouge »* (ET/ind/ASEH/35). Ainsi, elle apprécie d'aider d'autres élèves que ceux pour lesquels elle a reçu une notification de la part de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : *« Il y a d'autres élèves qui venaient me voir au niveau de la consigne à me demander. Bon, c'était enrichissant. Je me dis « ils me font confiance, c'est cool ! » »* (ET/ind/ASEH/35). Cet élargissement du périmètre de l'activité d'accompagnement de l'ASEH concerne également les autres ASEH de l'école : *« Et c'est vrai que certaines de nos [ASEH] vont plus aider quand il y a des travaux de préparation à faire. Elles vont découper, elles vont organiser aussi la classe. Elles vont aider à la décoration »* (ET/ind/ensdir/34). C'est la première année qu'elle accompagne Diégo et ils ne se connaissaient pas avant la rentrée de septembre 2016. Elle accompagne Diégo deux jours par semaine, et elle accompagne aussi un autre enfant les deux autres jours. Elle ne s'entretient que ponctuellement avec la mère de Diégo, car cette dernière préfère discuter avec l'enseignante de la classe. Ses relations avec l'enseignante et l'ATSEM attitrée de la classe sont de nature professionnelle, et nous n'avons pas perçu de complicité telle qu'elle existe entre l'enseignante et l'ATSEM. Elle est présente dans la classe, son statut est identifié, mais il n'y a pas de sujets de discussion extrascolaires, de moments conviviaux comme on peut en retrouver entre l'ATSEM et l'enseignante.

Avant qu'elle soit affectée auprès de Diégo, elle s'occupait d'un autre enfant, et elle ne comprend pas pourquoi l'enseignant référent du secteur de l'école en charge du suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap l'a appelé pour lui demander d'accompagner Diégo cette année : *« Par contre ce que je n'ai pas compris, c'est que j'étais [dans une école] en classe de CMI. Donc, j'ai accompagné un enfant qui avait beaucoup de difficultés. Il s'est*

vachement attaché aussi à la façon de comment on travaillait, et là, on m'a dit l'année prochaine tu vas en maternelle. [...] J'ai dit « bon bien, je suis quoi ? » » (ET/ind/ASEH/35). Elle a contacté l'enseignant référent qui lui a expliqué qu'elle n'était pas affectée à un seul enfant pendant toute la durée de son contrat, et qu'elle était amenée à changer d'affectation en fonction des besoins en accompagnement. Il y a actuellement trop d'attributions d'AESH/ASEH par la MDPH par rapport au nombre d'AESH/ASEH disponible. L'enseignant référent fait donc des choix en fonction des demandes plus ou moins urgentes et prioritaires, et la demande d'accompagnement de Diégo en était une. Après cette discussion avec l'enseignant référent, elle a décidé de respecter sa décision, et elle déplore dans le même temps le manque de reconnaissance de son activité : « Bien moi ce métier-là, j'aimerais qu'il soit vachement reconnu. Payé en conséquence aussi, même si c'est très peu d'heures, mais voilà parce que c'est beaucoup de travail, puis pour moi après j'aimerais bien évoluer là-dedans » (ET/ind/ASEH/35). Elle déplore également les conditions statutaires de la fonction publique dans lesquelles elle déploie son activité d'accompagnement : « Oui déjà, ça devrait passer par un diplôme je pense. Faire reconnaître vraiment le métier » (ET/ind/ASEH/35).

2.6. L'ATSEM de la classe de grande section

L'ATSEM de la classe s'occupe exclusivement de la classe de grande section. Elle habite non loin du secteur de l'école, et elle est présente dans l'école depuis de nombreuses années. Elle connaît bien les parents pour avoir déjà accueilli de nombreux frères et sœurs, cousins et cousines des élèves de la classe. Elle connaît bien également son champ d'action et elle n'a pas besoin de se concerter systématiquement avec l'enseignante pour savoir ce qu'il y a à réaliser au sein de la classe, car des routines dans l'organisation du travail de classe ont été construites. C'est l'exemple de la mise en œuvre des ateliers dans la classe. Bien que l'enseignante de la classe soit nouvelle cette année, le fonctionnement des ateliers ne change pas fondamentalement avec celui qui était opéré les années précédentes. L'enseignante intervient peu pour lui dire ce qu'elle a à faire et elle est très autonome dans son travail. Elle est appréciée des élèves, car elle n'hésite pas à les aider, à leur parler et à les accompagner. Elle sait se montrer directive à certains moments, et elle est une référence pour les élèves au même titre que l'enseignante. Les élèves de la classe la connaissent depuis qu'ils sont arrivés dans l'école maternelle même si elle n'est pas l'ATSEM des autres classes. Ils se sont en effet déjà croisés et parlés au fil des années. Elle les aide également pour le passage aux toilettes et les

goûters, et tous ces moments créent des moments de complicité entre eux que la présence de Diégo ne remet pas en cause.

2.7. Les professionnels du secteur médico-social du CAMSP

Les professionnels du secteur médico-social sont les personnels d'un centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP) qui a pour objectif de prendre en charge le plus tôt possible des problématiques liées au handicap d'un enfant âgé de zéro à six ans. Dans le cas de Diégo, il s'agit d'une problématique liée à son handicap intellectuel. Les prises en charge du CAMSP sont de nature thérapeutique, éducative, rééducative, et sociale, et son action est également préventive. Il s'agit d'apporter des conseils et du soutien à la mère de Diégo et à l'école pour que l'inclusion de ce jeune enfant se déroule le mieux possible. L'équipe du CAMSP est une équipe pluridisciplinaire composée d'un médecin pédiatre, d'une orthophoniste, d'une psychologue et d'une assistante sociale. Le CAMSP dans lequel Diégo est pris en charge est en tension, car les demandes de prise en charge sont trop nombreuses, et pas toujours justifiées aux dires de l'enseignant référent du secteur. Par exemple, une demande peut être produite pour un enfant qui a quelques difficultés comportementales alors que de son point de vue des adaptations de nature pédagogique pourraient suffire (annexe 3). Le CAMSP peut donc être sollicité par des écoles, voire des parents, mais cela ne signifie pas pour autant le début effectif d'une prise en charge. De nombreuses demandes peuvent ainsi être rejetées, ou mises en attente. De plus, le centre manque de ressources matérielles et humaines pour faire face aux flux des demandes acceptées par la MDPH, et on peut considérer que Diégo a beaucoup de chance d'avoir eu sa demande de prise en charge acceptée aussi rapidement. Les professionnels du CAMSP le prennent en charge deux fois par semaine de manière individuelle la plupart du temps. Il quitte donc la classe dans ces moments, et sa mère se charge de l'amener puis de le ramener à l'école. Il n'est donc plus présent dans la classe pendant ses prises en charge.

3. L'historique de l'inclusion

Au cours de ces trois premières années d'école maternelle, Diégo n'a pas bénéficié d'un accompagnement par un AESH/ASEH. Ses difficultés d'apprentissage étaient identifiées par le personnel de l'école et significatives pour l'ancienne directrice de l'école, mais sa mère a pendant longtemps fait abstraction des craintes de l'école. Elle était donc en position d'attente, et ne souhaitait pas engager de démarches particulières pour soutenir la scolarisation de son

fiis, d'autant plus que les difficultés de son fils furent occultées par une enseignante de l'école : « *Bien non, ça se passait bien. Alors là, on est désarmé. À la récréation on va voir la collègue, mais ça se passait bien l'année dernière ? Pourtant tu n'arrêtais pas de m'en parler. Ah non, ça se passait mal sauf que la maman qu'est-ce qu'elle me disait ? Ah en petite section, ça se passait bien et puis la petite section c'était la crèche. À la crèche, il n'y avait pas de soucis. Et là, elle a fermé les yeux pendant trois ans* » (ET/ind/ensdir/34). Elle a aujourd'hui beaucoup de remords par rapport à cette situation, car elle considère qu'elle aurait pu agir bien plus tôt. D'autant plus que les professionnels du CAMSP aident beaucoup son fils au quotidien : « *L'orthophoniste ça l'aide quand même pas mal* » (ET/ind/par/37). Son sentiment de culpabilité pèse sur son implication actuelle dans l'inclusion de son fils, et elle reconnaît et accepte dorénavant l'aide et les conseils de l'école : « *Quand les profs leur disent [aux parents] de faire les démarches pour aller justement [au CAMSP] et à la psychologue, bien d'y aller parce que moi je regrette de ne pas y avoir été les premières années. Je regrette d'avoir attendu l'année dernière pour y aller. Écoutez ce que les profs disent. Ils ont raison en fait. On dit toujours « oui des fois, ils ont tort. Ils prennent mon fils pour un fou », mais non au contraire, ils avaient raison* » (ET/ind/par/37). La prise de conscience, liée à un décrochage scolaire de Diégo de plus en plus important et à ses difficultés pour communiquer avec autrui, a eu lieu un an avant, et elle s'est produite avec l'ancienne directrice de l'école qui l'a beaucoup aidée au niveau administratif pour que le handicap de Diégo soit reconnu par la MDPH : « *L'année dernière, la directrice m'a bien aidée sur ça. Les papiers, les rendez-vous, tout ça. Je n'ai pas eu à me plaindre au contraire. [...] C'est elle qui a rempli les papiers. Moi, j'ai dû remplir des papiers. Après, elle a tout renvoyé et j'ai eu un courrier comme quoi il était pris en charge à partir de la rentrée* » (ET/ind/par/37). L'enjeu pour l'école est de trouver des ressources pour le maintien de Diégo dans le milieu scolaire ordinaire, et à ce titre l'école mobilise des « facteurs de conversion » (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012), autrement dit, elle recherche des conditions favorables qui permettraient de convertir des ressources en possibilité réelle d'inclusion. La première ressource correspond à l'accompagnement de Diégo par un AESH/ASEH, et c'est pourquoi l'ancienne directrice a encouragé la mère à constituer un dossier de demande auprès de la MDPH : « *C'est l'école qui me l'a conseillée, de faire une demande [d'AESH/ASEH]* » (ET/ind/par/37). La seconde ressource correspond quant à elle à l'aide que peut apporter le CAMSP pour l'inclusion de Diégo dans la classe.

4. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Diégo

L'inclusion de Diégo met en lumière plusieurs niveaux de relation entre les acteurs, autrement dit plusieurs configurations au sein de cette situation d'inclusion. Nous identifions pour commencer une première configuration au niveau de la classe entre Diégo, l'enseignante/directrice, l'ASEH de Diégo et l'ATSEM. Ce premier collectif s'inscrit dans le contexte de la classe qui comprend Diégo et les autres élèves. Ensuite, nous identifions une seconde configuration entre Diégo et les professionnels du CAMSP, et enfin une troisième configuration entre Diégo, les acteurs de l'école, les professionnels du CAMSP, et la mère de Diégo. Ces trois configurations sont illustrées dans le tableau n° 44 :

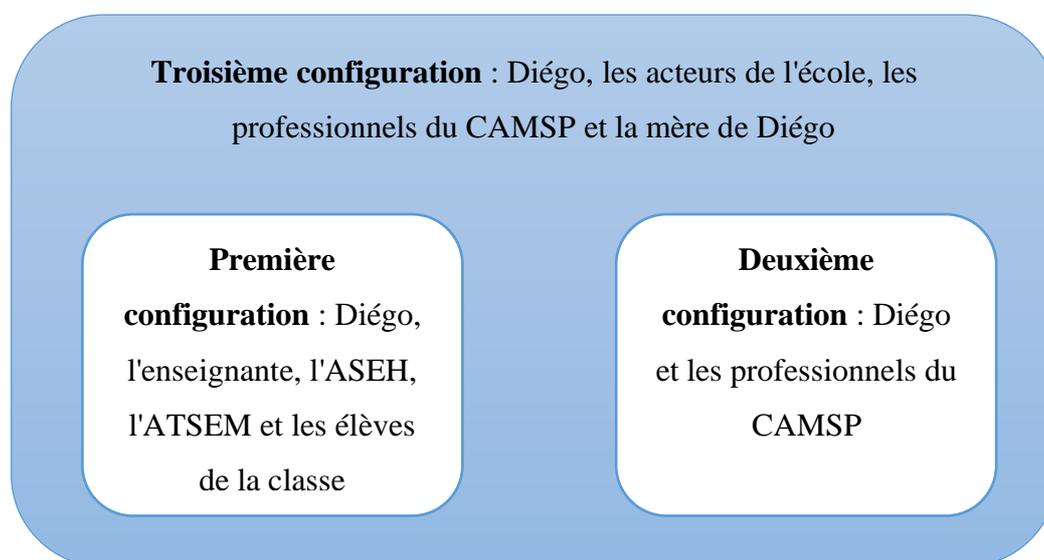


Tableau n° 44 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion de Diégo

Nous pouvons également caractériser la densité, l'ampleur et le sens des interdépendances entre les différents acteurs de ces trois configurations. Il existe des difficultés de communication entre l'enseignante et les professionnels du secteur médico-social en charge d'aider Diégo : « *La relation avec le CAMSP, c'est difficile* » (ET/ind/ensdir/34). L'enseignante a du mal à se positionner face à la question du « secret médical » : « *J'anime l'équipe éducative en tant que directrice sauf qu'on n'est pas, parce que secret professionnel, on n'est pas tenu au courant du handicap. Donc j'anime quelque chose sur laquelle je ne connais rien. Nous ce que l'on veut, c'est donner nous des pistes. [...] On ne peut pas et en plus, il n'y a rien de*

concret pour cet enfant puisque secret médical oblige, on ne peut rien nous dire pour aider l'enfant » (ET/ind/ensdir/34). Ces difficultés pour communiquer entre l'enseignante et les professionnels du CAMSP renvoient également au métier que chacun exerce et qui induit un déploiement différent de leur activité d'accompagnement : *« La dame du CAMSP, la psychologue, ou tout ce que vous voulez, tous ceux qui viennent nous disent « il faut faire ça, ça, ça ». Sauf qu'on a trente élèves dans la classe. Elles nous disent « nous aussi on a trente élèves répartis sur toute la semaine ». Ce n'est pas le même métier* » (ET/ind/ensdir/34). Ensuite, la mère de Diégo joue le rôle d'intermédiaire entre l'enseignante et les professionnels du CAMSP en se chargeant notamment d'emmener son fils dans les locaux du CAMSP après avoir été le récupérer à l'école. L'ATSEM et l'ASEH n'ont pas de contacts avec le CAMSP, et très peu avec la mère. Les autres élèves de la classe savent que Diégo n'est pas tout le temps présent dans la classe sans avoir conscience pour autant qu'il bénéficie d'une prise en charge médico-sociale sur le temps scolaire. Aucune explication n'est d'ailleurs donnée aux élèves quant aux absences répétées de Diégo. Ils savent juste qu'à certains moments, il n'est pas là, et Diégo ne parle pas de ses absences aux autres élèves de la classe.

II. L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement

1. La dimension négociée

L'un des objets de négociation autour de l'inclusion de Diégo porte sur les informations que le CAMSP peut donner à l'enseignante pour l'aider à mieux inclure Diégo : *« On ne sait pas ce qu'il a. L'[ASEH] ne le sait pas plus que nous* » (ET/ind/ensdir/34). La nature du handicap de Diégo impacte l'activité d'accompagnement de l'enseignante : *« Un handicap, je ne sais pas moi, il ne voit pas très bien, on va agrandir les supports, on va le mettre près du tableau. Les autres handicaps, on est paumé. On n'a eu aucune formation là-dessus et on ne sait pas jusqu'où est le handicap, jusqu'où il se moque de nous. Il va profiter du truc ou on pourrait faire quelque chose, ou, et c'est le pire, on aggrave le cas* » (ET/ind/ensdir/34). Ces informations sont pour l'enseignante très importantes : *« Le CAMSP peut-être qu'ils ont les réponses. Donc nous aussi, on est frustré en tant qu'enseignant, mais si elle a les réponses, donne-les parce que je ne vais pas essayer la manipulation si ça ne lui plaît pas. Je ne vais pas essayer de le mettre en groupe s'il doit être tout seul. Ils ont quand même des billes. On ne les a pas, alors nous on tâtonne, on tâtonne, on tâtonne. Le temps passe et l'enfant il est là. Les*

autres ont bien compris qu'il n'était pas pareil » (ET/ind/ensdir/34). Ces informations apparaissent cruciales pour l'enseignante, car premièrement elle ne souhaite pas stigmatiser Diégo, et deuxièmement elle doit rendre des comptes aux parents : « Des fois, on dit qu'on ne sait pas. C'est difficile de dire qu'on ne sait pas devant des parents. Quand la psy nous dit « vous avez essayé ça ? ». Bien non parce que je viens juste d'y penser, car tu viens de me dire que c'était une piste. Merci ! Ça fait huit mois que je l'ai dans ma classe, et je ne l'ai pas vu cette piste. On ne va pas dire « ah merci, je ne l'avais pas vue » devant les parents. Ils vont dire « c'est quoi cette maîtresse-là » » (ET/ind/ensdir/34).

L'autre objet de négociation entre l'école et les professionnels du secteur médico-social porte sur l'attribution d'un AESH/ASEH pour Diégo alors que cette demande d'accompagnement pourrait aussi concerner du matériel pédagogique. Une fois la demande d'attribution d'AESH/ASEH acceptée par la MDPH, ce qui est le cas pour Diégo, les demandes sont à renouveler assez régulièrement, le plus souvent tous les ans ou tous les deux ans, et elles doivent être étayées par l'ensemble des acteurs pris dans la situation d'inclusion de Diégo. L'école est dans une relation de dépendance, car elle a besoin de l'appui des professionnels du secteur médico-social pour pérenniser l'accompagnement de Diégo : « Après quand on a une [AESH/ASEH] notifiée, il faut quand même entre six mois et un an pour avoir la notification. Elle est au maximum pour deux ans, puis il faut refaire une équipe éducative six mois avant sinon ça ne peut pas être automatique. Si cet enfant a été notifié, pourquoi d'un jour au lendemain ça va disparaître ? Là, il n'a plus besoin de personne. C'est un peu abusé quand même » (ET/ind/ensdir/34). Dans le même temps, l'enseignante, tout comme les autres enseignants de l'école, ne souhaitent pas non plus apparaître aux yeux des professionnels du secteur médico-social comme des enseignants qui ne parviennent pas à inclure un élève dans leur classe, et cette appréhension apparaît comme un frein au processus de négociation entre eux : « D'ailleurs, les profs la plupart du temps ne veulent plus. On veut faire absolument cette demande d'[AESH/ASEH] ou ce bilan sauf qu'on a l'impression de passer pour des mauvais élèves » (ET/ind/ensdir/34). Cette appréhension est liée à une dimension émotionnelle, car cette inclusion ne laisse pas l'enseignante indifférente : « On est démuni. Alors ça, ça nous plombe tout notre week-end parce qu'au niveau du moral on se dit « mais comment je peux faire ? Qu'est-ce que j'ai raté ? » » (ET/ind/ensdir/34). Elle ressent en effet une pression quotidienne qui l'oblige à chaque instant à être sur le qui-vive : « Non, elle va quand elle est avec ses six élèves en langage pouvoir faire abstraction de l'épée de Damoclès qui est dans la classe, qui va aller planter des ciseaux ou n'importe quoi aux vingt-neuf autres » (ET/ind/ensdir/34). Elle pointe alors un décalage entre la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale et la

réalité de l'inclusion scolaire telle qu'elle la vit au quotidien dans sa classe : « *Pour le moment, l'école inclusive c'est fait pour montrer aux autres enfants qu'il y a des enfants différents, mais ce n'est pas fait pour les enfants différents* » (ET/ind/ensdir/34).

Des espaces de négociation existent pour gérer au mieux cet écart entre discours sur l'inclusion scolaire et la réalité de l'inclusion scolaire vécue, et ils renvoient aux trois configurations mises en lumière précédemment, à savoir un premier espace de négociation entre l'enseignante, l'ATSEM, l'ASEH de Diégo et les élèves de la classe, un deuxième espace entre les professionnels du CAMSP entre eux, et enfin un troisième espace de négociation entre les acteurs de l'école, les professionnels du CAMSP et la mère de Diégo. Ce troisième espace de négociation est celui qui porte sur les deux principaux objets de négociation identifiés pour inclure Diégo dans la classe de l'enseignante de grande section. Ces espaces de négociation expliquent en partie la forme que prend le collectif dans l'inclusion de Diégo.

2. La dimension collective

L'enseignante estime qu'il n'y a pas de collaboration entre l'école et le CAMSP : « *Il n'y a pas de collaboration. On prête un enfant et il revient. On ne sait pas ce qu'il a fait. On ne sait pas ce qu'il fait là-bas. L'enfant est content d'aller au CAMSP. On le voit, des fois il revient il n'est pas content. [...] Oui, on le récupère. On ne sait pas ce qu'il a fait. On ne sait pas ce qui se passe là-bas. Le CAMSP ne sait pas trop. Ils ont une idée de ce qui se passe à l'école, mais je pense qu'ils ont plus d'idées de ce qui se passe à l'école que nous sur ce qu'ils font au CAMSP. On ne sait pas s'il travaille en individuel ou en groupe. Non* » (ET/ind/ensdir/34). L'enseignante renvoie la forme que prend le travail collectif à une coordination essentiellement administrative où les actions de chacun « sont un minimum articulées à celles des autres » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10). Elle explique cette absence de collaboration par un mode de fonctionnement différent au sein de l'école et du CAMSP : « *Chacun est pris par ses obligations. Bon là, on habite dans la même ville que le CAMSP sauf que l'on ne fait pas les mêmes horaires. Quand nous, on a nos récréations, le seul moment où la maîtresse peut parler, bien eux, ils sont en entretien ou ils ont un enfant, ou ils ont une séance* » (ET/ind/ensdir/34). Elle estime également que leurs relations peuvent parfois prendre une tournure conflictuelle : « *Pourquoi je vais dire ce qui se passe dans la classe ? Il n'y a jamais rien. Oui, on est fâchés. Et cette impression d'être pris pour des nuls parce qu'on ne sait pas, et en plus on ne sait pas* » (ET/ind/ensdir/34). Ce mode de fonctionnement différent au sein de l'école et du CAMSP impacte également le discours que les différents acteurs

peuvent tenir sur le déroulement de l'inclusion en elle-même : « *Il faut accompagner davantage les parents qui sont perdus entre le discours du CAMSP et le discours de la maîtresse parce que la maîtresse va dire « aujourd'hui, il s'est bien tenu ». Ah oui aujourd'hui, il n'a pas tapé ses copains. C'est un grand exploit. Donc la maman est contente. Ouh là, là, ça va mieux ! Alors que le CAMSP va peut-être tenir un discours complètement différent* » (ET/ind/ensdir/34).

Pour autant, l'enseignante semble rechercher à dépasser une simple coordination de nature administrative en questionnant les conditions d'attribution des AESH/ASEH par la MDPH : « *J'imagine qu'il doit parce qu'on ne sait pas comment ça se passe là-bas. Je ne sais pas si ce sont des conférences ? Qui décide ? On a dix AVS [AESH/ASEH] à donner, on prend les dix plus lourds, ou comment il faut tourner les phrases pour être sûr de passer notre dossier. Moi je ne sais pas si c'est si transparent que ça la MDPH, ou est-ce qu'il y a des bons psys qui font des bons rapports ? Je ne sais pas ? Est-ce que c'est « oh là, là, c'est cette école-là. Ils alarment trop ». On ne sait pas comment c'est jugé* » (ET/ind/ensdir/34). Autrement dit, il existe des ressources (bilans médicaux et paramédicaux, appui de professionnels du secteur médico-social, etc.) qui peuvent faciliter l'attribution d'un AESH/ASEH, mais pour autant il ne suffit pas que ces ressources soient présentes pour qu'une attribution par la Maison départementale des personnes handicapées soit effective. Il faut pouvoir « convertir » ces ressources en possibilités réelles ; c'est ce que l'on appelle des facteurs de conversion (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012). L'enseignante recherche ainsi l'appui du CAMSP, car elle a identifié celui-ci comme un possible facteur de conversion pour inclure Diégo : « *Affreux. Je reste persuadée que quand c'est appuyé par le CAMSP, ça va plus vite. Je pense qu'ils ont des trucs, qu'ils ont des bilans autres que les nôtres* » (ET/ind/ensdir/34). L'enseignante recherche et insiste donc pour construire une dimension collective avec le CAMSP.

Un élément questionne néanmoins, et il renvoie au maintien de Diégo à l'issue de sa première année de grande section : « *Puis quand j'ai eu le courrier, je n'ai pas compris moi qu'il redoublait. Pour moi, j'avais quand même été l'inscrire à la grande école. C'est après que j'ai relu le papier. Je dis « bien non en fait, il refait un an ici »* » (ET/ind/par/37). Nous pouvons faire l'hypothèse que la mère comme le CAMSP n'ont pas été tenus au courant de la procédure de maintien enclenchée par l'école, et qu'au final la dimension collective entre l'école et la mère de Diégo comme celle entre l'école et le CAMSP restent à construire. L'engagement de l'école pour construire une relation avec le CAMSP semble donc motivé par un aspect : le maintien d'un AESH/ASEH auprès de Diégo.

Le « genre professionnel » qui correspond à l'instrument collectif de l'activité d'accompagnement des acteurs de l'inclusion de Diégo en permettant de mettre les ressources accumulées par le CAMSP, la mère, de Diégo, les autres élèves de la classe, l'enseignante, la circonscription scolaire, etc. au service de l'inclusion de Diégo est peu retouché, et limite de fait les relations interprofessionnelles entre l'enseignante et les professionnels du secteur médico-social (Clot, 2017a). Ils produisent donc peu de créations stylistiques ensemble, autrement dit la stylisation limitée du genre qui correspond à un retravail du genre en situation limite sa vitalité et sa plasticité (Clot, 2017a). L'activité d'accompagnement de la mère de Diégo est par exemple limitée à accompagner Diégo au CAMSP, et à remplir les dossiers dont la MDPH a besoin pour statuer sur l'inclusion de son fils. Il pourrait peut-être en être autrement si tous les acteurs de l'inclusion de Diégo transformaient collectivement son activité d'accompagnement. Au final, le genre relie peu entre eux tous les accompagnants qui participent à l'inclusion de Diégo, et c'est pourquoi la forme d'organisation que prend leur collectif renvoie davantage pour le moment à une coordination.

3. La dimension subversive

L'enseignante passe énormément de temps à gérer les apprentissages et le comportement de Diégo au quotidien. Elle manque donc de temps pour s'occuper d'autres élèves qui eux aussi éprouvent quelques difficultés dans leurs apprentissages. Elle profite alors de la présence de l'ASEH deux jours par semaine auprès de Diégo pour que celle-ci prenne également en charge ces élèves : « *Après moi dans l'organisation, je sais qu'elle vient le jeudi et le vendredi. Je mets les groupes qui sont les moins autonomes. Voilà, qu'ils passent avec [l'ASEH] le jeudi, le vendredi. J'en profite un petit peu parce que le lundi j'ai besoin de ceux qui savent coller tout seul. Ils collent tout seul pour me laisser et moi je prends ces groupes-là le lundi et le mardi parce que je suis toute seule* » (ET/ind/ensdir/34). La règle inclusive, autrement dit la norme prescrite, qui renvoie à l'exclusivité de l'accompagnement de l'ASEH auprès de Diégo est retraduite par l'enseignante avec le consentement de l'ASEH dans le contexte ordinaire de sa classe. Elle adapte en quelque sorte la règle à sa réalité locale et individuelle (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009). Cette règle est subvertie sans qu'il y ait infraction à la règle pour autant, car l'ASEH continue à accompagner Diégo même si elle s'occupe d'autres élèves (Clot, 2017a; Durrive, 2015), et ce processus de subversion renvoie à un processus ordinaire de traduction locale de la règle inclusive comme nous l'avons montré

dans notre enquête exploratoire⁷³. Cette subversion de la règle inclusive permet à l'ASEH de s'inscrire plus facilement dans le collectif que représente la classe : « *C'est beaucoup de boulot, mais sinon pour moi l'avantage c'est de m'intégrer au sein de leur classe* » (ET/ind/ASEH/35). La subversion de la règle permet ensuite de renforcer l'autonomie de Diégo : « *Je me mets un peu en retrait, ce qui me paraît évident. Pour lui aussi parce que bon après, bien même pour lui, se sentir avec quelqu'un, mais à la fois un peu détaché. [...] Je leur laisse quand même un peu d'autonomie. Ne pas être tout le temps derrière, leur laisser libre cours aussi* » (ET/ind/ASEH/35). Enfin, cette subversion permet à Diégo de faire partie du groupe-classe au même titre que les autres élèves, et de ne pas s'enfermer dans une relation exclusive avec son ASEH : « *Diégo, bien voilà, il est là avec tous ses camarades* » (ET/ind/ASEH/35). Pour autant, cette subversion de la norme concerne seulement l'enseignante et l'ASEH, autrement dit, les autres acteurs de l'inclusion de Diégo n'y prennent pas part. Cette subversion de la norme inclusive qui apparaît comme une relation entre contrainte et initiative dans laquelle se joue la question de la « créativité » pour inclure efficacement Diégo du point de vue de l'enseignante (Clot, 2017a; Schwartz et Durrive, 2009) rend donc compte d'une créativité limitée dans le contexte de cette classe, car cette créativité à inclure Diégo pourrait être bien plus riche si l'enseignante utilisait d'autres ressources disponibles pour inclure Diégo. Autrement dit, elle n'utilise pas, ou très peu, de possibles facteurs de conversion (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012) que pourrait constituer par exemple l'équipe de la circonscription scolaire (l'inspecteur de l'Éducation nationale, les conseillers pédagogiques de circonscription, etc.) pour donner à la prescription inclusive de nouvelles formes (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009).

Cette subversion à la norme peut s'expliquer par des débats de normes inséparables de débats de valeurs (Schwartz et Durrive, 2015). Ils sont liés à l'obligation pour l'enseignante de choisir parmi plusieurs choix possibles quand elle inclut Diégo. Ils rendent compte là aussi d'une créativité limitée pour inclure Diégo, car l'ancienne directrice de l'école et l'actuelle enseignante/directrice optent pour un choix qui est celui de maintenir Diégo à l'école maternelle plutôt que de lui permettre d'accéder à une classe de niveau supérieur avec des aménagements de différentes natures (pédagogique, matérielle, etc.). L'enseignante refuse également l'orientation de Diégo dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)⁷⁴ tout comme

⁷³ Voir chap. 1, part. 2, II.1, « Un processus ordinaire », p. 81.

⁷⁴ Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le premier et le second degré de l'enseignement français. Elles accueillent des enfants avec un handicap intellectuel, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, un trouble du spectre de

la mère de Diégo et les professionnels du secteur médico-social du CAMSP. Ces choix qui mettent l'activité de l'enseignante en tension sont portés par des valeurs : « *On se dit le petit bébé de maternelle. Bien déjà quand ils arrivent en CP, on va dire il ne faut pas, il ne peut pas aller dans une ULIS école dans la même classe qu'un enfant de dix-onze ans, douze ans. Il a six ans et demi. Là, c'est horrible. Du coup, on va faire une demande de maintien pour le garder encore un an avec nous, mais c'est pas du tout logique. C'est mal fait. Ça, c'est honteux. Nous, on prend parti. On se dit, même pas si c'était mon fils, c'est mon élève et je vais l'envoyer. Si jamais, il y a un enfant aussi turbulent que lui qui arrache les cheveux de tout le monde et qui a douze ans, et nous, on envoie notre bébé de six ans et demi* » (ET/ind/ensdir/34). Le choix est donc celui de maintenir Diégo le plus longtemps possible dans une classe de milieu scolaire ordinaire, mais pour autant en optant pour son maintien en école maternelle sans créer d'autres possibles pour l'inclusion de Diégo : « *La raison du maintien, c'est plus parce qu'on ne savait pas quoi faire. On était perdus, on ne savait pas* » (ET/ind/ensdir/34).

4. La dimension cachée

La solitude de l'enseignante au cours de l'inclusion de Diégo apparaît comme une dimension cachée qui revêt un caractère banal et quotidien : « *Je n'ai pas l'appui d'une autre personne. Il n'y a que moi* » (ET/ind/ensdir/34). Sa fonction de directrice d'école ne fait que renforcer ce sentiment de solitude au quotidien : « *Alors que quand on est enseignante, elle le dit aux parents et après la directrice convoque les parents. Ça fait une deuxième personne qui va dans son sens. Il y a quelqu'un pour appuyer l'enseignante. Quand on est enseignante/directrice, les parents ne sont pas obligés de nous croire. C'est elle toute seule qui a décidé que mon enfant avait un souci* » (ET/ind/ensdir/34). Savoir s'adapter est aussi une dimension banale et quotidienne de l'activité comme l'explique l'ASEH quand elle est en groupe avec Diégo : « *Nous, c'est groupe boule de poil multicolore. [...] on s'adapte. On fait un roulement en fait. Travail manuel, après en attendant, il y en a qui vont faire des mosaïques, donc on adapte. On fait tourner les groupes en fait* » (ET/ind/ASEH/35). Lors de la mise en œuvre du premier atelier artistique d'écriture sur l'activité, l'aide que peuvent apporter les autres élèves de la classe à Diégo est aussi apparue comme une dimension banale et quotidienne : « *Là, c'est un enfant qui pourrait t'aider. Un enfant comme moi* » (ET/ind/esh/46). C'est ce qu'explique également un autre élève : « *Une classe viendrait t'aider*

l'autisme, un handicap moteur, un handicap auditif, un handicap visuel, et des troubles combinés (plurihandicap ou maladies invalidantes).

tous les jours. Une classe de grands comme nous » (ET/ind/esh/48). Le conditionnel employé par l'enfant est intéressant, car il rend compte du fait que Diégo n'est pas du tout considéré comme un enfant en situation de handicap par les autres élèves de la classe. Sa présence et ses difficultés quotidiennes apparaissent finalement assez banales pour les enfants de la classe. Les dimensions cachées, considérées comme dimensions génériques de toute activité de travail, constituent ainsi un possible espace de déploiement de l'activité d'accompagnement des autres élèves de la classe. Les termes « handicapé » ou « en situation de handicap » ne sont pas utilisés dans le contexte de la classe, et les élèves de la classe ne s'emparent pas de la « différence » de Diégo. Ils considèrent que le handicap relève exclusivement du handicap moteur, et une situation de handicap, pour eux, se répare ou se guérit : « *Du scotch pour lui remettre son bras* » (ET/ind/esh/51). Cette réparation ou cette guérison peut d'ailleurs se faire par les enfants eux-mêmes. Ainsi dans cette classe de grande section, 59% des enfants estiment que la « solution » au handicap de *Robert* la marionnette passe par la réparation de son bras sans prendre en compte la présence des adultes ni l'aide qu'ils peuvent apporter. L'aide et l'accompagnement doivent d'abord provenir des enfants eux-mêmes : « *Je lui tiendrai son bras* », (ET/ind/esh/49), et Diégo tient le même discours que ses camarades : « *Je mettrai une baguette magique [pour lui réparer son bras]. Diégo avec [Robert]* » (ET/ind/esh/50). Ainsi, à aucun moment, les enfants n'ont fait un rapprochement avec Diégo et « sa différence » : « *Dans la classe tout le monde le considère comme tout le monde* » nous dit l'enseignante (ET/ind/ensdir/34). Ils ont également l'habitude que l'enseignante et l'ASEH s'occupent beaucoup de Diégo dans le contexte ordinaire de la classe.

Au niveau relationnel, l'ASEH a la volonté d'aider l'enseignante et l'ATSEM en sortant volontairement de son périmètre d'activité : « *Je prends des initiatives. J'ai toujours fait ça. Je suis polyvalente et même si c'est des collègues, pour moi c'est des collègues, je suis polyvalente. C'est tout, c'est comme ça. On s'entraide* » (ET/ind/ASEH/35). Cette présence de l'ASEH apporte de la sérénité à l'enseignante qui peut ainsi s'occuper des autres élèves de la classe et ne pas rester en permanence avec Diégo : « *Ça apporte de la sérénité à la maîtresse qui va pouvoir se concentrer sur un autre groupe. Je ne dis pas qu'elle ne va jamais aller avec le groupe de l'enfant en difficulté. [...] C'est juste que c'est serein. C'est bien de se dire que je ne vais pas me focaliser que sur lui et que je vais pouvoir être à cent pour cent avec les cinq qui sont devant moi parce que [l'ASEH] se focalise sur lui* » (ET/ind/ensdir/34). Toujours d'un point de vue relationnel, les relations entre l'enseignante et l'ATSEM ne sont pas toujours explicitées, car un simple regard peut suffire : « *La plupart du temps, c'est intuitif en fait. On se jette des regards* » (ET/ind/ensdir/34). Des routines sont ainsi l'œuvre, et quand le

comportement de Diégo est problématique, l'enseignante et l'ATSEM n'ont pas besoin de se parler pour se comprendre : « *C'est souvent ça. C'est souvent la maîtresse qui dit « ça monte ça monte. Attention ».* Donc là, un regard à l'ATSEM. Elle va le prendre. Elle va essayer de l'apaiser, ou alors le regard de panique pour le sortir de la classe parce qu'il faut le sortir » (ET/ind/ensdir/34).

III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation

Deux dilemmes du métier d'enseignant sont identifiés. Le premier dilemme de métier est lié à l'existence et au maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire⁷⁵, et ce premier dilemme porte sur l'objet du travail d'accompagnement (Roger, Ruelland et Clot, 2007). On y retrouve, pour l'enseignante, une opposition entre prendre en charge Diégo dans sa classe, ou laisser faire le milieu spécialisé et les professionnels du secteur médico-social comme ils l'ont toujours fait. La question est alors celle de l'efficacité des apprentissages scolaires pour Diégo, ou celle de leur efficacité pour le reste du groupe-classe : « *Parce que l'on ne peut pas prôner la réussite de tous en étant conscient d'aller dans le mur avec un, deux, trois, quatre dans la classe, ou parce que l'on veut éviter le mur à l'un, on va en délaissier six. Ce n'est pas possible, et surtout qu'on entend toutes les vingt-quatre heures, la réussite de tous, la réussite de tous* » (ET/ind/ensdir/34). Le deuxième dilemme du métier d'enseignant identifié renvoie quant à lui à l'exigence de performance faite au système éducatif français en matière d'inclusion⁷⁶. Les enseignants français sont en effet jugés responsables de la réussite ou de l'échec d'une inclusion ; ce que C. Maroy et Y. Dutercq (2017, p. 14) appellent l'émergence de « politiques de responsabilisation des enseignants ». Cette responsabilité professionnelle des enseignants renvoie à leur engagement pour faire réussir leurs élèves (Maroy et Dutercq, 2017), autrement dit à leur mobilisation pour « faire ce qui doit être fait », en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). De ce point de vue, l'inclusion scolaire ne renvoie pas uniquement à une obligation de moyens, mais également à une obligation de résultats, dimension dont les enseignants n'ont pas nécessairement conscience. Ce deuxième dilemme concerne notamment l'activité d'accompagnement de l'enseignante, et l'injonction à l'engagement de soi pour réaliser l'inclusion de Diégo prend

⁷⁵ Voir chap. 1, part.1, III.1, « Premier dilemme de métier : le maintien d'un milieu spécialisé au côté du milieu scolaire ordinaire », p. 57.

⁷⁶ Voir chap. 1, part.1, III.2, « Deuxième dilemme de métier : l'obligation de résultats demandée au système éducatif français », p. 58.

appui sur le postulat qu'un enseignant qui y arrive est un enseignant compétent. Force est de constater que l'enseignante est loin de se considérer compétente pour inclure Diégo : « *Je suis une maîtresse nulle* » (ET/ind/ensdir/34).

L'enseignante pourrait s'appuyer sur sa formation en matière d'inclusion qui agirait en quelque sorte comme un facteur de conversion pour transformer ces contraintes en ressources en vue d'inclure Diégo (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012), mais elle ne peut pas : « *Je ne sais pas comment dire. On n'est pas formés* » (ET/ind/ensdir/34). À tel point qu'elle a déjà pensé à s'auto former : « *Moi, il y a un temps où j'ai pensé à faire une formation en candidat libre d'orthophoniste justement pour me donner les billes d'aider mes élèves. Pas du tout pour quitter l'Éducation nationale* » (ET/ind/ensdir/34). Elle donne alors d'autres pistes pour former les enseignants en matière d'inclusion. Il faudrait pour commencer que les enseignants connaissent les choses à ne pas faire, et cela pourrait prendre la forme d'un « cahier du handicap » : « *La plus importante pour moi et la plus urgente, c'est de connaître les choses à éviter. [...] Ils n'arrêtent pas de parler de cahier de réussites, de cahier de suivi, alors pourquoi pas un carnet de handicap avec ce qu'il faut éviter* » (ET/ind/ensdir/34). D'autant plus que de nombreuses informations utiles pour l'inclusion d'un enfant en situation de handicap n'apparaissent pas nécessairement dans les dossiers des élèves : « *Dans le dossier, on ne peut pas marquer. On ne peut pas écrire ça, mais pourtant c'est ce que l'on devrait faire* » (ET/ind/ensdir/34). On peut alors questionner la nature des informations manquantes, et cette absence volontaire de certaines informations utiles, non dites, mais sues par les acteurs peuvent renvoyer aux dimensions cachées de nature clandestine de l'activité d'accompagnement. Il faudrait également d'après l'enseignante ne pas regrouper tous les enfants en situation de handicap dans la même classe : « *On ne va pas en mettre trois dans la même classe parce que « ouh ! ». Ce n'est pas de chance quand on n'a qu'une grande section, car on met tout le monde dans la même classe* » (ET/ind/ensdir/34).

IV. La synthèse de la première étude de cas

La mère de Diégo, l'enseignante/directrice de l'école et les professionnels du secteur médico-social ont trouvé un compromis qui est celui de maintenir Diégo dans le milieu scolaire ordinaire. Diégo peut compter sur l'aide des autres élèves de la classe, de l'aide ponctuelle de l'ATSEM, et de l'accompagnement par son ASEH. Cet espace de partage est pour autant limité (Durrive, 2015; Falzon, 2013), car les règles qui sont retraduites localement et qui relèvent d'un processus ordinaire le sont de manière restreinte, tout comme les subversions identifiées, et par

la forme que prend le collectif dans cette situation. Le champ des possibles pour inclure Diégo se trouve donc limité lui aussi, car le choix du maintien de Diégo en classe de grande section ne s'accompagne pas de la ressource que peut constituer le CAMSP alors que les possibilités pour encore mieux l'inclure sont réelles. Plusieurs facteurs sont identifiés, car l'étude de cas de Diégo met en lumière un collectif « fragmenté ». Autrement dit, il existe deux sous-ensembles collectifs au mode de fonctionnement différent dont une partie du lien est pris en charge par la mère de Diégo, et l'autre partie est institutionnellement encadrée autour du projet personnalisé de scolarisation de Diégo (PPS) dont chaque enfant en situation de handicap bénéficie, et qui permet à tous ces acteurs de se réunir dans des réunions formelles comme les équipes de suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESS). Nous retrouvons d'un côté l'école avec l'enseignante/directrice, l'ASEH, l'ATSEM et les élèves de la classe, et de l'autre côté les professionnels du secteur médico-social. Au sein de ce collectif, l'enseignante/directrice qui est la représentante de l'école a besoin de l'accord de la mère et de l'appui des professionnels du CAMSP pour maintenir la présence de l'ASEH auprès de Diégo. L'aide de la mère lui est acquise, car cette dernière culpabilise beaucoup du retard pris dans la reconnaissance du handicap de son fils auprès de la MDPH, même si cette responsabilité ne lui incombe pas totalement, car l'une des enseignantes de Diégo avait tu ses difficultés. Cette omission questionne d'ailleurs la dimension collective au sein de l'équipe enseignante. L'aide du CAMSP est quant à elle limitée pour l'enseignante. Les professionnels du secteur médico-social lui renvoient l'argument du secret professionnel, et ce discours apparaît d'ailleurs paradoxale avec la rhétorique affichée par le ministère de l'Éducation nationale sur la complémentarité entre l'école et les structures médico-sociales (Ministère de l'Éducation nationale, 2019c). L'enseignante recherche à dépasser le cadre d'une coordination de nature essentiellement administrative, mais n'y parvient pas à cause de la forme que prend le collectif. La nature de la demande d'aide de l'enseignante auprès du CAMSP dans cette situation d'inclusion est à questionner, car elle semble ne concerner que le maintien d'un AESH/ASEH auprès de Diégo ; ce qui pourrait expliquer en retour les « réticences » du CAMSP à s'engager dans ce collectif. La présence et l'aide de l'ASEH de Diégo auprès des autres élèves de la classe relativise également les contraintes inclusives vécues par l'enseignante, car cette présence constitue une ressource pour son activité. L'ASEH dans ce contexte local sait d'ailleurs en profiter pour élargir son périmètre d'activité, et c'est ce que mettent en lumière les dimensions cachées de l'activité d'accompagnement. C'est un espace de possibles dont elle s'empare, mais qui reste néanmoins autorisé par l'enseignante pour diminuer la tension dans son activité d'accompagnement, faute de ne pas parvenir à construire avec le CAMSP une dimension

collective plus solide. En conclusion, Diégo conserve la possibilité d'être maintenu dans le milieu scolaire ordinaire dans le respect du cadre institutionnel prescrit en matière d'inclusion. Cependant, cette étude de cas questionne aussi la suite du parcours de formation de Diégo, et notamment son passage à la « grande école ».

Partie 2 : L'analyse de l'inclusion d'Audrey dans une école élémentaire

Cette seconde étude de cas se déroule entre septembre 2016 et juin 2017, et elle restitue les résultats de l'analyse de l'inclusion d'Audrey. Elle intègre également les résultats du deuxième atelier artistique d'écriture sur l'activité décrit dans notre troisième chapitre⁷⁷.

I. Le contexte général de l'inclusion d'Audrey

1. L'école d'Audrey et l'ITEP dans lequel elle est interne

L'école dans laquelle est incluse Audrey depuis septembre 2016 est une petite école rurale de milieu scolaire ordinaire. C'est la première année qu'Audrey y est scolarisée. L'école a déjà inclus des enfants en situation de handicap dont des enfants avec un handicap moteur : « *Ici, ça nous est déjà arrivés d'avoir des enfants qui arrivent en fauteuil roulant* » (ET/ind/ensdir/13). C'est par contre la première fois qu'un enfant avec des troubles du comportement et de la conduite y est inclus. Cette école comporte deux classes, une classe de CE1/CE2 et une classe de CM1/CM2. La classe de CE1/CE2 a un effectif de vingt-six élèves (dix élèves en CE1 et seize élèves en CE2), et Audrey est comptabilisée dans les effectifs de CE2. La classe de CP se situe dans un autre village, tout comme l'école maternelle. L'école d'accueil d'Audrey est rattachée à ce que l'on appelle un regroupement pédagogique intercommunal (RPI) qui a été mis en œuvre pour regrouper de petites écoles de villages en vue de limiter les fermetures d'écoles. L'équipe enseignante, hormis l'enseignante de la classe de CE1/CE2, est stable, car elle est présente depuis de nombreuses années. La dernière arrivée est l'enseignante de la classe de CE1/CE2 depuis septembre 2016, et une AESH est présente dans sa classe. Elle était déjà présente l'année passée auprès du même élève qu'elle continue d'accompagner depuis la rentrée scolaire, et elle n'intervient pas auprès d'Audrey. L'enseignante d'Audrey a déjà inclus des enfants en situation de handicap dans sa précédente affectation. Les locaux de l'école datent d'une petite dizaine d'années, et l'école dispose d'une superficie importante. La classe d'Audrey est spacieuse, ce qui permet à l'enseignante de disposer d'un espace conséquent pour aménager un petit coin regroupement au fond de la classe. L'école dispose d'une grande cour de récréation, et d'un local pour les enseignants. Du personnel communal intervient pour l'entretien des locaux et la réception des élèves au niveau

⁷⁷ Voir chap. 3, part. 3, II.1, « L'atelier artistique d'écriture sur l'activité dans l'étude de cas n° 2 », p. 196.

de l'arrêt de bus. Les agents communaux ont pour fonction de sécuriser les abords de l'école. L'environnement social de l'école est plutôt homogène, et les parents relèvent dans leur grande majorité de catégories socioprofessionnelles (CSP) privilégiées comme celle des artisans, commerçants et chefs d'entreprise, celle des cadres et professions intellectuelles supérieures, et enfin celle des professions intermédiaires. Les parents sont très impliqués dans la vie de l'école. Ils participent régulièrement aux activités de classe, et ils organisent fréquemment de petites manifestations pour récolter de l'argent au profit du fonctionnement pédagogique des classes. Les parents se connaissent bien, et leurs enfants se rencontrent également en dehors du temps scolaire. Les relations entre l'école et la mairie, et entre l'école et la circonscription scolaire dont elle dépend sont de qualité, car l'écoute est réciproque et les demandes d'aides de diverses natures sont prises en compte. La majorité des élèves est scolarisée depuis la petite section dans ce RPI, et élèves comme parents connaissent bien son fonctionnement.

Audrey est scolarisée dans la classe de CE1/CE2 deux fois une heure trente dans la semaine (le mercredi et le vendredi matin). Elle n'est donc pas scolarisée à temps complet dans cette école, car elle est interne dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) depuis fin 2015. Sa scolarisation se déroule au sein de l'ITEP le reste de la semaine scolaire, et elle rentre dans sa famille tous les week-ends. Un ITEP est une structure médico-sociale créée par le décret du 06 janvier 2005 (Ministère des Solidarités, de la santé et de la famille et Ministère de l'Éducation nationale, 2005), et il est financé par l'assurance-maladie. Il accueille des enfants de six ans à treize ans en internat ou en semi-internat après une décision d'orientation par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Les enfants qui en dépendent n'ont pas de handicaps intellectuels, mais ils ont des troubles du comportement et de la conduite qui impactent très négativement leur socialisation, et leur accès aux apprentissages. Les troubles du comportement et de la conduite peuvent se manifester par de la violence, des injures, des cris, de la provocation, des problèmes pour se concentrer, des refus pour se mettre au travail, de l'agressivité, une perte de contrôle, etc. L'ITEP accompagne donc de manière individualisée ces enfants pour favoriser leur maintien ou préparer leur accueil dans des écoles et des collèges de milieu scolaire ordinaire. L'enjeu est de rendre possible cette scolarisation, et il dispose pour cela de nombreuses ressources humaines et matérielles comme ses propres classes avec des enseignants spécialisés détachés du ministère de l'Éducation nationale, et un internat géré par des éducateurs spécialisés. L'enjeu est de maintenir, voire de créer du lien avec le milieu scolaire ordinaire pour permettre aux enfants d'exploiter leurs potentialités malgré le handicap que représentent des troubles du comportement et de la conduite pour un parcours de formation. D'autres professionnels du secteur médico-social

comme une assistante-sociale, des psychologues, des orthophonistes, des médecins interviennent dans le suivi des enfants, et ils constituent ce que l'on appelle une équipe pluridisciplinaire. Audrey bénéficie donc de ce que l'on appelle une scolarité partagée entre une école de milieu scolaire ordinaire et une structure médico-sociale dans laquelle elle est interne.

L'ITEP d'Audrey est un établissement relativement récent. Il est spacieux et il est situé dans une ville de taille moyenne. Son internat est divisé en chambres plus ou moins grandes, et il peut y avoir plusieurs enfants par chambre. Audrey ne bénéficie pas d'une chambre individuelle. Les locaux de l'internat et de l'école interne sont séparés, tout comme les bureaux et les salles d'activité des professionnels du secteur médico-social. Il existe donc plusieurs secteurs qui correspondent à des fonctions différentes (pour dormir, pour aller à l'école, pour manger, pour se détendre, etc.). L'ITEP dispose également de ses propres bus pour emmener et rechercher Audrey dans son école d'accueil. C'est la première année que l'ITEP et cette école de milieu scolaire ordinaire sont en contact. Il n'y avait jamais eu d'inclusions d'enfants de l'ITEP dans cette école auparavant. C'est donc une première tentative d'inclusion pour l'école et l'ITEP, mais ce n'est pas un premier essai pour l'enseignante de la classe de CE1/CE2, car elle a inclus un enfant de l'ITEP l'année précédente dans son ancienne école. Elle connaît déjà les personnels de l'ITEP avec qui elle a déjà travaillé.

2. Les acteurs de l'inclusion d'Audrey

2.1. Les élèves de la classe de CE1/CE2

Les élèves de la classe d'Audrey, âgés de sept à neuf ans, sont des élèves de CE1 et de CE2 qui sont calmes, attentifs et intéressés par leurs apprentissages scolaires. Ils posent souvent des questions à leur maîtresse, et ils s'aident souvent entre eux. Ils sont divisés en deux groupes dans la classe, un groupe de CE1 et un groupe de CE2. Ils réalisent des activités scolaires communes en groupe-classe et des activités différenciées en fonction de leur niveau de classe. Audrey est répartie dans le groupe de CE1 alors qu'elle est « officiellement » en CE2, et ceci est volontaire de la part de l'enseignante et de l'ITEP : *« Souvent ce que l'on demande, c'est une école avec des classes à double niveau, ce qui nous permet de jouer parce qu'ils ont tous ou presque tous acquis un retard scolaire donc pour pouvoir un peu compenser. Voilà, ils sont en CE1/CE2 allez hop CE1/CE2 pour elle. Elle est au CE2 parce qu'elle est avec les grands, mais elle est quand même d'un niveau CE1 sans demander à l'enseignant d'accueil une*

adaptation monstrueuse de son travail » (ET/ind/dir/39). Rien n'a été dit aux élèves de la classe qui considère Audrey comme une élève de CE1.

L'ambiance de classe est studieuse, et Audrey s'entend bien avec ses camarades de classe, aussi bien avec les CE1 que les CE2. Un autre enfant en situation de handicap est présent dans la classe, et il est accompagné depuis deux ans par une AESH. Il a des troubles des apprentissages, et il est extrêmement volontaire pour toutes les activités de la classe. Son AESH est assise à côté de lui, et l'enseignante intervient peu pour réguler ses apprentissages. Il sollicite beaucoup plus son AESH que son enseignante quand il éprouve des difficultés au cours de ses apprentissages scolaires, et l'activité de son professeur est davantage orientée vers une fonction d'évaluation et de validation du travail effectué. Les élèves de la classe le considèrent comme un enfant en situation de handicap, car la mère est déjà intervenue dans le contexte de classe pour expliquer aux élèves les difficultés de son fils et les raisons de la présence de l'AESH auprès de lui. Par contre, les élèves de la classe ne considèrent pas Audrey comme une enfant en situation de handicap. Ils savent juste qu'elle vient pour le moment deux fois par semaine pour suivre quelques cours avec eux, et que le reste du temps Audrey est dans une autre école. Le mot ITEP n'est pas prononcé par l'enseignante : « *L'inspecteur et puis l'enseignante de la classe de CE1/CE2 qui avaient déjà l'expérience dans d'autres écoles puisque c'est la première année qu'elle est ici, elle a dit « bien voilà, malheureusement le mot ITEP il ne faut pas le prononcer* ». Donc, c'est « *on accueille une élève qui vient d'une autre école deux fois par semaine et puis on n'a pas de questions* » » (ET/ind/ensdir/13). Le directeur pédagogique de l'ITEP fut également concerté : « *Donc [le directeur pédagogique de l'ITEP] aussi, on lui a demandé des conseils parce qu'il a l'habitude de recevoir tous les directeurs d'école et tous les professeurs qui accueillent les enfants de son institut et il nous a dit « oui voilà, surtout vous dites que l'enfant vient d'un institut ou vient d'une autre école pour éviter* ». Donc, on a aussi bien mis au courant tout le personnel qui gravite autour de nous en leur disant que bien voilà, la petite venait d'un institut et qu'il ne fallait pas prononcer le mot ITEP de peur de faire peur » » (ET/ind/ensdir/13). L'objectif était d'éviter que des parents posent des questions sur l'arrivée d'Audrey dans l'école : « *C'est vrai qu'en plus dans cette école, c'est un contexte particulier où les parents sont très présents dans la vie de l'école, dans le suivi de leurs enfants, etc. Donc le fait d'accueillir un enfant, on aurait pu avoir des questions* » (ET/ind/ensdir/13).

Audrey est acceptée par ses camarades, et son inclusion au sein de la classe a même suscité de l'intérêt de la part des autres élèves qui ont ainsi eu l'opportunité de connaître une nouvelle élève. Pour autant, le filtrage des informations auprès des élèves de l'école et de leurs

parents reste à questionner, d'autant plus qu'il s'est réalisé d'un commun accord entre tous les acteurs pris dans la situation d'inclusion d'Audrey.

2.2. Audrey

Audrey est une jeune enfant qui a des troubles du comportement et de la conduite qui ont fortement impacté sa scolarisation précédente dans son ancienne école de milieu scolaire ordinaire et dans son ancienne classe de CE1. Depuis qu'elle est arrivée à l'ITEP, elle se montre sérieuse et attentive dans ses apprentissages scolaires : « *Audrey comme je te disais au niveau des apprentissages, on n'a vraiment aucun problème pour travailler avec elle* » (ET/gr/ens/40). Audrey n'est pas une élève difficile à gérer pour les enseignants de l'ITEP : « *Quand tu as des enfants comme ça à l'ITEP, ce ne sont pas ceux qui te posent problème honnêtement* ». Elle est juste d'après eux immature pour son âge : « *Oui, des réactions de bébé. [...] Elle va se rendre compte qu'elle ne sait pas faire et là, on voit tout de suite, c'est l'attitude de bébé* » (ET/gr/ens/40). Elle a su montrer au personnel de l'ITEP qu'elle fournissait des efforts, et qu'elle savait rester « scolaire » malgré les incidents quotidiens auxquels elle est confrontée dans sa classe de l'école interne de l'ITEP : « *Puis ce qu'il y a avec Audrey, c'est quand il y a un conflit dans la classe. Elle est avec les garçons et quand je les ai, ils se bagarrent. Audrey, elle, comme s'il ne se passait rien du tout, elle va rester sur sa table, sur sa fiche. Elle va regarder une fois de temps en temps, je ne suis pas en danger, c'est bon je continue.* » (ET/gr/ens/40). L'équipe enseignante de l'ITEP estime également qu'Audrey n'a pas besoin de la présence d'un AESH/ASEH pour ses apprentissages, car ils la trouvent suffisamment autonome dans son travail : « *Alors pour Audrey, il n'y aurait pas besoin d'[AESH/ASEH] [...] Elle a l'attitude d'élève aussi. Elle a le rôle d'une élève. Audrey est autonome. On voit, elle arrive avec ses affaires, elle sort ses affaires. Voilà, moi j'ai des rituels dans la classe. Elle arrive le matin, c'est la seule à prendre son cahier, son crayon. Je fais mon calcul du jour. Je mets mon cahier là. Madame elle corrige, donc je pense que oui voilà, c'est ça aussi l'[AESH/ASEH]. Ça dépend aussi beaucoup de l'autonomie de l'élève* » (ET/gr/ens/40). Elle est polie et réservée avec l'enseignante de la classe de CE1/CE2, tout comme elle l'est avec les élèves de la classe de milieu scolaire ordinaire. Nous avons remarqué au cours de nos observations qu'elle prenait peu la parole en classe, et qu'elle ne parlait jamais de l'ITEP et de ses camarades de classe de l'école interne de l'ITEP. Bien que l'ITEP favorise les liens avec la famille et le maintien de l'enfant dans le domicile familial, Audrey dort en internat la semaine et elle retourne dans sa famille le week-end. Le temps de trajet entre l'école et l'ITEP est

conséquent, et Audrey n'arrive pas dans les meilleures conditions pour suivre sa scolarité dans cette école de milieu scolaire ordinaire : « *Bien d'ailleurs en reparlant d'Audrey, c'est ce qui a été posé comme problème le vendredi matin parce qu'elle a un transport avec deux ou trois enfants qui sont inclus et apparemment dans le transport c'est insupportable. C'est des chamailleries et elle a une heure trente de trajet. [...] Elle se subit une heure trente de stress intense. [...] Elle n'arrive pas dans de bonnes conditions* » (ET/gr/ens/40). Au cours de la mise en œuvre du deuxième atelier artistique d'écriture sur l'activité, elle était très contente de pouvoir y prendre part au même titre que les autres élèves de la classe.

2.3. La mère d'Audrey

Nous n'avons pas rencontré la mère d'Audrey, ni un autre membre de sa famille. L'assistante sociale de l'ITEP a joué le rôle d'intermédiaire entre nous et la mère, et nous n'avons pas eu accès à des informations la concernant. Nous savons juste que le contexte familial est compliqué, et que si Audrey est présente, c'était pour la protéger et lui permettre de reprendre une scolarité apaisée dans le milieu scolaire ordinaire. L'assistante sociale de l'ITEP nous a juste expliqué que la mère d'Audrey était contente que sa fille soit incluse dans la classe de CE1/CE2. Suite à ce bilan sommaire, nous n'avons pas insisté pour obtenir d'informations complémentaires sur la nature de la relation mère-fille, et sur la situation personnelle, familiale et professionnelle actuelle de la mère.

2.4. L'enseignante d'Audrey dans le milieu scolaire ordinaire

L'enseignante de la classe de CE1/CE2 est une enseignante expérimentée qui travaille dans cette école pour la première fois. Elle vient d'obtenir son affectation après en avoir fait la demande l'année précédente. Elle est très contente d'y être parvenue, et elle ne connaît ni les parents, ni ses nouveaux collègues, ni les enfants qu'elle scolarise dans sa nouvelle classe de CE1/CE2. Elle communique assez facilement avec ses nouveaux collègues, et ses relations avec le personnel de l'école sont cordiales. Elle se montre disponible pour les parents des élèves de sa classe, et elle a déjà accueilli un enfant de l'ITEP dans sa précédente école d'affectation. Elle a su construire une inclusion qui a pu évoluer positivement, et elle est donc confiante pour l'inclusion d'Audrey : « *L'année dernière, j'étais dans une autre école. J'avais déjà un enfant qui était inclus, et on a fait évoluer sa scolarité. Donc, je sais que ça va pouvoir évoluer* » (ET/ind/ens/11). Elle connaît également le personnel de l'ITEP qui l'apprécie : « *C'est vrai*

qu'avec elle, on a instauré une bonne relation de travail. Donc, c'est vrai que l'on échange plus facilement. [...] Quand on a su que c'était elle pour Audrey, ça nous a rassuré parce qu'elle connaît l'ITEP. Elle connaît les professionnels, elle connaît les enfants, donc c'est vrai que ça a facilité l'inclusion » (ET/gr/med/41). L'enseignante a tout de suite accepté l'inclusion d'Audrey, et ce fut une décision d'équipe : *« Nous, on a pris le parti d'accepter »* (ET/ind/ens/11). Cette inclusion nécessite d'autre part une réorganisation de son emploi du temps : *« Avec Audrey, je ne fais pas de mathématiques parce que je n'arrivais pas à me dire que deux fois dans la semaine, deux fois une heure trente, comment je vais faire ? J'essaie de trouver les domaines qui pourraient faire qu'elle manque le moins possible. Donc ça change mon emploi du temps »* (ET/ind/ens/11). L'enseignante a conscience des grandes difficultés d'Audrey dans ses apprentissages scolaires : *« Après, je suis consciente de ses difficultés. Je sais qu'elle a vraiment de grosses difficultés »* (ET/ind/ens/11).

2.5. La directrice de l'école de milieu scolaire ordinaire

La directrice de l'école est elle aussi une enseignante expérimentée qui est présente dans le regroupement pédagogique intercommunal depuis de nombreuses années. Elle a pu obtenir le poste de direction après le départ en retraite de son ancienne collègue. Elle a déjà accueilli une élève en situation de handicap, et elle fut à l'époque démunie : *« Alors moi, il y a très longtemps j'avais accueilli dans ma classe une élève sourde et appareillée, mais j'étais très démunie pour pouvoir l'aider »* (ET/ind/ensdir/13). Afin de surmonter les difficultés auxquelles elle était confrontée, elle avait pu à l'époque réaliser quelques observations dans une structure d'adaptation pour enfants sourds, et cela l'avait beaucoup aidée : *« J'ai demandé à mon inspecteur à cette époque-là de pouvoir aller dans une CLIS sourd [classe pour l'inclusion scolaire]. J'ai pu m'y rendre trois jours et c'est vrai que ça m'avait beaucoup aidée, [...] c'était vraiment très enrichissant pour moi et puis ça me permettait aussi d'avoir quelques petites clés pour répondre aux difficultés des enfants »* (ET/ind/ensdir/13).

Elle assure au moment de l'inclusion d'Audrey un rôle en lien avec sa fonction actuelle de directrice d'école : *« C'est un rôle administratif et puis aussi un rôle de cohésion, de mise en contact avec les différents partenaires. On organise les réunions, on est présent aux réunions, on connaît les dossiers, on peut aider aussi les collègues à remplir toutes les grilles de protocole, les grilles d'accompagnement qui sont parfois très lourdes »* (ET/ind/ensdir/13). Son objectif est de construire du lien entre les différents acteurs de l'inclusion d'Audrey : *« On fait du lien et puis on fait en sorte que tout se passe bien en gardant un œil aussi très régulier*

sur ce que le SESSAD intervienne bien [service d'éducation spécialisée et de soins à domicile] [...] puis la collaboration avec la famille parce que bon pour la famille, c'est important aussi parce que ça ne se passe pas comme pour un enfant lambda » (ET/ind/ensdir/13). En ce qui concerne l'inclusion d'Audrey, elle estime que les troubles du comportement et de la conduite sont difficiles à gérer au quotidien pour un enseignant : « C'est vrai que si ce sont des problèmes comportementaux, ce n'est pas toujours évident » (ET/ind/ensdir/13). Elle insiste pour nous dire que l'inclusion ne relève pas d'une décision unilatérale de sa part, et qu'elle n'a pas prise cette décision sans l'aval de l'enseignante de la classe de CE1/CE2 : « Moi, j'ai consulté l'enseignante de CE1/CE2 pour savoir si elle était d'accord parce que je ne prends pas la décision toute seule » (ET/ind/ensdir/13).

La directrice estime que l'inclusion d'Audrey comme celles d'autres enfants en situation de handicap nécessitent de la communication vis-à-vis des parents : « *Après, il y a tout un travail qui doit être fait aussi par la directrice et par les enseignants auprès des familles, et des élèves pour expliquer que même un fauteuil roulant ou un bras en moins, ou des problèmes mentaux, bien on accepte tout le monde et que l'on est tous égaux. Il y a un gros travail qui doit être fait à ce niveau-là* » (ET/ind/ensdir/13).

2.6. Le directeur pédagogique de l'ITEP

Le directeur pédagogique de l'ITEP est un enseignant spécialisé expérimenté qui a déjà inclus de nombreux enfants qui ont des troubles du comportement et de la conduite. Il est placé sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'ITEP et sous l'autorité hiérarchique d'un inspecteur de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription de l'adaptation et de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ASH). Le directeur pédagogique estime que le nombre d'enfants qui ont des troubles du comportement et de la conduite est de plus en plus important : « *Je sais que maintenant dans les écoles où j'interviens, dès que j'ai une école de plus de quatre classes, j'ai un gamin minimum pour lequel on envisage un retour en ITEP avec troubles du comportement qui dépendent vraiment de l'ITEP* » (ET/ind/dir/39). Il souhaite éviter la déscolarisation complète des enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire, car c'est déjà arrivé : « *On a beaucoup d'enfants qui ont disparu du système scolaire. Normalement, ce n'est pas possible, mais, alors en primaire rarement, dans le second degré oui. [...] On a des enfants qui ont été complètement déscolarisés. Ça arrive aussi quand les familles déménagent. [...] De toute manière, on va me le refuser donc ils se débrouillent. Ils le gardent à la maison* » (ET/ind/dir/39). Son travail consiste ainsi à maintenir des enfants avec

des troubles du comportement et de la conduite dans le milieu scolaire ordinaire, ou à créer du lien avec les écoles de milieu scolaire ordinaire pour les enfants de l'ITEP qui ne sont plus scolarisés dans le milieu scolaire ordinaire. Pour cela, il s'appuie sur un réseau d'écoles et d'enseignants en vue de faciliter la mise en œuvre d'inclusions dans le milieu scolaire ordinaire : *« C'est toute l'idée du réseau d'ailleurs. C'est demandé dans les textes de l'ITEP. C'est que l'ITEP, on lui demande de monter un réseau pour se faire connaître et pouvoir apporter des solutions en milieu ordinaire »* (ET/ind/dir/39). Ce réseau est constitué aussi bien par des établissements scolaires du premier et du second degré de l'enseignement. Il prend également appui sur les structures d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation nationale comme les ULIS et les SEGPA⁷⁸, et il concerne de manière générale des écoles et des collèges avec lesquels l'ITEP a déjà œuvré pour des inclusions précédentes. Ces différents acteurs se connaissent, et ce réseau fonctionne bien, car les établissements scolaires leur font désormais confiance : *« Au début, c'était « ouh là l'ITEP, vous êtes bien gentils, mais j'ai déjà mes propres problèmes », et à la fin c'était « je vous fais entièrement confiance. Allons-y » »* (ET/ind/dir/39). Une inclusion réussie, c'est aussi une occasion de consolider et de développer le réseau construit patiemment : *« Oui c'est très agréable, mais ça prouve aussi la nécessité très, très forte d'avoir un réseau et de l'entretenir par tous les moyens. C'est beaucoup de temps [...] Ça peut être long, mais c'est le confort. [...] Les établissements avec lesquels on travaille depuis un moment, bien c'est très facile »* (ET/ind/dir/39). L'ITEP dispose pour cela de ressources matérielles et humaines qu'il met à disposition des écoles et des enseignants du milieu scolaire ordinaire s'ils en font la demande, ou si l'ITEP le juge nécessaire : *« L'IEN [inspecteur de l'Éducation nationale] m'a téléphoné vendredi soir en me disant « bien écoutez Monsieur XXX, je compte sur vous pour trouver une solution »* (ET/ind/dir/39). Il existe pour autant une limite qui est celle de toujours solliciter les mêmes enseignants et les mêmes écoles : *« On connaît les collègues, mais bon on ne connaît pas tous les collègues de la circonscription. Ce qui fait que l'on risque de toujours solliciter les mêmes qui au début vont être « oui, oui OK, pas de problème ». Puis au bout d'un moment, ils vont en avoir marre parce qu'ils vont toujours avoir les mêmes enfants et ils ont peut-être aussi d'autres enfants difficiles dans leur classe pour d'autres raisons »* (ET/ind/dir/39).

L'inclusion d'Audrey et des autres enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire prend la forme d'un engagement personnel : *« C'est moi qui m'engage envers eux. Tu as fait*

⁷⁸ Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des dispositifs de scolarisation dans le premier niveau de l'enseignement du second degré français qui scolarisent des enfants ayant des difficultés scolaires graves et durables.

ce qu'il fallait, je ne te demande rien de plus que ça maintenant. C'est moi qui m'engage à te trouver une école extérieure » (ET/ind/dir/39). Les inclusions sont importantes pour lui, car elles constituent une étape importante dans le projet des enfants, et les enfants de l'ITEP en ont bien conscience : « Il y a un sas et pour eux, c'est identifié clairement. Maintenant, on en a une vingtaine qui sont passés en école. C'est les héros de l'ITEP. [...] L'idée, la réussite, c'est d'aller à l'école extérieure parce que l'idée derrière l'école extérieure, c'est sortir de l'ITEP, retourner en milieu ordinaire [...] Tous les autres veulent sortir et ils ont bien identifié que la sortie la plus logique, c'était par l'école ordinaire. C'est le premier pas » (ET/ind/dir/39). Les inclusions dans le milieu scolaire ordinaire sont un puissant levier de motivation pour les enfants, et son « slogan inclusif » peut se résumer à : « viser l'endroit, viser l'enseignant, viser l'école, viser pas trop loin » (ET/ind/dir/39). Pour autant, il a du mal à se positionner entre l'équipe de direction de l'ITEP et le personnel de l'ITEP (les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés et les autres professionnels du secteur médico-social) : « Je t'avouerai que je ne sais pas trop où me placer par rapport à ça. Ça, c'est une question que je me pose » (ET/ind/dir/39).

2.7. Les enseignants spécialisés de l'ITEP

Les enseignants spécialisés de l'ITEP sont au nombre de trois. Ils sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'ITEP et sous l'autorité hiérarchique d'un inspecteur de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription de l'adaptation et de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ASH). Deux sont de jeunes enseignants qui ont moins de deux ans d'ancienneté et le dernier est un enseignant expérimenté qui a déjà inclus de nombreux élèves en situation de handicap dont des enfants qui ont des troubles du comportement et de la conduite. Ils enseignent tous les trois dans l'école interne de l'ITEP, et ils disposent chacun d'une salle de classe. Les enfants de l'ITEP sont répartis par classe d'âge, et les effectifs sont réduits. En général, deux adultes sont présents dans les classes : l'enseignant spécialisé et un éducateur spécialisé, et ceci afin de leur permettre de gérer au mieux les éventuels problèmes liés aux troubles du comportement et de la conduite de ces jeunes enfants. Le matériel pédagogique est volontairement limité pour éviter tout risque de mise en danger pour le personnel et les enfants, mais il arrive que les enseignants soient victimes d'agressions physiques de la part des enfants : « Ils peuvent frapper les adultes. Vous vous êtes fait frapper, on peut le dire » (ET/gr/ens/40). Cette double présence des adultes a pour objectif de protéger les enfants comme les adultes, mais il y a parfois une inversion des rôles entre enseignants et

éducateurs spécialisés : « *Nous, quand il y avait un souci, moi j'avais assisté quand je suis arrivée à une énorme bagarre. Je venais d'arriver forcément, ça m'a marquée et j'étais tellement choquée que je n'ai pas réagi de suite. J'en ai entendu parler pendant je ne sais combien de temps que je n'avais pas fait la contention. Alors que l'on m'avait clairement dit quand j'étais arrivée, ce n'est pas à toi de le faire. Toi, tu es enseignante. Tu es là pour enseigner et tu n'es pas là pour justement les attraper, les mettre au sol et t'asseoir sur eux* » (ET/gr/ens/40). Cette confusion des rôles peut parfois prendre une tournure surprenante : « *Je me rappelle que les éducateurs prenaient le rôle d'enseignant. Je me rappelle qu'ils prenaient la feuille et qu'ils corrigeaient. Parfois, ils corrigeaient mal. Enfin nous, comme on était jeune et que l'on venait d'arriver, on n'osait pas le dire* » (ET/gr/ens/40).

Les enseignants spécialisés demandent à ne pas mettre trop d'enfants internes de l'ITEP dans les mêmes écoles ni dans les mêmes classes : « *Là, elle en a deux. C'est tout, elle a fait le plein* » (ET/gr/ens/40). Ils estiment qu'il existe également des contraintes budgétaires qui peuvent limiter certains projets d'inclusion : « *Tu connais le principe de la facturation des trajets, on est tenu par ça aussi. [La société de transports scolaires] nous facture. Alors s'il y a deux enfants, même s'ils vont dans le même secteur, il nous facture deux enfants. Tu vas me dire « ça ne devrait pas me concerner moi en tant qu'enseignant », mais il y a quand même une répercussion. C'est que l'on a un budget à gérer. Donc la géographie fait que* » (ET/gr/ens/40). De plus, le champ d'action de l'enseignant paraît beaucoup plus restreint dans le milieu spécialisé que dans le milieu scolaire ordinaire : « *Tu vois, on a beaucoup de choses à dire parce qu'être enseignant en ITEP, c'est quand même accepter de vivre dans la souffrance parce que tu vois clair et ton champ d'action est très limité* » (ET/gr/ens/40). L'enseignant spécialisé le plus expérimenté a également fait le choix de ne pas demander d'informations de nature médicale aux professionnels du secteur médico-social : « *J'ai pris le parti moi de ne pas demander. On me donne l'information ou on ne me la donne pas mais je ne vais pas solliciter. [...] Je ne suis pas demandeur parce que cette frontière, elle est tellement tenue que c'est toujours prendre un risque de* » (ET/gr/ens/40). Les inclusions des enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire, même s'ils les souhaitent, impactent également leur activité, car les enfants une fois revenus à l'école interne de l'ITEP la déconsidèrent : « *Une fois qu'ils sont allés à l'école extérieure, quand ils reviennent ici, ici c'est de la merde. Ce n'est pas l'école ici* » (ET/gr/ens/40).

2.8. Les éducateurs spécialisés de l'ITEP

Les éducateurs spécialisés qui prennent en charge Audrey sont au nombre de trois. Ils sont peu expérimentés dans cette fonction, et ils travaillent dans l'internat d'Audrey. L'un des éducateurs est officiellement le référent d'Audrey, mais ils ont pris l'habitude de travailler ensemble pour mettre en œuvre son inclusion : « *Officiellement, c'est moi. Officiellement dans les textes, mais comme je disais aux collègues, quand on a su votre venue, moi j'ai souhaité qu'ils soient tous présents parce qu'on intervient tous auprès d'Audrey. On fait les postes, donc les devoirs tout le monde les fait* » (ET/gr/med/41). Ils ont reçu une formation spécifique pour prendre en charge les troubles du comportement et de la conduite d'Audrey : « *Nous, on s'est formés. On a eu des formations supplémentaires, on a notre formation de base, et puis on a eu des formations supplémentaires pour accompagner des enfants accueillis ici en ITEP* » (ET/gr/med/41). L'enjeu pour les éducateurs est d'arriver à construire un lien de confiance entre eux et Audrey : « *Déjà il faut qu'il y ait une confiance quand l'enfant arrive. À son arrivée, ce n'est pas toujours évident parce qu'il n'a pas confiance. Il ne nous connaît pas. Il faut savoir que s'ils sont en ITEP souvent aussi, ils ont un vécu derrière, donc il faut déjà aussi qu'ils aient confiance en nous. Là, ce n'est pas du jour au lendemain. C'est tout un cheminement autant pour eux que pour nous* » (ET/gr/med/41).

Ils estiment qu'une inclusion réussie est d'abord celle du choix d'un enseignant et d'une école : « *Voilà l'inclusion, elle se fait parce que l'institut est d'accord bien sûr, est partant parce que l'école est partante et ça, c'est vraiment un travail qui est fait et qui est important* » (ET/gr/med/41). Ils trouveraient d'ailleurs tout à fait normal que des enseignants choisissent ou non d'inclure, malgré ce que disent les prescriptions en matière d'inclusion : « *Moi je trouve que c'est essentiel que l'institut soit bien pensé, qu'il ait envie aussi parce qu'avec une envie tu franchirais des murs. Donc déjà, il faut vraiment que ça soit accepté. Je trouverai ça un peu dommage que ce soit une obligation en fait* » (ET/gr/med/41). Le projet inclusif, c'est donc avant tout trouver des enseignants qui acceptent de construire une inclusion de manière collective : « *Ça dépend aussi des instituts s'ils sont d'accord de travailler en collaboration ou pas avec les éducateurs* » (ET/gr/med/41). Ce choix doit pour eux relever d'un choix collectif : « *L'institut est bien choisi. C'est quand même réfléchi par l'enseignant référent, enfin l'enseignant de secteur. On en discute en ESS [équipe de suivi de scolarisation], ou avec [le directeur pédagogique de l'ITEP]. Je sais qu'une fois, on en avait discuté avec l'inspecteur qui était lui-même super réfléchi sur l'institut. Il savait qu'avec tel institut, ça allait forcément accrocher parce qu'il a une pédagogie plus souple. Il est différent* » (ET/gr/med/41).

L'enjeu est à leurs yeux important, car si une inclusion échoue les conséquences sont importantes pour les enfants de l'ITEP : « *Bien, il avait des troubles du comportement. Ça ne s'est vraiment pas bien passé avec son institutrice, et puis il en a encore de très mauvais souvenirs de toute façon, et puis il raconte « moi, j'étais toujours dans un coin ». Apparemment, c'était le bureau de la directrice. Il fallait traverser la rue. Il y était tout le temps. L'assistante familiale, elle le dit aussi et du coup, il faut aussi retrouver l'envie, la confiance et puis confiance en l'école* » (ET/gr/med/41).

3. L'historique de l'inclusion

Audrey a été dans ces premières années de scolarisation accueillie dans le milieu scolaire ordinaire. Ses troubles du comportement et de la conduite, et un climat familial difficile ont induit la reconnaissance de son handicap par la MDPH, puis son orientation vers l'ITEP. Cette orientation n'avait rien d'automatique vu l'ampleur des demandes : « *On a beaucoup, beaucoup de monde en attente. Je ne sais pas si c'est un bon truc au niveau sociétal, mais on a beaucoup, beaucoup d'attente* » (ET/ind/dir/39). Elle est arrivée à l'ITEP dans le courant de l'année 2015, et elle a dans un premier temps été scolarisée dans les classes de l'école interne de l'ITEP. Il s'agissait d'une mise à niveau et pour cela les enseignants spécialisés ont adapté les contenus : « *On fait de l'enseignement adapté, on adapte le volume, on adapte en fonction de ses centres d'intérêt, on adapte en fonction de son état physique du moment* » (ET/gr/ens/40). Cette scolarité au sein des classes de l'ITEP s'est toujours très bien déroulée, et après un moment d'attente, l'équipe de l'ITEP a jugé qu'elle pourrait être incluse dans le milieu scolaire ordinaire.

La procédure d'inclusion de l'ITEP est toujours la même. Il faut dans un premier temps l'accord des enseignants et de l'équipe, puis dans un second temps le souhait explicite de l'enfant de retourner dans le milieu scolaire ordinaire : « *Première demande, enfin premier retour, c'est avec les collègues de l'ITEP, les enseignants de l'ITEP et chaque trimestre au moins, on fait un moment, on se pose ensemble. [...] Quels sont ceux que vous voyez être inclus ? Lui, il se rapproche. Lui, je t'ai dit la fois dernière qu'il était peut-être à mettre dans les clous, mais non, ça s'est dégradé. Laisse tomber, Ensuite, deuxième chose, c'est une exigence. C'est que le gamin fasse la demande. C'est lui qui doit venir me voir* » (ET/ind/dir/39). Ce volontarisme des enfants est l'une des conditions d'acceptation posée par l'équipe de l'ITEP pour que cette demande soit acceptée : « *Rien n'est automatique. Les enfants peuvent attendre un certain délai et il faut qu'ils fassent la preuve de leur envie de retourner à*

l'école ordinaire. Ce qui est un droit pour les autres est un privilège pour eux » (ET/ind/dir/39). Le directeur pédagogique de l'ITEP explique qu'une inclusion réussie est une inclusion pour laquelle l'enfant est prêt à s'engager : *« Ça vient de lui parce que s'il n'a pas envie, on peut lui proposer ce que l'on veut, il foutra en l'air l'inclusion. Ils savent très bien le faire, donc il faut qu'il fasse la demande. Il faut qu'il me la fasse longtemps [...] C'est que leur comportement était quand même très problématique, donc il faut que l'envie soit là, et qu'elle soit vraiment ancrée* » (ET/ind/dir/39).

Il s'agit donc pour Audrey d'un retour vers le milieu scolaire ordinaire puisqu'elle le connaît déjà. Son inclusion se réalise pour autant dans un autre contexte qui était le sien auparavant puisque l'ITEP est très éloigné de son domicile familial. L'inclusion qui a débuté en septembre 2016 se réalise donc dans une école qu'elle ne connaît pas. L'école a été contactée par l'inspecteur de l'Éducation nationale responsable de la circonscription scolaire du secteur de l'école qui lui-même avait été contacté par le directeur pédagogique de l'ITEP : *« C'est carrément notre IEN [inspecteur de l'Éducation nationale] qui appelle la directrice de l'école, qui lui propose. C'est une proposition d'accueillir une enfant d'ITEP, sans en dire plus, mais au moins nous proposer ça et puis on accepte, ou on refuse* » (ET/ind/ens/11). Une fois la demande acceptée par l'école d'accueil, un temps de scolarisation dans le milieu scolaire ordinaire fut défini pour Audrey à raison de deux fois une heure trente par semaine. L'objectif est de commencer avec peu d'heures en vue d'évaluer les effets de l'inclusion, puis d'augmenter ce temps d'inclusion progressivement en accord avec l'école d'accueil : *« Et puis si ça s'avère positif, profitable, et si ça se passe bien, on pourra élargir la prise en charge* » (ET/ind/dir/13).

L'ITEP a mis en place un accompagnement pour appuyer l'inclusion d'Audrey dans le milieu scolaire ordinaire, et les enseignants spécialisés viennent ainsi étayer les apprentissages d'Audrey dans le milieu scolaire ordinaire : *« Elle vient avec son cartable, avec ce qu'elle a fait à l'école extérieure et nous on revoit avec elle s'il y a des devoirs à faire, s'il y a des révisions. Elle nous explique s'il y a des choses qu'elle n'a pas comprises et sur lesquelles elle veut que l'on revienne. [...] Ça, on le fait depuis qu'elle est incluse* » (ET/gr/ens/40). Le lien entre l'école et l'ITEP est aussi facilité par des outils comme le bulletin scolaire d'Audrey par exemple : *« Pour reparler de l'école, je pense à ça aussi, le bulletin par exemple. On le reçoit, il y a une photocopie pour nous et on le donne aussi à l'orthophoniste et aux instituteurs. Comme ça l'orthophoniste, elle peut reprendre ce qui n'a pas été et puis vérifier si c'était un coup de fatigue, ou si vraiment il y a une lacune* » (ET/gr/med/41). Au moment de l'enquête, l'ITEP et l'école devaient réévaluer le projet d'inclusion d'Audrey, et ils étaient d'accord pour augmenter son temps de scolarisation dans le milieu scolaire ordinaire.

4. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion d'Audrey

L'inclusion d'Audrey met en lumière plusieurs niveaux de relation entre les acteurs, autrement dit plusieurs configurations au sein de cette situation d'inclusion. Nous identifions pour commencer une première configuration au niveau de l'ITEP entre Audrey, les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés, les autres professionnels du secteur médico-social et le directeur pédagogique de l'ITEP. Ce premier collectif s'inscrit dans le contexte de l'ITEP qui comprend Audrey et les autres enfants de l'ITEP. Ensuite, nous identifions une seconde configuration au niveau de l'école entre Audrey, l'enseignante de la classe de CE1/CE2, la directrice de l'école et les élèves de la classe, et enfin une troisième configuration entre Audrey, les acteurs de l'ITEP, les acteurs de l'école et la circonscription scolaire du premier degré de l'enseignement sous l'autorité de l'inspecteur de l'Éducation nationale. Nous n'incluons par la mère d'Audrey, car à aucun moment de l'enquête les différents acteurs n'ont fait référence à elle de manière explicite et répétée. Tout ce que nous savons, c'est que sa mère est contente que sa fille puisse retourner dans le milieu scolaire ordinaire. Ces trois configurations sont illustrées dans le tableau n° 45 :

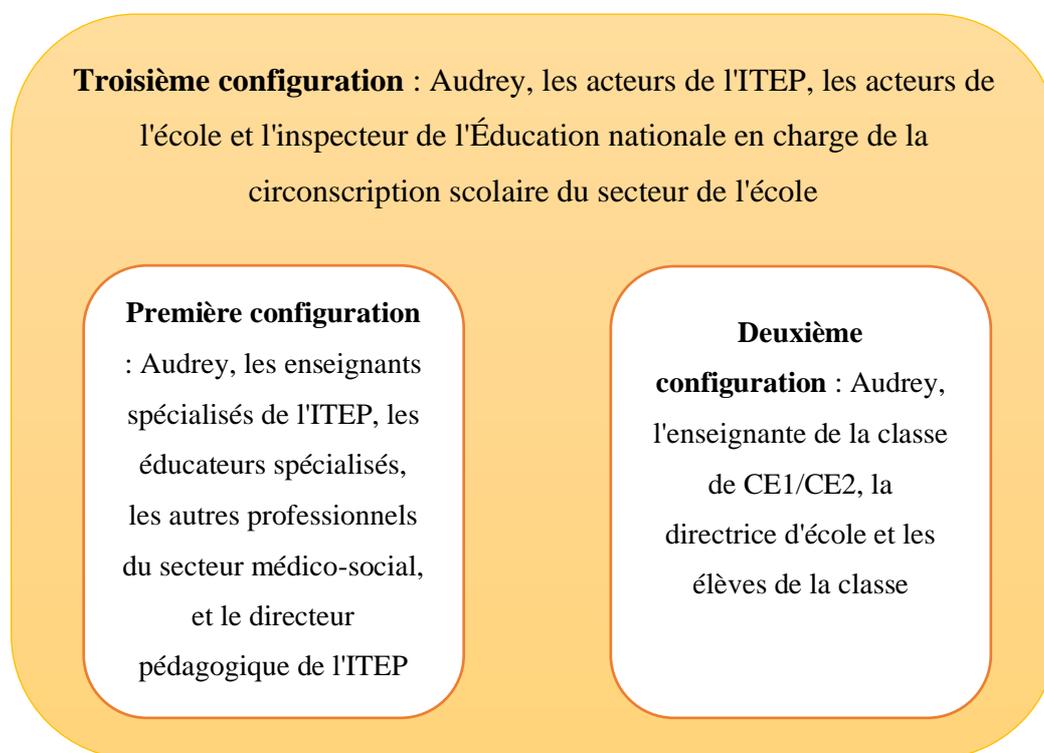


Tableau n° 45 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion d'Audrey

Nous pouvons également caractériser la densité, l'ampleur et le sens des interdépendances entre les différents acteurs de ces trois configurations. La directrice d'école et l'enseignante de la classe de CE1/CE2 communiquent aisément entre elles au sujet de l'inclusion d'Audrey, et elles prennent les décisions ensemble. L'enseignante de la classe de CE1/CE2 a des relations avec les enseignants de l'ITEP par l'intermédiaire d'un petit cahier de suivi : « *En fait, on communique sur tout. Moi, j'ai un petit cahier de suivi pour Audrey. J'explique ce que je fais à peu près à chaque séance. J'essaie de dire si ça a été ou pas grosso modo. [...] Ce qu'ils demandent, c'est d'avoir un petit travail à faire avec eux au niveau de l'ITEP, au niveau de l'école quand ils vont à l'école avec l'ITEP pour qu'il y'ait un lien. J'essaie toujours de donner des petits mots, des mots à apprendre, des petites choses comme ça* » (ET/ind/ens/11). Par contre, l'enseignante de la classe de CE1/CE2 ne les rencontre pas en présentiel pour le moment, et elle n'a eu qu'une rencontre avec l'une des éducatrices d'Audrey : « *Après voilà, je ne les vois pas, je ne vois pas les enseignants non plus. J'ai vu une fois l'éducatrice, on n'a pas forcément le temps de se voir. Eux ils ne peuvent pas se déplacer dans toutes les écoles où les enfants sont inclus non plus* » (ET/ind/ens/11). Ces rencontres physiques limitées s'expliquent également par la temporalité de l'inclusion d'Audrey, car celle-ci vient de débiter.

L'enseignante ne connaît pas non plus le fonctionnement des enseignants spécialisés au sein de l'école interne de l'ITEP : « *Je ne sais pas comment ils fonctionnent. [...] Ce que je sais, c'est qu'ils ont des tous petits groupes d'élèves donc forcément on ne fonctionne pas du tout pareil. Moi, j'en ai vingt-six avec Audrey* » (ET/ind/ens/11). Les relations entre éducateurs spécialisés et enseignants du milieu scolaire ordinaire sont meilleures qu'entre enseignants de l'ITEP et éducateurs de l'ITEP selon les points de vue respectifs des éducateurs et des enseignants de l'ITEP : « *Alors ça, c'est la guéguerre. Ça c'est vrai, ça existe en termes d'univers professionnel, de représentation professionnelle [...] chacun est persuadé de bien faire son boulot* » (ET/gr/ens/40). L'enseignante et la directrice de l'école d'accueil n'ont pas de contacts avec la famille d'Audrey, et tous les contacts avec elle se font par l'intermédiaire de l'assistante sociale de l'ITEP. L'école de milieu scolaire ordinaire a des contacts réguliers avec la circonscription scolaire du premier degré, et les contacts entre l'inspecteur de l'Éducation nationale et l'ITEP se réalisent exclusivement par l'intermédiaire du directeur pédagogique de l'ITEP.

II. Les dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement

1. La dimension négociée

L'objet de la négociation porte sur la construction d'un réseau d'écoles et d'enseignants volontaires pour inclure les enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire. L'ITEP a la possibilité d'obliger les écoles à les inclure en utilisant le cadre prescriptif du ministère de l'Éducation nationale : « *Bien écoutez, si on ne le fait pas sous un format d'inclusion tranquille et pépère, pas grave je vous l'inscris. [...] Il est inscrit et puis après on mettra en place parce que je n'ai pas d'autres solutions. Moi, il faut que je l'inscrive. La loi me demande de le retourner en milieu ordinaire. Vous n'avez pas à me refuser une inclusion [...] À un moment ou à un autre, je vais poser les flingues sur la table* » (ET/ind/dir/39). Mais l'ITEP a bien compris qu'imposer une inclusion à une école et à un enseignant est contre-productif, et cette alternative n'est pas privilégiée par l'ITEP : « *On va éviter parce que je trouve que ce n'est pas la bonne solution* » (ET/ind/dir/39). L'objectif de la négociation est bien celui d'engager une équipe enseignante dans l'inclusion d'un élève en recherchant leur adhésion : « *J'évite parce que généralement si je commence à poser les flingues sur la table, c'est mal partie pour l'ambiance* » (ET/ind/dir/39). Parfois, l'ITEP n'a pas d'autres choix que d'engager un rapport de force avec certaines écoles et certains enseignants, mais ce choix par défaut se fait toujours conjointement avec l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription scolaire dans laquelle l'école a son rattachement administratif : « *Oui, j'ai toute la logistique derrière. J'ai prévenu l'inspecteur. Attention, je vais passer en force parce qu'on a fait déjà telle et telle demande. Telle et telle école nous ont refusé pour d'excellentes raisons, et là je suis un peu coincé. [...] Si vous y voyez un quelconque inconvénient, n'hésitez pas à me le dire* » (ET/ind/dir/39).

L'enjeu pour l'ITEP est de construire une inclusion avec les écoles et les enseignants afin de permettre à d'autres enfants de l'ITEP d'y être inclus à leur tour, et pour cela l'ITEP fait très attention aux conditions dans laquelle va se dérouler la première inclusion : « *La première année, le début d'inclusion, on fait vraiment très attention d'être dans les conditions idéales. Ça doit bien se passer. Pourquoi ? Parce que dans les années qui suivent derrière [...] bien il va continuer dans la même école, mais il y a peut-être d'autres enfants qui vont arriver qui eux ont des troubles que nous on ne maîtrise plus. Il va être avec d'autres enseignants, on ne maîtrise pas* » (ET/ind/dir/39). Dans cette situation d'inclusion, le choix d'Audrey dans cette nouvelle école qui n'a jamais inclus d'enfants avec des troubles du comportement et de la

conduite n'est pas le fruit du hasard : « *C'est pour ça que quand je fais une première inclusion dans un établissement dans lequel j'ai l'intention de mettre beaucoup d'enfants, je n'y mets pas mes gamins les plus dangereux* » (ET/ind/dir/39). Effectivement, Audrey malgré ses troubles du comportement et de la conduite est une élève « scolaire » qui se comporte bien au niveau de l'école interne de l'ITEP. Audrey joue en quelque sorte le rôle d'un ambassadeur de l'ITEP auprès de son école d'accueil, autrement dit, son inclusion renvoie à une dimension formative implicite et progressive en matière d'inclusion auprès des différents acteurs de son école d'accueil : « *Le premier, ça va être un peu l'ambassadeur. Après, si on a des cas plus difficiles, oui, souviens-toi avec machin, ça a bien marché. Ah oui, c'est vrai parce que si tu envoies le gamin qui va tout te retourner d'entrée de jeu, bien la prochaine, tu arrives, oui, mais il est gentil celui-là. Oui, oui, c'est ça. Vous avez vu le dernier. Essayez de trouver quelqu'un d'autre. Moi, j'ai mes propres soucis* » (ET/ind/dir/39).

Le choix de l'école et celui de l'enseignante de la classe de CE1/CE2 apparaissent donc déterminants, car les troubles du comportement et de la conduite font très peur aux enseignants : « *Alors le frein, la peur. C'est des enfants qui font peur. Je l'ai senti très fort au début parce que n'importe quel enseignant, moi en premier, quand on rêve de son boulot, c'est le jour où ta classe part en cacahuète. Tu rêves que tu es dans la classe, tu essaies de faire, et tout part à vau-l'eau. Les enfants montent sur les tables, font n'importe quoi et bien ça c'est le cauchemar de n'importe quel enseignant. On le livre avec un papier cadeau et une belle étiquette au-dessus « enfant avec troubles de la conduite et du comportement » » (ET/ind/dir/39). Ainsi, l'activité d'accompagnement d'un enseignant peut être fortement impactée par la présence d'un enfant de l'ITEP dans sa classe : « *J'ai un exemple tout à fait récent. [...] Bien cette enseignante, elle reste là avec ses élèves. Elle pleure tous les soirs. Elle m'appelle en larmes le lundi soir en me disant « voilà je suis désespérée, je ne sais plus comment gérer ? » [...] De la violence envers les autres élèves, envers lui-même, envers l'enseignante, et une peur qui transparait chez l'enseignante d'aller dans sa classe, d'intervenir parce qu'elle ne sait plus comment faire pour gérer cet élève* » (ET/ind/dir/2). Cette appréhension d'avoir à inclure un enfant qui a des troubles du comportement et de la conduite pousse d'ailleurs certains enseignants à refuser de les inclure : « *On avait à un moment donné des cas avec des enseignants qui disaient explicitement « moi, cet élève relève d'un trouble du comportement. Je ne peux pas l'inclure » » (ET/ind/dir/5).**

Au final, l'objet de la négociation est de rassurer l'équipe enseignante de l'école d'accueil : « *J'ai rencontré des collègues. L'inquiétude, c'était quel regard l'institution va porter sur mon travail ? C'est ça que j'ai ressenti. Ce n'était pas, comment moi je vais réussir*

à aider l'enfant au mieux de mes possibilités tu vois. C'est, que va-t-on penser de mon travail ? Est-ce que je vais être à la hauteur des espoirs que l'on place en moi ? » (ET/gr/ens/40). C'est pourquoi rien n'est caché à l'enseignante qui inclut Audrey : « Aux enseignants, on donne toutes les données que l'on peut donner. Tout. On ne cache rien » (ET/ind/dir/39). Un espace de négociation est donc ouvert entre tous les acteurs pris dans cette situation d'inclusion, et il renvoie à une forme d'organisation du collectif.

2. La dimension collective

Une entraide entre acteurs de l'école et acteurs de l'ITEP existe : « *Le réseau, ça va dans les deux sens* » (ET/ind/dir/39). Le collectif pour inclure Audrey prend la forme d'une coopération entre l'école de milieu scolaire ordinaire et l'équipe pluridisciplinaire de l'ITEP : « *On travaille tous ensemble [...] C'est vraiment une équipe interdisciplinaire* » (ET/gr/med/41). Il existe des pratiques collaboratives⁷⁹ qui engagent les acteurs de l'école et de l'ITEP au niveau de pratiques collectives, et une coopération entre eux est effective, car dans la situation d'inclusion d'Audrey, le directeur pédagogique de l'ITEP, les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés, les autres professionnels du secteur médico-social de l'ITEP, la directrice de l'école de milieu scolaire ordinaire, l'enseignante de la classe de CE1/CE2, les autres élèves de la classe et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription primaire « agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité d'accompagnement afin de répondre aux caractéristiques de la situation [d'inclusion d'Audrey] et à leurs objectifs » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10-11). Cette coopération entre eux convoque d'autres paramètres que ceux de l'injonction. C'est l'exemple du directeur pédagogique qui dépasse l'injonction à laquelle il est théoriquement soumis : « *Quand je rencontre l'équipe, je donne les numéros de téléphone de l'accueil de l'ITEP, mon numéro perso, numéro du bureau, le numéro de service, etc. parce que quand il y a une panique, il faut que l'on puisse réagir très vite ne serait-ce que pour dire qu'on n'a personne. On va arriver dans une heure, mais ils savent que l'on arrive. Ça, c'est vraiment un truc auquel je tiens beaucoup* » (ET/ind/dir/39). Ce n'est pour autant pas sans contraintes pour le directeur pédagogique de l'ITEP, d'autant plus que cette partie de son activité est peu reconnue, et qu'elle induit un élargissement de son périmètre d'activité : « *J'avoue que ça, ça fait partie de la partie physiquement très difficile. Ça, je n'ai pas à le faire.* » (ET/ind/dir/39).

⁷⁹ Au sens de travailler ensemble à un objectif commun (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007).

Les personnels de l'ITEP agissent également comme une ressource pour l'enseignante de la classe de CE1/CE2 : « *Ce n'est pas un éducateur qui va forcément expliquer comment agir, mais c'est vraiment un travail oui de partenaires entre l'école, l'instituteur et l'éducateur qui a été formé dans l'accompagnement des enfants ou des pré-ados, ou des ados avec troubles de la conduite, ou troubles du comportement* » (ET/gr/med/41). Ces relations d'interdépendances se réalisent également au sein même de l'ITEP entre les enseignants spécialisés et certains professionnels du secteur médico-social : « *Tu vois, les psychologues nous ont bien aidé de ce point de vue-là parce qu'ils ont bien recadré notre fonction. Ils ont bien recadré notre approche, et je sais que moi je travaille beaucoup avec [deux psychologues], mais plus avec [une] et je sais que le regard des éducateurs a changé parce qu'à un moment, je n'étais pas là à la réunion, ils ont dû sans doute évoquer le problème, et [cette psychologue] qui vient souvent en classe a bien expliqué le pourquoi du comment* » (ET/gr/ens/40).

Pour autant, cette coopération n'exclut pas les difficultés quotidiennes entre accompagnants : « *Tu sais que je suis là depuis l'ouverture, donc on a essayé de mettre en place du partenariat, c'est très compliqué* » (ET/gr/ens/40). Mais ces difficultés sont bien souvent dépassées assez facilement : « *On va discuter du comportement de l'enfant, des difficultés, et puis après on essaie de voir ce qui est au mieux pour son bien-être, son évolution [...] Donc là, si pour certains, on sent que ça ne va pas, on dit « bien tiens, il y a quelque chose à l'école qui ne fonctionne pas ». Bon, bien on va essayer de creuser, on va essayer de se renseigner, on va en parler soit [au directeur pédagogique de l'ITEP], et puis c'est lui qui va faire le lien, ou soit on appelle directement les instits* » (ET/gr/med/41). Des possibilités de « disputes de métier » existent, au sens d'ajustements à la règle inclusive produits collectivement, et c'est ce dont les processus de retraduction locale et de subversion identifiés rendent compte.

3. La dimension subversive

L'ITEP doit maintenir et créer du lien avec le milieu scolaire ordinaire, et pour cela il sollicite de nombreuses écoles et de nombreux enseignants du milieu scolaire ordinaire, mais il retraduit localement la règle inclusive en ne sollicitant pas toutes les écoles ni tous les enseignants (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009) : « *On sélectionne soigneusement les écoles* » (ET/gr/ens/40). Ce processus de retraduction locale de la règle inclusive se fait pour autant conjointement avec l'inspecteur de l'Éducation nationale de l'école sélectionnée : « *Dans le premier degré, on s'était entendu avec l'inspecteur de circonscription de l'époque qui avait quand même une grande réticence à voir arriver des enfants en grande difficulté dans*

les écoles, qui elles-mêmes ont des difficultés, et cette réticence de départ a fait en sorte que l'on a mis en place une procédure très, on va dire prudente et qui s'est révélée très efficace puisque l'on a 100% de réussite au niveau des inclusions en primaire » (ET/ind/dir/39). Cette retraduction locale de la règle inclusive s'explique en partie par la présence d'enseignants qui limiteraient, voire freineraient certaines inclusions : « Il y a des gens, pardonne-moi qui ne sont pas bienveillants » (ET/gr/ens/40).

La règle inclusive est par contre subvertie (Clot, 2017a; Durrive, 2015), car l'enseignante et l'école d'Audrey ainsi que les autres enseignants et les autres écoles volontaires ont la possibilité de mettre fin à l'inclusion d'un enfant de l'ITEP à n'importe quel moment, autrement dit un compromis est trouvé entre l'ITEP et l'école de milieu scolaire ordinaire : « On nous a bien dit que si ça ne fonctionne pas, c'est tout on arrête et la petite repart tout le temps à l'ITEP » (ET/ind/ensdir/13). L'école d'accueil d'Audrey peut donc décider de maintenir ou d'arrêter l'inclusion d'Audrey sans que l'ITEP fasse appel au cadre prescrit pour maintenir son inclusion coûte que coûte : « On en discute beaucoup. C'est presque nous qui avons le dernier mot je dirai. Si on estime, même là si j'avais estimé qu'au bout d'une fois ou deux je ne pouvais pas l'accueillir, je n'avais qu'un mot à dire et on arrêtait » (ET/ind/ens/11).

Cette subversion de la règle inclusive met en lumière leur créativité à inclure Audrey et de manière plus large à inclure les enfants de l'ITEP, car l'ITEP donne également d'autres possibilités aux enseignants du milieu scolaire ordinaire pour faire face aux contraintes de l'inclusion. Autrement dit, en vue de limiter le risque d'arrêt de l'inclusion d'Audrey d'autres subversions de la règle inclusive sont à l'œuvre. Ainsi, l'enseignante de la classe de CE1/CE2 a le choix de privilégier un objectif de socialisation au détriment d'un objectif d'apprentissage : « Je ne suis pas non plus dans la même attente que pour mes autres élèves. Là, on m'a dit qu'à chaque fois quand on les accueille, à la base c'est d'abord la socialisation. Donc à la limite, je n'ai même pas obligation de résultats quelque part pour Audrey » (ET/ind/ens/11). C'est ce que confirme le directeur pédagogique de l'ITEP : « Oui, complètement. Le premier objectif, c'est on pense qu'elle est capable de revenir à l'école ordinaire, d'avoir un comportement d'enfant, faire du travail, se tenir à sa table, ne pas emmerder tout le monde, ne pas être violente verbalement ou physiquement [...] si en plus elle travaille, tant mieux, mais l'idée c'est vraiment le comportement » (ET/ind/dir/39). Une création stylistique est produite collectivement, autrement dit le genre est stylisé, et ce retravail du genre en situation renforce sa vitalité et sa plasticité (Clot, 2017a). Ce genre relie donc entre eux tous les accompagnants qui participent à l'inclusion d'Audrey « comme des coacteurs qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation [d'inclusion] de la même façon » (Clot, 2017b, p. 34). Ces choix opérés

collectivement renvoient à une dimension éthique. Autrement dit, ils renvoient à une interprétation de la norme inclusive en fonction d'un débat de valeurs : « *C'est un choix, je pourrais dire que j'accepte parce que c'est dans mon éthique personnelle et puis je me sentirais mal si je ne faisais pas ce que je fais* » (ET/ind/dir/39). Cette créativité à inclure permet à l'ITEP d'aider les écoles et les enseignants du milieu scolaire ordinaire pour qu'ils puissent en retour l'aider à inclure d'autres enfants internes de l'ITEP.

4. La dimension cachée

La mise en œuvre du deuxième atelier artistique d'écriture sur l'activité confirme qu'Audrey n'est pas considérée comme une élève en situation de handicap par les autres élèves. Les termes « handicapée » et « situation de handicap » ne sont pas utilisés dans le contexte de cette classe et 73% des élèves de la classe de CE1/CE2 considèrent que le handicap renvoie à quelque chose qui se voit. L'accompagnement d'un enfant en situation de handicap doit se réaliser par les enfants eux-mêmes, et ils ne citent pas l'aide que peuvent apporter l'enseignante et l'AESH qui sont pourtant présentes au quotidien dans leur classe : « *Je t'invite dans ma classe pour t'aider. Ne t'inquiète pas. Je suis là pour toi Yonur. Je pourrais t'aider* » (ET/ind/esh/47). Les dimensions cachées, et notamment leur caractère banal et quotidien, au sens d'ordinaire dans la vie de classe de tous les jours, apparaissent ainsi comme un espace possible de déploiement de l'activité d'accompagnement des élèves de la classe. La présence de l'AESH comme les difficultés des élèves de la classe renvoient elles aussi à ce caractère banal et quotidien, même si les difficultés scolaires sont très importantes comme c'est le cas pour Audrey et l'autre enfant en situation de handicap accompagné par l'AESH.

Il existe également des relations interpersonnelles entre l'école et l'ITEP essentielles, mais qui sont pour autant peu reconnues et difficilement verbalisables, et que nous pouvons qualifier de dimensions relationnelles (Champy-Remoussenard, 2017) : « *C'est logique, tu le fais dans le bureau. Tu vois, c'est fermé et puis chacun voit l'interaction que tu as avec la personne. Bizarrement les personnes qui le voient le plus, bien c'est par exemple la secrétaire de l'ITEP. Elle est à l'accueil, elle me voit arriver, repartir et puis elle est là beaucoup plus large que les autres* » (ET/ind/dir/39). Cette dimension relationnelle s'appuie également sur le statut même des acteurs de l'inclusion d'Audrey, et c'est l'exemple du directeur pédagogique qui en qualité d'enseignant a un contact privilégié avec les enseignants du milieu scolaire ordinaire : « *L'avantage que ce soit un enseignant qui s'occupe de ça, c'est que l'enseignant parle la même langue que les enseignants extérieurs qui eux n'ont pas l'habitude de fonctionner*

avec des tas de gens bizarroïdes tout en ayant un pied en interne et démystifier les orthos, les ergos, les psychologues, le médecin » (ET/ind/dir/39). De plus, les relations des enseignants du milieu scolaire ordinaire avec les professionnels du secteur médico-social de l'ITEP s'en trouvent par la suite facilitées, et inversement.

Nous avons également identifié des dimensions cachées de nature clandestine, car elles sont difficilement officialisables. Autrement dit, elles ne sont pas l'objet d'un débat public. Premièrement, un enfant interne de l'ITEP peut changer d'école assez rapidement si son inclusion ne se déroule pas bien, ce qui n'est pas le cas d'enfants qui ne sont pas internes dans l'ITEP et pour qui le maintien dans la même classe peut parfois durer très longtemps : *« Alors, c'est la première solution. C'est sortir de l'école et aller dans une autre école. Ça peut être une solution puisque nous, c'est ce que l'on a mis en place au niveau de notre inclusion »* (ET/ind/dir/39). Deuxièmement, des enfants internes de l'ITEP sont volontairement maintenus dans les classes de l'école interne de l'ITEP : *« Maintenant, c'est vrai que quand il n'y avait pas de solutions pour ces gamins-là, on essayait de trouver des solutions en interne. Quand elles n'étaient plus là, bien c'était des enfants qui étaient déscolarisés tout simplement. Alors, ils venaient une fois de temps en temps. On n'a pas le droit, mais quand il est là et qu'il essaie de tuer tout le monde avec le premier objet qu'il a trouvé, voilà, il n'y a pas de solution »* (ET/ind/dir/39). Les enfants les plus difficiles sont donc volontairement maintenus à l'ITEP pour éviter qu'ils mettent trop en tension l'activité des enseignants du milieu scolaire ordinaire, car si c'était le cas, même les enseignants les plus volontaires auraient du mal à accepter d'autres inclusions. Cela pourrait également porter préjudice aux autres enfants de l'ITEP qui ont un profil similaire à Audrey, et pour qui les inclusions ont une forte probabilité de fonctionner.

III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation

Certains professionnels du secteur médico-social de l'ITEP posent comme une évidence que les enseignants de milieu scolaire ordinaire ne sont pas formés pour accueillir des enfants de l'ITEP : *« À part pour les instits spécialisés et encore, vous [les enseignants de milieu scolaire ordinaire] n'avez pas forcément de formation pour accompagner ces enfants »* (ET/gr/med/41). Ce discours est d'ailleurs repris par les enseignants du milieu scolaire ordinaire eux-mêmes : *« Mais bon, c'est vrai que si cette collaboration devait durer et si ça ne se passait pas bien, il est vrai que l'on aurait besoin certainement d'une formation particulière pour accueillir les enfants avec certains handicaps »* (ET/ind/ensdir/13). Ce discours sur le

manque de formation des enseignants en matière d'inclusion questionne la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale en matière de formation, et il permet de mettre en perspective ce que S. Ebersold (2010) appelle des « bricolages héroïques », autrement dit une sorte de créativité inclusive avec les moyens qui sont les siens, dans le contexte qui est le sien, et les enseignants dans le premier degré de l'enseignement semblent particulièrement actifs dans ce domaine : « *On se rend compte que les enseignants, ils ont l'habitude de s'adapter, surtout dans le primaire. Particulièrement en maternelle où là, l'adaptation, ça se met en place tout seul* » (ET/ind/dir/39). L'activité de l'enseignante de la classe de CE1/CE2 est de ce point de vue significative, car les trois dilemmes du métier d'enseignant identifiés dans notre premier chapitre n'en sont plus pour elle⁸⁰. Nous ne retrouvons pas en effet une opposition entre prendre en charge un enfant en situation de handicap dans sa classe, ou laisser faire les enseignants spécialisés et le milieu spécialisé comme ils l'ont toujours fait, car le milieu spécialisé agit dans ce contexte local comme une ressource pour le milieu scolaire ordinaire. Nous ne retrouvons pas non plus une opposition entre efficacité pour un seul élève et efficacité pour le reste du groupe-classe, car l'enseignante ne s'estime pas moins compétente pour inclure Audrey, et enfin nous ne retrouvons pas également une opposition pour l'enseignante entre s'engager dans un collectif pour inclure un enfant en situation de handicap, ou continuer à faire classe toute seule, car le collectif agit dans cette situation d'inclusion comme une ressource.

Les enseignants du milieu scolaire ordinaire disposent également de ressources : « *Alors moi, j'ai une maîtrise de psycho. Il y a très longtemps, j'ai une maîtrise de psychologie de l'enfant. C'est vrai qu'à certains égards, plus d'une fois, ça m'a aidée dans ma carrière* » (ET/ind/ensdir/13). Les enseignants ont également des propositions pour améliorer l'inclusion des enfants en situation de handicap : « *Je pense qu'une observation sur le terrain pour nous ce serait bien. [...] Ici au niveau du réseau d'aide, on pourrait obtenir de l'aide de la psychologue scolaire qui est vraiment géniale à ce point de vue-là, et puis oui des observations sur le terrain* » (ET/ind/ensdir/13). Ils savent également faire preuve d'une grande empathie envers les enfants de l'ITEP : « *J'ai une équipe à qui je tire mon chapeau parce qu'ils me l'ont gardé alors qu'il a fait de ces conneries. J'ai dit « ce n'est pas possible, il a essayé de foutre le feu aux cheveux d'une gamine », mais à chaque fois c'est « oui, on sent qu'il ne va pas bien. Qu'est-ce que l'on peut faire pour lui ? »* » (ET/ind/dir/39).

⁸⁰ Voir chap. 1, part.1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 55.

IV. La synthèse de la seconde étude de cas

Il existe dans la situation d'inclusion d'Audrey une volonté collective pour permettre à des enfants qui ont des troubles du comportement et de la conduite d'être inclus dans le milieu scolaire ordinaire au même titre que tous les autres enfants. À cette fin, la norme inclusive est subvertie pour inventer une réponse inédite aux sollicitations du milieu afin de prendre l'initiative sur lui (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008). Autrement dit, les normes inclusives sont « craquées » (Canguilhem, 2011) pour en instituer une nouvelle par la renormalisation d'une norme existante : la sélection des enseignants et des écoles pour inclure un enfant qui a des troubles du comportement et de la conduite en leur laissant la possibilité de mettre fin à l'inclusion d'un enfant de l'ITEP à n'importe quel moment, autrement dit en leur donnant la possibilité de maintenir ou d'arrêter une inclusion sans que l'ITEP fasse appel au cadre prescrit pour maintenir cette inclusion coûte que coûte. Cette norme n'advient que par la décision des enseignants et des accompagnants qui affirment une intention normative à partir d'un jugement de valeur (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008). La valeur, c'est « le poids qu'on accorde plus ou moins aux choses ; une hiérarchie, un découpage propre à chacun, à propos de ce qu'on estime, préfère, ou au contraire qu'on néglige, rejette » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 260).

Ce processus est cependant caché (Durrive, 2015), car la situation d'inclusion d'Audrey relève aussi bien du registre du codifié, du non-codifié que de l'informel (Durrive, 2015). Le caché possède deux dimensions. Il y a ce qui relève d'une intention volontaire et que l'on nomme clandestin, et ce qui relève d'une intention non volontaire et que l'on nomme insue (Lantheaume, 2014). Dans le contexte de l'inclusion d'Audrey, il s'agit de dimensions cachées de nature clandestine qui relèvent de dimensions dissimulées et de l'opacité constitutive de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants impliqués dans son inclusion (Champy-Remoussenard, 2017). Elles correspondent à ce qui est volontairement dissimulé et elles jouent un rôle de « dynamiseur » du travail collectif entre enseignants, et entre enseignants et accompagnants. C'est leur statut même dans la situation d'inclusion d'Audrey qui conduit à parler de clandestinité parce qu'elles s'avèrent constitutivement quasi impossibles à officialiser et à formaliser auprès de tous les autres enseignants du milieu scolaire ordinaire (Champy-Remoussenard, 2017).

Au final, l'inclusion d'Audrey permet à l'école de milieu scolaire ordinaire, et plus particulièrement à l'enseignante de la classe de CE1/CE2 d'inclure Audrey sans que son activité soit mise en tension, et elle permet aux acteurs de l'ITEP, au bénéfice des enfants de l'ITEP, de développer et de renforcer son réseau d'écoles et d'enseignants volontaires pour de futures

inclusions. Dans cette situation d'inclusion, un acteur apparaît incontournable, le directeur pédagogique de l'ITEP qui favorise les relations d'interdépendances entre les autres acteurs par l'élargissement de son périmètre d'activité. Il agit en quelque sorte comme un facteur de conversion qui permet de transformer des contraintes en ressources (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012). Le travail collectif mis en œuvre peut ainsi être considéré comme un processus d'élaboration « de règles collectivement admises, qui constituent autant de composantes collectives de la construction et de la mise en œuvre des régulations des situations critiques. [Ce] travail collectif a pour fonction de réguler les perturbations internes et externes issues de l'activité, les exigences du travail en rapport à la gestion des situations de travail et la prévention des risques » (Caroly, 2010, p. 97). L'exercice de leur normativité correspond donc dans ce contexte local à l'effort qu'enseignants et accompagnants produisent collectivement pour devenir des sujets autonomes tentant d'anticiper l'assujettissement de la norme prescrite par le ministère de l'Éducation nationale (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009).

Conclusion du chapitre 4

Chaque étude de cas restitue une forme d'organisation du collectif liée au contexte local de chaque inclusion. Ces deux études de cas rendent compte également de compromis trouvés entre accompagnants, d'espaces de partage, de processus ordinaires de retraduction des règles inclusives et de subversion des règles inclusives. Des difficultés existent pour inclure Diégo et Audrey, et chaque collectif y répond à sa manière. Autrement dit, chaque collectif fait preuve d'une créativité plus ou moins étendue pour inclure Diégo ou Audrey. L'analyse des dimensions cachées rend aussi compte d'un autre résultat intéressant, car les dimensions cachées analysées dans chaque étude de cas constituent un espace de déploiement de l'activité d'accompagnement des élèves de la classe, et nous pouvons dès lors considérer ces élèves comme des acteurs du collectif constitué en vue d'inclure Diégo ou Audrey. Autrement dit, les élèves de chaque classe participent eux aussi à inclure Diégo et Audrey dans leur classe et dans leur école. À ce titre, les deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité comme dispositifs méthodologiques expérimentaux renseignent sur les sociabilités enfantines⁸¹ à l'œuvre dans ces deux contextes locaux dans lesquels une activité d'accompagnement est déployée, car ils permettent de mieux comprendre les relations qu'entretiennent les élèves entre eux. Les enfants s'entraident, et ils participent activement eux-aussi comme les adultes à l'inclusion de leur camarade. Autre élément également intéressant : les autres élèves de la classe ne considèrent pas Diégo et Audrey comme des enfants en situation de handicap, tout comme ces deux jeunes enfants ne se considèrent pas comme étant « en situation de handicap ». Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que l'institution scolaire contribue chez les enseignants et les accompagnants à établir « des procédés servant à répartir en catégories les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune de ces catégories » (Goffman, 1975, p. 11), car la représentation sociale⁸² du handicap entre enfants et adultes n'est pas partagée. Autrement dit, des « catégories de pensée » sont peut-être opérantes chez les

⁸¹ « La notion de sociabilité appartient originellement au lexique de la philosophie politique moderne. Chez Hobbes, Rousseau puis Kant, elle désigne la capacité des humains à vivre ensemble de façon pacifique, à aimer se retrouver et converser » (Renou, 2009, p. 502-503).

⁸² « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel, et idéal » (Moscovici, 2008, p. 367-368).

enseignants et les accompagnants quand ils incluent un enfant en situation de handicap, au sens de manières de penser le handicap déjà toutes faites (Douglas, 2004).

Ce questionnement a son importance, car l'actuelle conception sociale du handicap est basée sur une approche qualitative de l'inclusion scolaire et elle fait de cette dernière une nouvelle norme pour le système éducatif français (Ministère de l'Éducation nationale, 2013c; Ministère de l'Éducation nationale, 2019b). Définir ce qu'est une inclusion qualitative reste donc difficile, car la nature qualitative d'une inclusion peut l'être de deux points de vue. Le premier est celui du ministère de l'Éducation nationale français (le prescripteur) et le deuxième est celui des acteurs directs et indirects confrontés à la mise en œuvre effective de l'inclusion de Diégo et de l'inclusion d'Audrey dans la classe et dans l'école (Clot, 2008). Du point de vue du ministère de l'Éducation nationale, l'inclusion de Diégo apparaît peu qualitative, car elle limite la définition de l'inclusion de Diégo à une conception techniciste, dans laquelle inclure serait réduit à l'attribution de moyens humains et matériels (Zaffran, 2015). Cette inclusion rend difficile l'articulation des « conditions de scolarisation à l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement, et plus particulièrement [aux] possibilités de conversion en ressources légitimes et en liberté d'agir qu'autorisent les politiques d'établissements et les stratégies d'accompagnement » (Zaffran, 2015, p. 22). Du point de vue de l'enseignante et des accompagnants, l'inclusion de Diégo apparaît peu efficace, car ils parviennent difficilement à faire face ensemble aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009). D'ailleurs, cette inclusion a des répercussions négatives sur l'activité de l'enseignante, et elle questionne fortement son métier d'enseignante. La « créativité » pour inclure Diégo est donc limitée, c'est à dire que « le souci et la réalisation du travail bien fait » permettent difficilement à l'enseignante et aux accompagnants « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2017a, p. 13). Autrement dit, l'efficacité de l'inclusion de Diégo peut être questionnée, car la capacité de l'enseignante et des accompagnants à faire face aux contraintes des situations réelles est restreinte (Durrive, 2015). Ils limitent par la forme d'organisation que prend leur collectif, ce que Y. Clot (2008) appelle un travail d'ingéniosité compensatoire, c'est-à-dire une « sorte d'engagement professionnel pour “faire ce qui doit être fait”, en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102).

Le contexte local de l'inclusion d'Audrey apparaît quant à lui différent. La forme d'organisation du collectif apparaît elle aussi différente, et les effets de l'inclusion d'Audrey si l'on reprend les deux points de vue énoncés précédemment ne sont pas identiques. Du point de vue du ministère de l'Éducation nationale, l'inclusion d'Audrey apparaît plus qualitative que

l'inclusion de Diégo, car elle limite beaucoup moins la définition de l'inclusion à une conception techniciste, dans laquelle inclure serait réduit à l'attribution de moyens humains et matériels (Zaffran, 2015). Autrement dit, inclure ne se limite pas à la présence d'un AESH/ASEH dans la classe par exemple. Du point de vue de l'enseignante de la classe de CE1/CE2 et des autres accompagnants, l'inclusion d'Audrey apparaît là-aussi plus efficace que l'inclusion de Diégo, car ils parviennent davantage à faire face aux contraintes des situations réelles rencontrées lors de l'inclusion d'Audrey (Durrive, 2015; Schwartz et Durrive, 2009), et cette inclusion n'a d'ailleurs pas de répercussions négatives sur l'activité de l'enseignante de la classe de CE1/CE2. Ils contribuent ainsi collectivement à opérationnaliser la nature qualitative de l'inclusion scolaire prescrite par le ministère de l'Éducation nationale par un jeu de retraductions locales de la règle inclusive et de subversions beaucoup plus développées que dans le contexte local de l'inclusion de Diégo, et dans ce contexte local les dimensions cachées de l'activité d'accompagnement de nature clandestine jouent un rôle en dynamisant le travail collectif.

Chapitre 5 : Les résultats de l'analyse intra cas des deux inclusions du premier cycle de l'enseignement du second degré

Partie 1 : L'analyse de l'inclusion de Jessy dans un collège public

Cette troisième étude de cas se déroule entre septembre 2015 et juin 2016, et elle restitue les résultats de l'analyse de l'inclusion de Jessy.

I. Le contexte général de l'inclusion de Jessy

1. Le collège de Jessy

Le collège de Jessy est un collège public d'un peu plus de 600 élèves. Il se situe dans une ville de taille moyenne qui compte deux collèges (un collège public et un collège privé). Il dispose d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)⁸³ et d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)⁸⁴. Ce collège a été totalement rénové il y a moins de 10 ans, et il dispose d'un équipement moderne. Les locaux sont spacieux et adaptés aux normes architecturales actuelles. Il dispose d'une vaste cour de récréation, d'un gymnase, et de nombreux locaux en plus des salles de classe. Il se situe dans un contexte social plutôt défavorisé avec un taux de chômage d'un peu plus de 20%. Les catégories socioprofessionnelles des parents correspondent dans leur grande majorité à celles des personnes sans activité professionnelle, aux ouvriers et aux employés. Il reste cependant attractif malgré la présence d'un collège privé à proximité, et cette attractivité s'explique par une politique éducative volontariste de la part du collège avec la mise en œuvre de nombreux partenariats avec différents acteurs institutionnels (mairie, département, associations, etc.). Ces partenariats lui ont notamment permis de créer des sections sportives coordonnées par les

⁸³ Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des dispositifs de scolarisation dans le premier niveau de l'enseignement du second degré français qui scolarisent des enfants ayant des difficultés scolaires graves et durables.

⁸⁴ Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le premier et le second degré de l'enseignement français. Elles accueillent des enfants avec un handicap intellectuel, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, un trouble du spectre de l'autisme, un handicap moteur, un handicap auditif, un handicap visuel, et des troubles combinés (plurihandicap ou maladies invalidantes).

enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) du collège. C'est donc un collège qui a l'habitude de travailler avec de nombreux acteurs extérieurs.

C'est également un collège qui a déjà inclus des adolescents en situation de handicap quelle que soit la nature du handicap (handicap moteur, sensoriel, cognitif, troubles du comportement et de la conduite). Au moment de l'enquête, plusieurs adolescents en situation de handicap étaient inclus dont Jessy qui y est scolarisé depuis le mois de septembre 2013. Cette présence ancienne des adolescents en situation de handicap s'explique en partie par la présence des deux dispositifs d'adaptation du ministère de l'Éducation nationale que sont la SEGPA et l'ULIS. De nombreux AESH/ASEH sont aussi présents pour accompagner les adolescents en situation de handicap scolarisés dans ce collège, et l'AESH de Jessy l'accompagne depuis la rentrée 2015.

Plusieurs divisions (classes) sont constituées à chaque niveau de scolarité (sixième-cinquième-quatrième et troisième), et une équipe d'une cinquantaine d'enseignants est rattachée à ce collège. La majeure partie des enseignants sont présents au collège depuis plus de cinq ans, et chaque année des enseignants stagiaires, des personnels enseignants nouvellement affectés et des enseignants qui partent à la retraite modifient la composition de l'équipe enseignante autour de ce noyau stable d'enseignants expérimentés. La plupart des enseignants du collège ont donc déjà inclus des adolescents en situation de handicap, dont une bonne partie de l'actuelle équipe enseignante de Jessy. L'équipe de direction se compose d'un chef d'établissement, de son adjoint, d'un gestionnaire, d'un directeur de SEGPA et de deux conseillers principaux d'éducation (CPE). Un secrétariat est rattaché à la direction du collège, et en comptant les personnels techniques, ouvriers et de surveillance, l'équipe du collège se compose d'à peu près 80 personnes. Les relations avec les parents sont apaisées, et même s'ils ne viennent pas souvent au collège, il n'existe pas de conflits latents entre ces différents acteurs.

2. Les acteurs de l'inclusion de Jessy

2.1. Les élèves de la classe de quatrième

La classe de Jessy est une classe de quatrième, et elle se compose de 29 élèves. Les élèves ont entre 12 et 13 ans. Une petite dizaine d'enseignants y intervient, et un professeur principal est le référent de la classe. Jessy est le seul adolescent en situation de handicap de la classe, et l'AESH de Jessy est présente à mi-temps. Elle effectue son autre mi-temps auprès

d'une autre adolescente en situation de handicap du collège (handicap intellectuel). Les élèves de la classe sont habitués à la présence de l'AESH de Jessy et des AESH/ASEH en général. Certains estiment d'ailleurs que c'est une chance pour Jessy que d'être aidé au quotidien par son AESH : « *Il y en a qui disent « ah la chance » et il y en a qui prennent ça normalement* » (ET/ind/esh/22). Les élèves de la classe considèrent également Jessy comme un camarade au même titre que n'importe quel élève, et ils font très peu référence à son handicap visuel.

Trois élèves de l'ULIS du collège peuvent également être inclus de manière ponctuelle au cours de la semaine, et généralement l'AESH affectée au sein de l'ULIS est présente. Ces adolescents qui ont un handicap intellectuel ont ainsi la possibilité de suivre quelques heures de cours avec leurs camarades du collège. Le problème est alors celui du manque de place dans les classes étant donné le nombre déjà élevé d'élèves présents : « *Au niveau, on va dire matériel quand l'AESH rentre avec Jessy, je n'ai plus de place. Il n'y a plus de chaises en fait. On n'a pas assez de place. [L'AESH de l'ULIS] est mal installée. Elle est entre deux, mais il y a l'évier qui gêne entre les deux. Elle se met dans un coin puis après elle bouge. Elle se lève, mais voilà, ce n'est pas facile au niveau conditions matérielles* » (ET/ind/ens/24).

2.2. Jessy

Jessy est un adolescent qui a un handicap visuel : « *Jessy n'a pas de vision de relief, donc c'est embêtant* » (ET/ind/par/23). Son handicap nécessite qu'il soit placé au premier rang, et que les supports de cours soient systématiquement agrandis : « *Il suffit de le placer au premier rang. Il dit lui-même où il voit mieux et puis après agrandir. Ça, il faut toujours y penser. Penser à agrandir les documents* » (ET/ind/ens/24). Il ne se considère pas comme un élève en situation de handicap, ou comme un élève « handicapé » comme il l'explique : « *Il y a les ascenseurs pour ceux qui sont handicapés et tout. [...] C'est plus facile pour eux* » (ET/ind/esh/22). De même qu'il ne se considère pas comme un élève en difficulté scolaire : « *Non, là c'est déjà bien vu qu'il y a la SEGPA [...] Bien c'est pour ceux qui sont en difficulté, ils viennent à la SEGPA* » (ET/ind/esh/22).

Jessy a l'habitude d'être accompagné par un AESH/ASEH, car cet accompagnement a débuté dès l'école primaire. Il considère que l'activité de son AESH actuel diffère peu de l'activité qu'avaient ses précédents AESH/ASEH : « *Il y avait une AVS [AESH/ASEH]. [...] Elle faisait pareil à peu près* » (ET/ind/esh/22). Autrement dit, Jessy considère que l'activité d'un AESH/ASEH consiste à « *bien m'aider à relire, ou souvent à copier mon cours parce que j'ai mal à la tête. C'est tout* » (ET/ind/esh/22). Pour Jessy, un « bon » AESH/ASEH est donc :

« *quelqu'un qui m'aide, qui est surtout gentil, et quelqu'un avec qui l'on peut parler et tout* » (ET/ind/esh/22).

Jessy s'était habitué à la présence de son ancienne AESH qui l'accompagnait depuis son entrée en sixième, et il a eu du mal à s'habituer à son AESH actuelle. Cette difficile adaptation n'est pas spécifique à son AESH actuelle, car il a déjà changé plusieurs fois d'AESH/ASEH, et à chaque fois l'arrêt de l'accompagnement fut difficile : « *parce que je vais encore avoir du mal à m'y habituer je pense* » (ET/ind/esh/22).

Son accompagnement actuel devrait se poursuivre en classe de troisième avec l'échéance du diplôme du brevet des collèges : « *Normalement je vais en avoir une en troisième* » (ET/ind/esh/22), et la poursuite de l'accompagnement est une volonté de sa part : « *J'aimerais bien qu'il y ait quelqu'un qui m'accompagne* » (ET/ind/esh/22). Il justifie d'ailleurs cette demande : « *Non ce n'est pas que ça ne me fait pas peur, c'est que je suis mieux avec quelqu'un qu'avec personne* » (ET/ind/esh/22). Pour autant, des camarades de classe peuvent aussi l'aider ponctuellement : « *Bien ça se passe normalement et en plus mes potes m'aident à lire des fois* » (ET/ind/esh/22), tout comme certains de ses enseignants : « *En sixième par exemple, j'avais une professeure de sciences et vie de la Terre qui me donnait souvent des trucs sur ordinateur avec des clés USB. Par exemple, des schémas ou des choses comme ça* » (ET/ind/esh/22).

Au final, Jessy préfère être accompagné par son AESH : « *Non, je préfère qu'il y en ait une quand même [...] Elle est à côté de moi et puis des fois elle me regarde, et elle me demande si j'ai besoin d'elle* » (ET/ind/esh/22).

2.3. La mère de Jessy

La mère de Jessy a eu du mal à accepter le handicap de son fils⁸⁵ : « *En tant que parents ça a été dur. Je n'ai pas accepté son handicap tout de suite. Pour moi, ça a été dur. Quand ils m'ont dit que Jessy a ce problème-là. Il a ceci, il a cela. C'est vrai que c'était beaucoup de choses à digérer* » (ET/ind/par/23). Sa mère a beaucoup culpabilisé : « *J'ai culpabilisé. Je vous le dis franchement. J'ai dit « c'est de ma faute ». Il s'est passé quelque chose pendant la grossesse ? Je ne sais pas ce qui s'est vraiment passé. Est-ce que c'est moi ? [...] Qu'est-ce que j'ai fait pour avoir un enfant comme ça. Un enfant avec ce handicap* » (ET/ind/par/23).

⁸⁵ Nous ne connaissons pas le ressenti du père, et cette question n'a pas été abordée au cours de notre entretien avec la mère de Jessy.

Elle a peur pour la santé de son fils, tout en ne souhaitant pas l'alarmer pour autant : « *Il y a beaucoup de choses qui me font peur, mais bon je ne lui montre pas. Je ne lui dis jamais. En plus, il me pose beaucoup de questions, donc voilà c'est difficile de lui répondre* » (ET/ind/par/23). Elle n'a qu'une peur, c'est que Jessy devienne aveugle : « *Je ne voudrais pas qu'il soit aveugle parce que quand on a vu et que l'on perd la vue ça doit faire. Ça non, je ne voudrais pas. Qu'il voie un petit peu déjà, c'est déjà pas mal. Moi je veux qu'il garde ce qu'il a. Il n'a pas grand-chose* » (ET/ind/par/23).

La mère de Jessy croit en lui et à sa réussite scolaire, et elle continuera à l'aider pour cela : « *Je sais que Jessy y arrivera, et je l'aiderai* » (ET/ind/par/23). Elle est très présente dans son quotidien : « *J'ai sept enfants. Lui pose le problème de son handicap. Moi je suis derrière. Je suis derrière tout le temps si je peux. S'il y a un souci, je viens. Il n'y a pas de problème* » (ET/ind/par/23). Et si Jessy éprouvait plus de difficultés, elle serait encore plus présente : « *Il serait en difficulté. Là, je serai encore plus présente pour lui. Voilà, je serai encore plus présente parce qu'il me demanderait beaucoup plus de choses* » (ET/ind/par/23).

Elle explique que tous les enseignants ne réalisent pas les difficultés quotidiennes auxquelles est confronté Jessy à cause de son handicap : « *Enfin que les professeurs comprennent ce qu'est vraiment son handicap parce qu'à un moment donné ça a été difficile* » (ET/ind/par/23). Certains enseignants ont d'ailleurs dû s'en rendre compte par eux-mêmes : « *Je sais qu'en cinquième, il y a eu une réunion et la référente scolaire avait ramené une paire de lunettes avec ce que voyait Jessy. Elle l'a fait passer à toutes les personnes qui étaient là et oui en effet là, ils ont compris qu'il y avait un gros souci* » (ET/ind/par/23). La mère de Jessy estime d'ailleurs que les enseignants de son fils devraient la rencontrer plus régulièrement : « *Mieux. Rencontrer les parents un peu plus souvent* » (ET/ind/par/23). Elle est consciente pour autant des difficultés que rencontrent quotidiennement les enseignants pour inclure Jessy : « *Je pense que les professeurs n'ont pas non plus toujours le temps. Voilà des classes avec un nombre d'élèves assez important, donc c'est difficile aussi je pense pour eux* » (ET/ind/par/23). Elle considère que Jessy est un élève parmi d'autres élèves dans la classe, et que les enseignants ont aussi d'autres élèves et d'autres missions à gérer quotidiennement : « *Le métier de professeur c'est beaucoup de travail aussi. Il n'y a pas qu'un élève. C'est un ensemble. Ils n'ont pas qu'une classe en plus. C'est difficile. Il faut gérer tout* » (ET/ind/par/23). Elle estime au final qu'elle ne rencontre pas de difficultés particulières auprès des enseignants pour l'inclusion de Jessy : « *Mais sans quoi, je n'ai pas eu de problèmes particuliers* » (ET/ind/par/23), et dans le cas contraire, elle encourage son fils à solliciter les enseignants en cas de problème : « *Bien j'ai dit à Jessy « il faut que tu le dises à ta professeure »* » (ET/ind/par/23). Elle est également

présente à toutes les réunions entre parents et enseignants : « À chaque réunion parents/profs je suis là. Comme ça, s'il y a un problème j'explique et puis voilà » (ET/ind/par/23).

2.4. Le professeur principal de Jessy

Le professeur principal de Jessy est une enseignante expérimentée de sciences physiques qui a déjà accueilli de nombreux adolescents en situation de handicap, et elle est très investie dans la vie du collège (manifestations, réunions, projets d'établissement, sorties scolaires, etc.). Elle justifie son implication par son envie d'aider ces jeunes adolescents : « C'est la volonté de chacun je pense avant tout, la conscience de vouloir aider, enfin je ne sais pas, c'est notre boulot premier. On est là pour ça. [...] Je pense que c'est notre rôle premier d'aider les élèves à se sentir bien. Ils viennent au collège, il faut qu'ils s'y sentent bien et c'est notre rôle de les rassurer et puis d'essayer de les aider au maximum de ce que l'on peut, de différentes façons, mais c'est à nous de le faire. Ça me semble logique » (ET/ind/ens/24).

Avant l'inclusion de Jessy, elle avait déjà inclus deux adolescents qui avaient un handicap visuel : « J'ai déjà eu deux d'élèves qui ont eu des problèmes de vue par exemple. Ça s'est fait naturellement, assez facilement » (ET/ind/ens/24). Elle a également déjà inclus une adolescente avec un handicap moteur : « [Une élève] en fauteuil, ça pose aucun problème. Puis ces élèves-là, ils vivent très bien dans notre établissement. Ils sont bien inclus dans l'établissement ». Elle considère que le handicap visuel comme le handicap moteur ne stigmatisent pas les adolescents : « Il n'y a pas de regard négatif. Les autres élèves ne les regardent pas de coin et puis le handicap ne les marginalise pas non plus. Ils sont considérés au sein de la classe comme un autre élève, et ça se passe vraiment bien » (ET/ind/ens/24).

Elle estime que la nature du handicap de Jessy est peu contraignante : « En tant que professeur, ça se passe super bien avec Jessy. La seule contrainte, c'est de toujours faire attention qu'il voit bien au tableau. Ce n'est pas très difficile comme contrainte » (ET/ind/ens/24). Une autre contrainte est de penser à l'agrandissement des supports pédagogiques : « Si tu l'oublies une fois, tu dis « ah zut, j'ai oublié ». Ça m'est arrivée une fois ou deux dans l'année tu vois de l'oublier, et là c'est embêtant. Je sais que ça l'embête vraiment » (ET/ind/ens/24).

Elle a par contre une réticence et une appréhension en ce qui concerne d'éventuels problèmes de comportement de ses élèves : « C'est plus au niveau comportement. Une déficience et le comportement, et dans une classe à 29 je pense que ça doit être très compliqué à gérer » (ET/ind/ens/24). Elle estime que les problèmes de comportement auraient des

incidences sur sa gestion du groupe-classe : « *Il faut s'occuper de tout le monde et il ne faut pas que ça devienne au détriment des autres* » (ET/ind/ens/24). Ce qui n'est pas le cas pour Jessy : « *Jessy, ce n'est pas. C'est un handicap lourd pour lui, mais pas lourd pour la classe. Ça ne gêne pas les autres. Si tu as un élève qui a une déficience au niveau du comportement, qui pousse des cris ou des choses comme ça, le gérer à 29 ce n'est pas pareil ; ou qui bouge plus, comment on va faire ?* » (ET/ind/ens/24).

Le professeur principal considère au final que Jessy est un adolescent en situation de handicap facile à inclure : « *Ça se passe super bien, et puis Jessy il est partant donc c'est un enfant qui est facile à inclure dans la classe. Il n'y a pas de souci* » (ET/ind/ens/24). Elle considère également que c'est aux enseignants de s'adapter et non l'inverse, et elle fait preuve d'empathie envers Jessy et les autres adolescents en situation de handicap du collègue : « *Rien que par le soutien moral parfois, et si tu vois que ça ne va pas, en aparté leur dire « ça va ? ». Essayer de discuter avec eux* » (ET/ind/ens/24).

L'AESH de Jessy qui accompagne Jessy à mi-temps n'est pas présente en règle générale pendant les cours du professeur principal : « *Je n'ai pas l'AVS [AESH]* » (ET/ind/ens/24). Elle peut l'être de manière exceptionnelle quand il y a une préparation matérielle spécifique à gérer par les élèves au cours d'une activité. Le fait que l'AESH ne soit pas présente ne la contrarie pas, car l'effectif de la classe de Jessy est important, et elle aurait alors un problème de places : « *Il est dans une classe de 29 avec l'AVS [AESH]. Moi je ne l'ai pas, mais ça fait 30. Je sais que c'est ouh ! [...] Il n'y a plus de chaises en fait. On n'a pas assez de place. [...] Ce n'est pas facile au niveau conditions matérielles et tu ne peux pas, le problème c'est que tu ne peux pas toujours prendre la place d'un élève pour l'AVS [AESH] parce que tu as d'autres élèves* » (ET/ind/ens/24). Pour autant, elle reconnaît les avantages de la présence d'un AESH/AESH dans une classe. Leur présence permet d'avoir un adulte supplémentaire dans la classe et permet une gestion de classe plus facile : « *Dans la sérénité du travail aussi. Il y a deux adultes dans une même pièce. Enfin quand tu as le dos tourné et que tu es en train de travailler avec un groupe, il y a quand même un autre adulte peut-être à l'autre coin. Même les autres élèves de la classe se méfient plus. Faire des bêtises par exemple, ou même s'ils ne sont pas là pour ça, mais c'est un adulte quand même. Eux en tant qu'adulte, s'ils voient quelque chose* » (ET/ind/ens/24).

L'enseignante de Jessy estime que l'inclusion scolaire demande du temps, et que les enseignants en manquent : « *C'est ce qui pêche je pense. Ne pas avoir assez de temps. De toute manière, c'est sur un ensemble, pas que pour ça. Ne pas avoir assez de temps de concertation entre nous* » (ET/ind/ens/24). Elle estime également que tous les enseignants ne souhaitent pas

forcément prendre du temps pour se concerter au sujet de l'inclusion de tel ou tel élève : « *C'est toujours pareil, ça dépend de la volonté de chacun aussi de vouloir se concerter davantage et de prendre un petit peu plus de temps* » (ET/ind/ens/24). Elle estime que la mission de professeur principal est chronophage à ce niveau-là : « *Après les profs principaux ont ce rôle, mais il ne faut pas non plus toujours en rajouter sur le dos du prof principal parce que le prof principal s'essouffle aussi à un moment donné* » (ET/ind/ens/24).

Elle considère que l'inclusion scolaire devrait avant tout reposer sur la communication entre les différents acteurs et l'envie d'inclure des enseignants : « *C'est le principe de base, de communiquer entre nous et communiquer pour que ça aille dans le bon sens pour les élèves. [...] Je pense que vraiment pour que ça fonctionne, il faut des gens qui ont envie de le faire* » (ET/ind/ens/24). D'autant plus que son investissement pour inclure Jessy et d'autres adolescents en situation de handicap ne lui apporte rien de plus en matière de rémunération : « *Tu n'as rien au bout du compte. Enfin tu vois, on a tous le même salaire qui nous tombe et puis voilà [...] Qu'est-ce que tu en as de plus après tout. Rien de plus* » (ET/ind/ens/24). Là-aussi, la mission de professeur principal peut vite se compliquer si les enseignants ne sont pas volontaires pour inclure : « *Non, et puis ça peut mettre en l'air tout le travail du reste de l'équipe parce que le problème c'est que quand quelqu'un n'est pas volontaire, les élèves le ressentent. Les élèves se braquent parfois contre cet enseignant-là. Ça crée des problèmes dans la classe, et puis après le prof principal se récupère à rattraper* » (ET/ind/ens/24).

2.5. L'AESH de Jessy

L'AESH de Jessy est une AESH qui a trois ans et demi d'expérience professionnelle et elle a déjà accompagné cinq enfants et adolescents en situation de handicap (handicap moteur, handicap intellectuel et troubles du comportement et de la conduite). Elle possède également un diplôme en lien avec l'accompagnement de personnes âgées, et elle maîtrise l'outil informatique : « *J'ai ma formation de secrétaire-assistante, l'ordinateur je connais* » (ET/ind/AESH/25).

Au début de sa prise de fonction il y a trois ans et demi en qualité d'AESH, elle ne savait pas en quoi consistait son activité : « *C'est vrai que moi quand je suis arrivée, c'est pareil je lui ai dit « Je fais quoi ? Je fais comment ? ». On ne sait pas* » (ET/ind/AESH/25). Elle a appris son activité d'accompagnement sur le « tas » : « *J'ai appris sur le tas. J'ai appris comme ça en avançant tout doucement. [...] C'est vrai que quand on commence comme ça AVS [AESH], que l'on n'a jamais travaillé vraiment dans le milieu scolaire justement en situation de handicap,*

on apprend sur le tas » (ET/ind/AESH/25). Des enseignants l'ont beaucoup aidée à ce moment-là : « *Je suis arrivée. Bon, c'est vrai qu'il a fallu qu'on m'apprenne. C'est vrai [qu'une enseignante spécialisée] m'a beaucoup appris et la prof principale de [cet adolescent avec un handicap], Madame XXX à ce moment-là, ils m'ont très bien encadrée. Ils m'ont très bien dit ce qu'il fallait faire, comment gérer et c'est vrai que maintenant je fais ça comme si j'avais fait ça pendant 20 ans alors que bon, ça ne fait que trois ans et demi que je suis là* » (ET/ind/AESH/25).

Elle considère qu'accompagner Jessy consiste avant tout à le rassurer au quotidien : « *L'accompagnement, c'est rassurer l'élève déjà parce qu'ils sont quand même mis un petit peu à l'écart au départ. C'est rassurer l'élève et l'accompagner vraiment dans les difficultés qu'ils ont, qu'ils rencontrent lors des cours. C'est beaucoup ça l'accompagnement. Et puis, je pense qu'ils ont une épaule sur qui compter en cours* » (ET/ind/AESH/25). Pour autant, accompagner de son point de vue, ce n'est pas réaliser le travail demandé à la place de l'élève : « *C'est vrai que l'on est là pour les accompagner et pas pour non plus faire leur travail à leur place. On est là pour les accompagner, pour leur faire comprendre le cours ou pour leur prendre le cours, mais pas pour faire le travail à leur place. Ce n'est pas la solution* » (ET/ind/AESH/25).

Elle préfère accompagner des adolescents au collège que des enfants à l'école maternelle : « *Je me sentais un peu, pas moins utile, mais ici je suis tout le temps sollicitée si vous voulez. Que bon en maternelle, ils ont quand même une période de travail. Après ils ont un peu un temps de pause, après temps de travail, temps de pause. [...] Ici, on ne voit pas l'heure passer. Que là-bas, bon on la voyait quand même et puis bon, ce n'est pas pareil* » (ET/ind/AESH/25). Elle explique également qu'elle a toujours voulu aider les autres : « *J'ai ce genre humain à vouloir toujours aider mon prochain. J'ai toujours eu cette âme-là. Je l'ai toujours* » (ET/ind/AESH/25). Elle a de l'empathie pour Jessy et les adolescents en situation de handicap en général : « *On se dit mince, ça serait le mien comme ça, je voudrais bien quand même avoir une personne qui s'occupe de lui comme ça en milieu scolaire* » (ET/ind/AESH/25).

Elle trouve que Jessy est autonome par rapport à d'autres enfants et adolescents qu'elle a pu accompagner par le passé : « *Jessy est plutôt autonome par rapport à cet élève et c'est vrai que Jessy j'interviens beaucoup pour les agrandissements de photocopies. [...] On le met devant le tableau. Il voit très bien* » (ET/ind/AESH/25). Elle veille à ce que les enseignants le mettent systématiquement au premier rang, car cela n'est pas toujours le cas : « *Le prof de techno n'a pas mis Jessy devant. Il a du mal à voir. J'ai été voir le prof de techno pour pouvoir*

insister à ce qu'il soit devant parce que bien moi en étant qu'à mi-temps avec Jessy, je ne peux pas être à tous les cours alors j'insiste sur le fait qu'il soit devant, et franchement il est beaucoup plus autonome » (ET/ind/AESH/25). Elle dispose parfois avec certains enseignants des cours donnés à l'avance, ce qui lui permet de faire les agrandissements nécessaires en amont du cours.

Jessy sait également la solliciter quand il a besoin que le cours soit agrandi : *« L'aide la plupart du temps, il me la demande quand même. Quand il voit que la prof donne la copie, je le regarde. Je dis « tu as besoin ». « Oui, je veux bien ». Alors je vais faire la photocopie »* (ET/ind/AESH/25). Les enseignants savent également la solliciter quand ils sont en cours pour savoir si un agrandissement est nécessaire : *« La plupart du temps, le prof vient me voir et me propose. Ça va être petit peut-être pour Jessy ? Faire l'agrandissement ? Je dis « oui », et là je vais »* (ET/ind/AESH/25). Elle propose aussi son aide aux enseignants pour qu'ils n'aient pas à réaliser les agrandissements eux-mêmes. Elle dispose pour cela d'un code personnel pour faire des photocopies et elle estime qu'elle permet aux enseignants de ne pas perdre de temps supplémentaire pour préparer leurs cours. Son objectif est de diminuer la charge de travail des enseignants en ce qui concerne l'accompagnement de Jessy : *« Mais on s'arrange toujours. Il y a toujours moyen de s'arranger »* (ET/ind/AESH/25).

L'AESH de Jessy estime également que ce n'est pas à elle de dire ce qui va, ou ce qui ne va pas aux parents de Jessy. Elle ne souhaite pas empiéter sur le périmètre d'activité des enseignants : *« Je ne voulais pas non plus dire ce qui n'allait pas et ce qui va parce que je ne veux pas non plus prendre le rôle du professeur. C'est le rôle du professeur de dire si ça va, ou si ça ne va pas »* (ET/ind/AESH/25). Elle considère que cela ne relève pas des missions d'un AESH : *« Moi, je ne suis là que pour accompagner l'élève. Je ne suis pas là pour dire « bien voilà, en telle matière ça ne va pas » »* (ET/ind/AESH/25). Par ailleurs, elle n'hésite pas à aider d'autres élèves de la classe qui parfois l'interpellent pour lui demander son aide : *« Oui, il y a des élèves qui des fois m'interpellent. [Prénom de l'AESH], tu peux venir une minute ? Je n'ai pas compris ça. Bon j'essaie de reformuler, mais c'est vrai que je ne suis pas non plus à un élève près »* (ET/ind/AESH/25).

Elle souffre actuellement d'un manque de reconnaissance de son activité, et espère un changement. Ce sont par exemple certains élèves et certaines familles qui ne la remercient pas quand l'accompagnement prend fin : *« J'ai fait pas mal pour lui. Je ne le regrette pas au contraire parce qu'à l'heure actuelle d'après [une enseignante] il s'en sort très bien, mais ne serait-ce qu'un merci ! Un merci, c'est vrai qu'on fait notre travail, mais on n'est pas des chiens non plus. On est quand même des humains et c'est vrai qu'il y en a, il n'y a pas de*

reconnaissance » (ET/ind/AESH/25). Elle considère que son activité n'est pas correctement rémunérée : « *Ce que je demanderais, c'est ce que j'ai dit à l'enseignante référente, un petit peu plus d'heures parce que bien là 20h30, je ne touche pas non plus des masses* » (ET/ind/AESH/25). D'autant plus qu'elle réalise en réalité 21 heures, car elle peut difficilement partir en plein milieu d'un cours : « *Là je fais mes 20h30 semaine. Je fais 20h30, mais bon je fais 21heures puisque je ne peux pas faire 20h30. Je ne peux pas dire « bien non, je suis là une demi-heure, je m'en vais* ». *Je fais mes 21 heures et puis c'est tout* » (ET/ind/AESH/25). Elle explique ainsi que d'autres AESH/ASEH arrêtent cette activité à cause de la faible rémunération : « *J'avais une collègue l'année dernière en maternelle, elle m'a dit « moi je ne pourrai pas continuer longtemps comme ça » alors qu'elle avait un contrat CDD. Ce que j'ai là, AESH, elle dit « moi, je ne pourrai pas ». Elle dit « je suis toute seule avec mes gamins ». Elle dit « je ne peux pas »* » (ET/ind/AESH/25).

2.6. Le chef d'établissement du collège

Le chef d'établissement considère que l'inclusion scolaire correspond à une « qualité de service » que son établissement se doit de donner aux élèves, et il n'hésite pas à comparer son collège à une entreprise : « *On doit maîtriser les tenants, les aboutissants, avoir un cap, des objectifs, maîtriser des éléments qui nous permettront d'établir des comparaisons, estimer des tendances et envisager des moyens humains, des méthodes d'organisation pour faire toujours mieux. Pas pour la performance de l'établissement, mais pour la qualité du service rendu. La qualité du service rendu est un peu comme dans une entreprise, c'est un langage qui revient. Il faut que le client soit satisfait, nos clients ce sont les élèves* » (ET/ind/dir/1).

Le chef d'établissement se compare à un gestionnaire, et il renvoie en partie la responsabilité de la politique éducative en matière d'inclusion de son établissement aux enseignants : « *Qu'il soit ponctuel ou qu'il soit constant dans le cadre d'un handicap, il y a toujours problème donc il faut trouver une organisation, mais sur les méthodes ce sont les enseignants qui font pour moi je veux dire chef d'établissement. Moi je prévois les créneaux, je prévois les enseignants, je prévois la possibilité de personnaliser et d'individualiser* » (ET/ind/dir/1). Son rôle consiste ainsi à donner les moyens aux enseignants d'inclure : « *Voilà, les enseignants en première ligne. Moi j'organise et j'apporte les moyens. Les moyens humains, matériels, les demandes d'AVS [AESH/ASEH], mais dans la continuité de ce qui existait déjà avant* » (ET/ind/dir/1). Autrement dit, sa mission consiste à « ouvrir la voie » et à porter un discours volontariste auprès des enseignants en matière d'inclusion. Il le dit lui-même, il faut y

croire : « *Il faut anticiper, être capable d'accueillir, de proposer une réponse et donc de former, de responsabiliser les enseignants. On est des agitateurs, des coordonnateurs, des animateurs, voilà des susciteurs d'idées, des coaches, des motiveurs. Je ne sais pas si ça se dit, mais on doit être devant, on doit dire, afficher des principes, afficher des convictions, afficher un état d'esprit. Cet état d'esprit, c'est l'éducation. Il faut y croire. Il faut que l'on soit le premier à montrer que, bien oui ça fait partie de nos missions pour que l'on ait des équipes qui nous suivent* » (ET/ind/dir/1). De toute manière, le cadre prescriptif de l'inclusion scolaire n'est jamais très loin : « *Voilà. Si le chef d'établissement n'est pas convaincu de ça, oui il y a la loi de 2005* » (ET/ind/dir/1).

C'est à ce titre qu'il considère que le chef d'établissement peut être un frein à l'inclusion scolaire : « *Donc un des principaux freins, et bien le personnel de direction lui-même. Je ne dois pas être le seul* » (ET/ind/dir/1). Il pense que les chefs d'établissement devraient être davantage sensibilisés à la question du handicap : « *Asperger, ce n'est pas dans la culture d'un chef d'établissement. C'est quelque chose auquel on est confronté, pour laquelle on fait du travail personnel. On choisit sa lecture, on en discute avec d'autres et on devient meilleur. Mais là, les personnels de direction peuvent être un frein* » (ET/ind/dir/1). Ces connaissances sont pour lui indispensables pour aider les enseignants à inclure les adolescents en situation de handicap de son établissement : « *S'il y avait un frein ça serait à mettre dans le camp des chefs d'établissement qui ne s'approprient pas ces particularités, qui globalisent trop à en oublier les situations particulières. On fixe, on gère des volumes, on fixe des règles, on délègue, mais il faut le faire à bon escient. Il faut connaître au moins les spécificités, la connaissance déjà des différents dispositifs, des différents interlocuteurs* » (ET/ind/dir/1).

Il accepte toutes les inclusions quel que soit le handicap, car il estime qu'un adolescent qui aurait un handicap jugé trop lourd ne serait pas maintenu dans le milieu scolaire ordinaire : « *En tout cas, c'est oui. Quel que soit le handicap, on accepte. Si le handicap est trop lourd, il y a une décision là qui fait que cet élève n'est pas dans un système dit ordinaire. Il y a d'autres structures pour ça* » (ET/ind/dir/1). D'autre part, l'inclusion scolaire relève pour lui d'une prescription du ministère de l'Éducation nationale, et inclure renvoie dorénavant à l'une des missions des enseignants : « *Ça rentre maintenant dans les missions officielles, en tout cas dans les pratiques des enseignants* » (ET/ind/dir/1). L'inclusion scolaire est avant tout pour lui une affaire d'orientation entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé : « *Donc le travail en collège, c'est surtout de ne pas rater l'orientation de ces élèves-là* » (ET/ind/dir/1). Il explique au final que l'inclusion scolaire présente des avantages, car elle permet de changer les représentations des différents acteurs pris dans une situation d'inclusion, et d'ouvrir le collège

sur l'extérieur : « Ça crée de la solidarité, ça crée des représentations d'éducation, de tolérance, de patience chez les élèves, chez les enseignants, et puis ça ouvre simplement l'école, le collège sur ce qu'il doit être » (ET/ind/dir/1).

2.7. La référente scolaire de la structure médico-sociale

La référente scolaire de Jessy est une professionnelle du secteur médico-social qui travaille dans la structure médico-sociale qui accompagne Jessy depuis l'école maternelle. Cette structure est spécialisée dans le handicap visuel, et elle est chargée d'accompagner les enfants et les adolescents tout au long de leur parcours scolaire. Elle bénéficie d'une expertise reconnue dans le handicap visuel, et une équipe pluricatégorielle (médecins ophtalmologistes, médecins psychiatres, médecins généralistes, orthoptistes, rééducateurs, éducateurs techniques, éducateurs spécialisés, enseignants spécialisés, assistantes sociales, etc.) apporte son aide quotidienne aux enfants et à leurs familles. Les éducateurs et les enseignants spécialisés proposent également un soutien pédagogique personnalisé de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, et le service social propose un accompagnement dans les démarches administratives.

La référente scolaire de Jessy est une éducatrice qui l'aide donc au quotidien, et ce depuis l'école maternelle. Ils se connaissent bien, et elle connaît bien la mère avec qui elle a des contacts très réguliers. Elle passe voir Jessy à son domicile au moins une fois par mois : « Après sa référente scolaire qui vient voir s'il n'y a pas des choses à faire ou agrandir, ou faire des livres aussi parce que les livres de poche il faut que ce soit agrandi. Donc, c'est eux qui s'occupent de tout ça. Après, il y a du matériel pédagogique qui est demandé pour lui. Bon il a un ordinateur, une imprimante, une règle scan » (ET/ind/par/23).

3. Un autre point de vue

L'enseignant référent n'intervient pas directement dans la situation d'inclusion de Jessy, mais il éclaire de son point de vue le contexte local dans lequel s'inscrit cette inclusion. Nos études de cas s'inscrivent en effet dans un modèle d'intelligibilité systémique, autrement dit, d'autres acteurs au cours de notre enquête furent approchés en vue d'analyser le cas dans son ensemble (Albarello, 2011), et l'enseignant référent est l'un de ces acteurs⁸⁶.

⁸⁶ Voir chap. 3, part. 1, I.3, « L'élargissement de l'échantillon initial au cours de l'enquête de terrain », p. 149.

C'est un enseignant expérimenté qui a exercé aussi bien dans le milieu scolaire ordinaire que dans le milieu spécialisé. Il a déjà inclus de nombreux enfants et adolescents en situation de handicap quand il était enseignant dans une classe, et c'est la première année qu'il est enseignant référent. C'est un poste qu'il découvre à la rentrée 2015. Il a la responsabilité d'un nombre très important de suivis d'enfants et d'adolescents en situation de handicap en plus de Jessy. Sa charge de travail est très importante, et il considère qu'il manque d'efficacité en partie à cause de cela : « *C'est vrai que la charge de dossiers est importante. Donc moi, je trouve que l'on ne peut pas avoir une performance optimale à cause de cela. C'est vrai qu'il y a beaucoup de dossiers* » (ET/ind/edu/3). Le nombre de suivis est tellement important qu'il lui est impossible de programmer autant d'équipes de suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESS) que nécessaires. Normalement, chaque enfant ou adolescent en situation de handicap devrait avoir au moins une ESS par an pour réguler ce que l'on appelle un projet personnalisé de scolarisation (PPS) : « *Vu le nombre de dossiers, ça voudrait dire qu'il faudrait que j'en fasse à peu près deux par jour sur 365. Ce qui fait que ça n'est pas réalisable* » (ET/ind/edu/3). C'est le contexte dans lequel Jessy est pris, et comme sa situation de handicap n'a pas été jugée la plus problématique, ni la plus urgente l'enseignant référent a décidé de reporter son ESS de cette année à l'année prochaine : « *Cette année, il n'y en a pas eu* » (ET/ind/par/23).

Ce nombre très important de dossiers fait que l'enseignant référent ne travaille que sur des dossiers. Il ne va pas dans les établissements scolaires pour rencontrer les enfants et les différents acteurs de leur inclusion : « *Je ne travaille que sur les dossiers. J'ai l'habitude maintenant de dire que lors des ESS que malheureusement je ne connais pas les élèves, et ça c'est le côté humain qui manque. Je pense que malheureusement, c'est ce côté-là qui manque parce que l'on ne voit les enfants que par le biais des dossiers. On ne les voit pas en situation* » (ET/ind/edu/3). Il souhaiterait avoir plus de temps pour aller rencontrer toutes les équipes enseignantes, et pour cela il souhaiterait avoir moins de dossiers à traiter : « *Je pense que l'enseignant référent devrait avoir peut-être un peu moins de dossiers, mais être plus sur le terrain, rencontrer les gens, pouvoir observer aussi* » (ET/ind/edu/3). Cette proximité avec le terrain des classes et des établissements scolaires est très importante pour lui, et il pense que les ESS ne peuvent pas continuer à être déconnectées d'une réalité qu'il ne connaît pas, car des décisions sont prises et elles sont importantes pour les enfants et les adolescents en situation de handicap : « *Voilà ce manque de contact et de proximité parce que comment en une heure de temps sur une ESS, comment on peut prendre des décisions qui vont être importantes comme ça ? [...] C'est vrai que ce n'est pas évident de prendre des décisions comme ça en très peu de*

temps par rapport à l'avenir quand même d'un gamin » (ET/ind/edu/3). L'une des conséquences est que les décisions de l'ESS s'appuient quasi-exclusivement sur la lecture d'un compte-rendu, et ce mode de décision lui apparaît contradictoire avec ce qu'il souhaiterait en matière d'inclusion : *« Les décisions que l'on prend c'est toujours sur des dossiers papier. Parce que l'on travaille sur de l'humain et on travaille essentiellement sur des dossiers. Donc, c'est un petit peu un décalage entre ce que l'on voudrait et ce que l'on peut faire »* (ET/ind/edu/3).

Il estime que son rôle consiste à compenser le handicap de Jessy : *« Voilà le rôle, c'est vraiment d'adapter et de compenser pour qu'il ait une scolarité dans les meilleures conditions »* (ET/ind/edu/3). Autrement dit, son activité consiste à donner plus à Jessy pour compenser le handicap qu'il a par rapport à d'autres élèves : *« Mais pour moi le fait de l'école inclusive, c'est voilà on les met dans des conditions comparables aux autres, c'est-à-dire on compense leur handicap pour qu'ils soient dans les mêmes conditions que les autres. Pour moi l'école inclusive dans le cadre de mon travail, c'est ça. Mon rôle, c'est ça. C'est faire attention à ce qu'il ne soit pas en difficulté par rapport à son handicap »* (ET/ind/edu/3).

Il considère également que l'attribution d'un AESH/ASEH et la reconnaissance du handicap par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) vont dans le bon sens par rapport à ce qui se réalisait bien avant la mise en œuvre de l'école inclusive par le ministère de l'Éducation nationale français. Il était selon lui plus difficile d'impliquer les enseignants auparavant, et cette adhésion partielle estimée des enseignants au paradigme inclusif expliquait selon lui le nombre élevé d'orientations, ou de réorientations dans le milieu spécialisé : *« C'était très difficile d'avoir l'adhésion des enseignants parce qu'ils disaient « bien non, moi je ne sais pas faire ça ». À l'époque il n'y avait pas d'AVS [AESH/ASEH], il n'y avait pas vraiment de reconnaissance du handicap. On disait « voilà c'est un handicapé, il doit aller dans une école spécialisée ». Systématiquement »* (ET/ind/edu/3).

4. L'historique de l'inclusion

Le handicap de Jessy a été identifié et pris en charge très tôt, et ce dès l'école maternelle : *« Il a été très bien entouré. Il a été pris en charge tout de suite en maternelle, donc ça c'était très important pour lui. Donc première année de maternelle, on a tout mis en place. Deuxième année, tout était impeccable »* (ET/ind/par/23). Cet accompagnement et ces aides ont contribué à sa réussite actuelle : *« S'il a réussi, c'est grâce au bon fonctionnement déjà de l'école primaire qui a très bien géré la situation de Jessy, et l'AVS qui était très importante*

parce qu'elle était là quand même tout le temps, et qu'elle aidait beaucoup Jessy à surmonter tous ses problèmes » (ET/ind/par/23). Le médecin scolaire a lui aussi été très réactif, et la demande de reconnaissance du handicap de Jessy fut approuvée très rapidement par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : *« Et puis après [nom du médecin scolaire] a tout de suite mis en place. Elle a dit « il faut le faire tout de suite parce qu'après ce sera un peu tard. Donc, on a fait ça tout de suite. Donc l'AVS [AESH/ASEH], [nom de la structure médico-sociale] sont intervenus tout de suite. La demande a été faite à la MDPH, et la MDPH l'a accordée tout de suite »* (ET/ind/par/23). Jessy a également été accompagné très tôt par des professionnels du secteur médico-social : *« Il a toujours été bien entouré même par [la structure médico-sociale] qui s'occupe de lui. Elle est tout le temps présente. Il a des examens visuels qui sont faits sur place là-bas. Après la dame, enfin sa référente scolaire vient une fois par mois. Il a quelqu'un qui vient une fois par mois le mercredi à la maison pour lui montrer ce qu'il y a à faire sur l'ordinateur. Tout ça c'est important, il est bien entouré donc ça l'a vraiment bien aidé »* (ET/ind/par/23).

Le handicap de Jessy est lié à une maladie rare, et à ce titre il a toujours été suivi par de nombreux médecins qui ont réalisé, ou réalisent encore des recherches sur sa maladie. Cette proximité avec le milieu médical commence néanmoins à lui peser : *« Ça a été jusque l'âge de 10 ans. Ça allait et puis là il commence à être plus réticent à y aller parce qu'en fait c'est un cas rare. Jessy, c'est une maladie rare qu'il a. Enfin, ce n'est pas connu en France. Il y a un cas en France et c'est Jessy. Donc il y a beaucoup de personnes qui font justement des études sur ça. Ils essaient de faire leur mémoire là-dessus. Donc Jessy était beaucoup pris en photo. Enfin quand on va à XXX, il y a beaucoup d'élèves qui viennent, et c'est difficile pour lui maintenant »* (ET/ind/par/23).

Le handicap de Jessy l'a très tôt démarqué de ses camarades de classe : *« La situation de handicap, c'est quand même une différence par rapport aux autres. Moi je sais que Jessy, il a eu beaucoup de soucis au début avec ça »* (ET/ind/par/23). En effet, Jessy a subi de nombreuses moqueries au cours de sa scolarité : *« Beaucoup de moqueries en CP. Il ne voulait plus aller à l'école. Il ne voulait plus du tout aller à l'école. C'était terminé, j'ai dû batailler. Donc la directrice a pris les choses en main, et elle est allée dans toutes les classes pour expliquer qu'il y avait des enfants avec une différence et que c'était des enfants comme les autres, mais qui avaient une différence, et qu'il ne fallait pas se moquer »* (ET/ind/par/23). Son handicap, pour autant, ne le met pas en difficulté au moment de l'enquête : *« Enfin voilà, avec son handicap ça ne le met pas en situation de difficulté »* (ET/ind/par/23). Jessy explique à l'ensemble de ses enseignants à chaque rentrée scolaire, les raisons de ses différentes aides :

« Avec les professeurs, Jessy chaque fois, chaque début d'année, il explique pourquoi il a un ordinateur, pourquoi il a ceci, et il explique aux professeurs aussi qu'il doit se mettre devant plus à droite sans quoi il a un torticolis parce qu'il a la vision. Vous savez, il tourne sa tête toujours à droite, donc il ne faut pas qu'il soit à droite » (ET/ind/par/23).

Au moment de l'enquête, deux événements apparaissent significatifs. Le premier renvoie à l'annulation de l'équipe de suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESS) par l'enseignant référent. La mère regrette l'annulation de cette réunion : « Ça m'a un peu contrarié parce que j'ai dit « mince une fois par an, ce n'est pas énorme ». Bon [l'actuel enseignant référent] était désolé. Il me l'a dit, mais bon j'ai dit « une fois par an, il faut discuter du cas de Jessy, savoir s'il a besoin, s'il a moins besoin. Voilà, ses besoins réels » » (ET/ind/par/23). Le second renvoie à la fin de l'accompagnement par l'AESH qui aidait Jessy depuis son entrée au collège. La rupture fut difficile pour lui : « Elle est partie parce qu'elle a trouvé un travail peut-être plus intéressant je pense. Enfin pas plus intéressant, mais plus dans son métier à elle, et Jessy a beaucoup souffert de cette rupture brutale entre lui et l'AVS [AESH] » (ET/ind/par/23). Son actuelle AESH explique à la mère que la rupture fut difficile, car une relation de confiance s'était construite entre l'ancienne AESH et Jessy : « Les deux, trois premiers jours il a eu du mal à le digérer. Bon moi, j'en ai parlé avec son AVS [actuelle AESH]. Elle m'a dit que c'était normal parce qu'en fait il y a une relation de confiance, donc c'est difficile après » (ET/ind/par/23). C'est cependant une situation ordinaire pour Jessy, et la mère comme le fils ont appris à les gérer : « Dans toute sa scolarité, ça s'est produit donc à force on gère. Moi je parle beaucoup avec Jessy, donc à chaque fois j'ai géré avec lui. Bon, c'est vrai qu'il en a eu pas mal des AVS [AESH/ASEH] » (ET/ind/par/23). Au moment de l'enquête, Jessy bénéficie également d'un matériel pédagogique adapté (ordinateur, scanner, etc.), et les enseignants du collège le connaissent bien, car c'est sa troisième rentrée scolaire. Il n'est pas en difficulté scolaire, et l'attribution d'un AESH devrait être poursuivie en classe de troisième. Il est au final apprécié de la plupart de ses camarades et de ses enseignants, et aucun changement notable n'est envisagé pour la suite de son parcours scolaire au collège.

5. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Jessy

L'inclusion de Jessy met en lumière plusieurs niveaux de relation entre les acteurs, autrement dit plusieurs configurations au sein de cette situation d'inclusion. Nous identifions pour commencer une première configuration entre Jessy, la mère de Jessy et les professionnels de la structure médico-sociale qui suivent Jessy depuis l'école maternelle. Ce premier collectif

ne s’inscrit pas directement dans le contexte du collège. Ensuite, nous identifions une seconde configuration entre Jessy et son AESH, une troisième configuration entre Jessy, son AESH, les enseignants du collège et les autres élèves de la classe, et enfin une quatrième configuration entre les acteurs de la première, de la seconde, de la troisième configuration, la direction du collège et l’enseignant référent. Ces quatre configurations sont illustrées dans le tableau n° 46 :

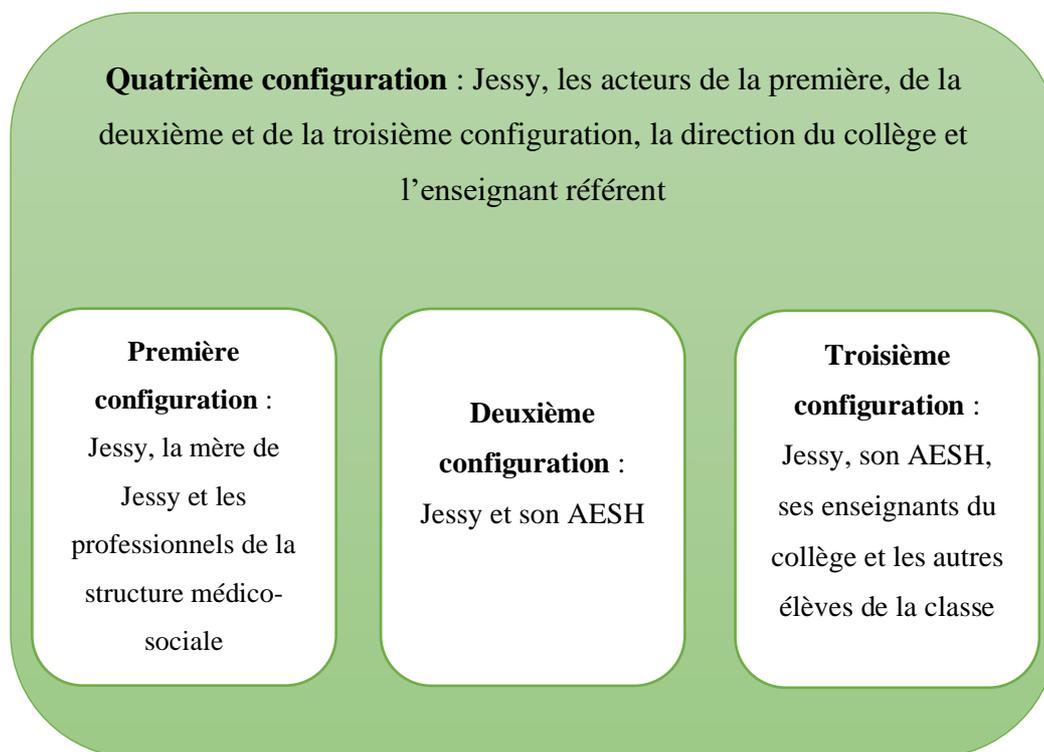


Tableau n° 46 : Les quatre configurations identifiées dans la situation d’inclusion de Jessy

Nous pouvons également caractériser la densité, l’ampleur et le sens des interdépendances entre les différents acteurs de ces quatre configurations. Les relations entre la mère et les professionnels de la structure médico-sociale sont anciennes, car elles datent de l’école maternelle. Ils s’apprécient, et les choix en matière de suivi de la scolarisation sont pris ensemble. La référente scolaire de la structure médico-sociale connaît maintenant Jessy depuis de nombreuses années, et la mère s’appuie beaucoup sur elle au quotidien. La mère peut compter sur les professionnels du secteur médico-social en cas de problème touchant au parcours de formation de son fils.

Les relations entre la mère de Jessy et certains enseignants sont par contre plus difficiles, car des enseignants peuvent ne pas prendre en compte le handicap de Jessy comme ce fut le cas

au cours de l'enquête avec le professeur d'éducation physique et sportive du collège. Cette dernière a mis en œuvre un module d'apprentissage basé sur du badminton, et le problème est que Jessy ne parvient pas avec son handicap à voir le volant : « *C'est comme la prof de sport. La prof de sport, j'ai eu au début pas mal de soucis. Jessy me dit « maman tu as vu la note que j'ai eue en sport. Bien oui, elle n'est pas très bonne ». Il me dit « bien oui, c'était du volley. Moi je ne vois pas le volant, enfin bref du badminton »* (ET/ind/par/23). C'est un exemple de situation « extra-ordinaire » que Jessy rencontre parfois : « *Il dit « maman je ne peux pas taper dedans, je ne voyais pas. Il le faisait parce que voilà, mais il ne voyait pas »* (ET/ind/par/23). C'est pour autant une situation qui peut compromettre sa vue, et les conséquences seraient désastreuses : « *Jessy tout ce qui est sport-ballon, il ne peut pas parce que s'il reçoit admettons un ballon dans la tête ou un coup sur la tête, une claque sur la tête, il peut perdre la vue. Donc tout ça, c'est à éviter »* (ET/ind/par/23). La mère n'hésite donc pas à rappeler aux enseignants l'importance de la prise en compte du handicap de Jessy : « *Alors je lui ai dit « attendez, je vous l'ai remis en mains propres [son certificat médical] ». Jessy, il n'a pas le droit de faire ça, ça, ça. Ne lui faites pas faire un sport qu'il ne peut pas faire »* (ET/ind/par/23). Elle signifie ainsi aux enseignants qu'ils sont responsables de Jessy et de ce qui peut lui arriver : « *Je lui ai dit « ne lui faites pas sans quoi je vous en tiendrai pour responsable ». Tant pis, je lui ai expliqué les choses »* (ET/ind/par/23). Pour autant, dans cet exemple, malgré les excuses de l'enseignante d'EPS, la note n'a pas été modifiée : « *Donc elle s'est excusée la prof de sport. Bien oui je m'en suis rendu compte, mais trop tard. Bon je dis « la note, elle est là quand même » »* (ET/ind/par/23). Les relations entre la mère de Jessy et certains des enseignants de son fils peuvent donc être compliquées même si elle a d'excellentes relations avec d'autres enseignants. Il est donc difficile de généraliser cette nature des relations à tous les enseignants, car elles relèvent plutôt du cas par cas.

Les relations entre enseignants ne sont elles aussi pas homogènes, car certains enseignants ont toujours un prétexte pour limiter, voire éviter les interactions en ce qui concerne l'inclusion de Jessy : « *On sait qu'il y a certains collègues qui n'y arrivent pas. Tu as beau essayer, tu n'y arrives pas. Ils ne sont pas dispos, ils n'ont pas le temps, ils ont fini les cours. [...] Et les collègues, ils pensent qu'ils vont perdre du temps »* (ET/ind/ens/24).

Les relations entre l'actuel enseignant référent et la mère de Jessy sont également difficiles, et la mère de Jessy a beaucoup de mal à accepter le report de l'équipe de suivi de la scolarisation de Jessy cette année, d'autant plus que l'ancien enseignant référent veillait à ce qu'elle ait lieu tous les ans : « *Cette année comme je vous dis, ça a été difficile. C'est vrai que [l'ancien enseignant référent] est parti. [Le nouvel enseignant référent] a repris la fonction,*

donc c'est vrai que pour lui ça n'a pas dû être facile puisque je pense qu'il a quand même pas mal de dossiers. Donc il a dû, enfin ça on me l'a expliqué, j'ai compris, mais c'est vrai que cette année ça m'a fait un peu mal au cœur qu'il n'y ait pas eu de réunion pour Jessy » (ET/ind/par/23).

Le chef d'établissement considère quant à lui que l'inclusion de Jessy relève en premier lieu de l'activité des enseignants de son collègue : « *Le chef d'établissement il ne fait rien, il délègue tout. Il délègue le plus possible, il contrôle et il fait le reste. C'est-à-dire qu'il apporte tout ce qu'il faut pour que ceux dont c'est le métier fassent la transmission des connaissances, des compétences, des savoir-être » (ET/ind/dir/1).* Il ne souhaite pas sortir de son périmètre d'activité. Quant aux relations entre Jessy et son AESH, elles sont récentes, mais l'AESH semble avoir une réelle volonté à l'aider, et elle n'hésite pas à rappeler l'importance des adaptations aux enseignants. Nos observations rendent également compte d'un début de complicité entre eux qui prend la forme de routines, et de petites plaisanteries.

Ces quatre configurations ouvrent de possibles espaces de négociation entre tous les acteurs pris dans la situation d'inclusion de Jessy.

II. L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement

1. La dimension négociée

Le principal objet de la négociation porte sur la prise en compte effective du handicap de Jessy par l'ensemble de ses enseignants. Jessy dispose de la présence d'une AESH, mais cette présence ne dispense pas ses enseignants de prendre en compte les adaptations nécessaires dont a besoin Jessy : « *Est-ce que tous les professeurs qu'il va avoir vont accepter ce handicap de faire toujours les agrandissements pour lui, ou est-ce qu'il faudra quand même avoir quelqu'un pour dire de faire les photocopies et puis de pouvoir gérer, et de le mettre toujours devant. C'est surtout ça » (ET/ind/AESH/25).* Or, ce n'est pas le cas actuellement : « *Il y a des profs qui mettons ne lui faisaient pas d'agrandissements. Tout ça, c'était embêtant pour Jessy. Je l'ai vu une fois revenir avec un polycopié. C'était écrit tout petit, mais je lui ai dit « comment veux-tu ? Tu ne peux pas. Il faut que tu demandes à ce que ce soit agrandi » » (ET/ind/par/23).* Cette non prise en compte du handicap de Jessy peut être due à un manque d'adaptation, mais également à un manque de connaissances sur le handicap visuel en lui-même : « *Il y en a, ils ne connaissent pas du tout et puis ils ne savent pas comment gérer un élève comme ça en*

situation de handicap » (ET/ind/AESH/25). Ce n'est d'ailleurs pas uniquement valable pour Jessy, car d'autres adolescents en situation de handicap sont également concernés : « *C'est vrai que moi je vous dis « il y a des professeurs, ça fait trois ans et demi que je suis là, il y a des professeurs qui ne sont pas au courant, qui ne savent pas gérer les élèves en situation de handicap* » » (ET/ind/AESH/25). D'autre part, certains des enseignants de Jessy ne prennent pas encore en compte sa fatigabilité due à son handicap : « *Moi je sais que Jessy il n'y a pas si longtemps que ça encore, il m'a dit « on fait une épreuve commune en anglais ». Il a attrapé une migraine, une très forte migraine. Du coup, il a tout laissé et il a mis son ordinateur de côté. Il a fait ce qu'il a pu. La note c'est vrai qu'elle a été moyenne, mais bon avec ce qu'il a fait je comprends, mais je pense que le professeur aurait pu prendre en compte ce problème-là* » (ET/ind/par/23). Et comme avec l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) cité précédemment, les notes qu'il obtient dans ces différents cas de figure sont conservées alors que son handicap ne lui permettrait pas d'obtenir de toute manière de meilleures notes. Autrement dit, Jessy est mis en difficulté par la non prise en compte de son handicap : « *Elle aurait pu dire « bien voilà je ne peux pas te noter ». Admettons, je ne peux pas te noter parce que tu as eu un problème, enfin tu as eu mal à la tête, je ne peux pas te noter sur cette épreuve-là. Elle l'a noté quand même* » (ET/ind/par/23). Le choix de la mère, en accord avec Jessy et en dehors d'une quelconque médiation (association de parents, etc.), est celui de rencontrer les enseignants quand ces événements se produisent, mais soit cela n'arrange rien comme dans le cas de la séance de badminton avec l'enseignant d'EPS, soit les enseignants ne sont pas disponibles pour la rencontrer : « *Bon, je n'ai pas pu la rencontrer* » (ET/ind/par/23).

La négociation porte donc sur la prise en compte du handicap de Jessy, et c'est pour cela que la mère tient à rencontrer les enseignants régulièrement, d'autant plus qu'elle a peu d'informations sur ce que Jessy vit dans le contexte de sa classe : « *Moi cette année, je n'ai vu personne à part les réunions parents/profs. Bon les profs je les connais, mais c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de, je ne sais pas comment ça se passe vraiment en classe. Jessy ne me raconte pas ce qui se passe en classe* » (ET/ind/par/23). Ces interactions avec les enseignants de Jessy sont donc cruciales pour sa mère, car c'est l'un des moyens qu'elle met en œuvre pour tenter « d'arranger les choses » comme elle l'explique : « *Oui parfois ça a été un peu difficile, mais bon j'ai arrangé. Je suis allée voir la prof et puis voilà je lui ai expliqué [...] S'il y a un souci, je viens* » (ET/ind/par/23). Là-aussi, la tenue de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) pourrait jouer le rôle d'un facteur de conversion en transformant cette contrainte en ressource pour inclure (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012), mais elle fut annulée cette année, et la mère de Jessy n'a donc pas la possibilité de rencontrer les enseignants, tout comme les

professionnels de la structure médico-sociale qui accompagnent son fils depuis l'école maternelle : « *C'est pareil je pense que la référente scolaire a eu du mal à voir l'enseignant référent cette année. Il n'est pas souvent là, il est souvent en réunion ou absent, ou sur d'autres secteurs je pense. Donc, ça a été difficile. Cette année, ça a été difficile oui* » (ET/ind/par/23). Sa principale alliée, la référente scolaire, est donc elle aussi dans l'impossibilité d'aider la mère à faire en sorte que tous les enseignants de Jessy puissent prendre en compte de manière effective le handicap de son fils. L'enjeu est de ne pas mettre en difficulté Jessy par un manque d'adaptations assez faciles à mettre en œuvre, ou par une méconnaissance de son handicap qui pourrait être dramatique sur le plan de son intégrité physique comme dans le cas de l'éducation physique et sportive. Cet espace de négociation explique la forme que prend le collectif dans le contexte local de l'inclusion de Jessy.

2. La dimension collective

Le professeur principal de Jessy estime que les enseignants travaillent chacun de leur côté en matière d'inclusion, et elle renvoie la forme que prend le travail collectif à une coordination essentiellement administrative où les actions de chacun « sont un minimum articulées à celles des autres » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10) : « *C'est vrai que pour Jessy tout compte fait, je pense que chacun fait sa petite tambouille de son côté. Il n'y a pas de moments en fait où l'on se réunit, puis les informations on les a de la part du médecin scolaire. Il met dans le casier un papier. C'est vrai que c'est un peu impersonnel* » (ET/ind/ens/24). Les enseignants qui incluent Jessy sont également assez nombreux, et ce nombre important leur permet de ne pas travailler avec les enseignants qu'ils déconsidèrent pour telle ou telle raison : « *Et nous l'avantage, c'est que l'on est quand même nombreux. Donc, tu tournes les talons dans l'autre sens après. Même si tu dis « zut, c'est quand même bête d'avoir une situation où l'on ne se comprend pas, mais tu trouves quelque part du réconfort vers d'autres parce qu'avec d'autres tu peux travailler* » (ET/ind/ens/24). Le professeur principal regrette ce manque de cohésion au niveau de l'équipe enseignante, car elle trouve que la constitution d'une équipe enseignante plus soudée et plus impliquée dans les inclusions mises en œuvre dont celle de Jessy serait un gros avantage. Elle prend l'exemple des classes difficiles : « *Alors que tu as parfois des classes difficiles, mais quand tu as une équipe qui est sereine, qui est en cohésion, soudée et puis que l'on essaie de faire sortir quand même du positif, et que l'on se met d'accord entre nous, bien la classe elle tourne autrement même si la classe est difficile* » (ET/ind/ens/24).

Le professeur principal estime également que les enseignants et les parents ne se rencontrent pas suffisamment : « *Travailler peut-être plus avec les parents. Partir plus sur la base du volontariat pour les enseignants qui voudraient le faire* » (ET/ind/ens/24). Ce manque d'interactions se retrouve aussi entre les enseignants du collège et les professionnels du secteur médico-social. La direction du collège reste quant à elle très en retrait par rapport à l'inclusion de Jessy, d'autant plus que cette inclusion n'induit pas de difficultés particulières pour le chef d'établissement. Autrement dit, le chef d'établissement n'entend pas parler de Jessy comme cela peut être le cas avec des élèves qui ont des problèmes de comportement par exemple. Il préfère se concentrer sur les urgences, et laisser les enseignants gérer cette inclusion. Au final, le genre professionnel est peu retouché par les enseignants et les accompagnants, autrement dit ils créent peu de créations stylistiques au cours de l'inclusion de Jessy. Le style qui donne sa plasticité et sa vitalité au genre professionnel est limité, car enseignants et accompagnants prennent peu d'initiatives ensemble, et par conséquent le genre professionnel relie peu entre eux les différents acteurs pris dans l'inclusion de Jessy sauf pour les élèves en difficulté de sa classe ; ce dont rendent compte le processus de retraduction locale de la règle et le processus subversif identifiés.

3. La dimension subversive

Nous avons identifié un processus ordinaire de retraduction de la règle inclusive (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009), et il renvoie à l'utilisation de l'AESH de Jessy pour aider les élèves en difficulté de la classe. L'AESH de Jessy sort ainsi de son périmètre d'activité en aidant les autres élèves de la classe, et en aidant également les enseignants de la classe qui trouvent en elle l'aide d'un adulte supplémentaire pour gérer la difficulté scolaire : « *Je suis là aussi pour le professeur, pour soulager le professeur parce que c'est vrai qu'ils ont déjà des classes quand même en effectif assez lourd. Alors moi, si mon élève se débrouille bien, ça ne me dérange pas d'aller voir un autre élève parce que des fois on a des élèves en difficulté dont des handicaps qui ne sont pas décelés. C'est vrai que des fois ça permet aussi de pouvoir aider ces élèves en difficulté* » (ET/ind/AESH/25). L'aide qu'elle apporte à d'autres élèves renvoie pour elle à une dimension morale : « *On ne peut pas, ce n'est pas possible. On n'est pas humain alors. C'est un métier humain. C'est vrai ce que l'on fait, c'est de l'aide. Pourquoi aider un et pas l'autre ?* » (ET/ind/AESH/25). Elle explique aussi qu'elle n'est pas la seule à fonctionner de cette manière, car d'autres AESH/ASEH aident également d'autres élèves dans les classes : « *Bien non, elle ne peut pas non plus laisser des élèves comme ça à la dérive. [...]*

s'il y a un élève en difficulté, elle ne va pas le laisser non plus se débrouiller tout seul. [...] On n'est pas à dire : « bien non, je ne m'occupe que de cette personne ». C'est tout » (ET/ind/AESH/25). Théoriquement, l'accompagnement d'un adolescent par un AESH/ASEH ne devrait concerner que l'adolescent notifié par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), or Jessy est très autonome, et bien moins en difficulté que d'autres élèves de sa classe : « Mon rôle primordial, c'est vrai que c'est mon élève. C'est Jessy. Après s'il s'en sort tout seul, s'il n'y a pas de souci, je peux aller voir à droite à gauche, mais c'est vrai que AVS [AESH], c'est vrai que c'est vraiment l'élève en lui-même » (ET/ind/AESH/25). Si bien que l'AESH considère que cette aide apportée aux autres élèves fait partie de ses missions au même titre que l'accompagnement de Jessy : « C'est vrai que quand on est ASEH, AESH on est un peu là dans l'établissement pour aider les élèves en difficulté » (ET/ind/AESH/25).

La règle est également subvertie (Clot, 2017a; Durrive, 2015), car tout en accompagnant Jessy, l'AESH peut se retrouver à encadrer la moitié d'un groupe-classe : « On a fait cours d'histoire-géo [...] Alors il avait réussi [l'enseignant d'histoire-géographie] à séparer les deux classes, mais c'est deux salles d'ordis alors il m'a dit « vous en prenez une moitié et moi j'en prendrai une moitié ». J'ai dit « il n'y a pas de souci » et bon j'ai très bien géré, et c'est vrai que l'on a fait le travail nécessaire. Ça, ils me le demandent » (ET/ind/AESH/25). Cette subversion de la règle apparaît même indispensable pour certains enseignants qui auraient du mal à s'en passer. Ainsi, la présence de l'AESH de Jessy pour un adolescent qui ne présente au final pas de difficultés particulières à leurs yeux apparaît comme une aubaine : « Pour lui, c'est impossible de gérer. Il dit « je ne peux pas être partout à la fois et ça lui permet aussi de pouvoir, et là il insiste pour que je sois là » (ET/ind/AESH/25). L'activité d'accompagnement de certains enseignants est donc orientée par un positionnement en valeur qui est constitué « par leur manière à eux d'ordonner les priorités, de reconnaître l'essentiel et de le séparer de l'accessoire » (Durrive, 2015, p. 141). La priorité dans leur contexte local est de gérer les élèves en difficulté de la classe plutôt que l'inclusion de Jessy. Il existe donc une créativité de la part des enseignants, mais cette créativité n'est pas mise au bénéfice de Jessy. Elle se déploie plutôt au profit des autres élèves de la classe, et en particulier des élèves les plus en difficulté.

4. La dimension cachée

L'aide des autres élèves de la classe apparaît comme une dimension banale et elle est quotidienne dans ce contexte local : « Moi je sais qu'avec [cet adolescent], beaucoup d'élèves disaient « bien, je me suis mis à côté [de lui] vu que vous n'étiez pas là. Je l'ai aidé »

(ET/ind/AESH/25). Certains enseignants vont même jusqu'à mettre en place un tutorat entre un adolescent en situation de handicap dont Jessy et un autre élève de la classe lorsque l'AESH est absente : « *Je suis obligée de m'absenter malheureusement, bon ce qu'il y a c'est que dans certains cours ils ont mis un tuteur à côté d'eux. [...] C'est vrai qu'il y a des professeurs qui mettent en place des petits tuteurs comme ça quand il n'y a pas d'AVS [AESH/ASEH] ou quand ils se trouvent en difficulté pour pouvoir les aider* » (ET/ind/AESH/25). Les dimensions cachées apparaissent ainsi comme un espace possible pour le déploiement de l'activité d'accompagnement des autres élèves de la classe : « *Ils reprenaient mon rôle. [...] C'est vrai qu'il y a des élèves franchement qui sont compréhensifs et qui savent aider vraiment l'élève en difficulté* » (ET/ind/AESH/25).

Plusieurs dimensions relationnelles difficiles d'accès, car peu conscientisées, peu verbalisables, euphémisées, autrement dit difficiles à mettre en mots sont également identifiées, et la première renvoie à la relation entre un enseignant et un adolescent en situation de handicap : « *Au feeling. Au feeling oui, comme tu le sens. Tu sens le besoin qu'à l'élève en fait. Tu vois qu'il est long à écrire, bien tu vas prendre le crayon et tu vas écrire à sa place* » (ET/ind/ens/24). La deuxième dimension relationnelle renvoie quant à elle à la relation entre un enseignant et un AESH : « *Ça dépend de la relation que tu as avec l'AVS [AESH/ASEH]. [Nom de l'AESH de Jessy], c'était pareil quand je l'avais avec moi, on travaillait facilement ensemble* » (ET/ind/ens/24). La troisième dimension renvoie à la relation entre l'AESH et l'adolescent qu'elle accompagne, et qui a du mal à se mettre en mots : « *Et c'est vrai que bon, vous avez beau dire, mais c'est un peu comme les personnes âgées, vous ne devez pas créer de liens, mais il y a des liens qui se créent même ne serait-ce que, c'est des gamins. C'est vrai qu'après je vous dis, il y en a avec qui ça ne passe pas, mais il y en a avec qui ça passe très bien, et c'est vrai qu'il y a un lien qui se crée* » (ET/ind/AESH/25).

Il existe également une dimension clandestine qui dynamise le travail collectif entre l'enseignant et l'AESH. C'est l'exemple de la mise en lumière de la subversion identifiée quand l'AESH s'occupe d'un demi-groupe avec l'enseignant d'histoire-géographie. Pour autant, les effets sur le travail collectif de l'ensemble des acteurs sont limités, car ils ne concernent dans ce contexte local que ce binôme de circonstance.

III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation

L'inclusion de Jessy questionne les enseignants en matière de formation à l'inclusion scolaire : « *Je pense qu'il y a une inquiétude de la part des enseignants de se dire*

qu'effectivement tu n'as pas été formé » (ET/ind/ens/24). L'enseignant référent trouve également que les enseignants manquent de formation en matière d'inclusion : « *Je pense qu'aujourd'hui les enseignants ne sont pas forcément formés par rapport au handicap. [...] Pour aider l'inclusion, il faudrait une formation des enseignants par rapport aux types de handicap* » (ET/ind/edu/3). De ces points de vue, un dilemme du métier d'enseignant est identifié, et il renvoie à la possibilité qu'ont les enseignants de partager leur activité avec les autres enseignants⁸⁷. Nous retrouvons ainsi pour les enseignants de Jessy une opposition entre s'engager dans un collectif pour l'inclure, ou continuer à faire classe tout seul, et dans ce contexte local, la majorité des enseignants préfèrent rester seuls face à l'inclusion de Jessy en s'aidant éventuellement de la présence de son AESH.

Le professeur principal de Jessy propose d'ailleurs plusieurs pistes intéressantes en matière de formation à l'inclusion scolaire. Pour commencer, elle estime que l'inclusion scolaire est une question d'expérience professionnelle : « *Je pense que c'est avec l'expérience. [...] et là je pense que quand tu es jeune enseignant, que tu arrives, que tu as un cas comme ça et que l'on ne t'a pas formé, ça ne doit pas être si facile je pense* » (ET/ind/ens/24). À ce titre, elle propose un échange d'expérience entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés : « *Parler avec des enseignants, peut-être des gens qui vivent, qui expliquent ce qu'ils vivent, comment ils abordent eux à leur niveau. Voilà discuter et aller sur les lieux. Je pense qu'il n'y a rien de tel pour les stagiaires* » (ET/ind/ens/24). Ensuite, l'apprentissage « sur le tas » pourrait constituer un puissant levier de formation en matière d'inclusion de son point de vue : « *C'est comme notre pédagogie, on l'a apprise au fur et à mesure, et on n'a jamais été formé en fait. On apprend sur le tas et ça ne vient pas du jour au lendemain* » (ET/ind/ens/24), mais pour cela il faut que les enseignants disposent de temps : « *Il faut du temps, il faut faire des erreurs aussi. Tu en fais et c'est grâce à ces erreurs-là que tu évolues* » (ET/ind/ens/24). Enfin, le professeur principal de Jessy considère que les enseignants devraient bénéficier de stages dans des établissements du milieu spécialisé, ou dans des structures d'adaptation du milieu scolaire ordinaire afin de prendre conscience de la nécessité d'adapter leur enseignement : « *Tu vois les stages de quelques jours, peut-être en faire un en établissement spécialisé, peut-être dans un EREA [établissement régional d'enseignement adapté], ou dans une ULIS. Suivre au moins une journée pour se rendre compte déjà qu'il faut adapter* » (ET/ind/ens/24).

Le chef d'établissement souhaiterait quant à lui visibiliser l'activité des enseignants quand ils incluent afin d'en faire bénéficier tous les enseignants de son établissement : « *Donc*

⁸⁷ Voir chap. 1, part.1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 55.

pour faire mieux, il faut déjà faire savoir ce qui existe. On n'en est peut-être pas encore tout à fait là partout, ou tout le temps. Partager, faire témoigner l'enseignant qui est un peu plus en avance sur ces questions, sur ces pratiques auprès de ses collègues, d'où les réunions pédagogiques de classe. C'est important, il y a toujours un leader. Si ce n'est pas le professeur principal, c'est le prof de lettres. Si ce n'est pas le prof de lettres, c'est peut-être le prof de maths qui personnellement, qui est peut-être plus impliqué par sa pratique, par son expérience, par sa sensibilité et qui communiquera, et en communiquant il partagera, et en partageant on améliore. Voilà, c'est une des entrées actuellement » (ET/ind/dir/1).

En conclusion, les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) peuvent également jouer un rôle pour une meilleure formation des enseignants en matière d'inclusion : *« Je pense que dans tous les cas, la formation c'est un des leviers qui permet de faire évoluer les choses et je pense que la formation des gens même s'il ne faut pas que ce soit non plus des formations ponctuelles, je pense que les gens devraient dans leur formation au niveau de l'ESPE [École supérieure du professorat et de l'éducation, nouvellement INSPE depuis septembre 2019], je pense qu'il devrait y avoir un thème là-dessus qui ne soit pas obligatoire, mais qui soit une option non facultative. Enfin, c'est ce que je pense » (ET/ind/edu/3).*

IV. La synthèse de la troisième étude de cas

L'inclusion de Jessy met en lumière une créativité peu étendue pour l'inclure alors que celle produite pour aider les élèves en difficulté de la classe l'est beaucoup plus. Les acteurs de l'inclusion de Jessy ont du mal à construire des espaces de partage qui pourraient leur permettre collectivement d'être plus créatifs pour inclure Jessy. C'est comme si les enseignants agissaient de leur côté, les professionnels du secteur médico-social du leur, et le chef d'établissement du sien. La mère tente comme elle le peut de favoriser les interactions entre eux, mais sans y parvenir comme elle le souhaiterait. Les résultats de cette étude de cas nous donnent l'impression que certains enseignants considèrent que Jessy n'a pas de handicap, ou en tout cas que son handicap ne nécessite pas qu'ils y apportent une attention particulière, d'autant plus que l'AESH, la référente scolaire et la mère de Jessy veillent à ce que toutes les adaptations soient mises en œuvre, y compris en régulant l'activité des enseignants quand ils oublient, ou n'y prêtent pas attention. Dans cette étude de cas, tout se passe comme si l'AESH était « récupérée » par les enseignants à leur avantage, leur permettant ainsi de mieux gérer la

difficulté scolaire, qui de toute évidence les met plus en tension que le handicap sensoriel de Jessy.

Au cours de notre enquête, Jessy a beaucoup insisté pour nous dire que la présence d'un AESH est importante pour lui. Il pourrait très bien s'en passer, mais au regard des résultats de cette étude de cas, nous pouvons au final nous demander si cette insistance ne masque pas le peu d'intérêt que peuvent lui renvoyer certains enseignants.

Partie 2 : L'analyse de l'inclusion de Théa dans un collège privé

Cette quatrième étude de cas se déroule entre septembre 2015 et juin 2016, et elle restitue les résultats de l'analyse de l'inclusion de Théa.

I. Le contexte général de l'inclusion de Théa

1. Le collège de Théa

Le collège de Théa est un établissement privé catholique d'une ville de taille moyenne qui accueille tous les élèves quelle que soit leur confession. Il fait partie d'un regroupement scolaire qui comprend également une école maternelle et une école élémentaire. Cette dernière lui fournit l'essentiel de ses effectifs. Il comprend un peu plus de 300 élèves de la sixième à la troisième. Le collège n'est pas récent, mais il a été totalement réhabilité. Modernité et tradition se côtoient désormais dans ses murs, ce qui n'est pas sans lui donner un certain « cachet ». Le collège dispose d'une petite cour de récréation, et sa superficie est réduite en comparaison du collège public du secteur. Il est entouré de part et d'autre par des immeubles d'habitation, et il n'a pas la possibilité de s'agrandir. Une cantine est également présente, et elle est utilisée aussi bien par les élèves de primaire que par les collégiens.

L'équipe enseignante se compose d'une petite vingtaine d'enseignants, et la directrice du collège⁸⁸ est l'une des enseignantes du collège qui effectue en grande partie son service sur le poste de direction. Un secrétariat aide la directrice au niveau administratif. Les élèves sont issues de familles dont les catégories socioprofessionnelles renvoient pour l'essentiel à celles des professions intermédiaires, des cadres et professions intellectuelles supérieures et celle des artisans, commerçants et chefs d'entreprise. De nombreuses fratries y sont scolarisées, et les parents sont très impliqués dans la vie du collège par le biais d'une association de parents d'élèves dynamique (projets, manifestations sportives, culturelles, sorties scolaires, etc.). Le taux de réussite au brevet des collèges est excellent (de l'ordre de 100%), et les résultats des élèves sont meilleurs que dans le collège public du secteur. De nombreuses options sont proposées comme les « classes bilangues » par exemple, ce qui n'est plus le cas du collège public de secteur. Énormément d'activités périscolaires sont également proposées aux élèves

⁸⁸ Dans l'enseignement privé, le chef d'établissement d'un collège est appelé « directeur » ou « directrice », et nous faisons le choix de conserver cette dénomination.

sur le temps du midi (musique, sport, échecs, théâtre, etc.). Le collège a aussi mis en place une garderie et une étude, et il peut ainsi proposer une large amplitude horaire pour l'accueil des élèves au cours de la journée.

Le collège inclut des enfants qui ont des troubles des apprentissages comme Théa depuis de nombreuses années, et cette attention particulière sur les troubles des apprentissages des enfants relève d'une demande répétée des parents d'élèves de l'époque qui a perduré par la suite : « *La scolarisation des enfants qui sont entre guillemets dys, on les appelle les dys entre guillemets, a commencé chez nous il y a à peu près, je vais dire une dizaine d'années lorsque des parents nous ont vraiment interpellé par rapport aux difficultés de leur enfant* » (ET/gr/dir et ens/17). Le collège avait alors pendant de nombreuses années débloqué un certain nombre de moyens pour prendre en compte ce handicap : « *Nous avons demandé des moyens spécifiques dans notre DGH [dotation globale horaire] qui nous avait été accordés à l'époque pour faire fonctionner trois professeurs en barrettes sur deux matières en fait. En français et en maths. Sixième pour commencer et en sixième, cinquième. On a fait comme ça les quatre années* » (ET/gr/dir et ens/17). Ces dispositifs furent néanmoins arrêtés à cause d'une diminution des moyens alloués dans leur dotation horaire globale qui constitue en quelque sorte le volant d'heures d'enseignement qui leur est attribué pour faire fonctionner l'établissement. Les raisons de cette diminution sont essentiellement d'ordre budgétaire, car ces heures de soutien avaient un coût au détriment d'autres enseignements, et le collège n'a pu conserver qu'une heure de soutien aux adolescents *dys* en petit groupe une heure par semaine.

Le collège dispose également d'un environnement numérique de travail (ENT), et les enseignants sont très impliqués dans son utilisation. Ils sont très réactifs au sujet des éventuelles demandes des familles de diverses natures. Le collège n'est pas proche du domicile de Théa, et ses parents la déposent et viennent la rechercher tous les jours de classe en voiture.

2. Les acteurs de l'inclusion de Théa

2.1. Les élèves de la classe de cinquième

La classe de Théa est une classe de cinquième composée de 25 élèves. Les élèves sont calmes et attentifs. Il n'y a pas de problème de comportement, et les élèves s'entendent bien entre eux. Ils sont polis envers leurs professeurs, et leurs professeurs les apprécient. Théa n'est pas la seule adolescente de la classe qui a des troubles des apprentissages, car quatre autres

élèves ont aussi des troubles des apprentissages : « *On est à peu près cinq dans la classe* » (ET/ind/esh/15). Les adolescents en situation de handicap ont été regroupés volontairement dans la même classe lors de leur composition, fruit d'une volonté commune de l'équipe enseignante. C'est une habitude qui date des premières années d'inclusion de ces élèves dans l'établissement. À l'origine, le regroupement facilitait la mise en œuvre des dispositifs permis par les heures d'enseignement prises sur la dotation horaire globale, et à l'arrêt de ces dispositifs l'habitude est restée, d'autant plus que les adolescents qui ont des troubles des apprentissages bénéficient toujours d'une heure de soutien hebdomadaire. Cette heure de soutien concerne de la méthodologie, du français, et des notions pour lesquelles les élèves ont eu des difficultés.

Les enseignants de la classe ont expliqué à la rentrée scolaire, comme à chaque rentrée scolaire, ce que sont des troubles des apprentissages aux élèves de la classe de Théa : « *Au début de l'année, nos professeurs ont expliqué ce que c'était qu'être dys* » (ET/ind/esh/15). Les élèves connaissent donc la situation de Théa et des autres adolescents en situation de handicap de la classe et du collège, et ils comprennent qu'il : « *ne fallait pas nous traiter de débile parce qu'on n'en était pas* » (ET/ind/esh/15).

2.2. Théa

Théa est une adolescente de 12 ans qui a de nombreux troubles des apprentissages (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie et dysorthographe). De manière synthétique, la dyslexie renvoie à des difficultés pour apprendre à lire. La dysorthographe renvoie à des difficultés pour produire des écrits. La dyscalculie renvoie à des difficultés pour comprendre et utiliser les nombres, et la dyspraxie renvoie à des difficultés pour organiser ses gestes et les coordonner. La combinaison de plusieurs troubles les aggrave, et sans des aides spécifiques et une prise en compte de son handicap, Théa ne peut pas réussir ses apprentissages scolaires : « *Elle a énormément de mal à lire les énoncés, à les comprendre, à les assimiler et c'est vrai qu'il y a des moments, rien que pour lire un énoncé elle prend la moitié du temps du DS [devoir sur table]* » (ET/ind/par/18).

Le diagnostic de ses troubles des apprentissages fut tardif, et ce fut un réel soulagement pour elle que de connaître l'origine de ses difficultés scolaires : « *Ils ont refait des bilans et puis ils ont rajouté la dyspraxie à la dyscalculie, la dysorthographe, et je me suis dit si on continue de faire des bilans comme ça, qu'est-ce que l'on va encore trouver à Théa ? Et puis en fait finalement, on en a discuté avec Théa et puis je me souviens quand on est sortis du bilan ergo où l'on a dit « il faut rajouter aussi la dyspraxie » et quand on est sortis, on s'est regardés avec*

Théa et on s'est dit « enfin, on sait ce qui se passe » (ET/ind/par/18). Ce diagnostic lui a permis de retrouver une estime d'elle-même : « Théa m'a dit « je ne suis pas débile et Théa a retrouvé le sourire ce jour-là » (ET/ind/par/18).

Théa bénéficie dans son nouveau collège d'adaptations de nature pédagogique : « *Oui, on fait des évaluations adaptées. [...] Une évaluation adaptée c'est par exemple quand on a moins d'exercices dans l'évaluation. On a réduit un peu l'évaluation* » (ET/ind/esh/15). D'autres adaptations sont également mises en œuvre comme l'agrandissement des supports pédagogiques : « *On agrandit la leçon. En fait, au lieu d'avoir une petite feuille où les lettres sont toutes serrées, on a une plus grande feuille et les lettres sont plus grandes, et je trouve que c'est mieux aussi* » (ET/ind/esh/15). Théa estime que ces aides sont importantes, tout comme les temps de réexplications nécessaires pour qu'elle comprenne ses leçons : « *Déjà de prendre le temps de bien réexpliquer et de faire des évaluations adaptées* » (ET/ind/esh/15).

Théa ne souhaite pas être accompagnée par un AESH/ASEH : « *On en a parlé juste avant les vacances de février parce qu'elle [la directrice du collège] me disait « est-ce que vous pensez qu'il y aurait d'autres choses à mettre en place pour aider Théa ? ». Donc je lui disais que peut être. Alors, on parlait par exemple d'une AVS [AESH/ASEH], mais Théa ne veut pas d'une AVS* ». Elle craint que cette présence ne la stigmatise auprès des autres élèves de la classe, et cette appréhension est très forte chez Théa par rapport à la représentation que peuvent avoir les autres adolescents de l'accompagnement par un AESH/ASEH : « *Elle ne veut pas parce qu'elle se dit là par contre je vais être stigmatisée. Voilà il y aura une personne à côté de moi qui va me chuchoter à l'oreille, et là par contre ça va trop se voir* » (ET/ind/par/18).

Elle tient au final à être une élève comme les autres : « *Moi quand j'arrive dans ma classe je suis comme les autres, j'ai mon petit cartable à côté, mes affaires, il n'y a personne en plus à côté de moi* » (ET/ind/par/18). Théa a très peur de ce que peuvent penser les autres élèves à son sujet : « *Elle a peur du regard des autres. Déjà pour elle, c'est « je dois me noyer dans la masse, je dois être pareille que les autres » » (ET/ind/par/18).*

Théa a un projet professionnel. Elle souhaiterait par la suite être admise dans une maison familiale et rurale (MFR) pour suivre une filière équine : « *On a donc Théa qui a 12 ans qui sait depuis au moins six ans qu'elle veut travailler avec les chevaux* » (ET/ind/par/18). Son projet est mûrement réfléchi, et elle doit attendre la fin de la classe de quatrième pour pouvoir intégrer la MFR : « *Elle est de février. Si elle avait été de fin d'année, elle pouvait rentrer pour sa quatrième à la MFR, sauf que là il faudra qu'elle attende* » (ET/ind/par/18).

2.3. La mère de Théa

La mère de Théa a toujours su que les difficultés de sa fille dépassaient le cadre de difficultés ordinaires rencontrées par les enfants de son âge : « *Au fond de moi-même, je sentais que vraiment il y avait des difficultés et que Théa était différente des autres. Il y avait quelque chose* » (ET/ind/par/18). Le quotidien de Théa reste difficile malgré l'annonce du diagnostic : « *Bien, c'est compliqué. Moi je vous dis, c'est compliqué. C'est moins compliqué quand le diagnostic est posé parce que Théa sait que là, elle est limitée* » (ET/ind/par/18). Le handicap de sa fille l'oblige à tout anticiper et à tout organiser, et elle estime que Théa a besoin d'un accompagnement constant : « *De toute façon avec Théa, il faudra toujours tout calculer. On ne peut pas partir un peu à l'aveuglette. On s'est dit « il faut que l'on trace en fait sa voie », mais avec elle on est toujours dans l'accompagnement* » (ET/ind/par/18). La mère n'hésite d'ailleurs pas à aller voir les enseignants si un problème quelconque apparaît, voire à se montrer « combative » : « *Il ne faut pas avoir peur de discuter aussi. Il ne faut pas avoir peur d'aller voir ce qui se passe. Quand on sent que son enfant n'est pas bien, il faut gentiment aller voir les enseignants, mais si ça continue à ne pas bien se passer il ne faut pas avoir peur des fois de voler dans les plumes. Moi j'y suis allée plusieurs fois* » (ET/ind/par/18).

Sa vie de famille tourne autour du handicap de Théa, et cette omniprésence du handicap de sa fille n'est pas sans lui faire peur, car les parents ont au final peu de temps pour eux : « *Je crois que l'on a construit notre vie autour de Théa en fait. Ça nous fait peur des fois de dire ça parce que l'on se dit qu'il n'y a pas que Théa à la maison et puis notre place à nous, à mon mari et à moi aussi. On a souffert aussi de ne plus avoir beaucoup de place en fait* » (ET/ind/par/18). Le handicap de Théa complexifie également les relations au sein de la fratrie : « *On a [son frère] qui a huit ans qui est hyper intelligent, et ça nous a posé beaucoup de problèmes par rapport à Théa. Il a fallu gérer dans la fratrie* » (ET/ind/par/18). Le frère de Théa a de très bonnes notes au quotidien, et même le discours que tiennent les parents sur les notes de Théa doit être formulé avec précaution : « *On se dit qu'il ne faut pas laisser en plan son frère parce qu'il faut aussi le valoriser, mais il faut faire gaffe quand on le valorise de ne pas dire « bien voilà, Théa tu n'as que 14 ». « C'est super, tu as 14. Tu te rends compte ». Enfin vous voyez, c'est hyper compliqué. Dans la fratrie, c'est hyper compliqué* » (ET/ind/par/18). Le petit frère de Théa a donc bien souvent été frustré par toute cette attention portée à sa sœur : « *Il s'est trouvé très souvent frustré parce qu'il avait l'impression qu'il n'y en avait que pour sa sœur* » (ET/ind/par/18). La mère fait également attention au suivi de son autre fils, l'aîné de la fratrie : « *On fait gaffe à [son autre frère]. Il n'est plus à la maison, mais c'est encore notre*

filis et c'est encore un gamin. Enfin, il a 25 ans et il a encore besoin de ses parents » (ET/ind/par/18).

Elle considère également que le maintien dans le milieu scolaire ordinaire n'a rien d'une évidence pour un enfant qui a des troubles des apprentissages : « *Il faut se battre pour que l'enfant ait sa place dans une école normale en fait, enfin je parle pour des enfants dyslexiques* » (ET/ind/par/18). Elle refuse que Théa soit orientée vers le milieu spécialisé, et cela renvoie à sa perception de la normalité : « *Dans le cas de ma fille, si l'on m'avait dit en fin de CM2, et bien finalement Théa, il faudrait qu'elle soit orientée vers une section spécialisée, j'aurais refusé. Honnêtement, j'aurais refusé parce qu'encore une fois c'est l'histoire de la stigmatisation. Enfin je me dis tout le temps que Théa a toujours pensé qu'elle était normale en fait* » (ET/ind/par/18).

La mère de Théa tout comme son mari sont assistants maternels : « *On est assistant maternel tous les deux* » (ET/ind/par/18), et son métier lui laisse du temps pour s'occuper de Théa : « *Oui et puis passer sa vie au téléphone. Je me dis que si j'avais encore été salariée dans une entreprise, ça je ne pouvais pas le faire. Là, je suis chez moi et je travaille auprès d'enfants. Pendant que les enfants font la sieste, tout de suite je saute sur le téléphone et je ne lâche plus le téléphone* » (ET/ind/par/18). L'inclusion scolaire relève au final pour elle d'un parcours du combattant : « *Je dirais également aux parents qu'il va falloir que vous vous accrochiez parce que franchement ça va être le parcours du combattant. Vous allez être chauffeur de taxi, vous allez être dans les salles d'attente souvent. Il va falloir donner de votre temps et de votre argent* » (ET/ind/par/18). Pour autant, elle ne regrette pas ses choix et son accompagnement quotidien : « *Franchement ça vaut le coup. Ça vaut le coup de le faire parce que moi quand je vois le résultat avec ma fille aujourd'hui* » (ET/ind/par/18). En effet, la mère de Théa explique que sa fille a souvent fait l'objet de moqueries : « *Elle s'est parfois dit peut-être qu'effectivement je suis une débile mentale puisque l'on n'arrête pas de me le dire* » (ET/ind/par/18). À ce titre, la mère de Théa fait très attention à ce que sa fille ne soit pas stigmatisée dans sa classe auprès des autres élèves : « *L'enseignante référente me parlait d'un ordinateur. J'ai dit « je n'ai pas l'impression que Théa en ait forcément besoin parce que je dis « il y a les photocopies, il y a la clé USB », et puis c'est encore justement la stigmatiser. C'est-à-dire avoir elle seule un ordinateur et pas les autres* » (ET/ind/par/18).

2.4. La directrice du collège privé

La directrice du collège est une enseignante d'anglais qui a pris la direction du collège il y a quelques années : « *Je suis prof d'anglais à la base. Bon, j'adore. C'est mon premier métier, ce sont mes premières amours, hein je veux dire. J'ai toujours l'envie de transmettre un petit peu et d'évoluer aussi dans ce contact. De donner, d'apprendre, de faire découvrir, et d'apprendre quelquefois même de leur part parce que l'on n'est pas uniquement en situation d'enseignant. On apprend aussi de leur part [des élèves]* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle a déjà inclus de nombreux adolescents avec des troubles des apprentissages, et elle tient à conserver quelques heures d'enseignement afin de ne pas perdre le contact avec la réalité des classes : « *Le contact en classe est hyper important même pour un chef d'établissement je trouve parce que sinon on perd prise avec la réalité. Je crois que l'on ne se rend pas compte au terme de quelques années du changement aussi relationnel qui existe entre les enfants et l'adulte référent qui est dans la salle de classe et puis bon, on prend plaisir à retrouver les élèves. Ça, je veux dire c'est hyper important de les retrouver en classe, d'échanger autour d'une matière. [...]* Ça me donne une autre dimension et aussi ce que vivent nos enseignants au quotidien parce que l'on a vite, je crois que l'on a vite oublié. Les personnes oublient vite » (ET/gr/dir et ens/17). Ce contact avec les élèves est donc pour elle essentiel pour diriger un établissement scolaire : « *Être dans son bureau sans que l'on soit dans une tour d'ivoire parce que nous dans notre type d'enseignement, on est très près des élèves. Le matin, je fais la montée et après je suis à la récréation. Je vais faire mon petit tour partout. J'assure la cantine, je fais rentrer les élèves, je veille à ce qu'ils prennent un repas correct, qu'ils ne jettent pas de nourriture. Je veux dire à ce qu'ils rangent bien leur chaise. Je suis là auprès d'eux, donc il y a un contact de proximité* » (ET/gr/dir et ens/17).

La directrice explique également que la reconnaissance du handicap de Théa fut éprouvante pour ses parents : « *C'est à dire que les difficultés de Théa ont été découvertes je crois assez tard. Ça a été pointé assez tard à l'école privée de XXX et puis les parents de Théa sont allés, entre guillemets, de découvertes en découvertes que leur fille rencontraient, et un jour la maman de Théa m'a dit « mon mari a une chape de plomb sur la tête parce que l'on a l'impression qu'à chaque fois que l'on voit un spécialiste, on en ajoute une page, deux pages et les difficultés s'amoncellent, et on ne sait plus où on en est* » (ET/gr/dir et ens/17). La directrice du collège estime que la prise en compte des troubles des apprentissages au niveau sociétal et scolaire reste récente : « *Mais on en parle depuis 10 ou 15 ans de cette dyslexie. Avant c'était vraiment quelque chose qui était, qui n'était pas perçu* » (ET/gr/dir et ens/17).

Elle n'hésite d'ailleurs pas à se remettre en question en matière d'inclusion, et elle pense que c'est dans le quotidien des classes que les solutions existent. De son point de vue, il faut avant tout essayer puis évaluer les effets, savoir recommencer et être persévérant : « *Je crois que c'est dans la pratique. Il n'y a pas vraiment de recettes magiques, sinon ça se saurait. Il faut chercher, il faut aller à tâtons. Il faut tester* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle considère que les difficultés de Théa doivent être prises en compte avant tout au cours de la journée de classe, et la responsabilité des apprentissages scolaires ne doit pas être renvoyée aux parents : « *Ce n'est pas le soir en rentrant à la maison que papa ou maman vont réussir au terme d'une journée de travail pour l'enfant et une journée de travail pour eux à clarifier les choses. Il est trop tard. C'est dans la journée scolaire pour ces enfants-là où il faut que les notions puissent être étudiées, puissent être comprises, des stratégies d'apprentissage mises en place. C'est quand l'enfant est réceptif ! Donc le soir, c'est trop tard je crois* » (ET/gr/dir et ens/17). La directrice estime aussi que les parents de Théa passent énormément de temps pour favoriser son inclusion, et que cela n'est pas la règle chez tous les parents : « *Théa est une exception parce que les parents passent énormément de temps* » (ET/gr/dir et ens/17). À tel point qu'elle leur demande de la laisser souffler pendant les vacances scolaires : « *Les parents comme Monsieur et Madame sont quelque part admirables, mais aussi intransigeants. J'ai un échange de mails où je leur dis avant les vacances de février « s'il vous plaît, laissez-la tranquille, laissez-la souffler » parce qu'ils allaient encore la faire travailler tous les jours pour voir si. Je leur dis « laissez-la souffler votre gamine, car là elle est au bout du rouleau. Il faut aussi qu'elle se repose, qu'elle aille travailler avec son cheval. Bon, elle aura plus d'énergie aussi pour reprendre la classe. Elle en a besoin* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime ainsi que Théa fournit beaucoup d'efforts au quotidien : « *L'enfant travaille énormément. Sa réussite est aussi due à son profil d'enfant je veux dire qui ne va pas aller se coucher sans, j'imagine, que tout soit terminé, su, fait* » (ET/gr/dir et ens/17).

La directrice du collège considère par contre que son collège ne peut pas accueillir tous les handicaps : « *Je ne pense pas que l'on puisse tout accueillir malheureusement. Il y a des situations qui sont trop difficiles. [...] Nul n'est tenu à l'impossible* » (ET/gr/dir et ens/17). Pour autant, elle explique qu'elle agit dans un cadre légal qui l'empêche de refuser l'inclusion d'un enfant en situation de handicap : « *Je ne pense pas en me référant à cet enfant autiste dont je vous parlais tout à l'heure, quelque part je savais qu'en acceptant cet enfant, moi je devais l'accepter. Légalement, je devais. Pour ça que je n'ai pas eu le choix, toujours la politique de la main tendue. Je pense que c'est important. [...] Je ne pouvais pas le refuser. C'était une forme de discrimination, et j'aurais pu être sanctionnée pour cela* » (ET/gr/dir et ens/17). De

son point de vue, certaines inclusions risquent de mettre en difficulté les enseignants de son collège, et elle se questionne d'autant plus que le choix de l'inclusion de tel ou tel adolescent relève de sa décision : « *Je savais aussi qu'à ce moment-là je me tirai une balle dans le pied parce que mes professeurs allaient avoir beaucoup de difficultés. Donc quelque part, je ne pense pas que l'on puisse tout accueillir. [...] Il y a des handicaps, peut-être des formes de handicap, que l'on ne pourrait pas gérer nous seuls* » (ET/gr/dir et ens/17). Dans ce contexte et de son point de vue, elle estime que certaines inclusions nécessiteraient un accompagnement des enseignants par des spécialistes, autrement dit les enseignants du collège auraient besoin comme les adolescents en situation de handicap d'être accompagnés par des professionnels du secteur médico-social : « *Il faut qu'on ait des relais avec des équipes de spécialistes qui viennent dans l'établissement, qui accompagnent, qui nous expliquent, qui vivent aussi les cours avec nous. Un peu comme les AVS [AESH/ASEH]. [...] Il faudrait vraiment qu'on ait l'aide de personnes vraiment compétentes qui puissent nous accompagner* » (ET/gr/dir et ens/17).

Elle privilégie le regroupement des adolescents qui ont des troubles des apprentissages dans la même classe - habitude qui est liée à l'histoire du collège -, mais elle évite pour autant de constituer un regroupement dans la même classe qui serait trop important : « *Il est sûr aussi que s'il y a trop de dys dans une classe qui fonctionne normalement, ils vont ralentir le processus d'enseignement, d'avancée du programme. Ils vous ralentissent entre guillemets le noyau le meilleur. Il faut vraiment être vigilant par rapport au pourcentage d'élèves que l'on scolarise dans des classes de collège* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime aussi qu'il est important que tous les adolescents soient confrontés à l'inclusion scolaire : « *Il est important que les enfants quels qu'ils soient sachent que le handicap doit être accueilli, doit être accepté, doit être vraiment aidé* » (ET/gr/dir et ens/17). La directrice explique qu'il n'existe pas de solutions prêtes à l'emploi pour inclure Théa, mais que son inclusion relève plutôt d'un processus par essais/erreurs : « *C'est vrai que les professeurs, on y va aussi à tâtons au départ. Donc on cherche, on met en place des stratégies d'enseignement tout à fait différentes* » (ET/gr/dir et ens/17).

L'inclusion des adolescents en situation de handicap ne doit pas empêcher les enseignants d'accompagner également les meilleurs élèves de la classe : « *Bon ceci dit, on a des élèves qui aussi fonctionnent très bien et qui caracolent en tête et à qui on doit donner davantage d'éléments. Pas évident, il faut trouver un équilibre pour chaque groupe d'élèves dans la classe* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime que les adolescents en situation de handicap doivent eux aussi fournir des efforts, et que la réussite de l'inclusion dépend en grande partie

d'eux : « *Mais quelque part, on essaie aussi de veiller à ce que l'enfant fournisse des efforts et essaie de changer. [...] Lui doit aussi, peut-être changer ses habitudes et essayer de fournir des efforts pour progresser* » (ET/gr/dir et ens/17).

La directrice trouve que les parents d'élèves de son établissement ont des attentes élevées, d'autant plus que la scolarité est payante : « *On a aussi des parents d'élèves qui nous confient leur enfant, qui paient chaque mois, qui attendent un service* » (ET/gr/dir et ens/17). Ils sont également de plus en plus procéduriers : « *Les parents connaissent aussi leurs droits. Les droits de leur enfant. On a aussi à faire à cela maintenant* » (ET/gr/dir et ens/17).

2.5. Le professeur principal de Théa

Le professeur principal de Théa est enseignante de français, et elle estime que l'inclusion scolaire doit relever du volontariat : « *Je pense que c'est plus simple d'avoir des volontaires. Les enseignants volontaires, forcément les plus motivés, et les enfants ont aussi une relation de confiance qui s'établit entre eux et nous, et on les connaît mieux. On arrive mieux à les faire progresser et je pense que c'est vraiment dans cet axe-là qu'il faudrait évidemment travailler* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle inclut des adolescents avec des troubles des apprentissages depuis de nombreuses années, activité qu'elle dit apprécier. Elle se forme même sur son temps personnel : « *Je pense que c'est parce que j'aime bien. Ce sont des élèves qui m'intéressent et donc je cherche à me former. Je lis des articles, je regarde les sites* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle fait preuve d'empathie et elle sait encourager les adolescents qui ont des troubles des apprentissages : « *Je leur dis toujours qu'il y a des présidents de la République qui sont dyslexiques, donc pourquoi pas vous. Tout est possible* » (ET/gr/dir et ens/17).

Elle regrette le manque de soutien et d'implication, non pas de sa directrice, mais des « instances hiérarchiques » de manière plus générale, sans les citer, ni les nommer précisément pour autant : « *J'essaie en tout cas de faire au mieux, mais évidemment je pense que l'on n'est pas épaulés. En tout cas pas suffisamment pour progresser plus rapidement en fait* » (ET/gr/dir et ens/17). L'inclusion de Théa l'oblige à s'adapter et à travailler autrement : « *Ah oui, c'est obligatoire. Même si j'ai dans mes classes des élèves dys noyés dans la foule, je suis obligée d'adapter pour les enfants dyslexiques. Je suis obligée de travailler autrement. Alors il y a, on va dire une trame commune et puis après ça va être au niveau de l'interrogation où il va y avoir une adaptation qui va être faite d'une manière, ou d'une autre* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle considère que de toute manière, c'est aux enseignants à s'adapter aux adolescents en situation de handicap, et non l'inverse : « *Ça me semble évident. Un enfant en situation de handicap, il*

a déjà son handicap à gérer. On ne peut pas lui demander en plus de s'adapter à l'école. C'est l'école qui doit s'adapter à lui. Le mieux possible, mais c'est à nous de faire l'effort évidemment » (ET/gr/dir et ens/17). Elle précise également ce qu'elle entend par s'adapter à un adolescent qui a des troubles des apprentissages : *« S'adapter à lui, mais en le poussant vers le progrès. C'est-à-dire l'amener de là où il est en le poussant le plus loin possible. Évidemment on ne se contente pas de ce que l'enfant fait. Enfin, je veux dire que si je me contente de ce que l'enfant fait, un enfant dyslexique en arrivant en sixième il ne va pas progresser* » (ET/gr/dir et ens/17). Autrement dit, son objectif est de faire en sorte que Théa puisse s'améliorer : *« Il faut évidemment les tirer. Le but, il est là. Ce n'est pas se contenter du minimum et de ce qu'ils sont au début. C'est vraiment de les amener, nous en nous adaptant à progresser le plus possible* » (ET/gr/dir et ens/17). L'enjeu est bien celui de l'ambition scolaire pour ces élèves : *« Il faut justement être ambitieux avec eux comme on l'est avec les autres élèves. Sinon, ce serait quelque part les dénigrer* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime cependant comme la directrice du collège qu'il reste difficile d'inclure certains adolescents en situation de handicap, voire que leur inclusion relève de l'impossible : *« Si on ajoute dessus les moqueries des camarades. C'est vrai que ça peut être compliqué. Je pense quand même qu'il y a des cas où on ne peut pas* » (ET/gr/dir et ens/17).

Elle a la possibilité de bénéficier d'une heure par semaine pour aider en français les adolescents qui ont des troubles des apprentissages dont Théa. Cette heure est débloquée sur le volet d'heures d'enseignement du collège, et lui permet de travailler avec eux d'une manière différente. Elle considère aussi que l'inclusion scolaire relève d'un investissement personnel : *« La volonté avant tout. Le fait de vouloir s'investir, c'est la première chose parce que quand on veut, on va chercher à améliorer, à trouver des pistes* » (ET/gr/dir et ens/17). L'expérience professionnelle est aussi à prendre en compte, car elle permet de se rassurer en matière d'inclusion : *« Après l'expérience permet aussi. C'est vrai qu'on se sent plus rassuré* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime en effet que la gestion du handicap est parfois difficile : *« Honnêtement, je n'ai pas de clés alors parfois on est obligé malheureusement de travailler un peu aussi au feeling. On essaie d'avancer, on avance sur des œufs. On commet certainement des erreurs* » (ET/gr/dir et ens/17).

Au final, le professeur principal de Théa estime que son établissement répond aux enjeux de l'inclusion scolaire : *« Enfin, je ne veux pas nous lancer trop de fleurs parce qu'on est quand même un établissement où on s'investit justement au niveau des enfants en situation de handicap. Donc globalement, les parents sont plutôt reconnaissants. Ils viennent nous voir aux réunions, donc c'est vrai que là-dessus, on n'a pas trop de soucis* » (ET/gr/dir et ens/17).

Elle pense ainsi que l'inclusion scolaire des adolescents qui ont des troubles des apprentissages s'est améliorée ces dernières années : « *Je pense quand même qu'il y a des progrès qui ont été faits depuis quelques années parce que l'on voit que les enfants dys d'une manière générale arrivent quand même au lycée alors qu'il y a quelques années ils étaient en échec bien plus tôt. On ne les reconnaissait pas. On n'était pas formés pour. [...] Les enfants ont plus de chances d'arriver au lycée, d'embrasser des carrières qu'ils souhaitent* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle estime que le discours tenu sur les adolescents qui ont des troubles des apprentissages a changé, et que les enseignants en général sont dorénavant sensibilisés à ces troubles : « *Alors je suppose que certains ont eu des propos extrêmement blessants vis-à-vis de ces enfants-là et à un moment donné ils arrêtent leurs études, alors que maintenant on est globalement tous, pas formés, mais en tout cas on est alertés par ces enfants-là. On sait que l'on doit adapter* » (ET/gr/dir et ens/17).

3. L'historique de l'inclusion

Théa fut scolarisée dans un autre groupe scolaire privé (école et collège) avant l'entrée dans son collège actuel, et afin de mieux comprendre les raisons de ce changement d'ensemble scolaire, nous retraçons l'historique de sa scolarisation.

Les difficultés de Théa liées à son handicap ne sont pas récentes, car Théa avait déjà réalisé un bilan orthophonique en CE1 : « *Quand elle est passée au CE1, là en fait l'enseignante a vraiment beaucoup plus pointé du doigt en fait en disant « je pense que ce serait quand même bien de pouvoir consulter, faire un bilan ». Donc, nous sommes allés voir l'orthophoniste* » (ET/ind/par/18). Ensuite en classe de CM1, la mère de Théa a demandé à ce que sa fille puisse voir la psychologue scolaire, mais sa demande a été prise en compte tardivement : « *Et en fait, j'ai demandé à ce que Théa rencontre la psychologue scolaire et elle n'a pu la rencontrer qu'en fin de CM2. Donc j'ai demandé en début d'année de CM1 et elle n'a pu la rencontrer qu'en fin de CM2* » (ET/ind/par/18). La mère de Théa avait l'impression à l'époque que la difficulté de sa fille n'était pas reconnue, et sa demande de rencontre avec la psychologue scolaire fut finalement acceptée grâce à la pugnacité dont elle a su faire preuve : « *Elle l'a rencontrée en fin de CM2 parce que j'ai téléphoné tous les deux jours. Je leur ai dit à la fin que si Théa ne pouvait pas la rencontrer, j'irai plus haut. [...] Donc, il y a même une personne du diocèse qui m'a téléphoné en me disant « de toute façon, on va vous donner un rendez-vous ». [...] Elle me disait « comme on n'entend parler que de vous, on va essayer de vous trouver un créneau pour ne plus entendre parler de vous parce que vous téléphonez partout* » (ET/ind/par/18).

En classe de CM2, Théa était stigmatisée par son enseignante par rapport à ses troubles des apprentissages non encore diagnostiqués, et elle a dû se faire aider par une psychologue : « *Théa avait toujours zéro en dictée. Elle avait beau faire les efforts qu'elle pouvait, elle avait quand même toujours zéro et à chaque fois l'enseignante qui disait « et le pompon pour Théa qui encore une fois a zéro ». Enfin vous voyez, c'était encore rajouter une louche. Enfin bon, Théa c'est une petite fille. Une petite fille, enfin elle a 12 ans maintenant, qui n'a jamais beaucoup confiance en elle. Ça a toujours été difficile en fait pour que voilà elle se montre et pendant toute la période du CM2, ça a été une catastrophe pour elle psychologiquement. En fait il a fallu que l'on aille voir très, très régulièrement la psy du CMP [centre médico-psychologique]. Parfois elle n'allait pas à l'école, elle était prête à être déscolarisée en fait. Elle voulait être déscolarisée. Théa en fait, c'est grâce à la psy et parce qu'on la poussait derrière que, et parce qu'à mon avis elle est très, très courageuse qu'elle est retournée à l'école* » (ET/ind/par/18).

Au cours de son année de CM2, Théa fut victime, d'après ses parents, de harcèlement scolaire de la part de trois camarades de classe : « *On la traitait tous les jours de débile mentale. Enfin, ça a été très, très loin. Il y a trois filles qui l'ont prise en grippe. Il a fallu donc en plus de pleurer pour voir une psychologue scolaire, il a fallu en plus aller voir la direction et les enseignants pour dire « stop, arrêtez ». Pourquoi vous laissez faire ces filles ? Pourquoi ma fille se fait harceler ?* » (ET/ind/par/18). Ce harcèlement prenait des formes diverses : « *Elle avait justement sa harceuse qui était derrière elle et toute la journée elle tapait dans sa chaise comme ça en dessous. Vous savez avec le pied. Elle tapait comme ça. Théa n'osait pas se retourner pour lui dire « arrête ». Elle avait tellement peur d'elle. [...] Dans la cour de récréation, vous devez être vigilant parce que ces filles-là, elles s'essuient les semelles de bottes sur le pantalon de Théa. Enfin vous voyez, ça allait très, très loin* » (ET/ind/par/18).

Cet épisode de harcèlement aurait pu avoir des conséquences dramatiques d'après la mère de Théa : « *À la limite du suicide même je dirai. Là c'était ça en fait, et quand je disais qu'il y a des enfants qui se suicident pour moins que ce qui arrive à ma fille, on riait. C'était un rire jaune certes* » (ET/ind/par/18). La mère estime que le directeur de l'époque minimisait le handicap alors non encore diagnostiqué de Théa : « *On nous disait tout le temps, alors là le directeur de l'école qui disait « mais mon fils à l'âge de Théa. C'était aussi difficile » et je lui disais « permettez-moi quand même de vous dire que là on ne parle pas de votre fils, que ça fait quand même des années avec mon mari que l'on s'interroge* » (ET/ind/par/18). La mère de Théa avait aussi l'impression que les enseignants de son ancien groupe scolaire ne souhaitaient pas prendre en charge les difficultés de Théa, et elle était donc suspicieuse à leur égard :

« J'avais senti qu'il y avait une réticence de la part des enseignants de ne pas vouloir. Je ne sais pas, je me disais « est-ce qu'ils savent ? » et ils se disent « bien tant pis il vaut mieux cacher ». Vous savez, on était dans le doute avec mon mari aussi. [...] Donc à chaque fois, on essayait de se rassurer en se disant « faisons leur confiance. Ce sont des éducateurs, ce sont des enseignants ». Enfin, ce sont des gens qui sont là pour aider les enfants » (ET/ind/par/18). La défiance fut grande de part et d'autre : « On est marqués au fer rouge par certaines enseignantes qui n'ont pas supporté du tout que l'on puisse leur dire qu'elles étaient presque incompétentes, enfin qu'elles étaient incompétentes même » (ET/ind/par/18).

La mère de Théa a encore beaucoup de ressentiments envers les anciens enseignants de Théa : « Ah oui, qu'elles avaient foutu en l'air la vie d'une enfant et que ça aurait pu être franchement très, très grave parce qu'elles avaient fermé les yeux et que c'était tellement plus facile de fermer les yeux » (ET/ind/par/18). Elle a actuellement pris un peu de recul, et sans leur pardonner pour autant, elle a conscience des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans leur quotidien : « Alors c'est vrai dès fois avec le recul quand on n'a plus la colère en soi, quoique je l'ai encore, mais beaucoup moins, on se dit « mets-toi à la place de cette dame ». [...] Enfin, on ne peut pas non plus tout demander aux enseignantes. Ce ne sont pas non plus des Wonder Woman les enseignantes » (ET/ind/par/18). Elle estime que globalement les enseignants manquent de temps pour accompagner individuellement Théa : « Vous voyez des petits trucs ponctuels comme ça, mais qui ne se font pas pour l'instant, qui n'existent pas parce que je pense que les enseignants n'ont pas le temps non plus de faire de l'individuel » (ET/ind/par/18). Les parents de Théa avaient pensé à porter plainte, mais Théa les en a empêchés, tout comme l'ancien directeur du collège : « On se disait « faut-il porter plainte ? ». Enfin, qu'est-ce qu'il faut faire ? Théa disait « non, je ne veux pas parce que vous vous rendez compte ça va encore être pire pour moi ». C'est déjà compliqué. Donc en fait, on a pris la décision d'aller voir le directeur et les enseignantes de CM2, et le directeur en fait nous a dit « faites-moi confiance. Je vous promets, faites-moi confiance. Il n'y aura plus de soucis » » (ET/ind/par/18).

Suite à ce phénomène de harcèlement, Théa et ses parents ont questionné la poursuite de scolarité en sixième dans ce même ensemble scolaire : « J'étais complètement refroidie. Théa encore plus et elle m'a dit « je ne veux pas aller là ». Elle ne voulait surtout pas aller là parce qu'il y avait les trois filles qui étaient là » (ET/ind/par/18). D'autant plus que le directeur de l'école et du collège après avoir minimisé les difficultés scolaires de Théa minimisait ce phénomène de harcèlement : « J'avais parlé donc des difficultés que Théa avait eues, que je considérais comme étant du harcèlement, que le [médecin scolaire] considérait aussi comme

étant du harcèlement, qu'à ce titre j'aurais pu porter plainte. En fait le directeur m'a dit « bon c'est du passé, on laisse de côté. [...] Sa réponse n'était pas satisfaisante pour moi » (ET/ind/par/18). Les parents de Théa en accord avec leur fille ont alors décidé en fin de CM2 de la changer d'ensemble scolaire pour qu'elle puisse être scolarisée dans un autre collège.

Dans le même temps, le processus de reconnaissance du handicap de Théa par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) débuta un peu avant la rentrée dans son nouveau collège en août 2015 : *« Alors on a fait un dossier en août 2015, donc avant sa scolarisation »* (ET/ind/par/18). Le problème dans un premier temps fut celui du bilan pédagogique qui devait être rempli par l'équipe enseignante de son ancienne école : *« Le dossier est resté en plan parce que l'équipe éducative devait envoyer un petit bilan. [...] On m'avait gentiment demandé si je pouvais me rapprocher [de son ancienne école] pour leur demander. J'ai dit que c'est même pas la peine parce qu'ils ne le feront pas, et puis il y avait besoin aussi de la liste du matériel nécessaire en fait. Du matériel souhaité pour aider Théa et comme on ne savait pas comment Théa fonctionnait, on ne savait pas ce dont elle avait besoin, et donc c'est resté en plan comme ça. »* (ET/ind/par/18). Il a fallu attendre la relance de l'enseignante référente du secteur de l'actuel collège de Théa pour qu'un second dossier de reconnaissance du handicap fut constitué : *« C'est [l'enseignante référente] qui m'a relancée, mais pour un autre dossier. Elle m'a dit dans la foulée « on va faire la MDPH ». Un autre dossier qui s'appelle je ne sais plus comment, mais qui vient de la MDPH »* (ET/ind/par/18). La mère de Théa a fini par rencontrer le médecin scolaire : *« Vous aurez rendez-vous avec le docteur XXX »* (ET/ind/par/18), et ce dernier a tenu d'emblée à les prévenir de la difficulté à faire reconnaître le handicap de Théa : *« Elle nous a dit « maintenant le parcours du combattant va démarrer pour vous. Si vous voulez que les difficultés de Théa soient prises en considération, il va falloir que vous vous battiez » »* (ET/ind/par/18).

Le médecin scolaire les a ensuite beaucoup aidés en les orientant vers un groupe d'aide soutenant les parents d'enfants qui ont des troubles des apprentissages : *« Elle m'a dit « prenez contact avec Madame XXX. Elle a une permanence téléphonique et elle va voir avec vous tout ce qui a été fait, et tout ce qui n'a pas été fait, et elle va vous orienter. Et donc grâce à cette dame que j'ai eue régulièrement au téléphone, on a pu faire la liste de ça c'est fait OK, ça c'est pas fait alors vous faites, et en plus je vous donne les coordonnées de personnes. Donc, on a eu un rendez-vous avec un nouveau pédiatre »* (ET/ind/par/18). Théa a pu rencontrer des professionnels du secteur médico-social qui ont contribué à ce que son handicap soit reconnu par la MDPH : *« Je suis tombée sur des gens, la secrétaire du docteur XXX [...] ça fait du bien d'être dans une équipe avec l'ergothérapeute et le docteur. Là on se sent, vous savez, on se sent*

enfin pris et portés. [...] Et puis on nous donne quand même des pistes, on nous donne des solutions et je disais « ouf, alléluia » » (ET/ind/par/18).

Le médecin scolaire leur a ensuite donné les coordonnées de l'actuel collège de Théa : *« C'est le [médecin scolaire] qui m'a dit « tentez [l'actuel collège de Théa], ils ont mis en place des classes dys ». Ce n'est pas forcément des classes dys, mais ils acceptent quelques élèves dyslexiques dans les classes » (ET/ind/par/18).* Les parents ont donc rencontré la directrice de l'actuel collège de Théa, et la directrice leur a expliqué que les enseignants étaient sensibilisés aux troubles des apprentissages : *« Elle nous a expliqué comment elle procédait avec les élèves dyslexiques depuis quelques années. Alors elle nous disait qu'il y a déjà une très, très grande sensibilisation de la part des enseignants. Donc elle dit « je pense que chacun des enseignants dans cet établissement sait qu'il aura dans sa classe des enfants dyslexiques ». Ils savent ce qu'est la dyslexie. Dès que les cours démarrent, au mois de septembre, on parle de la différence, on fait un cours en fait. C'est le prof titulaire qui fait le cours. On parle de la différence. On dit que dans la classe il y a des enfants qui ont des différences. Quelles sont leurs différences ? Est-ce que les enfants qui ont des différences veulent bien dire qui ils sont, ce qu'ils ont et comment ils se sentent en fait » (ET/ind/par/18).*

Le choix de l'actuel collège de Théa ne fut pour autant pas un choix facile, car les parents craignaient que son nouveau collège soit trop élitiste : *« On sait que dans les établissements privés, on aime un peu l'excellence » (ET/ind/par/18),* mais au final la mère de Théa estime que leur choix de changement d'établissement fut un choix judicieux : *« Je pense encore une fois ce que je vous ai dit il y a quelques minutes. Si l'on était restés ici [dans son ancien collège], je pense que l'on serait en train de ramer. Je ne sais même pas si Théa serait encore scolarisée. Je ne pense pas. Je pense que l'on serait allés jusqu'aux extrêmes. Je pense que Théa n'aurait peut-être pas forcément continué l'école » (ET/ind/par/18).*

Le comportement de Théa a d'ailleurs changé depuis qu'elle est incluse dans son nouveau collège : *« Je pense que ce serait une enfant révoltée comme elle l'était quand elle était au CM2. Très virulente avec nous parce que toute sa colère elle l'a reportée sur nous. Enfin la cellule familiale, elle en a pris un sacré coup quand il y a eu tout ça et puis on se dit aujourd'hui qu'on arrive à discuter avec elle. Elle sourit, elle fait des blagues avec nous. C'est redevenu une enfant normale » (ET/ind/par/18).* À l'heure actuelle, Théa n'est plus en opposition avec ce qui peut lui être proposé en matière d'accompagnement, et c'est plutôt un avantage pour le suivi de son parcours de formation : *« Elle adhère facilement en plus aux choses qui peuvent être proposées. On a cette chance qu'elle soit aussi facile » (ET/ind/par/18).* Théa considère elle-même que son inclusion se déroule mieux dans son nouveau collège : *« Ça*

s'est mieux passé [dans mon nouveau collège] qu'à [mon ancienne école] parce qu'en fait les professeurs ils n'expliquaient pas là-bas et du coup on me traitait de débile, et tout » (ET/ind/esh/15). Les enseignants de son collège actuel prennent en considération son handicap : *« [Dans mon ancienne école] si on demandait de réexpliquer, ils ne le faisaient pas et maintenant [dans mon nouveau collège] ils prennent le temps d'expliquer »* (ET/ind/esh/15).

La mère de Théa a conservé du ressentiment à l'égard de l'ancien groupe scolaire de Théa, et elle estime d'ailleurs que l'ancienne équipe enseignante de sa fille ne constituait pas un collectif : *« Eux là-bas, l'équipe, il n'y en a aucune. Ils ne sont pas solidaires en fait. Les enseignants ne parlent pas entre eux. Il n'y a pas d'esprit d'équipe en fait, c'est ce que je ressens »* (ET/ind/par/18). La mère de Théa estime ainsi que sa fille a eu énormément de chance de pouvoir être scolarisée dans son collège actuel : *« Ça veut dire que Théa a eu une chance énorme de pouvoir aller dans ce collège »* (ET/ind/par/18).

Les frais de scolarisation dans ce collège sont importants, car le collège est éloigné du domicile familial, et Théa reste donc à la cantine, ce qu'elle ne faisait pas dans son ancienne école. Pour autant, c'est un effort financier que les parents acceptent sans regrets : *« Ça veut dire qu'il faut donner quand même avec la cantine 145 euros tous les mois. Ça veut dire qu'il y a certainement des gens qui ne peuvent pas se permettre de payer ça, ou alors il y a des gens qui font des choix financièrement de se dire « on n'ira peut-être pas en vacances de neige, mais en contrepartie elle ira dans une école où l'on fera attention à elle, où elle pourra s'épanouir ». L'épanouissement, je trouve que c'est hyper important. C'est hyper important »* (ET/ind/par/18).

Au final, l'inclusion de Théa est actuellement à ses yeux une réussite : *« Elle regardait les autres élèves et elle dit qu'il n'y a personne qui rigolait et ça, ça m'a vraiment semblé formidable en fait. [...] Elle a été accueillie les bras ouverts, mais comme tous les autres enfants sont accueillis en fait et Théa dit même « je n'ai plus peur de dire que je suis dys » »* (ET/ind/par/18). À tel point que la mère ne reconnaît plus sa fille : *« Et c'est vrai que les enseignants souvent nous ont dit « on sent que c'est une élève investie, intégrée dans la classe, qui se sent bien ». Au début, je disais « mais j'ai l'impression que l'on me parlait d'une enfant que je ne connais pas ». J'étais heureuse, rassurée et Théa je vous dis a retrouvé le sourire. Quand elle arrive au collège, c'est devenu une jeune fille souriante, ouverte »* (ET/ind/par/18).

4. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion de Théa

L'inclusion de Théa met en lumière plusieurs niveaux de relation entre les acteurs, autrement dit plusieurs configurations au sein de cette situation d'inclusion. Nous identifions pour commencer une première configuration entre Théa, la mère de Théa et la directrice du collège. Ensuite, nous identifions une seconde configuration entre les acteurs de la première configuration et les enseignants du collège, puis une troisième configuration entre Théa, sa mère et les professionnels du secteur médico-social qui accompagnent Théa en dehors du collège, et enfin une quatrième configuration entre les acteurs de la première configuration, ceux de la seconde configuration, et les professionnels du secteur médico-social de la troisième configuration. Ces quatre configurations sont illustrées dans le tableau n° 47 :

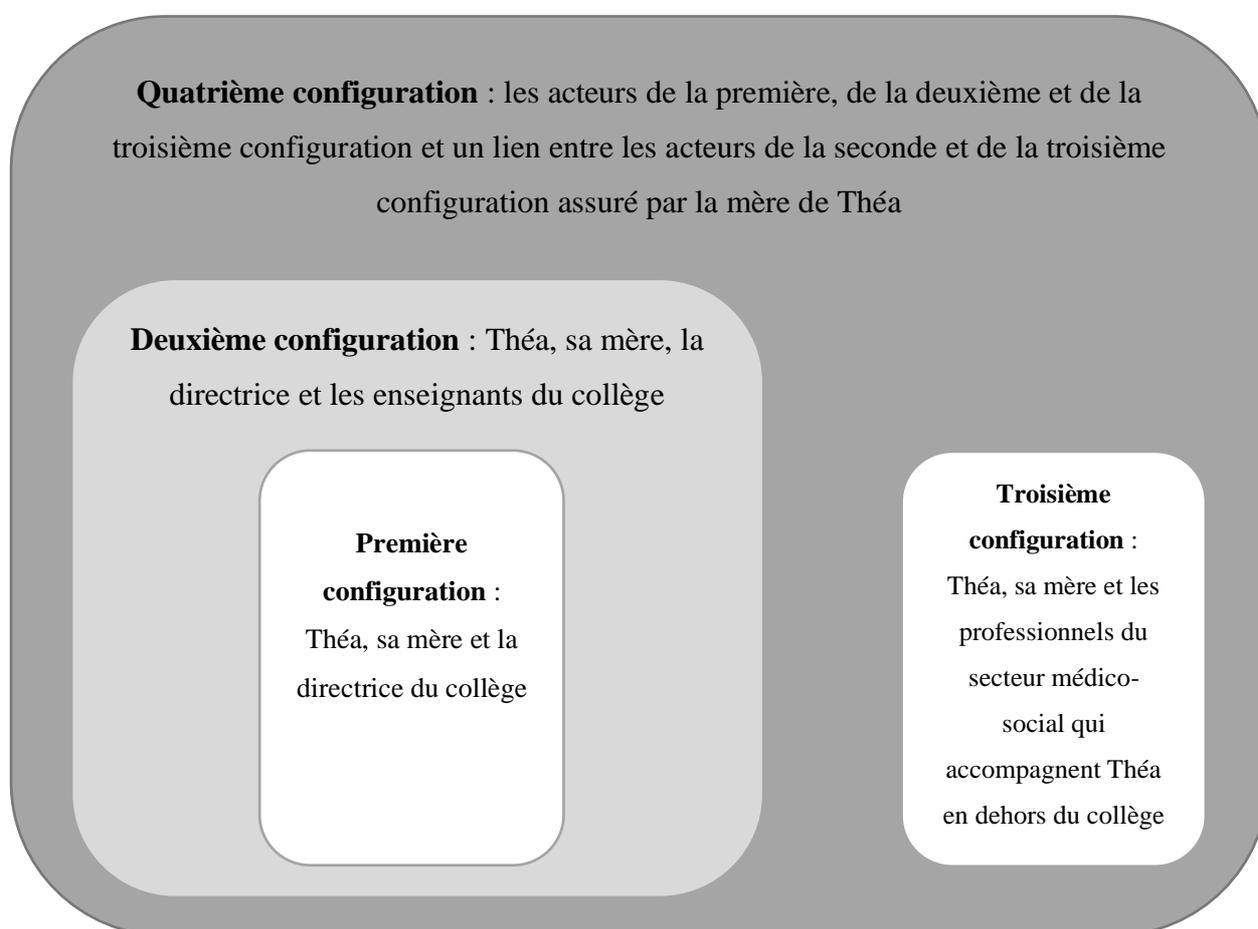


Tableau n° 47 : Les quatre configurations identifiées dans la situation d'inclusion de Théa

Nous pouvons également caractériser la densité, l'ampleur et le sens des interdépendances entre les différents acteurs de ces quatre configurations. Dans la première configuration, les relations entre la mère de Théa et la directrice du collège sont très bonnes. La mère a beaucoup d'estime pour la directrice qui sait se montrer disponible à chaque moment pour sa fille : « *Vous voyez au premier trimestre, à chaque fois que l'on tire la sonnette d'alarme, tout de suite il y a Madame XXX qui est là, à chaque fois. Je me dis « quelle super dirlo ». Enfin, elle a là un établissement à gérer, on a son adresse électronique, il faut juste écrire Théa en difficulté, et cinq minutes après elle vous téléphone. « Qu'est-ce qui se passe ? Expliquez-moi » » (ET/ind/par/18). À tel point que la mère en est gênée, car elle n'a pas l'habitude d'une telle sollicitude de la part des acteurs scolaires : « *On se dit, il y a des moments je suis même, comment je vais vous dire ça, gênée. Carrément gênée parce que je me dis « il ne faut pas non plus que je vous dérange dans votre travail ».* Je n'ai tellement pas eu l'habitude vous savez que. Ce n'est même pas l'histoire que l'on me réponde dans les cinq minutes, mais je n'ai pas eu l'habitude qu'on fasse attention à Théa » (ET/ind/par/18). La directrice se montre ainsi très réactive par rapport aux demandes de la mère de Théa : « *il y a eu justement un petit copain qui faisait un peu le pitre [...] et elle [Théa] perdait un peu les pédales en cours et c'était trop pour elle. Elle n'osait pas lui dire et donc j'avais noté à la directrice de voir ce petit souci. Le lendemain, Théa était changée de place » (ET/ind/par/18). Autrement dit, elles communiquent entre elles, et la directrice s'engage dans l'inclusion de Théa : « *On échange facilement des mails. Je crois que c'est important, le côté proximité, le quotidien, le côté engagement, communication. Pour moi, on va à l'essentiel » (ET/gr/dir et ens/17).***

Dans la seconde configuration, les enseignants prennent en considération les demandes de Théa et de ses parents : « *S'il y a quelque chose qui irait en fait dans le sens de l'élève, n'hésitez pas à nous en parler. On est ouverts à toutes suggestions. Si ça peut permettre à l'élève d'avancer plus facilement » (ET/ind/par/18). La directrice est très présente auprès des enseignants. Elle les encourage et les incite à essayer, à expérimenter, et à trouver des solutions en matière d'inclusion : « *C'est encourager les enseignants à essayer aussi de mettre en place une certaine synergie au niveau pédagogique, d'essayer différentes choses, de varier à la fois les supports, mais de varier aussi les évaluations, le cadre de travail » (ET/gr/dir et ens/17). Elle veille également à ce que chaque enseignant s'inscrive bien dans le projet et les valeurs de l'établissement : « *Donc là sur une équipe d'une dizaine de profs en cinquième, j'en ai deux qui sont un peu récalcitrant. J'ai mis un signal danger, je peux vous montrer, de façon à ce que les deux soient pointés tout de suite et que bon, on se dise « Attention. Vous n'êtes pas dans le***

cadre de notre travail et de notre approche au niveau du projet d'établissement, au niveau du projet de travail avec les élèves » » (ET/gr/dir et ens/17).

Dans la troisième configuration, les professionnels du secteur médico-social, c'est-à-dire l'orthophoniste et les professionnels cités précédemment qui ont aidé au diagnostic des troubles des apprentissages de Théa accompagnent l'adolescente au quotidien, mais ils interviennent en dehors du contexte du collège. La mère de Théa joue l'intermédiaire entre eux et les personnels du collège ; c'est ce que signifie la quatrième configuration. Ces quatre configurations ouvrent donc de possibles espaces de négociation pour inclure Théa.

II. L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement

1. La dimension négociée

La volonté est de ne pas stigmatiser le handicap de Théa dans la classe, et un compromis est trouvé entre tous les accompagnants pour que Théa puisse apparaître comme une « élève normale » auprès des autres élèves de la classe. Ce changement d'établissement scolaire lui a permis d'y parvenir : *« Ils ne m'ont pas tous regardée comme si j'étais vraiment une handicapée. [...] elle regardait les autres élèves et elle dit « il n'y a personne qui rigolait et ça, ça m'a vraiment semblé formidable en fait » » (ET/ind/par/18).* D'autant plus qu'elle n'est plus la seule adolescente qui a des troubles des apprentissages dans la classe : *« Au fur et à mesure je pense qu'elle a dû se retourner et elle a dit « je ne suis pas toute seule, en plus ils le disent, ils n'ont pas peur de le dire » » (ET/ind/par/18).* Le handicap est reconnu et accepté dans la classe, tout comme il est accepté et pris en compte par les enseignants, et il n'y a pas de distinction entre les élèves qui ont des troubles des apprentissages et ceux qui n'en n'ont pas. Des aides et des adaptations lui sont également proposées : *« Il n'y a personne qui dit « bon les dys vous avez ça, et les non dys vous avez ça ». Madame elle sait. Si c'est par exemple le prof d'anglais, le DS [devoir sur table] d'anglais, Madame XXX sait qui est dys, donc elle les donne discrètement. Enfin discrètement même pas, elle donne les feuilles et puis chacun fait son truc » (ET/ind/par/18).* Un élément est significatif par rapport à son ancien établissement scolaire, et il concerne le rendu des notes en classe : *« Quand elle rend les notes, elle ne dit pas « bon les dys ont eu ». Déjà le rendu des notes qui ne se fait pas à haute voix pour Théa, c'est déjà quelque chose d'important » (ET/ind/par/18).*

L'objet de la négociation porte sur les enseignants du collège, et il renvoie à la possibilité pour le collège de pouvoir continuer à réussir à inclure des adolescents en situation de handicap. La directrice du collège explique ainsi le processus de « formatage » des enseignants mis en œuvre en matière d'inclusion : « *On a aussi une équipe pédagogique qui par ailleurs se renouvelle parce que la génération du baby-boom part en retraite et a commencé à partir il y a quelques années, et ça va continuer dans les deux, trois ans qui viennent. Ils sont remplacés par de jeunes profs. Il faut tout de suite les formater aussi, leur apprendre à être au service de l'élève, de l'enseignement. C'est vraiment de la pédagogie différenciée. C'est avoir des exigences, ne pas baisser les exigences, surtout pas, mais aussi amener l'élève qui a des difficultés à réussir* » (ET/gr/dir et ens/17). Son discours fait écho à son propos tenu précédemment sur les deux enseignants « récalcitrants » de l'équipe pédagogique (*supra*, p. 309). Cette espace de négociation explique en partie la forme que prend le collectif dans la situation de Théa.

2. La dimension collective

Ce collectif prend la forme d'une coopération, car il existe des pratiques collaboratives⁸⁹ qui engagent ces différents acteurs au niveau de pratiques collectives, et la coopération devient effective entre eux, car dans la situation d'inclusion de Théa, la directrice du collège, les enseignants, la mère de Théa, les élèves de la classe de cinquième, et les professionnels du secteur médico-social « agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité d'accompagnement afin de répondre aux caractéristiques de la situation [d'inclusion de Théa] et à leurs objectifs » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007, p. 10-11). Cette coopération entre eux convoque d'autres paramètres que ceux de l'injonction : « *Je pense que c'est une volonté aussi d'équipe qui a l'habitude de travailler ensemble* » (ET/gr/dir et ens/17), et tous les enseignants travaillent ainsi ensemble : « *On a des enseignants qui travaillent ensemble* » (ET/gr/dir et ens/17). La mère de Théa met d'ailleurs en lumière le poids du collectif et le rôle de l'établissement scolaire dans la réussite de l'inclusion de sa fille : « *On se dit que l'établissement et l'équipe éducative ça fait tout en fait. Ça peut être le médicament qui peut, justement valoriser l'enfant, aider l'enfant à avancer* » (ET/ind/par/18).

⁸⁹ Au sens de travailler ensemble à un objectif commun (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007).

Ce collectif dans la situation d'inclusion de Théa n'est donc pas restreint aux personnels du collège, mais concerne également les parents de Théa. Des « interdépendances positives »⁹⁰ sont produites entre le collège et les parents de Théa, autrement dit l'implication des uns favorise l'investissement des autres (Lehraus et Buchs, 2008) : « *Il ne faut pas non plus que les familles pensent que, et c'est là quelque part qu'il y a échec, que la famille pense que c'est parce que l'on met l'enfant chez nous dans le privé que tout va se solutionner, que ce soit un enfant qui a des difficultés ou pas, que ce soit un enfant qui soit paresseux ou pas. Certains parents pensent qu'il va aller dans le privé et que ça va aller. Non, il faut aussi qu'il y ait un suivi à la maison, il faut aussi qu'il y ait une interaction entre la maison et le collège. Et avec les parents avec qui ça fonctionne, ben les résultats sont vraiment là* » (ET/gr/dir et ens/17). En effet, les interactions entre les enseignants et les parents de Théa sont nombreuses : « *On a rencontré les enseignants quand ils ont remis le premier bulletin. On les a rencontrés à plusieurs reprises parce qu'en plus ils acceptent qu'on aille les voir, et ils sont disponibles pour qu'on aille les voir individuellement. Enfin, ils sont vraiment disponibles. La messagerie Scolinfo [environnement numérique de travail du collège], elle fonctionne, mais nickel de ce côté-là. C'est incroyable* » (ET/ind/par/18).

L'inclusion est donc prise en charge collectivement : « *Ils vous parlent une fois en vous disant « c'est vrai que l'on favorise la mixité sociale ». Ils vont vous le dire qu'une fois, mais alors ils vont vous le prouver, vous le montrer de A à Z* » (ET/ind/par/18). Cet engagement collectif concerne également les professionnels du secteur médico-social qui accompagnent Théa dans son quotidien : « *C'est aussi le travail avec les orthophonistes ou les spécialistes qui entourent les enfants, qui les suivent au quotidien* » (ET/gr/dir et ens/17). Pour autant, l'engagement collectif des personnels du collège dans l'inclusion scolaire n'exclut pas des échecs d'inclusion pour d'autres adolescents en situation de handicap : « *On est sur des réussites, mais aussi sur des échecs. Il ne faut pas se leurrer* » (ET/gr/dir et ens/17).

Au final, il existe une solidarité entre les membres de ce collectif pour inclure Théa, et la représentation qu'en donne l'équipe pédagogique est celle d'une « grande famille » : « *Oui, on fait partie d'une équipe et d'une grande famille. On est soudés* » (ET/gr/dir et ens/17). L'échange et la communication entre eux sont donc des éléments importants : « *C'est dans le dialogue, c'est dans l'échange que l'on progresse* » (ET/gr/dir et ens/17). Le genre professionnel qui correspond à l'instrument collectif de l'activité d'accompagnement permet

⁹⁰ Quand tous les acteurs œuvrent à la réalisation d'un but/objectif commun pour la réussite de leur groupe. Les objectifs sont explicités, l'accent est mis sur les apprentissages de tous et il existe des dimensions de l'interdépendance (but/objectif, ressources, rôles et tâches) (Lehraus et Buchs, 2008, p. 159-179).

de mettre les ressources accumulées par le collège, la mère de Théa, les autres élèves de la classe, et les professionnels du secteur médico-social au bénéfice de l'inclusion de Théa, car l'expérience inclusive des uns et des autres est mise au profit du collectif, et permet la production de créations stylistiques qui vont transformer le genre en situation. Les relations interprofessionnelles entre ces différents acteurs sont favorisées en utilisant la vitalité et la plasticité du genre.

3. La dimension subversive

Un processus de retraduction locale de la règle inclusive existe (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2009), et il concerne la possibilité de mobiliser un réseau d'établissements privés pour changer Théa d'établissement scolaire. Une subversion de la règle est également en œuvre, et elle consiste à ne pas accepter certains élèves qui ont des problèmes de comportement, ou des troubles du comportement et de la conduite. La directrice du collège explique que le handicap : « *doit être accepté, favorisé dans l'établissement* », et dans le même temps elle explique qu'elle exclue volontairement certains élèves du recrutement de l'établissement : « *C'est vrai que mon choix, il est arrivé dans le passé que je dise « non, je n'en veux pas parce que c'est un poison ». Je veux bien aider un enfant qui a des difficultés, qui veut bien s'en sortir, qui veut fournir des efforts, qu'il y a des résultats catastrophiques, mais qui vraiment allez, va faire tout ce qu'il peut. On va l'aider, on va le chercher, mais un enfant qui est irrespectueux, qui est déloyal, difficile, non merci. Non !* » (ET/gr/dir et ens/17). La directrice explique qu'elle peut se permettre de refuser des élèves, et que ce n'est pas le cas des établissements scolaires publics : « *Je sais que mes collègues du public doivent accueillir tous les élèves et je veux dire nous, on peut refuser un élève parce que son comportement est exécrationnel, qu'il est violent, irrespectueux. Si c'est le cas, j'avoue que je ne prends pas* » (ET/gr/dir et ens/17).

Une deuxième subversion à la règle inclusive existe, et elle concerne les AESH/ASEH de l'établissement. Certains AESH/ASEH accompagnent des adolescents qui ont des troubles des apprentissages, mais ils ne les accompagnent pas dans le contexte de la classe. Ils déploient leur activité d'accompagnement lors des études après les cours : « *On a découvert que l'AVS [AESH/ASEH] était plus utile lors des temps d'étude pour reprendre ce qui a été fait, pour réexpliquer ce qui a été vu que lors d'un temps de classe* » (ET/gr/dir et ens/17). Cette subversion de la règle offre deux avantages. Pour commencer, elle permet aux adolescents qui ont des troubles des apprentissages de ne pas être stigmatisés par la présence d'un adulte à côté d'eux, puis elle permet de limiter les inconvénients dus aux chuchotages entre l'adolescent et

l'AESH/ASEH : « *Par exemple en cours de français, elle va être assise, je dis elle, car c'est souvent une dame. Elle va être assise à côté de l'enfant. L'enfant va écouter, suivre le cours mais ne pourra pas être en interactivité parce que bon, après il y a de la gêne. Cela occasionne de la gêne pour les autres. L'enfant ne peut pas écouter deux personnes en même temps. Déjà une, ce n'est pas évident* » (ET/gr/dir et ens/17). Pour autant, cette seconde subversion à la règle inclusive identifiée ne concerne pas tous les domaines d'enseignement, ni tous les troubles des apprentissages : « *Par contre, elle a été utile pour une paire d'élèves, c'était en géométrie quand on avait des dyspraxiques. On a un dyspraxique qui prend tous ses cours avec un ordi et pour lui, l'AVS [AESH/ASEH] a vraiment été utile en géométrie parce qu'elle l'aidait vraiment à tracer, positionner ses outils de traçage* » (ET/gr/dir et ens/17). La subversion à la règle inclusive dépend donc de la nature du handicap. Pour autant, la présence d'un AESH/ASEH en classe reste une exception : « *Maintenant en classe, je pense que c'est surtout utile comme je vous disais en étude, quand il est en permanence pour réexpliquer, ou revoir, s'assurer que les consignes soient bien comprises, voir comment l'enfant évolue, comment il gère son travail, comment il apprend sa leçon, l'aider à mettre en place une fiche de synthèse. C'est plutôt dans ce sens-là* » (ET/gr/dir et ens/17).

Ces subversions à la règle inclusive sont assumées par la directrice du collège et elles sont portées par des valeurs. La directrice parle ainsi d'un contrat moral : « *On n'est pas simplement content d'avoir un élève en plus, il y a un contrat moral je crois avec la famille et on s'engage. Donc si on s'engage, on assume. Et assumer, c'est aussi comme tout à l'heure je le disais informer l'équipe, moi-même, veiller à ce que Théa se sente bien* » (ET/gr/dir et ens/17). Ces subversions de la norme inclusive apparaissent comme une relation entre contrainte et initiative dans laquelle se joue la question de la créativité pour inclure efficacement Théa du point de vue des enseignants et des accompagnants. Le collège privé actuel de Théa apparaît ainsi en quelque sorte comme un facteur de conversion qui permet de transformer les contraintes inclusives en ressources inclusives (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen, 2012). La première ressource concerne l'exclusion volontaire des adolescents qui ont des problèmes de comportement, et elle permet de ne pas mettre en tension l'activité des enseignants qui en retour ont la possibilité de pouvoir prendre en charge sereinement les adolescents qui ont des troubles des apprentissages. Nous pourrions l'assimiler à un « pari gagnant-gagnant ». La seconde ressource renvoie à l'utilisation des AESH/ASEH au cours des études, qui permettent aux parents des adolescents de ne pas avoir à revenir sur ce qui a été réalisé au cours de la journée. Cela évite l'énervement et la frustration du côté des adolescents comme du côté de leurs parents.

4. La dimension cachée

L'aide des autres élèves de la classe est une dimension banale, tellement banale que les acteurs (enseignants, parents, direction, élèves eux-mêmes) en ont peu conscience dans le quotidien de la classe de Théa. L'activité des autres élèves de la classe n'apparaît pas comme une activité d'accompagnement, alors que dans les faits elle l'est : « *En fait, j'ai un copain à côté de moi et une copine, et elle prend bien le temps de relire mon agenda, de relire mes leçons. Ça se fait avec tous les élèves qui sont à côté de moi dans toutes les matières, et du coup c'est mieux comme ça. Je n'oublie pas des mots dans ma leçon et ça me permet de mieux apprendre, et pour mon agenda c'est mieux aussi comme ça. Je n'oublie pas des exercices* » (ET/ind/esh/15). Cette aide des autres élèves de la classe s'est mise en place un mois après l'arrivée de Théa dans son nouveau collège : « *Ça a été mis en place un mois après. [...] Au début, ça a été une copine et elle a dit « si tu veux je pourrais t'aider à finir tes leçons, à regarder mes leçons » et du coup j'ai dit « oui, si tu veux », et après il y a tous les élèves qui s'y sont mis aussi* » (ET/ind/esh/15). Les dimensions cachées apparaissent ainsi comme un espace possible de déploiement de l'activité d'accompagnement des autres élèves au bénéfice de Théa et des autres adolescents en situation de handicap de la classe, tout comme elles permettent à Théa de déployer sa propre activité d'accompagnement : « *Quand une de mes copines qui est dys et qui n'a pas bien compris la leçon et que moi j'ai compris la leçon, bien des fois je lui réexplique ou si je n'ai pas compris il y en a une qui va réexpliquer. En fait, on est toujours là pour s'entraider* » (ET/ind/esh/15).

Une autre dimension cachée qui revêt un caractère clandestin est également identifiée, et elle renvoie au second objet de négociation identifié précédemment qui est lié au « processus de formatage » des enseignants mis en œuvre par la directrice du collège : « *Il y a encore des enseignants qui n'ont pas compris, donc il y en a encore deux qui ont des difficultés et je les pointe un peu du doigt, voilà* » (ET/gr/dir et ens/17). Cette dimension est difficilement officialisable auprès des autres acteurs du collège, et surtout au niveau des parents au sens où elles ne font pas l'objet d'un débat public, mais elle contribue à maintenir une intensité du collectif nécessaire aux inclusions actuelles et futures.

III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation

L'activité des enseignants du collège n'est pas en tension quand ils incluent Théa, et les trois dilemmes du métier d'enseignant identifiés dans notre premier chapitre n'en sont pas pour

eux⁹¹. Nous ne retrouvons pas une opposition entre prendre en charge Théa, ou laisser faire les enseignants spécialisés et le milieu spécialisé comme ils l'ont toujours fait, car les professionnels du secteur médico-social agissent dans ce contexte local comme une ressource pour le collège. Nous ne retrouvons pas non plus une opposition entre efficacité pour Théa et efficacité pour le reste du groupe-classe, car les enseignants ne s'estiment pas moins compétents pour inclure Théa, et enfin nous ne retrouvons pas une opposition entre s'engager dans un collectif pour inclure Théa, ou continuer à faire classe tout seul, car le collectif agit dans cette situation d'inclusion comme une ressource.

La directrice estime que la formation des enseignants en matière d'inclusion est indispensable, mais elle considère dans le même temps que cette formation doit rester ancrée dans la réalité des classes et des établissements scolaires : « *Les grands discours et cætera., les grands-messes, non merci. Je crois toujours au côté pratique. Je suis peut-être terre-à-terre parce que mes origines sont comme ça et mon fondement aussi* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle sollicite des exemples concrets de mise en œuvre, autrement dit une sorte de « répertoire » de ce qu'il serait possible de réaliser en matière d'inclusion avec tel ou tel type de handicap : « *Je crois que l'on a besoin d'exemples précis. Voilà, dans le cadre d'un enfant qui souffre de tel ou tel handicap, voilà ce qu'il va comprendre, voilà ce qu'il ne va pas saisir. Quand vous lui donnez ça, comment va-t-il réagir ?* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle trouve aussi que les enseignants doivent avoir de l'empathie par rapport au handicap : « *Je pense qu'il faut déjà mettre les enseignants à la place d'un enfant, leur faire percevoir le ressenti* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle insiste sur la dimension « pratique » de la formation, et elle met en avant le côté « expérimental » de l'inclusion scolaire : « *Je crois que c'est dans la pratique. Il n'y a pas vraiment de recettes magiques sinon ça se saurait. Il faut chercher, il faut aller à tâtons. Il faut tester. On fait quelquefois des erreurs même nous encore en fin de carrière, on commet encore des erreurs, c'est sûr, c'est évident. Donc, s'il y a quelque chose qui ne marche pas, il faut essayer de le changer* » (ET/gr/dir et ens/17).

Au niveau de la formation des enseignants en matière d'inclusion, le professeur principal de Théa considère que les troubles des apprentissages nécessitent des aménagements et des adaptations pédagogiques, ce qui nécessite en tout premier lieu une formation à l'inclusion scolaire, et aussi la construction de relations avec les professionnels du secteur médico-social : « *On ne peut pas enseigner de la même manière à un enfant qui est dyslexique et à un enfant qui ne souffre pas de ce trouble. On est obligé d'évoluer, de se former, de s'auto*

⁹¹ Voir chap. 1, part.1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 55.

former parce qu'en fait on a peu d'aides au final. Il y a quand même des formations qui sont mises en place, mais pas tout le temps. Moi je travaille en lien avec les orthophonistes, donc j'essaie d'avoir des idées, des pistes, des conseils, mais c'est vrai que ce n'est jamais évident, mais on est forcément impacté par ce type d'enfants » (ET/gr/dir et ens/17). L'enseignante estime ainsi qu'il pourrait exister des espaces de dialogue entre enseignants, et entre enseignants et professionnels du secteur médico-social : « Je pense qu'il serait intéressant d'avoir par exemple une journée de rencontre avec des spécialistes, d'autres enseignants que l'on puisse échanger sur nos pratiques. Alors il y aurait le côté théorique par les spécialistes qui peut-être pourraient mieux nous guider par rapport à certaines pathologies, et puis après la mise en pratique avec justement cet échange de pratiques des divers collègues parce que l'on a tous des trucs, ou astuces. Il serait intéressant justement de les mettre en commun » (ET/gr/dir et ens/17). Elle considère également que la formation des enseignants ne doit pas se réaliser avec de gros effectifs d'enseignants, et que cette formation doit prendre en compte la gestion par les enseignants de toutes les formes de discrimination liées au handicap : « Alors la formation évidemment. Des petits groupes. Peut-être aussi vis-à-vis des autres élèves ou parfois ça peut être compliqué aussi. Mieux leur expliquer certaines formes de handicap parce que des fois il y a aussi de la discrimination entre eux. Beaucoup d'enfants arrivent en souffrance, nous expliquent qu'on les a toujours pris pour des nuls entre guillemets. Je pense qu'il y a ça, mais aussi mieux préparer peut-être les autres enfants aux handicaps, à les accueillir et travailler en amont par rapport à ça » (ET/gr/dir et ens/17).

La mère de Théa estime quant à elle que tous les enseignants devraient avoir une formation en matière d'inclusion : « Ça, c'est certain. Les enseignants devraient être formés. [Dans l'ancienne école de Théa], quand on parlait de dys on avait l'impression de leur avoir dit un gros mot (ET/ind/par/18). L'inclusion scolaire au final, c'est aussi apprendre sur le « tas » : « C'est aussi apprendre sur le terrain, sur le tas. On est petit devant la difficulté et même avec des recettes, des idées, des tas d'éléments qu'on peut lire dans certains bouquins, on prend des pistes, on essaie. Ça ne donne pas forcément la solution » (ET/gr/dir et ens/17). Nous pouvons, dans ce contexte local, définir l'apprentissage sur le tas comme un apprentissage en situation de travail d'accompagnement, autrement dit comme « une dimension inhérente à l'activité de travail [d'accompagnement] et constitutive de celle-ci » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 16).

IV. La synthèse de la quatrième étude de cas

La situation d'inclusion de Théa est régulée par le collectif, et le choix opéré par ce dernier est celui de l'ambition scolaire pour Théa et les autres adolescents *dys* du collège. La directrice en veillant à ce que les nouveaux enseignants s'inscrivent eux aussi dans ce collectif de travail endosse un rôle de « leader efficace », car « les leaders efficaces d'une école inclusive remplissent tous un rôle de médiateur et de négociateur, ce qui contribue à la résolution des conflits et favorise un climat de travail serein » (Zaretsky, 2004, cité dans Thibodeau, Gélinas-Proulx, Saint-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016, p. 67). Les dimensions cachées de l'activité de nature clandestine en permettant le « formatage » des nouveaux enseignants apparaissent comme « un espace d'action propre à recréer du collectif autour d'expériences de travail parfois trop isolées » (Barrère, 2016, p. 65), et leur déploiement permet aux enseignants « d'agir ensemble dans l'action [et de mieux comprendre les] situations de travail qui procurent des expériences pratiques de travail collectif [et] qui sont l'occasion de l'engagement du sujet dans le collectif de travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 37).

Au final les enseignants et les accompagnants dans cette situation d'inclusion font preuve collectivement de créativité pour inclure Théa, sans que tout ne soit recréé pour autant, car des ressources existaient déjà comme les ressources produites grâce à la politique d'accueil des adolescents avec des troubles des apprentissages mise en œuvre par le collège par exemple, mais dans cette situation d'inclusion ils font face ensemble aux contraintes inclusives. Ils exercent ainsi pleinement leur pouvoir normatif « en ayant la possibilité de s'écarter afin de rester conforme » (Durrive, 2015, p. 43). Leur usage de soi est combiné avec « celui que les autres font de nous et réciproquement [afin de] contribuer à augmenter la puissance d'initiative et permettre de former de réelles entités collectives [...] capables de prendre en charge des défis qui dépassent de loin les performances des uns et des autres considérés isolément » (Durrive, 2015, p. 111). La norme inclusive dans ce contexte local est interprétée sans s'enfermer dans une procédure, et, enseignants comme accompagnants développent des possibilités pour prendre en charge collectivement l'inclusion de Théa en l'abordant avec « un bagage, une histoire, des manières de faire, des raisons d'agir, un corps discipliné, une appartenance sociale » (Durrive, 2015, p. 128).

Conclusion du chapitre 5

Ces deux études intra cas rendent compte d'une organisation du collectif différente. Dans la situation d'inclusion de Jessy, les acteurs pris dans le contexte local ont du mal à s'engager dans le collectif, et ce manque d'engagement explique en partie la forme d'organisation collective qui renvoie principalement à une coordination entre les différents acteurs. Dans la situation d'inclusion de Théa, les enseignants, la directrice du collège, la mère de Théa et les professionnels du secteur médico-social coopèrent, et cette forme d'organisation collective induit une créativité plus étendue que celle que l'on retrouve dans la situation d'inclusion de Jessy. Le genre professionnel est plus dynamique, et c'est ce que montrent également les dimensions cachées de l'activité d'accompagnement qui possèdent un caractère clandestin dans la situation d'inclusion de Théa, car elles permettent de dynamiser le travail collectif en constituant un espace de déploiement pour le processus de « formatage » des nouveaux enseignants mis en œuvre par la directrice du collège. D'autre part, comme dans les deux premières études de cas, les dimensions cachées de l'activité constituent également un espace possible de déploiement de l'activité d'accompagnement des autres élèves de la classe, et nous pouvons à ce titre les considérer eux aussi comme des acteurs du collectif en vue d'inclure Jessy ou Théa. Autrement dit, les élèves de chaque classe participent eux aussi à inclure Jessy et Théa dans leur classe et dans leur collège. L'étude de cas de Théa rend compte également d'un résultat intéressant, car l'adolescente déploie elle aussi une activité d'accompagnement au bénéfice des autres adolescents *dys* de la classe. Elle participe ainsi à la construction de son propre contexte local inclusif, car elle y est un acteur au même titre que les autres.

Chapitre 6 : Les résultats de l'analyse intra cas du second cycle de l'enseignement du second degré⁹²

I. Le contexte général de l'inclusion d'Éloïse

Cette cinquième et dernière étude de cas se déroule entre septembre 2015 et juin 2016, et elle restitue les résultats de l'analyse de l'inclusion d'Éloïse dans un lycée.

1. Le lycée d'Éloïse et l'EREA dans lequel elle est interne

Éloïse est incluse dans un lycée polyvalent (LPO) qui comprend un lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) et une section d'enseignement professionnel (SEP). Éloïse suit sa scolarité au sein de la SEP. Ce lycée, dirigé par un chef d'établissement et ses deux adjoints, se situe dans une ville de taille moyenne. C'est le seul lycée de la ville. Il comprend un peu plus de 1 000 élèves, et l'équipe enseignante est composée d'une centaine d'enseignants. Ce lycée comprend également une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS lycée) sous la responsabilité pédagogique d'un coordonnateur. Ce coordonnateur est l'un des enseignants du lycée qui partage son service entre l'ULIS et les classes de l'établissement scolaire. Un AESH y est affecté à temps plein, et la structure d'adaptation accueille moins de cinq élèves pour le moment. Ce nombre limité d'élèves inclus est dû à son ouverture récente, et à terme les effectifs devraient augmenter. Moins d'une dizaine d'autres AESH/ASEH accompagnent également les adolescents en situation de handicap du lycée : « *Des moyens humains ici, on en a pour les dys* » (ET/ind/dir/8). Le lycée dispose d'une vaste cour de récréation, d'un centre de documentation, d'un réfectoire, d'un internat, de nombreuses salles de cours, et d'ateliers professionnels pour la SEP. Il est au final relativement grand.

Éloïse est également interne dans un établissement régional d'enseignement adapté (EREA). Les EREA sont des établissements du second degré de l'enseignement public français accueillant des adolescents qui rencontrent de grandes difficultés scolaires et sociales, ou qui rencontrent des difficultés liées à leur handicap (handicap moteur ou handicap visuel par

⁹² Le lecteur peut également se référer à l'article suivant : Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'École. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 369-387.

exemple). Leur particularité est de posséder un internat éducatif. L'EREA d'Éloïse possède la double caractéristique de relever des structures d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation nationale français, et de posséder en son sein (outre un internat éducatif) un centre de soins regroupant différents professionnels du secteur médico-social (médecin, infirmier, aide-soignant, kinésithérapeute, ergothérapeute, orthophoniste, psychomotricien, neuropsychologue). Ce centre de soins relève pour sa part du milieu spécialisé. L'EREA est dirigé par un personnel de direction du ministère de l'Éducation nationale, et ce dernier est secondé par un directeur pédagogique. Les locaux de l'EREA sont spacieux et bien entretenus. L'établissement accueille un peu plus de 100 adolescents de la sixième à la terminale, et l'orientation des adolescents en situation de handicap est décidée par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) après une demande d'orientation réalisée par les familles. L'EREA possède ses propres classes, et les adolescents qui y sont internes ont la possibilité de suivre leur scolarité de la classe de sixième jusqu'à la classe de terminale. Les adolescents peuvent également se présenter aux diplômes du brevet des collèges et du baccalauréat. La voie générale et technologique comme la voie professionnelle sont donc présentes. Des professeurs-éducateurs, qui sont des professeurs des écoles spécialisés, aident également les adolescents qui sont internes à l'EREA à réaliser leurs devoirs : « *Et l'EREA ce qui est bien, c'est que les professeurs font aussi les études le soir. Donc ils revoient les termes à bien expliquer en fait* » (ET/ind/par/21). Les cours sont assurés par une trentaine d'enseignants du ministère de l'Éducation nationale, et une petite dizaine de professeurs-éducateurs gèrent l'internat de l'EREA. Ils s'occupent en général des activités péri-éducatives en plus de l'aide aux devoirs. Les effectifs de classe sont réduits de l'ordre de trois à dix élèves environ, et les adolescents peuvent bénéficier d'une chambre individuelle. C'est le cas d'Éloïse qui arrive le lundi matin et repart à son domicile le vendredi soir.

2. Les acteurs de l'inclusion d'Éloïse

2.1. Les élèves de la classe de seconde professionnelle

Les 22 élèves de la classe de seconde professionnelle d'Éloïse sont âgés de 15 à 17 ans. La classe peut être à l'occasion perturbée par le comportement de certains élèves qui bavardent, ou qui ont du mal à s'engager dans les apprentissages scolaires. Il n'y a pas pour autant de manque de respect envers les enseignants. La classe est constituée de petits groupes d'élèves

qui communiquent peu entre eux, sans qu'il y ait là aussi d'animosité particulière entre ces différents groupes. C'est un peu comme si chaque groupe fonctionnait de manière autonome dans la classe. Éloïse a rejoint spontanément un petit groupe de six élèves dont deux sont dyslexiques comme elle, bien qu'Éloïse cumule également d'autres troubles des apprentissages comme nous le verront : « *On est trois dyslexiques dans la classe* » (ET/ind/esh/19). Ces derniers bénéficient d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Le PAP est un dispositif d'accompagnement du ministère de l'Éducation nationale mis en œuvre par les enseignants de l'élève à partir du moment où les troubles des apprentissages sont constatés par un médecin scolaire qui s'appuie pour cela sur des bilans psychologiques et paramédicaux. Le PAP renvoie à des aménagements et à des adaptations de nature pédagogique, et les parents des élèves concernés ont également la possibilité de saisir la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) s'ils estiment que la mise en place d'un PAP n'est pas suffisante pour permettre le bon déroulement de la scolarité de leur enfant. Les deux autres élèves dyslexiques de la classe avec qui Éloïse a sympathisé ne bénéficient que d'un PAP, et leurs familles n'ont pas sollicité pour le moment la MDPH, au contraire des parents d'Éloïse, car les troubles des apprentissages de leur fille sont beaucoup plus importants que ceux de ces deux élèves.

2.2. Éloïse

Éloïse est une adolescente âgée de 17 ans qui a des troubles des apprentissages importants, et ces troubles se combinent entre eux (dyslexie, dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie et dysphasie) : « *Donc le neuropédiatre m'a dit « enfin voilà Éloïse a des difficultés, donc des problèmes de dys. Dysorthographe, dyslexie, dysphasie ». Enfin, toutes les dys* » (ET/ind/par/21). Elle se présente aux autres comme une élève « normale » qui est *dys* : « *Je suis dans une classe normale, je suis une élève normale. J'ai des difficultés parce que Éloïse le sait maintenant. Elle dit « je suis dys », mais elle ne le dit pas. Elle dit « j'ai des difficultés. Toi, tu as compris ». Elle dit « moi, je vais comprendre », mais il va falloir du temps parce qu'il va falloir que je mette en place des trucs. Enfin moi maintenant, elle ne se démonte plus. Elle le dit* » (ET/ind/par/21).

Éloïse promeut une prise en considération des troubles des apprentissages par les enseignants : « *Je leur dirais par exemple si un élève ne sait pas qu'il est dyslexique, je leur dirais « est-ce que vous pouvez vérifier s'il est dyslexique ? ». Lui faire passer des examens pour voir vraiment s'il est dyslexique. Enfin l'aider* » (ET/ind/esh/19). À ce titre, Éloïse estime qu'elle doit être aidée pour compenser ses difficultés scolaires : « *Quand je n'arrive pas, oui il*

faut vraiment qu'il y ait quelqu'un qui m'aide » (ET/ind/esh/19). Avant l'identification et la reconnaissance de son handicap, la seule aide dont elle disposait était celle de sa mère : « *Lorsque j'étais en sixième, ma mère travaillait tard, et du coup j'attendais ma mère à minuit pour qu'elle vienne m'aider pour faire mes devoirs* » (ET/ind/esh/19).

Éloïse n'a jamais bénéficié d'un accompagnement par un AESH/ASEH : « *Non, je n'en ai jamais eu* » (ET/ind/esh/19). C'est une volonté de sa part, car elle ne souhaite pas être stigmatisée auprès de ses camarades de classe, et dans le même temps elle ne sait pas ce que c'est que d'être accompagnée par un AESH/ASEH : « *Je ne sais pas. À part que je sais qu'elle aide pour les cours, mais après je ne sais pas vraiment. Peut-être que j'en aurais demandé une en sixième, mais j'aurais eu peur de me faire traiter parce que j'avais une AVS [AESH/ASEH]* » (ET/ind/esh/19). C'est au final le regard que peuvent porter les autres élèves de sa classe qui la dérange en matière d'attribution d'un AESH/ASEH : « *Oui, voilà* » (ET/ind/esh/19).

Éloïse est actuellement incluse dans la seconde professionnelle du lycée, car la filière scolaire qu'elle souhaitait faire n'était pas présente au sein de l'école interne de l'EREA : « *Et là, je suis partie au lycée à côté parce que ce que je veux faire n'est pas à l'EREA, et j'ai demandé pour rester en internat* » (ET/ind/esh/19). Éloïse est donc interne à l'EREA, et elle est scolarisée la journée au sein de son lycée. Elle a décidé de rester manger à la cantine du lycée, et l'établissement scolaire lui a aménagé quelques heures dans la semaine pour qu'elle puisse retourner à l'EREA réaliser ses prises en charge médico-sociales : « *Elle reste toute la journée au lycée et Éloïse a voulu rester à la cantine là-bas donc ils ont dit « il n'y a pas de souci, mais par contre elle doit faire le trajet retour quand il y a ses interventions spécifiques ». Donc au lycée, ils aménagent quelques heures qui ne sont pas préjudiciables pour ses épreuves futures où elle peut adapter, et aller faire son ergo* » (ET/ind/par/21).

Le handicap moteur des autres adolescents de l'EREA n'est pas source d'appréhensions pour Éloïse, car elle fut très tôt sensibilisée à la question du handicap par l'intermédiaire du métier de sa mère. Par contre, elle a eu plus de mal à s'habituer aux nombreuses adaptations dont elle bénéficie : « *Il y a un mélange de personnes et de handicaps qui ne lui ont pas fait peur parce que moi travaillant dans le handicap, elle connaissait déjà plus ou moins le secteur et donc l'intégration s'est faite assez vite. Par contre elle a dû s'adapter aux nouveaux dispositifs : le soutien au dictaphone, le soutien ordinateur et tous les professionnels médicaux qui ont dû être là, intervenir auprès d'elle dans son emploi du temps quotidien* » (ET/ind/par/21). Éloïse estime également que depuis son inclusion dans le lycée, certains adolescents de l'EREA sont jaloux de son parcours de formation : « *Elle s'est sentie un peu exclue du groupe parce qu'elle demandait son intégration au lycée. Donc par rapport aux*

jeunes de l'EREA, c'est, et du coup cette année c'est un peu comme ça. C'est un coup je te parle, un coup je ne te parle pas parce que toi tu vas au lycée. Tu n'es plus avec nous, tu te sauves et elle apprend aussi à dire « bien voilà c'est comme ça, on n'a pas le même parcours professionnel » » (ET/ind/par/21).

Elle trouve que ses mauvaises notes antérieures s'expliquaient en grande partie par ses troubles des apprentissages, et que depuis son arrivée à l'EREA sa situation scolaire s'est améliorée : *« C'est dû aussi à mes mauvaises notes et dû à ma dyslexie, et du coup depuis que je suis arrivée ici bien franchement ça va mieux, et au lycée ça va beaucoup mieux »* (ET/ind/esh/19). Autrement dit, depuis qu'Éloïse est interne à l'EREA ses notes se sont améliorées : *« Mes notes de six, je suis remontée à 14 de moyenne et tout, et depuis je suis restée à l'EREA »* (ET/ind/esh/19). Pour autant, elle a eu du mal, au cours de ses deux premières années à l'EREA, à dire aux autres personnes qu'elle était interne et qu'elle était scolarisée au sein même de l'EREA : *« Elle était à l'EREA, bon elle le disait les premières années. Non, les deux premières années elle ne disait pas qu'elle était à l'EREA. Elle disait qu'elle était [dans la ville de l'EREA]. Après, je suis à l'EREA. Au lycée, elle dit « moi je dors à l'EREA parce qu'ils m'accompagnent au niveau du soin et puis j'ai un professeur qui m'accompagne le soir »* (ET/ind/par/21).

Son projet actuel est de ne pas redoubler sa classe de seconde professionnelle, de passer en classe de première, puis d'obtenir son brevet d'études professionnelles (BEP), et enfin son baccalauréat professionnel. À ce titre, elle dispose d'un protocole d'aménagement aux examens : *« Bien là je vais, en espérant ne pas redoubler cette année, je vais passer en première, passer mon BEP tout en ayant des examens. Enfin j'ai une secrétaire, un ordinateur pour mes examens et ce sera pareil pour le bac »* (ET/ind/esh/19). L'adolescente souhaiterait à terme devenir éducatrice spécialisée comme sa mère en vue d'aider elle aussi les personnes qui rencontrent des difficultés dans leur quotidien.

Éloïse bénéficie d'un accompagnement par une éducatrice de l'EREA depuis qu'elle est interne à l'EREA. L'éducatrice l'aide également pour ses devoirs : *« À l'internat, dès que je rentre je vais dans mon dortoir préparer mon sac pour aller en étude et si je n'arrive pas je demande à mon éducateur de m'aider pour mes devoirs »* (ET/ind/esh/19). Elle regrette néanmoins que certains enseignants de son lycée ne prennent pas encore en compte ses troubles des apprentissages : *« Oui, il y en a. [...] Genre il dit au tableau « vous faites ça, ça, ça » et puis voilà on se débrouille »* (ET/ind/esh/19). Et si Éloïse demande une réexplication, l'enseignant lui répond : *« Il dit « bien, c'est marqué au tableau » »* (ET/ind/esh/19).

Au final, Éloïse apprécie son inclusion en milieu scolaire ordinaire : « *Moi ça me fait du bien. Ça change un peu. Dormir ici, puis arriver au lycée au matin. Ça me change un petit peu* » (ET/ind/esh/19). Cette inclusion lui permet également de rencontrer d'autres élèves, et pas uniquement des adolescents en situation de handicap comme c'est le cas à l'EREA : « *Parce que vu que j'étais entourée de personnes en situation de handicap, de passer aux personnes qui marchent et tout ça, ça fait un peu bizarre* » (ET/ind/esh/19). Cette inclusion, tout comme son internat à l'EREA, la fatigue néanmoins beaucoup : « *Ils sont super fatigués. Moi quand elle rentre de l'EREA le samedi, je ne la vois pas avant deux heures de l'après-midi. Le vendredi soir, elle ne mange pas parce qu'elle est fatiguée* » (ET/ind/esh/19).

2.3. La mère d'Éloïse

La mère d'Éloïse est une professionnelle du secteur médico-social. Elle est éducatrice spécialisée dans une structure médico-sociale, et elle estime que les troubles des apprentissages sont difficiles à surmonter pour les enfants et les adolescents qui les vivent au quotidien : « *Ces enfants-là, ils n'expriment pas. Moins on me voit, moins on me pose de questions. On reste renfermé sur soi-même et du coup, plus on se renferme, plus on a des annotations des professeurs « pas de travail, n'a aucun goût ». Bien ces enfants-là, ils sont perdus* » (ET/ind/par/21). À ce titre, elle considère que la reconnaissance du handicap d'Éloïse par la MDPH est importante, car elle officialise en quelque sorte le handicap d'Éloïse en légitimant les aménagements et les adaptations mis en œuvre pour sa fille. Le discours de l'adolescente sur ses troubles des apprentissages est enfin reconnu : « *Oui tout à fait, et d'incompréhension parce qu'en fait ils n'ont pas de dossier. Ils n'ont pas de dossier MDPH qui prouve que les enfants sont dys. Donc en fait ce qu'ils racontent, c'est n'importe quoi* » (ET/ind/par/21).

La mère estime que les enseignants et les directions des établissements scolaires devraient prendre le temps d'accompagner les parents des adolescents qui ont des troubles des apprentissages : « *C'est aussi de prendre le temps avec ces familles en disant « bien voilà, on voit que votre enfant a des difficultés aujourd'hui. On va vous accompagner. Nous on sait comment on fait pour la démarche, donc aussi accompagner ces familles en parallèle et du coup c'est intégrer aussi la famille dans le cursus scolaire, et intégrer aussi cet enfant dans ce cursus* » (ET/ind/par/21). Elle espère aussi que les enseignants et les personnels de direction fassent preuve d'empathie vis-à-vis du handicap, et qu'ils apportent des solutions aux parents qui peuvent être désemparés : « *Ah putain soulagement, il y a quelqu'un qui comprend parce qu'il y a des parents qui sont démunis. Ils ne savent pas comment accompagner un dys ou*

comment accompagner une personne avec des troubles du comportement parce qu'ils sont parents. Ils sont parents d'un enfant avec un handicap. Ils ne sont pas formés et ce n'est pas leur rôle. Il faut qu'ils restent en tant que parents et ce sont les professionnels autour qui doivent amener des solutions » (ET/ind/par/21).

La mère d'Éloïse pense également que l'identification des troubles des apprentissages pour un enseignant n'est pas forcément des plus simples : *« Elle était motivée, mais enfin avec les annotations des professeurs « aucun travail », mais ils ne savaient pas qu'elle se couchait à 23h30 et qu'elle travaillait comme quatre. Les problèmes de dys, c'est que ce n'est pas visuel sur le physique, et du coup c'est plus compliqué pour un professeur » (ET/ind/par/21).* Cette difficulté des enseignants à prendre en considération les troubles des apprentissages n'excuse pas pour autant certaines annotations et certaines remarques selon elle : *« Surtout les remarques de certains professeurs qui m'ont dit « moi, je ne suis pas payé pour accompagner les enfants dys ». Donc, ça a été compliqué dans le sens, enfin en tant que parent c'est difficile d'entendre ça parce qu'on se dit « bien on s'adapte, on s'adapte à tous les enfants qu'on accompagne avec les difficultés qu'ils ont ». Des troubles du comportement, des problèmes dys, des difficultés familiales aussi qui font que les comportements ne sont pas toujours ceux attendus » (ET/ind/par/21).* La mère d'Éloïse considère ainsi que les enseignants vont davantage se focaliser sur les élèves qui ont des problèmes de comportement que sur les élèves qui ont des troubles des apprentissages, et qui sont sages : *« Il y a des enfants dys qui sont renfermés dans leur coin, qui ne disent rien. Ce ne sont pas des enfants à problème, donc on ne va pas du tout s'en occuper. On ne va pas s'interpeller en disant « bien tiens, elle a des difficultés ». Là, c'est peut-être des problèmes de dys. Qu'un enfant qui va être turbulent, qui va bouger, qui va remuer, qui va répondre et qui va avoir des difficultés, là on va s'interpeller » (ET/ind/par/21).*

La mère d'Éloïse pense qu'un soutien médical est nécessaire pour accompagner sa fille dans son parcours de formation : *« Il faut vraiment la partie comme je disais médicale qui fait qu'ils font le lien. [...] Il faut ce soutien médical dans le sens où ils vont apporter d'autres choses, du matériel adéquat pour avancer au mieux, pour moins fatiguer l'enfant » (ET/ind/par/21).* Pour autant, les bilans médicaux et paramédicaux ont également eu un coût financier non négligeable : *« Il faut quand même avoir une aisance financière pour pouvoir accompagner ces enfants parce qu'au début, tous les bilans il faut les payer. Tous ces bilans ça coûte quand même énormément d'argent. Moi rien que faire bilaner, ça m'a coûté 400 euros. Après faire le bilan orthoptiste, orthophoniste tout ça, ça m'a coûté de l'argent même s'il y a une partie qui est remboursée par la Sécurité sociale, la mutuelle, mais il y a une autre partie qui n'est pas prise en charge, et il faut l'avancer » (ET/ind/par/21).*

Au final, elle considère que l'accompagnement d'une adolescente qui a des troubles des apprentissages relève d'un parcours du combattant : « *Je ne regrette pas, pas du tout, mais c'est vrai que je me dis que des familles qui sont, parce que c'est un parcours du combattant* » (ET/ind/par/21). Elle s'investit donc beaucoup dans l'accompagnement de sa fille : « *L'investissement personnel, financier. C'est vrai que les gens ne se rendent pas compte. [...] Si on veut que l'enfant réussisse, il faut un accompagnement aussi personnel en tant que parent et un investissement* » (ET/ind/par/21). Cet investissement peut donc prendre plusieurs formes, et chaque activité péri-éducative réalisée par Éloïse, par exemple, est chronophage et peut représenter un coût financier important : « *Enfin, moi je sais que pour nager il lui a fallu 90 séances de natation pour nager, donc il y a un coût financier aussi* » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse considère à ce titre que toutes les familles n'ont pas la possibilité de réaliser cet accompagnement : « *Il y a des familles qui ne peuvent pas et du coup les enfants sont en échec et on les laisse en échec parce qu'ils ne pourront pas les accompagner* » (ET/ind/par/21). Dans le cas d'un manque d'accompagnement de la part des parents, elle pense que l'infirmière scolaire peut s'en occuper : « *Enfin moi, je pense que c'est le rôle de l'infirmière à un moment donné* » (ET/ind/par/21). Elle pense aussi que ce n'est pas aux parents des adolescents en situation de handicap d'activer la procédure de reconnaissance du handicap auprès de la MDPH : « *Ça ne devrait pas être les parents qui devraient faire cette démarche* » (ET/ind/par/21). Or dans le cas d'Éloïse, c'est elle qui a entamé ce processus de reconnaissance : « *Moi à mon niveau pour Éloïse, j'ai dû tout activer* » (ET/ind/par/21).

Du point de vue de l'inclusion scolaire, la mère estime qu'une inclusion ne consiste pas à regrouper tous les élèves qui ont des troubles des apprentissages dans une même classe : « *Ils ont créé une classe de dys. Enfin voilà, et ce n'est pas ça pour moi l'inclusion. Ce n'est pas ça* » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse pense également que certains des enseignants de sa fille au lycée ne prennent pas encore en compte son handicap comme ils le devraient comme avec l'exemple du professeur d'arts plastiques : « *C'est le professeur de dessin qui continue à faire des épreuves de dessin qui sont trop complexes pour Éloïse en fait* » (ET/ind/par/21). Elle explique que réaliser des dessins nécessite des adaptations et de l'aide qui, si elles ne sont pas fournies, mettent Éloïse en difficulté : « *Déjà tenir une équerre. C'est vrai que moi j'avais mis à l'époque un petit carré blanc pour montrer que c'était l'angle droit parce que tout ça il faut trouver des stratagèmes. Le compas, c'est pareil dans l'espace. C'est compliqué. Le rond, il n'est jamais rond* » (ET/ind/par/21). Au final, la mère explique qu'elle a toujours été présente pour compenser le handicap de sa fille : « *Donc c'est vrai que moi je lui avais appris « tu tournes ta feuille, tu ne bouges pas le compas, tu tournes ta feuille ». Donc, c'était un peu plus*

droit. Mais le rapporteur, c'est une catastrophe pour un enfant dys » (ET/ind/par/21). C'est donc tout l'avantage selon elle de disposer des ressources de l'EREA pour améliorer les stratégies qu'elle-même avait commencé à mettre en œuvre pour aider sa fille : « En fait le soutien médical qu'elle a eu à l'EREA, c'est d'utiliser ce matériel pour les épreuves en maths. Je crois qu'elle a eu 18 et 25 en maths au brevet. Enfin moi, j'ai été surprise en fait » (ET/ind/par/21).

La mère ne souhaite pas pour autant d'un accompagnement par un AESH/ASEH pour Éloïse, car elle considère que ces derniers peuvent mettre en difficulté sa fille par un manque de formation et de « professionnalisation » : « Ces AVS [AESH/ASEH] sont bien, je ne vais pas dire que ce n'est pas bien, mais avec ce manque de professionnalisation fait que, à un moment donné, ça va à l'échec quand même. [...] Du coup, ils se retrouvent en difficulté et ils mettent en difficulté l'enfant » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse ne tient donc pas à ce que sa fille bénéficie d'un AESH/ASEH, car elle estime qu'Éloïse a besoin d'un accompagnement qui ne se limiterait pas à une présence limitée aux heures de classe : « L'AVS [AESH/ASEH], c'était proposé, mais c'était un accompagnement ponctuel aussi. L'AVS c'est pendant les heures de cours et c'est bien, mais c'est pas assez. Il faut vraiment la partie comme je disais médicale qui fait qu'ils font le lien et que du coup ça amène aussi, eux ils vont développer d'eux-mêmes des stratagèmes puisque c'est à eux aussi de trouver des stratégies pour surmonter les épreuves ou les difficultés qu'ils rencontrent dans les cours parce que l'AVS est là pendant les heures de cours » (ET/ind/par/21). À cette difficulté pour construire son autonomie liée à la présence d'un AESH/ASEH, s'ajoute une difficulté supplémentaire qui renvoie au manque de stabilité dans le temps des contrats d'AESH/ASEH. Elle reproche la durée très courte des contrats qui fait qu'un adolescent peut changer plusieurs fois d'AESH/ASEH au cours de son parcours de formation : « Sur le temps parce qu'un enfant qu'il soit du collège, de la sixième à la troisième c'est pas deux ans. Qu'il soit de la seconde à la terminale, c'est pas deux ans. L'enfant au bout de deux ans si on lui change l'AVS [AESH/ASEH], c'est pareil il y a une confiance qui s'est mise en place. Pouf on change, on en met une autre qui n'est pas formée. En fait, c'est faire un travail, oui on va accompagner, mais de façon ponctuelle comme ça sur deux ans. Non. [...] Moi je serais AVS [AESH/ASEH], j'accompagne un enfant et je l'ai pour deux ans. Bien il ne va pas jusqu'au brevet, je m'en fous en fait. Je vais l'accompagner, je suis payée. Sérieusement ! » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse estime que l'accompagnement réalisé par un AESH/ASEH doit s'inscrire dans la totalité du parcours de formation d'un adolescent en situation de handicap : « Cette AVS [AESH/ASEH] accompagne du début jusqu'à la fin. C'est un avis personnel en tant que maman, et en tant que professionnel je pense » (ET/ind/par/21).

Pour autant, elle considère que cet accompagnement doit diminuer dans le temps, et cette diminution du temps imparti reste liée à la question de l'autonomie : « *Enfin voilà. C'est aussi à un moment donné en sixième ou en seconde en disant bien voilà, on met une AVS [AESH/ASEH]. On va la mettre à temps plein puis on va regarder, et on voit que sur le temps elle va dire « bien non, il n'a plus besoin de moi là », puis si on arrive à l'amener en troisième avec peu d'accompagnement » (ET/ind/par/21). Un AESH/ASEH doit donc être en capacité de son point de vue d'évaluer un temps d'accompagnement qui ne va pas à l'encontre d'un processus d'autonomisation de l'élève. Elle reproche au final la manque de formation des AESH/ASEH : « *Il faut que cette AVS [AESH/ASEH] soit formée [...] On peut s'auto former aussi [...] Elle aura déjà des bases qui font qu'elle va accompagner. Elle saura déjà comment agir avec cet enfant » (ET/ind/par/21).**

La mère explique pour conclure que les débuts de l'internat furent laborieux pour Éloïse : « *Un dys qui rentre en internat, au début son autonomie ça va être compliqué parce qu'elle revient sans affaires. Je ne sais pas où j'ai mis mes affaires. Donc moi ce que j'avais mis en place, c'est un code couleur pour les serviettes, pour les gants de toilette. C'était un code couleur, la même couleur donc. Elle savait qu'il y en avait six. J'avais fait des pictos. Six gants de toilette violets, les serviettes et du coup elle recherchait le soir, mais il faut trouver des stratagèmes. C'est impressionnant » (ET/ind/par/21). Il faut ainsi tout le temps solliciter Éloïse : « *Il faut tout le temps stimuler, stimuler » (ET/ind/par/21). Au final, la mère d'Éloïse reste contente du parcours de formation actuel de sa fille : « *Et moi par rapport à Éloïse à aujourd'hui au lycée, elle se sent dix fois mieux » (ET/ind/par/21).***

2.4. Le chef d'établissement du lycée d'Éloïse

Le chef d'établissement est expérimenté, car il a déjà dirigé plusieurs établissements scolaires (collèges et lycées). Il a déjà inclus de nombreux adolescents en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire quel que soit le handicap, et il explique qu'il est difficile d'identifier tous les adolescents qui ont des troubles des apprentissages quand ils arrivent au lycée : « *Il y a beaucoup d'élèves qui arrivent dans les établissements et qui ne sont pas du tout identifiés comme nécessitant ou bénéficiant de dispositifs pour de nombreuses raisons. D'abord, il y a des élèves qui quand ils arrivent en lycée ne veulent plus dire qu'ils ont bénéficié de dispositifs parce qu'ils en ont ras le bol, et puis il y en a qui ne savent pas » (ET/ind/dir/8). Il considère ainsi que de nombreux adolescents qui ont des troubles des apprentissages échappent aux chiffres officiels du ministère de l'Éducation nationale : « *Il y a quand même de**

nombreux élèves qui ont des troubles dys et qui sont en lycée général. D'accord, mais ils ne rentrent pas dans les statistiques » (ET/ind/dir/8).

L'inclusion scolaire renvoie avant tout pour lui au diagnostic médical des troubles des apprentissages. Ce diagnostic lui apparaît indispensable pour inclure un adolescent : « *Le souci c'est quand il y a des pathologies ignorées puisque là c'est d'une violence rare. Les gamins se font traiter de paresseux quand ils ne le sont pas, quand ils sont en souffrance ou en difficulté. Mais une fois qu'un diagnostic est posé et qu'un accompagnement est proposé, voilà on peut débloquer la situation. Ça peut avancer » (ET/ind/dir/8).* Le chef d'établissement parle de « pathologie » et non de handicap, et il se réfère régulièrement au monde médical quand il parle de l'inclusion scolaire : « *Donc quand les choses arrivent, la première démarche pour moi c'est infirmerie. Bilan médical et ensuite c'est un plan particulier qui est mis en place, non pas avec toute l'équipe pédagogique parce que ce n'est pas la peine, mais avec les parents, l'infirmier, et le référent MDPH si c'est nécessaire parce que les handicaps ne nécessitent pas tous la présence d'un référent MDPH. On adapte en fonction des besoins du gamin. C'est tout, et ensuite on communique, on explique à l'interne » (ET/ind/dir/8).* À cela, il ajoute le déni de certains parents quant aux troubles des apprentissages de leur enfant, et l'ignorance de certains enseignants qui prennent les difficultés liées aux troubles des apprentissages des élèves comme un manque de travail de leur part : « *Et puis il y a aussi des familles qui ont été beaucoup dans le déni, voire aussi des enseignants qui se sont dit « bien simplement, il ne bosse pas. Il pourrait se bouger un peu ». Donc il y a aussi des handicaps qui sont ignorés » (ET/ind/dir/8).* D'autre part, la prise en charge des troubles des apprentissages par le lycée est également impulsée par les demandes de parents qui s'inquiètent du décrochage scolaire de leur enfant : « *C'est pour ça que je disais que ça vient des demandes des parents au fur et à mesure » (ET/ind/dir/8).* Le chef d'établissement explique aussi que les parents sont de plus en plus exigeants quant à l'aide quotidienne apportée à leur enfant par le lycée : « *Je dirai qu'il y a quelques années, les parents se contentaient de demander, d'obtenir un tiers temps à l'examen et puis c'est tout. Maintenant au-delà du tiers temps à l'examen, en quelque sorte il y a un tiers temps au quotidien. Non pas que l'élève doit être un tiers du temps en plus à l'école, mais qu'il puisse acquérir le minimum au fur et à mesure » (ET/ind/dir/8).* Cet investissement des parents ne correspond pas pour le chef d'établissement à l'investissement des autres parents du lycée dont les enfants n'ont pas de handicap, car ceux-ci s'inscrivent davantage dans une position attentiste.

Le chef d'établissement considère que l'objectif de l'inclusion scolaire ne renvoie pas nécessairement à l'obtention d'un diplôme, car il estime que c'est difficilement atteignable pour certains élèves : « *Sans oublier que tout ce qui pourra être acquis sera bon à prendre. Mais,*

comment dirai-je, on n'ajoute pas de stress supplémentaire en disant que là l'objectif c'est l'examen. Si l'objectif c'est le diplôme pour certains puisque la pathologie le permet, c'est bien. Pour les autres et bien si jamais il y a l'obtention du diplôme c'est très, très bien, mais voilà ça ne sera pas la priorité » (ET/ind/dir/8). Il détaille d'ailleurs cet objectif de socialisation : « C'est simplement le rôle d'inclusion, on va dire social pour qu'un jeune puisse être, puisse grandir au sein de ses congénères, au sein de sa génération, qu'il puisse être inséré tout simplement » (ET/ind/dir/8). Il estime que pour atteindre cet objectif « social », le personnel du lycée doit s'adapter et être bienveillant : « Donc, on s'adapte. Le maître mot de toute manière de l'école inclusive, c'est l'adaptation. Adaptation et bienveillance » (ET/ind/dir/8). Pour autant, toutes les informations sur le handicap des élèves qu'il possède ne sont pas nécessairement données aux enseignants : « On demande aussi aux parents ce sur quoi on peut communiquer ou ce qu'eux veulent dire, souhaitent que les professeurs sachent. Voilà, donc les choses sont très, très claires » (ET/ind/dir/8). Il explique également que les adolescents qui ont des troubles des apprentissages s'orientent davantage vers la voie professionnelle : « Malheureusement ces jeunes n'étant pas tous pris en charge de la même manière dans leur milieu familial, on les retrouve parfois plus dans des filières qui sont les filières les moins prestigieuses dans leur représentation collective en tout cas » (ET/ind/dir/8). Il existe des exceptions, mais elles semblent liées à des facteurs sociaux : « Sauf cette année. Je suis très contente, on a une élève dyslexique qui est une très, très bonne élève de terminale scientifique. Donc ça, c'est très bien, mais il y a une raison à ça. C'est qu'elle a des parents issus du milieu enseignant et qui savaient comment l'accompagner » (ET/ind/dir/8). Peu d'adolescents en situation de handicap s'orientent ensuite vers les classes post-bac, et le chef d'établissement estime que le lycée a encore des progrès à réaliser pour accompagner les adolescents qui souhaiteraient s'y engager : « Alors là par contre, on fait peu de choses. On n'y est pas encore. Nous, au sein du lycée on a des filières de BTS [brevet de technicien supérieur], et ce ne sont pas forcément nos élèves qui y vont » (ET/ind/dir/8). Le chef d'établissement estime qu'un travail de liaison entre son lycée et les collèges de son secteur pourrait faciliter les orientations des élèves en situation de handicap vers la voie générale : « Après ça, comment faire pour les y inciter ? Après je pense qu'il y a un travail à faire entre le collège et le lycée. C'est là, auprès des familles et entre équipes. Il faut que les collèges n'aient pas peur peut-être aussi. Parce que peut-être qu'il y a aussi une auto-restriction, un frein, ou bien alors peut-être que le collège pense vraiment que le jeune, de toute manière, n'y arrivera pas » (ET/ind/dir/8)

Ensuite, le chef d'établissement estime que la présence d'un AESH/ASEH est parfois un impératif sur lequel il n'a pas à porter un jugement. C'est pour lui avant tout un choix

médical qui a été validé par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : « *La présence d'AVS [AESH/ASEH], ce ne sont pas du tout des décisions, des demandes d'établissement. Tout ça, ça passe par la MDPH et il y a un diagnostic qui est posé et qui dit pour tel élève, il faut telle sorte de scolarisation parce que parfois il y a des filières qui sont absolument incompatibles et il faut un AVS point. Donc, là ici on n'a rien à dire* » (ET/ind/dir/8). Il justifie son point de vue par l'expertise que les médecins possèdent, et il estime également que c'est aux familles d'enclencher ce processus d'expertise médicale : « *Si c'est passé par la MDPH de toute manière, c'est passé par des experts médicaux. Donc là, la seule chose, c'est si un jeune n'a pas encore bénéficié d'expertise et qu'il est décelé au sein de l'établissement et qu'en fait la situation est plus grave qu'elle n'y paraît. À ce moment-là, il faut relancer les expertises médicales, mais ce n'est pas à nous, c'est aux familles à le faire. Nous, on peut juste dire « alerte » » (ET/ind/dir/8)*

2.5. Le professeur principal d'Éloïse

Le professeur principal d'Éloïse n'a pas souhaité nous rencontrer. Il a refusé l'entretien sans nous en donner le motif. Ce refus est intéressant, car il questionne un lien éventuel avec la situation d'inclusion d'Éloïse, et nous faisons l'hypothèse qu'il ne tient pas à ce que son activité d'accompagnement soit explicitée et dévoilée, du moins en partie. Il estime peut-être que tout ne peut être dit, ni montré.

2.6. Le directeur pédagogique de l'EREA dans lequel Éloïse est interne

Le directeur pédagogique est en poste à l'EREA depuis de nombreuses années, et il connaît parfaitement le fonctionnement de son établissement. Il explique que les enseignants et les éducateurs de l'EREA ont l'habitude d'inclure des adolescents en situation de handicap : « *On a quand même une pratique dans la spécialisation qui est quand même ancrée. On a des gens qui sont là depuis très longtemps, qui ont évolué, qui ont fait des formations, qui se sont inspirés* » (ET/ind/dir/4). Le directeur pédagogique explique que les adolescents en situation de handicap orientés vers l'EREA le sont par rapport à un handicap, mais pour autant évaluer précisément la nature d'un handicap et ses incidences sont difficiles : « *On est souvent si tu veux ici dans la frontière assez floue. Qu'est-ce qui prédomine ? Troubles moteurs, troubles*

moteurs associés ? Voilà, est-ce que c'est le moteur qui prédomine ? Est-ce que c'est la déficience plus cognitive ? On est toujours dans le flou » (ET/ind/dir/4).

Il estime que son activité est complexe, et il nous donne l'exemple de la construction des emplois du temps des adolescents de l'EREA. Il explique que cette construction est contraignante à cause de leurs multiples prises en charge médicales et paramédicales : « *En fait la première période c'est ça, il faut que mes emplois du temps soient nickel début septembre, qu'on y revienne très peu parce que d'emblée il y a le positionnement emploi du temps individualisé et toute modification que je pourrais amener aux emplois du temps a un impact, et si ça a un impact sur un gamin, ça a un impact sur beaucoup de gamins » (ET/ind/dir/4).* Des tensions existent aussi entre le directeur pédagogique et certains enseignants qui refusent selon lui d'aménager les examens : « *Et ça, il a fallu arriver à une note de service pour que les enseignants aillent à la création de cet outil-là parce que moi je vais au tribunal administratif. La famille demande l'aménagement à l'examen. Moi je veux qu'il soit mis en place, et ça c'était compliqué » (ET/ind/dir/4).*

Il estime que l'accompagnement d'un adolescent en situation de handicap par un AESH/ASEH limite son autonomie : « *Mon souci par rapport à ça, notamment pour les élèves qui ont eu la même AVS [AESH/ASEH] pendant une grande part de leur scolarité. Exemple flagrant, une élève qui est arrivée en troisième, mais alors quand je dis zéro autonomie, c'est zéro autonomie. [...] Moi je me pose très souvent la question de quel a été l'accompagnement de l'AVS avant ? Jusqu'où elle est allée ? Est-ce qu'elle n'en a pas fait plus que ce qu'elle devait faire ? » (ET/ind/dir/4).* Il n'y a d'ailleurs pas d'AESH/ASEH au sein de l'EREA au moment de l'enquête : « *Bon, comme ici forcément on n'a pas d'AVS [AESH/ASEH] c'est l'accompagnement par le prof. De toute façon, quand on voit les petits effectifs et cætera, ça le justifie pleinement » (ET/ind/dir/4).* Il explique que la présence d'un AESH/ASEH auprès d'un adolescent l'interpelle, et qu'il n'est pas le seul à se poser la question : « *Je te dis simplement, je suis juste au niveau du questionnement. Dans quelle mesure l'AVS [AESH/ASEH] a accompagné ? Comment elle a accompagné ? Est-ce qu'elle n'a pas accompagné plus ? Est-ce que pour ne pas se sentir en difficulté, elle n'est pas allée au-delà de sa mission ? Pour autant, est-elle suffisamment formée pour ? Je suis, voilà je suis dans le questionnement par rapport à tout ça, et je ne suis pas le seul je crois » (ET/ind/dir/4).*

Le directeur pédagogique explique également que les demandes d'orientation de certaines familles vers l'EREA sont essentiellement motivées par les conditions de scolarisation qu'est susceptible d'offrir l'EREA (présence de professionnels du secteur médico-social, faibles effectifs, etc.), et dans ce contexte la Commission des droits et de l'autonomie des

personnes handicapées (CDAPH), qui est une instance de la MDPH, est amenée à statuer sur les demandes d'orientation formulées. Leurs réponses ne renvoient pas nécessairement à un choix binaire (oui/non), car ce processus de décision apparaît plus complexe que ça. Leur réponse peut par exemple consister à ne pas s'opposer à cette orientation sans pour autant donner un avis favorable explicite : « *La CDAPH a prononcé une notif qui ne s'oppose pas à la scolarisation à l'EREA. Voilà la notif que j'aie. Il y a eu un forçage de la famille. Ils ont fini par lâcher en fait* » (ET/ind/dir/4).

3. Le point de vue de deux autres acteurs

Nous avons sollicité au cours de cette étude de cas un enseignant spécialisé de l'EREA et un enseignant du ministère de l'Éducation nationale détaché auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui n'interviennent pas directement dans la situation d'inclusion d'Éloïse. Il s'agit de deux informateurs qui éclairent de leur point de vue le contexte local dans lequel s'inscrit cette inclusion. Nos études de cas s'inscrivent en effet dans un modèle d'intelligibilité systémique, autrement dit, d'autres acteurs au cours de notre enquête furent approchés en vue d'analyser le cas dans son ensemble (Albarello, 2011), et l'enseignant spécialisé de l'EREA comme l'enseignant détaché auprès de la MDPH figurent parmi ces acteurs⁹³.

3.1. Un enseignant spécialisé de l'EREA

Cet enseignant est expérimenté, et il a déjà inclus de nombreux enfants et adolescents en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire. Il a obtenu un diplôme d'enseignant spécialisé après avoir enseigné dans le milieu scolaire ordinaire pendant de nombreuses années. Il accompagne les adolescents de l'EREA en prenant en charge de petits groupes d'élèves sur des difficultés ciblées dans les différents domaines d'enseignement (mathématiques et français principalement), et il peut également co-intervenir au sein des classes de l'EREA avec d'autres enseignants pour aider spécifiquement tel ou tel élève : « *Je propose mon aide à tous les collègues en sachant que l'on sait à l'avance les élèves qui pourraient bénéficier d'une aide. On les connaît, donc je vais voir les collègues en question en leur proposant mes services* » (ET/ind/ens/30). Pour autant, il intervient peu dans les classes de ses collègues : « *Ce qui se*

⁹³ Voir chap. 3, part. 1, I.3, « L'élargissement de l'échantillon initial au cours de l'enquête de terrain », p. 149.

passé généralement, le discours que l'on me donne c'est « écoute, je n'ai pas énormément d'élèves. Je suis à même de pouvoir consacrer du temps à chacun puisque le groupe n'est pas important. Donc le temps, je peux le consacrer à chacun. Je peux être derrière chacun ». Ce n'est pas comme une classe de 30 où voilà tu ne peux pas te permettre de passer deux minutes avec chaque élève. Tu vois, ce n'est pas possible. Là, c'est possible » (ET/ind/ens/30).

Il n'intervient pas directement dans l'inclusion d'Éloïse, mais son discours reste intéressant, car il nous renseigne sur le fonctionnement de l'EREA. Ainsi, il estime que l'EREA a toujours disposé de moyens humains et matériels importants par rapport aux établissements scolaires de milieu ordinaire : *« On a toujours eu une dotation quand même assez intéressante pour nous permettre de bien fonctionner » (ET/ind/ens/30).* Il trouve que le fonctionnement des classes de l'EREA ne reflète pas le fonctionnement des classes dans le milieu scolaire ordinaire : *« Je dirai qu'à l'EREA, ça fait quand même quatre ans que j'y suis. Un petit peu à la fois, on est déconnecté de la réalité. Enfin le fonctionnement un peu ordinaire, enfin ordinaire. Le fonctionnement que l'on peut vivre dans les autres établissements, j'ai l'impression que j'en suis un petit peu, enfin de plus en plus coupé. [...] On s'éloigne tellement de la normalité que ça ne choque plus personne. J'ai une élève qui est en troisième qui doit avoir 17 ans » (ET/ind/ens/30).* Il estime également qu'à force de rester dans le milieu spécialisé, les élèves de l'EREA : *« se sont éloignés un peu de la norme » (ET/ind/ens/30).*

Au final, l'enseignant estime que l'EREA a toujours bénéficié d'une certaine « bienveillance » de la part de son autorité de tutelle, malgré les baisses d'effectifs des adolescents constatées depuis quelques années : *« Je pense qu'il y a eu une sensibilité de la part des personnes qui prennent les décisions ou pas, enfin les orientations je veux dire pour les établissements spécialisés jusqu'à présent » (ET/ind/ens/30).*

3.2. Le chargé d'inclusion scolaire de la Maison départementale des personnes handicapées

L'enseignant en charge de l'inclusion scolaire auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) est un enseignant spécialisé du ministère de l'Éducation nationale détaché. Il est poste depuis de nombreuses années et il a une très bonne connaissance du fonctionnement de la MDPH, et de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire sur son secteur de rattachement. Une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) est présente dans chaque département français, et elles furent créées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). Elles ont en charge le suivi et l'accompagnement

des personnes handicapées. Les familles d'enfants en situation de handicap ont la possibilité de saisir la MDPH afin que soit rédigé et mis en œuvre un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui a pour fonction de garantir une cohérence d'ensemble du parcours de l'enfant en situation de handicap. Ce PPS est élaboré par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH sur la base de besoins identifiés par l'école et la famille. Sur la base du PPS proposé par l'EPE, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend alors des décisions concernant l'accueil et la scolarisation d'un enfant en situation de handicap. La MDPH peut ainsi se prononcer sur l'orientation d'un enfant vers le milieu scolaire ordinaire, un dispositif d'adaptation du milieu scolaire ordinaire, ou une structure médico-sociale du milieu spécialisé (Ministère de l'Éducation nationale, 2014).

L'activité du chargé d'inclusion scolaire consiste donc à évaluer les conséquences possibles d'un handicap sur le parcours de formation d'un élève : « *À ce titre-là, nous sommes des évaluateurs au même titre que les médecins* » (ET/ind/edu/9), et pour cela il n'accompagne pas directement des personnes, mais des dossiers : « *Bon, vu le nombre on n'accompagne plus personnellement les personnes* » (ET/ind/edu/9). Son évaluation commence par l'identification de « besoins » chez un enfant ou un adolescent : « *C'est le besoin. A-t-il besoin ? A-t-il besoin déjà de ce qui est demandé ? Parce que l'on part de la demande. Est-ce qu'il y a besoin de ce qui est demandé ? Oui, non ? Bon, oui ou non ? Alors soit il n'a pas besoin de ça du tout et il peut très bien s'en sortir sans rien, où il a besoin d'autre chose* » (ET/ind/edu/9). Il estime que certains handicaps sont simples à évaluer : « *Les jeunes qui sont en établissement moteur, déficient intellectuel, déficient visuel [...] nous en termes d'évaluateur, c'est vrai que ces dossiers-là pour nous sont simples* » (ET/ind/edu/9). À l'inverse, les troubles des apprentissages comme ceux d'Éloïse sont beaucoup plus difficiles à évaluer, ce qui pose la question de la capacité des uns et des autres (parents, enseignants et professionnels du secteur médico-social notamment) à mettre en mots dans le dossier les réalités du handicap au regard des attendus institutionnels : « *Là où effectivement ça pose problème, et on n'en a de plus en plus, justement les jeunes qui ont des troubles des apprentissages plus ou moins importants et dont il faut trouver effectivement le bon degré entre la marge de manœuvre qu'a toute structure scolaire, toute institution scolaire avec un certain degré de difficulté, et un moment où l'institution scolaire se trouve dépassée par la difficulté, qu'elle a besoin de moyens de compensation* » (ET/ind/edu/9).

Le chargé d'inclusion scolaire explique que la MDPH se focalise actuellement sur les troubles des apprentissages : « *Au niveau des troubles d'apprentissage, c'est un besoin qui émerge depuis pas mal de temps et on recherche des troubles d'apprentissage. C'est un peu*

comme à une époque où il fallait chercher les illettrés. On trouvait plein d'illettrés quand on a commencé à les chercher. Ben maintenant, on cherche pas mal les troubles neuro » (ET/ind/edu/9). À tel point qu'il estime que les troubles des apprentissages sont « médicalisés » : « Le problème, c'est que l'on cherche à médicaliser beaucoup le trouble. C'est un diagnostic » (ET/ind/edu/9). Il met ainsi en lumière une tension dans le processus de reconnaissance des troubles des apprentissages. D'un côté, la MDPH médicalise les troubles des apprentissages et de l'autre côté des reproches lui sont adressés, car si les troubles des apprentissages ne sont pas l'objet d'un bilan médical, la reconnaissance par la MDPH de ce handicap ne peut pas avoir lieu : « C'est clairement un diagnostic. On ne peut pas faire un diagnostic sur un simple bilan ortho, donc quand on fait un diagnostic, on demande au pédiatre, les centres de dépistage, et cætera. Donc, c'est ce que l'on nous reproche. Vous cherchez à médicaliser, mais d'un autre côté, nous si ce n'est pas médicalisé, ce n'est pas diagnostiqué. Dans ce cas-là, c'est que ça ne relève pas de la MDPH » (ET/ind/edu/9). Selon lui, les troubles des apprentissages ne nécessitent pas forcément la mobilisation d'un « plateau technique » composé par des professionnels du secteur médico-social : « Maintenant il n'y a pas aussi nécessité au-delà des simples troubles des apprentissages, y a aussi la nécessité de repérer ou pas ce qui est ce que l'on appelle un plateau technique. Si le jeune a juste de très, très grosses difficultés scolaires sur la base d'un retard léger, il n'y a pas forcément besoin d'un plateau technique » (ET/ind/edu/9).

Il estime également que les demandes d'orientation en établissement spécialisé n'ont pas diminué : « Ce nombre d'élèves orientés et pris en charge en établissement n'a pas diminué, ou n'a pas diminué de manière significative » (ET/ind/edu/9). C'est aussi le cas des demandes d'accompagnement par un AESH/ASEH qui restent très importantes et en constante augmentation : « On le voit au niveau du nombre de dossiers d'AVS [AESH/ASEH] qui est pléthorique et exponentiel. La demande est exponentielle. Elle explose. Enfin, c'est affolant » (ET/ind/edu/9). Ces demandes concernent tous les handicaps, et elles sont quasi-systématiquement attribuées pour éviter la déscolarisation d'un enfant qui a des troubles du comportement et de la conduite : « Il y a une certaine époque, il y a un certain temps on disait « l'AVS [AESH/ASEH] pour des troubles du comportement ». Ce n'est vraiment pas ce qu'il faut, mais il y a un moment où le gamin est déscolarisé. [...] Si vraiment la condition, c'est que le gamin puisse rester scolariser, on accorde des AVS » (ET/ind/edu/9). Au final, ces demandes sont facilement attribuées par la MDPH pour des enfants qui ont des troubles du comportement : « En général maintenant, on accorde relativement facilement des aides humaines à des jeunes qui ont effectivement des gros troubles du comportement pour maintenir,

pour garantir qu'il puisse rester encore dans le circuit » (ET/ind/edu/9). En ce qui concerne les troubles des apprentissages, la question de l'accompagnement par un AESH/ASEH se pose, et elle porte également sur la durée des accompagnements : « Est-ce qu'il faut forcément mettre une AVS [AESH/ASEH] jusqu'en troisième, jusqu'en seconde, jusqu'en première, jusqu'en terminale ? Ça pose moins de problèmes encore une fois pour le gamin déficient physique, sensoriel et cætera ou là effectivement, mécaniquement, il n'y a pas la possibilité de. Donc là, le problème se pose moins. C'est toujours dans le domaine des troubles des apprentissages pour des gamins qui sont limites. Ils ont des troubles des apprentissages, mais finalement avec une déficience intellectuelle qui ne le verse pas dans la déficience, mais qui reste limite. Est-ce que l'AVS va toujours compenser cette déficience ? C'est l'éternelle question que l'on se pose devant chaque dossier et on se la pose souvent cette question-là. On n'a pas forcément les réponses » (ET/ind/edu/9). Les attributions d'AESH/ASEH pour les troubles des apprentissages ne sont donc pas automatiques comme dans le cas des troubles du comportement et de la conduite : « Alors des fois, on dit « oui ». Des fois, on dit « non » » (ET/ind/edu/9). Les troubles des apprentissages sont au final assez compliqués à gérer pour lui : « Pour les troubles des apprentissages, c'est une horreur. Franchement, c'est une plaie » (ET/ind/edu/9). La question de l'automatisme des attributions d'AESH/ASEH renvoie au message que la MDPH souhaite envoyer en direction des enseignants qui incluent des enfants avec des troubles des apprentissages : « Il faut l'aider. Oui, mais le meilleur moyen de l'aider, c'est de lui donner un AVS [AESH/ASEH]. Oui, mais il faut l'aider quand même. L'École ne fait pas, l'École ne sait pas faire. Oui c'est vrai, mais est-ce que c'est pour ça qu'il faut mettre un AVS ? Maintenant, le fait de mettre un AVS ça renforce l'École dans le fait de dire « vous ne pouvez pas faire, donc c'est lui qui fait » (ET/ind/edu/9).

Le chargé d'inclusion scolaire nous explique également que les parents tiennent de plus en plus à ce que le handicap de leur enfant soit reconnu par la MDPH : « Ils veulent le tampon bon pour MDPH. C'est ce que je dis toujours en guise de plaisanterie, mais les parents veulent une RQEH [reconnaissance en qualité d'enfant handicapé qui n'existe pas dans la loi] » (ET/ind/edu/9). Ces demandes de reconnaissance d'un handicap ne sont pas seulement demandées par les parents, car les enseignants y aspirent également : « Cette fameuse reconnaissance réclamée à cor et à cris, alors soit par les enseignants soit par les parents » (ET/ind/edu/9). Les parents apparaissent aussi de plus en plus procéduriers : « L'Éducation nationale se trouve vraiment en difficulté clairement. Et puis en plus, quand on l'accorde, c'est écrit donc on le veut. Donc, donnez-le-nous. Donc des procès, des téléprocédures et cætera qui sont toujours longues et pénibles » (ET/ind/edu/9). À tel point que la MDPH a parfois du mal

à résister aux demandes des parents qui peuvent les appuyer par des bilans médicaux : « *On est un peu dans une spirale où nous effectivement, on attribue, mais comme on réclame, on réclame. Cette reconnaissance, ce diagnostic, on réclame. Donc je veux dire, les pédopsychiatres, les psychiatres, les neuro pédiatres, les centres de dépistage. L'engorgement, c'est un peu l'effet domino. On demande, donc on réclame. On demande, on réclame. Ce n'est pas forcément vertueux* » (ET/ind/edu/9). Les dossiers peuvent donc être constitués avec l'aide de personnes qui ont une connaissance très fine de l'institution scolaire et de la MDPH, ce qui a pour effet de faciliter l'acceptation des demandes par la MDPH : « *Les gens vous savez, les parents peut-être pas, mais les professionnels, enfin ceux qui nous connaissent bien, qui connaissent les EPE [équipes pluridisciplinaires d'évaluation], qui connaissent bien. Je suis sûr qu'ils nous roulent dans la farine. Ça, c'est clair* » (ET/ind/edu/9). D'autant plus que le nombre de dossiers est très important, et qu'il devient de plus en plus difficile pour la MDPH de prendre le temps d'étudier un dossier en profondeur : « *Et puis la masse. Je veux dire « on est dans la masse »* » (ET/ind/edu/9). La MDPH a au final de plus en plus de mal à résister aux demandes de reconnaissance du handicap et aux demandes d'orientation formulées par différentes catégories d'acteurs : « *Nous, on est soumis à la pression des écoles, des familles clairement. On est soumis à la pression des libéraux, que ce soit médecins ou rééducateurs, que ce soit ergos, psychomots, orthos et neuro pédiatres, enfin médecins spécialisés on va dire au sens large. Tout le monde va dans ce sens-là si vous voulez. C'est vraiment. Alors encore une fois, on ne se contente pas de dire parce que l'ergo, l'ortho, la psychomot ont dit qu'il fallait ça. Bon, on essaie quand même de relativiser on va dire, mais c'est vrai qu'à force, ça devient difficile de résister. Enfin je veux dire, on n'est pas là non plus pour dire non* » (ET/ind/edu/9).

Quand la MDPH rejette leurs demandes, les parents des enfants et des adolescents effectuent des recours : « *Bon de temps en temps, on dit « non ». Encore, quand on arrive à dire « non » parce que ça nous arrive de dire « non » quand même. Ça ne va pas. Ils font recours* » (ET/ind/edu/9). Le référent explique aussi que certaines familles peuvent exercer une pression sur les enseignants pour obtenir une reconnaissance d'un handicap, ou une orientation « *Ils ne veulent absolument pas contrarier la famille qui par ailleurs peut mettre la pression sur les équipes enseignantes. C'est-à-dire qu'il y a des enseignants qui ont peur « alors oui, il faut signer où ? Oui, je suis d'accord. Allez, foutez-moi la paix. Demandez ce que vous voulez* » (ET/ind/edu/9). Le chargé d'inclusion scolaire explique qu'à l'inverse, des familles peuvent être incitées par des enseignants et des professionnels du secteur médico-social à effectuer des demandes de reconnaissance, ou d'orientation auprès de la MDPH : « *Alors, plus ou moins*

poussées par d'autres personnes. L'école, tel service, tel professionnel libéral, ou autres. Enfin ça peut importe. Officiellement, c'est la famille qui fait cette démarche-là » (ET/ind/edu/9).

Il a au final parfois l'impression que l'École ne s'engage pas dans l'inclusion scolaire comme elle le devrait : « *On avait la sensation que l'École ne faisait pas forcément tous les efforts nécessaires pour pouvoir prendre les besoins particuliers de cet élève* » (ET/ind/edu/9). Il considère ainsi que la MDPH a peu de moyens de pression sur les enseignants : « *Écoutez Monsieur, Madame, on a fait une décision. On a fait un PPS [projet personnalisé de scolarisation], ils ne veulent pas le mettre en place. Si on a un courrier, on le transmet à l'IEN ASH [inspecteur de l'Éducation nationale en charge de l'inclusion scolaire]. On peut transmettre au DASEN [directeur académique des services de l'Éducation nationale]. On peut dire à la famille de le faire. On peut le faire. Bon nous, on peut également le transmettre, mais je veux dire après voilà, on ne va pas. Ce n'est pas la MDPH qui va arriver dans l'école et donner un grand coup de pied dans la porte. Donner une grande claque à l'enseignant « t'as pas fait ci, t'as pas fait ça ». Non, on n'a pas ce pouvoir-là. On n'a pas cette autorité-là* » (ET/ind/edu/9). Et il estime également que tous les enseignants ne disent pas forcément ce qu'ils pensent en matière d'inclusion : « *Ça reste stratégique, ça reste politique en disant « je ne préfère pas dire ce que je pense ». Ils veulent ça, je dis « oui » comme ça on me fout la paix, et puis je ne suis pas le canard de l'équipe éducative ou de l'ESS [équipe de suivi de la scolarisation]* » (ET/ind/edu/9). Il finit par pointer une limite dans le processus de reconnaissance du handicap par la MDPH, car un même dossier qui passerait en commission à quelque temps d'intervalle n'obtiendrait pas nécessairement le même avis : « *Et même au sein de la MDPH, il faut être objectif. Vous mettez un dossier MDPH constitué, bon un bon dossier bien constitué, complet et cætera. Bien étayé et cætera. De plusieurs choses, ce dossier-là vous le faites passer à trois mois d'intervalle à la même EPE [équipe pluridisciplinaire d'évaluation], ou par la même personne moi y compris, vous n'aurez pas forcément la même réponse* » (ET/ind/edu/9).

4. L'historique de l'inclusion

Éloïse tient à rappeler le contexte de scolarisation qui fut le sien à l'école primaire et au collège avant son entrée à l'EREA. Elle a été beaucoup accompagnée par ses enseignants de l'école primaire, et elle estime aujourd'hui que cet accompagnement l'a quelque part desservie, car les enseignants de son collège ne l'aidant pas de son point de vue, elle a été submergée par ses nouveaux apprentissages scolaires. Elle note d'ailleurs une différence de fonctionnement

entre l'école primaire et le collège qui fut amplifiée par ses troubles des apprentissages : « *Quand j'étais en primaire, les professeurs étaient beaucoup derrière moi, mais beaucoup, beaucoup. Du coup ça fait que une fois que j'étais arrivée en sixième, j'étais complètement perdue* » (ET/ind/esh/19). En effet, Éloïse a toujours eu des difficultés scolaires, et ses enseignants de l'école primaire comme ses parents en étaient conscients, mais sans considérer pour autant que ses difficultés relevaient d'un handicap : « *Les profs lui renvoyaient par rapport à ses écrits en fait « Tu écris mal, tu réécris ta leçon ». Voilà, elle a passé des heures et des heures là-dessus, et nous on lui disait « tu as deux mains gauches, deux pieds gauches » depuis qu'elle est petite et c'est vrai que même en tant qu'éducatrice, on se dit qu'elle a des difficultés, mais de là à mettre sa pathologie, sa difficulté avec un mot c'est différent* » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse comme les enseignants de l'école primaire ont toujours su compenser le handicap d'Éloïse en mettant en œuvre du soutien scolaire et des stratégies d'adaptation de diverses natures, d'autant plus que les relations interpersonnelles entre la mère d'Éloïse et ses enseignants de l'école primaire ont favorisé ce processus : « *Déjà moi en primaire, j'ai interpellé, mais elle était dans un RPI [regroupement pédagogique intercommunal] donc des petites écoles avec des professeurs. On se connaissait par rapport au théâtre et donc ils me disaient « elle a des difficultés », mais bon avec le soutien des profs et du travail à la maison font qu'elle a toujours réussi à être, pas dans les premiers, mais pas loin en fait avec du travail à la maison et des stratégies que j'avais mises en place parce que moi je suis éducatrice, donc j'avais déjà plus ou moins travaillé sur des stratégies* » (ET/ind/par/21).

Éloïse a ensuite effectué deux classes de sixième dans son ancien collège, et elle impute ce redoublement au manque d'aide de ses anciens enseignants et à la non-reconnaissance de son handicap qui aurait dû intervenir plus tôt selon elle : « *Je suis arrivée en sixième au collège XXX. C'est là que l'on a découvert que j'étais dyslexique. Du coup j'ai dû redoubler ma sixième, mais les profs ne voulaient pas m'aider. Ils ne voulaient pas m'imprimer les cours ni rien* » (ET/ind/esh/19). Seul l'un de ses enseignants l'aidait : « *Oui, enfin les deux années de sixième oui. Il y avait juste mon professeur d'histoire. J'avais un dictaphone qui disait les leçons pour que j'apprenne, mais il y avait juste lui qui m'aidait* » (ET/ind/esh/19). Ce manque d'aide de la part des enseignants de son ancien collège la mettait encore plus en difficulté : « *Normal, je devais écrire du coup. [...] Oui je faisais plein de fautes d'orthographe. Je n'arrivais pas à calculer. Du coup, j'ai eu des mauvaises notes* » (ET/ind/esh/19).

Les relations entre la famille d'Éloïse et le collège étaient conflictuelles. La mère d'Éloïse accuse son ancien collège de ne pas avoir tenu compte des difficultés de sa fille, et elle en veut à cette équipe d'avoir demandé à l'assistante sociale scolaire de réaliser une enquête

sociale à son domicile : « *Alors le collègue m'a fermé les portes. Il m'a fait venir une assistante sociale chez moi parce que pour eux c'était trop poussé d'aller jusque-là dans mes démarches même avec le bilan que j'avais fait en dehors à l'extérieur* » (ET/ind/par/21). Il existait en effet une forte incompréhension de part et d'autre : « *J'ai été revue par le directeur à l'époque du collègue. On a eu un entretien et il m'a dit « mais pourquoi vous faites autant de démarches comme ça ? ». Je lui ai dit « moi, plus on va avancer dans le temps et plus elle va être en échec, et moins elle sera motivée parce qu'il y a la motivation* ». (ET/ind/par/21). C'est à la suite de la venue de l'assistante sociale que les parents d'Éloïse ont décidé d'entamer des démarches pour que le handicap de leur fille soit reconnu. Les parents d'Éloïse ont commencé par réaliser un bilan orthophonique, et suite à ce bilan, elle fut de nouveau évaluée, mais cette fois-ci dans une structure spécialisée dans les troubles des apprentissages : « *Elle a été bilantée avec un test et c'est là qu'ils se sont rendu compte des difficultés. Donc là, elle m'a dit que c'est vrai qu'il y a beaucoup de difficultés. Elle m'a dit « il faut retourner [dans un centre d'évaluation spécialisé]. Donc j'ai appelé [ce centre]. Ils m'ont dit « bien écoutez, il faut un an et demi avant d'avoir un rendez-vous* » » (ET/ind/par/21). Grâce aux relations professionnelles de la mère d'Éloïse, ce bilan a pu être effectué assez rapidement, et le handicap d'Éloïse a pu être identifié : « *En fait avec des démarches personnelles et puis des connaissances un petit peu particulières, on m'a dit qu'il y a [un centre dans un hôpital] qui fait ce genre de bilan. Donc, elle a été bilantée là-bas une journée en fait puisqu'il y a eu un désistement sinon elle n'était pas prise tout de suite non plus* » (ET/ind/par/21). Les professionnels du secteur médico-social qui ont réalisé ces bilans lui ont suggéré le choix de l'EREA pour une poursuite de scolarité : « *Donc du coup en fait, c'est vraiment le neuropédiatre. Donc c'est la partie médicale qui m'a dit « bien voilà, il y a un espace dédié à cet accompagnement, vous pouvez le faire sur l'EREA* ». [...] Il me dit « *la difficulté c'est qu'elle a un besoin de soins et elle a un besoin de scolarité* ». Donc il dit « *pour moi, je vous oriente sur l'EREA* » » (ET/ind/par/21).

Le choix de l'EREA fut stratégique, car il permet de concentrer dans un même lieu toute l'expertise médicale et paramédicale dont Éloïse a besoin. La mère d'Éloïse a alors décidé d'accepter ce projet d'orientation, et cette acceptation est également liée à une question de facilité pour la gestion de la vie quotidienne : « *C'est là où l'on se dit que moi je vais prendre le chemin où il y a des facilités parce qu'en travaillant tous les deux aussi. C'est pareil, moi je travaille sur XXX. J'ai une heure de route. Monsieur travaille sur XXX. Il a des heures, pareil et puis moi j'ai des horaires d'internat donc ça ne correspondait pas non plus pour avoir un suivi quotidien parce qu'il fallait de l'orthophoniste deux fois par semaine, l'orthoptiste une fois par semaine, l'ergothérapie deux fois par semaine. C'était impossible* » (ET/ind/par/21).

La décision fut donc prise de constituer un dossier pour une demande d'orientation en EREA qui s'accompagna d'une demande de reconnaissance du handicap d'Éloïse. Le dossier dut s'accompagner de nombreux bilans médicaux et paramédicaux pour justifier auprès de la MDPH ces deux demandes : « *On va dire qu'il y a une quinzaine de bilans à faire. On ne peut pas sortir l'enfant comme ça sans avoir monté ce dossier. Bon le dossier MDPH, mais après il y a tous ces bilans à faire. Donc il faut un certain nombre d'heures d'accompagnement au niveau orthophoniste, orthoptiste qui eux font des bilans au bout de six mois, un an et donc après ce bilan ça y est c'est le sésame. On va pouvoir donner ça à la MDPH. Parce qu'en fait pour monter un dossier MDPH, il faut tous ces bilans. S'il manque un bilan, on ne passe pas en commission* » (ET/ind/par/21). Autrement dit, les démarches de reconnaissance du handicap et d'orientation vers l'EREA furent laborieuses : « *Enfin voilà après c'est simplifié à aujourd'hui, mais ça reste compliqué. Ça reste vraiment une démarche complexe pour les parents qui font que, enfin voilà du coup à un moment donné ils peuvent s'épuiser en disant « bien non, je n'y arriverai jamais* » (ET/ind/par/21). Éloïse fut ainsi la première adolescente avec des troubles des apprentissages à devenir interne dans l'EREA, et cette orientation est maintenant plus difficile à obtenir par manque de places : « *Éloïse, c'est la première apparemment avec les dys. [...] Elle est tombée dans un bon moment et aujourd'hui on n'est plus certain de prendre des dys. [...] Je connais deux, trois personnes qui ont des enfants dys, mais qui ne pourront pas aller à l'EREA parce qu'ils n'ont plus de places* » (ET/ind/par/21). Pour autant, Éloïse n'est pas la première élève interne de l'EREA à être incluse dans son lycée actuel : « *Et ce lien au lycée c'est vrai qu'apparemment, ce n'est pas la première année qu'ils travaillent avec des enfants de l'EREA* » (ET/ind/par/21).

Après son orientation en EREA et avant son inclusion au lycée, Éloïse fit sa classe de cinquième, de quatrième et de troisième dans les classes de l'EREA. L'EREA dispose en effet de ses propres classes et d'enseignants du ministère de l'Éducation nationale détachés : « *Donc elle a fait sa cinquième, sa quatrième et sa troisième et les notes sont excellentes* » (ET/ind/par/21). La mère d'Éloïse estime que le choix d'orientation vers l'EREA fut judicieux, car sa fille a pu obtenir son brevet des collèges : « *Aujourd'hui je trouve que le parcours est génial* » (ET/ind/par/21). Éloïse aurait pu quitter l'EREA après sa classe de troisième et l'obtention de son brevet des collèges avec mention, mais elle a décidé de rester à l'EREA, car elle considère qu'elle a encore besoin d'un accompagnement jusqu'au baccalauréat : « *Elle sait s'exprimer. Elle sait expliquer pourquoi elle a besoin d'accompagnement, donc du coup en fait à la commission ils ont dit « pourquoi tu ne retournes pas dans le cursus normal aujourd'hui ? » parce qu'elle avait quand même eu le brevet avec mention. Enfin voilà, avec*

15 de moyenne. Elle a dit « non, j'ai encore besoin quand même que l'on m'accompagne jusqu'au bac parce que je sais que je vais me retrouver en difficulté » » (ET/ind/par/21). Éloïse est donc cette année scolarisée dans une classe de seconde du lycée de milieu scolaire ordinaire, et cette inclusion se réalise avec l'aide de l'EREA : « Donc en fait depuis cette année, elle est rentrée en seconde [dans le lycée de milieu ordinaire]. Elle est rentrée cette année avec le soutien bien sûr de l'EREA » (ET/ind/par/21).

5. Les relations entre les différents acteurs de l'inclusion d'Éloïse

L'inclusion d'Éloïse met en lumière plusieurs niveaux de relation entre les acteurs, autrement dit plusieurs configurations au sein de cette situation d'inclusion. Nous identifions pour commencer une première configuration entre Éloïse, sa mère, et les personnels de l'EREA. Ce premier collectif ne s'inscrit pas directement dans le contexte du lycée. Ensuite, nous identifions une seconde configuration entre les acteurs de la première configuration et les personnels du lycée, et enfin une troisième configuration entre les acteurs de la première et de la seconde configuration, et les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA. Ces trois configurations sont illustrées dans le tableau n° 48 :

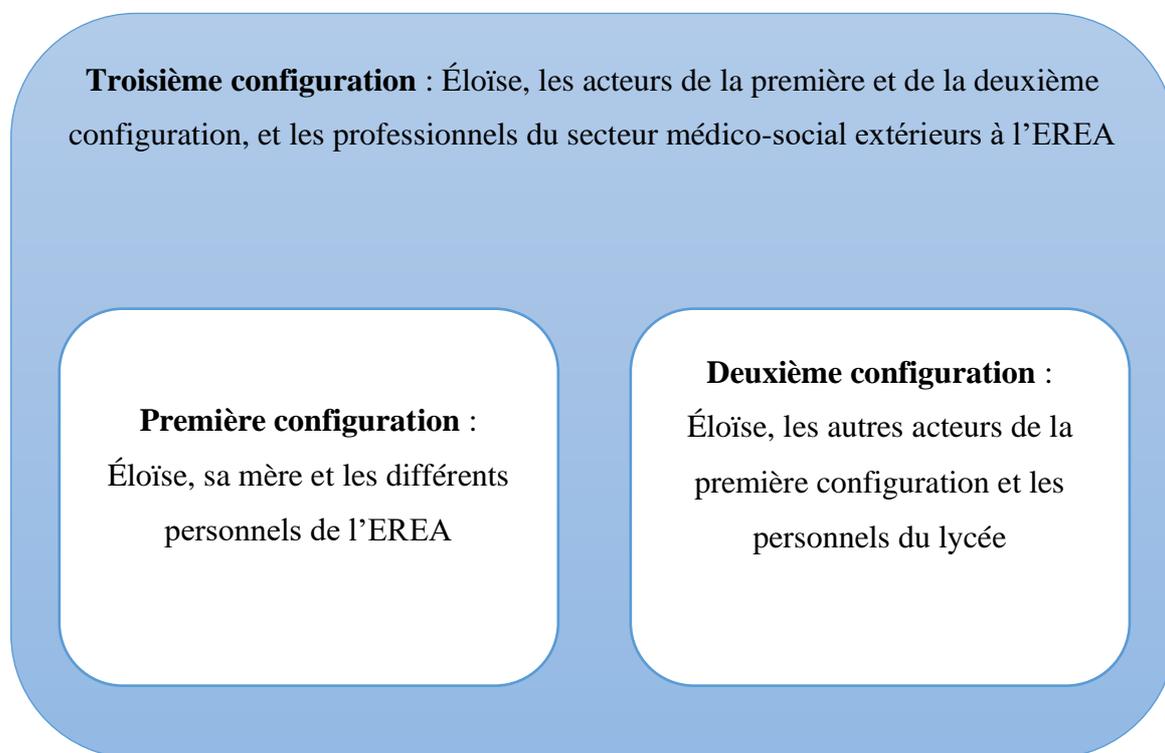


Tableau n° 48 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion d'Éloïse

Nous pouvons également caractériser la densité, l'ampleur et le sens des interdépendances entre les différents acteurs de ces trois configurations. Les interactions entre la mère d'Éloïse et les personnels de l'EREA sont nombreuses, et en particulier entre la mère d'Éloïse et l'éducatrice référente d'Éloïse au sein de l'EREA : « *Donc on a mis en place un partenariat, plus une triangulaire pour avoir les informations parce qu'entre l'EREA, le lycée, moi et les professionnels médicaux, ça fait beaucoup en fait et pour faire le lien il y a une éducatrice référente qui fait le lien entre les professionnels* » (ET/ind/par/21). L'éducatrice référente de l'EREA aide également Éloïse dans ses relations avec ses enseignants du lycée : « *Ça se passe bien avec mon éducatrice qui m'aide pour dire aux professeurs pour qu'ils m'impriment les cours, enfin plein de trucs comme ça* » (ET/ind/esh/19). Les enseignants du lycée ont au final peu de relations avec les personnels de l'EREA, hormis avec les éducateurs référents de l'EREA de chacun des adolescents inclus au sein du lycée.

Les relations entre les personnels de l'EREA (les professionnels du secteur médico-social, les enseignants et les éducateurs) sont elles aussi nombreuses, et ils travaillent souvent ensemble : « *Complètement avec interactions des ergothérapeutes qui vont par exemple en cours de maths pour apporter des éléments sur les adaptations, ou autres. On a des réunions très régulières notamment avec l'accueil des nouveaux, avec la neuropsychologie notamment. Il y a des gamins qui ont des problématiques parfois très particulières et parfois nouvelles pour nous, et d'autant plus pour les enseignants. Donc ils ont énormément à apporter par rapport à la prise en charge scolaire* » (ET/ind/dir/4). Autrement dit, il existe de nombreuses interactions entre tous les personnels de l'EREA : « *Bien évidemment l'apport [du plateau technique] si tu veux, il y a la prise en charge effectivement rééducative, mais interactions entre les professionnels pour que ça se passe au mieux pour le jeune* » (ET/ind/dir/4).

Les relations entre Éloïse, sa mère et les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA sont moins fréquentes que celles avec les personnels de l'EREA, mais la mère reste inscrite dans ce collectif qui a contribué à l'orientation de l'adolescente. Les personnels de l'EREA les connaissent, et ils échangent régulièrement avec eux sur l'orientation de tel ou tel adolescent. Les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA ont par contre moins d'échanges avec les personnels du lycée, même si quelques contacts existent entre eux par un jeu d'interconnaissances entre un enseignant et un médecin par exemple.

Au sein du lycée, nos observations mettent en lumière que les différents enseignants des filières générales, technologiques et professionnelles se côtoient peu, et que les enseignants des filières générales et technologiques ont plutôt tendance à rester entre eux, tout comme les

enseignants de la section d'enseignement professionnel (SEP). Au sein de la SEP, les enseignants sont solidaires entre eux, et s'apprécient.

II. L'analyse du cas à partir des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement

1. La dimension négociée

L'objet de la négociation porte sur la réussite scolaire d'Éloïse : « *Et bien elle aurait été dans un cursus normal, elle serait restée dans un cursus normal, je ne suis pas certaine qu'elle aurait eu son brevet des collèges* » (ET/ind/par/21). À cette fin, les accompagnants pris dans la situation d'inclusion d'Éloïse ont décidé d'exclure temporairement Éloïse des contraintes du milieu scolaire ordinaire pour mieux l'inclure par la suite dans ce même milieu scolaire. La situation d'inclusion peut néanmoins apparaître paradoxale si les phénomènes de négociation entre accompagnants ne sont pas mis en lumière. L'objectif est de ne pas ramener la situation d'inclusion d'Éloïse au prescrit inclusif, mais de générer un écart au prescrit inclusif qu'ils vont ensuite négocier entre eux (Durrive, 2015). Ainsi, les accompagnants négocient ensemble les règles d'orientation de l'adolescente vers l'EREA, comme l'explique le chargé d'inclusion scolaire de la MDPH : « *C'est vrai que pendant plusieurs années, on s'est fait un petit peu avoir là-dessus en EPE [équipe pluridisciplinaire d'évaluation]. On avait cédé un peu à la pression du terrain, des partenaires, y compris de la médecine scolaire. Enfin bref, tout le monde s'y était mis un peu. Faut faire des dossiers pour que les gamins aillent en EREA. Alors avec des troubles pratiques plus ou moins visuospatiaux, mais avant tout avec des troubles des apprentissages [...]. On avait été un petit peu plus coulant sur des demandes très bien étayées, et surtout très bien appuyées par différentes catégories de professionnels locaux pour des orientations vers l'EREA* » (ET/ind/edu/9).

Les accompagnants négocient donc « pied à pied avec le réel » (Durrive, 2015, p. 135), car il existe une pression de la scolarisation qui avance et qui renvoie aux examens qu'Éloïse doit et devra passer, à son choix d'orientation et à son avenir professionnel. Les accompagnants ne peuvent pas se permettre d'être dans une situation d'attente. Il existe dans ce contexte local une opportunité pour mieux inclure Éloïse dans le milieu scolaire ordinaire, et la négociation comme espace de partage va rendre possible la production de nouvelles règles inclusives en permettant aux accompagnants de poser eux-mêmes les conditions auxquelles ils acceptent de

se soumettre (Durrive, 2015; Falzon, 2013). Les règles sont entendues comme « des mécanismes ou dispositifs qui organisent et régulent les interdépendances et les stratégies des individus dès lors qu'ils agissent de façon collective » (Thuderoz, 2010, p. 72). C'est également un processus de négociation qui se produit avec d'autres familles que celle d'Éloïse, car le chargé d'inclusion scolaire explique que des familles qui ont un adolescent qui a des troubles des apprentissages souhaitent elles aussi que leur enfant soit interne à l'EREA : « *Il y a des gens qui veulent absolument que leur gamin aille à l'EREA* » (ET/ind/edu/9). La possibilité est ainsi donnée aux adolescents de bénéficier de l'accompagnement des professionnels du secteur médico-social de l'EREA : « *Ils ont le plateau technique je veux dire. Il n'y a pas de souci. Les gamins sont sans doute très bien là où ils sont* » (ET/ind/edu/9). Ainsi, après sa classe de troisième, Éloïse aurait pu intégrer l'internat de son lycée, car il y en a un, mais la mère n'y tenait pas, tout comme Éloïse. Le choix fut donc celui de l'internat de l'EREA pour continuer à bénéficier du suivi et du plateau technique de l'EREA : « *Elle dort encore à l'EREA parce qu'elle aurait pu intégrer le lycée en internat, mais en fait moi je voulais le suivi éducatif quand même pour la première année, peut-être la deuxième année pour voir comment elle se stabilise, et après voir si elle peut se débrouiller seule* » (ET/ind/par/21). L'enseignant de l'EREA interviewé précédemment confirme aussi qu'Éloïse aurait pu être interne dans le lycée et non à l'EREA : « *Ce n'est pas vraiment une inclusion. C'est une poursuite de leur scolarité en dehors de [l'EREA], mais ils reviennent à [l'EREA] pour suivre leurs soins et pour y dormir. Ils pourraient totalement être à l'internat du lycée parce qu'il y en a un* » (ET/ind/ens/30).

L'EREA y trouve quant à lui un avantage en matière d'effectif d'élèves : « *Et puis l'EREA a tout à y gagner aussi dans ses effectifs à garder ces élèves-là* » (ET/ind/ens/30). Ce processus de négociation n'est pour autant pas sans risque pour l'EREA : « *Là dans le cas de cette jeune, c'est ni plus ni moins que ça, ils ont fini par lâcher avant qu'il y ait recours. Madame XXX avait été saisie et cætera. Et c'est là que l'on nous a très clairement rappelé « l'EREA ne vous prononcez pas ». Parce que c'est vrai que l'on a eu tendance quelque part à un petit peu à appuyer ce dossier. Moi, j'ai vu la famille deux fois, trois fois* » (ET/ind/dir/4). Cet espace de négociation entre accompagnants explique alors la forme que prend le collectif dans le contexte local de la situation d'inclusion d'Éloïse.

2. La dimension collective

Les personnels de l'EREA (enseignants, éducateurs, professionnels du secteur médico-social), les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA et la famille d'Éloïse

partagent dans cette situation d'inclusion une « obligation » (Clot, 2017a) qui est celle de mieux inclure Éloïse dans le milieu scolaire ordinaire. Des contraintes existent et elles renvoient en grande partie à la volonté d'Éloïse d'être incluse dans le milieu scolaire ordinaire sans être accompagnée par un AESH/ASEH. Autrement dit, le collectif constitué retravaille le genre en situation en fonction de ces contraintes inclusives identifiées, et l'EREA agit en quelque sorte comme un facteur de conversion (Batal, 2019; Falzon, 2013; Sen 2012) qui permet de transformer ces contraintes en ressources inclusives. C'est ce que la mère d'Éloïse explique quand elle affirme que les autres établissements scolaires à l'inverse de l'EREA « *ont la partie scolaire [mais qu'ils] n'ont pas la partie médicale qui fait que ça va agrémente et amener des facilités pour l'enfant. Donc, ça se fait toujours à l'extérieur et le lien ne se fait pas systématiquement. Chacun fait son bilan de son côté, ils vont travailler de façon très cloisonnée qui fait que oui elle va avoir quelques bases d'amélioration, mais il n'y aura pas de liens comme là qui est fait en fait. Du coup, ils se retrouvent en difficulté ces enfants* » (ET/ind/par/21). L'EREA est donc en capacité d'apporter un : « *soutien médical, dans le sens où ils vont apporter d'autres choses* » (ET/ind/par/21) ; ce qui n'est pas nécessairement le cas d'autres établissements. Le genre professionnel en reliant entre eux les personnels de l'EREA (enseignants, éducateurs, professionnels du secteur médico-social), les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA et la famille d'Éloïse permet d'en faire « des coacteurs qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation [d'inclusion] de la même façon » (Clot, 2017b, p. 34). L'engagement de chacun dans ce collectif traduit une intensité du travail collectif mis en œuvre qui renvoie à une coopération (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif), car tous agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité d'accompagnement en vue de répondre aux caractéristiques de l'inclusion d'Éloïse.

L'engagement des enseignants du lycée dans ce collectif questionne quant à lui. Pour commencer, le professeur principal d'Éloïse n'a pas souhaité donner suite à notre demande d'entretien, ensuite, Éloïse pointe un manque d'adaptations mises en place par les enseignants du lycée pour compenser ses troubles des apprentissages, et pour finir des régulations sont opérées par les enseignants seulement après l'intervention de l'éducatrice référente de l'EREA. Si l'on prend maintenant en considération les enseignants du lycée dans le collectif cité précédemment, la forme que prend le collectif diffère et ne renvoie plus à une coopération entre les différents acteurs pris dans la situation d'inclusion d'Éloïse. Elle renvoie davantage à une coordination dans laquelle les actions des enseignants du lycée sont articulées *a minima* à celle des personnels de l'EREA (enseignants, éducateurs, professionnels du secteur médico-social), des professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA et de la famille d'Éloïse ;

l'éducatrice référente de l'EREA assurant le lien entre ces différents groupes d'acteurs. Il semble donc exister une forme minimale d'engagement qui peut s'expliquer par la nouveauté du processus d'inclusion d'Éloïse qui apparaît atypique sur bien des points pour ces enseignants. Considérer que ces enseignants ne participent pas à l'inclusion d'Éloïse, ou résistent à son inclusion masquerait une autre réalité, car cette forme que prend le collectif entre les enseignants du lycée et les autres acteurs pris dans la situation d'inclusion d'Éloïse est déjà une belle réussite.

Nous avons interviewé l'un des enseignants du lycée qui est aussi le coordonnateur de l'ULIS de ce lycée⁹⁴ pour illustrer la dynamique que développe ici la forme du collectif entre les enseignants du lycée et les autres acteurs. Il partage son service d'enseignement entre la coordination de l'ULIS et les classes du lycée, et il n'est pas l'un des enseignants d'Éloïse au lycée. Il la connaît néanmoins. Il s'agit d'un enseignant expérimenté qui a déjà inclus de nombreux adolescents en situation de handicap, et il est enseignant dans ce lycée depuis de nombreuses années. Il explique ainsi que les enseignants du lycée sont actuellement plus spectateurs de l'école dite inclusive qu'acteurs de cette même école inclusive à la française : « *Actuellement les enseignants voient ça de manière un petit peu distante. Ils ne font pas partis de l'école inclusive. Ils sont un peu spectateurs de l'école inclusive. [...] Ça se fera à mon avis au fil des années que l'école inclusive puisse bouleverser les pratiques des enseignants. Pas du jour au lendemain. Il faut que les enseignants puissent faire l'expérience d'être en capacité de varier, d'adapter les supports, les enseignements. Il faut que cette capacité puisse être vraiment partagée, nourrie, entretenue* » (ET/ind/ens/27). De ce point de vue, l'inclusion d'Éloïse est donc bien une réussite, car les enseignants du lycée ont pu prendre conscience que les inclusions dans le milieu scolaire ordinaire qui ne mettent pas leur activité en tension sont possibles. Au final, l'inclusion d'Éloïse apparaît comme une possibilité de travailler collectivement avec d'autres acteurs du lycée, car comme l'explique également l'enseignant du lycée : « *Je pense qu'il faut à la fois des convictions profondes et à la fois une expérience sur le terrain importante* » (ET/ind/ens/27). Conviction et expérience qui ne peuvent que se renforcer après l'inclusion réussie d'Éloïse. Là aussi, le genre professionnel montre des signes encourageants de vitalité, car il permet de relier entre eux différentes catégories de personnels qui auraient très bien pu ne pas travailler ensemble. Le genre professionnel agit donc comme l'instrument collectif de l'activité de chacun en permettant de « mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres » pour inclure Éloïse (Clot, 2017a, p. 30).

⁹⁴ Voir chap. 3, part. 1, I.3, « L'élargissement de l'échantillon initial au cours de l'enquête de terrain », p. 149.

Il règle les relations interprofessionnelles entre eux « en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action » (Clot, 2017a, p. 108). Pour autant, il n'est pas fixe et déterminé une fois pour toute, car tous ces acteurs retouchent et ajustent ce genre en situation en produisant des créations stylistiques (Clot, 2017a). Les créations stylistiques dans ce contexte local sont donc nombreuses et elles donnent sa plasticité, et sa vitalité au genre ; ce que rend bien compte la dimension subversive de l'inclusion d'Éloïse.

3. La dimension subversive

Il existe une relation de réversibilité entre milieu scolaire ordinaire et milieu spécialisé qui est facilitée par une stratégie de gestion des flux d'entrées et de sorties, mise en œuvre par l'EREA. C'est ce qu'explique l'enseignant de l'EREA interviewé précédemment : « *Et puis l'EREA a tout à y gagner aussi dans ses effectifs à garder ces élèves-là. Nous, quand on parle d'inclusion. Ce qui est noté en tant qu'inclusion dans nos effectifs, ce sont les élèves qui, après avoir eu un diplôme poursuivent leur scolarité en dehors de l'EREA tout en ayant encore un pied dans l'EREA, pour des raisons pratiques, de soins, d'hébergement. On a plusieurs élèves comme ça* » (ET/ind/ens/30). Il existe donc un processus de retraduction local de la norme inclusive connu de la MDPH, car l'EREA devrait avant tout recevoir des adolescents qui ont un handicap moteur, or suite à la baisse de ses effectifs, l'EREA décide d'accueillir en internat des adolescents qui auparavant n'auraient pas pu y être internes sans qu'il y ait pour autant d'interdiction de la part de la MDPH : « *Avec un public qui diminue malgré tout, on le sait qui d'ailleurs se stabilise malgré tout parce qu'on s'ouvre un petit peu plus vers d'autres types de pathologies* » (ET/ind/ens/30). L'objectif est de compenser la baisse des effectifs d'élèves afin qu'il n'y ait pas de suppression de personnels, ni une diminution des moyens matériels dont l'EREA dispose. Cette stratégie de gestion des flux d'entrées se combine et coïncide avec la stratégie des accompagnants d'obtenir des moyens supplémentaires pour l'inclusion d'Éloïse ; ce qui constitue alors pour elle une opportunité de bénéficier du centre de soins de l'établissement comme l'explique sa mère : « *Je me suis renseignée au niveau de l'EREA et comme je discutais avec son prof d'internat. Enfin, c'est le référent de l'internat, le responsable de l'internat. Il me disait qu'Éloïse est tombée au bon moment parce qu'à un moment donné, ils seront positionnés sur des enfants qui auront des problèmes de dys* » (ET/ind/par/21).

La norme est également subvertie, car le plateau technique de l'EREA est aussi utilisé pour éviter à la famille d'Éloïse d'avoir à multiplier des déplacements incessants concernant les prises en charge médicales et paramédicales d'Éloïse : « *En fait le neuropédiatre me disait*

« voilà tous les professionnels dont Éloïse a besoin ». Il faut faire entre 30 et 40 km pour avoir un professionnel en sachant qu'avec les difficultés pour avoir un créneau, ça va être compliqué. En fait il fallait de l'ergo, de l'orthoptiste, un psychologue, et encore je ne sais plus. Je me suis dit « ouh là, là, ça va être compliqué ». C'est pour ça qu'il m'a dit « l'EREA regroupe tous ces professionnels » [...] Du coup, c'est vraiment le neuropédiatre, c'est la partie médicale qui m'a dit « bien voilà, il y a un espace dédié à cet accompagnement, vous pouvez le faire sur l'EREA ». Ce soutien, je l'ai trouvé à l'EREA parce que ce sont des professionnels médicaux et éducatifs. Ils sont en partenariat avec le collège et le lycée qui font que c'était facile en fait d'intégrer » (ET/ind/par/21). La subversion de la norme inclusive permet à l'adolescente de bénéficier d'un environnement sécurisant et bienveillant, comme l'explique le directeur pédagogique de l'EREA : « C'est pour ça que certaines familles arrivent ici sans la problématique, on va dire « motrice ». Pour autant, ils cherchent, on est souvent si tu veux ici dans la frontière assez floue [...]. En fait l'équipe qui encadrerait avant. Il y avait le médecin scolaire, il y avait l'enseignant référent, et elles avaient très clairement dit à la famille « c'est plutôt l'EREA parce que petit effectif, parce qu'elle va être entourée, parce qu'elle va être protégée, etc. » (ET/ind/dir/4). L'objectif de la subversion de la norme inclusive est également de ne pas stigmatiser Éloïse dans sa classe de milieu ordinaire par la présence d'un AESH/ASEH auprès d'elle comme l'explique sa mère : « Le neuropédiatre m'a dit « parce qu'Éloïse peut soit continuer dans un cursus normal avec un accompagnement bien spécifique AVS [AESH/ASEH], ou soit rentrer à l'EREA ». Moi, j'ai préféré rentrer à l'EREA, mais en discutant avec elle bien sûr » (ET/ind/par/21).

L'EREA offre donc des conditions de scolarisation qui permettent à l'adolescente de se passer d'un AESH/ASEH : « Ils l'expriment clairement. Et finalement quand on avance dans le projet, ça se confirme. Finalement, ils sont assez satisfaits de la prise en charge sans AVS [AESH/ASEH], mais parce que je vais te donner un exemple. Tu vois ça, c'est les effectifs de cette année en sixième. Voilà ce jeune-là aurait dans un autre contexte que l'EREA, aurait eu besoin. [Un autre adolescent] sûrement aussi. Lui pareil et pour autant, là ça se passe très bien » (ET/ind/dir/4). Ainsi certaines familles préfèrent une orientation en EREA plutôt qu'une inclusion en milieu scolaire ordinaire avec un accompagnement par un AESH/ASEH. Le directeur pédagogique explique qu'il s'agit d'une stratégie mise en œuvre par certaines familles qui connaissent l'EREA, ou qui en ont déjà entendu parler : « Il y a ce côté, on est presque prêt à se passer d'AVS [AESH/ASEH] et plutôt venir ici sans AVS que d'aller dans le milieu ordinaire avec un accompagnement tu vois au niveau de certaines familles. Tu vois, ce sont des familles qui connaissent la structure, qui en ont entendu parler » (ET/ind/dir/4). C'est

également l'exemple d'une adolescente qui aurait pu être scolarisée dans le lycée d'Éloïse, mais qui a choisi volontairement avec sa famille d'être scolarisée dans l'EREA, car ce dernier dispose de ressources humaines et matérielles qui ne sont pas disponibles dans le lycée d'Éloïse : « *On a une autre jeune qui a quitté le lycée, qui est revenue, pareil dysphasie expressive pour elle. Pour autant arrivée ici comme valide, elle n'a même pas de notif. Elle est entrée comme valide, mais [dans une section] alors que la [section] existe à côté. C'est bancal au possible et là la famille très clairement, au bout d'un trimestre, sans que la prise en charge, enfin ça se passe plutôt bien, donc là on ne va pas demander ni de notif, ni d'AVS [AESH/ASEH]* » (ET/ind/dir/4). Cela renvoie aux propos du chargé d'inclusion scolaire auprès de la MDPH interviewé précédemment, à savoir que la MDPH peut ne pas donner un accord d'orientation explicite vers l'EREA, sans pour autant s'y opposer de manière formelle. Il existe une espèce d'entre-deux utilisée par les accompagnants pour rendre possible une inscription à l'EREA.

L'activité d'accompagnement de chaque acteur dans cette situation d'inclusion est orientée par un positionnement en valeur qui renvoie à la volonté de mieux inclure Éloïse dans le milieu scolaire ordinaire en prenant en compte le fait qu'elle ne souhaite pas être accompagnée par un AESH/ASEH. Leurs valeurs président à la production d'un choix qui est celui d'utiliser les ressources humaines et matérielles de l'EREA pour y parvenir. Ainsi, à travers ce débat de valeurs, la situation d'inclusion d'Éloïse peut être considérée comme un moment de médiation entre l'individuel et le collectif, car la valeur est toujours un « opérateur de médiation » dans les débats de normes qui ne cessent de se jouer dans toute situation d'inclusion (Schwartz, 2007). Le processus de retraduction locale et la subversion à la règle identifiés mettent également en lumière toute leur créativité pour inclure cette adolescente.

4. La dimension cachée

Le processus de retraduction et la subversion de la norme inclusive identifiés dans cette situation d'inclusion sont peu visibles et difficiles d'accès pour des enseignants qui n'incluent pas d'enfants en situation de handicap, par des acteurs qui ne sont pas pris dans des situations d'inclusion au quotidien, ou par des personnes qui vivent les inclusions de manière distanciée par exemple. Cela ne veut pas dire que les acteurs ne les connaissent pas, seulement que ces processus ne sont pas officialisés, explicités aux yeux de tous. Ces processus sont donc cachés, mais pour autant ils présentent un caractère banal et quotidien : « *Les gens savent à la longue, alors les parents aussi bien que les enseignants, savent un petit peu ce qu'il faut dire, ce qu'il*

ne faut pas dire et cætera » (ET/ind/edu/9). Le chargé d'inclusion scolaire auprès de la MDPH donne un exemple pour les demandes d'accompagnement par un AESH/ASEH : « *Après je vais dire, quand on lit, enfin à force de lire des dossiers de demande d'AVS [AESH/ASEH] on donnerait des tampons aux enseignants avec les phrases qui reviennent dans le top 50 des phrases. Y en a trois ou cinq qui reviennent toujours pour justifier la demande d'AVS très clairement* » (ET/ind/edu/9). Autrement dit, enseignants comme parents savent ce qu'il faut écrire pour appuyer telle ou telle demande : « *Ils savent très bien, ils le disent enfin ils ne le disent pas par écrit, ils le disent. On sait très bien que pour que cette personne aille plutôt dans tel dispositif dans le circuit, on va dire. À partir du moment où c'est écrit* » (ET/ind/edu/9). Le chargé d'inclusion scolaire explique ainsi que « *c'est une stratégie* » (ET/ind/edu/9), et parfois les professionnels du secteur médico-social ont eux aussi du mal à se positionner par rapport aux stratégies mises en œuvre par les familles et les enseignants : « *On a reçu les médecins des CAMSP [centre d'action médico-sociale précoce] la semaine dernière [...] Vous avez fait votre boulot de CAMSP, vous avez fait votre bilan d'entrée. Vous avez dit qu'il avait besoin de ça et de ça. Vous avez fait votre boulot de CAMSP. Maintenant on vous demande un bilan pour l'étayer, vous n'avez pas à orienter votre bilan sous prétexte qu'il y a une demande qui est faite en dehors de vous* » (ET/ind/edu/9).

L'aide des autres élèves de la classe apparaît toujours, à travers les différentes études de cas réalisées, comme une dimension cachée de nature banale dans le quotidien de la classe : « *Du coup quand on n'arrive pas, on demande à une copine. Genre, quand c'est en français par exemple quand il écrit vu qu'il parle vite. Du coup, moi je n'ai pas trop le temps d'écrire, et je dis à ma voisine « vas-y prête-moi ton cahier en attendant que j'écrive »* » (ET/ind/esh/19). Une dimension relationnelle très forte entre un adolescent en situation de handicap et l'AESH/ASEH qui l'accompagne est également identifiée même si Éloïse ne bénéficie pas d'un accompagnement par un AESH/ASEH. Ce « lien » qui les unit peut selon le directeur pédagogique de l'EREA limiter la construction de l'autonomie d'un adolescent, voire mettre l'élève en difficulté après l'arrêt de l'accompagnement, d'autant plus que certains AESH/ASEH accompagnent un adolescent pendant très longtemps : « *Ce qui me gêne beaucoup parfois, c'est quand l'AVS [AESH/ASEH] reste. Alors je ne dis pas qu'il faut changer d'AVS tous les six mois parce que ça serait une autre problématique, mais pour autant j'ai le cas qui se répète quand l'AVS des élèves qui sont arrivés en sixième, cinquième, quatrième et troisième ont la même AVS. Voilà, il y a quelque chose dans le lien affectif. Plein, plein de choses qui se créent entre les deux et j'ai l'impression que l'AVS, je ne les connais pas les AVS, voilà je ne les pratique pas au quotidien puisqu'ici on n'en a pas. J'estime très, très sincèrement qu'ils vont au-delà*

de leurs missions » (ET/ind/dir/4). Il lit d'ailleurs les bulletins scolaires des élèves accompagnés avec maintenant beaucoup de recul : « *Maintenant je prends avec beaucoup de recul les bulletins scolaires que l'on m'amène quand il y a eu un accompagnement fort. Je sais et ça se confirme dans les faits. On a beau derrière accompagner, adapter, proposer une scolarité aménagée et cætera, l'élève est fort en difficulté si quelque part avant il a été trop accompagné* » (ET/ind/dir/4). Cette dimension relationnelle identifiée questionne ainsi le périmètre d'activité des AESH/ASEH.

Nous avons également identifié une dimension cachée de nature clandestine qui renvoie à ce que nous appelons un *processus d'exclusion/inclusion d'un adolescent en situation de handicap*. Nous le définissons comme un processus *a priori* contradictoire qui repose sur une démarche volontaire d'exclusion pour mieux inclure. Ainsi, Éloïse est volontairement orientée vers l'EREA afin d'être de nouveau incluse dans le milieu scolaire ordinaire, mais en disposant des ressources humaines et matérielles de l'EREA. Ces ressources lui permettent de ne pas avoir à être accompagnée par un AESH/ASEH, et ce processus d'exclusion/inclusion répond à sa volonté « d'être comme les autres ». Ce processus est connu par les différents acteurs pris dans la situation d'inclusion d'Éloïse, mais il est pour autant volontairement dissimulé, difficilement officialisable et difficilement verbalisable par eux : « *On a un peu cadré maintenant, mais on a encore des demandes de gamins, alors ils ont des troubles un peu psy, un peu dys. Il sera plus protégé. [...] Ce n'est peut-être pas très bien. Il faudrait peut-être revoir la copie au niveau de la MDPH* » (ET/ind/edu/9).

III. Les effets du contexte local sur le métier d'enseignant et leur formation

Nous n'avons pas pu interviewer le professeur principal d'Éloïse, et ce manque de données constitue une des limites de l'étude de cas d'Éloïse. Pour autant, à travers nos observations et le discours des autres acteurs pris dans cette situation d'inclusion, nous pouvons rendre compte de quelques questions posées au métier d'enseignant en matière de formation à l'inclusion scolaire. Ainsi, la mère d'Éloïse dénonce pour commencer le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion, et elle prend un exemple pour cela : « *Il y a des professeurs qui ne sont pas formés pour accompagner les dys, et du coup en fait dans ce qu'ils vont adapter, ils vont enlever deux, trois questions, mais ils vont dire « pourquoi elle n'a pas compris » parce que les dys vont s'attarder sur des choses inutiles dans la leçon, et en fait les mots importants, les mots clés, ils ne les ont pas* » (ET/ind/par/21). Elle fait ensuite des propositions pour améliorer la formation des enseignants en matière d'inclusion : « *Il y a autant*

de professionnels qui gravitent autour de ces enfants pendant un an ou deux, et on change de professionnels. C'est intéressant, car comme ça ils vont parler entre eux. Ils vont échanger en disant « bien voilà, moi j'ai accompagné comme ça telle personne » (ET/ind/par/21).

Le chef d'établissement du lycée considère lui aussi que la gestion des troubles des apprentissages nécessite une formation, d'autant plus que ces troubles ne sont pas amenés à disparaître : *« Bien nécessairement, ils [les enseignants] sont bien obligés de se poser des questions. Ne serait-ce que comprendre la pathologie pour voir comment s'y adapter. Donc, il y a un besoin de formation. Certains sont formés, certains se forment. Il va y avoir de plus en plus d'élèves en situation de handicap dans la mesure où on diagnostique de plus en plus parce que comme les handicaps sont principalement des handicaps de dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie ou autres, il faut que chacun s'y intéresse » (ET/ind/dir/8).* Il estime donc que les enseignants de son lycée doivent être formés à l'inclusion scolaire, autrement dit accompagnés à leur tour pour mieux inclure les adolescents en situation de handicap de son établissement : *« La première clé, ça va être la formation des enseignants. Bien oui, même si tout le monde est bienveillant et bien disposé, il y a des personnes qui de manière même clairement spontanée et naturelle vont savoir s'adapter. Il y en a d'autres qui ont besoin d'accompagnement. Pas parce que mal attentionnées, mais parce que peut être plus fragiles et ayant peur de mal faire » (ET/ind/dir/8).* Il pense également que les professionnels du secteur médico-social du ministère de l'Éducation nationale comme les infirmiers scolaires devraient eux aussi être formés aux troubles des apprentissages : *« Une infirmière, ça reste une infirmière. Donc, c'est donner des soins, mais après il faut qu'elle soit aussi formée aux problèmes de dys. [...] Je pense que c'est important que toutes ces personnes soient formées et que l'inclusion se fera plus facilement » (ET/ind/par/21).* Au final, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas anticipé selon lui la formation des enseignants en matière d'inclusion : *« Comme ça arrive aussi assez souvent dans l'Éducation nationale, on met un dispositif et puis après ça on voit comment il faudrait accompagner les gens » (ET/ind/dir/8)*

Du point de vue du travail collectif, l'enseignant de l'EREA considère que le travail collectif avec ses collègues dépend aussi de la personne avec qui il travaille : *« Je sais qu'avec une collègue en mathématiques, j'ai trouvé. Tu essaies de trouver un mode de fonctionnement qui convienne à la personne qui t'accueille parce que co-intervention. Moi, je ne me vois pas arriver et puis imposer. Voilà, je ne fais pas cours à la place de la personne. [...] Ce n'est pas forcément évident » (ET/ind/ens/30).* Autrement dit, la co-intervention avec un autre enseignant dépend de leur relation interpersonnelle : *« Après tu rentres dans le côté relationnel qui n'est pas évident parce qu'avec une personne on s'entend plus ou moins bien, on fonctionne un petit*

peu de la même manière. Ce n'est pas évident donc cette co-intervention. Elle se construit plus ou moins bien, plus ou moins efficacement en fonction des personnes » (ET/ind/ens/30). Au final, une co-intervention : « se construit » (ET/ind/ens/30). Les co-interventions demandent également du temps : « C'est chronophage d'une part et de deux, il faut être très, très rigoureux dans la prise de rendez-vous avec les uns et les autres. Après, tu as le temps aussi du bilan. Il faut voir un peu, tu as aussi ce temps-là en aval et c'est chronophage » (ET/ind/ens/30). Il doit également gérer l'alternance des domaines d'enseignement dans lesquels il intervient : « C'est difficile en gestion mentale parce que tu vois j'en fais quelques-unes, parfois tu passes d'une heure à une autre. Le mardi par exemple, je suis en sport avec une collègue, tu es dans ce contexte-là et puis après tu passes à l'histoire, géo, l'anglais, etc. en co-intervention » (ET/ind/ens/30). La co-intervention lui demande aussi une préparation matérielle : « Quand tu fais une co-intervention, généralement tu as besoin d'une préparation matérielle » (ET/ind/ens/30). Il a donc du mal à se positionner par rapport à son rôle d'enseignant quand il co-intervient dans une classe : « On se sent un peu élève spectateur parfois. Ce n'est pas tout le temps, mais voilà c'est ce sentiment-là parfois qui peut être un peu dérangeant, mais bon après chacun le vit différemment aussi » (ET/ind/ens/30).

Quand il réalise des co-interventions, son activité pourrait parfois être considérée comme celle d'un AESH/ASEH, et il tient à expliquer en quoi son activité est différente de celle d'un AESH/ASEH : « Moi j'essaie d'anticiper les difficultés, les analyser, essayer de trouver des solutions, des adaptations. L'AESH va être dans la reformulation de consignes, mais ne va pas aller beaucoup plus loin. La transcription du cours si besoin, mais pas du tout dans l'adaptation. Là, moi j'essaie d'apporter le côté un peu pédagogique et toujours ce côté contournement s'il y a un problème au niveau repérage visuel dans un tableau. On va mettre en place un autre fonctionnement pour palier à ces difficultés-là. C'est dans l'analyse de la difficulté, et c'est de la remédiation » (ET/ind/ens/30). Autrement dit, la différence entre l'activité d'un enseignant et l'activité d'un AESH/ASEH renvoie à une capacité d'analyse : « C'est dans l'analyse de la difficulté et je pense qu'elle est là la différence, et puis aussi la possibilité de créer des groupes de besoin, et de proposer des activités pédagogiques pour » (ET/ind/ens/30). Le périmètre de l'activité de l'enseignant et celui de l'AESH/ASEH reste pour autant relativement « flou » : « En temps réel, je vois ce que je peux faire pour adapter. Alors ça se rapproche à ce moment-là un petit peu de l'AESH parce que je suis dans la reformulation de consignes. Je vais être dans l'organisation du travail pour des élèves qui ont beaucoup de mal à organiser leurs données. On va fluoter, on va essayer de mettre un moyen mémo-technique pour obtenir des choses, et on construit en temps réel pendant le cours »

(ET/ind/ens/30). L'enseignant estime d'ailleurs par moment qu'il réalise quand même une activité d'accompagnement similaire à celle d'un AESH/ASEH : « *On va se positionner dans la classe à côté d'elles et on prend la posture d'un AESH. C'est-à-dire que l'on voit la difficulté, et on va écrire à la place de. Les habitudes peuvent s'engager, et puis à ce moment-là on rentre dans la fonction d'AESH* » (ET/ind/ens/30). Réaliser une activité d'AESH/ASEH est alors pour lui une possibilité pour se protéger des contraintes de son milieu de travail : « *À certains moments, pour me privilégier je pense qu'à certains moments je vais me retrancher dans des situations où je n'arrive pas à trouver ma place dans la classe pour aider le groupe en difficulté. [...] Je pense que je suis plus dans le rôle de l'AESH, mais aussi en fonction de la personne qui m'accueille comme je te disais* » (ET/ind/ens/30). En effet, lors de co-interventions, son activité est en tension : « *Tu passes d'une classe à une autre. Il faut préparer à l'avance le matériel dont tu auras besoin et tout. C'est lourd et c'est stressant quelque part parce qu'il faut se dépêcher. C'est toujours speed. Tu as l'impression de faire les choses tu vois dans la précipitation* » (ET/ind/ens/30). Ainsi quand il multiplie les co-interventions, il modifie son périmètre d'activité, et activité de l'enseignant et activité de l'AESH/ASEH se confondent : « *Au final quand tu multiplies ces co-interventions, tu te preserves et tu te rapproches de cette mission d'AESH parce que quelque part c'est rassurant parce que tu sais que tu as tel élève. Tu travailles avec lui, ça te demande quand même moins d'investissement* » (ET/ind/ens/30). Il parle d'ailleurs de frontière entre l'activité d'un enseignant et celle d'un AESH/ASEH : « *On est toujours dans cette frontière-là* » (ET/ind/ens/30). Il a au final du mal à trouver sa place au sein de l'EREA : « *J'ai plus de mal à trouver ma place parce qu'on recentre tout le personnel sur la même, comment dire sur la même population donc obligatoirement on réduit mon champ d'action* » (ET/ind/ens/30).

Hormis cette focalisation sur l'activité des AESH/ASEH, l'enseignant estime qu'il est difficile de demander de l'aide quand son activité est en tension : « *C'est vrai que l'on a du mal à accepter l'aide que les autres peuvent nous apporter. Quand on se sent en difficulté, on a tendance à plus s'isoler qu'à interpeller les autres « attention, j'ai un souci » [...] Et puis au bout d'un moment tu accumules, tu as une usure* » (ET/ind/ens/30). La formation des enseignants en matière d'inclusion relève selon lui d'un engagement personnel pour se former, et cet engagement est lié à plusieurs aspects comme il l'explique : « *Il y a des collègues qui s'inscrivent dans des formations parce qu'ils ont envie d'aller plus loin, de comprendre la difficulté, de mettre en place des choses. Tous les enseignants qui sont là, la plupart ne sont pas là par hasard parce qu'ils ont été sensibilisés. On remarque souvent soit il y a une personne de la famille qui est porteuse d'un handicap, soit ils ont été sensibilisés dans leur entourage.*

La plupart du temps, c'est ça » (ET/ind/ens/30). Son discours questionne ainsi les dimensions informelles de la formation, dans le sens où un enseignant qui s'occupe d'une personne en situation de handicap dans son cercle familial a construit une expérience en matière d'inclusion qu'il est susceptible de pouvoir réinvestir dans le contexte scolaire de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap.

IV. La synthèse de la cinquième étude de cas

Des ressources matérielles et humaines du milieu spécialisé sont utilisées pour mieux inclure Éloïse dans une classe de milieu scolaire ordinaire. L'accès à ces ressources repose sur une exclusion temporaire du milieu ordinaire, et malgré les apparences, ce processus d'exclusion volontaire est devenu le moteur d'une autre manière d'inclure. Ce processus d'exclusion/inclusion est une possibilité de subvertir les règles inclusives au bénéfice d'Éloïse dans le milieu scolaire ordinaire. Ce processus permet à un collectif d'accompagnants de travailler ensemble, à un moment donné, dans un contexte donné, et en utilisant leur connaissance de l'organisation scolaire. Tout ne se dit pas et tout ne se montre pas, et l'accès aux dimensions cachées de l'activité des accompagnants qui revêtent un caractère clandestin permet de mieux comprendre un processus *a priori* contradictoire reposant sur une démarche d'exclusion pour mieux inclure. L'effort collectif pour mieux inclure Éloïse dans sa classe de lycée lui permet de recevoir des soins spécialisés absents (ou présents de manière limitée) dans le milieu scolaire ordinaire et pourtant utiles à la réussite de son inclusion. Ce processus d'exclusion/inclusion peut être appréhendé comme une possibilité de rendre effectif le paradigme inclusif en permettant une réorganisation de l'environnement scolaire par les accompagnants qui facilite la production d'une inclusion efficace de leur point de vue. Au final, trois dimensions du processus d'exclusion/inclusion d'Éloïse sont identifiées. La première dimension rend compte des conditions d'apparition du processus d'exclusion/inclusion, car « les phénomènes [d'exclusion/inclusion] n'ont pas lieu au hasard, n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions, et ne se déroulent pas n'importe comment » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 93-94). La deuxième dimension renseigne sur le processus en lui-même, autrement dit sur la manière dont s'y prennent les accompagnants pour le mettre en œuvre, et pourquoi ils le mettent en œuvre. La troisième dimension éclaire sur le sens que donnent les accompagnants à ce processus d'exclusion/inclusion, car il renseigne sur leur processus d'engagement dans l'inclusion scolaire.

Conclusion du chapitre 6

Les accompagnants, confrontés à l'organisation de l'inclusion scolaire par le ministère de l'Éducation nationale français, transforment des contraintes en ressources pour agir en contexte, singulier par nature. Une orientation vers le milieu spécialisé qui de prime abord n'est pas la solution la plus appropriée quand on souhaite maintenir une adolescente dans le milieu scolaire ordinaire est utilisée pour permettre à cette dernière d'avoir un accès à des ressources limitées, voire absentes dans un lycée de milieu ordinaire. Le processus d'exclusion/inclusion apparaît ainsi comme une suite de renormalisations que l'on peut définir comme « une (re)-disposition de l'ensemble de son "soi" pour traiter de façon non standardisable cette dimension de rencontre » (Schwartz, 2014, p. 4). Les règles sont retraduites et subverties pour construire collectivement ce processus d'exclusion/inclusion. L'EREA accueille des élèves qui n'avaient pas « vocation » à y être internes, et le plateau technique permet aux parents d'Éloïse de ne pas avoir à multiplier les déplacements chronophages. Ces processus sont négociés entre les accompagnants et chacun y apporte son expertise. Dans cette perspective, l'analyse du processus d'exclusion/inclusion peut nous aider à conceptualiser le phénomène de l'inclusion scolaire, en analysant l'activité des accompagnants quand ils sont confrontés à une situation d'inclusion. Les accompagnants dans ce contexte local apparaissent comme la source autant positive que négative du processus d'exclusion/inclusion, car le continuum « normalisation/dénormalisation » théorisé par D. Pekarsky (1981, cité dans Rousseau, 2015), sur lequel les accompagnants se placent en fonction de leurs croyances et de leurs pratiques, renvoie le processus d'exclusion/inclusion à une logique de dénormalisation dans laquelle seul l'effort collectif des accompagnants mène vers une solution humainement acceptable (Rousseau, 2015). L'orientation d'Éloïse dans le milieu spécialisé leur apparaît ainsi légitime, car elle doit permettre une amélioration de ses conditions de scolarisation dans le milieu ordinaire, et surtout lui permettre de vivre sa scolarité comme n'importe quelle adolescente de son âge. L'inclusion fait sens pour les accompagnants et les différences individuelles deviennent partie intégrante de la norme inclusive que les accompagnants acceptent ensemble de renormaliser pour la rendre opérante (Rousseau, 2015).

Ce processus renseigne du même coup sur la compétence des accompagnants à s'adapter aux besoins individuels de chaque enfant, et cette compétence s'analyse alors dans le re-travail de la norme inclusive en vue de réaliser une inclusion efficace de leur point de vue. Les professionnels en subvertissant les règles effectuent au mieux la tâche qui leur a été confiée, «

dans le contexte qui leur est donné et en dépit des failles, des aléas, des insuffisances de l'organisation du travail » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 44). Cette subversion de la norme, illustrée par le processus d'exclusion/inclusion d'Éloïse, renseigne sur cette compétence des accompagnants à inclure, et elle est une relation entre contrainte et initiative, dans laquelle se joue la question de leur créativité (Durrive, 2015). Ils font en effet preuve de créativité, car placés dans un lieu de contraintes, ils se débrouillent, et ils le font en fonction du contexte qui est le leur, de leur histoire, et du collectif dans lequel ils s'insèrent. L'EREA a par exemple une longue expérience de l'inclusion scolaire qu'elle met à profit, et surtout qu'elle rend disponible et accessible aux autres accompagnants pour qu'ils puissent créer ensemble une autre manière d'inclure Éloïse. C'est ainsi que ce processus permet de comprendre comment et pourquoi les accompagnants pris dans ce contexte local négocient ensemble une « direction » dans l'interaction avec leur environnement inclusif, qui est celle de tendre vers la réussite scolaire de l'adolescente. Des choix multiples sont possibles et, dans ce contexte, la subversion de la norme rend compte de la maîtrise et de l'initiative des accompagnants sur les contraintes inclusives. Il n'est pas aisé d'obtenir une orientation dans l'EREA, et pourtant ils y parviennent, car leurs choix ne relèvent pas du hasard. Ils se concertent, en parlent, évaluent les effets de différents choix possibles, et construisent un processus qui leur semble adapté aux caractéristiques de la situation d'inclusion d'Éloïse. Ils arrivent ainsi à maintenir, et à développer une marge d'autonomie en ne faisant pas de l'accompagnement par un AESH/ASEH une condition de l'inclusion dans le milieu scolaire ordinaire. Leur marge d'autonomie est maintenue, car l'accompagnement par un AESH/ASEH n'est plus une obligation, mais relève d'un choix, le leur et avant tout de celui d'Éloïse.

Les résultats de cette analyse intra cas ont pour autant une limite, car ils s'appuient sur l'analyse de l'identification d'un seul processus à l'œuvre dans notre terrain d'enquête. Notre objectif est donc maintenant de réaliser une analyse inter cas des différentes analyses intra cas construites et développées dans les chapitres quatre, cinq et six, et l'enjeu est ainsi de mieux comprendre la manière dont l'école française peut se réinventer dans le paradigme inclusif.

Chapitre 7 : L'analyse inter cas et le retour aux deux hypothèses de la recherche

Introduction du chapitre 7

Les chapitres quatre, cinq et six qui portent sur l'analyse intra cas des inclusions de Diégo (étude de cas n° 1), d'Audrey (étude de cas n° 2), de Jessy (étude de cas n° 3), de Théa (étude de cas n° 4) et d'Éloïse (étude de cas n° 5) nous permettent maintenant de proposer une analyse inter cas qui correspond à la comparaison des résultats obtenus dans chaque étude de cas. Cette comparaison dans ce septième chapitre est facilitée par le format de présentation de chaque étude de cas qui renvoie à une structure commune avec l'utilisation notamment des quatre dimensions du concept d'activité collective d'accompagnement. La visée descriptive de nos analyses intra cas présente en outre un intérêt supplémentaire, car « en tant que discours situé qui configure son contexte et est structuré par lui, la description est moins un miroir du monde qu'une activité qui agit sur ce monde et contribue à l'organiser, à lui conférer une cohérence et un sens, l'ordonner par un réseau de catégories » (Mondada, 2000, citée dans Lavergne et Perdoncin, 2010, p. 8).

Suite à nos analyses intra cas, il semble exister un lien entre la forme que prend le collectif dans chaque étude de cas et le contexte dans lequel se déroule chaque inclusion. Nous allons donc comparer dans ce septième chapitre les formes d'organisation du collectif identifiées dans nos cinq analyses intra cas pour rendre compte des effets du contexte de travail d'accompagnement sur l'activité collective et individuelle des enseignants et des accompagnants de notre terrain d'enquête. Autrement dit, nous allons décrire, comprendre et expliquer le, ou les processus de construction du collectif qui sont à l'œuvre quand un enfant en situation de handicap est inclus dans une classe et dans un établissement scolaire de notre terrain. Nous allons rechercher à mettre en lumière un, ou des organisateurs⁹⁵ de l'activité d'accompagnement qui est, ou qui sont susceptible(s) d'organiser ces collectifs. Nous allons donc interpréter nos données, et interpréter c'est rechercher du sens. Interprétation qui reste nécessairement en lien avec notre problématique et nos deux hypothèses de la recherche (Albarello, 2007).

⁹⁵ La notion d'organisateur « n'entre pas forcément dans une perspective explicative causaliste et déterministe. Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus (le "comment ça marche" [pour être créatif, et ce, collectivement]) » (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 6).

La première hypothèse est qu'une activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, se construit entre enseignants et accompagnants quand une inclusion est efficace de leur point de vue (au sens d'un point de vue construit collectivement).

La deuxième hypothèse est que la construction de cette activité collective d'accompagnement nécessite la mise en œuvre collective d'un système de régulations, et que ce système de régulations est principalement sous tendu par les dimensions clandestines⁹⁶ de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants.

Notre première partie porte sur la comparaison et l'analyse inter cas du travail collectif⁹⁷, puis sur celle du collectif de travail⁹⁸ en vue de confirmer, réfuter, ou préciser notre première hypothèse de recherche. Notre seconde partie, en lien avec notre seconde hypothèse de recherche, porte sur la comparaison et l'analyse inter cas des dimensions clandestines identifiées dans les différentes études de cas pour mieux comprendre le rôle qu'elles sont susceptibles de pouvoir jouer dans la construction d'une activité collective d'accompagnement, toujours en vue de confirmer, réfuter, ou préciser notre deuxième hypothèse de recherche.

⁹⁶ Nous appelons « dimensions clandestines » des dimensions cachées qui possèdent un caractère clandestin, car c'est leur statut même dans les situations de travail qui conduit à parler de clandestinité parce qu'elles s'avèrent constitutivement quasi impossibles à officialiser et à formaliser (Champy-Remoussenard, 2017). Afin de faciliter la lecture du chapitre, nous faisons le choix de parler de dimensions clandestines, et non de dimensions cachées de nature clandestine.

⁹⁷ Un travail collectif correspond à la manière dont des enseignants et des accompagnants vont plus ou moins coopérer de manière efficace dans une situation d'inclusion (Caroly et Barcellini, 2013).

⁹⁸ Un collectif de travail renvoie à la construction par un collectif d'enseignants et d'accompagnants de critères d'efficacité de l'inclusion, et au sens qu'ils accordent à cette inclusion (Caroly et Barcellini, 2013).

Partie 1 : Un retour sur notre première hypothèse de recherche

Nous avançons dans notre première hypothèse qu'une activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, se construit entre enseignants et accompagnants quand une inclusion est efficace⁹⁹ de leur point de vue. Nous allons donc nous intéresser dans cette première partie à l'analyse et à la comparaison inter cas du travail collectif, puis à l'analyse et à la comparaison inter cas du collectif de travail. Autrement dit, nous allons rechercher leur existence, leur articulation, et leurs effets sur l'efficacité d'une inclusion en vue de confirmer, réfuter, voire préciser notre première hypothèse.

I. La comparaison et l'analyse inter cas du travail collectif

Le travail collectif est en lien avec l'inclusion prescrite par le ministère de l'Éducation nationale français dans laquelle sont engagés les enseignants et les accompagnants de nos cinq études de cas, et il tend vers l'atteinte de l'efficacité d'une inclusion.

1. Un travail collectif efficace dans les études de cas n° 2, 4 et 5

Les résultats des analyses intra cas des situations d'inclusion d'Audrey (étude de cas n° 2), de Théa (étude de cas n° 4) et d'Éloïse (étude de cas n° 5) rendent compte d'une coopération entre accompagnants pour inclure. C'est ce dont rend compte la dimension collective de chaque analyse intra cas. Ainsi, dans l'inclusion d'Audrey : « *On travaille tous ensemble [...] C'est vraiment une équipe interdisciplinaire* » (ET/gr/med/41), dans celle de Théa : « *c'est une volonté aussi d'équipe qui a l'habitude de travailler ensemble* » (ET/gr/dir et ens/17), et dans celle d'Éloïse il existe de nombreuses « *interactions entre les professionnels pour que ça se passe au mieux pour le jeune* » (ET/ind/dir/4). Nous estimons que ce travail collectif est efficace, car (1) les enseignants et les accompagnants sont créatifs pour inclure Audrey, Théa et Éloïse, et (2) ils sont également solidaires entre eux pour inclure.

⁹⁹ L'efficacité d'une inclusion renvoie à la capacité des enseignants et des accompagnants à faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015) ; ce que Y. Clot (2008) appelle une « efficacité malgré tout » que l'on peut qualifier de travail d'ingéniosité compensatoire, d'une « sorte d'engagement professionnel pour “faire ce qui doit être fait ”, en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008, p. 102). Ces obstacles inattendus peuvent aussi être générés par le contexte local en lui-même comme les exemples d'une intervention inappropriée de parents, un arrêt maladie d'un AESH/ASEH, etc. sur lesquels l'organisation a peu de prises, et qu'elle peut parfois difficilement anticiper.

1.1. Une créativité étendue des enseignants et des accompagnants

Les inclusions d'Audrey, de Théa et d'Éloïse rendent compte d'une manière d'inclure originale. Autrement dit, enseignants et accompagnants créent collectivement « quelque chose » de nouveau dans leur contexte local pour inclure un enfant, ou une adolescente en situation de handicap. Cette dimension créative de l'inclusion est importante à explorer, car elle renvoie au « souci et [à] la réalisation du travail bien fait » qui permet « de se reconnaître individuellement et collectivement, au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2017a, p. 13). Les enseignants et les accompagnants des études de cas n° 2 (l'inclusion d'Audrey), n° 4 (l'inclusion de Théa) et n° 5 (l'inclusion d'Éloïse) s'engagent pour inclure, et ils utilisent la dimension subversive de l'activité d'accompagnement pour être créatifs. Dans l'inclusion d'Audrey, l'enseignante de la classe de CE1/CE2 et l'école d'accueil ont la possibilité de maintenir, ou de stopper l'inclusion d'Audrey sans que l'ITEP fasse appel au cadre prescrit pour maintenir l'inclusion coûte que coûte : « *On en discute beaucoup. C'est presque nous qui avons le dernier mot je dirai* » (ET/ind/ens/11). Pour autant, l'inclusion d'Audrey est une réussite à leurs yeux, et l'enseignante n'a pas l'intention de l'arrêter : « *Je sais que ça va pouvoir évoluer* » (ET/ind/ens/11). Dans l'inclusion de Théa, les élèves qui ont des problèmes de comportement, ou des troubles du comportement et de la conduite ne sont pas acceptés dans l'établissement privé, ce qui en retour permet de ne pas mettre en tension l'activité des enseignants qui ont ainsi la possibilité de pouvoir prendre en charge sereinement les adolescents qui ont des troubles des apprentissages comme Théa : « *Enfin, je ne veux pas nous lancer trop de fleurs parce qu'on est quand même un établissement où on s'investit justement au niveau des enfants en situation de handicap* » (ET/gr/dir et ens/17). De plus, les AESH/ASEH présents dans l'établissement n'accompagnent pas les adolescents qui ont des troubles des apprentissages dans le contexte de la classe en vue de ne pas les stigmatiser par la présence d'un adulte à côté d'eux, et cette subversion permet également de limiter les inconvénients dus aux chuchotages entre un adolescent et son AESH/ASEH : « *On a découvert que l'AVS [AESH/ASEH] était plus utile lors des temps d'étude* » (ET/gr/dir et ens/17). Dans l'inclusion d'Éloïse, le plateau technique de l'EREA est utilisé pour éviter à la famille d'Éloïse d'avoir à multiplier des déplacements incessants concernant les prises en charge médicales et paramédicales de l'adolescente : « *C'est là où l'on se dit que moi je vais prendre le chemin où il y a des facilités* » (ET/ind/par/21). Éloïse peut également se passer de l'accompagnement d'un AESH/ASEH en vue de respecter sa volonté de ne pas être stigmatisée

par ses camarades de classe : « *Finalement, ils sont assez satisfaits de la prise en charge sans AVS [AESH/ASEH]* » (ET/ind/dir/4).

1.2. Une entraide entre les membres du collectif

Dans l'inclusion d'Audrey, une entraide entre acteurs de l'école et acteurs de l'ITEP existe : « *Le réseau, ça va dans les deux sens* » (ET/ind/dir/39). Le collectif prend la forme d'une coopération, car ils agissent ensemble pour inclure Audrey dans le milieu scolaire ordinaire, et les personnels de l'ITEP agissent comme une ressource pour l'enseignante de la classe de CE1/CE2 : « *C'est vrai qu'avec elle, on a instauré une bonne relation de travail* » (ET/gr/med/41). Dans l'inclusion de Théa, l'inclusion est prise en charge collectivement, et elle rend compte d'une solidarité entre les membres du collectif : « *Oui, on fait partie d'une équipe et d'une grande famille. On est soudés* » (ET/gr/dir et ens/17). Dans l'inclusion d'Éloïse, les acteurs pris dans ce contexte local agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité d'accompagnement en vue de répondre aux caractéristiques de l'inclusion d'Éloïse. C'est l'exemple de la : « *triangulaire pour avoir les informations parce qu'entre l'EREA, le lycée, moi et les professionnels médicaux, ça fait beaucoup en fait et pour faire le lien il y a une éducatrice référente qui fait le lien entre les professionnels* » (ET/ind/par/21).

Dans chacune de ces trois situations d'inclusion, le déploiement de l'agir collectif convoque d'autres paramètres que ceux de l'injonction, et caractérise ainsi une coopération entre les acteurs. C'est l'exemple du directeur pédagogique de l'ITEP dans l'inclusion d'Audrey : « *J'avoue que ça, ça fait partie de la partie physiquement très difficile. Ça, je n'ai pas à le faire.* » (ET/ind/dir/39). C'est celui de l'équipe enseignante du collège dans l'inclusion de Théa : « *Je pense que c'est une volonté aussi d'équipe qui a l'habitude de travailler ensemble* » (ET/gr/dir et ens/17), et c'est encore celui : « *des ergothérapeutes qui vont par exemple en cours de maths pour apporter des éléments sur les adaptations, ou autres* » (ET/ind/dir/4) dans la situation d'inclusion d'Éloïse.

2. Un travail collectif de faible intensité dans les études de cas n° 1 et 3 à questionner

Un travail collectif correspond à la manière dont les enseignants et les accompagnants vont plus ou moins coopérer dans une situation d'inclusion. Or, dans les inclusions de Diégo (étude de cas n° 1) et de Jessy (étude de cas n° 3), les enseignants et les accompagnants ne

coopèrent pas, car la forme du collectif tend à chaque fois vers une coordination. Cette faible intensité du travail collectif est à questionner afin de mieux comprendre pourquoi l'enseignante dans l'étude de cas n° 1 : « *prête un enfant et il revient. [...] Oui, on le récupère. On ne sait pas ce qu'il a fait. On ne sait pas ce qui se passe là-bas. Le CAMSP [centre d'action médico-sociale précoce] ne sait pas trop. Ils ont une idée de ce qui se passe à l'école, mais je pense qu'ils ont plus d'idées de ce qui se passe à l'école que nous sur ce qu'ils font au CAMSP* » (ET/ind/ensdir/34), et pourquoi dans l'inclusion de Jessy : « *chacun fait sa petite tambouille de son côté. Il n'y a pas de moments en fait où l'on se réunit, puis les informations on les a de la part du médecin scolaire. Il met dans le casier un papier. C'est vrai que c'est un peu impersonnel* » (ET/ind/ens/24).

Tout d'abord, il existe un mode de fonctionnement différent entre les différents acteurs. C'est l'exemple de l'inclusion de Diégo entre l'école et le CAMSP : « *Chacun est pris par ses obligations. Bon là, on habite dans la même ville que le CAMSP sauf que l'on ne fait pas les mêmes horaires. Quand nous, on a nos récréations, le seul moment où la maîtresse peut parler, bien eux, ils sont en entretien ou ils ont un enfant, ou ils ont une séance* » (ET/ind/ensdir/34). Ensuite, il existe également des résistances pour tendre vers une coopération quand les inclusions n'induisent pas de difficultés particulières pour les acteurs, autrement dit quand une inclusion n'impacte pas les routines professionnelles. C'est l'exemple de l'inclusion de Jessy : « *ça se passe super bien avec Jessy. La seule contrainte, c'est de toujours faire attention qu'il voit bien au tableau. Ce n'est pas très difficile comme contrainte* » (ET/ind/ens/24).

Au final, le genre professionnel des enseignants que ce soit dans l'inclusion de Diégo, ou que ce soit dans celle de Jessy est peu transformé, car ils parlent peu aux autres accompagnants, et travaillent peu ensemble. Les espaces de partage sont ainsi limités, et ils sont peu utilisés pour construire d'autres manières d'inclure Diégo et Jessy dans la classe. Les enseignants comme les accompagnants reproduisent en partie ce qui se faisait les années précédentes. Dans l'étude de cas n° 1, Diégo continue d'être inclus dans le groupe des enfants qui ont le plus de difficultés scolaires, le CAMSP continue à prendre en charge Diégo en dehors de la classe avec de rares échanges directs entre eux et l'enseignante. La mère de Diégo continue d'assurer une communication minimale entre les professionnels du secteur médico-social et l'enseignante. La seule nouveauté est la présence de l'ASEH, mais cette présence est plus le résultat de l'action de l'ancienne directrice, et elle ne révolutionne pas la manière d'inclure Diégo dans la classe. Dans l'inclusion de Jessy, le fonctionnement et l'organisation de l'inclusion des années précédentes perdurent d'année en année, et aucun changement notable n'est à l'œuvre au moment de l'enquête.

Les enseignants et les accompagnants produisent donc peu de créations stylistiques ensemble, autrement dit ils confrontent peu leurs expériences de l'inclusion scolaire en vue d'en produire de nouvelles. Le genre perd ainsi de sa vitalité et de sa plasticité dans ces deux contextes locaux, mais cette faible intensité du travail collectif et cette faible vitalité du genre professionnel ne veulent pas dire pour autant qu'une créativité pour inclure n'existe pas, seulement qu'elle est peu étendue dans ces deux inclusions. Autrement dit, les enseignants et les accompagnants s'engagent peu dans le collectif pour trouver de nouvelles manières d'inclure, ou en tout cas d'autres manières d'inclure Diégo et Jessy.

Dans les études de cas n° 1 et n° 3, les enseignants et les accompagnants forment donc un collectif sous la forme d'une coordination, et l'intensité du travail collectif y est peu élevée. Nous allons maintenant chercher à identifier un éventuel collectif de travail dans les inclusions d'Audrey, de Théa et d'Éloïse, car la forme de travail collectif identifiée et mise en œuvre sous la forme d'une coopération le permet théoriquement.

II. La comparaison et l'analyse inter cas du collectif de travail

Un travail collectif efficace est à l'œuvre dans les situations d'inclusion d'Audrey, de Théa et d'Éloïse, et la question reste de savoir si ce travail collectif efficace tend vers un collectif de travail, car tout travail collectif n'implique pas nécessairement un collectif de travail (Benckroun et Weill-Fassina cités par Caroly et Barcellini, 2013). Les études de cas n° 1 et n° 3 en sont deux exemples, car le travail collectif dans chacun de ces deux contextes locaux est basé sur une coordination, et l'intensité de ces collectifs ne permet pas la construction d'un collectif de travail, car pour qu'il puisse se construire il faudrait *a minima* la mise en œuvre d'une coopération entre les accompagnants, or ce n'est pas le cas. L'autre question est celle de savoir si cet éventuel collectif de travail participe lui aussi de l'efficacité de l'inclusion. L'efficacité d'une inclusion du point de vue du collectif de travail correspond à un travail de qualité du point de vue des enseignants et des accompagnants, c'est-à-dire « aux critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35).

1. La recherche d'un éventuel collectif de travail dans les études de cas n° 2, 4 et 5

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse et la comparaison de la dimension subversive des études de cas n° 2, 4 et 5 peuvent nous aider à identifier un éventuel collectif de travail. Autrement dit, dans un collectif de travail les enseignants comme les accompagnants partagent leurs manières de réaliser une inclusion en vue de trouver dans leur activité d'accompagnement les ressources et des manières d'inclure adaptées au contexte local dans lequel ils sont pris. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que l'identification de processus d'exclusion/inclusion comme c'est le cas dans l'inclusion d'Éloïse peut nous aider à rechercher et à rendre compte de l'existence d'un collectif de travail dans les études de cas n° 2, 4 et 5. Le processus d'exclusion/inclusion, en effet, est lié à une dimension subversive dans laquelle des règles sont retraduites et subverties pour permettre à des accompagnants, confrontés à l'organisation de l'inclusion par l'institution scolaire, de transformer des contraintes en ressources pour agir en contexte inclusif. L'organisation du travail d'accompagnement est repensée collectivement, et cette subversion des normes inclusives leur permet de réaliser une inclusion efficace de leur point de vue en préservant leur santé et en développant leurs compétences à inclure par leur adaptation aux besoins individuels de chaque enfant.

1.1. L'identification d'autres processus d'exclusion/inclusion

Nous définissons un processus d'exclusion/inclusion comme un processus *a priori* contradictoire reposant sur une démarche volontaire d'exclusion pour mieux inclure. La dimension subversive de l'inclusion d'Audrey met en lumière que certains enfants de l'ITEP sont volontairement maintenus hors de classes de milieu scolaire ordinaire pour permettre à d'autres enfants de l'ITEP d'être inclus dans ce même milieu scolaire ordinaire : « *C'est vrai que quand il n'y avait pas de solutions pour ces gamins-là, on essayait de trouver des solutions en interne* » (ET/ind/dir/39). Autrement dit, les enfants les plus difficiles sont volontairement maintenus à l'ITEP pour éviter qu'ils mettent trop en tension l'activité des enseignants du milieu scolaire ordinaire, car si c'était le cas, même les enseignants les plus volontaires auraient du mal à accepter d'autres inclusions, et il pourrait exister : « *une peur qui transparait chez l'enseignante d'aller dans sa classe, d'intervenir parce qu'elle ne sait plus comment faire pour gérer cet élève* » (ET/ind/dir/2). Il existe également un deuxième processus d'exclusion/inclusion dans cette deuxième étude de cas, et il est toujours mis en lumière par la dimension subversive de la situation d'inclusion d'Audrey. Il renvoie à l'exclusion volontaire

d'enseignants et d'écoles pour mieux inclure les enfants de l'ITEP : « *On sélectionne soigneusement les écoles* » (ET/gr/ens/40). L'objectif est d'écarter des enseignants et des écoles qui limiteraient les inclusions : « *Il y a des gens, pardonne-moi qui ne sont pas bienveillants* » (ET/gr/ens/40), et cette sélection est réalisée d'un commun accord entre le directeur pédagogique de l'ITEP et l'inspecteur de l'Éducation nationale : « *Dans le premier degré, on s'était entendus avec l'inspecteur de circonscription de l'époque* » (ET/ind/dir/39).

La dimension subversive de l'inclusion de Théa met en lumière que des adolescents qui ont des problèmes de comportement ne peuvent pas s'inscrire dans son établissement scolaire, car ils sont volontairement exclus du processus d'inscription par la directrice du collège avec l'accord de l'équipe enseignante : « *Je veux bien aider un enfant qui a des difficultés, qui veut bien s'en sortir, qui veut fournir des efforts [...] On va l'aider, on va le chercher, mais un enfant qui est irrespectueux, qui est déloyal, difficile, non merci. Non !* » (ET/gr/dir et ens/17). Cette exclusion des élèves qui risqueraient de mettre en tension l'activité des enseignants permet alors aux enseignants de se concentrer sur l'inclusion des élèves du collège qui ont des troubles des apprentissages, sans devoir avoir à gérer des problèmes de comportement, car comme le montre assez clairement la situation d'inclusion d'Audrey les troubles du comportement font peur aux enseignants. Ce fonctionnement est défini collectivement, et le processus d'exclusion est très simple à mettre en œuvre dans ce contexte local, car il ne nécessite que la présence et l'intervention de la directrice du collège qui explique aux parents des élèves concernés que le collège ne pourra pas les inscrire à cause de leurs problèmes de comportement. Ce processus d'exclusion s'accompagne néanmoins d'une condition de la part de la directrice du collège, et la contrepartie consiste à ce que les enseignants s'engagent de manière effective dans l'inclusion des adolescents qui ont des troubles des apprentissages, et dans le cas contraire s'il : « *y a encore des enseignants qui n'ont pas compris, donc il y en a encore deux qui ont des difficultés, je les pointe un peu du doigt, voilà* » (ET/gr/dir et ens/17). Ce processus est connu des différents acteurs de l'établissement, mais pour autant difficilement officialisable par la directrice du collège et les enseignants. Ce processus d'exclusion/inclusion apparaît donc comme un processus négocié entre la directrice et les enseignants, tout comme il est négocié entre les personnels de l'ITEP, l'inspecteur de la circonscription scolaire et quelques enseignants du milieu scolaire ordinaire dans la situation d'inclusion d'Audrey. Ces deux processus possèdent également un autre point commun qui renvoie à la forme d'organisation du collectif qui tend vers une coopération entre tous les différents acteurs pris dans chacune de ces situations d'inclusion. En effet, les acteurs coopèrent, car d'autres paramètres de l'injonction sont convoqués pour mettre en œuvre ces processus d'exclusion/inclusion (Marcel,

Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007). Dans la situation d'inclusion d'Audrey, le volontariat est mis en avant, et dans celle de Théa l'entente collective prime.

1.2. Une synthèse des processus d'exclusion/inclusion identifiés

Notre objectif est maintenant de mettre en lumière les effets du processus d'exclusion/inclusion sur l'activité des enseignants et des accompagnants à partir des trois dimensions du processus d'exclusion/inclusion d'Éloïse que nous avons identifiées dans le chapitre six. La première dimension renvoie aux conditions d'apparition du processus d'exclusion/inclusion, car « les phénomènes [d'exclusion/inclusion] n'ont pas lieu au hasard, n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions, et ne se déroulent pas n'importe comment » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 93-94). La deuxième dimension renvoie au processus en lui-même, autrement dit, elle renseigne sur la manière dont s'y prennent les accompagnants pour le mettre en œuvre, et pourquoi ils le mettent en œuvre. La troisième dimension renvoie au sens que donnent les accompagnants de ce processus d'exclusion/inclusion, car il renseigne sur leur processus d'engagement dans l'inclusion scolaire. Le tableau n° 49 rend compte des effets du processus d'exclusion/inclusion sur l'activité des enseignants et des accompagnants :

	Les conditions d'apparition des processus d'exclusion/inclusion	La manière dont s'y prennent les enseignants et les accompagnants pour le mettre en œuvre	Le sens que donnent les enseignants et les accompagnants à ces processus d'exclusion/inclusion
Les processus d'exclusion/inclusion identifiés dans les études de cas n° 2, 4 et 5	Une dimension collective qui renvoie à une coopération entre les acteurs pris dans la situation d'inclusion	Une dimension négociée, subversive et clandestine	Un débat de normes qui renvoie à un débat de valeurs mis en lumière par la dimension subversive du processus
Les effets du processus d'exclusion/inclusion	Une créativité étendue qui contribue à l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants		

Tableau n° 49 : Les effets du processus d'exclusion/inclusion sur l'activité des enseignants et des accompagnants

Le processus d'exclusion/inclusion est un processus créateur qui permet aux enseignants et aux accompagnants de réorganiser collectivement le travail d'accompagnement. De la nouveauté est créée en s'éloignant toujours un peu plus de la situation d'inclusion dans sa version initiale (Durrive, 2015) : « *Dans le premier degré, on s'était entendus avec l'inspecteur de circonscription de l'époque qui avait quand même une grande réticence à voir arriver des enfants en grande difficulté dans les écoles, qui elles-mêmes ont des difficultés, et cette réticence de départ a fait en sorte que l'on a mis en place une procédure très, on va dire prudente et qui s'est révélée très efficace puisque l'on a 100% de réussite au niveau des inclusions en primaire* » (ET/ind/dir/39). C'est à ce titre que le processus d'exclusion/inclusion est considéré comme une innovation permis par un collectif de travail qui peut à son tour être considéré comme un lieu d'innovation.

1.3. Les critères d'efficacité et le sens donné aux inclusions d'Audrey, de Théa et d'Éloïse

Un collectif de travail renvoie à l'élaboration partagée de critères d'efficacité et au sens¹⁰⁰ donné à l'inclusion (Caroly et Barcellini, 2013). Nous allons donc rechercher à savoir si tous deux sont présents dans ces trois processus d'exclusion/inclusion, et s'ils le sont nous pourrions montrer qu'un collectif de travail est construit dans chacune de ces situations d'inclusion.

1.3.1. Des critères d'efficacité de l'inclusion définis par les enseignants et les accompagnants des études de cas n° 2, 4 et 5

La définition des critères d'efficacité renvoie aux processus de négociation entre enseignants et accompagnants, et ils sont illustrés par la dimension négociée de chacune de ces trois inclusions. Les critères d'efficacité sont en lien avec les ressources et les empêchements des enseignants et des accompagnants dans leur activité d'accompagnement. Ils peuvent donc être différents en fonction du contexte local dans lequel l'inclusion et les acteurs sont pris. Ils renvoient à ce qui est jugé efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants pour qu'une inclusion soit efficace, et ils sont à ce titre discutés et négociés entre eux. Au final, ils contribuent au développement de l'activité collective.

Dans l'inclusion d'Audrey, les critères d'efficacité renvoient à la construction d'un réseau d'écoles et d'enseignants volontaires pour inclure les enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire : « *C'est toute l'idée du réseau d'ailleurs. C'est demandé dans les textes de l'ITEP* » (ET/ind/dir/39). Le premier critère porte sur l'adhésion volontaire des enseignants : « *Moi je trouve que c'est essentiel que l'instit soit bien pensé, qu'il ait envie aussi parce qu'avec une envie tu franchirais des murs* » (ET/gr/med/41). Le second porte sur la possibilité d'inclure d'autres enfants de l'ITEP à court, moyen ou long terme : « *Pourquoi ? Parce que dans les années qui suivent derrière [...] bien il va continuer dans la même école, mais il y a peut-être d'autres enfants qui vont arriver* » (ET/ind/dir/39), et le troisième critère porte sur l'évolution des représentations des enseignants concernant les troubles du comportement et de la conduite : « *Des enfants d'ITEP tu vois, elle ne se sentait pas prête, ils ont peur de ça* » (ET/gr/ens/40). Le dernier critère d'efficacité porte quant à lui sur la transparence de l'inclusion : « *Aux*

¹⁰⁰ Du sens est donné dans chaque inclusion par les acteurs qui y sont pris, mais ici, nous nous intéressons au sens donné par les enseignants et les accompagnants dans une forme d'organisation du collectif particulière : celle qui tend vers une coopération, et qui correspond au contexte local des études de cas n° 2, 4 et 5.

enseignants, on donne toutes les données que l'on peut donner. Tout. On ne cache rien » (ET/ind/dir/39).

Dans l'inclusion de Théa, les critères d'efficacité renvoient à la volonté de ne pas stigmatiser le handicap de Théa dans la classe : « *Quand elle rend les notes, elle ne dit pas « bon les dys ont eu » »* (ET/ind/par/18). Le premier critère d'efficacité porte sur la compréhension des troubles des apprentissages par les autres élèves de la classe : « *Au début de l'année, nos professeurs ont expliqué ce que c'était qu'être dys »* (ET/ind/esh/15). Le second critère d'efficacité porte sur l'acceptation du handicap par la classe que ce soit du côté des élèves, ou que ce soit du côté des enseignants : « *Je ne suis pas toute seule, en plus ils le disent, ils n'ont pas peur de le dire »* (ET/ind/par/18). Le troisième et dernier critère d'efficacité porte sur les adaptations mises en œuvre par l'enseignant dans le contexte de la classe : « *Le DS [devoir sur table] d'anglais, Madame XXX sait qui est dys, donc elle les donne discrètement. Enfin discrètement même pas, elle donne les feuilles et puis chacun fait son truc »* (ET/ind/par/18).

Dans l'inclusion d'Éloïse, les critères d'efficacité renvoient à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel d'Éloïse. Le premier critère d'efficacité porte sur le choix de la « bonne orientation » : « *Et bien elle aurait été dans un cursus normal, elle serait restée dans un cursus normal, je ne suis pas certaine qu'elle aurait eu son brevet des collèges »* (ET/ind/par/21). Le second critère d'efficacité porte sur la présence de professionnels du secteur médico-social : « *Il faut ce soutien médical »* (ET/ind/par/21), et le troisième critère d'efficacité porte sur la non-stigmatisation d'Éloïse dans la classe par les autres élèves : « *Mais j'aurais eu peur de me faire traiter parce que j'avais une AVS [AESH/ASEH] »* (ET/ind/esh/19).

1.3.2. Du sens accordé à l'inclusion par les enseignants et les accompagnants des études de cas n° 2, 4 et 5

Le sens accordé par les enseignants et les accompagnants à chaque inclusion renvoie à un débat de normes, autrement dit à un débat de valeurs entre eux. L'inclusion d'Audrey se réfère à une dimension éthique, autrement dit à des valeurs : « *C'est un choix, je pourrais dire que j'accepte parce que c'est dans mon éthique personnelle et puis je me sentirais mal si je ne faisais pas ce que je fais »* (ET/ind/dir/39). L'inclusion de Théa renvoie à une dimension morale : « *On n'est pas simplement content d'avoir un élève en plus, il y a un contrat moral je crois avec la famille et on s'engage. Donc si on s'engage, on assume »* (ET/gr/dir et ens/17). L'inclusion d'Éloïse renvoie elle aussi à des valeurs qui agissent comme un « opérateur de

médiation » dans les débats de normes qui ne cessent de se jouer dans toute situation d'inclusion (Schwartz, 2007) : « *C'est vrai que l'on a eu tendance quelque part à un petit peu à appuyer ce dossier. Moi, j'ai vu la famille deux fois, trois fois* » (ET/ind/dir/4). Pour conclure, une valeur est commune à ces trois inclusions, celle de la solidarité envers Audrey, Théa, Éloïse et leurs familles, car l'inclusion relève encore d'un « parcours du combattant » : « *Je dirais également aux parents qu'il va falloir que vous vous accrochiez parce que franchement ça va être le parcours du combattant* » (ET/ind/par/18). Comme l'explique le médecin scolaire à la mère de Théa : « *il va falloir que vous vous battiez* » (ET/ind/par/18).

2. Une première hypothèse de recherche confirmée

Des critères d'efficacité existent donc dans ces trois processus d'exclusion/inclusion, et du sens qui est partagé par les enseignants et les accompagnants est donné aux inclusions ; ce qui nous permet d'identifier un collectif de travail dans chacun de ces trois contextes locaux dans lesquels est déployé un travail collectif. Notre première hypothèse considérait qu'une activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, se construit entre enseignants et accompagnants quand une inclusion est efficace de leur point de vue. Si nous reprenons nos résultats, un travail collectif sous la forme d'une coopération se combine à la construction d'un collectif de travail par les enseignants et les accompagnants dans les situations d'inclusion des études de cas n° 2, 4 et 5, et ces inclusions sont efficaces du point de vue du travail collectif et du collectif de travail. Autrement dit, une activité collective d'accompagnement, combinaison d'un travail collectif de forte intensité et d'un collectif de travail, est bien construite par les enseignants et les accompagnants des études de cas n° 2, 4 et 5, et cette activité collective contribue bien à une inclusion efficace de leur point de vue ; ce qui n'est pas le cas dans les études de cas n° 1 et 3, où le travail collectif est de faible intensité, et un collectif de travail n'est pas construit entre les accompagnants. Il nous reste maintenant à identifier le, ou les organisateurs de l'activité collective d'accompagnement qui permet, ou qui permettent de favoriser la mise en œuvre d'une haute intensité de travail collectif sous la forme d'une coopération avec la production d'un collectif de travail en vue de confirmer, réfuter, voire préciser notre seconde hypothèse.

Partie 2 : Un retour sur notre deuxième hypothèse de recherche

Nous considérons dans notre deuxième hypothèse que la construction de cette activité collective d'accompagnement nécessite la mise en œuvre collective d'un système de régulations, et que ce système de régulations est principalement sous-tendu par les dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants.

I. La comparaison et l'analyse inter-cas des dimensions clandestines

1. Une relation entre travail collectif et dimensions clandestines à questionner

Nous parlons d'intensité du travail collectif en référence aux trois formes d'organisation du collectif décrites par J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud et M. Tardif (2007) dans notre deuxième chapitre¹⁰¹, à savoir la coordination, la collaboration et la coopération ; la coopération correspondant au travail collectif le plus intense, et la coordination à la forme la moins intense. Des dimensions clandestines sont présentes dans le contexte local de nos différentes études de cas, et nous allons les mettre en relation avec la forme d'organisation du collectif identifiée dans ces différentes études de cas.

Dans l'inclusion de Diégo, des informations sont volontairement dissimulées entre enseignants, car elles sont difficiles à formaliser et à officialiser : « *Dans le dossier, on ne peut pas marquer. On ne peut pas écrire ça* » (ET/ind/ensdir/34). Cette non-communication volontaire d'informations de manière formelle pourrait tendre paradoxalement à rapprocher les enseignants entre eux, car pour l'actuelle enseignante de Diégo, le plus important : « *c'est de connaître les choses à éviter* » (ET/ind/ensdir/34), et donc de s'informer auprès des autres enseignants de l'école qui ont déjà eu à inclure Diégo. Des informations échangées de manière informelle pourraient permettre de dynamiser le travail collectif entre eux, tout comme la possibilité serait donnée de l'engager avec les autres accompagnants, car : « *moi, je n'ai pas le décodeur pour toutes ces situations* » (ET/ind/ensdir/34). Pour autant, cette communication informelle apparaît comme une opportunité manquée, car les espaces de partage sont limités entre l'actuelle directrice/enseignante de Diégo et l'un de ses collègues qui : « *a fermé les yeux pendant trois ans* » (ET/ind/ensdir/34). Une communication informelle entre l'enseignante de Diégo et les professionnels du secteur médico-social aurait pu également permettre de

¹⁰¹ Voir chap. 2, part. 2, II., « Une dimension collective », p. 112.

construire un travail collectif plus intense entre eux, mais c'est également une occasion manquée : « *parce que secret professionnel, on n'est pas tenus au courant du handicap. Donc j'anime quelque chose sur laquelle je ne connais rien* » (ET/ind/ensdir/34). L'enseignante de Diégo ne sait donc pas ce que réalisait sa collègue pour inclure l'enfant, et elle ne connaît pas non plus les « ficelles » des professionnels du secteur médico-social qu'elle pourrait réinvestir dans l'inclusion de Diégo.

Dans l'inclusion d'Audrey, le maintien dans le milieu spécialisé des enfants de l'ITEP dont le comportement est le plus difficile, et le changement éventuel d'établissement scolaire d'un enfant dont l'inclusion est jugée problématique favorisent la construction d'une coopération, car les dimensions clandestines participent à la construction d'une relation de confiance entre les acteurs, et renforce ainsi le réseau d'écoles et d'enseignants de l'ITEP qui savent qu'ils pourront compter sur l'aide de l'ITEP en cas de problème : « *nous, c'est ce que l'on a mis en place au niveau de notre inclusion* » (ET/ind/dir/39). Dans cette situation d'inclusion, les dimensions clandestines sont construites et partagées entre le directeur pédagogique de l'ITEP, les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés, les autres professionnels du secteur médico-social de l'ITEP, la directrice de l'école de milieu scolaire ordinaire, l'enseignante de la classe de CE1/CE2, et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription primaire. Leur objectif est d'éviter l'inclusion d'un enfant de l'ITEP dans le milieu ordinaire : « *avec un papier cadeau et une belle étiquette au-dessus « enfant avec troubles de la conduite et du comportement* » » (ET/ind/dir/39). Les dimensions clandestines en n'officialisant pas et en ne formalisant pas l'exclusion volontaire d'écoles et d'enseignants facilitent la coopération entre tous ces acteurs en leur permettant de : « *travaille[r] tous ensemble [en construisant] vraiment une équipe interdisciplinaire* » (ET/gr/med/41). Une possibilité est ainsi donnée de dynamiser le travail collectif par une communication informelle entre accompagnants.

Dans l'inclusion de Jessy, la prise en charge par l'AESH d'un demi-groupe d'élèves au cours des séances d'histoire-géographie favorise une collaboration entre l'AESH et l'enseignant au sens de travailler ensemble à un objectif commun (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007) : « *bon j'ai très bien géré, et c'est vrai que l'on a fait le travail nécessaire. [...] il insiste pour que je sois là* » (ET/ind/AESH/25). Pour autant, cette dimension clandestine est limitée au binôme AESH/enseignant, et l'engagement dans le travail collectif ne se réalise pas au bénéfice de l'inclusion de Jessy, mais de celui de l'enseignant de la classe et des autres élèves, car « *pour lui, c'est impossible de gérer. Il dit « je ne peux pas être partout à la fois* » » (ET/ind/AESH/25).

Dans l'inclusion de Théa, le processus de « formatage » des nouveaux enseignants contribue à la construction d'une coopération entre accompagnants, car « *si on s'engage, on assume* » (ET/gr/dir et ens/17). Les dimensions clandestines permettent « *[d']encourager les enseignants à essayer aussi de mettre en place une certaine synergie au niveau pédagogique, d'essayer différentes choses, de varier à la fois les supports, mais de varier aussi les évaluations, le cadre de travail* » (ET/gr/dir et ens/17). Elles facilitent ainsi le maintien d'une coopération entre la directrice du collège, les enseignants, la mère de Théa et les professionnels du secteur médico-social, et cette coopération ne serait pas possible s'il n'y avait pas : « *une volonté aussi d'équipe qui a l'habitude de travailler ensemble* » (ET/gr/dir et ens/17). Cette cohésion d'équipe permet de répondre aux sollicitations des parents de Théa et à celles des professionnels du secteur médico-social, mais aussi de bénéficier de leur engagement commun dans le collectif, car « *il ne faut pas non plus que les familles pensent que, et c'est là quelque part qu'il y a échec, que la famille pense que c'est parce que l'on met l'enfant chez nous dans le privé que tout va se solutionner* » (ET/gr/dir et ens/17).

Dans l'inclusion d'Éloïse, son exclusion volontaire du milieu ordinaire pour mieux l'y inclure permet aux accompagnants de coopérer entre eux en vue de partager un projet commun pour « *agrémenter et amener des facilités pour l'enfant* » (ET/ind/par/21), et ce processus d'exclusion/inclusion renvoie aux dimensions clandestines qui permettent aux personnels de l'EREA (enseignants, éducateurs, professionnels du secteur médico-social), aux professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA, aux personnels du lycée, et à la famille d'Éloïse de coopérer, car sinon l'inclusion « *ça se fait toujours à l'extérieur et le lien ne se fait pas systématiquement* » (ET/ind/par/21).

Des dimensions clandestines sont donc identifiées, et elles s'inscrivent dans une forme d'organisation du collectif qui diffère d'une étude de cas à une autre. Nous ne pouvons donc pas affirmer à ce stade que les dimensions clandestines ont des effets sur le travail collectif, car rien ne nous dit que le travail collectif n'en n'a pas sur les dimensions clandestines. Autrement dit, si le travail collectif ne participerait pas directement, ou indirectement au déploiement de dimensions clandestines. Par contre, nous avons identifié une composante des dimensions clandestines qui n'est pas sans effets sur la créativité des enseignants et des accompagnants pour inclure un enfant en situation de handicap.

2. Le pouvoir subversif des dimensions clandestines

Les dimensions clandestines semblent contribuer à la créativité des accompagnants quand les dimensions clandestines sont aussi des dimensions subversives. Autrement dit, plus les dimensions clandestines contribuent à subvertir les normes inclusives, plus les accompagnants semblent créatifs pour inclure un enfant, ou un adolescent en situation de handicap, car la subversion de la norme rend compte de la maîtrise et de l'initiative des enseignants et des accompagnants sur les contraintes inclusives dans le contexte toujours singulier qui est le leur. Cette subversion de la norme apparaît comme une relation entre contrainte et initiative dans laquelle se joue la question de la « créativité » des enseignants et des accompagnants à inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue.

C'est l'exemple des trois processus d'exclusion/inclusion identifiés précédemment. Dans l'inclusion d'Audrey, l'exclusion volontaire d'écoles et d'enseignants en vue d'inclure les enfants de l'ITEP relève d'une dimension clandestine qui est aussi une dimension subversive, car : « *c'est presque nous qui avons le dernier mot je dirai. Si on estime, même là si j'avais estimé qu'au bout d'une fois ou deux je ne pouvais pas l'accueillir, je n'avais qu'un mot à dire et on arrêtais* » (ET/ind/ens/11). Les accompagnants jouent avec la règle sans la transgresser pour autant, car une subversion n'est pas une transgression. La subversion de la règle rend compte de l'exercice de la normativité des enseignants et des accompagnants dans un contexte local. Dans l'inclusion de Théa, le processus de formatage des nouveaux enseignants est une dimension clandestine qui est aussi une dimension subversive, car : « *sur une équipe d'une dizaine de profs en cinquième, j'en ai deux qui sont un peu récalcitrant. J'ai mis un signal danger, je peux vous montrer, de façon à ce que les deux soient pointés tout de suite et que bon, on se dise attention. Vous n'êtes pas dans le cadre de notre travail et de notre approche au niveau du projet d'établissement, au niveau du projet de travail avec les élèves* » (ET/gr/dir et ens/17). Dans l'inclusion d'Éloïse, l'exclusion volontaire de l'adolescente du milieu ordinaire pour mieux l'y inclure est une dimension clandestine qui est aussi une dimension subversive, car sinon : « *« ouh là, là, ça va être compliqué ». C'est pour ça qu'il m'a dit « l'EREA regroupe tous ces professionnels »* » (ET/ind/par/21). Dans chacune de ces trois inclusions, les accompagnants font preuve de créativité dans la manière d'inclure Audrey, Théa et Éloïse. Autrement dit, ils exercent leur normativité. La nature subversive des dimensions clandestines ne se retrouve pas avec autant de force dans les études de cas n° 1 et 3, et cela pourrait expliquer la créativité moins étendue dont ils font preuve pour inclure Diégo et Jessy.

Créativité moins étendue qui se constate par la faible production de créations stylistiques. De plus, dans l'inclusion de Diégo la nature subversive de la dimension clandestine est largement restreinte par l'absence de négociations entre les accompagnants, car au final : « *on ne sait pas ce qu'il a. L'[ASEH] ne le sait pas plus que nous* » (ET/ind/ensdir/34), tout comme dans l'inclusion de Jessy pour laquelle : « *il y a des professeurs qui ne sont pas au courant, qui ne savent pas gérer les élèves en situation de handicap* » (ET/ind/AESH/25). Le « pouvoir subversif » des dimensions clandestines questionne la dimension négociée des inclusions, car celle-ci est liée à la capacité du collectif à négocier la production de nouvelles règles inclusives sans qu'il y ait pour autant transgression à la règle.

3. La dimension négociée permet de mieux comprendre le lien entre dimensions clandestines et intensité du travail collectif

3.1. Le pouvoir subversif des dimensions clandestines est plus important quand la dimension négociée de l'inclusion comprend un plus grand nombre d'accompagnants

Le pouvoir subversif des dimensions clandestines est plus ou moins étendu en fonction de la dimension négociée de l'inclusion. Plus l'inclusion est négociée collectivement, et plus le pouvoir subversif est important. Dans les études de cas n° 2, 4 et 5, les objets de négociation sont négociés, par une communication formelle et informelle, par un plus grand nombre d'accompagnants que dans les études de cas n° 1 et 3. Les disputes de métier et les espaces de partage y sont plus nombreux, et le genre professionnel a plus de chance d'être transformé ; ce qui favorise en retour une plus grande intensité du travail collectif.

Dans l'inclusion d'Audrey, la construction d'un réseau d'écoles et d'enseignants volontaires pour inclure les enfants de l'ITEP dans le milieu scolaire ordinaire est négociée entre le directeur pédagogique de l'ITEP, les enseignants spécialisés, les éducateurs spécialisés, les autres professionnels du secteur médico-social de l'ITEP, la directrice de l'école de milieu scolaire ordinaire, l'enseignante de la classe de CE1/CE2, les élèves de la classe, et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription primaire. Dans l'inclusion de Théa, la volonté de ne pas stigmatiser le handicap de Théa dans la classe et la possibilité pour le collège de pouvoir continuer à réussir à inclure des adolescents en situation de handicap sont négociées entre la directrice du collège, les enseignants du collège, la mère de Théa, les élèves de la classe de cinquième, et les professionnels du secteur médico-social, et dans l'inclusion d'Éloïse les

personnels de l'EREA, les professionnels du secteur médico-social extérieurs à l'EREA, la famille d'Éloïse et les personnels du lycée négocient entre eux la réussite scolaire d'Éloïse.

A contrario, dans l'inclusion de Diégo l'accès aux informations que le CAMSP peut donner à l'enseignante pour l'aider à mieux l'inclure et la pérennité de l'attribution d'un AESH/ASEH auprès de Diégo ne sont pas négociés par les professionnels du secteur médico-social du CAMSP. Il s'agit avant tout d'un objet de négociation qui est porté par l'enseignante, et qui a peu d'écho auprès du CAMSP. Dans l'inclusion de Jessy, la prise en compte effective du handicap de l'adolescent par l'ensemble de ses enseignants est avant tout négociée par la mère de Jessy et son AESH, et là aussi les autres acteurs pris dans ce contexte local participent peu au processus de négociation.

Au final, la dimension négociée de l'inclusion agit sur le travail collectif, et quand cette négociation se combine au pouvoir subversif des dimensions clandestines, l'intensité du travail collectif augmente et peut tendre vers une coopération en vue de générer un écart au prescrit inclusif qu'enseignants et accompagnants négocient entre eux. Cette relation entre dimension négociée et pouvoir subversif des dimensions clandestines est également réciproque, car le pouvoir subversif des dimensions clandestines a aussi pour effet de faciliter le recours à la dimension négociée de l'inclusion dans trois contextes de notre enquête de terrain.

3.2. Les trois contextes dans lesquels le pouvoir subversif des dimensions clandestines facilite le recours à la dimension négociée

La mobilisation de la dimension négociée de l'inclusion par les enseignants et les accompagnants n'a rien d'automatique, et elle peut très bien ne pas concerner tous les acteurs pris dans le contexte local de l'inclusion. Le nombre d'acteurs qui s'engagent dans le processus de négociation est néanmoins facilité quand le pouvoir subversif des dimensions clandestines se déploie dans trois contextes de notre terrain d'enquête.

Le premier est lié à la temporalité de l'inclusion, car les enjeux en matière de formation et d'orientation deviennent plus importants aux yeux des familles. Plus les enfants et les adolescents en situation de handicap grandissent, et plus les familles exercent une pression légitime sur les enseignants et les autres accompagnants en vue d'améliorer l'efficacité de l'inclusion : *« Ils ne veulent absolument pas contrarier la famille qui par ailleurs peut mettre la pression sur les équipes enseignantes. C'est-à-dire qu'il y a des enseignants qui ont peur « alors oui, il faut signer où ? Oui, je suis d'accord. Allez, foutez-moi la paix. Demandez ce que vous voulez » (ET/ind/edu/9).* Ce contexte découle directement du « parcours du combattant

des parents » identifié dans les études de cas n° 4 et 5 qui développent leur combativité à inclure leur enfant, car : « *plus on va avancer dans le temps et plus elle va être en échec, et moins elle sera motivée* » (ET/ind/par/21). Les familles engagent un processus de négociation entre accompagnants qui est facilité par le recours au pouvoir subversif des dimensions clandestines, comme c'est le cas dans les situations d'inclusion de Théa et d'Éloïse, car enseignants et accompagnants peuvent difficilement refuser de prendre part au déploiement de dimensions clandestines en vue d'inclure les adolescentes, et donc de négocier entre eux, et entre eux et la famille. Il est en effet question du devenir scolaire d'un enfant, ou d'un adolescent, et celui-ci renvoie à des valeurs qui sont des éléments de langage présents dans la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale, et qui font donc partie des missions des enseignants, comme elles engagent la responsabilité des autres accompagnants.

Le second contexte est lié au mécanisme de construction sociale de la réalité inclusive actuelle par le ministère de l'Éducation nationale français. Dans la situation d'inclusion d'Éloïse, le chargé d'inclusion scolaire de la MDPH explique que l'accent est mis sur la recherche des troubles des apprentissages, comme c'était le cas de la recherche des illettrés il y a quelques années. Ce contexte favorise la négociation entre personnels de l'Éducation nationale afin de répondre à la volonté de l'institution scolaire de prendre en charge tel ou tel type de handicap de manière préférentielle, ici, les troubles des apprentissages : « *Au niveau des troubles d'apprentissage, c'est un besoin qui émerge depuis pas mal de temps et on recherche des troubles d'apprentissage* » (ET/ind/edu/9). Dans ce contexte, la construction d'une subversion de la norme inclusive peut difficilement se construire entre personnels de l'Éducation nationale exclusivement, car cette dernière pour être efficace doit mobiliser d'autres acteurs, et donc se négocier entre un plus grand nombre d'accompagnants comme l'analyse de l'inclusion d'Audrey, de Théa et d'Éloïse le démontre.

Le troisième contexte est lié à la présence d'une « personne ressource » qui favorise le lien entre tous les accompagnants autour de la subversion de la norme inclusive, comme c'est le cas avec l'éducatrice référente dans la situation d'inclusion d'Éloïse, qui facilite l'engagement dans le processus de négociation d'un plus grand nombre d'acteurs.

Au final, le pouvoir subversif des dimensions clandestines engage un plus grand nombre d'acteurs dans le processus de négociation, et c'est particulièrement visible dans les trois contextes décrits précédemment. Le tableau n° 50 rend compte des effets de la dimension négociée et du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur le travail collectif :

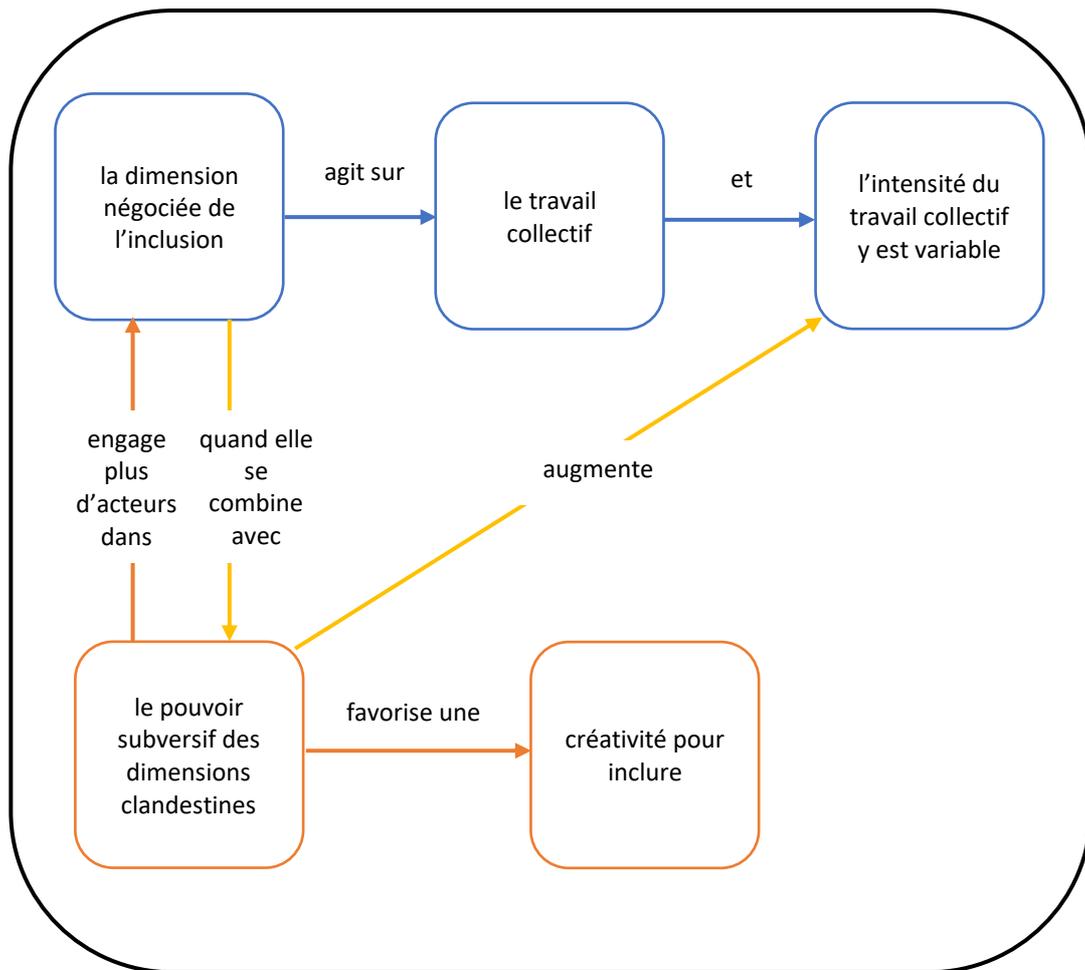


Tableau n° 50 : Les effets de la dimension négociée et du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur le travail collectif

II. La contribution des dimensions clandestines dans une situation d'inclusion

1. Le pouvoir subversif des dimensions clandestines favorise la conversion de ressources en possibilités réelles d'inclusion

Les dimensions clandestines possèdent un pouvoir subversif plus ou moins étendu, et plus ce pouvoir subversif est important, plus des conditions favorables pour que les accompagnants exercent leur normativité sont réunies. Ces conditions favorables correspondent à ce que C. Batal (2019), P. Falzon (2013) et A. Sen (2012) appellent des facteurs de conversion, autrement dit elles correspondent à la construction d'un contexte d'inclusion qui permet aux accompagnants de construire une inclusion efficace de leur point de vue. La normativité qui

correspond à un processus créatif et producteur de nouvelles normes s'y exerce et s'y déploie d'autant plus facilement qu'elle vise l'invention de réponses inédites aux sollicitations du milieu afin de prendre l'initiative sur lui (Canguilhem, 2011; Le Blanc, 2008). Les dimensions clandestines par leur pouvoir subversif favorisent ainsi la retraduction, et donc la production de nouvelles règles inclusives au bénéfice de l'inclusion d'un enfant, ou d'un adolescent en situation de handicap.

Dans la situation d'inclusion d'Audrey, les dimensions clandestines favorisent un contexte dans lequel les accompagnants sollicités pour inclure vont pouvoir produire collectivement de nouvelles règles, car : *« ce n'est pas un éducateur qui va forcément expliquer comment agir, mais c'est vraiment un travail oui de partenaires entre l'école, l'instituteur et l'éducateur qui a été formé dans l'accompagnement des enfants ou des pré-ados, ou des ados avec troubles de la conduite, ou troubles du comportement »* (ET/gr/med/41). Ce contexte est porté par un processus d'exclusion volontaire d'écoles et d'enseignants pour mieux inclure les enfants de l'ITEP dans lequel les dimensions clandestines permettent d'utiliser des ressources qui n'auraient pu ne pas l'être dans un autre contexte, à tel point qu' : *« au début, c'était « ouh là l'ITEP, vous êtes bien gentils, mais j'ai déjà mes propres problèmes », et à la fin c'était « je vous fais entièrement confiance. Allons-y » »* (ET/ind/dir/39).

Dans la situation d'inclusion de Théa, les dimensions clandestines favorisent elles aussi un contexte dans lequel les accompagnants exercent leur normativité en favorisant le recours à un processus d'exclusion volontaire des adolescents qui ont des problèmes de comportement, le processus de formatage des nouveaux enseignants et l'utilisation des AESH/ASEH au cours des études en vue de : *« veiller à ce que Théa se sente bien »* (ET/gr/dir et ens/17). Dans l'inclusion d'Éloïse, les dimensions clandestines qui ont un pouvoir subversif étendu favorisent la construction d'un contexte local dans lequel les accompagnants vont avoir accès à des ressources auxquelles ils auraient eu accès difficilement dans d'autres contextes, car dans ces autres contextes locaux les établissements scolaires : *« ont la partie scolaire [mais ils] n'ont pas la partie médicale qui fait que ça va agrémente et amener des facilités pour l'enfant. Donc, ça se fait toujours à l'extérieur et le lien ne se fait pas systématiquement. Chacun fait son bilan de son côté, ils vont travailler de façon très cloisonnée qui fait que oui elle va avoir quelques bases d'amélioration, mais il n'y aura pas de liens comme là qui est fait en fait. Du coup, ils se retrouvent en difficulté ces enfants »* (ET/ind/par/21).

Dans les études de cas n° 1 et 3, les ressources pour inclure ne sont pas absentes, mais elles sont limitées et plus difficiles d'accès. Dans l'inclusion de Diégo, les ressources correspondent à son accompagnement par un AESH/ASEH, et à l'aide que peut apporter le

CAMSP pour son inclusion, or il ne suffit pas que ces ressources soient présentes pour qu'une inclusion efficace se construise du point de vue des accompagnants, car il faut pouvoir les « convertir » en possibilités réelles. Possibilité qui apparaît limitée par la quasi-absence de négociations entre l'école et le CAMSP : « *Pourquoi je vais dire ce qui se passe dans la classe ? Il n'y a jamais rien. Oui, on est fâchés* » (ET/ind/ensdir/34). Cet espace de négociation est également très restreint dans l'inclusion de Jessy : « *Et nous l'avantage, c'est que l'on est quand même nombreux. Donc, tu tournes les talons dans l'autre sens après* » (ET/ind/ens/24). Le tableau n° 51 rend compte des effets du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur la conversion de ressources en possibilités réelles d'inclusion

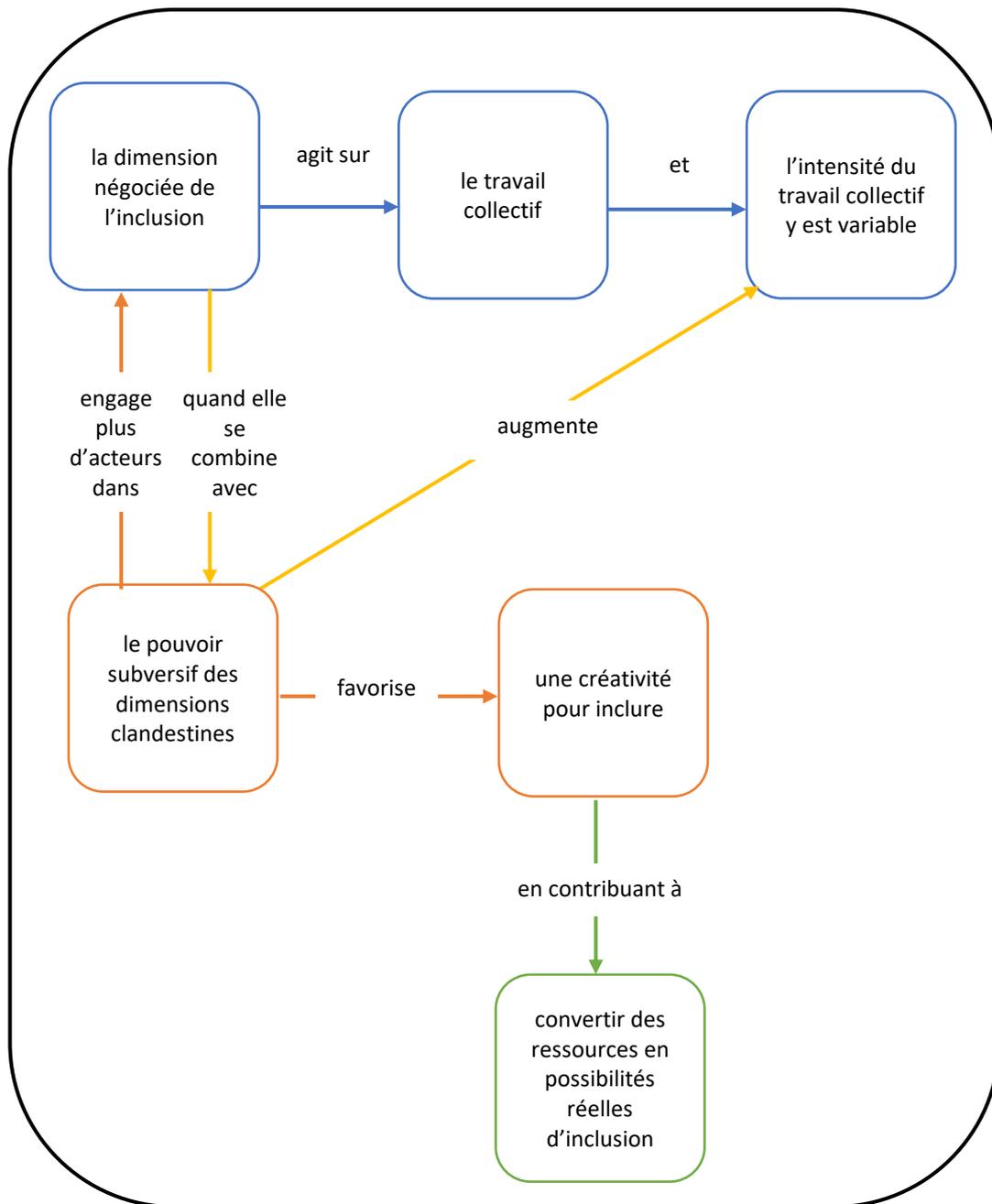


Tableau n° 51 : Les effets du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur la conversion de ressources en possibilités réelles d'inclusion

2. Les dimensions clandestines contribuent à la stylisation du genre

Les dimensions clandestines favorisent les relations interpersonnelles et interprofessionnelles entre accompagnants en dynamisant le travail collectif, et plus précisément leur pouvoir subversif contribue à la production de créations stylistiques. Autrement dit, les dimensions clandestines et leur pouvoir subversif favorisent la stylisation du

genre en situation, et la créativité des enseignants pour inclure est concomitante avec la production de ces créations stylistiques ; ce qui a pour effet de renforcer la plasticité et la vitalité du genre. C'est ce que mettent en lumière les processus de retraduction locale et les processus de subversion de la norme identifiés dans les études de cas n° 2, 4 et 5. Dans l'inclusion d'Audrey, des créations stylistiques sont produites en jouant sur le pouvoir subversif des dimensions clandestines. L'enseignante et l'école d'Audrey ainsi que les autres enseignants et les autres écoles volontaires ont la possibilité de mettre fin à l'inclusion d'un enfant de l'ITEP à n'importe quel moment, tout comme ils ont la possibilité de privilégier un objectif de socialisation au détriment d'un objectif d'apprentissage. L'objectif des créations stylistiques reste bien : « *qu'elle est capable de revenir à l'école ordinaire, d'avoir un comportement d'enfant, faire du travail, se tenir à sa table* » (ET/ind/dir/39). Ces créations stylistiques sont produites collectivement, et elles rendent compte d'une créativité à inclure des accompagnants. Autrement dit, plus les créations stylistiques sont importantes, plus la créativité à inclure est étendue. Ces créations stylistiques sont au bénéfice du collectif, car l'ITEP en aidant les écoles et les enseignants à inclure les enfants internes de l'ITEP se fait aider à son tour pour les inclure dans le milieu scolaire ordinaire.

Dans l'inclusion de Théa, le pouvoir subversif des dimensions clandestines favorise la transformation du genre professionnel en permettant de mettre les ressources accumulées par le collègue, la mère de Théa, les autres élèves de la classe, et les professionnels du secteur médico-social, ainsi que leur expérience inclusive au bénéfice de l'inclusion de Théa : « *C'est dans le dialogue, c'est dans l'échange que l'on progresse* » (ET/gr/dir et ens/17). Les dimensions clandestines sont utilisées pour dynamiser le travail collectif et leur pouvoir subversif facilite la production de créations stylistiques en permettant d'exclure certains élèves au comportement problématique, et d'utiliser des AESH/ASEH au cours des heures d'étude. Dans l'inclusion d'Éloïse, les subversions identifiées, et donc la créativité pour inclure l'adolescente, rendent compte de créations stylistiques qui renouvellent le genre professionnel en le transformant ; créations stylistiques qui trouvent d'ailleurs leur pleine expression dans le contexte du processus d'exclusion/inclusion d'Éloïse. Autrement dit, le pouvoir subversif des dimensions clandestines favorise un contexte local dans lequel les accompagnants vont pouvoir plus aisément produire des créations stylistiques, et ainsi exercer pleinement leur normativité : « *Ils l'expriment clairement. Et finalement quand on avance dans le projet, ça se confirme. Finalement, ils sont assez satisfaits de la prise en charge* » (ET/ind/dir/4).

Dans les études de cas n° 1 et 3, le pouvoir subversif des dimensions clandestines est aussi utilisé pour produire des créations stylistiques, mais elles sont davantage produites au bénéfice d'autres acteurs que de celui de l'enfant, ou de l'adolescent inclus. Dans l'inclusion de Diégo, les créations stylistiques bénéficient davantage aux autres élèves de la classe : « *Après moi dans l'organisation, je sais qu'elle [ASEH] vient le jeudi et le vendredi. Je mets les groupes qui sont les moins autonomes. Voilà, qu'ils passent avec [l'ASEH] le jeudi, le vendredi. J'en profite un petit peu* » (ET/ind/ensdir/34). Dans l'inclusion de Jessy, l'activité de l'AESH permet par exemple à l'enseignant d'histoire-géographie de bénéficier d'un adulte supplémentaire pour partitionner le groupe-classe à son avantage, et à celui des autres élèves de la classe : « *il insiste pour que je sois là* » (ET/ind/AESH/25). Le tableau n° 52 rend compte de la contribution des dimensions clandestines à la stylisation du genre :

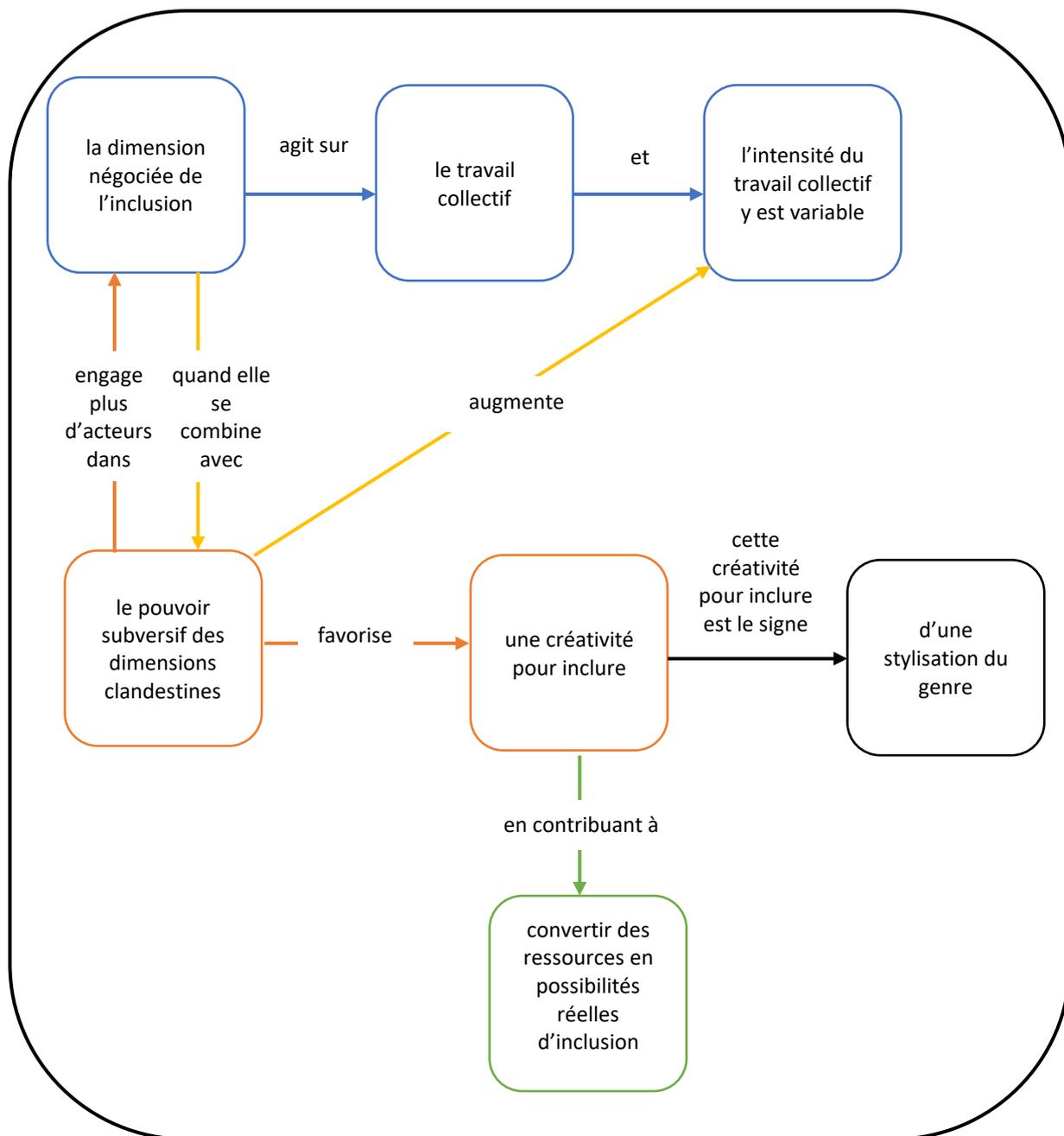


Tableau n° 52 : La contribution des dimensions clandestines à la stylisation du genre

3. Un lien entre dimensions clandestines et collectif de travail qui n'est pas si simple

Les dimensions clandestines favorisent le travail collectif, mais elles ne contribuent pas nécessairement à la construction d'un collectif de travail, car ce dernier renvoie à l'élaboration de critères de qualité d'une inclusion, et au sens donné à l'inclusion, et c'est ce à quoi renvoient nos analyses intra cas des études de cas n° 1 et 3, et ce à quoi renvoie notre analyse inter cas du collectif de travail dans la première partie de ce septième chapitre (voir *supra*, p. 367). Des

dimensions clandestines existent dans l'inclusion de Diégo et de Jessy sans qu'un collectif de travail existe pour autant. Nous pouvons donc conclure provisoirement que ce ne sont pas les dimensions clandestines, seules, qui permettent la combinaison d'un travail collectif à un collectif de travail pour construire une activité collective d'accompagnement, car quand une activité collective d'accompagnement est en œuvre, elle relève de l'articulation d'un travail collectif de haute intensité dans lequel des enseignants et des accompagnants sont engagés pour inclure, et d'un collectif de travail auquel ils appartiennent. Nous faisons l'hypothèse qu'une conjoncture (Becker, 2000) existe quand les dimensions clandestines constituent un système de régulations qui permet la construction d'une activité collective d'accompagnement comme c'est le cas dans les études de cas n° 2, 4 et 5. Autrement dit, il existe une variable qu'il nous reste à identifier dans les études de cas n° 2, 4 et 5 qui permet aux dimensions clandestines de jouer ce rôle. Le tableau n° 53 rend compte de l'existence d'une conjoncture pour que les dimensions clandestines puissent constituer un système de régulations qui permet de combiner travail collectif et collectif de travail afin qu'une activité collective d'accompagnement puisse se construire, et contribuer à rendre une inclusion efficace du point de vue des enseignants et des accompagnants :

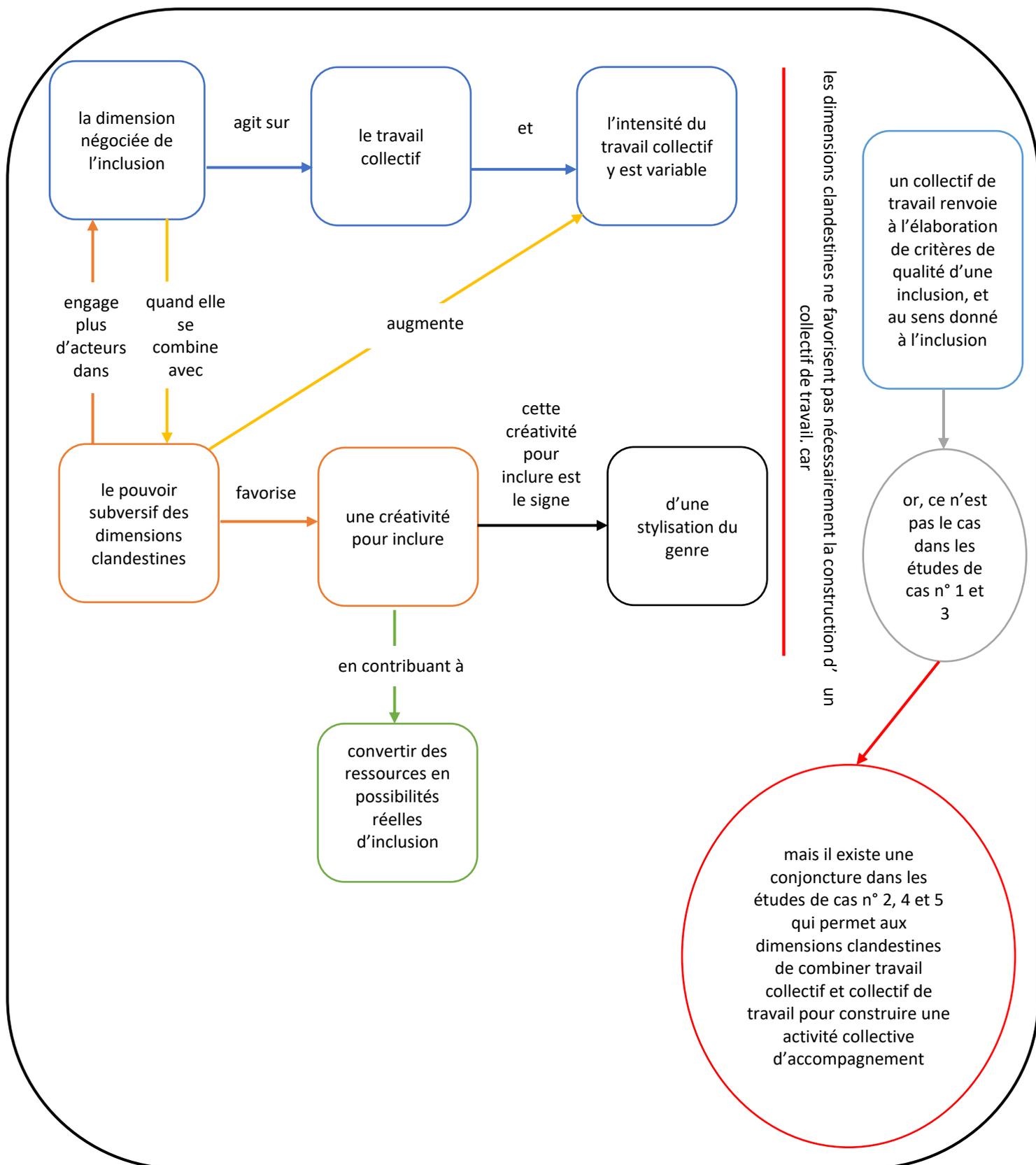


Tableau n° 53 : L'existence d'une conjoncture pour que les dimensions clandestines de l'activité puissent jouer le rôle d'un système de régulations en vue de construire une activité collective d'accompagnement

III. La polycentralité de l'activité d'accompagnement¹⁰²

1. La conjoncture identifiée dans les études de cas n° 2, 4 et 5

Les dimensions clandestines, dans les études de cas n° 2, 4 et 5, pour agir comme un système de régulations qui permet la combinaison d'un travail collectif et d'un collectif de travail s'inscrivent dans un contexte qui est celui de *la polycentralité de l'activité d'accompagnement*. Cette polycentralité se définit comme un processus de « décomposition/recomposition »¹⁰³ de l'activité d'accompagnement des enseignants dans lequel leur activité n'est ni strictement centrale, ni strictement périphérique par rapport à l'activité d'accompagnement des autres accompagnants pris dans le contexte local de l'inclusion. Autrement dit, l'activité d'accompagnement dans les études de cas n° 2, 4 et 5 se partage et se divise entre les accompagnants au bénéfice de l'inclusion d'Audrey, de Théa et d'Éloïse.

Les dimensions clandestines pour agir comme un système de régulations qui facilite l'imbrication d'un travail collectif et d'un collectif de travail, et donc la construction d'une activité collective d'accompagnement ne doivent pas s'inscrire dans un contexte dans lequel l'activité d'accompagnement de l'enseignant est centrale, ou périphérique, et afin de mieux décrire ce que nous entendons par « centralité » et « périphérie » de l'activité d'accompagnement, nous allons réinvestir les études de cas n° 1 et 3. Dans l'inclusion de Diégo (étude de cas n° 1), l'activité de l'enseignante est centrale, car l'inclusion de Diégo la concerne principalement : « *il n'y a que moi* » (ET/ind/ensdir/34). Dans l'inclusion de Jessy (étude de cas n° 3), l'activité des enseignants est périphérique, car les enseignants gèrent la division du travail¹⁰⁴ éducatif à leur avantage dans la classe pour leur permettre de continuer à enseigner sans que leur activité soit trop en tension : « *il m'a dit « vous en prendrez une moitié et moi j'en prendrai une moitié »* » (ET/ind/AESH/25). Bien sûr, les limites ne sont jamais fixes et déterminées une fois pour toute comme dans l'inclusion de Diégo, où l'enseignante a également

¹⁰² Le lecteur peut également se référer au chapitre d'ouvrage scientifique suivant : Kheroufi-Andriot, O. et Champy-Remoussenard, P. (2019). Construire une activité collective d'accompagnement partagée des enfants en situation de handicap à l'école. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation. Relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux* (p. 23-55). Vulaines-sur-Seine, France : Les éditions du Croquant.

¹⁰³ Ce concept est emprunté à M. Tardif et à L. Levasseur. Concept que nous avons découvert en juillet 2017 lors de notre participation à un symposium des quinzièmes rencontres du réseau international de recherche en éducation et en formation (REF). *Les nouvelles formes de division et de coordination du travail dans les organisations d'enseignement et de formation : relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux*, Paris.

¹⁰⁴ La division du travail est un ordre négocié qui se renouvelle constamment (Baszanger, 1992).

une activité périphérique quand elle utilise l'ASEH à son bénéfice : « *J'en profite un petit peu* » (ET/ind/ensdir/34). Pour autant, son activité relève davantage d'un caractère central que périphérique. Ce caractère périphérique, ou central de l'activité de l'enseignant se traduit par des obstacles et des résistances à l'efficacité d'une inclusion. Ainsi, dans l'inclusion de Diégo, l'enseignante a du mal à construire un lien avec le CAMSP, et dans l'inclusion de Jessy, les enseignants ont du mal à travailler ensemble.

2. Lever les obstacles et les résistances à la centralité, ou à la périphérie de l'activité d'accompagnement

Pour faire évoluer ce modèle « centre/périphérie » axé uniquement sur la position centrale, ou périphérique de l'activité de l'enseignant, il faut que l'enseignant trouve un avantage pour sortir d'une posture de « résistance » que A. Hirschman qualifie « d'apathie » (1970, cité dans Hérou, 2010). L'apathie « apparaît comme une posture dans laquelle les acteurs subissent une situation qu'ils savent peu modifiable mais où ils doivent néanmoins défendre leur intégrité morale. [...] Leur participation à l'action se fait sous le mode de la distanciation critique de leur propre engagement. Comme ce dernier est difficile à porter et à assumer, le retrait et la fuite dans l'attestation d'une présence relèvent d'une solution pragmatique qualifiée ici de "résistance". C'est seulement lorsque cette résistance s'affirme de manière active et publique qu'elle est nommée conflit. La résistance s'accommode donc du mensonge ou plutôt de la négociation perpétuelle des situations » (Hérou, 2010, p. 52-55). Cette résistance témoigne également d'une opposition au projet collectif (Hérou, 2010) et empêche le travail collectif et le collectif de travail de se combiner condition *sine qua non* pour qu'une activité collective d'accompagnement se construise.

Les obstacles qui empêchent l'enseignant de se départir d'un modèle basé uniquement sur la centralité, ou la périphérie de son activité sont levés quand l'enseignant se retrouve devant la nécessité d'agir collectivement face à la présence d'un événement qui joue le rôle de catalyseur et qu'il peut compter sur des savoir-faire préexistants. Des savoir-faire collectifs sont préexistants quand les accompagnants ont déjà eu l'occasion de travailler ensemble sur un projet d'école, un projet artistique, une inclusion précédente, etc., et qu'ils ont des relations interpersonnelles positives. Les enseignants abandonnent alors un modèle central, ou périphérique de leur activité d'accompagnement. Dans l'inclusion d'Audrey, le catalyseur renvoie aux troubles du comportement et de la conduite : « *Alors le frein, la peur. C'est des enfants qui font peur* » (ET/ind/dir/39), et les savoir-faire préexistants renvoient à l'expérience

de l'enseignante de CE1/CE2 qui a déjà inclus un enfant de l'ITEP : « *L'année dernière, j'étais dans une autre école. J'avais déjà un enfant qui était inclus* » (ET/ind/ens/11). Dans l'inclusion de Théa, le catalyseur renvoie aux avantages qu'il y a pour les enseignants à sortir d'une position centrale, ou périphérique. Ils ont ainsi la possibilité de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, de travailler leur discipline « autrement » et de « récupérer » les outils mis en place pour tous les autres élèves. Cette sortie d'une position centrale, ou périphérique leur donne la possibilité de se former, de travailler avec des professionnels du secteur médico-social, et elle est l'occasion de ne pas rester seul face aux problèmes, d'avoir le sentiment de ne pas culpabiliser, de « mieux gérer », d'éprouver le plaisir de voir progresser ses élèves, et de ressentir la reconnaissance des parents : « *Enfin, je ne veux pas nous lancer trop de fleurs parce qu'on est quand même un établissement où on s'investit justement au niveau des enfants en situation de handicap. Donc globalement, les parents sont plutôt reconnaissants. Ils viennent nous voir aux réunions, donc c'est vrai que là-dessus, on n'a pas trop de soucis* » (ET/gr/dir et ens/17). Les savoir-faire préexistants renvoient à leur expérience inclusive de nombreux adolescents qui ont des troubles des apprentissages : « *La scolarisation des enfants qui sont entre guillemets dys, on les appelle les dys entre guillemets, a commencé chez nous il y a à peu près, je vais dire une dizaine d'années* » (ET/gr/dir et ens/17). Dans l'inclusion d'Éloïse, le catalyseur renvoie à la présence non souhaitée d'un AESH/ASEH auprès de l'adolescente : « *parce qu'Éloïse peut soit continuer dans un cursus normal avec un accompagnement bien spécifique AVS [AESH/ASEH], ou soit rentrer à l'EREA* » (ET/ind/par/21), et des savoir-faire préexistants existent, car : « *on a quand même une pratique dans la spécialisation qui est quand même ancrée. On a des gens qui sont là depuis très longtemps* » (ET/ind/dir/4).

Il existe ainsi une polycentralité de l'activité d'accompagnement qui est prise en charge par plusieurs pôles dans les études de cas n° 2, 4 et 5 que l'on pourrait qualifier de « collectif inclusif », et nous y retrouvons dans ces trois contextes locaux : le ou les enseignant(s) – les personnels éducatifs - les parents – les personnels d'inspection et de direction - les professionnels du secteur médico-social.

3. Un exemple de catachrèse permise par la polycentralité de l'activité d'accompagnement

La catachrèse est une attribution de fonctions nouvelles aux instruments, outils, « l'usage détourné et inventif d'un outil [...] La fonction de l'outillage s'en trouve affectée par une activité de reconception ou de re-création des techniques dont l'usage est déplacé ou subverti »

(Clot, 2017a, p. 91). G. Le Blanc (2007, p. 163) définit également la catachrèse comme « une recreation de la norme, sa mise en développement [et elle] suppose une mobilisation subjective qui puise dans l'histoire même du sujet ». Un instrument, ou un outil sont des objets de médiation entre les accompagnants, et l'une des formes récurrentes dans nos cinq études de cas est le dossier de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) que doivent remplir les accompagnants en vue d'obtenir des ressources matérielles et humaines (AESH/ASEH) pour un enfant en situation de handicap.

Dans le contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement mis en lumière précédemment, le dossier MDPH peut être pris en charge par plusieurs pôles (parents - enseignants - professionnels du secteur médico-social par exemple), car tous les accompagnants n'ont pas la même connaissance de cet instrument : « *ça reste compliqué. Ça reste vraiment une démarche complexe pour les parents qui font que, enfin voilà du coup à un moment donné ils peuvent s'épuiser en disant « bien non, je n'y arriverai jamais » »* (ET/ind/par/21). Dans ce contexte, l'usage du dossier est subverti, et il devient l'instrument du collectif pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap : « *Les gens vous savez, les parents peut-être pas, mais les professionnels, enfin ceux qui nous connaissent bien, qui connaissent les EPE [équipes pluridisciplinaires d'évaluation], qui connaissent bien. Je suis sûr qu'ils nous roulent dans la farine. Ça, c'est clair »* (ET/ind/edu/9). C'est à ce titre que nous considérons le dossier comme une catachrèse, autrement dit comme un instrument ou un outil du collectif qui, dans le contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement favorise une activité de reconception de la norme inclusive par les enseignants et les accompagnants. La polycentralité de l'activité d'accompagnement permet ainsi de se répartir collectivement le processus de production du dossier MDPH en fonction de la connaissance qu'en ont les différents acteurs : « *Alors, plus ou moins poussées par d'autres personnes. L'école, tel service, tel professionnel libéral, ou autre. Enfin ça peut importe »* (ET/ind/edu/9), alors que théoriquement les parents doivent en être les seuls instigateurs, car : « *officiellement, c'est la famille qui fait cette démarche-là »* (ET/ind/edu/9).

IV. Les effets du pouvoir subversif des dimensions clandestines dans un contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement

1. Un constat unanime : le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion

Dans chaque étude de cas de notre terrain d'enquête, les accompagnants sont unanimes pour dénoncer le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion, et ce quel que soit leur statut dans l'inclusion dans laquelle ils sont pris. Dans l'inclusion de Diégo (étude de cas n° 1), l'enseignante : « *ne sais pas comment dire. On n'est pas formés* » (ET/ind/ensdir/34). À tel point qu'elle a déjà pensé à s'auto former : « *Moi, il y a un temps où j'ai pensé à faire une formation en candidat libre d'orthophoniste justement pour me donner les billes d'aider mes élèves. Pas du tout pour quitter l'Éducation nationale* » (ET/ind/ensdir/34). Dans la situation d'inclusion d'Audrey (étude de cas n° 2) : « *à part pour les instits spécialisés et encore, vous [les enseignants de milieu scolaire ordinaire] n'avez pas forcément de formation pour accompagner ces enfants* » (ET/gr/med/41). Ce discours est d'ailleurs repris par les enseignants du milieu scolaire ordinaire eux-mêmes : « *Mais bon, c'est vrai que si cette collaboration devait durer et si ça ne se passait pas bien, il est vrai que l'on aurait besoin certainement d'une formation particulière pour accueillir les enfants avec certains handicaps* » (ET/ind/ensdir/13). Dans l'inclusion de Jessy (étude de cas n° 3) : « *Je pense qu'il y a une inquiétude de la part des enseignants de se dire qu'effectivement tu n'as pas été formé* » (ET/ind/ens/24). L'enseignant référent trouve également que les enseignants manquent de formation en matière d'inclusion : « *Je pense qu'aujourd'hui les enseignants ne sont pas forcément formés par rapport au handicap* » (ET/ind/edu/3). Dans l'inclusion de Théa (étude de cas n° 4), le professeur principal pense qu' : « *on est obligé d'évoluer, de se former, de s'auto former parce qu'en fait on a peu d'aides au final* » (ET/gr/dir et ens/17), tout comme la mère de Théa qui estime que tous les enseignants devraient avoir une formation en matière d'inclusion, car : « *ça, c'est certain. Les enseignants devraient être formés. [Dans l'ancienne école de Théa], quand on parlait de dys on avait l'impression de leur avoir dit un gros mot* » (ET/ind/par/18). Ce manque de formation des enseignants en matière d'inclusion est aussi dénoncé dans l'inclusion d'Éloïse (étude de cas n° 5), car « *il y a des professeurs qui ne sont pas formés pour accompagner les dys, et du coup en fait dans ce qu'ils vont adapter, ils vont enlever deux, trois questions, mais ils vont dire « pourquoi elle n'a pas compris »* » (ET/ind/par/21). À tel point que le chef d'établissement du lycée estime qu' : « *il y a un besoin de formation* » (ET/ind/dir/8), car : « *la première clé, ça va*

être la formation des enseignants. Bien oui, même si tout le monde est bienveillant et bien disposé, il y a des personnes qui de manière même clairement spontanée et naturelle vont savoir s'adapter. Il y en a d'autres qui ont besoin d'accompagnement. Pas parce que mal attentionnées, mais parce que peut-être plus fragiles et ayant peur de mal faire » (ET/ind/dir/8). Au final, il pense que le ministère de l'Éducation nationale n'a pas anticipé la formation des enseignants en matière d'inclusion : *« Comme ça arrive aussi assez souvent dans l'Éducation nationale, on met un dispositif et puis après ça on voit comment il faudrait accompagner les gens »* (ET/ind/dir/8). Ce manque de formation concerne donc tous les enseignants des différentes études de cas, or certains parviennent mieux que d'autres à surmonter les dilemmes du métier d'enseignant identifiés dans notre premier chapitre¹⁰⁵.

2. Des différences qui s'expliquent

2.1. Des dilemmes de métier moins importants, ou absents dans les contextes locaux des études de cas n° 2, 4 et 5

Les dilemmes du métier d'enseignant identifiés dans les études de cas n° 1 et 3 n'en sont pas pour les enseignants des études de cas n° 2, 4 et 5. Il existe dans l'inclusion de Diégo un premier dilemme de métier qui est illustré par l'opposition entre prendre en charge Diégo dans sa classe, ou laisser faire le milieu spécialisé et les professionnels du secteur médico-social comme ils l'ont toujours fait, et qui renvoie à la question de l'efficacité des apprentissages scolaires pour Diégo, ou celle de leur efficacité pour le reste du groupe-classe : *« parce que l'on ne peut pas prôner la réussite de tous en étant conscient d'aller dans le mur avec un »* (ET/ind/ensdir/34). Il existe également un second dilemme de métier qui renvoie à l'exigence de performance faite à l'enseignante en matière d'inclusion, et de ce point de vue elle estime que : *« je suis une maîtresse nulle »* (ET/ind/ensdir/34). En effet, l'inclusion scolaire ne renvoie pas uniquement à une obligation de moyens, mais également à une obligation de résultats, dimension dont les enseignants n'ont d'ailleurs pas nécessairement conscience. Dans l'inclusion de Jessy, le dilemme de métier renvoie à une opposition entre s'engager dans un collectif pour l'inclure, ou continuer à faire classe tout seul, et de ce point de vue le collectif dans ce contexte local n'est pas nécessaire pour y parvenir, car la présence de l'AESH suffit.

¹⁰⁵ Voir chap. 1, part.1, III., « Les dilemmes de métier des enseignants français », p. 55.

Dans les inclusions d’Audrey, de Théa et d’Éloïse, nous ne retrouvons pas une opposition entre prendre en charge un enfant en situation de handicap dans sa classe, ou laisser faire les enseignants spécialisés et le milieu spécialisé comme ils l’ont toujours fait, car le milieu spécialisé dans les inclusions d’Audrey, de Théa et d’Éloïse agit comme une ressource pour le milieu scolaire ordinaire. Nous ne retrouvons pas non plus une opposition entre efficacité pour un seul élève et efficacité pour le reste du groupe-classe, car les enseignants des études de cas n° 2, 4 et 5 ne s’estiment pas moins compétents pour inclure Audrey, Théa et Éloïse, et enfin nous ne retrouvons pas une opposition entre s’engager dans un collectif pour les inclure, ou continuer à faire classe tout seul, car le collectif agit dans ces trois situations d’inclusion comme une ressource.

Le déploiement de dimensions clandestines dans le contexte d’une polycentralité de l’activité d’accompagnement que nous retrouvons dans les études de cas n° 2, 4 et 5 explique que les enseignants arrivent à surmonter ces dilemmes de métier qu’ils rencontrent eux aussi, car les ressources disponibles sont plus facilement mobilisées et converties en possibilités réelles d’inclusion. Dans ces trois inclusions, les enseignants et les accompagnants font preuve d’une créativité étendue, autrement dit ils produisent une organisation collective comme « moyen d’action »¹⁰⁶ qui leur permet de mobiliser des ressources pour inclure qui seraient beaucoup plus difficiles à mobiliser si l’organisation produite ne prenait pas en charge de manière polycentrique l’inclusion d’Audrey, de Théa et d’Éloïse. Les différents pôles interagissent entre eux, s’entraident et c’est l’exemple du pôle des parents dans la situation d’inclusion de Théa avec sa mère qui est : « *tombée sur des gens, la secrétaire du docteur XXX [...] ça fait du bien d’être dans une équipe avec l’ergothérapeute et le docteur. Là on se sent, vous savez, on se sent enfin pris et portés. [...] Et puis on nous donne quand même des pistes, on nous donne des solutions et je disais « ouf, alléluia » » (ET/ind/par/18).*

Dans ces trois situations d’inclusion plusieurs pôles (que l’on peut qualifier de collectif inclusif) sont donc identifiés, et chacun a une fonction, car le travail d’accompagnement se divise et se partage entre eux à l’avantage du collectif, et au bénéfice de l’inclusion. Ces pôles forment un système dans lequel chacun est lié, et celui-ci favorise l’entraide entre les enseignants et les accompagnants en vue de produire plus facilement une réorganisation collective de l’organisation prescrite par le ministère de l’Éducation nationale ; ce dont rend compte le tableau n° 54 :

¹⁰⁶ Cette expression est empruntée à Y. Clot (2017b, p. 94), et elle fait référence à la dimension générique de l’activité, autrement dit à l’organisation collectivement produite par les acteurs comme moyen d’agir dans une situation réelle.

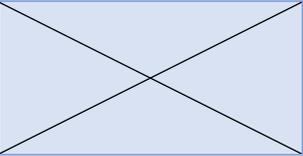
	Étude de cas n° 2 (l'inclusion d'Audrey)	Étude de cas n° 4 (l'inclusion de Théa)	Étude de cas n° 5 (l'inclusion d'Éloïse)
Pôle des enseignants	Permettent à l'inclusion d'être collective et efficace en sortant d'une position strictement centrale, ou strictement périphérique		
Pôle des personnels éducatifs	Renforcent l'action des enseignants auprès de l'enfant, ou de l'adolescent inclus (aide aux devoirs des éducateurs spécialisés par exemple)		
Pôle des parents			
Pôle des personnels de direction	Jouent le rôle de « leaders efficaces » ¹⁰⁷		
Pôle des professionnels du secteur médico-social	Jouent le rôle de « fournisseurs de ressources » ¹⁰⁸		
Pôle des autres élèves de la classe	Participent à l'accompagnement de l'enfant, ou de l'adolescent au même titre que les adultes		

Tableau n° 54 : Les fonctions des différents pôles dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement

¹⁰⁷ Les leaders efficaces « remplissent tous un rôle de médiateur et de négociateur, ce qui contribue à la résolution des conflits et favorise un climat de travail serein » (Zaretsky, cité dans Thibodeau, Gélinas-Proulx, Saint-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016, p. 67).

¹⁰⁸ Expression inventée à partir de notre lecture et de notre interprétation de l'ouvrage *Les Mondes de l'art* de H.S. Becker (2010). Dans son ouvrage, l'auteur explique que les artistes ont besoin de ressources pour réaliser une œuvre d'art, et qu'ils se demandent où et comment ils vont se procurer ces ressources. Un fournisseur de ressources de ce point de vue, et dans le contexte de notre recherche, est un professionnel du secteur médico-social qui fournit une ressource (une aide matérielle, un conseil, un contact, etc.) à un enseignant pour l'aider à mieux inclure un enfant en situation de handicap.

2.2. La construction de marges de manœuvre pour convertir des ressources en possibilités réelles d'inclusion

Les dimensions clandestines dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement agissent comme des organisateurs qui permettent de créer/recréer des « marges de manœuvre » pour les accompagnants. La marge de manœuvre des enseignants et des accompagnants est « la liberté leur permettant de réellement mettre en œuvre les ressources dont ils disposent » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224), et elle est une possibilité pour eux de mettre en œuvre des régulations face aux imprévus des inclusions (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015). La régulation est à considérer comme « la (re)construction permanente des modes opératoires » (manières de faire, de s'organiser) des enseignants et des accompagnants qui intègre des dimensions comme le parcours biographique, la préservation de soi sur le long terme, l'histoire longue des collectifs, etc. (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015, p. 11). Les marges de manœuvre dans chacune de ces trois inclusions sont illustrées par les trois processus d'exclusion/inclusion identifiés dans la première partie de ce septième chapitre. Autrement dit, le processus d'exclusion/inclusion rend compte de marges de manœuvre qui permettent de convertir des ressources en possibilités réelles d'inclusion grâce, entre autres choses, au déploiement de dimensions clandestines dans le contexte de la polycentralité de l'activité d'accompagnement.

Dans l'inclusion d'Audrey, le collectif a la possibilité de sélectionner les enseignants et les écoles (la marge de manœuvre) en vue de convertir la ressource que constitue ces derniers en possibilité réelle d'inclusion, et cette organisation collective produite est pour autant difficilement officialisable et formalisable (les dimensions clandestines). Dans cette situation d'inclusion, le pouvoir de subversion des dimensions clandestines est important, car le collectif a la possibilité de construire d'autres marges de manœuvre. C'est la situation que nous retrouvons avec la construction d'une deuxième marge de manœuvre qui renvoie au maintien volontaire de certains enfants de l'ITEP hors de classes du milieu scolaire ordinaire pour permettre à d'autres enfants de l'ITEP d'être inclus dans ce même milieu scolaire ordinaire : « *C'est vrai que quand il n'y avait pas de solutions pour ces gamins-là, on essayait de trouver des solutions en interne* » (ET/ind/dir/39). Le tableau n° 55 rend compte de ce processus pour les études de cas n° 2, 4 et 5 :

	La ou les marge(s) de manœuvre	La ou les principales ressource(s)	Les dimensions clandestines
Étude de cas n° 2	La possibilité de sélectionner les enseignants et les écoles, et celle de maintenir certains enfants de l'ITEP hors du milieu ordinaire pour favoriser l'inclusion d'autres enfants de l'ITEP	L'enseignant, l'école elle-même et l'ITEP	Un processus difficilement formalisable et officialisable
Étude de cas n° 4	La possibilité de choisir les élèves, et celle d'écarter certains enseignants en attendant qu'ils rentrent « dans le rang »	L'enseignant	
Étude de cas n° 5	La possibilité d'avoir accès à des ressources absentes, ou limitées dans le milieu scolaire ordinaire	Les professionnels du secteur médico-social	

Tableau n° 55 : Les marges de manœuvre, les ressources et les dimensions clandestines

La marge de manœuvre apparaît donc comme une opportunité dont les enseignants et les accompagnants arrivent à se saisir pour construire une nouvelle manière d'inclure un enfant, ou un adolescent en situation de handicap, car l'activité d'accompagnement est complexe par nature. Il n'y a qu'à se rappeler l'exemple de la mère d'Éloïse qui bien que professionnelle du

champ de l'accompagnement doit développer des compétences nouvelles pour accompagner sa propre enfant. Les dimensions clandestines dans ce contexte de polycentralité en permettant de créer/recréer des marges de manœuvre font du collectif une ressource qui agit comme un soutien à l'activité individuelle, et de ce point de vue, les effets du contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement sur l'activité individuelle sont multiples.

V. Les effets du contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement sur l'activité individuelle

1. Le manque de formation des enseignants en matière d'inclusion n'est pas un frein à leur professionnalisation

1.1. Des exemples de professionnalisation

Dans le contexte des études de cas n° 2 et 4, les enseignants parviennent à se professionnaliser, au sens de produire, développer ou transformer des compétences, en jouant sur les règles de leur métier, la confiance entre eux et les autres accompagnants, et la reconnaissance de leurs compétences pour inclure. Autrement dit, les enseignants dans la situation d'inclusion d'Audrey et de Théa produisent, développent ou transforment des compétences pour les inclure plus efficacement de leur point de vue. La compétence renvoie à la capacité d'un enseignant à adapter sa façon habituelle d'agir aux difficultés inédites présentées par une situation d'inclusion en partie nouvelle (Durrive, 2015), et elle est « 1) liée à l'action, ce qui permet de la repérer, 2) liée à un contexte professionnel donné, à des situations de résolution de problèmes dans ce contexte, 3) constituée de ressources cognitives, conatives et affectives et 4) se présentant comme une tonalité intégrant et/ou combinant ces différents niveaux de ressources, de façon spécifique, dans un contexte particulier » (Lefeuvre, 2014, p. 65-66). Identifier la production, le développement et la transformation d'une compétence est donc difficile, car il s'agit toujours d'une hypothèse que le chercheur réalise. En effet, la construction, le développement et la transformation d'une compétence s'analysent toujours par inférence à partir de l'engagement d'un enseignant dans une situation d'inclusion toujours singulière (Barbier, 2011). Ces précautions présentées, il n'en reste pas moins que nos analyses intra cas, et notre analyse inter cas permettent de construire de telles hypothèses.

Dans la situation d'inclusion d'Audrey, l'enseignante de la classe de CE1/CE2 se professionnalise, car elle a confiance dans ses compétences pour y parvenir : « *L'année dernière, j'étais dans une autre école. J'avais déjà un enfant qui était inclus, et on a fait évoluer sa scolarité. Donc, je sais que ça va pouvoir évoluer* » (ET/ind/ens/11). Les personnels de l'ITEP reconnaissent ses compétences : « *Quand on a su que c'était elle pour Audrey, ça nous a rassuré parce qu'elle connaît l'ITEP. Elle connaît les professionnels, elle connaît les enfants, donc c'est vrai que ça a facilité l'inclusion* » (ET/gr/med/41). L'enseignante réélabore les règles de son métier, car si elle avait : « *estimé qu'au bout d'une fois ou deux je ne pouvais pas l'accueillir, je n'avais qu'un mot à dire et on arrêtait* » (ET/ind/ens/11), et elle n'est « *pas non plus dans la même attente que pour mes autres élèves. Là, on m'a dit qu'à chaque fois quand on les accueille, à la base c'est d'abord la socialisation. Donc à la limite, je n'ai même pas obligation de résultats quelque part pour Audrey* » (ET/ind/ens/11). Au final, elle s'adapte à l'inclusion d'Audrey : « *Avec Audrey, je ne fais pas de mathématiques parce que je n'arrivais pas à me dire que deux fois dans la semaine, deux fois une heure trente, comment je vais faire ? J'essaie de trouver les domaines qui pourraient faire qu'elle manque le moins possible. Donc ça change mon emploi du temps* » (ET/ind/ens/11).

Dans la situation d'inclusion de Théa, l'enseignante se fait confiance pour inclure l'adolescente : « *Je pense que c'est parce que j'aime bien. Ce sont des élèves qui m'intéressent et donc je cherche à me former. Je lis des articles, je regarde les sites* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle réélabore les règles de son métier : « *Ah oui, c'est obligatoire. Même si j'ai dans mes classes des élèves dys noyés dans la foule, je suis obligée d'adapter pour les enfants dyslexiques. Je suis obligée de travailler autrement* » (ET/gr/dir et ens/17), et les accompagnants reconnaissent ses compétences pour inclure Théa : « *Ça veut dire que Théa a eu une chance énorme de pouvoir aller dans ce collège* » (ET/ind/par/18). Au final : « *c'est à nous de faire l'effort évidemment* » (ET/gr/dir et ens/17).

Un « sentiment de sécurité » est également identifié chez ces deux enseignantes, et il se définit comme une « croyance consistant à considérer le collectif de travail comme non sanctionnant, dans le cadre de relations interpersonnelles pouvant engendrer des risques pour l'image personnelle [de l'enseignant] » (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 62). De ce point de vue, le contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement est susceptible d'encourager l'apprentissage en situation de travail en limitant l'apparition de quatre risques majeurs identifiés par A. C. Edmondson (1999, citée dans Mornata et Bourgeois, 2012). Ces quatre risques concernent l'image qu'un enseignant peut avoir de lui-même et ils ont pour effet d'inhiber ses apprentissages en situation de travail. Ils renvoient à la perception qu'à un

enseignant d'être perçu comme une personne ignorante, incompetente, négative (au sens d'une réflexion particulièrement critique), ou perturbatrice, et dans le contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement, force est de constater que l'enseignante de la classe de CE1/CE2 dans l'inclusion d'Audrey et le professeur principal de Théa ne se perçoivent pas comme des enseignantes ignorantes, incompetentes, négatives, ou perturbatrices.

1.2. Une professionnalisation à contextualiser

Dans la situation d'inclusion d'Éloïse, les enseignants, de prime abord, semblent peu concernés par ce processus de professionnalisation identifié dans les études de cas n° 2 et 4 : « *C'est le professeur de dessin qui continue à faire des épreuves de dessin qui sont trop complexes pour Éloïse en fait* » (ET/ind/par/21), et c'est cet autre enseignant qui : « *dit au tableau « vous faites ça, ça, ça » et puis voilà on se débrouille* » (ET/ind/esh/19). Et si Éloïse demande une réexplication, l'enseignant lui répond : « *Il dit « bien, c'est marqué au tableau »* » (ET/ind/esh/19). Pour autant, un processus de professionnalisation des enseignants est néanmoins à l'œuvre, mais il faut savoir le replacer dans une temporalité élargie dans ce contexte local, car : « *ça se fera à mon avis au fil des années que l'école inclusive puisse bouleverser les pratiques des enseignants. Pas du jour au lendemain. Il faut que les enseignants puissent faire l'expérience d'être en capacité de varier, d'adapter les supports, les enseignements. Il faut que cette capacité puisse être vraiment partagée, nourrie, entretenue* » (ET/ind/ens/27). De ce point de vue, des compétences professionnelles se développent avec l'aide du collectif : « *on a mis en place un partenariat, plus une triangulaire pour avoir les informations parce qu'entre l'EREA, le lycée, moi et les professionnels médicaux, ça fait beaucoup en fait* » (ET/ind/par/21). Les autres accompagnants font ainsi confiance aux enseignants du lycée, et donc reconnaissent leurs compétences, car Éloïse aurait très bien pu poursuivre sa scolarité en dehors de ce lycée, mais ce n'est pas le cas : « *Donc en fait depuis cette année, elle est rentrée en seconde [dans le lycée de milieu ordinaire]* » (ET/ind/par/21), d'autant plus que : « *ce lien au lycée c'est vrai qu'apparemment, ce n'est pas la première année qu'ils travaillent avec des enfants de l'EREA* » (ET/ind/par/21). Les règles du métier d'enseignant sont également réélaborees, car aucun enseignant ne demande l'attribution d'un AESH/ASEH auprès d'Éloïse malgré ses importants troubles des apprentissages, alors que leur demande pourrait être légitimée et appuyée par leur chef d'établissement qui s'inscrit dans une approche médicale assez explicite, car : « *quand les choses arrivent, la première démarche pour moi c'est infirmerie. Bilan médical et ensuite c'est un plan particulier qui est mis en place,*

non pas avec toute l'équipe pédagogique parce que ce n'est pas la peine, mais avec les parents, l'infirmier, et le référent MDPH si c'est nécessaire » (ET/ind/dir/8). Au final, les enseignants du lycée s'ouvrent petit à petit à l'inclusion scolaire, et aidés par le collectif, ils commencent à construire, développer et transformer des compétences pour y parvenir : *« Ça se passe bien avec mon éducatrice qui m'aide pour dire aux professeurs pour qu'ils m'impriment les cours, enfin plein de trucs comme ça »* (ET/ind/esh/19).

2. Le processus de professionnalisation des enseignants en matière d'inclusion questionne la présence des AESH/ASEH dans les classes, et les rôles qui leur sont attribués

2.1. L'accompagnement par un AESH/ASEH indispensable dans les études de cas n° 1 et 3, mais pas dans les études de cas n° 2, 4 et 5

Ce processus de professionnalisation des enseignants identifié dans les études de cas n° 2, 4 et 5 questionne la présence de l'ASEH dans l'étude de cas n° 1, et celle de l'AESH dans l'étude de cas n° 3, car dans le contexte local de situations d'inclusion efficaces du point de vue des enseignants et des accompagnants, la présence d'un AESH/ASEH n'apparaît pas utile, voire est simplement rejetée par les enfants en situation de handicap eux-mêmes. Dans la situation d'inclusion de Théa (étude de cas n° 4), la présence des AESH/ASEH est par ailleurs subvertie : *« On a découvert que l'AVS [AESH/ASEH] était plus utile lors des temps d'étude pour reprendre ce qui a été fait, pour réexpliquer ce qui a été vu que lors d'un temps de classe »* (ET/gr/dir et ens/17). La présence d'un AESH/ASEH ne paraît donc pas indispensable, voire peu pertinente dans les inclusions d'Audrey, de Théa et d'Éloïse alors que dans l'inclusion de Diégo, cette présence est indispensable pour l'enseignante : *« Ça apporte de la sérénité à la maîtresse qui va pouvoir se concentrer sur un autre groupe. Je ne dis pas qu'elle ne va jamais aller avec le groupe de l'enfant en difficulté. [...] C'est juste que c'est serein. C'est bien de se dire que je ne vais pas me focaliser que sur lui et que je vais pouvoir être à cent pour cent avec les cinq qui sont devant moi parce que [l'ASEH] se focalise sur lui »* (ET/ind/ensdir/34). Elle donne d'ailleurs un exemple significatif : *« L'enfant menace d'exploser. On est lundi. On n'a pas d'AVS [ASEH], je regarde l'ATSEM. Qui va sortir cet enfant laissant les cinq autres avec de la peinture en parfaite autonomie ? Ça fait qu'on a trois pulls à laver, deux pantalons et des*

cheveux roses, et la maîtresse pour ne pas que ça, ça arrive, va quitter son groupe de langage
» (ET/ind/ensdir/34).

2.1.1. Une précaution d'interprétation néanmoins

Ce refus d'un AESH/ASEH par Théa et Éloïse elles-mêmes questionne pour autant, car elles n'ont jamais été accompagnées, et elles se basent davantage sur leurs représentations de ce que peut être un accompagnement par un AESH/ASEH pour refuser. Ainsi Théa « *a peur du regard des autres. Déjà pour elle, c'est « je dois me noyer dans la masse, je dois être pareille que les autres* » » (ET/ind/par/18), et Éloïse aurait : « *eu peur de me faire traiter parce que j'avais une AVS [AESH/ASEH]* ». Ainsi, ces deux adolescentes ne savent pas de quoi relève l'accompagnement par un AESH/ASEH : « *Je ne sais pas. À part que je sais qu'elle aide pour les cours, mais après je ne sais pas vraiment* » (ET/ind/esh/19).

Ce refus systématique et ambigu questionne à son tour la représentation du handicap dans le système éducatif français : « *Elle ne veut pas parce qu'elle se dit là par contre je vais être stigmatisée. Voilà il y aura une personne à côté de moi qui va me chuchoter à l'oreille, et là par contre ça va trop se voir* » (ET/ind/par/18). Autrement dit, « être normal » dans le système éducatif français actuel veut dire que : « *moi quand j'arrive dans ma classe je suis comme les autres, j'ai mon petit cartable à côté, mes affaires, il n'y a personne en plus à côté de moi* » (ET/ind/par/18), et cette recherche de « normalité » peut également s'expliquer par l'expérience scolaire des adolescentes, car : « *elle s'est parfois dit peut-être qu'effectivement je suis une débile mentale puisque l'on n'arrête pas de me le dire* » (ET/ind/par/18). Le refus d'un AESH/ASEH par les enfants ne relève pas d'une lecture binaire simpliste (j'ai envie/je n'ai pas envie), et les études de cas n° 4 et 5 montrent que le collectif constitué parvient à respecter le choix de ces adolescentes qui ont été éprouvées par la temporalité de leur parcours de formation. Autrement dit, dans ces deux études de cas, l'accompagnement par un AESH/ASEH relève d'un choix, celui des enfants en situation de handicap eux-mêmes qui peuvent accepter comme refuser ; ce qui n'est pas le cas de tous les enfants.

2.2. L'élargissement du périmètre d'activité de l'ASEH de Diégo et de l'AESH de Jessy met en lumière un autre processus de professionnalisation

2.2.1. Un élargissement du périmètre de l'activité qui questionne

Cette présence de l'ASEH et de l'AESH dans les études de cas n° 1 et 3 questionne également le périmètre d'activité de l'ASEH de Diégo, car : « *c'est vrai que certaines de nos [ASEH] vont plus aider quand il y a des travaux de préparation à faire. Elles vont découper, elles vont organiser aussi la classe. Elles vont aider à la décoration* » (ET/ind/ensdir/34), tout comme c'est le cas pour l'AESH de Jessy : « *Je suis là aussi pour le professeur, pour soulager le professeur parce que c'est vrai qu'ils ont déjà des classes quand même en effectif assez lourd. Alors moi, si mon élève se débrouille bien, ça ne me dérange pas d'aller voir un autre élève* » (ET/ind/AESH/25). Cet élargissement du périmètre de l'activité de l'AESH/ASEH relève pour autant d'une volonté de leur part, car : « *après comme on dit, le statut d'une [ASEH] ne doit pas faire autre chose, mais on travaille dans une structure. Donc avec des collègues et on fait quoi ? On sait notre statut, mais c'est comme ça, c'est tout. Je ne vais pas rester en retrait qu'avec un enfant et attendre toute la journée que ça se passe. Non voilà, il faut que ça bouge* » (ET/ind/ASEH/35).

Ce questionnement autour de l'utilité ou non de la présence de l'AESH/ASEH dans la classe et l'élargissement du périmètre de leur activité renvoie au processus de professionnalisation des enseignants identifié dans les études de cas n° 2, 4 et 5, sauf que celui-ci concerne dans les études de cas n° 1 et 3 l'ASEH de Diégo et l'AESH de Jessy. Elles produisent, développent et transforment des compétences : « *sur le tas. J'ai appris comme ça en avançant tout doucement* » (ET/ind/AESH/25). Les autres accompagnants leur font confiance : « *Il y a d'autres élèves qui venaient me voir au niveau de la consigne à me demander. Bon, c'était enrichissant. Je me dis « ils me font confiance, c'est cool ! »* » (ET/ind/ASEH/35), et reconnaissent leurs compétences : « *ici je suis tout le temps sollicitée si vous voulez* » (ET/ind/AESH/25). L'ASEH n'hésite pas à réélaborer les règles de métier : « *Je prends des initiatives. J'ai toujours fait ça. Je suis polyvalente et même si c'est des collègues, pour moi c'est des collègues, je suis polyvalente. C'est tout, c'est comme ça* » (ET/ind/ASEH/35), alors que « *c'est vrai que AVS [AESH], c'est vrai que c'est vraiment l'élève en lui-même* » (ET/ind/AESH/25). À tel point que l'ASEH de Diégo comme l'AESH de Jessy assument un nouveau rôle qui est celui d'aider de manière globale les élèves en difficulté de la classe, et non plus spécifiquement l'enfant en situation de handicap pour lequel elles ont été

recrutées, car : « *c'est vrai que quand on est ASEH, AESH on est un peu là dans l'établissement pour aider les élèves en difficulté* » (ET/ind/AESH/25), d'autant plus facilement quand : « *Les professeurs, parce que bon ici il y en a, ils font directement la photocopie. Ils n'ont pas besoin de moi* » (ET/ind/AESH/25).

La dimension relationnelle entre l'AESH/ASEH et l'enseignant de la classe semble favoriser l'élargissement du périmètre de l'activité de l'AESH/ASEH, et donc contribuer au processus de professionnalisation de ces dernières sans pour autant que l'on puisse établir une relation de causalité stricte. Cette dimension relationnelle relève d'une relation sociale entre deux personnes de plus ou moins bonne qualité. Elle est souvent euphémisée par les acteurs eux-mêmes (Champy-Remoussenard, 2017), donc difficile d'accès. Dans le contexte de professionnalisation de l'activité de l'AESH/ASEH, cette dimension relationnelle est de qualité, car : « *ça dépend des enseignants avec qui on est, mais il y a des enseignants qui nous font vraiment confiance* » (ET/ind/ens/38). Autrement dit, l'AESH/ASEH est dans ce contexte de professionnalisation de son activité : « *vue comme une aide pour la classe* » (ET/ind/ens/38), et c'est à ce titre que la dimension relationnelle semble favoriser cet élargissement du périmètre de l'activité de l'AESH/ASEH, car l'enseignant y trouve un intérêt pour le déploiement de sa propre activité d'accompagnement.

2.3. Les bénéfices pour l'activité de l'AESH/ASEH, et celle des enfants accompagnés

Ce processus de professionnalisation offre des avantages à l'ASEH de Diégo et à l'AESH de Jessy. Le premier est que : « *pour moi l'avantage c'est de m'intégrer au sein de leur classe* » (ET/ind/ASEH/35), et c'est également une possibilité de limiter le déficit de reconnaissance dont elles estiment être victimes : « *Bien moi ce métier-là, j'aimerais qu'il soit vachement reconnu. Payé en conséquence aussi, même si c'est très peu d'heures, mais voilà parce que c'est beaucoup de travail* » (ET/ind/ASEH/35). Les avantages d'un tel processus de professionnalisation concernent également les enfants en situation de handicap accompagnés : « *bien même pour lui, se sentir avec quelqu'un, mais à la fois un peu détaché. [...] Je leur laisse quand même un peu d'autonomie. Ne pas être tout le temps derrière, leur laisser libre cours aussi* » (ET/ind/ASEH/35). La question de l'autonomie est importante, car : « *la personne qui est la plus proche de l'élève, c'est souvent l'AVS [AESH/ASEH] qui est 24 heures avec lui ou 12 heures. Enfin peu importe, mais elle est là. Elle est à ses côtés [...] mais il faut savoir être détaché. Ça, c'est vraiment difficile je pense dans certains cas* » (ET/ind/edu/3). C'est d'autant plus important quand certains AESH/ASEH accompagnent un enfant, ou un adolescent en

situation de handicap sur une temporalité très étendue : « *Maintenant je prends avec beaucoup de recul les bulletins scolaires que l'on m'amène quand il y a eu un accompagnement fort. Je sais et ça se confirme dans les faits. On a beau derrière accompagner, adapter, proposer une scolarité aménagée et cætera, l'élève est fort en difficulté si quelque part avant il a été trop accompagné* » (ET/ind/dir/4).

Au final, ce processus de professionnalisation permet à Diégo d'être : « *là avec tous ses camarades* » (ET/ind/ASEH/35), et de ne pas l'enfermer dans une relation exclusive qui limiterait son autonomie, et qui pourrait aller jusqu'à : « *faire le travail à leur place. Ce n'est pas la solution* » (ET/ind/AESH/25). Autrement dit, ce processus de professionnalisation de l'AESH/ASEH permet de dépasser la tension entre *accompagner* et *faire à la place de*.

2.4. Les épreuves professionnelles vécues par les enseignants dans les études de cas n° 1 et 3

Cette professionnalisation de l'AESH/AESH dans les inclusions de Diégo (étude de cas n° 1) et de Jessy (étude de cas n° 3) met à son tour en lumière ce que nous pourrions qualifier « d'épreuves professionnelles »¹⁰⁹ vécues par les enseignants de ces mêmes inclusions, et le risque est alors d'induire une perte d'autonomie professionnelle¹¹⁰ chez ces enseignants pour inclure un enfant en situation de handicap : « *C'est vrai que moi je vous dis « il y a des professeurs, ça fait trois ans et demi que je suis là, il y a des professeurs qui ne sont pas au courant, qui ne savent pas gérer les élèves en situation de handicap* » » (ET/ind/AESH/25). Ces épreuves professionnelles vécues par les enseignants dans les études de cas n° 1 et 3 pourraient ainsi expliquer qu' : « *on veut faire absolument cette demande d'[AESH/ASEH]* » (ET/ind/ensdir/34), car : « *on est démuné. Alors ça, ça nous plombe tout notre week-end parce qu'au niveau du moral on se dit « mais comment je peux faire ? Qu'est-ce que j'ai raté ?* » » (ET/ind/ensdir/34). Finalement, l'enjeu pour l'enseignant en s'assurant de la présence d'un AESH/ASEH devient de : « *pouvoir faire abstraction de l'épée de Damoclès qui est dans la classe, qui va aller planter des ciseaux ou n'importe quoi aux vingt-neuf autres* » (ET/ind/ensdir/34). Cette confrontation à la réalité de la situation d'inclusion est vécue et perçue comme une épreuve professionnelle qui tend ainsi à expliquer la vision pessimiste de l'école inclusive actuelle qu'en a l'enseignante de Diégo : « *Pour le moment, l'école inclusive c'est fait*

¹⁰⁹ L'épreuve professionnelle au sens d'inclusion subie plus que construite.

¹¹⁰ L'autonomie professionnelle renvoie à une autonomie de décision qui implique également une autonomie de réflexion et une autonomie éthique (Maroy et Dutercq, 2017).

pour montrer aux autres enfants qu'il y a des enfants différents, mais ce n'est pas fait pour les enfants différents » (ET/ind/ensdir/34).

Ce processus qui fait courir le risque aux enseignants d'une perte d'autonomie professionnelle en matière d'inclusion est également amplifié par les mécanismes de construction de la réalité sociale du moment, comme c'est le cas dans notre contexte de terrain avec le recours très important aux AESH/ASEH : « *On le voit au niveau du nombre de dossiers d'AVS [AESH/ASEH] qui est pléthorique et exponentiel. La demande est exponentielle. Elle explose. Enfin, c'est affolant* » (ET/ind/edu/9). La stratégie pour un enseignant, comme c'est le cas dans l'inclusion de Jessy, peut donc consister à déléguer une partie de son travail d'accompagnement à un AESH/ASEH, ce qui en retour contribue à affaiblir son autonomie professionnelle en matière d'inclusion. Nous pouvons dès lors nous questionner sur la capacité de cette épreuve d'être formative en permettant un possible développement professionnel des enseignants. Cette question est importante, car faire de l'épreuve une opportunité pour se développer professionnellement permettrait à des enseignants de ne plus subir une inclusion, mais de la construire.

3. Un pôle mis en valeur par l'analyse du contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement

3.1. C'est aussi l'élève qui inclut

Les autres élèves de la classe sont « une classe de travailleur, rarement identifiée comme telle » (Strauss, cité dans Tourette-Turgis et Thievenaz, 2013, p. 70), car « *finalement, c'est l'élève aussi qui inclut. On rajoute finalement aussi une charge aux élèves et ça il ne faut surtout pas le balayer d'un revers de la main* » (ET/ind/ens/27). Cette activité d'accompagnement est difficilement perceptible, car elle apparaît banale dans le contexte de la classe, au sens d'ordinaire dans la vie de classe de tous les jours : « *En fait, j'ai un copain à côté de moi et une copine, et elle prend bien le temps de relire mon agenda, de relire mes leçons. Ça se fait avec tous les élèves qui sont à côté de moi dans toutes les matières* » (ET/ind/esh/15). L'activité d'accompagnement des autres élèves de la classe est importante, car elle permet de compenser une éventuelle faiblesse de l'un des pôles suite à une absence, un arrêt de travail, une impossibilité d'être présent pour telle ou telle autre raison, etc. : « *Moi je sais qu'avec [cet adolescent], beaucoup d'élèves disaient « bien, je me suis mis à côté [de lui] vu que vous n'étiez pas là. Je l'ai aidé* » (ET/ind/AESH/25). Le pôle enseignant peut aussi s'en servir pour suppléer

l'absence d'AESH/ASEH dans la classe : « *c'est vrai qu'il y a des professeurs qui mettent en place des petits tuteurs comme ça quand il n'y a pas d'AVS [AESH/ASEH]* » (ET/ind/AESH/25), d'autant plus que les autres élèves de la classe font souvent preuve d'empathie envers leur(s) camarade(s) en situation de handicap : « *c'est vrai qu'il y a des élèves franchement qui sont compréhensifs et qui savent aider vraiment l'élève en difficulté* » (ET/ind/AESH/25).

Cette ressource que constitue le pôle des autres élèves de la classe est de plus une aide facilement mobilisable, car : « *quand on n'arrive pas, on demande à une copine* » (ET/ind/esh/19). D'autant plus que cette aide est souvent spontanée : « *au début, ça a été une copine et elle a dit « si tu veux je pourrais t'aider à finir tes leçons, à regarder mes leçons » et du coup j'ai dit « oui, si tu veux », et après il y a tous les élèves qui s'y sont mis aussi* » (ET/ind/esh/15), et l'âge des autres élèves de la classe n'y change pas grand-chose comme dans les études de cas n° 1 et 2 : « *Là, c'est un enfant qui pourrait t'aider. Un enfant comme moi* » (ET/ind/esh/46). Les effets de l'activité d'accompagnement des autres élèves de la classe sont donc bénéfiques pour les enfants en situation de handicap, car : « *c'est mieux comme ça. Je n'oublie pas des mots dans ma leçon et ça me permet de mieux apprendre, et pour mon agenda c'est mieux aussi comme ça. Je n'oublie pas des exercices* » (ET/ind/esh/15). Lorsque plusieurs enfants en situation de handicap sont inclus dans le même contexte de classe, ils peuvent à leur tour être des acteurs dans ce pôle des autres élèves de la classe, car : « *quand une de mes copines qui est dys et qui n'a pas bien compris la leçon et que moi j'ai compris la leçon, bien des fois je lui réexplique ou si je n'ai pas compris, il y en a une qui va réexpliquer. En fait, on est toujours là pour s'entraider* » (ET/ind/esh/15).

3.2. L'apport de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité sur cette question du rôle des autres élèves

Une partie du « travail » des enfants correspond donc à l'activité d'accompagnement qu'ils déploient auprès de leur camarade en situation de handicap, et à ce titre les deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité mis en œuvre dans notre troisième chapitre¹¹¹ apportent un éclairage supplémentaire, car ce dispositif offre la possibilité de reconnaître ce travail des enfants à sa juste valeur, comme il met en lumière l'importance de leur parole pour construire

¹¹¹ Voir chap. 3, part. 3, « Une autre manière d'enquêter auprès de très jeunes enfants », p. 188.

de la connaissance sur le rôle que peuvent jouer les autres élèves de la classe auprès de leur(s) camarade(s) en situation de handicap.

Le discours des enfants apparaît ainsi en décalage avec celui des adultes qui ont tendance à penser qu'ils sont les seuls à accompagner les enfants en situation de handicap dans la classe et dans l'établissement scolaire. L'approche adultocentrique qui repose sur le postulat que l'accompagnement et l'aide aux enfants en situation de handicap relèvent quasi-exclusivement du « champ d'intervention » des adultes est remise en cause, car les enfants ont eux-mêmes un rôle à jouer comme le dit un enfant à *Robert* la marionnette : « *Une classe viendrait t'aider tous les jours. Une classe de grands comme nous* » (ET/ind/esh/48). L'accompagnement par les pairs est mis en avant et la mise en œuvre de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité est une occasion de réaliser une « interrogation critique » sur ce que nous pensons aller de soi concernant l'activité d'accompagnement (Garnier et Rayna, 2017).

L'atelier artistique semble également limiter les « prénotions » qui habitent le sens commun et le sens savant en vue de permettre une production de connaissances sur l'enfance (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Il est une possibilité de ne pas considérer notre objet de recherche de manière exclusive en fonction de nos manières de penser, en tant que chercheur et adulte. Les adultes ont donc la possibilité de travailler « avec » les enfants et non « sur » eux, et ce dispositif semble favoriser « une connaissance démocratique » du point de vue des enfants (Clark, 2017). Il semble aussi permettre de considérer les enfants comme des co-chercheurs, et comme des constructeurs de connaissances qui ont une autre compréhension des situations d'accompagnement que les adultes (Clark, 2017). Une possibilité de gagner la confiance des enfants et de leur faire confiance en les considérant comme des acteurs qui agissent et réagissent aux situations d'inclusion dans lesquelles ils sont inscrits est envisageable, et le discours de l'enfant peut ainsi être légitimé par la recherche.

4. Une deuxième hypothèse précisée

Une activité collective d'accompagnement construite par les enseignants et les accompagnants dans les études de cas n° 2 (l'inclusion d'Audrey), n° 4 (l'inclusion de Théa) et n° 5 (l'inclusion d'Éloïse) se déploie par la mise en œuvre collective d'un système de régulations qui est sous-tendu par les dimensions clandestines de leur activité d'accompagnement, sans que les dimensions clandestines apparaissent de notre point de vue

comme le seul système de régulations possible¹¹², et dans un contexte que nous n'avons pas identifié, celui de la polycentralité de l'activité d'accompagnement. Autrement dit, dans ce contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement, les dimensions clandestines sont l'un des organisateurs possibles de l'activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, qui permettent aux enseignants et aux accompagnants de réguler collectivement leur activité d'accompagnement en vue de construire une inclusion efficace de leur point de vue. Nous pouvons d'ailleurs qualifier ce collectif de collectif inclusif.

¹¹² Nous n'avons pas identifié au cours de notre recherche des éléments qui nous permettent d'affirmer que les dimensions clandestines sont l'unique système de régulations existant et possible.

Conclusion du chapitre 7

Nous cherchions dans ce septième chapitre à travers notre analyse inter cas à mieux comprendre d'une part les effets de la dimension collective sur l'activité des enseignants et des accompagnants pris dans une situation d'inclusion, et d'autre part les effets de cet agir collectif sur l'efficacité d'une inclusion du point de vue de ces derniers. La confirmation de notre première hypothèse permet de préciser davantage notre seconde hypothèse, et elles apportent toutes deux des réponses provisoires, réponses qui nous le savons ne peuvent jamais être définitives, car les enseignants et les accompagnants sont toujours dans une phase d'évaluation, d'ajustement et de régulation de leur activité d'accompagnement, tout comme leur contexte local se transforme constamment avec, ou sans leur volonté d'ailleurs. Des ressources sont néanmoins rendues disponibles en utilisant les dimensions clandestines de l'activité dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement, et l'intérêt de notre analyse inter cas est qu'elle aborde ce système de régulations sous l'angle des mécanismes qui créent, organisent le collectif, l'entretiennent et le détruisent. Le collectif est donc une ressource qui permet à des enseignants peu, ou pas formés à l'inclusion scolaire de construire avec d'autres accompagnants une inclusion efficace de leur point de vue, et une perspective reste alors en suspens. Elle renvoie à la discussion que nous pouvons maintenant débiter sur le rôle que peuvent tenir les dimensions clandestines de l'activité quant à la formation des enseignants en matière d'inclusion, autrement dit, en quoi et comment cette connaissance produite peut-elle contribuer à former des enseignants inclusifs ?

Chapitre 8 : (Re)penser la formation d’enseignants inclusifs dans le système éducatif français¹¹³

Introduction du chapitre 8

Notre dernier chapitre est une proposition pour (re)penser la formation dont les enseignants bénéficient pour exercer leur métier quand ils doivent inclure un enfant en situation de handicap dans leur classe et dans leur établissement scolaire, et que nous appelons dans la suite de notre propos une formation en matière d’inclusion. Nous souhaitons en appui des connaissances que nous avons produites au cours de notre recherche sur l’activité d’accompagnement des enseignants de nos cinq études de cas, leur permettre de dépasser plus facilement des défis, des dilemmes de métier voire des empêchements qu’ils sont susceptibles de rencontrer, et qui ont été pour partie ceux des enseignants de notre terrain d’enquête, quand ils sont chargés par le ministère de l’Éducation nationale français d’opérationnaliser l’inclusion scolaire dans le contexte toujours singulier de leur classe et de leur établissement scolaire, alors même que ces contextes ne sont jamais définissables d’avance, donc toujours complexes à anticiper pour un enseignant. Notre recherche montre que des ressources peuvent être mobilisées par les enseignants. Bien entendu, ces ressources sont multiples, et notre recherche n’en a certainement dévoilées qu’un petit nombre, mais nous faisons le choix dans ce huitième chapitre de nous concentrer sur l’une d’elles à cause d’une situation de formation que nous avons due construire pour les besoins de notre travail en qualité d’enseignant formateur dans un Institut national supérieur du professorat et de l’éducation (INSPE) à la fin de notre enquête de terrain. Une situation de formation est une situation dans laquelle sont organisées des activités ordonnées « autour d’une intention de production de nouvelles capacités ou attitudes susceptibles d’être transférées dans d’autres situations que la situation de formation, et qui la finalisent » (Barbier, 2011, p. 73).

Cette situation de formation s’adressait à des enseignants stagiaires du premier degré de l’enseignement français, et nous commençons par analyser le discours qu’ils tiennent de leur activité à travers la construction de notre situation de formation, puis nous comparons ce discours sur leur propre activité avec l’activité d’accompagnement des enseignants de nos

¹¹³ Le lecteur peut également se référer à l’article suivant : Kheroufi-Andriot, O. (2020). Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l’activité pour former des enseignants inclusifs. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 65, p. 131-142.

différentes études de cas que nous avons analysée au cours des chapitres quatre, cinq, six et sept. Ensuite, nous énonçons les pistes de formation que proposent les enseignants et les accompagnants de nos cinq études de cas pour inclure un enfant en situation de handicap, et enfin nous concluons par la proposition d'une perspective pour former des enseignants inclusifs et construire des situations de formation pluricatégorielles.

I. L'analyse de l'activité d'enseignants stagiaires à travers la construction d'une situation de formation

1. Une opportunité saisie

Notre inscription comme enseignant formateur dans un INSPE a été une opportunité pour analyser l'activité d'enseignants stagiaires¹¹⁴ (n = 34). Tout en répondant à la demande de l'institut de formation pour lequel nous travaillons, nous avons conçu puis construit avec l'aide de trois autres formateurs une situation de formation¹¹⁵ qui a répondu à deux objectifs. Le premier (la terminologie employée dans la maquette de formation de l'INSPE qui s'appelait ESPE à l'époque est reprise) a été de contribuer à l'élaboration d'une posture réflexive au regard de la pratique professionnelle des enseignants stagiaires, de contribuer à la construction de leur identité professionnelle, à les sensibiliser aux apports du travail de groupe, et à les aider à articuler l'expérience de mise en situation professionnelle et la réflexion sur l'objet de recherche travaillé dans le cadre de leur mémoire (École supérieure du professorat et de l'éducation, 2018). Le second objectif a été d'analyser le discours qu'ils tenaient sur leur propre activité grâce à la situation de formation dans laquelle ils étaient inscrits¹¹⁶. Les matériaux ont été récoltés en adaptant le fonctionnement des *ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité*¹¹⁷ théorisés par P. Champy-Remoussenard (2006, 2009) au contexte de la situation de formation. Dans ce dispositif dialogique et intersubjectif, quatre ateliers de quatre heures au déroulement similaire ont été mis en œuvre de février à avril 2017, et ils consistaient à faire réaliser un court texte par chacun des enseignants stagiaires à partir d'un déclencheur (Champy-Remoussenard,

¹¹⁴ L'anonymat des personnes a été préservé. Ces dernières étaient volontaires, et elles pouvaient se retirer à n'importe quelle étape de l'enquête sans préjudice.

¹¹⁵ Les objectifs d'analyse du dispositif ont été présentés aux enseignants stagiaires, et ce dispositif a été soucieux des répondants en leur apportant la garantie du respect d'un cadre déontologique, et de l'anonymisation des données récoltées (Dépelteau, 2011).

¹¹⁶ « Situation de formation » au singulier en sachant qu'une situation de formation comprend bien un ensemble d'activités ordonnées « autour d'une intention de production de nouvelles capacités ou attitudes susceptibles d'être transférées dans d'autres situations que la situation de formation, et qui la finalisent » comme l'explique la définition qu'en donne J.-M. Barbier (2011, p. 73).

¹¹⁷ Nous avons participé en octobre-novembre 2016 à un atelier d'écriture sur l'activité mis en œuvre par P. Champy-Remoussenard, dans le cadre du master en Sciences de l'éducation intitulé *Conseil en développement des compétences et en valorisation des acquis* (CDVA) de l'université de Lille dans lequel elle intervient. L'objectif fut d'endosser le rôle de participant en vue de « vivre », de « ressentir » et de connaître le fonctionnement d'un atelier.

2006)¹¹⁸ pour ensuite les lire, les écouter, et les discuter en petit groupe de quatre à six stagiaires (Champy-Remoussenard, 2003). Chaque texte devait obligatoirement se référer à une situation professionnelle vécue au cours de leur stage en responsabilité, et les émotions lors de cette expérience professionnelle ne devaient pas être évacuées. Les déclencheurs avaient pour fonction d'entraîner vers l'écriture et de favoriser « l'accès aux aspects souvent occultés du travail (tantôt les régularités, tantôt les imprévus et les petits incidents) » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 305). Chaque atelier que nous avons pris en charge a été enregistré, et un journal de terrain a également été tenu au cours de cette situation de formation. Ce journal de terrain nous permit de raconter le récit de notre engagement et de réaliser un retour réflexif sur ce que nous observions (Beaud et Weber, 2010). Nous avons ensuite récolté les écrits produits à partir des déclencheurs proposés ($n = 135$), et une analyse de contenu a été réalisée. Elle est à considérer comme « une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégrité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2011, p. 19).

2. L'analyse de la situation de formation

L'analyse des matériaux a d'abord porté sur le « contenu manifeste », c'est-à-dire sur ce qui a été écrit tel quel par l'enseignant stagiaire, et dans un second temps elle a porté sur le « contenu latent » (les éléments symboliques du discours des enseignants) pour tenter de chercher le sens caché derrière le sens manifeste (Dépelteau, 2011). Cette analyse en second niveau s'est adossée sur l'enregistrement du discours des enseignants stagiaires à propos de leur propre activité au cours des échanges en petit groupe, et une des limites de la méthodologie mise en œuvre concerne ces enregistrements, car comme l'explique une enseignante stagiaire : « *Par ailleurs, je pense que l'enregistrement lors des temps d'échange a parfois bloqué la discussion* » (AES/1)¹¹⁹. Les résultats de l'analyse de la situation de formation, et donc de manière indirecte de l'activité des enseignants stagiaires au cours de leur stage en responsabilité, montrent que ces temps d'échange sont plébiscités par les enseignants stagiaires alors même qu'ils ont des difficultés à construire des liens entre ce qui leur est proposé en formation et ce qu'ils expérimentent en établissement scolaire : « *Il n'y a pas de trace écrite*

¹¹⁸ Par exemple : « Je n'avais jamais été aussi fier de moi... ; Si j'avais pu prévoir que... ; Tout allait bien jusqu'au jour où... ».

¹¹⁹ Les écrits des enseignants stagiaires ont été codés de la manière suivante. Nous indiquons dans un premier temps la nature du dispositif méthodologique utilisé (AES pour *atelier d'enseignants stagiaires*). Dans un second temps, nous indiquons les écrits utilisés et numérotés de 1 à 12.

concrète formulée par les étudiants ou les “animateurs” afin de nous donner des clefs et des réponses. On oublie vite et on ne le réinvestit pas, ou pas assez sur le terrain » (AES/2). La situation de formation leur permet de se rendre compte que d'autres enseignants stagiaires éprouvent les mêmes difficultés : « C'est intéressant de communiquer avec ses collègues sur certaines situations, car cela nous permet de nous rendre compte que les difficultés que l'on peut rencontrer sont également celles de nos collègues. Que l'on n'est pas les seuls à les vivre, que cela ne vient pas forcément de nous » (AES/3). Mais les enseignants stagiaires sont aussi souvent à la recherche de « bonnes pratiques » (Roger, 2007) de la part des formateurs, car ils font face à des contraintes dans leur environnement et ils souhaiteraient pouvoir arriver à transformer ces contraintes en ressources : « Il n'y a pas de réelles solutions apportées à nos problèmes » (AES/4). La situation de formation apparaît alors comme une possibilité de réfléchir ensemble à différentes manières de « faire malgré tout » (Clot, 2008) et comme celle de prendre de la distance par rapport à sa propre activité : « Je pense que ce module est intéressant dans la mesure où il permet la confrontation et le partage de situations professionnelles très diverses. Ainsi le recul et l'analyse de ces situations nous permettent de réfléchir plus posément sur nos actes, nos paroles, nos postures » (AES/5). C'est également ce qu'explique cette autre enseignante stagiaire : « Les questions des autres permettent de voir la situation sous un autre angle et de prendre de la distance par rapport à celle-ci » (AES/6). La situation de formation agit ainsi comme une possibilité de se rassurer par rapport aux exigences de l'institution scolaire : « J'ai trouvé que les échanges étaient intéressants, notamment pour se rassurer du point de vue du rôle de l'enseignant » (AES/7). Elle leur donne la possibilité de réfléchir ensemble à différentes « manières de faire », y compris pour des situations de travail non encore rencontrées : « Cela nous permet de rencontrer des problèmes auxquels on n'a pas encore été confrontés, mais qui risquent de se poser à l'avenir. Ça permet donc de réfléchir dessus et d'anticiper si le cas se présente » (AES/8). La situation de formation semble ainsi donner la possibilité aux enseignants stagiaires de prendre en charge collectivement les problèmes qu'ils rencontrent dans le quotidien des classes comme l'explique l'un des enseignants stagiaires : « C'est enrichissant également puisqu'on essaye de construire ensemble des réflexions afin de mieux gérer nos problèmes » (AES/9). Le groupe d'échange entre pairs permet finalement de se rassurer : « Ces cours ont permis de nous rassurer sur notre façon d'exercer le métier, de gérer notre classe, notre temps pour chaque moment de la journée, car on se rend compte que nous avons tous des difficultés. Nous ne sommes pas seuls à rencontrer des situations difficiles avec les élèves, l'équipe ou encore les parents » (AES/10). Et surtout de le faire sans être jugé par d'autres : « On peut parler librement sans être jugé »

(AES/11). L'activité des enseignants stagiaires semble donc être en tension, et la situation de formation offre la possibilité d'en discuter collectivement. Le discours des enseignants stagiaires sur leur propre activité est ensuite utilisé pour comparer ce qu'ils disent de leur activité avec l'activité d'accompagnement des enseignants qui a été analysée dans les cinq études de cas de notre terrain d'enquête.

3. Une visée comparative qui rend compte d'un résultat intéressant

Cette visée comparative entre le discours des enseignants stagiaires sur leur propre activité et l'activité d'accompagnement des enseignants analysée dans nos cinq études de cas rend compte d'un résultat intéressant : certaines dimensions présentes dans le discours que tiennent les enseignants stagiaires sur leur propre activité sont assez proches des dimensions clandestines¹²⁰ de l'activité des enseignants de notre terrain d'enquête quand ils sont confrontés à l'inclusion d'un enfant en situation de handicap. C'est par exemple le cas quand l'activité d'un AESH/ASEH permet de réguler celle d'un enseignant stagiaire confronté au comportement difficile de l'un de ses élèves : « *Je ne pouvais pas sortir et laisser les élèves seuls dans la classe. Heureusement un élève bénéficie d'une AVS [AESH/ASEH] et c'est donc elle qui prévenait la directrice* » (AES/12). L'activité d'accompagnement se partage entre l'enseignant et l'AESH/ASEH, et l'analyse de la situation de formation aussi bien que les situations de travail du contexte de la recherche doctorale analysées rendent compte du fait que ces dimensions clandestines de l'activité des uns (enseignants de nos études de cas) et des autres (enseignants stagiaires) prennent la forme de relations d'aide, de partage de responsabilité, voire de délégation de responsabilité, et de catachrèses (comme avec l'exemple précédent du dossier de la MDPH)¹²¹. Elles donnent la possibilité aux enseignants de nos études de cas de jouer sur les règles du métier en les subvertissant, sur leur confiance en eux, et sur la reconnaissance de leurs compétences, et nous faisons l'hypothèse que cette possibilité peut

¹²⁰ Nous appelons « dimensions clandestines » des dimensions cachées qui possèdent un caractère clandestin, car c'est leur statut même dans les situations de travail qui conduit à parler de clandestinité parce qu'elles s'avèrent constitutivement quasi impossibles à officialiser et à formaliser (Champy-Remoussenard, 2017). Afin de faciliter la lecture du chapitre, nous faisons le choix de parler de dimensions clandestines, et non de dimensions cachées de nature clandestine.

¹²¹ La catachrèse est « cette attribution de fonctions nouvelles aux outils, l'usage détourné et inventif d'un outil [...] La fonction de l'outillage s'en trouve affectée par une activité de reconception ou de re-création des techniques dont l'usage est déplacé ou subverti » (Clot, 2017a, p. 91). G. Le Blanc (2007, p. 163) la définit aussi comme « une recreation de la norme, sa mise en développement [et elle] suppose une mobilisation subjective qui puise dans l'histoire même du sujet ».

aussi être celle d'enseignants stagiaires qui sont ainsi susceptibles comme les enseignants de nos études de cas de créer/recréer des marges de manœuvre¹²², autrement dit des marges d'autonomie leur donnant la possibilité de convertir des ressources en possibilités réelles d'inclusion grâce au déploiement de dimensions clandestines dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement. En jouant sur les règles du métier, sur leur confiance en eux, et sur la reconnaissance de leurs compétences, les enseignants stagiaires peuvent avoir la possibilité de se professionnaliser au sens de produire, développer ou transformer des compétences.

II. Des pistes proposées par les enseignants et les accompagnants

Les enseignants de nos différentes études de cas ont formulé différentes propositions qui concernent la formation qu'ils ont reçue, ou qu'ils reçoivent pour les aider à inclure un enfant en situation de handicap dans leur classe, et elles sont d'autant plus intéressantes à prendre en compte que des dimensions de l'activité des enseignants stagiaires identifiées dans leur discours sur leur propre activité sont assez proches de dimensions de l'activité d'enseignants de nos différentes études de cas.

1. Les perspectives de formation proposées par les enseignants

Les différents enseignants du terrain de l'enquête incluent, et il est vraisemblable qu'ils continueront d'inclure des enfants en situation de handicap dans le quotidien de leur classe. Cette expérience, comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, n'est pas sans effets sur leur activité d'accompagnement. Certains des enseignants interviewés et observés ont des choses à dire sur leur formation à l'inclusion scolaire, autrement dit sur la formation organisée par les INSPE pour exercer leur métier. Leurs propos sur leur formation furent parfois spontanés, et parfois induits par nous-même suite à une, ou des remarques sur tel ou tel aspect de la formation actuelle, ou sur celle dont ils ont pu bénéficier au cours de leur formation initiale

¹²² La marge de manœuvre des enseignants et des accompagnants est « la liberté leur permettant de réellement mettre en œuvre les ressources dont ils disposent » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 224), et elle est une possibilité pour eux de mettre en œuvre des régulations face aux imprévus des inclusions (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015). La régulation est à considérer comme « la (re)construction permanente des modes opératoires » (manières de faire, de s'organiser) des enseignants et des accompagnants qui intègre des dimensions comme le parcours biographique, la préservation de soi sur le long terme, l'histoire longue des collectifs, etc. (Coutarel, Caroly, Vézina et Daniellou, 2015, p. 11).

et continue. Leur discours est intéressant, car il met en lumière des pistes de formation formulées par les acteurs eux-mêmes qui, parfois, restent dans l'ombre. La principale limite pour autant de la prise en compte de leur discours sur leur formation, renvoie au fait que ces propos ne sont pas représentatifs de l'ensemble des discours que pourrait avoir la totalité des enseignants français si nous les interrogeons. Chose de toute manière impossible dans le contexte de notre enquête, et c'est à ce titre que nous vous restituons et proposons maintenant ces quelques pistes.

L'enseignante de Diégo (étude de cas n° 1) estime que les enseignants devraient connaître les choses à ne pas faire, et cela pourrait prendre la forme d'un « cahier du handicap » : « *La plus importante pour moi et la plus urgente, c'est de connaître les choses à éviter. [...] Ils n'arrêtent pas de parler de cahier de réussites, de cahier de suivi, alors pourquoi pas un carnet de handicap avec ce qu'il faut éviter* » (ET/ind/ensdir/34).

Le professeur principal de Jessy (étude de cas n° 3) considère que l'inclusion scolaire renvoie à l'expérience professionnelle d'un enseignant : « *Je pense que c'est avec l'expérience. [...] et là je pense que quand tu es jeune enseignant, que tu arrives, que tu as un cas comme ça et que l'on ne t'a pas formé, ça ne doit pas être si facile je pense* » (ET/ind/ens/24). À ce titre, elle propose un échange d'expérience entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés : « *Parler avec des enseignants, peut-être des gens qui vivent, qui expliquent ce qu'ils vivent, comment ils abordent eux à leur niveau. Voilà discuter et aller sur les lieux. Je pense qu'il n'y a rien de tel pour les stagiaires* » (ET/ind/ens/24). Ensuite, de son point de vue, l'apprentissage « sur le tas » pourrait constituer un puissant levier de formation en matière d'inclusion : « *C'est comme notre pédagogie, on l'a apprise au fur et à mesure, et on n'a jamais été formé en fait. On apprend sur le tas et ça ne vient pas du jour au lendemain* » (ET/ind/ens/24), et pour cela elle considère que deux facteurs sont essentiels : « *Il faut du temps, il faut faire des erreurs aussi. Tu en fais et c'est grâce à ces erreurs-là que tu évolues* » (ET/ind/ens/24). Enfin, le professeur principal de Jessy estime que les enseignants devraient bénéficier de stages dans des établissements du milieu spécialisé, ou dans des structures d'adaptation du milieu scolaire ordinaire afin de prendre conscience de la nécessité d'adapter son enseignement : « *Tu vois les stages de quelques jours, peut-être en faire un en établissement spécialisé, peut-être dans un EREA [établissement régional d'enseignement adapté], ou dans une ULIS [unité localisée pour l'inclusion scolaire]. Suivre au moins une journée pour se rendre compte déjà qu'il faut adapter* » (ET/ind/ens/24).

Le professeur principal de Théa (étude de cas n° 4) considère que les troubles des apprentissages nécessitent des aménagements et des adaptations pédagogiques, ce qui requière

en tout premier lieu une formation en matière d'inclusion, et aussi la construction de relations avec les professionnels du secteur médico-social : « *On ne peut pas enseigner de la même manière à un enfant qui est dyslexique et à un enfant qui ne souffre pas de ce trouble. On est obligé d'évoluer, de se former, de s'auto former parce qu'en fait on a peu d'aides au final. Il y a quand même des formations qui sont mises en place, mais pas tout le temps. Moi je travaille en lien avec les orthophonistes, donc j'essaie d'avoir des idées, des pistes, des conseils, mais c'est vrai que ce n'est jamais évident, mais on est forcément impacté par ce type d'enfants* » (ET/gr/dir et ens/17). L'enseignante estime ainsi qu'il pourrait exister des espaces de dialogue entre enseignants, et entre enseignants et professionnels du secteur médico-social : « *Je pense qu'il serait intéressant d'avoir par exemple une journée de rencontre avec des spécialistes, d'autres enseignants que l'on puisse échanger sur nos pratiques. Alors il y aurait le côté théorique par les spécialistes qui peut-être pourraient mieux nous guider par rapport à certaines pathologies, et puis après la mise en pratique avec justement cet échange de pratiques des divers collègues parce que l'on a tous des trucs, ou astuces. Il serait intéressant justement de les mettre en commun* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle juge également que la formation des enseignants ne doit pas se réaliser avec de gros effectifs d'enseignants, et que cette formation doit prendre en compte la gestion par les enseignants de toutes les formes de discrimination liées au handicap : « *Alors la formation évidemment. Des petits groupes. Peut-être aussi vis-à-vis des autres élèves ou parfois ça peut être compliqué aussi. Mieux leur expliquer certaines formes de handicap parce que des fois il y a aussi de la discrimination entre eux. Beaucoup d'enfants arrivent en souffrance, nous expliquent qu'on les a toujours pris pour des nuls entre guillemets. Je pense qu'il y a ça, mais aussi mieux préparer peut-être les autres enfants aux handicaps, à les accueillir et à travailler en amont par rapport à ça* » (ET/gr/dir et ens/17). Elle rejoint également le discours précédent du professeur principal de Jessy sur l'apprentissage sur « le tas » : « *C'est aussi apprendre sur le terrain, sur le tas. On est petit devant la difficulté et même avec des recettes, des idées, des tas d'éléments qu'on peut lire dans certains bouquins, on prend des pistes, on essaie. Ça ne donne pas forcément la solution* » (ET/gr/dir et ens/17).

L'enseignant de l'EREA (étude de cas n° 5) considère de son point de vue que le travail collectif avec ses collègues dépend de la personne avec qui il travaille : « *Je sais qu'avec une collègue en mathématiques, j'ai trouvé. Tu essaies de trouver un mode de fonctionnement qui convienne à la personne qui t'accueille parce que co-intervention. Moi, je ne me vois pas arriver et puis imposer. Voilà, je ne fais pas cours à la place de la personne. [...] Ce n'est pas forcément évident* » (ET/ind/ens/30). Autrement dit, la co-intervention avec un autre enseignant dépend d'abord pour lui de leur relation interpersonnelle : « *Après tu rentres dans le côté*

relationnel qui n'est pas évident parce qu'avec une personne on s'entend plus ou moins bien, on fonctionne un petit peu de la même manière. Ce n'est pas évident donc cette co-intervention. Elle se construit plus ou moins bien, plus ou moins efficacement en fonction des personnes » (ET/ind/ens/30). Autrement dit, une co-intervention : « se construit » (ET/ind/ens/30).

Les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) peuvent également jouer un rôle pour une meilleure formation des enseignants en matière d'inclusion d'après l'enseignant référent du collège de l'étude de cas n° 3 : « *Je pense que dans tous les cas, la formation c'est un des leviers qui permet de faire évoluer les choses et je pense que la formation des gens même s'il ne faut pas que ce soit non plus des formations ponctuelles, je pense que les gens devraient dans leur formation au niveau de l'ESPE [École supérieure du professorat et de l'éducation, nouvellement INSPE depuis septembre 2019], je pense qu'il devrait y avoir un thème là-dessus qui ne soit pas obligatoire, mais qui soit une option non facultative. Enfin, c'est ce que je pense » (ET/ind/edu/3).*

Après avoir présenté ces différents éléments en matière de formation qui pourraient, de notre point de vue, aider un enseignant à inclure un enfant en situation de handicap dans sa classe, nous allons maintenant présenter les perspectives des autres accompagnants, car eux aussi ont des choses à dire sur la formation des enseignants en matière d'inclusion.

2. Les perspectives de formation proposées par les autres accompagnants

Ces pistes de formation sont elles aussi très intéressantes, car elles sont formulées par différentes typologies d'acteur qui ont des liens très étroits avec les enseignants au moment des inclusions d'enfants en situation de handicap dans une classe et dans un établissement scolaire, et l'intérêt réside dès lors dans les convergences, les divergences, et les éléments supplémentaires repérés à travers le discours qu'ils portent sur la formation des enseignants en matière d'inclusion. C'est ainsi que la directrice de l'école ordinaire d'Audrey dans l'étude de cas n° 2 : « *pense qu'une observation sur le terrain pour nous ce serait bien. [...] Ici au niveau du réseau d'aide, on pourrait obtenir de l'aide de la psychologue scolaire qui est vraiment géniale à ce point de vue-là, et puis oui des observations sur le terrain » (ET/ind/ensdir/13).*

Le chef d'établissement du collège de Jessy (étude de cas n° 3) souhaiterait quant à lui visibiliser l'activité des enseignants quand ils incluent afin d'en faire bénéficier tous les autres enseignants de son établissement : « *Donc pour faire mieux, il faut déjà faire savoir ce qui existe. On n'en est peut-être pas encore tout à fait là partout, ou tout le temps. Partager, faire témoigner l'enseignant qui est un peu plus en avance sur ces questions, sur ces pratiques auprès*

de ses collègues, d'où les réunions pédagogiques de classe. C'est important, il y a toujours un leader. Si ce n'est pas le professeur principal, c'est le prof de lettres. Si ce n'est pas le prof de lettres, c'est peut-être le prof de maths qui personnellement, qui est peut-être plus impliqué par sa pratique, par son expérience, par sa sensibilité et qui communiquera, et en communiquant il partagera, et en partageant on améliore. Voilà, c'est une des entrées actuellement » (ET/ind/dir/1).

La directrice du collège de Théa (étude de cas n° 4) estime que la formation des enseignants en matière d'inclusion est indispensable, mais elle considère dans le même temps que cette formation doit rester ancrée dans la réalité des classes et des établissements scolaires : *« Les grands discours et cætera., les grands-messes, non merci. Je crois toujours au côté pratique. Je suis peut-être terre-à-terre parce que mes origines sont comme ça et mon fondement aussi » (ET/gr/dir et ens/17).* Elle sollicite des exemples concrets de mise en œuvre, autrement dit une sorte de « répertoire » de ce qu'il serait possible de réaliser en matière d'inclusion avec tel ou tel type de handicap : *« Je crois que l'on a besoin d'exemples précis. Voilà, dans le cadre d'un enfant qui souffre de tel ou tel handicap, voilà ce qu'il va comprendre, voilà ce qu'il ne va pas saisir. Quand vous lui donnez ça, comment va-t-il réagir ? » (ET/gr/dir et ens/17).* Au final, elle insiste sur la dimension « pratique » de la formation, et elle met en avant le côté « expérimental » de l'inclusion scolaire : *« Je crois que c'est dans la pratique. Il n'y a pas vraiment de recettes magiques sinon ça se saurait. Il faut chercher, il faut aller à tâtons. Il faut tester. On fait quelquefois des erreurs même nous encore en fin de carrière, on commet encore des erreurs, c'est sûr, c'est évident. Donc, s'il y a quelque chose qui ne marche pas, il faut essayer de le changer » (ET/gr/dir et ens/17).*

La mère d'Éloïse (étude de cas n° 5) fait elle aussi des propositions pour améliorer la formation des enseignants en matière d'inclusion : *« Il y a autant de professionnels qui gravitent autour de ces enfants pendant un an ou deux, et on change de professionnels. C'est intéressant, car comme ça ils vont parler entre eux. Ils vont échanger en disant « bien voilà, moi j'ai accompagné comme ça telle personne » (ET/ind/par/21).*

Le chef d'établissement du lycée d'Éloïse (étude de cas n° 5) pense que les professionnels du secteur médico-social du ministère de l'Éducation nationale comme les infirmiers scolaires devraient eux aussi être formés aux troubles des apprentissages : *« Une infirmière, ça reste une infirmière. Donc, c'est donner des soins, mais après il faut qu'elle soit aussi formée aux problèmes de dys. [...] Je pense que c'est important que toutes ces personnes soient formées et que l'inclusion se fera plus facilement » (ET/ind/par/21).*

Pour finir, les enfants et les adolescents en situation de handicap des différentes études de cas ont également des choses à dire à leurs enseignants, et ces conseils peuvent prendre la forme de pistes pour aider les enseignants à les inclure du mieux possible. Le discours de Diégo (étude cas n° 1) et celui d'Audrey (étude de cas n° 2) recueillis grâce à la mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité mettent en lumière le fait que la formation des enseignants devrait prendre en compte la ressource que représente l'activité des autres élèves de la classe pour l'inclusion d'un enfant en situation de handicap : « *une classe viendrait t'aider tous les jours. Une classe de grand comme nous* » (ET/ind/esh/48). Le discours de Jessy (étude de cas n° 3) pointe le fait que la dimension relationnelle entre un enfant en situation de handicap et son AESH/ASEH ne doit pas être négligée au cours de la formation des enseignants, car cette dimension relationnelle est importante pour les enfants : « *Parce que, enfin je vais encore avoir du mal à m'y habituer je pense* » (ET/ind/esh/22). Le discours de Théa (étude de cas n° 4) met en avant que l'apprentissage des petites adaptations quotidiennes au bénéfice des enfants en situation de handicap a toute sa place dans la formation des enseignants en matière d'inclusion. Il peut s'agir par exemple de l'adaptation des évaluations : « *une évaluation adaptée c'est par exemple quand on a moins d'exercices dans l'évaluation, et qu'on a réduit un peu l'évaluation* » (ET/ind/esh/15), ou de l'agrandissement des supports pédagogiques : « *on agrandit la leçon, en fait au lieu d'avoir une petite feuille où les lettres sont toutes serrées, on a une plus grande feuille et les lettres sont plus grandes et je trouve que c'est mieux aussi* » (ET/ind/esh/15). Le discours d'Éloïse quant à lui met en lumière deux points qui doivent continuer à être débattus dans la formation des enseignants. Premièrement, le poids parfois disproportionné que peuvent prendre les devoirs au cours de la scolarité d'un élève, d'autant plus quand il est en situation de handicap : « *quand j'étais en sixième ma mère elle travaillait tard, et du coup j'attendais ma mère à minuit pour qu'elle vienne m'aider pour faire mes devoirs* » (ET/ind/esh/19), et deuxièmement les conséquences de la transition entre école primaire et collège sur le parcours de formation d'un élève : « *quand j'étais en primaire les professeurs étaient beaucoup derrière moi mais beaucoup, beaucoup. Du coup ça fait que une fois que j'étais arrivée en sixième j'étais complètement perdue* » (ET/ind/esh/19).

Les pistes proposées par les uns et les autres qu'ils soient enseignants, accompagnants ou enfants en situation de handicap présentent un certain nombre de convergences que nous allons maintenant explorer.

3. Les différentes pistes proposées par les enseignants et les accompagnants

Pistes proposées par les enseignants et les accompagnants	La forme que pourrait prendre leurs propositions
L'apprentissage sur le tas	Apprendre en situation d'inclusion en réalisant soi-même une inclusion avec l'aide d'autres enseignants et d'autres accompagnants
	Réaliser des stages d'observation dans diverses structures spécialisées
	Une formation ancrée dans la réalité des classes et des établissements scolaires
L'expérience professionnelle	Il faut donner du temps aux enseignants pour apprendre à inclure
	Un échange d'expérience entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés, et aussi entre enseignants « experts » et autres enseignants
La construction d'une formation qui regrouperait des enseignants et des accompagnants	Articuler la formation des enseignants avec celle de professionnels du secteur médico-social
	Créer des espaces de dialogue entre enseignants et professionnels du secteur médico-social
L'expérimentation	Expérimenter des manières d'inclure, aller « à tâtons », faire des erreurs
Un inventaire des différentes manières d'inclure	Donner des exemples de réalisations concrètes
	Donner des exemples de ce qu'il faudrait mieux éviter en matière d'inclusion, et des adaptations utiles à une inclusion
La participation à des formations en nombre restreint	Un petit effectif de formés au cours d'une même session de formation
La formation d'autres accompagnants	Former les autres élèves de la classe à l'inclusion scolaire
	Former d'autres accompagnants comme les infirmières, infirmiers scolaires par exemple
La formation au travail collectif	Ne pas négliger la dimension relationnelle présente dans tout travail collectif

Tableau n° 56 : La synthèse des perspectives proposées en matière de formation des enseignants à l'inclusion scolaire

Les enseignants et les accompagnants de notre terrain d'enquête mettent l'accent sur plusieurs pistes de formation qu'ils leur semblent important d'inclure, de repenser, ou d'approfondir dans la formation actuelle des enseignants destinée à les aider à inclure un enfant en situation de handicap dans leur classe, et qui renvoie à un nombre d'heures réduit. À titre d'exemple, une douzaine d'heures sont proposées pour le moment aux enseignants stagiaires du premier degré de l'enseignement français au cours de leur stage de deuxième année de master aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (École supérieure du professorat et de l'éducation Lille-Nord-de-France, 2018)¹²³. Ces quelques heures portent essentiellement sur un apport de connaissances sur la nature des handicaps, le cadre réglementaire de l'inclusion scolaire prescrite, et des exemples de mise en œuvre dans la classe. Les différentes pistes proposées précédemment visent la transformation de la formation en privilégiant trois points d'appui sur lesquels la formation actuelle pourrait s'adosser pour se transformer. Ils sont énoncés dans le tableau n° 57 :

¹²³ L'École supérieure du professorat et de l'éducation Lille-Nord-de-France (ESPE) est devenue à la rentrée 2019 l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Lille - Hauts-de-France (INSPE). La réforme de la formation des enseignants est actuellement engagée par le ministère de l'Éducation nationale français, et il se peut que l'organisation de la formation à l'inclusion scolaire évolue dès la rentrée 2021.

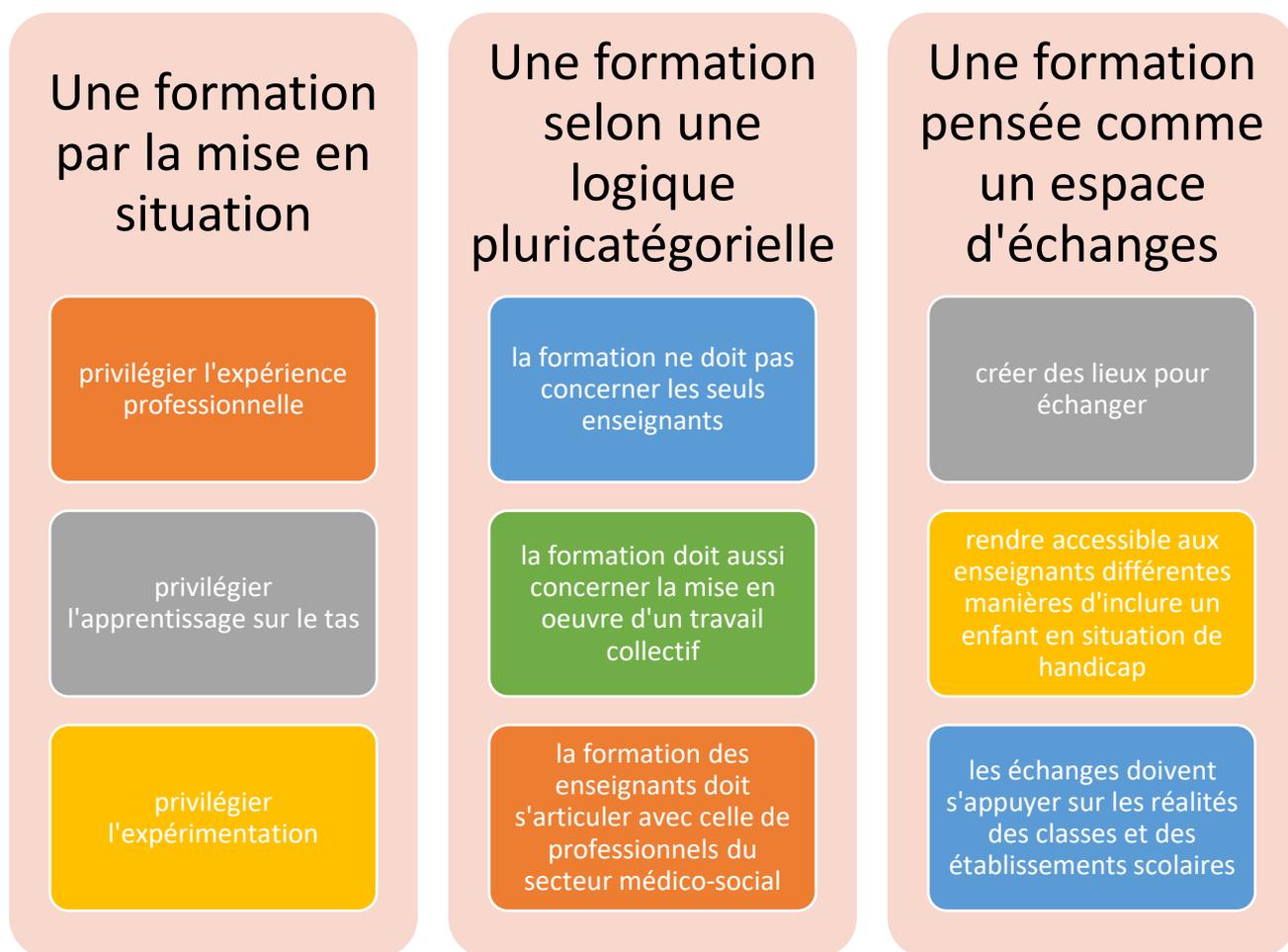


Tableau n° 57 : Les trois points d'appui sur lesquels la formation actuelle des enseignants pourrait s'adosser pour se transformer

Le premier point d'appui renvoie à la nécessité d'inclure un enfant en situation de handicap pour apprendre à en inclure d'autres. Autrement dit, un enseignant pourrait s'appuyer sur trois ressources : (1) son expérience professionnelle et celle qu'il partage avec d'autres qu'ils soient enseignants, ou non enseignants, (2) l'apprentissage en situation de travail, et (3) la prise de conscience qu'il n'existe pas une seule et unique manière d'inclure, mais de multiples.

Le second point d'appui renvoie à la logique pluricatégorielle de la formation qui devrait être mise en œuvre, et cette logique peut elle aussi mobiliser trois ressources : (1) les enseignants ne sont pas les seuls à inclure, et la formation à l'inclusion scolaire ne devrait donc pas concerner les seuls enseignants, (2) cette logique pluricatégorielle doit donc aussi concerner l'apprentissage du travail collectif, et (3) pour ce faire il serait intéressant d'articuler la formation des enseignants à celle des professionnels du secteur médico-social.

Le troisième point d'appui concerne la redéfinition de la formation des enseignants en matière d'inclusion comme un espace d'échanges. (1) Il s'agirait de créer des lieux pour échanger autour de l'inclusion dans des espaces investis par les enseignants au quotidien (2) en vue de rendre visible leurs multiples et leurs différentes manières d'inclure, et (3) afin de pouvoir rendre compte des réalités des inclusions construites au quotidien.

Ces trois points d'appui pour (re)penser la formation actuelle des enseignants en matière d'inclusion, et l'apport des résultats précédents qui portaient sur la comparaison du discours que portent des enseignants stagiaires sur leur propre activité avec l'activité d'accompagnement des enseignants qui a été analysée dans nos cinq études de cas nous permettent maintenant de proposer une perspective de formation des enseignants en matière d'inclusion.

III. Une perspective de formation d'enseignants inclusifs se dessine

Nous appuyons cette perspective sur la connaissance que nous avons produite sur les dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement des enseignants au cours de notre recherche, car ces dernières questionnent leur formation à l'inclusion scolaire. Pour commencer, certaines de ces dimensions sont présentes dans le discours que portent les enseignants stagiaires sur leur propre activité, ensuite les enseignants des études de cas n° 2 et 4 déclarent avoir été peu formés pour inclure un enfant en situation de handicap, or ils y parviennent efficacement de leur point de vue quand des dimensions clandestines sont déployées dans leur contexte local. Cette présence de dimensions clandestines dans le contexte de notre recherche ne peut pas nous laisser indifférent quant à la question de la formation des enseignants, car il semble qu'un lien existe entre formation pour inclure un enfant en situation de handicap, efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants, et déploiement de dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement dans le contexte d'une classe et d'un établissement scolaire. Bien entendu, cette focalisation sur les dimensions clandestines est d'abord liée aux résultats de notre recherche, et nous n'avons pas la prétention de considérer les dimensions clandestines comme l'unique possibilité pour (re)penser la formation des enseignants en matière d'inclusion ; juste comme une piste vraisemblable.

1. Dépasser les limites actuelles de la formation des enseignants en matière d'inclusion en s'attaquant à trois défis

Dans la forme scolaire actuelle, la formation des enseignants en matière d'inclusion doit contribuer à faire de l'école un lieu de « réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p. 14). Or, le constat dans nos cinq études de cas est celui d'un manque de formation des enseignants alors même que cette formation pour apprendre à inclure un enfant en situation de handicap semble importante. De ce point de vue, nos études de cas bien que non représentatives de l'ensemble des inclusions se réalisant dans le système éducatif français sont par contre représentatives de constats produits par un certain nombre de chercheurs sur le caractère déterminant d'une formation à l'inclusion scolaire (Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016). Ainsi, les enseignants français risquent de devoir construire des « bricolages héroïques » pour inclure des enfants en situation de handicap (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016), et dans ce contexte ils s'efforceront « de faire ce qu'on leur demande en prenant en compte ce que ça leur demande »¹²⁴ (Gombert et Guedj, 2011, p. 5). C'est dans cette perspective que l'un des plus grands obstacles à l'inclusion des enfants en situation de handicap peut dès lors être leur formation, et former des enseignants inclusifs, autrement dit des enseignants dont la mission inclusive est reconnue et pas seulement affirmée, devient une nécessité (Kohout-Diaz, 2018). Le problème est que les enseignants dans notre terrain d'enquête ne considèrent pas la formation actuelle comme un outil au service de leur activité quotidienne¹²⁵. En 2011 P. Mazereau (2011) mettait déjà en garde son lectorat sur la nécessité de repenser la formation des enseignants, car dans le cas contraire prédisait-il, le principal risque serait de faire reposer l'inclusion des enfants en situation de handicap sur d'autres acteurs que les enseignants.

Les limites de la formation actuelle des enseignants en matière d'inclusion pourraient, à notre sens et en appui des résultats de notre recherche, être dépassées en s'attaquant à trois défis (Tardif, 2015). Le premier serait d'adosser cette formation à une base de connaissance produite par la recherche scientifique, or l'analyse des dimensions clandestines de l'activité constitue une source de connaissances qui pourrait prolonger les travaux de P. Champy-Remoussenard (2014a, 2017), de F. Lantheaume (2008, 2014, 2016), de N. Mencacci (2014) et

¹²⁴ Le lecteur peut également à ce titre se référer au rapport de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005 (Ministère de l'Éducation nationale, 2019d).

¹²⁵ Ce que F. Grimaud et F. Saujat (2011) avaient déjà énoncé.

de R. Wittorski (2014) sur les dimensions cachées au travail. Le second serait d'opérer un rapprochement entre établissement universitaire de formation et établissement scolaire, et entre formation initiale et formation continue, or les dimensions clandestines de l'activité concernent aussi bien les enseignants stagiaires que les enseignants plus expérimentés. Le troisième serait de construire des dispositifs de formation « susceptibles de contribuer, pour les futurs ou les nouveaux enseignants, à la compréhension et à la maîtrise des situations et des activités qui caractérisent le travail enseignant réel dans les classes et les écoles » (Tardif, 2015, p. 227), or l'hypothèse est faite que les dimensions clandestines de l'activité des enseignants peuvent y contribuer. L'enjeu est donc celui de proposer une perspective de formation au sein même de l'établissement scolaire qui devienne un instrument que les enseignants « peuvent mobiliser pour sortir des impasses où leur action s'est trouvée prise » (Roger, 2007, p. 243). La formation des enseignants en matière d'inclusion pourrait ainsi prendre appui sur les dimensions clandestines de l'activité des enseignants, considérées comme une ressource possible pour l'inclusion et la formation, et dans ce contexte, cette formation (re)pensée pourrait constituer « une nouvelle dimension du métier d'enseignant, une professionnalité renouvelée, justifiant un effort “sur les formations initiales et les actions de formation continue et permanente” » (Peny, 2006, p. 157).

Une difficulté est néanmoins identifiée dans cette perspective, et elle renvoie à la nature même des dimensions clandestines qui sont difficiles d'accès et difficilement verbalisables par les acteurs eux-mêmes d'une part, et difficilement utilisables telles quelles par l'institution scolaire d'autre part dans une visée formative. L'autre difficulté renvoie au statut même des dimensions clandestines, car le sont-elles encore si elles sont mises en lumière au titre de la formation des enseignants en matière d'inclusion ? Nous pensons que les dimensions clandestines sont des dimensions labiles, autrement dit qu'elles ont cette capacité à disparaître pour laisser place à autre chose, ici dans notre perspective de formation, une ressource et un contenu de formation sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour inclure efficacement et collectivement un enfant en situation de handicap de leur point de vue, à une condition néanmoins, celle d'opérer une convergence entre situations de formation et situations de travail, et en utilisant pour cela la connaissance produite sur les dimensions clandestines de leur activité.

2. Opérer une convergence entre situations de formation et situations de travail

Réaliser une inclusion, c'est en effet « à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions » (Roger, Ruelland et Clot, 2007, p. 134). Par exemple, un enseignant peut adhérer aux valeurs universelles de l'inclusion scolaire (égalité, etc.), et dans le même temps être réticent à inclure effectivement un enfant en situation de handicap dans sa classe. Il reconnaît les bénéfices de l'inclusion pour les enfants, et dans le même temps il anticipe les inconvénients que cette inclusion risque de provoquer pour son activité (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese et Doudin, 2013; Chevalier-Rodrigues, Courtinat-Camps et de Léonardis, 2016; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013; Zaffran, 2014).

La participation des acteurs pris dans une situation de travail d'accompagnement combinée à celle d'enseignants stagiaires pris dans une situation de formation pourrait donc faciliter la production de controverses entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés par l'identification commune de dimensions clandestines qui agissent comme des ressources pour l'inclusion d'un enfant en situation de handicap, et permettre de dépasser la représentation que les uns et les autres sont susceptibles de construire au sujet de l'inclusion scolaire. Cette connaissance sur les dimensions clandestines pouvant être formulée au sein des instituts de formation que sont les INSPE, et construite par les acteurs eux-mêmes dans le terrain des établissements scolaires en lien avec la présence des enseignants stagiaires dans le contexte même de ces établissements pour les besoins de leur stage professionnel.

L'objectif pour former des enseignants inclusifs peut donc être celui d'opérer une convergence entre situations de formation et situations de travail en utilisant la connaissance produite sur les dimensions clandestines de leur activité, car l'intelligence des enseignants pour « gérer dans l'ombre ce que l'organisation officielle ne prend pas en charge, [on] pourrait [ainsi] imaginer de l'utiliser au grand jour pour améliorer l'organisation » (Daniellou, 2010, cité dans Felix et Saujat, 2015, p. 62). Autrement dit, la nouvelle organisation produite collectivement pourrait être capitalisée et servir au collectif pour concevoir un environnement inclusif « adapté, adaptable, et débattable » dans lequel la créativité des enseignants pour inclure serait discutée, et pourrait être intégrée à l'organisation même des inclusions au sein de l'établissement de telle sorte que la production de cet environnement se poursuive avec l'usage (Arnoud et Falzon, 2013). Cette perspective pourrait permettre un travail de réinstitutionnalisation, c'est-à-dire « un travail de réinvention par le bas, en prise directe avec les personnes qui y travaillent et y

vivent, d'une nouvelle forme d'institué, ce que Castoriadis (1975) appelait l'auto-institution imaginaire de la société » (Tardif, 2018, p. 62). Ce sont en effet les enseignants qui apparaissent comme les mieux placés pour « contribuer à la vie du métier », car en assumant et en éprouvant ensemble « le plaisir et le déplaisir des controverses indispensables, ils peuvent parvenir alors à re-liaer ce qui est délié dans leur activité propre » (Clot, 2007, p. 89).

3. Des controverses entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés

En analysant ensemble la part d'ombre de leur activité quand ils prennent des risques, s'engagent face à l'imprévu des situations d'inclusion, et agissent sur les circonstances des situations d'inclusion, ils peuvent collectivement contribuer à cultiver leur santé (de l'ordre du vital) et leur liberté (de l'ordre du social) (Durrive, 2015). Un enseignant stagiaire peut devenir un professionnel par l'expérience de l'activité, or elle ne l'attend pas, car c'est « en elle et par elle, en lui appartenant et, simultanément, en s'en détachant, qu'il devient professionnel. Mais pour ce faire, les plus anciens ont une responsabilité particulière dans la formation initiale » (Clot, 2007, p. 90). La controverse au sujet de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap entre enseignants stagiaires et enseignants qui ont déjà participé à la construction collective d'inclusions d'un, ou de plusieurs enfants en situation de handicap pourrait alors servir de « trappe d'accès » au métier d'enseignant (Clot, 2007), et permettre de faciliter un principe de coopération entre enseignants au sein même de l'établissement (Roger, 2007) par la mise en lumière notamment des dimensions clandestines de leur activité. Deux approches de l'expérience pourraient dialoguer et s'articuler : (1) l'expérience incorporée des enseignants stagiaires à des fins de formation, (2) avec la formalisation de l'expérience des enseignants expérimentés pour former des enseignants inclusifs (Yvon, 2015). C'est alors faire le pari de « concevoir la formation comme un lieu pour penser ensemble la transformation et la permanence » (Lantheaume, 2016). La formation des enseignants stagiaires pourrait donc se déployer dans deux directions complémentaires. La première serait, dans le cadre d'une formation commune en établissement scolaire, de mettre en contact enseignants stagiaires et enseignants expérimentés. L'établissement scolaire deviendrait ainsi un milieu de formation (Ria, 2015), autrement dit « un espace-temps de débats sur l'activité réelle de travail » (Ria, 2015, p. 233) en favorisant la production d'un environnement capacitant défini comme un environnement de travail dans lequel une capacité (un savoir, un savoir-faire) à inclure est convertie en une possibilité réelle d'inclusion (Falzon, 2013). La mise en lumière du pouvoir subversif des dimensions clandestines par les enseignants les plus expérimentés permettrait aux

enseignants stagiaires de mieux comprendre les mécanismes en jeu qui concourent à la production de cet environnement capacitant par les marges de manœuvre qui sont produites à cette occasion. La seconde direction en lien avec la mise en visibilité des dimensions clandestines serait de proposer un « cadre réglé » entre enseignants stagiaires et enseignants plus expérimentés qui permettrait « d'enrichir la palette des gestes possibles dans le métier en explorant l'arc des possibilités [qu'une situation d'inclusion] contient » (Clot, 2007, p. 89). Les enseignants stagiaires pourraient ainsi avoir accès à un « répertoire enrichi de gestes envisageables », autrement dit d'un « clavier générique réorganisé » à partir de l'identification et de l'étude collective des « invariants ou des régularités du développement de l'expérience professionnelle » (Clot, 2007, p. 89).

4. L'atout d'une logique pluricatégorielle

L'expertise des enseignants se construit dans le terrain des classes et des établissements scolaires (Malet, 2017), et elle ne s'inscrit pas nécessairement dans une logique pluricatégorielle pour se construire, car comme nous l'avons montré au cours de notre recherche les enseignants doivent sortir d'une posture de résistance pour y parvenir¹²⁶. En sortant d'un modèle basé uniquement sur la centralité, ou la périphérie de son activité quand il se retrouve devant la nécessité d'agir collectivement face à la présence d'un événement qui joue le rôle de catalyseur et qu'il peut compter sur des savoir-faire préexistants, l'enseignant pour construire, ou développer son expertise peut alors s'appuyer sur le caractère partagé de son activité dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement, d'autant plus que les accompagnants interviennent de plus en plus auprès des enseignants, et avec eux (Tardif, 2015). Il y a là un avantage supplémentaire, qui outre une meilleure articulation entre situations de formation et situations de travail que sont susceptibles de rencontrer tous les enseignants, la possibilité est donnée d'y associer et de combiner des situations de formation d'accompagnants dans une logique pluricatégorielle, car organiser des débats entre gens du métier, et faire appel à des enseignants expérimentés peut parfois ne pas suffire (Felix et Saujat, 2015). C'est ce que met en avant la construction d'inclusions efficaces dans les situations d'inclusion n° 2, 4 et 5. La créativité des enseignants pour inclure n'est rendue possible que parce que cette créativité est collective, et construite avec les autres accompagnants non enseignants. Il s'agirait alors

¹²⁶ Voir chap. 7, part. 2, III.2, « Lever les obstacles et les résistances à la centralité, ou à la périphérie de l'activité d'accompagnement », p. 390.

pour les enseignants de revivre des expériences vécues, et dans ce cas-là quoi de mieux que de « s’y prendre à plusieurs, à plusieurs reprises et dans plusieurs circonstances » pour analyser ce qui ne marche pas, et mieux, de le rechercher (Felix et Saujat, 2015, p. 71). C’est ce qu’explique le professeur principal de Théa dans l’étude de cas n° 4 : « *Je pense qu’il serait intéressant d’avoir par exemple une journée de rencontre avec des spécialistes, d’autres enseignants que l’on puisse échanger sur nos pratiques. Alors, il y aurait le côté théorique par les spécialistes qui peut-être pourraient mieux nous guider par rapport à certaines pathologies, et puis après la mise en pratique avec justement cet échange de pratiques des divers collègues parce que l’on a tous des trucs, ou astuces. Il serait intéressant justement de les mettre en commun* » (ET/gr/dir et ens/17). La formation continue des enseignants pourrait alors « constituer cette zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l’expérience et de l’expérience dans le savoir académique, le lieu même du *développement* du savoir académique et de l’expérience grâce à l’organisation réglée du nomadisme des concepts. Cela fait de la formation continue des professionnels la courroie de transmission entre la formation théorique et l’exercice du métier » (Clot, 2007, p. 91). Le dialogue entre enseignants et accompagnants institutionnellement secondé par les INSPE pourrait ainsi être considéré comme une « démarche collective d’investigation critique amorcée au sein d’une communauté professionnelle autour d’une situation [d’inclusion] vécue comme interpellante par l’un de ses membres [et constituer] un espace-temps de mise en visibilité et de discussion de normes structurant le métier [d’enseignant, mais aussi des autres métiers, confrontés collectivement à des situations d’inclusion toujours singulières] » (Ria, 2015, p. 233). L’expérience de la controverse dialogique entre enseignants et accompagnants pourrait alors permettre de « réhabiliter dans l’action la *fonction réflexive intrinsèque du travail collectif* » (Clot, 2007, p. 89). L’enjeu est ainsi de ne pas se priver de la capacité qu’ont collectivement les enseignants et les accompagnants « d’affronter et de trouver des solutions - celles qui sont possibles sinon souhaitables toujours -, personnelles ou génériques quand les conditions s’y prêtent, à des situations de travail parfois fort difficiles » (Roger, Ruellant et Clot, 2007, p. 144). Les échanges entre enseignants et accompagnants pourraient donc permettre de déterminer collectivement si leurs tentatives pour inclure efficacement un enfant en situation de handicap « contribuent à une reconception progressive de l’organisation » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 228), car ces tentatives sont susceptibles d’indiquer « des zones d’empêchement, qu’elles cherchent à contourner ou à annihiler, plus ou moins clandestinement » (Arnoud et Falzon, 2013, p. 228).

Conclusion du chapitre 8

Notre proposition pour former des enseignants inclusifs s'appuie sur la connaissance que nous avons produite au cours de notre recherche doctorale, et nous considérons les dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement comme l'une des ressources possibles pour réorganiser aussi bien le travail collectif d'accompagnement que la formation des enseignants en matière d'inclusion. Leur pouvoir subversif permet de convertir des ressources en possibilités réelles d'inclusion dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement, et la logique pluricatégorielle de la formation des enseignants que nous proposons y trouverait sa pleine expression, car cette logique est déjà présente dans de nombreuses situations d'inclusion comme nos études de cas le démontrent. L'enjeu à travers cette perspective de formation est ainsi d'aider les enseignants stagiaires comme les enseignants qui ne le sont plus à apprendre à résister aux situations d'inclusion auxquelles ils sont confrontés, autrement dit à leur apprendre à faire du collectif une ressource, car dans le cas contraire, « l'enseignant normal » pour reprendre l'expression « d'homme normal » de G. Canguilhem (2011) serait « au sens de la psychanalyse, un normopathe, un homme malade de la norme. La normopathie désigne des personnalités limites qui cherchent, par tous les moyens, à paraître normales en mimant les normes à la perfection [...] Ceci ne signifie pas que la normalité est vide de sens mais que, prise comme but de la vie, elle souligne une vie qui a déserté les désirs créateurs au profit des désirs reproducteurs » (Le Blanc, 2007, p. 26). Dans ce cas de figure, l'enseignant « normal » serait l'enseignant qui, dans le travail d'accompagnement, serait malade de sa propre subjectivité (Le Blanc, 2007), et dans cette acceptation, une activité d'accompagnement « pathologique » se signifierait par la réduction d'une inclusion à une norme unique (Le Blanc, 2008). Dans cette perspective, le pouvoir subversif des dimensions clandestines de l'activité dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement peut donc aider les enseignants à ne pas s'enfermer dans une posture « d'homme normal » au bénéfice de l'efficacité de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap ; ce qui est loin d'être négligeable pour lui, pour l'École et pour la société de manière générale.

Conclusion générale

« L'homme normal c'est l'homme normatif, l'être capable d'instituer de nouvelles normes »

Georges Canguilhem, 2011

Le normal et le pathologique

Comme G. Canguilhem l'explique dans son ouvrage intitulé *La connaissance de la vie* (Canguilhem, 2009), connaître c'est analyser. C'est pourquoi, nous avons mené l'analyse de l'activité d'accompagnement dans cinq contextes locaux pour mieux comprendre comment et pourquoi la dimension collective de cette activité pouvait être mobilisée par des enseignants et des accompagnants pour produire collectivement de nouvelles normes inclusives au bénéfice de l'inclusion d'enfants en situation de handicap. Le concept de normativité fut donc central dans notre recherche, et nous avons confirmé que l'inclusion d'enfants en situation de handicap n'est pas la simple exécution de normes prescrites. Les quelques enseignants et accompagnants de nos cinq études de cas qui affrontent et qui résistent ensemble à leur milieu de travail y parviennent, car ils produisent et instituent collectivement de nouvelles normes pour inclure des enfants en situations de handicap dans le contexte toujours singulier qui est le leur. Nous avons appris que des processus créatifs et producteurs de nouvelles normes leur permettent d'inventer d'autres manières d'inclure inédites et originales, mais pour autant « savoir pour savoir ce n'est guère plus censé que manger pour manger, ou tuer pour tuer, ou rire pour rire, puisque c'est à la fois l'aveu que le savoir doit avoir un sens et le refus de lui trouver un autre sens que lui-même » (Canguilhem, 2011, p. 9). Par conséquent, produire de la connaissance fut notre principal objectif, mais notre volonté fut aussi d'aller au-delà en proposant dans notre huitième chapitre grâce aux résultats de notre recherche une perspective pour former des enseignants inclusifs.

Nous allons maintenant commencer dans cette conclusion générale par restituer l'essence de nos résultats afin de proposer une lecture critique de l'inclusion scolaire actuelle

dans le système éducatif français, puis présenter deux pistes de recherche que nous souhaiterions développer dans d'autres contextes.

Des résultats qui permettent de mieux comprendre le pouvoir collectif de créer et de recréer des normes

Nos résultats éclairent la possibilité qu'ont les enseignants et les accompagnants d'effectuer ce que Y. Clot appelle un « déplacement créateur » (Clot, 2017b), ou ce que d'autres appellent un « processus de personnalisation » des normes inclusives prescrites (Le Blanc, 2007). Expressions qui désignent l'une comme l'autre « l'opération personnelle de réalisation de la norme prescrite. Elle est un détournement subjectif de la norme en vue de sa réalisation » (Le Blanc, 2007, p. 77). Nous avons montré par nos résultats qu'il n'existe pas une manière d'inclure un enfant en situation de handicap dans le système éducatif français, mais qu'elles sont multiples, et que ces manières d'inclure dépendent toujours d'un contexte, celui dans lequel sont pris les enseignants et les accompagnants. Dans le contexte de l'inclusion scolaire française, le métier d'enseignant est mis à l'épreuve, tout comme la dimension éthique, politique, technique et pratique de la formation, destinées à aider les enseignants à réaliser leur métier doivent être combinées non sans difficultés. Les enseignants français confrontés à des dilemmes de métier (Yvon et Clot, 2001) retraduisent ainsi localement les règles inclusives, et ce processus ordinaire met en lumière un « agir collectif » problématique qui concerne aussi bien les enseignants que les autres accompagnants. Le ministère de l'Éducation nationale inscrit en effet leur activité d'accompagnement dans une approche systémique combinée à une logique inter institutionnelle et inter catégorielle qui les placent dans un rapport de nécessité réciproque (Charlier et Biémar, 2012). Des enseignants et des accompagnants de nos études de cas, inscrits dans ce contexte de négociation par le ministère de l'Éducation nationale, prennent appui sur la dimension collective de leur activité d'accompagnement pour transformer leur environnement de travail en vue de réaliser collectivement une inclusion efficace d'un enfant en situation de handicap.

Mais encore ? Notre cadre théorique interdisciplinaire qui combine l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail (Schwartz et Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 2008; Clot, 2015a) et l'ergonomie constructive (Caroly, 2010; Falzon, 2013) nous a permis d'identifier les dimensions clandestines de l'activité comme un organisateur de leur activité d'accompagnement qui leur permet de la réguler collectivement en vue de construire

une inclusion efficace de leur point de vue. Nous avons pu ainsi expliquer, et aussi mieux comprendre dans un même temps, les causes de l'efficacité d'une inclusion du point de vue des quelques enseignants et accompagnants de nos études de cas, et, les effets du déploiement de leur activité d'accompagnement en contexte. L'utilisation de l'étude de cas que nous avons réalisée par son caractère approfondi et intensif (Albarello, 2011; Albero, 2010; Leplat, 2002; Olivier de Sardan, 2008) nous a permis de comprendre comment se nouent les conditions de production d'une inclusion sans dissocier l'analyse de l'inclusion en elle-même de son contexte. Chaque étude a ainsi restitué une forme d'organisation du collectif liée au contexte local de chaque inclusion.

Que nous apprennent-elles ? Que des compromis sont trouvés entre accompagnants, que des espaces de partage sont créés, et que des processus ordinaires de retraduction des règles inclusives et de subversion des règles inclusives sont opérants. En effet, les difficultés pour inclure les enfants et les adolescents en situation de handicap dans ces cinq contextes locaux ne manquent pas, et chaque collectif y répond à sa manière en faisant preuve d'une créativité plus ou moins étendue. C'est-à-dire qu'en fonction de l'organisation du collectif, les enseignants et les accompagnants font preuve de plus ou moins de créativité.

Comment ? En utilisant les dimensions clandestines de l'activité dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement, autrement dit dans un contexte dans lequel l'activité de l'enseignant n'est ni centrale, ni périphérique. Les dimensions clandestines contribuent à la créativité des accompagnants quand elles sont aussi des dimensions subversives. Autrement dit, plus les dimensions clandestines contribuent à subvertir les normes inclusives, plus les accompagnants sont créatifs pour inclure un enfant, ou un adolescent en situation de handicap, et la subversion de la norme rend compte de leur maîtrise et de leur initiative sur les contraintes inclusives dans le contexte toujours singulier qui est le leur. Cette subversion de la norme apparaît ainsi comme une relation entre contrainte et initiative dans laquelle se joue la question de la « créativité » des enseignants et des accompagnants à inclure efficacement un enfant en situation de handicap de leur point de vue. Le pouvoir subversif des dimensions clandestines est aussi plus ou moins étendu en fonction de la dimension négociée de l'inclusion. Autrement dit, plus l'inclusion est négociée collectivement, et plus le pouvoir subversif est important. Les disputes de métier et les espaces de partage y sont plus nombreux, et le genre professionnel a plus de chance d'être transformé ; ce qui favorise en retour une plus grande intensité du travail collectif. Au final, la dimension négociée de l'inclusion agit sur le travail collectif, et quand cette négociation se combine au pouvoir subversif des dimensions clandestines, l'intensité du travail collectif augmente et peut tendre vers une coopération en vue

de générer un écart au prescrit inclusif qu'enseignants et accompagnants négocient entre eux. Cette relation entre dimension négociée et pouvoir subversif des dimensions clandestines est également réciproque, car le pouvoir subversif des dimensions clandestines a aussi pour effet de faciliter le recours à la dimension négociée de l'inclusion.

En quoi est-ce important ? Comprendre que les dimensions clandestines possèdent un pouvoir subversif, et comprendre que ce pouvoir subversif peut être plus ou moins étendu, c'est mieux appréhender l'apparition de conditions favorables pour que les accompagnants exercent leur normativité. Ces conditions favorables correspondent à ce que C. Batal (2019), P. Falzon (2013) et A. Sen (2012) appellent des « facteurs de conversion », autrement dit elles correspondent à la construction d'un contexte d'inclusion qui permet aux accompagnants de construire une situation d'inclusion efficace de leur point de vue. La normativité s'y exerce et s'y déploie d'autant plus facilement qu'elle vise l'invention de réponses inédites aux sollicitations du milieu de travail d'accompagnement dans lequel un contexte se construit afin de prendre l'initiative sur lui (Canguilhem, 2011 ; Le Blanc, 2008). Les dimensions clandestines par leur pouvoir subversif favorisent ainsi la retraduction, et donc la production de nouvelles règles inclusives au bénéfice de l'inclusion d'un enfant, ou d'un adolescent en situation de handicap.

De plus, les dimensions clandestines favorisent également les relations interpersonnelles et interprofessionnelles entre accompagnants en dynamisant le travail collectif, et plus précisément leur pouvoir subversif contribue à la production de créations stylistiques. Autrement dit, les dimensions clandestines et leur pouvoir subversif favorisent la stylisation du genre en situation, et la créativité des enseignants pour inclure est concomitante avec la production de ces créations stylistiques ; ce qui a pour effet de renforcer la plasticité et la vitalité du genre.

Et le contexte dans tout ça ? Une forme spécifique de contexte est pour autant nécessaire, celui de la polycentralité de l'activité d'accompagnement. Cette polycentralité, nous le rappelons, se définit comme un processus de « décomposition/recomposition »¹²⁷ de l'activité d'accompagnement des enseignants dans lequel leur activité n'est ni strictement centrale, ni strictement périphérique par rapport à l'activité d'accompagnement des autres accompagnants pris dans le contexte local de l'inclusion. Le déploiement de dimensions

¹²⁷ Ce concept est emprunté à M. Tardif et à L. Levasseur. Concept que nous avons découvert en juillet 2017 lors de notre participation à un symposium des quinzièmes rencontres du réseau international de recherche en éducation et en formation (REF). *Les nouvelles formes de division et de coordination du travail dans les organisations d'enseignement et de formation : relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux*, Paris.

clandestines dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement que nous retrouvons dans les études de cas n° 2, 4 et 5 explique que les enseignants arrivent à surmonter des dilemmes de métier, car les ressources disponibles sont plus facilement mobilisées et converties en possibilités réelles d'inclusion. Dans ces trois inclusions, les enseignants et les accompagnants font preuve d'une créativité plus étendue, autrement dit ils produisent une organisation collective comme « moyen d'action »¹²⁸ qui leur permet de mobiliser des ressources pour inclure qui seraient beaucoup plus difficiles à mobiliser si l'organisation produite ne prenait pas en charge de manière polycentrique l'inclusion d'Audrey, de Théa et d'Éloïse. Les dimensions clandestines dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement agissent ainsi comme des organisateurs qui permettent de créer/recréer des « marges de manœuvre » pour les accompagnants, et la marge de manœuvre apparaît alors comme une opportunité dont les enseignants et les accompagnants arrivent à se saisir pour construire une manière inédite et originale d'inclure un enfant, ou un adolescent en situation de handicap.

D'autres effets sont-ils constatés ? Les enseignants peuvent se professionnaliser, au sens de produire, développer ou transformer des compétences, en jouant sur les règles de leur métier, la confiance entre eux et les autres accompagnants, et la reconnaissance de leurs compétences pour inclure, et les AESH/ASEH ont également la possibilité de se professionnaliser comme les enseignants.

Cela concerne-t-il tous les enseignants ? Non, car les enseignants peuvent aussi vivre des épreuves professionnelles qui peuvent induire une perte d'autonomie professionnelle, et dans ce contexte la polycentralité de l'activité d'accompagnement est l'une des possibilités de « rester en santé », autrement dit de limiter la souffrance au travail.

Une précaution néanmoins. Les dimensions clandestines n'apparaissent pas de notre point de vue comme le seul système de régulations possible¹²⁹ pour construire une activité collective d'accompagnement. Autrement dit, dans le contexte de polycentralité de l'activité d'accompagnement que nous avons identifié, il est vraisemblable que les dimensions clandestines soient seulement l'un des organisateurs possibles de l'activité collective d'accompagnement, considérée comme une activité normative, qui permettent aux enseignants

¹²⁸ Cette expression est empruntée à Y. Clot (2017b, p. 94), et elle fait référence à la dimension générique de l'activité, autrement dit à l'organisation collectivement produite par les acteurs comme moyen d'agir dans une situation réelle.

¹²⁹ Nous n'avons pas identifié au cours de notre recherche des éléments qui nous permettent d'affirmer que les dimensions clandestines sont l'unique système de régulations existant et possible.

et aux accompagnants de réguler collectivement leur activité d'accompagnement en vue de construire une inclusion efficace de leur point de vue.

Au final, la connaissance produite grâce à nos résultats de recherche nous a permis de proposer une perspective pour former des enseignants inclusifs en considérant les dimensions clandestines de l'activité d'accompagnement comme l'une des ressources possibles pour réorganiser aussi bien le travail collectif d'accompagnement que la formation des enseignants en matière d'inclusion.

Et, cette connaissance produite nous permet également de critiquer le fonctionnement de l'inclusion scolaire actuelle, car notre recherche s'inscrit dans l'esprit fondamental des recherches de G. Canguilhem, à savoir l'incontournable apport de celles-ci à la compréhension de ce que c'est qu'inclure dans le système éducatif français, producteur d'un système de normes censées opérationnaliser ce que le ministère de l'Éducation nationale appelle *l'école inclusive*.

Une recherche qui s'inscrit dans l'esprit fondamental des recherches de G. Canguilhem

Comme G. Canguilhem (2011) le précise à propos de la maladie, l'inclusion a « essentiellement valeur d'un problème posé à l'individu et par l'individu » (Macherey, 2009, p. 100), ici l'enseignant, l'accompagnant, les autres enfants de la classe, voire l'enfant en situation de handicap lui-même. Il est ainsi fondamental de questionner l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif français du point de vue de ceux qui la vivent, et cette perspective a été la nôtre tout au long de notre recherche. Le piège serait de faire du concept d'inclusion, un concept « moral » (Le Blanc, 2008) qui suggère un ordre prescriptif se rapprochant de la certitude et de l'unité. Ce serait sans doute un peu vite oublier que « l'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais [que] c'est aussitôt pour mieux interroger » (Bachelard, 2011, p. 19) ce que nous appelons dans le cadre de notre recherche l'inclusion scolaire actuelle dans le système éducatif français.

Méconnaître l'inclusion, c'est à notre sens faciliter le surgissement d'une inclusion normée. Et dans cette perspective, la comparaison des résultats de notre recherche avec le discours actuel nous fait dire que la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale français en matière d'inclusion produit une « référence sociale » (Le Blanc, 2008). Référence sociale à l'origine d'un processus de normalisation de l'inclusion scolaire qui suppose explicitement le parti pris d'une préférence pour l'opérationnaliser dans le système éducatif français. La rhétorique actuelle de l'institution scolaire porte sur ce que peut être la nature

qualitative de l'inclusion scolaire, et par le jeu de la polarité, cette « préférence d'un ordre possible s'accompagne, le plus souvent implicitement, de l'aversion de l'ordre inverse possible » (Canguilhem, cité dans Le Blanc, 2008, p. 131). Cette rhétorique en matière d'inclusion induit donc le risque d'une inclusion scolaire qui renvoie à un processus de normalisation, autrement dit à une opération de correction et de surveillance, caractérisée par son extériorité et son arbitraire (Le Blanc, 2008). Le « sentiment de la vérité [inclusive] *a priori* de certaines idées et de l'absurdité de certaines autres » peut ainsi se transmettre en tant qu'élément de l'environnement social (Douglas, 2004, p. 40). Dans ce contexte, une inclusion serait considérée comme « bonne » à partir du moment où elle coïnciderait avec « la pensée institutionnelle qu'ont déjà en tête les individus au moment où ils entreprennent de décider » (Douglas, 2004, p. 32). Ce qui ne peut que faciliter la construction d'un « énoncé de croyance », autrement dit un énoncé qui ne doit son existence qu'au langage et à la rhétorique inclusive qui lui sont associés, « rhétorique qui se décline, comme le précisera Austin, entre une force *illocutoire* affirmant la réalité de ce qui est dit, ainsi l'énoncé : « Dieu est bon ! », formulé avec véhémence, et une force *perlocutoire* : l'effet de ce qui est dit : « Si Dieu est bon, alors je suis sauvé ! » » (Marie, 2011, p. 18).

Les résultats de notre recherche sont à notre sens une mise en garde pour ne pas tomber dans ce piège qu'il est difficile d'éviter quand on est soi-même acteur de l'inclusion scolaire, et d'autant plus quand on est personnel du ministère de l'Éducation nationale. Nous en parlons d'autant plus facilement que c'est le piège dans lequel nous sommes tombé au début de notre travail d'enquête, et seule l'inscription dans une démarche de recherche nous a permis d'en sortir, aidé en cela par un processus de socialisation par et pour la recherche. L'écriture d'articles scientifiques, la participation à des colloques, les échanges réguliers avec nos deux directeurs de thèse, etc. y ont beaucoup contribué, et c'est donc à travers cette vigilance permise par les résultats de notre recherche, et dans le contexte éducatif actuel que les enseignants et les accompagnants pourraient être pris entre une force *illocutoire* de la rhétorique inclusive qui pourrait renvoyer à « L'inclusion est facile à mettre en œuvre ! », et sa force *perlocutoire* qui pourrait prendre la forme de « Si l'inclusion est facile à mettre en œuvre, alors je n'ai pas besoin des autres pour la mettre en œuvre, et je n'ai pas non plus de nécessité à me former ! ».

Notre recherche nous permet ainsi de ne plus considérer l'inclusion comme un allant-de-soi, une démarche qui paraîtrait évidente, car l'un des risques de la rhétorique actuelle du ministère de l'Éducation nationale en matière d'inclusion est de réduire la qualité des inclusions à la quantité d'enfants inclus dans le système éducatif. La conséquence est alors de construire une norme scientifique de l'inclusion qui est en réalité une norme sociale « cherchant sur le

terrain de la science à valoriser un dogme de la conservation contre le principe d'un changement ou d'une création renouvelée » (Le Blanc, 2008, p. 78).

C'est également prendre le risque de juger un peu trop hâtivement des enseignants comme nous l'avons entendu dans notre terrain, qui confrontés à des inclusions, tentent de surpasser les difficultés qu'ils rencontrent pour parvenir malgré tout à inclure, dans le contexte toujours singulier qui est le leur, et qui parfois souffrent d'un manque de reconnaissance de leur activité. Dans ce contexte, le problème est que tout jugement « est porteur d'appréciation et est donc branché sur de la norme. Le jugement fait un avec la norme. En finir avec le jugement de normalité impliquerait donc d'en finir avec le jugement, ce qui est impossible puisqu'il n'y a pas de vie sans discernement, sans appréciation et par là sans un certain usage de normes » (Le Blanc, 2007, p. 15-16). Autrement dit, nous pensons, ou en tout cas nous nous plaisons à le penser que notre recherche permet de mieux comprendre comment sont « définies les orientations [du] projet [inclusif], qui confèrent à sa réalisation son allure d'ensemble, donc une nécessité intrinsèque, au lieu de le divaguer au gré des interventions d'un déterminisme qui interviendrait dans ou plutôt sur son cours de l'extérieur, et au coup par coup, en vue de fixer les étapes de sa réalisation. Car si le pouvoir [d'inclure] devait être expliqué en totalité par de tels rapports de causalité, au sens bien évidemment de la causalité mécanique externe, il n'y aurait plus lieu d'interpréter ce pouvoir en termes de normativité » (Macherey, 2009, p. 128). Nous avons ainsi tenté de nous inscrire dans « la logique d'une recherche qui, pour être vraiment une recherche, doit procéder sans savoir à l'avance vers quel terme elle se dirige, et inventer sa direction au fur et à mesure qu'elle progresse en la suivant, d'une manière qui ne peut être totalement préméditée ou préconçue, mais n'en obéit pas moins à une certaine logique, ou, comme disait Pascal “ force de vérité ”, d'où elle tire sa relative nécessité » (Macherey, 2009, p. 9). Au final, nous préférons penser que l'analyse de nos cinq études de cas dans le cadre de notre enquête ne fait qu'alimenter une réflexion de portée plus générale et critique du fonctionnement actuel de l'inclusion scolaire.

Notre recherche ouvre également la possibilité d'explorer d'autres contextes en vue de (1) produire encore plus de connaissances sur les dimensions clandestines et (2) développer le dispositif expérimental de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité que nous avons construit pour les besoins de notre enquête.

Deux entrées que nous souhaiterions développer dans une, voire d'autres recherches

1. Une connaissance des dimensions clandestines qui reste encore à approfondir

Notre recherche a permis la production de connaissances sur le pouvoir subversif des dimensions clandestines de l'activité. Mais qu'en est-il dans d'autres contextes comme ceux de la diversité ethnoculturelle par exemple, car le concept d'inclusion ne concerne pas exclusivement la question du handicap, mais renvoie plutôt à la question de l'hétérogénéité au sens large du public scolaire dans la forme scolaire actuelle. Autrement dit, le pouvoir subversif des dimensions clandestines se retrouve-t-il - et de quelle manière - dans d'autres contextes dans lesquels l'inclusion est prescrite par une institution éducative. Ces questions ont leur importance, car comme nous en avons fait l'hypothèse dans notre huitième chapitre, la connaissance produite sur les dimensions clandestines est susceptible d'aider les acteurs de terrain à déployer leur activité de travail, comme elle est susceptible de nous permettre de mieux comprendre l'institution de nouvelles normes par les acteurs pris dans un contexte à chaque fois singulier.

2. Des ateliers artistiques d'écriture sur l'activité encore à exploiter

Dans cette perspective, il nous semble possible de réinvestir, de développer, et d'approfondir dans d'autres contextes éducatifs le déploiement et le fonctionnement de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité pour prendre en compte le discours parfois euphémisé, voire tout simplement oublié des très jeunes enfants. Les matériaux et résultats produits grâce à la mise en œuvre de ce dispositif expérimental sont intéressants, mais restreints à un contexte actuellement qui est celui de notre recherche doctorale. La construction de ce dispositif méthodologique relève d'une tentative pour ne pas négliger l'activité des enfants, cette « classe de travailleur, rarement identifiée comme telle » (Strauss, cité dans Tourette-Turgis et Thievenaz, 2013, p. 70), et dans cette perspective le déploiement dans d'autres contextes éducatifs de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité comme dispositif méthodologique expérimental pourrait renforcer nos résultats, voire prolonger les résultats d'autres recherches qui portent sur les manières d'enquêter auprès de jeunes enfants, sur les cultures enfantines, et sur l'enfance d'un point de vue anthropologique (Arleo et Delalande, 2011; Danic, Delalande et Rayou, 2006; Delalande, 2007). L'atelier artistique permet de recueillir le discours de très

jeunes enfants en contexte, et dans le cours même de leur activité, que le chercheur pourrait difficilement obtenir par le biais d'entretiens semi-directifs, car il est plus difficile d'interviewer de très jeunes enfants que des adolescents, ou de jeunes adultes comme nous en avons fait l'expérience.

C'est pourquoi l'atelier artistique d'écriture sur l'activité peut être une ressource méthodologique pour limiter une approche adultocentrique exclusive sans pour autant tomber dans le travers d'une conception puérocentrique hégémonique. De ce point de vue, la multiplicité des voix de tous les enfants est entendue (Einarsdóttir, 2017), et notamment celle d'un enfant en situation de handicap dans une classe. Les enfants peuvent ainsi endosser un rôle de co-chercheur (Einarsdóttir, 2017), et le chercheur peut avoir accès, grâce à eux, à des savoirs non ou peu connus des adultes (Delalande, 2007). Les deux fictions construites grâce à ce dispositif méthodologique sont une solution possible pour permettre à un chercheur, et de manière plus large à des adultes, de s'inscrire dans les représentations du social des enfants et dans leur expérience (Danic, Delalande et Rayou, 2006). Autrement dit, cette méthodologie semble attentive à l'expérience sociale des enfants (Delalande, 2007) dans le contexte toujours singulier d'un établissement scolaire et d'une classe, et dès lors pourquoi pas à d'autres contextes ? Elle semble en effet limiter le risque d'une instrumentalisation de leur parole à des fins de recherche, et elle permet également de prêter attention à une dimension éthique en n'éluant pas le risque que les enfants agissent ou disent ce que l'adulte leur demande (Einarsdóttir, 2017). De futures enquêtes ont donc la possibilité d'être « partagées » en donnant l'opportunité à des enfants de devenir en quelque sorte des « collaborateurs » (Delalande, 2007, p. 678). Au final, nous pensons que la parole des enfants est utile, car elle permet d'éclairer les situations d'inclusion vécues de l'intérieur, et dans ce contexte, l'atelier artistique d'écriture sur l'activité apparaît comme une autre manière d'enquêter auprès de ces jeunes enfants. Il ouvre également des pistes de réflexion sur le positionnement du chercheur au cours de sa recherche, par la co-construction d'un processus de production de matériaux de recherche avec les différents acteurs engagés dans une même démarche d'enquête auprès de jeunes enfants.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Albero, B. et Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes*, 11, p. 11-45.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 15-25). Paris, France : Les éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Arasse, D. (1996). *Le Détail. Pour une approche rapprochée de la peinture*. Paris, France : Flammarion.
- Arleo, A. et Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Armstrong, F. et Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. Londres, Angleterre : Routledge Falmer.
- Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. Dans P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 223-236). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Artaux, M.-F. (2015). *La maison sur la tête. Écriture en position clinique en art-thérapie*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 158-224). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2014). Activité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 21-24). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Barel, Y. (2008). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social* (3^e éd.). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barnes, C., Mercer, G. et Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability*. Londres, Angleterre : Presses de l'Université de Cambridge.
- Barrère, A. (2016). L'épanouissement au travail des enseignants. Représentations et marges d'action des chefs d'établissement du second degré. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Tome 2, Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 55-65). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactiques*, 12(2), p. 173-184.
- Barthèlemy, T., Combessie, P., Fournier, L.-S. et Monjaret, A. (dir.). (2014). *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*. Paris, France : Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques.
- Baszanger, I. (1992). Les chantiers d'un interactionniste américain. Dans A. L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 11-63). Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Batal, C. (2019). Une libéralisation de la formation qui redistribue les responsabilités et soulève de multiples questions. *Savoirs*, 50(2), p. 9-19.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Becker, H. S. (2010). *Les Mondes de l'art* (4^e éd.; traduit par J. Bouniort). Paris, France : Éditions Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (2^e éd.; adapté par H. Peretz; traduit par J. Mailhos). Paris, France : Éditions La Découverte et Syros.
- Becker, H. S. (2000). Case, causes, conjunctures, stories and imagery. Dans R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster (dir.), *Case study method: Key issues, key Texts* (p. 223-233). Londres, Angleterre : Sage Publications, Inc.
- Bedoin, D. et Janner-Raimondi, M. (dir.). (2016). *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bélangier, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, B., Plaisance, É. et Vérillon, A. (2006). *Accompagnement et intégration scolaire*.

- Politique, pratiques et acteurs. *Contraste*, 24(1), p. 247-266.
- Benelli, N et Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51(1), p. 39-60.
- Benoit, H. et Plaisance, É. (dir.). (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*. Suresnes, France : Éditions de l'INS HEA.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2^e éd.). Paris, France : Éditions Armand Colin.
- Bonvin, P. (2016). Introduction. Dans L. Pru'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 119-121). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V. et Benoit, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 147-162). Toulouse, France : Éditions de l'INSHEA et Champ social Éditions.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7, p. 127-134.
- Bouilloud, J.-P. (2009). *Devenir sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*. Toulouse : Éditions Érès.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, p. 117-132.
- Bourgeois, É. et Durand, M. (dir.). (2012). *Apprendre au travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Brémond, C. (2015). Les ressorts de la créativité dans l'action. *Éducation permanente*, 202(1), p. 159-166.
- Bronckart, J.-P. et Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 221-240). Louvain : Peeters.
- Brossais, E. et Lefeuvre, G. (dir.). (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherche et Formation*, 56, p. 5-14.
- Buisson-Fenet, H. et Pons, X. (2012). L'eupéanisation de l'École française en débat : le cas

- contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix*, 98(2), p. 129-146.
- Canguilhem, G. (2011). *Le normal et le pathologique* (3^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (2009). *La connaissance de la vie* (2^e éd.). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Caroly, S., Simonet, P. et Vézina, N. (2015). Marge de manœuvre et pouvoir d'agir dans la prévention des TMS et des RPS. *Le travail humain*, 78(1), p. 1-8.
- Caroly, S. et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 33-45). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen - Bordeaux 2, Bordeaux). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801v2/document>
- Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation Emploi*, 88, p. 43-55.
- Cefaï, D. (dir.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie de l'analyse de l'activité* (p. 507-532). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190(1), p. 15-28.
- Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2014a). *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Champy-Remoussenard, P. (2014b). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions vives*, 21, p. 11-25.
- Champy-Remoussenard, P. (2013). De quelques croisements épistémologiques. Vers un dialogue entre les champs de l'approche biographique, de l'analyse de l'activité et de la mise en mots de l'expérience professionnelle. Dans C. Niewiadomski et C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (p. 183-189). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle. L'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73-96). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les sciences de l'éducation. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives* (p. 9-26). Paris, France : Éditions de la société Binet-Simon.
- Champy-Remoussenard, P. (2006a). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. *Questions de communication*, 9, p. 299-315.
- Champy-Remoussenard, P. et Lemius, B. (2006b). Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions* (p. 165-185). Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, p. 9-50.
- Champy-Remoussenard, P. (2003). Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif : perspectives de recherche. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 58, p. 33-40.
- Champy-Remoussenard, P., Dupuis, P.-A. et Higélé, P. (2000). Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité. *Formation Emploi*, 70, p. 53-63.
- Chanoni, É., Mellier, D., Rovira, K. et Brun, P. (2016). L'enfant handicapé perçu par ses pairs à l'école maternelle. Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (dir.), *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle* (p. 123-139). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Charbonneau, M. (2012). Nouveau management public. Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique : la référence pour comprendre l'action publique* (p. 1-4). Québec, Canada : Observatoire de l'administration publique, École nationale d'administration publique.
- Charlier, É. et Biémar, S. (dir.). (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoirs. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives* (p. 155-174). Paris, France : Éditions de la

société Binet-Simon.

- Chauvière, M. (2009). Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 7. Repéré à <https://journals.openedition.org/sejed/6067>
- Chevalier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 215-239). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie*, VIII, p. 34-56.
- Cifali, M. (2002). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 21-37). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Clark, A. et Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres, Angleterre : NCB.
- Clot, Y. (2017a). *Travail et pouvoir d'agir* (2^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2017b). *La fonction psychologique du travail* (6^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2015a). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux* (2^e éd.). Paris, France : Éditions La Découverte.
- Clot, Y. (2015b). De Mayo à Oddone, l'instruction au sosie. Dans I., Oddone, A., Re et G., Briante (dir.), *Redécouvrir l'expérience du travail* (p. 7-39). Paris, France : Les éditions sociales.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), p. 31-52.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (3^e éd.). Paris, France : Éditions La Découverte.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), p. 83-93.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), p. 165-177.
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, 78(1), p.

9-29.

- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-273). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Cros, F. (2008). Vision parcellaire d'une identité vécue. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives* (p. 61-72). Paris, France : Éditions de la société Binet-Simon.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7, p. 135-147.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Dalli, C., Te One, S. et Pairman, A. (2017). Les défis de la recherche avec les enfants dans les structures éducatives. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 135-155). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37(4), p. 671-679.
- Délégation académique aux arts et à la culture (s.d.). Repéré à <http://daac.ac-lille.fr/dispositifs/clea>
- Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, France : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. et Niewiadomski, C. (dir.). (2009). *Vivre/Survivre. Récits de résistance*. Paris, France : Téraèdre.
- Demazière D., Roquet P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (2^e éd.). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Demazure, G. et Huys, V. (2018). *Enseignement et handicap. Défis et réponses d'un enseignement adapté*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dépelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de*

- départ à la communication des résultats* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, France : Flammarion.
- Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 19-31). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. (3^e éd.; traduit par A. Abeillé). Paris, France : Éditions La Découverte.
- Duchesne, H. (2016). Introduction. Dans L. Pru'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 53-56). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A. et Lénéel, P. (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 23-60). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Dutercq, Y. et Maroy, C. (dir.). (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Ebersold, S., Plaisance, É. et Zander, C. (2016). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter*, 4, p. 318-328.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris, France : Éditions Grasset et Fasquelle.
- École supérieure du professorat et de l'éducation Lille-Nord-de-France (2018). *Guide des études. Master MEÉF. Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Mention premier degré*. Repéré à

- Einarsdóttir J. (2017). Points de vue des enfants : expériences de recherche en Islande. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 39-56). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Favret-Saada, J. et Contreras, J. (1981). *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Felix, C. et Saujat, F. (2015). Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Tome 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 61-72). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 413-441). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Filiod J.-P. (2014). L'ethnographie dans le domaine de l'éducation. Héritages et pluralité d'usages. Dans T. Barthélemy, P. Combessie, L.-S. Fournier et A. Monjaret (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines* (p. 109-135). Paris, France : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir* (3^e éd.). Paris, France : Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Foudriat, M. (2014). La co-construction. Une option managériale pour les chefs de service. Dans M. Delaloy, M. Foudriat et F. Noble (dir.), *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (p. 229-250). Paris, France : Éditions Dunod.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Fulcher, G. (1999). *Disabling policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Sheffield, Angleterre : Philip Armstrong publications.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gardou, C. et Laplantine, F. (2014). Les savoirs de l'anthropologie. Dans C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières* (p. 43-60). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Gardou, C. et Plaisance, É. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. Dans C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles*

- Lumières* (p. 289-306). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Gardou, D. et Poizat, D. (dir.). (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse, France : Éditions Érès.
- Garnier, P. et Rayna, S. (dir.). (2017). *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Gaulejac (de), V., Hanique, F. et Roche, P. (dir.). (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Gillet, P. et Lénéel, P. (2016). Les enjeux du point de vue de l'activité sur le travail. Dans M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lénéel (dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 223-254). Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, p. 47-69.
- Gombert, A. et Guedj, D. (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Quel(s) changement(s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ? *Travail et formation en éducation*, 8, p. 1-17.
- Gossot, B. (2005). La France vers un système plus inclusif ? *Reliance*, 16(2), p. 31-33.
- Graveleau, S. (2019). *La cité scolaire Elie-Vignal, passerelle vers l'inclusion des élèves en situation de handicap*. Repéré à https://www.lemonde.fr/education/article/2019/10/14/la-cite-scolaire-elie-vignal-passerelle-vers-l-inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap_6015456_1473685.html
- Grimaud, F. et Saujat, F. (2011). 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*, 8, p. 2-15.
- Guirimand, N. et Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 47-60). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Hachette. (2010). *Dictionnaire Hachette. Édition 2011*. Paris, France : Éditions Hachette.
- Hélou, C. (2010). Résister pour exister : le défi des élèves. *Éducation et société*, 25 (1), p. 51-63.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance* (3^e éd.; traduit par P. Rusch). Paris, France : Gallimard.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris, France : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hunsmann, M. et Kapp, S. (dir.). (2013). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences*

- sociales*. Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Husson, L. et Perez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion : entre mondialisation des droits et agir éducatif. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 187-200). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Ibernou, L. et Berzin, C. (dir.). (2016). *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* Paris, France : Dunod Éditeur.
- Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & Éducation*, 161(1), p. 111-118.
- Janner-Raimondi, M. et Wittorski, R. (2017). *Rhétoriques de l'implicite en éducation et formation. Entre discours et pratiques*. Mont-Saint-Aignan, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Janner-Raimondi, M. (dir.). (2016). *Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ?* Villeneuve d'Ascq, France : Spirale. Revue de recherches en Éducation.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris, France : Les éditions du Cerf.
- Jobert, G. (2015). Travail et créativité : catachrèse et vicariance. *Éducation permanente*, 202(1), p. 9-15.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions* (p. 241-253). Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. Dans J.-C. Albric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Canada, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie. Dans D. Cefaï (dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 43-105). Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes* (3^e éd.). Paris, France : Éditions Armand Colin.
- Kheroufi-Andriot, O. (sous presse). Une autre manière d'enquêter auprès de jeunes enfants à l'École. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*.

- Kheroufi-Andriot, O. (2020). Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former des enseignants inclusifs. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 65, p. 131-142.
- Kheroufi-Andriot, O. (2019a). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'École. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 369-387.
- Kheroufi-Andriot, O. et Champy-Remoussenard, P. (2019b). Construire une activité collective d'accompagnement partagée des enfants en situation de handicap à l'école. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation. Relation avec l'évolution des contextes éducatifs et sociaux* (p. 23-55). Vulaines-sur-Seine, France : Les éditions du croquant.
- Kheroufi-Andriot, O. (2018). Le processus biographique d'engagement d'un chercheur-enseignant. Dans H. Breton (dir.), *Raconter / se raconter. Dits et non-dits du récit de soi. Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, 9, p. 209-218.
- Kheroufi-Andriot, O. (2017a, novembre). *De l'engagement au désengagement et vice-versa, des marges de manœuvre construites et négociées lors d'une enquête ethnographique sur l'École inclusive française*. Communication présentée au colloque Ethnographies et engagements, Rouen. Repéré à <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01885013/document>
- Kheroufi-Andriot, O. (2017b, septembre). *L'apport des dimensions cachées de l'activité d'accompagnement des élèves en situation de handicap à l'École dans la construction d'une activité collective d'accompagnement*. Communication affichée au 52^{ème} congrès international de la société française d'ergonomie de langue française. Présent et futur de l'ergonomie, Toulouse. Repéré à <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/08/ActesSELF2017-668-671.pdf>
- Kheroufi-Andriot, O. (2017c, juin). *Les dimensions clandestines de négociations à l'œuvre autour de la notification d'un accompagnement humain ou d'une décision d'orientation pour un élève auprès de la maison départementale des personnes handicapées*. Communication présentée au colloque international Décloisonner le suivi et le soin des personnes en situation de handicap et/ou atteintes de pathologies : les parcours de vie coordonnés, Mont-Saint-Aignan. Repéré à https://coordination.sciencesconf.org/data/pages/book_coordination_fr_1_10_09_45_2.pdf
- Kheroufi-Andriot, O. (2017d, juin). *L'atelier artistique d'écriture sur l'activité, une pratique sociale de recherche*. Communication présentée au colloque international Pratiques sociales

- et apprentissages, Paris. Repéré à <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01619869/document>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Kohout-Diaz, M. (2016). Difficulté de l'éducation inclusive en République tchèque : les besoins éducatifs particuliers, entre défauts et troubles. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 201-214). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Lalande, A. (2016). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (3^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, F. (2016). La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Tome 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 67-76). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription – Exemple de professionnels de l'éducation. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 53-66). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. et Coste, S. (2009). Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. *Spirale*, 43, p. 105-115.
- Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes. *Recherche et formation*, 57, p. 89-102.
- Lavergne, C. et Perdoncin, A. (2010). Éditorial. La violence à l'épreuve de la description. *Tracé. Revue de Sciences humaines*, 19, p. 5-25.
- Le Blanc, G. (2008). *Canguilhem et les normes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Le Blanc, G. (2007). *Les maladies de l'homme normal*. Paris, France : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique* (4^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lefevre, G. (2014). Compétence professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 65-69). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Lehraus, K. et Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon

- les principes de l'apprentissage coopératif. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 159-179). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), p. 1-33.
- Lescure (de), E. (2014). Métiers et professions. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 189-192). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lhuilier, D. (2015). Puissance normative et créative de la vulnérabilité. *Éducation permanente*, 202(1), p. 101-116.
- Lhuilier, D. et Ulmann, A.-L. (2015). Éditorial. *Éducation permanente*, 202(1), p. 5-7.
- Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*. Paris, France : La Fabrique éditions.
- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 145-157). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Marie, P. (2011). *La croyance, le désir et l'action*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 13-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, p. 111-142.
- Martineau, S. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, H. S.(2), p. 5-17.
- Martinez, M.-L. et Terraz, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle. Approche relationnelle et interlocutive de la personne. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015*

- *Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 61-74). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Maubant, P. et Piot, T. (2011). Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), p. 7-11.
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8, p. 1-17.
- Mazereau, P. (2009). Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants ? Éclairages sur la situation européenne. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), p. 13-32.
- Mebarki, M. Starck, S. et Zaid, A. (dir.). (2016). *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. États des lieux et nouveaux enjeux*. Toulouse, France : Octarès Éditions.
- Mencacci, N. (2014). Les ingéniosités partiellement clandestines des professionnels de l'éducation. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 67-83). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), p. 43-65.
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), p. 53-69.
- Mialaret, G. (2015). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2012). *Pour l'éducation. Recueil de quelques textes significatifs sur des aspects actuels et souvent méconnus de l'éducation*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.; adapté par J.-J. Bonniol; traduit par M. Hlady-Rispal). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019a). *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019b). *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=C4DDA225293DDCBD1C8277FE08DE88D4.tplgfr29s_3?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000038829057

- Ministère de l'Éducation nationale. (2019c). *Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019*. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-juin/29/7/2019_DP_ecole_inclusive_1137297.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019d). *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005*. Repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/rap-enq/r2178.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019e). *Circulaire de rentrée 2019. Note de service n°2019-087 du 28/05/2019*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142385
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018a). *Décret n°2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/7/27/MENH1817154D/jo/texte>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018b). *Repères et références statistiques. Enseignement, formation et recherche 2018*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017a). *Communiqué de presse du 04 décembre 2017 de Jean-Michel Blanquer (ministre de l'Éducation nationale français)*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid123838/permettre-a-l-ecole-de-la-republique-d-etre-pleinement-inclusive.html&xtmc=acutelegravevesensituationdehandicap&xtnp=1&xtr=4>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017b). *L'état de l'école 2017. Coûts, activités et résultats*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017c). *Repères et références statistiques. Enseignement, formation et recherche 2017*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017d). *L'éducation nationale en chiffres 2017*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017e). *Dossier de presse du jeudi 09 mars 2017. Préparation de la rentrée 2017*. Repéré à

http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree_2017_NVB/97/7/2017_preparer_la_rentree_F8_728977.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2017f). *Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif à la certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée - pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/2/10/2017-169/jo/texte>

Ministère de l'Éducation nationale. (2016a). *Note d'information n°36 de décembre 2016*. Repéré à

<http://www.education.gouv.fr/cid111136/depuis-la-loi-de-2005-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-a-tres-fortement-progresse.html>

Ministère de l'Éducation nationale. (2016b). *Note d'information n°26 d'octobre 2016*. Repéré à

<http://www.education.gouv.fr/cid85962/depuis-la-loi-de-2005-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-a-tres-fortement-progresse.html>

Ministère de l'Éducation nationale (2016c). Arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941478>

Ministère de l'Éducation nationale (2015a). Annexe de la note de service n°2015-055 du 17 mars 2015 relative aux modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. Repéré à

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000

Ministère de l'Éducation nationale (2015b). Arrêté du 6 février 2015 relatif au document de recueil d'informations mentionné à l'article D. 351-10 du code de l'éducation, intitulé « guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation » (GEVA-Sco). Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030218472>

Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029884555&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2013a). Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de

la formation ». Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT0000027905257&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2013b). Décret n°2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027894331&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2013c). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2013d). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Décret n° 2012-16 du 05 janvier 2012 relatif à l'organisation académique*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025105579&dateTexte=&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (2011). Circulaire n°2011-042 du 22 mars 2011 relative aux orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale. Repéré à

<http://www.education.gouv.fr/cid55578/mene1100119c.html>

Ministère de l'Éducation nationale (2005). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation nationale (1975). *Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>

Ministère des Solidarités, de la santé et de la famille et Ministère de l'Éducation nationale (2005). *Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation*

et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000260009&categorieLien=id>

- Morisse, M., Lafortune, L. et Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Mornata, C. et Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail : À quelles conditions ? Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 53-67). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Morvan, É., Delecroix, B. et Quillerou, E. (2015). Dynamiques des marges de manœuvre et santé au travail : le cas d'un projet d'organisation en « opérateurs tournants ». *Le travail humain*, 78(1), p. 53-65.
- Moscovici, S. (2008). *Psychologie sociale* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (dir.). (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives.* Montréal, Canada : Éditions JFD inc.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le Sujet contemporain.* Toulouse, France : Éditions Érès.
- Oddone, I, Re, A. et Briante, G. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail* (2^e éd.; traduit par I. Barsotti et M.-L. Barsotti). Paris, France : Les éditions sociales.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2013). Le projet de thèse. Un projet itératif. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 107-124). Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.* Louvain-la-Neuve, Belgique : Bruylant-Academia.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous ».* Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail.* Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Éditions Armand Colin.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Payet, J.-P. (dir.). (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et*

- socio-éducatives*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Peirce, C. S. (1993). *À la recherche d'une méthode* (traduit par M. Balat et J. Deledalle-Rhodes). Perpignan, France : Presses Universitaires de Perpignan.
- Pennec, S., Le Borgne-Uguen, F. et Douguet, F. (dir.). (2014). *Les négociations du soin. Les professionnels, les malades et leurs proches*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Peny, B. (2006). L'accompagnement dans la loi : entre rupture et continuité. *Contraste*, 24(1), p. 153-165.
- Perez, J.-M. (2015). Normes, école et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), p. 25-38.
- Perez, J.-M. et Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy.
- Pérez, P. (2015). Portrait du chercheur de terrain en artiste. *Éducation permanente*, 202(1), p. 167-180.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Piot, T. et Marcel, J.-F. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), p. 7-10.
- Pizon, F. et Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 43, p. 171-189.
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22(4), p. 99-103.
- Poizat, D. (dir.). (2004). *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), *2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 33-45). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Pru'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris, France : Éditions Dunod.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Pru'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau

- (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux "Rêveries du promeneur solitaire". *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, V(49), p. 32-36.
- Renou, G. (2009). Sociabilité(s). Dans O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 502-510). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Reverdy, C. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>
- Reynaud, J.-D. (2017). *Le conflit, la négociation et la règle* (2^e éd.). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Ria, L. (dir.). (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Tome 1. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Ricoeur, P. (2015). *Soi-même comme un autre* (3^e éd.). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1991a). *Temps et récit. Tome 3. Le temps raconté* (2^e éd.). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1991b). *Temps et récit. Tome 2. La configuration dans le récit de fiction* (2^e éd.). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1991c). *Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique* (2^e éd.). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Robichaud, A. (2017). Apports de la *Théorie de l'agir communicationnel* de Habermas pour une étude des rapports entre acteurs sociaux au sein de la division du travail éducatif. Dans M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset et T. Piot (dir.), *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle* (p. 149-168). Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne, France : Éditions Érès.
- Roger, J.-L., Ruelland, D. et Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et sociétés*, 19(1), p. 133-146.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), p. 21-40.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Ryckel, C. et Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30(4), p. 229-240.
- Saury, J. et Crance, M.-C. (2014). Analyser l'activité d'une classe de collège engagée dans un projet artistique. Considérations méthodologiques. Dans T. Barthélemy, P. Combessie, L. S. Fournier et A. Monjaret (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines* (p. 137-160). Paris, France : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Scherer, M. et de Menezes, É. (2015). Un espace potentiel de créativité : les soins primaires de santé. *Éducation permanente*, 202(1), p. 91-100.
- Schwartz, Y. (2016). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (p. 169-202). Mont-Saint-Aignan, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Schwartz, Y. (2014). Préface – Voir le travail. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 1-9). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(2). Repéré à : <https://journals.openedition.org/activites/1728>
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme & la société*, 152-153, p. 47-77.
- Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi. Dans M. Bertrand, A. Casanova, Y. Clot, B. Doray, F. Hurstel, Y. Schwartz, L. Sève et J.-P. Terrail (dir.), *JE sur l'individualité. Approches pratiques / Ouvertures marxistes* (p. 181-207). Paris, France : Messidor/Éditions Sociales
- Sen, A. (2012). *L'idée de justice* (2^e éd.; traduit par P. Chemla avec la collaboration de É. Laurent). Paris, France : Éditions Flammarion.
- Starck, S. (2018). Réflexions sur le travail éducatif et ses usages. Dans C. Niewiadomski et P. Champy-Remoussenard (dir.), *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité* (p. 35-52). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Stiker, H.-J. (2014). Une perspective en histoire du handicap. *Alter*, 8, p. 1-9.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement

- professionnel. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 31-64). Montréal, Canada : Éditions JFD inc.
- Tardif, M. (2015). Conclusion. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXI^e siècle. Tome 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 227-230). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Pru'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, É. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), p. 69-80.
- Thuderoz, C. (2010). *Qu'est-ce que négocier ? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Tourette-Turgis, C. et Thievenaz, J. (2013). La reconnaissance du « travail » des malades : un enjeu pour le champ de l'éducation et de la formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46, p. 69-87.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care* (2^e éd.; traduit par H. Maury). Paris, France : Éditions La Découverte.
- Turgeon, J. et Savard, J.-F. (2012). Politique publique. Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique : la référence pour comprendre l'action publique* (p. 1-4). Québec, Canada : Observatoire de l'administration publique, École nationale d'administration publique.
- Van Campenhoudt, L. (2013). La communication orale. Partie intégrante du processus scientifique. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 217-228). Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique :

- le cas des stages en enseignement. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 339-361). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ville, I., Fillion, E. et Ravaud, J.-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Wentzel, B. (2017). Enseignement spécialisé et professionnalisation : questions d'identités ... Dans M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset et T. Piot (dir.), *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle* (p. 123-148). Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Winance, M. (2016). Repenser le handicap : leçons du passé, questions pour l'avenir. Apports et limites du modèle social, de la sociologie des sciences et des techniques, de l'éthique et du care. *Alter*, 10, e1-e13.
- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), p. 201-227.
- Wittorski, R, Maulini, O. et Sorel, M. (dir.). (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Berne, Suisse : Éditions scientifiques internationales Peter Lang.
- Wittorski, R. (2014). Rendre visible la part insue de l'activité : quelques motifs, enjeux et fonctions remplies. Dans P. Champy-Remoussenard (dir.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 101-113). Toulouse, France : Éditions Octarès.
- Wittorski, R. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 31-44). Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), p. 9-36.
- Yvon, F. (2015). La convocation de l'expérience en formation. Le cas de la préparation à la formation de directeur d'établissement scolaire au Québec. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 193-220). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Yvon, F. et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 8(4), p. 63-73.
- Zaffran, J. (dir.). (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Zaffran, J. (2014). L'école inclusive et la « réussite » éducative. Dans P. Legros (dir.), *Les*

processus discriminatoires des politiques du handicap (p. 97-110). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, France : Éditions La Découverte.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : Éditions l'Harmattan.

Tableau des illustrations

<i>Tableau n° 1 : L'exemple des textes à statut législatif</i>	43
<i>Tableau n° 2 : Un exemple d'identification de la nature d'un texte à statut législatif</i>	45
<i>Tableau n° 3 : Les dimensions de l'agir formatif visées par l'agir prescriptif</i>	54
<i>Tableau n° 4 : Les quatre dimensions de la formation des enseignants français en matière d'inclusion</i>	55
<i>Tableau n° 5 : Évolution du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans le premier et le second degré de l'enseignant français</i>	64
<i>Tableau n° 6 : Les participants de l'enquête exploratoire</i>	69
<i>Tableau n° 7 : Le codage des entretiens exploratoires</i>	71
<i>Tableau n° 8 : Les observations au cours de l'enquête exploratoire</i>	73
<i>Tableau n° 9 : La liste des matériaux produits au cours de l'enquête exploratoire</i>	74
<i>Tableau n° 10 : Le dendrogramme de la CHD</i>	86
<i>Tableau n° 11 : Les quatre axes de l'activité de l'analyse factorielle en corrélations</i>	90
<i>Tableau n° 12 : Le concept d'activité collective d'accompagnement</i>	119
<i>Tableau n° 13 : La complexité de la relation « cause → effet »</i>	120
<i>Tableau n° 14 : L'hypothèse de la recherche</i>	121
<i>Tableau n° 15 : La ou les conjonctures possibles</i>	122
<i>Tableau n° 16 : Les paramètres de l'échantillonnage</i>	132
<i>Tableau n° 17 : Le terrain de l'enquête</i>	140
<i>Tableau n° 18 : L'étude de cas n° 1</i>	141
<i>Tableau n° 19 : L'étude de cas n° 2</i>	143
<i>Tableau n° 20 : L'étude de cas n° 3</i>	144
<i>Tableau n° 21 : L'étude de cas n° 4</i>	145
<i>Tableau n° 22 : L'étude de cas n° 5</i>	146
<i>Tableau n° 23 : L'imbrication des différentes études de cas dans le terrain de l'enquête</i>	147
<i>Tableau n° 24 : Les cinq situations d'inclusion du terrain de l'enquête</i>	148
<i>Tableau n° 25 : L'élargissement de l'échantillon au cours de l'enquête de terrain</i>	150
<i>Tableau n° 26 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 1</i>	160
<i>Tableau n° 27 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 2</i>	161
<i>Tableau n° 28 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 3</i>	162
<i>Tableau n° 29 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 4</i>	163
<i>Tableau n° 30 : Le codage des entretiens pour l'étude de cas n° 5</i>	164
<i>Tableau n° 31 : Le codage des entretiens complémentaires</i>	165
<i>Tableau n° 32 : Les sources secondaires collectées au cours de l'enquête de terrain</i>	167
<i>Tableau n° 33 : Les deux paramètres de sélection des données récoltées</i>	169
<i>Tableau n° 34 : Les paramètres de triangulation des données sélectionnées</i>	170
<i>Tableau n° 35 : Les éléments de codage liés à la construction vraisemblable d'une activité collective d'accompagnement</i>	173

Tableau n° 36 : Les éléments de codage liés à l'efficacité d'une inclusion du point de vue des enseignants et des accompagnants	174
Tableau n° 37 : La mallette qui recueille les dessins des enfants	194
Tableau n° 38 : L'exemple d'un premier dessin	194
Tableau n° 39 : L'exemple d'un deuxième dessin	195
Tableau n° 40 : L'exemple d'un troisième dessin	195
Tableau n° 41 : L'exemple d'un quatrième dessin	196
Tableau n° 42 : Un des moments de la phase collective	198
Tableau n° 43 (première partie) : La mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité	199
Tableau n° 43 (deuxième partie) : La mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité	200
Tableau n° 44 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion de Diégo	219
Tableau n° 45 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion d'Audrey	246
Tableau n° 46 : Les quatre configurations identifiées dans la situation d'inclusion de Jessy	278
Tableau n° 47 : Les quatre configurations identifiées dans la situation d'inclusion de Théa	306
Tableau n° 48 : Les trois configurations identifiées dans la situation d'inclusion d'Éloïse	342
Tableau n° 49 : Les effets du processus d'exclusion/inclusion sur l'activité des enseignants et des accompagnants	369
Tableau n° 50 : Les effets de la dimension négociée et du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur le travail collectif	380
Tableau n° 51 : Les effets du pouvoir subversif des dimensions clandestines sur la conversion de ressources en possibilités réelles d'inclusion	383
Tableau n° 52 : La contribution des dimensions clandestines à la stylisation du genre	386
Tableau n° 53 : L'existence d'une conjoncture pour que les dimensions clandestines de l'activité puissent jouer le rôle d'un système de régulations en vue de construire une activité collective d'accompagnement	388
Tableau n° 54 : Les fonctions des différents pôles dans le contexte d'une polycentralité de l'activité d'accompagnement	396
Tableau n° 55 : Les marges de manœuvre, les ressources et les dimensions clandestines	398
Tableau n° 56 : La synthèse des perspectives proposées en matière de formation des enseignants à l'inclusion scolaire	424
Tableau n° 57 : Les trois points d'appui sur lesquels la formation actuelle des enseignants pourrait s'adosser pour se transformer	426

Liste des sigles

AESH : accompagnant des élèves en situation de handicap

APAJH : association pour adultes et jeunes handicapés

ASEH : aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés

CAMSP : centre d'action médico-sociale précoce

CDAPH : commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

EREA : établissement régional d'enseignement adapté

ESS : équipe de suivi de la scolarisation

GEVA-sco : guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

MDPH : maison départementale des personnes handicapées

MEN : ministère de l'Éducation nationale

ONU : organisation des Nations unies

PPS : projet personnalisé de scolarisation

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

UNAFAM : union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques

UNAPEI : union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales, et de leurs amis

UNESCO : organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Analyse de l'activité d'accompagnement dans le contexte de l'inclusion scolaire française. Perspectives pour l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants.

Résumé : L'objectif de notre recherche doctorale est de questionner la construction d'un travail collectif entre acteurs scolaires et non scolaires en vue de mieux comprendre la forme d'organisation que peut prendre un collectif dans un contexte, celui de l'inclusion scolaire française. Un travail collectif est prescrit par l'institution scolaire, mais l'activité n'est jamais simple exécution. L'intérêt est ainsi d'interroger la forme d'organisation du collectif à partir de l'analyse de l'activité de travail d'accompagnement d'enseignants et d'accompagnants, appelée activité d'accompagnement. Un espace de construction épistémologique qui combine l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail, la clinique de l'activité et l'ergonomie est construit pour cela, et il prend appui sur le concept de normativité. Cinq situations d'inclusion d'enfants et d'adolescents en situation de handicap qui se réalisent aux différents degrés de l'enseignement français sont analysées, et nous considérons chacune de ces cinq situations d'inclusion comme une étude de cas. Nous investiguons au cours de notre enquête de terrain, par la construction d'un cadre méthodologique original, leur manière de construire collectivement une inclusion dans un contexte toujours singulier, celui de la classe et de l'établissement scolaire. L'enjeu est d'identifier un possible organisateur de leur activité d'accompagnement qui leur permet de faire du collectif une ressource pour construire une inclusion efficace de leur point de vue. Les résultats de notre recherche contribuent à mieux appréhender l'activité d'accompagnement des enseignants et des accompagnants, et en particulier les dimensions cachées de leur activité. Cette connaissance produite est ensuite utilisée pour (re)penser l'organisation d'un collectif inclusif et la formation des enseignants en matière d'inclusion.

Mots-clés : activité d'accompagnement - analyse de l'activité - dimensions cachées de l'activité - formation des enseignants - inclusion scolaire - négociation - normativité - subversion - travail collectif

Analysis of the support activity in the context of French inclusive education. Prospects for the organization of an inclusive collective and the training of teachers.

Abstract: The objective of our doctoral research is to question the construction of collective work between school and non-school actors in order to better understand the form of organization that a collective can take in a context, that of French school inclusion. Collective work is prescribed by the educational institution, but the activity is never simple execution. The interest is thus to question the form of organization of the collective from the analysis of the accompanying work activity of teachers and support staff, called support work. An epistemological construction space which combines the multidisciplinary analysis of work situations, the clinic of activity and ergonomics is built for this, and it is based on the concept of normativity. Five situations of inclusion of children and adolescents with disabilities that occur at different levels of French education are analyzed, and we consider each of these five situations of inclusion as a case study. We are investigating during our field investigation, by building an original methodological framework, their way of collectively building an inclusion in a context that is always unique, that of the class and the school establishment. The challenge is to identify a possible organizer of their support activity which allows them to make the collective a resource to build effective inclusion from their point of view. The results of our research help to better understand the support activity of teachers and support staff, and in particular the hidden dimensions of their activity. This knowledge is then used to (re) think about organizing an inclusive collective and training teachers in inclusion.

Keywords: support activity - activity analysis - hidden dimensions of the activity - teacher training - school inclusion - negotiation - normativity - subversion - collective work