



**HAL**  
open science

## Professionnalisation des personnes ressources intervenant dans le cadre de l'inclusion scolaire.

Véronique Ferre Vibert

► **To cite this version:**

Véronique Ferre Vibert. Professionnalisation des personnes ressources intervenant dans le cadre de l'inclusion scolaire.. Education. Normandie Université, 2023. Français. NNT : 2023NORMR111 . tel-04621806

**HAL Id: tel-04621806**

**<https://theses.hal.science/tel-04621806>**

Submitted on 24 Jun 2024

**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.



# THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Préparée au sein de l'**Université de Rouen Normandie**

**Professionalisation des personnes ressources intervenant  
dans le cadre de l'inclusion scolaire.**

Présentée et soutenue par  
**VERONIQUE VIBERT, NÉ-E FERRE**

**Thèse soutenue le 13/12/2023**  
devant le jury composé de :

MME NANCY GRANGER	Professeur des Universités - Université de Sherbrooke (Canada)	Rapporteur du jury
MME MAGDALENA KOHOUT-DIAZ	Professeur des Universités - UNIVERSITE DE BORDEAUX	Rapporteur du jury
M. MATTHIEU LAVILLE	Maître de Conférences - Université de Caen Normandie	Membre du jury
MME MARTINE JANNER-RAIMONDI	Professeur des Universités - SORBONNE UNIVERSITE	Président du jury
M. RICHARD WITTORSKI	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
MME DIANE BEDOIN	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Co-directeur de thèse

Thèse dirigée par **RICHARD WITTORSKI** (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation) et **DIANE BEDOIN** (DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU)



A Raymonde Tourte

A Patricia Tavignot

A Éric, Ysée et Emma

## Remerciements

Je tiens à remercier Mme Diane Bedoin, professeure des Universités à l'Université de Rouen et M Richard Wittorski, professeur des Universités à l'Université de Rouen, qui m'ont encadrée et accompagnée tout au long de ce travail de recherche. Qu'ils soient remerciés pour la qualité des échanges, leur disponibilité, leur travail de relecture et leurs encouragements.

Je remercie les participants qui m'ont ouvert les portes de leur établissement et qui m'ont accordé du temps. Sans eux ce travail n'aurait pas été possible.

J'adresse tous mes remerciements au comité de suivi composé de Mme Patricia Tavignot et Mme Martine Janner-Raimondi qui m'ont encouragée et soutenue pendant ces six années.

Je tiens aussi à remercier les membres du laboratoire CIRNEF et particulièrement ceux du thème 1 et du thème 2 pour leur accueil.

J'exprime ma gratitude à Mesdames Nancy Granger, Martine Janner-Raimondi, Magdaléna Kohout-Diaz et à Monsieur Matthieu Laville pour avoir accepté d'être membres du jury.

Un grand merci aux enseignants de mon collège qui ont nourri ma réflexion.

## Résumé

Le BOEN du 16 février 2017 définit les compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé. Elles sont axées autour de trois domaines dont celui d'exercer la fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive. Cette notion est polysémique et non définie institutionnellement et scientifiquement.

La recherche doctorale s'inscrit dans une réflexion scientifique et professionnelle car la chercheuse occupe elle-même cette fonction dans son établissement scolaire du second degré. Le questionnement de départ s'appuie sur son expérience. Il s'oriente vers trois domaines : les activités mises en place par la personne ressource, l'identité qu'elle construit et l'apprentissage après l'obtention de la certification CAPPÉI.

Les premières études scientifiques suite à la mise en place officielle de la personne ressource, le contexte socio-historique de l'inclusion et de l'éducation inclusive et, la formation initiale, ont conduit à prendre appui sur cinq concepts pour définir le cadre théorique : l'apprentissage, la professionnalisation, le développement professionnel, l'activité et l'identité.

Les résultats d'une première enquête exploratoire menée entre octobre et décembre 2018, indiquent que les expériences identitaires sont multiples, disparates et « bricolées » que ce soit au niveau de leur place, de la construction des savoirs et de leur pratique (Ferré & Bedoin, 2021). Les derniers résultats expliquent que les personnes ressource sont placées dans une position d'entre-deux (Thouroude, 2022) et de « ni ni » comme le personnage de Janus. Le concept d'entre-deux ne s'oppose pas à celui du « ni ni ». Il est appréhendé sous la forme de la rencontre.

L'enquête exploratoire et le cadre théorique m'a aidée à formuler une problématique qui sera le fil conducteur de la recherche : comment les activités mises en œuvre par la personne ressource contribuent-elles à son développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre deux ? Pour répondre à cette problématique j'ai proposé trois hypothèses.

La première hypothèse est que les activités de la personne ressource peuvent être qualifiées de « suggestion du faire » et non du « faire » et du « faire faire ».

La deuxième hypothèse est que les apprentissages des activités de la personne ressource oscillent entre ceux construits en tant qu'enseignant ordinaire, puis lors de la formation CAPPÉI et enfin sur le tas au sein de l'établissement scolaire.

La troisième hypothèse est que la dynamique identitaire de la personne ressource se construit dans un entre-deux pour répondre aux besoins à la fois des professionnels et des élèves.

La méthodologie retenue est qualitative, compréhensive et casuistique car elle s'appuie sur un corpus limité, huit puis cinq études de cas. Le corpus d'enquêtés, la question problématique et la posture de la praticienne-chercheuse m'ont conduit à privilégier la sociologie clinique.

Mots clés : développement professionnel, activité, identité, personne ressource.

## Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>2</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction : l'inclusion, une histoire de vie, une histoire d'envies .....</b>	<b>12</b>
<b>Partie 1 : Présentation du contexte de la recherche : fondements institutionnels et sociaux, création de la fonction initiale de la personne ressource.....</b>	<b>16</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>16</b>
<b>Chapitre 1 : Les contextes socio-historiques et les fondements de l'inclusion.....</b>	<b>16</b>
<b>1 L'approche socio-historique du handicap .....</b>	<b>17</b>
<b>1-1 La définition du handicap .....</b>	<b>17</b>
<b>1-2 Les trois logiques de l'infirmité et du handicap .....</b>	<b>18</b>
1-2-1 La logique ségrégative et réadaptative .....	19
1-2-2 La logique intégrative.....	22
1-2-3 La logique inclusive .....	29
<b>1-3 Ce que nous retenons de l'approche socio-historique .....</b>	<b>34</b>
<b>2- Les usages des concepts d'inclusion sociale, scolaire et d'éducation inclusive .....</b>	<b>36</b>
<b>2-1 L'inclusion sociale .....</b>	<b>36</b>
<b>2-2 L'inclusion scolaire et la diversité.....</b>	<b>37</b>
<b>2-3 L'éducation inclusive .....</b>	<b>40</b>
<b>2-4 L'élève à BEP, un nouvel étiquetage ? .....</b>	<b>43</b>
<b>2-5 Ce que nous retenons des usages de concepts d'inclusion sociale, scolaire et d'éducation inclusive .....</b>	<b>47</b>
<b>3 L'École inclusive et le rôle de la personne ressource.....</b>	<b>47</b>
<b>3-1 Les conditions de l'École inclusive et les actions institutionnalisées de la personne ressource .....</b>	<b>47</b>
3-1-1 La législation internationale et nationale.....	48
3-1-2 Les valeurs et les limites .....	48
3-1-3 L'engagement collectif et le leadership de la direction .....	49
3-1-4 Le groupement et la participation.....	50
3-1-5 La qualité de l'enseignement.....	51
3-1-6 La collaboration entre les professionnels .....	52
3-1-7 La différenciation et l'accessibilité.....	54

3-1-8 Le soutien à l'élève .....	55
3-1-9 Les relations avec les parents .....	56
<b>3-2 Synthèse des principes de l'École inclusive et des compétences de la personne ressource</b> .....	<b>56</b>
<b>4- Ce que nous retenons du chapitre 1</b> .....	<b>59</b>
<b>Chapitre 2 : Le contexte de l'école : un service public au prisme d'une organisation d'un service de masse et du New Public Management</b> .....	<b>60</b>
<b>1- Définition et caractéristiques du service public d'éducation</b> .....	<b>60</b>
1-1 Le service public d'éducation.....	60
1-2 Le choix d'un service public non marchand .....	63
<b>2- Les effets de l'organisation du travail de service de masse et l'idéal au travail</b> .....	<b>65</b>
<b>3-Définition et caractéristiques de la doctrine du New Public Management</b> .....	<b>72</b>
<b>4-Les effets du New Public Management sur la profession enseignante</b> .....	<b>74</b>
<b>5- Ce que nous retenons du New Public Management</b> .....	<b>75</b>
<b>Chapitre 3- La formation de la fonction de la personne ressource</b> .....	<b>75</b>
<b>1 Le schéma général de la formation CAPPÉI</b> .....	<b>78</b>
<b>2- Le découpage en modules</b> .....	<b>79</b>
<b>3- Ce que nous retenons de la partie 1</b> .....	<b>89</b>
<b>Partie 2 : Cinq concepts au service de la personne ressource</b> .....	<b>91</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>91</b>
<b>Chapitre 1 : L'apprentissage</b> .....	<b>92</b>
<b>1- Définition et différentes approches du concept d'apprentissage</b> .....	<b>92</b>
<b>1-1 Les théories d'apprentissage</b> .....	<b>92</b>
1-1-1 Le behaviorisme ou comportementalisme .....	93
1-1-2 Le cognitivisme .....	93
1-1-3 Le constructivisme .....	93
1-1-4 Le socioconstructivisme.....	94
1-1-5 Le connectivisme.....	95
<b>1-2 L'apprentissage professionnel</b> .....	<b>95</b>
<b>2- L'apprentissage organisationnel</b> .....	<b>98</b>

<i>3- La transmission professionnelle .....</i>	<b>98</b>
<i>4- Ce que nous retenons sur l'apprentissage.....</i>	<b>100</b>
<b>Chapitre 2 : Concepts de professionnalisation et de développement professionnel.....</b>	<b>101</b>
<b>1 La professionnalisation et le développement professionnel .....</b>	<b>101</b>
1-1 La professionnalisation : d'un concept « flottant » à un concept aux trois sens et aux six logiques .....	<b>101</b>
1-2 Les transformations du métier d'enseignant spécialisé.....	<b>104</b>
<b>2- Le développement professionnel .....</b>	<b>105</b>
2-1 La perspective développementale du développement professionnel.....	<b>107</b>
2-2 La perspective articulée entre le développement professionnel et la professionnalisation.....	<b>111</b>
<b>3- Ce que nous retenons de la professionnalisation et du développement professionnel</b>	<b>114</b>
<b>Chapitre 3- Le concept d'activité .....</b>	<b>115</b>
<b>Introduction : une entrée par l'activité.....</b>	<b>115</b>
<b>1 L'activité .....</b>	<b>117</b>
<b>2 Les activités .....</b>	<b>119</b>
<b>3 L'activité et l'action.....</b>	<b>120</b>
<b>4 Les affects .....</b>	<b>122</b>
<b>5-L'activité qui advient au monde.....</b>	<b>124</b>
<b>6 L'activité comme une reconstruction continue et conjointe.....</b>	<b>125</b>
<b>7 L'activité interactive .....</b>	<b>126</b>
7-1 Les activités qui se réalisent grâce à des interactions.....	<b>128</b>
7-2 Agir sur l'activité d'autrui .....	<b>131</b>
<b>8 L'expérience.....</b>	<b>134</b>
8-1-Le vécu de l'expérience .....	<b>135</b>
8-2 L'élaboration de l'expérience.....	<b>136</b>
8-3 La communication d'expérience .....	<b>137</b>
<b>9 L'expérience et apprentissage.....</b>	<b>140</b>

<i>10-Ce que nous retenons du concept d'activité et d'expérience .....</i>	<b>141</b>
<i>Chapitre 4- Le concept d'identité.....</i>	<b>142</b>
<i>Introduction .....</i>	<b>142</b>
<i>1- L'identité : une notion complexe et une notion carrefour .....</i>	<b>144</b>
<i>2 L'identité professionnelle .....</i>	<b>157</b>
<i>3 Dynamique identitaire dans le cadre de la professionnalisation .....</i>	<b>164</b>
<i>4-Ce que nous retenons sur l'identité .....</i>	<b>168</b>
<i>Partie 3 : Problématique et hypothèses .....</i>	<b>171</b>
<i>Partie 4 : Une méthodologie qualitative, compréhensive et casuistique au service d'un projet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation .....</i>	<b>177</b>
<i>Introduction .....</i>	<b>177</b>
<i>Chapitre 1 : L'orientation méthodologique au service d'un projet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation .....</i>	<b>177</b>
<i>1- Le choix du niveau d'analyse .....</i>	<b>177</b>
<i>2- Une méthodologie qualitative et compréhensive.....</i>	<b>179</b>
<i>3- Une méthodologie casuistique .....</i>	<b>180</b>
<i>Chapitre 2 La sociologie clinique .....</i>	<b>181</b>
<i>1 Les sources et les enjeux de la sociologie clinique.....</i>	<b>181</b>
<i>2 Les enjeux méthodologiques en sociologie clinique .....</i>	<b>184</b>
<i>2-1 La co-construction.....</i>	<b>184</b>
<i>2-2 La relation avec les enquêtés.....</i>	<b>185</b>
<i>2-3 La posture et mon implication en tant que praticienne-chercheure .....</i>	<b>186</b>
<i>Chapitre 3 Les outils méthodologiques .....</i>	<b>190</b>
<i>1- Les entretiens semi-directifs, compréhensifs et cliniques .....</i>	<b>190</b>
<i>2 Les observations in-situ .....</i>	<b>194</b>
<i>3 Les matériaux écrits .....</i>	<b>194</b>
<i>3-1 Les journaux de bord .....</i>	<b>195</b>

<b>Chapitre 4 La démarche d'enquête.....</b>	<b>195</b>
<b>1- Les caractéristiques des terrains et des participants .....</b>	<b>195</b>
<b>2- Le recueil de données .....</b>	<b>198</b>
<b>2-1 Les entretiens exploratoires .....</b>	<b>198</b>
<b>2-2 Les entretiens cliniques .....</b>	<b>200</b>
2-2-1 L'implication de la chercheure (la socio-clinique).....	200
2-2-2 La consigne .....	201
2-2-3 La conduite de l'entretien.....	202
<b>2-3 Les observations participantes.....</b>	<b>204</b>
<b>Chapitre 5 : L'analyse de données.....</b>	<b>206</b>
<b>1 L'analyse des entretiens.....</b>	<b>207</b>
<b>1-1 Les entretiens semi-directifs.....</b>	<b>207</b>
<b>1-2 Les entretiens cliniques .....</b>	<b>208</b>
<b>1-3 Le schéma actantiel.....</b>	<b>210</b>
<b>2 L'analyse des observations participantes.....</b>	<b>211</b>
<b>3- Ce que nous retenons de la méthodologie .....</b>	<b>214</b>
<b>Partie 5 : L'analyse de la construction des activités et de l'identité professionnelle : des indicateurs du développement professionnel de la personne ressource .....</b>	<b>215</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>215</b>
<b>Chapitre 1 : Les résultats à l'issue de la phase exploratoire .....</b>	<b>215</b>
<b>1-Observation de l'activité de formation consacrée à la professionnalisation de la personne ressource .....</b>	<b>216</b>
<b>2- Analyse des huit premiers entretiens.....</b>	<b>218</b>
<b>2-1 Données des entretiens .....</b>	<b>218</b>
2-1-1 Le cas de Muriel.....	219
2-1-2 Le cas de Marie .....	230
2-1-3 Le cas de Sébastien.....	241
2-1-4 Le cas de Carl.....	252
2-1-5 Le cas de Carine .....	257
2-1-6 Le cas d'Alix .....	267
2-1-7 Le cas d'Anne-Lise .....	277

2-1-8 Le cas Paul .....	287
<b>2-2 Ce que nous retenons des premiers entretiens .....</b>	<b>296</b>
2-2-1 L'apprentissage .....	296
2-2-2 Les activités.....	298
2-2-3 L'identité .....	302
<b>Chapitre 2- Les résultats à l'issue de la certification .....</b>	<b>305</b>
<b>1-Présentation comme personne ressource .....</b>	<b>306</b>
<b>2- La personne ressource.....</b>	<b>307</b>
2-1 Définition de la personne ressource .....	307
2-2 La formation CAPPEI et l'épreuve 3.....	309
2-2-1 La formation CAPPEI .....	309
2-2-2 L'épreuve 3 .....	310
2-2-3 Après la certification .....	316
2-3 Les activités personne ressource .....	319
2-4 Ce que nous retenons .....	321
<b>Chapitre 3 : Les résultats pendant les périodes de confinement.....</b>	<b>321</b>
<b>1- Analyse de la troisième vague d'entretiens : le premier confinement, une situation inédite.....</b>	<b>321</b>
1-1 Le cas de Paul.....	323
1-2 Le cas d'Alix.....	329
1-3 Le cas d'Anne-Lise.....	331
1-4 Le cas de Carl.....	335
<b>2- Le deuxième confinement.....</b>	<b>337</b>
2-1 Le cas de Marie .....	338
2-1-1 Entretien .....	338
2-1-2 Journal de bord.....	347
2-2 Le Cas de Paul.....	347
<b>3-Ce que nous retenons des deux périodes de confinement .....</b>	<b>348</b>
<b>3-1 La personne ressource.....</b>	<b>349</b>
3-1-1 Les activités de la personne ressource .....	349
3-1-2 L'accompagnement hiérarchique .....	349

3-1-3 L'identité de la personne ressource : vers une identité d'entre-deux.....	350
<b>3-2 L'apprentissage.....</b>	<b>354</b>
<b><i>Chapitre 4 : Les résultats post confinement jusqu'en février 2022 .....</i></b>	<b>355</b>
<b>4-1- Les responsables institutionnels.....</b>	<b>355</b>
4-1-1 L'IEN ASH .....	356
4-1-2 Le Conseiller technique.....	360
<b>4-2 Le collège n°2 .....</b>	<b>364</b>
4-2-1 Visite de l'établissement .....	364
4-2-2 L'entretien avec Anne-Lise .....	368
<b>4-3 Le collège n°3 .....</b>	<b>379</b>
4-3-1 Le principal adjoint .....	379
4-3-2 Le principal .....	383
<b>4-4 Le collège n°6 .....</b>	<b>386</b>
4-4-1 Les deux entretiens avec Marie .....	386
4-4-3 Entretien avec la directrice de la Segpa (juin 2021) .....	391
4-4-4 Entretien avec l'enseignante en mathématiques (mai 2021).....	394
<b>4-5 Le collège n°1 .....</b>	<b>396</b>
4-5-1 La visite de l'établissement .....	396
4-5-2 Les deux entretiens avec Paul.....	397
4-5-3 L'entretien avec le principal.....	414
<b>4-6 Le lycée professionnel n°1 .....</b>	<b>417</b>
4-6-1 Les extraits du journal de recherche .....	417
4-6-2 Les deux entretiens avec Carl.....	419
4-6-3 L'entretien avec la proviseure .....	423
<b><i>5-Ce que je retiens.....</i></b>	<b>426</b>
<b>5-1 L'activité .....</b>	<b>427</b>
<b>5-2 Le personnel d'encadrement.....</b>	<b>428</b>
<b>5-3 L'apprentissage.....</b>	<b>429</b>
<b>5-4 L'identité.....</b>	<b>430</b>
<b><i>Partie 6 Discussion : La personne ressource un agent de l'opérationnalisation de l'éducation inclusive .....</i></b>	<b>431</b>
<b><i>Introduction .....</i></b>	<b>431</b>
<b><i>1- Chapitre 1 : Une analyse longitudinale des participants .....</i></b>	<b>434</b>

<b>1-1 Le cas de Muriel .....</b>	<b>434</b>
1-1-1 L'activité .....	434
1-1-2 L'apprentissage.....	435
1-1-3 L'identité .....	437
<b>1-2 Le cas Alix .....</b>	<b>438</b>
1-2-1 L'activité .....	438
1-2-2 L'apprentissage .....	440
1-2-3 L'identité .....	441
<b>1-3 Le cas Anne-Lise .....</b>	<b>442</b>
1-3-1 L'activité .....	442
1-3-2 L'apprentissage .....	444
1-3-3 L'identité .....	445
<b>1-4 Le cas de Carl.....</b>	<b>446</b>
1-4-1 L'activité .....	446
1-4-2 L'apprentissage .....	448
1-4-3 L'identité .....	449
<b>1-5 Le cas de Marie .....</b>	<b>450</b>
1-5-1 L'activité .....	450
1-5-2 L'apprentissage .....	453
1-5-3 L'identité .....	454
<b>1-6 Le cas Paul .....</b>	<b>455</b>
1-6-1 L'activité .....	455
1-6-2 L'apprentissage .....	457
1-6-3 L'identité .....	458
<b>2- Chapitre 2 : Une analyse croisée .....</b>	<b>460</b>
<b>2-1 L'activité.....</b>	<b>460</b>
<b>2-2 L'apprentissage .....</b>	<b>467</b>
<b>2-3 L'identité .....</b>	<b>470</b>
<b>Conclusion : La recherche doctorale : un parcours professionnel, intellectuel et identitaire.</b>	
.....	<b>473</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>478</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>496</b>
<b>Quatrième de couverture.....</b>	<b>498</b>

## Introduction : l'inclusion, une histoire de vie, une histoire d'envies

Le terme d'inclusion est utilisé dans de nombreux domaines, scientifiques, politiques, éducatifs, scolaires. Mon histoire personnelle s'intègre dans celle de l'inclusion et du handicap. Arrière-petite-fille d'immigrés espagnols, italiens et belges qui ont connu l'exode en raison de réalités politiques et économiques très oppressantes, petite fille d'un grand-père bilingue qui a consacré sa vie à être au service de la population française, nièce d'un oncle de culture ottomane et d'une tante venant de l'Europe de l'est, fille d'un père pompier volontaire et ingénieur de société atteint d'une maladie neurologique dont les capacités cognitives s'altèrent jour après jour et qui occasionne un handicap « qui ne se voit pas », mon éducation a été enfin ponctuée par un respect vis-à-vis des trois religions monothéistes qui sont représentées.

Il faut attendre la loi du 11 février 2005<sup>1</sup> pour que la maladie soit reconnue comme un élément qui compose « le handicap » car elle limite l'activité et induit l'exclusion sociale. Il s'agit de l'impossibilité d'accéder à la propriété ne pouvant emprunter, de la perte de groupes d'amis, de l'obligation d'habiter dans des quartiers dit défavorisés, d'être scolarisée dans des établissements scolaires classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), enfin le déclassement social et professionnel.

Une loi est promulguée. Des mots sont posés par le législateur, ces mots qui seront le début d'une reconnaissance pour toutes ces familles qui affrontent ces réalités. Durant mon enfance, mon adolescence et le début de ma vie d'adulte, j'ai été en contact régulier avec des personnes d'origines étrangères, en situation de handicap, exclus car ils n'étaient pas du « bon côté du périphérique », n'habitaient pas dans le « bon quartier ». Ces événements ont favorisé l'émergence d'une sensibilité, d'un regard sur autrui qui ne sont pas orientés vers une forme de pitié mais plutôt vers une bienveillance et une compréhension.

La carrière d'enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) qui est devenue une évidence au fur et à mesure de mon parcours universitaire s'est nourrie de cette histoire personnelle conjuguée aux expériences professionnelles qui l'ont jalonnée. Elles sont le « déjà-là ».

Mon développement professionnel a connu un premier sursaut vers l'enseignement spécialisé lorsque l'institution scolaire a mis en place la certification complémentaire pour les

---

<sup>1</sup> Loi du 11 février 2005 : Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

enseignements adaptés et les élèves en situation de handicap (2 Ca-Sh<sup>2</sup>) en 2004. Le directeur de la section d'enseignement général et adapté (Segpa<sup>3</sup>) de l'établissement scolaire dans lequel j'exerçais m'a sollicité pour que je rentre en formation. J'ai décliné l'offre car ma première fille venait de naître. Néanmoins quelques années plus tard, je me suis inscrite. Depuis 2013, j'ai repris mes études et me suis investie dans plusieurs espaces professionnels et universitaires : l'enseignement adapté en obtenant le 2 Ca-Sh et le certificat d'aptitude professionnelle pour l'éducation inclusive (CAPPÉI<sup>4</sup>), la formation universitaire en validant deux masters dans le domaine des métiers de l'enseignement et de la formation, l'un à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP<sup>5</sup>) et un autre dans la conception et l'animation de dispositif d'éducation et de formation (CADEF<sup>6</sup>). Enfin je me suis engagée dans un parcours doctoral en sciences de l'éducation et de la formation.

Dès l'obtention de ma certification complémentaire (2 Ca-Sh), j'ai proposé un projet de personne ressource à la principale de mon établissement. Le projet s'organisait autour de plusieurs axes : la mise à disposition des ressources en fonction des difficultés des élèves, l'aide à la construction et mise en place des PAP<sup>7</sup>, la liaison entre les écoles primaires et le collège, la liaison entre le collège et les lycées, la mise en place des aménagements aux examens, l'aide pour remplir un Geva-Sco<sup>8</sup>, participer à la journée porte ouverte du collège...

Très rapidement, j'ai été confrontée à des difficultés de natures différentes et je me suis posée plusieurs questions. Comment mettre en place cette nouvelle fonction de personne ressource alors qu'elle n'était pas explicitée et reconnue institutionnellement ? À cette époque, l'inclusion des élèves à BEP ne faisait pas partie du questionnement des inspecteurs académiques lors d'une inspection, ni des formateurs de l'Espé<sup>9</sup> lors d'une visite des fonctionnaires stagiaires (stagiaire FSTG<sup>10</sup>). Quelle légitimité a une professeure d'EPS pour essayer de sensibiliser, de faire évoluer les pratiques pédagogiques et les représentations d'un professeur d'une autre discipline ? Comment me faire accepter par mes pairs et par le personnel d'encadrement ? J'étais titulaire d'une certification mais la formation à l'Espé se limitait à des connaissances théoriques sur les troubles spécifiques du langage et des apprentissages et les troubles cognitifs

---

<sup>2</sup> 2Ca-SH : certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

<sup>3</sup> SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

<sup>4</sup> CAPPÉI : certificat d'aptitude professionnel pour l'éducation inclusive, décret n° 2017-169 du 10 février 2017

<sup>5</sup> BEP : besoins éducatifs particuliers

<sup>6</sup> CADEF : conception et animation de dispositif d'éducation et de formation

<sup>7</sup> PAP : plan d'accompagnement personnalisé

<sup>8</sup> GEVASCO : guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

<sup>9</sup> ESPÉ : École supérieure du professorat et de l'éducation

<sup>10</sup> FSTG : fonctionnaire stagiaire

(en option D), sur le fonctionnement de la MDPH<sup>11</sup>, d'un dispositif Ulis<sup>12</sup>, mais je n'avais pas eu une formation sur les difficultés liées au terrain d'exercice et à toutes les oppositions institutionnelles et pratiques que j'aurais à affronter. Quelles activités concrètes mettre en place ? Comment construire une double identité, enseignante d'EPS et de personne ressource et passer d'une mono-identité culturellement inscrite dans l'institution, à une double-identité qui était une exception ? Je me posais de nombreuses questions sans avoir les réponses.

C'est en tant que chercheuse et praticienne que j'ai choisi d'étudier la professionnalisation de la fonction personne ressource qui accompagne la politique inclusive dans un établissement du second degré. Cette fonction personne ressource n'est toujours pas définie par l'institution scolaire en France en 2023.

Cette recherche est l'occasion d'interroger indirectement mon propre terrain professionnel, ma propre expérience. Ma position d'enseignante spécialisée, formatrice dans le secondaire dans le domaine de l'inclusion et chercheuse, est un élément méthodologique central et m'amènera à adopter une posture clinique et une réflexivité permanente.

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un phénomène plus général qui est celui d'une société inclusive. Plusieurs accords européens, internationaux, orientent les nations vers le développement durable dont une des particularités est de construire une société plus équitable et plus juste. La Déclaration d'Inchéron de 2015 appelle « à assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable ». Or, le rapport de 2020 analyse les défis qui empêchent au niveau mondial la progression de la situation de l'inclusion scolaire : « les conceptions différentes du mot inclusion, le manque de soutien des enseignants (...), les infrastructures inappropriées, la persistance des systèmes parallèles et des écoles spécialisées » (*Ibid*). Il insiste sur les multiples définitions de l'inclusion. L'inclusion se différencie de l'intégration et de la ségrégation. D'un point de vue général, l'inclusion « est liée aux processus d'insertion sociale et d'intégration économique et à la recherche de participation sociale, culturelle et civique des personnes et des groupes sociaux » (Bouquet, 2015, p. 15).

L'inclusion scolaire trouve ses fondements, d'une part, dans des injonctions internationales et des législations nationales et d'autre part, dans des recherches sociologiques qui ont modifié la représentation de l'élève en situation de handicap. Les préoccupations au sujet de l'inclusion scolaire ont évolué. Les systèmes éducatifs sont passés d'un « engagement » au nom des élèves « ayant des besoins spéciaux » à un engagement dont l'enjeu est de n'exclure aucun élève. Ce défi induit un changement de paradigme de structures pour répondre à la diversité des

---

<sup>11</sup> MDPH : maison départementale pour les personnes handicapées.

<sup>12</sup> Ulis : unité localisée d'inclusion scolaire

apprenants. En effet, l'inclusion scolaire est en relation avec le concept de diversité. Ces deux concepts « ont envahi les discours institutionnels, scientifiques et professionnels sur l'école depuis les années 2000 » (André, 2018, p. 7). « La diversité doit être considérée comme une ressource plutôt que comme un problème à résoudre » (Choi, 2016, p. 12).

**Au cours de cette thèse, nous allons chercher à identifier et à comprendre comment les personnes ressource mettent en place des activités qui ne correspondent pas toujours aux prescriptions, remanient leur identité, puis déterminer comment ces enseignants spécialisés fabriquent et construisent cette nouvelle fonction.**

La présentation de cet écrit de recherche s'organise en six temps. Dans un premier temps, j'expliquerai les différents contextes sociaux de l'inclusion scolaire et de la formation dans lesquels la personne ressource s'inscrit. Dans un deuxième temps, je présenterai le cadre théorique qui se centrera autour des concepts d'apprentissage, de professionnalisation, de développement professionnel, d'activité et d'identité. Dans un troisième temps, j'annoncerai ma problématique et mes hypothèses. Puis, j'exposerai les procédés méthodologiques retenus. Ensuite, je présenterai les données recueillies et les analyserai. Enfin, je mettrai en avant certains éléments issus des analyses afin de les discuter.

# Partie 1 : Présentation du contexte de la recherche : fondements institutionnels et sociaux, création de la fonction initiale de la personne ressource

Introduction : p. 16

Chapitre 1 Les contextes socio-historiques et les fondements de l'inclusion : p. 16

Chapitre 2 Le contexte de l'école : un service public au prisme d'une organisation d'un service de masse et du *New Public Management* : p. 60

Chapitre 3 La formation de la fonction de la personne ressource: p. 75

## Introduction

La fonction personne ressource est une fonction jusqu'à une période très récente peu étudiée par le domaine scientifique. Elle se généralise à l'occasion de la construction du service de l'école inclusive. Le terme de personne ressource est déjà présent dans les textes relatifs à l'enseignant spécialisé antérieurs à celui de 2017. La circulaire de 2004<sup>13</sup> relatif au 2 Ca-Sh indique que l'enseignant spécialisé est en mesure d'apporter de l'aide aux enseignants non-spécialisés. La circulaire de 2015<sup>14</sup> précise que le coordonnateur Ulis est amené à aider les enseignants à mettre en place des aménagements à destination des élèves du dispositif. La fonction personne ressource manifeste l'évolution d'un contexte socio-historique devenu plus favorable à l'inclusion à l'école et dans la société.

## Chapitre 1 : Les contextes socio-historiques et les fondements de l'inclusion

L'apparition et la construction de la fonction personne ressource s'inscrit dans un changement de paradigme qui touche l'école. L'école devient « inclusive » (BOEN du 8 juillet 2013). Nous ne pouvons pas comprendre ce changement si nous ne faisons pas un détour historique et sociologique.

L'analyse des contextes socio-historiques de l'inclusion nous amène, dans un premier temps, à appréhender l'histoire du handicap. Bonjour (2006) stipule que pour « comprendre les enjeux le détour par l'histoire » s'impose (p. 86). En effet, certains fondements de l'inclusion s'apparentent aux questions de la normalité, de la différence.

L'étude des fondements pose la question « de ce qui donne à quelque chose son existence et/ou sa raison d'être, sa légitimité » (Russ, 2011, p. 234). Les fondements désignent

---

<sup>13</sup> Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004

<sup>14</sup> Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015

« l'ensemble des éléments essentiels qui établissent une idée, une doctrine ou un projet » (Zarader, 2007, p. 230). « Ils mettent en évidence les raisons d'agir (...) et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre » (*Ibid*). En ce qui concerne l'inclusion, les fondements sont philosophiques, historiques, sociaux, moraux et institutionnels.

## 1 L'approche socio-historique du handicap

L'approche socio-historique du handicap favorise l'étude de la manière dont les différents groupes sociaux ont abordé cette question de la différence, ainsi que les débats suscités. Cette approche éclaire la problématique, montre son cheminement sans la figer dans un instant éternel. Aucun point de vue dominant n'émerge. Le handicap n'existe pas en dehors de structurations sociales et culturelles précises. Il n'a pas toujours été perçu de la même manière (Stiker, 1997/2006/2013). Ce terme récent a été précédé par celui d'infirmité (*Ibid*) et de monstruosité (Canguilhem, 1962, p. 29-31 cité par Baillon, 2009).

L'histoire du handicap est délicate car ce qui est jugé normal ou anormal aujourd'hui ne l'était pas aux époques antérieures. Elle nous contraint à l'étudier en incluant une histoire de paradigmes qui se chevauchent (Bonjour, 2006). Le paradigme est « l'ensemble des idées, de croyances, de connaissances, de valeurs, de conceptions, de représentations, etc, sous-jacents aux théories dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif » (Kuhn, 1983 cité par Bonjour, 2006, p. 87). Il est important de savoir si l'évolution des sociétés humaines est définie avec plus d'exactitude ce que sont les maladies, l'infirmité ou le handicap afin de mieux accompagner ces personnes et de maintenir une cohérence de groupe. Le problème est complexe car nos représentations évoluent avec le temps (Bonjour, 2006 ; Genet, 2012).

### 1-1 La définition du handicap

Le mot handicap signifie la main dans le chapeau (*hand in the cap*). Il est tiré d'un jeu de hasard. Il est passé du monde des turfistes pour désigner l'égalisation des chances dans les courses de chevaux. Le sens de chances égales s'est effacé au profit d'un sens de désavantages dans la translation du monde hippique vers la santé de l'homme. En effet, le mot handicap remplace celui d'infirmité dans certaines conditions. En 1932, le dictionnaire de l'académie française donne un sens différent, l'handicapé concerne l'être handicapé. Il est mis en état d'infériorité. Ce mot intègre les textes législatifs lors de la loi du 23 novembre 1957. Le sens médical, social, et mental sera confirmé en 1965. Donc deux mondes s'opposent : celui de l'infirmité, une incapacité insurmontable et le handicap, une atteinte compensée.

Dans son acception originelle, la personne handicapée doit détenir les mêmes chances qu'une autre. Sa différence est gommée afin qu'elle participe à la course commune. Ainsi le handicap

qui désigne la maladie, l'amputation, le manque est second par rapport au handicap signifiant la compétition, la concurrence. Dans ce contexte, handicaper est imposer à un concurrent un désavantage. Le destinataire du handicap est un concurrent. Ce désavantage est imposé aux meilleurs concurrents pour que les chances soient égales. Dans la sphère humaine, ce concept est devenu la diminution. Les handicapés sont devenus les plus faibles. Mais la définition du handicap induit l'égalisation des chances. C'est ce que poursuit la réadaptation.

Dans notre inconscient, il subit des glissements. Il est synonyme de manque, de déficience. Le handicap fascine, rassure (ce n'est pas moi), dérange, angoisse. Mais « les handicapés sont parmi nous et nous donnent des leçons de vie ». Ils renferment « un savoir et des ressources qui nous font cruellement défaut » (Genet, 2012, pp. 17-18).

Par conséquent, « le handicapé déclaré a peut-être bien quelque chose en plus par quoi il tend à rétablir l'équilibre, le sien, le nôtre, celui de la société toute entière, happée par le fantasme délirant de la normalité ; et si nous passons à côté, si nous ne le voyons pas, aveugles, ne sommes-nous pas à notre tour handicapé ? » (*Ibid*)

## 1-2 Les trois logiques de l'infirmité et du handicap

D'après Stiker (1997/2006/2013), lorsque le chercheur aborde la question du handicap et de l'infirmité, il doit se confronter à sa propre peur qui renvoie à différentes situations dont la non-correspondance avec les normes habituelles, l'effondrement de projets, la confrontation à des organisations sociales rigides, la remise en cause de valeurs établies et la mise en évidence de l'insuffisance.

L'histoire de l'infirmité indique que les institutions ont évolué favorablement en faveur de l'infirmité. Elle est traversée par des logiques (Stiker, 1997 ; Bonjour, 2006 ; Cagnolo, 2009).

La logique est « des comportements collectifs variés, déterminés par l'univers mental de chaque époque en corrélation soit avec des préceptes religieux soit avec des volontés politiques, générateurs de comportements de masse » (Cagnolo, 2009).

Nous allons nous référer aux logiques de Stiker pour retracer l'histoire de l'infirmité et du handicap au XXème siècle à aujourd'hui. Stiker (1997, 2006, 2013) découpe cette période en trois logiques : la logique ségrégative, la logique intégrative et la logique inclusive. Cagnolo (2009) regroupe cette période en une seule, la logique sociétale. Cette logique se fonde sur une logique d'égalité de droit. Elle cherche à mettre sur pied l'égalité des chances pour les personnes valides et les personnes infirmes et favorise la mise en place des moyens. Elle témoigne d'innovations, d'un réel progrès. Elle ne vise pas qu'une seule catégorie d'infirmes. Enfin, le progrès moral n'est pas linéaire (Cagnolo, 2009).

Chaque logique, identifiée par Stiker, sera analysée en évoquant les lois sur l'école spécialisée, la formation des enseignants spécialisés, les textes législatifs nationaux et internationaux, les discours scientifiques, et le rôle des acteurs sociaux.

### 1-2-1 La logique ségrégative et réadaptative

La première logique est la **logique ségrégative et réadaptative**. La ségrégation a une origine latine, *segregatio*, qui signifie séparé du troupeau. En science politique, la ségrégation désigne « un processus par lequel s'établit entre les membres d'une même société une distance sociale due à la race, ou au sexe, ou à la position sociale, ou à la religion et qui a pour conséquence la privation totale ou partielle des droits politiques pour une partie de la population, à laquelle certains rapports avec le reste de celle-ci (fréquentation, coéducation) sont soit défendus par les mœurs, soit interdits par la loi » (Morfaux, 1980, p. 326).

La logique ségrégative débute au début du XX<sup>ème</sup> siècle et se termine au début des années 1970. Ce nouveau siècle marque le point de départ d'une nouvelle manière d'aborder l'infirmité à partir de la première guerre mondiale et avec un essor des accidentés du travail. La nouvelle approche figurera dans la notion de réadaptation. Actuellement ce concept est banalisé. Il concerne l'ensemble des actions médicales, thérapeutiques, sociales et professionnelles en direction de ceux que la société nomme infirme ou invalide.

L'être socialement diminué passe à l'être réadapté grâce à l'essor d'un nouveau secteur économique et social, celui de la prothèse. La société se doit de réintégrer les hommes à leur place antérieure. Donc cette époque marque une césure avec la période précédente dans le sens où le mutilé se substitue à l'infirme. L'infirmité devient une insuffisance à compenser, une défaillance à disparaître. La guérison concerne la santé. La réadaptation concerne le volet social.

Le modèle qui émerge est un modèle biomédical (Ravaud, 1999 ; Boudaoud, 2008) qui perdura jusque dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Il repose sur le modèle de la médecine, c'est à dire sur un **modèle curatif** axé sur la recherche des causes des maladies, sur la guérison. Mais en parallèle se développe une **médecine réadaptative**. La démarche réadaptative consiste à permettre aux individus de s'inscrire dans une démarche de normalisation. Elle met l'accent sur les limitations fonctionnelles. Le but est de corriger l'anomalie. Le modèle réadaptatif abandonne l'idéal de guérison pour y substituer la mobilisation des capacités restantes de l'individu (*Ibid*, p67). Le modèle proposé est individuel : le coupable est la pathologie. Le sujet est mis hors de cause de ce qui lui arrive (Boudaoud, 2008). La société se place dans une forme de compensation (assistantat et réparation) et d'intégration (Cagnolo, 2009) dans la mesure où la société a le sentiment de redevance collective vis-à-vis des mutilés de guerre (Cagnolo, 2009).

Il est paradoxal que la logique réadaptative, ponctuée par une volonté d'intégration ne réussisse pas à éliminer la logique d'exclusion. Que ce soit à l'école ou dans la société les enfants déviants et infirmes sont séparés. En effet, le système éducatif cherche à séparer les élèves et les regrouper en fonction de leurs caractéristiques afin d'adapter leur enseignement. Il institutionnalise et organise l'éducation spécialisée et l'enseignement adapté en dehors du ministère de l'Instruction publique.

Au début du XXème siècle, l'éducation des enfants jugés comme « anormaux » soulève de vifs débats entre des médecins aliénistes et des psychopédagogues (Laville, 2020). Le médecin, Bourneville, encourage la scolarisation des élèves « anormaux » dans des écoles ordinaires tandis que des psychologues, Binet et Simon, sont plutôt favorables à une scolarisation dans des institutions. La loi du 15 avril 1909<sup>15</sup> constitue un compromis entre les deux tendances et marque la naissance de l'éducation spécialisée. Les écoles et les classes de perfectionnement accueillent les élèves âgés entre six et treize ans jugés « éducatibles ». Leurs créations sont laissées à l'appréciation des communes. Afin d'enseigner à ces élèves, le ministère crée le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA<sup>16</sup>) la même année. La formation de ces instituteurs déjà en fonction a pour enjeu de les initier « aux techniques de base de la vie intellectuelle et de développer des connaissances utilisables dans la vie quotidienne » (Arrêté du 25 août 1909). Le CAEA sera remplacé par le certificat d'aptitude des écoles de plein air (CAEPA<sup>17</sup>) en 1938. Cette certification veut prendre en considération à la fois les élèves qui ont des déficiences mentales mais aussi ceux qui présentent des déficiences physiques.

« L'initiative de collectivités diverses a rassemblé de même, depuis une vingtaine d'années, des enfants déficients au point de vue physique dans des écoles de plein air où, grâce à des méthodes pédagogiques nouvelles, à une éducation physique mieux adaptée et à une surveillance constante, les enfants accomplissent des études d'une qualité supérieure à celles des écoles ordinaires et retrouvent en même temps leur équilibre physique. » (Journal officiel du 28 juillet 1939)

Les classes spéciales dont le nombre est marginal au début du siècle se développent progressivement. A la fin de la seconde guerre mondiale, les enfants « anormaux » sont considérés comme inadaptés. Cette nouvelle appellation est le fruit des travaux du professeur Lagache (1946). Elle sera reprise par le Conseil national technique de l'enfance déficiente et en danger moral. Parallèlement à ce changement sémantique s'accompagne une structuration de

---

<sup>15</sup> Loi du 15 avril 1909, JO du 27 avril 1909

<sup>16</sup> CAEA : certificat d'aptitude des enfants arriérés. Décret de l'août 1909 et arrêté du 21 janvier 1910)

<sup>17</sup> CAEPA : certificat d'aptitude des écoles de plein air

l'enseignement spécialisé et de l'enseignement adapté. Les enfants inéducables placés dans des asiles ou des hôpitaux au début du siècle se retrouvent dans des établissements médico-sociaux. Ces établissements sont gérés par des associations souvent fondées à l'initiative de parents et financées par la Sécurité Sociale.

La fin des années 1950 marque le début de la massification scolaire en lien avec le *baby-boom*. Dans le secondaire la réforme Berthoin<sup>18</sup>(1959), allonge la durée de la scolarisation obligatoire qui passe de quatorze à seize ans. En 1967, les sections d'enseignement spécialisé (SES<sup>19</sup>), héritières des classes spéciales sont annexées aux collèges ordinaires. Elles accueillent des élèves présentant des déficiences intellectuelles légères. L'enseignement général est assuré par des instituteurs spécialisés titulaires du Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI<sup>20</sup>) (Stiker , 2017). Il remplace le CAEA et le CEAPA.

Ainsi, cette première période stigmatise les élèves présentant une déficience. Deux secteurs scolaires se développent, l'un à destination des élèves ordinaires et un à destination d'élèves inadaptés. « La déficience et l'infirmité sont vues comme des inadaptations à la société dont les normes sont intangibles » (Stiker, 2017). Les structures scolaires sont différentes et en fonction des inadaptations (physiques, intellectuelles...). En outre la logique médicale laisse place à une logique réadaptative dont l'enjeu social commence à se faire pressentir dès le début du siècle (Ravaud, 1999).

En effet, le modèle biomédical a reposé sur une conception de la santé exclusivement curative. Le bien-être social et la possibilité de façon optimale dans son environnement sont absents de sa définition. En parallèle dans les années 1960, un nouveau modèle émerge aux États-Unis qui établit une distinction entre la pathologie, la déficience, la limitation fonctionnelle et les incapacités. Le terme de *disability* est lié aux conséquences sociales de l'altération de l'état de santé et limite les rôles sociaux. A la même période, au niveau des sciences humaines et sociales, la question de l'anormalité commence à être abordée en termes de construction sociale. Elle examine les différences et les déviations personnelles et fonctionnelles par rapport aux attentes sociales. La question de la norme est au cœur des débats chez les sociologues interactionnistes de l'École de Chicago. Goffman développe le concept de stigmatisation (Goffman, 1963/1975). Dans cette sociologie, le handicap est cerné. Il est pensé dans la sphère psychique. Il renvoie à l'image de soi chez celui qui souffre comme celui qui le regarde. Mais ce marquage donne lieu à une attribution d'identité personnelle en décalage avec une identité

---

<sup>18</sup> Réforme Berthouin, décret n°59 du 6 janvier 1959

<sup>19</sup> SES : Section d'enseignement spécial : circulaire n°65-348 du 21 septembre 1965

<sup>20</sup> CAEI : certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, décret du 12 juillet 1963

sociale, attribuée par autrui. Un autre mouvement américain va influencer également le changement de paradigme lors de la prochaine logique. Il s'agit d'un mouvement qui a critiqué les approches socio-traditionnelles centrées sur l'expérience de la maladie et qui ont ignoré les théories du handicap. Ils se sont regroupés dans un champ disciplinaire que nous pourrions qualifier de culturaliste, le *disability studies*. Dans ce mouvement social, « les personnes concernées, sont considérées comme détentrices de savoirs propres que le chercheur extérieur n'a pas » (Albrecht, Ravaud & Stiker, 2001, p. 14). Ce mouvement interpelle le milieu scientifique. Il a dû s'autonomiser pour prendre son véritable essor. Il est centré sur l'oppression sociale.

Par conséquent, cette première logique est ségrégative au niveau sociétal et scolaire. Le modèle biomédical s'articule entre deux extrémités une médicale et une sociale. Les principales différences entre ces deux modèles concernent la façon de localiser le problème et d'envisager les modalités d'intervention. Le modèle médical localise le problème au niveau de l'individu, c'est une question personnelle. Au contraire, le modèle social identifie le problème au niveau de la structure sociale. Le handicap devient une affaire collective.

### 1-2-2 La logique intégrative

Ce modèle perdure durant la seconde logique identifiée par Stiker (1997, 2006, 2013) : la **logique intégrative**. La sociologie fait appel à l'intégration pour évoquer l'aspect de l'acculturation qui désigne « l'ajustement mutuel des différents groupes et individus par lequel une société s'organise » (Morfaux, 1980 p 175) et forme un tout. Cet ajustement mutuel est également présent en psychologie sociale. L'intégration concerne « l'ajustement mutuel des membres d'un groupe qui s'identifient avec les intérêts, les valeurs, les normes ou les règles de ce groupe » (*Ibid*).

Cette deuxième logique débute du milieu des années 1970 et prend fin à la fin des années 1990. Le « handicap » devient un enjeu politique et social sous l'effet d'actions d'associations de parents et d'adultes handicapés. La loi du 30 juin 1975<sup>21</sup> dite « en faveur des personnes handicapées » organise l'obligation nationale d'assurer à une population cible relevant d'une déficience un revenu minimum, une formation, une éducation, un accès aux loisirs. La primauté du cadre est celui du travail et de la vie. Le recours à l'institution spécialisée est réservé aux cas d'impossibilité. Le discours législatif consacre le terme de handicap même si elle ne le définit pas (Chauvière & Plaisance, 2000). Le handicap est une affaire de solidarité nationale. Les personnes handicapées sont des sujets de droits. La priorité est donnée à la prise en charge par la collectivité. Cette loi est caractéristique de la logique d'intégration de Cagnolo (2009) où la

---

<sup>21</sup> Loi du 30 juin 1975 : Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

protection aboutit à une assistance. De plus, la loi pose un principe d'intégration. En effet, les personnes handicapées devraient vivre, éduquées, se former, travailler et être dans les mêmes espaces que les autres citoyens. Or, les pratiques vont apporter des contradictions. Le droit à l'éducation n'est pas un droit opposable (Plaisance, 2009). L'enseignant doit émettre un accord pour accueillir un enfant handicapé : « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire soit à défaut une éducation spéciale » (art 4). L'intégration est favorisée au sein des institutions spécialisées qui développent leur propre logique et non des logiques communes. Les responsables des institutions se centrent davantage sur leurs propres intérêts. L'accessibilité sociale apparaît comme accessoire.

La loi du 30 juin 1975 met en place des commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES<sup>22</sup>) pour les enfants et les commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP<sup>23</sup>) pour les adultes. Elles sont chargées de la reconnaissance du handicap et de l'attribution sociale. Les procédures de reconnaissance sont complexes. La fonction de ces deux instances est de soigner la face sociale.

Les circulaires du 29 janvier 1982 et du 29 janvier 1983 précisent les modalités pour rendre l'intégration scolaire effective. La loi d'orientation sur l'éducation<sup>24</sup> (1989) confirme la nécessité de poursuivre sur la voie de l'intégration scolaire en milieu ordinaire en lien avec les centres médico-sociaux. Dans ce cadre, l'élève handicapé doit s'adapter au milieu scolaire qui continue de fonctionner normalement. Il s'adapte pour se conformer aux normes scolaires. Ainsi, sa participation aux activités pédagogiques est minimaliste. Il se retrouve isolé.

Au niveau du système scolaire, les structures de l'enseignement ordinaire, de l'éducation spécialisée et de l'enseignement adapté évoluent. Les groupes d'aide psychopédagogiques (GAPP<sup>25</sup>) créés en 1970 proposent des actions de prévention et de rééducation avant d'orienter les élèves vers les classes de perfectionnement ou en SES. Cette logique de prévention essaie de situer les facteurs qui favorisent les handicaps ou la grande difficulté et de réfléchir aux moyens de les éliminer (Cagnolo, 2009). Les GAPP sont remplacés par les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED<sup>26</sup>) en 1990. Les classes d'intégration (CLIS<sup>27</sup>) sont créés en 1991. Elles intègrent le premier degré. Par contre, au second degré, sont créées les unités d'intégration pédagogique (UPI<sup>28</sup>) en 1995. Ces deux dispositifs remplacent les

---

<sup>22</sup> CDES : comité départemental de l'éducation spéciale

<sup>23</sup> COTOREP : commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

<sup>24</sup> Loi d'orientation sur l'éducation : loi n°89-486 du 10 juillet 1989

<sup>25</sup> GAPP, circulaire n°IV-70-83

<sup>26</sup> RASED : circulaire n°90-082

<sup>27</sup> CLIS : circulaire n°91-304

<sup>28</sup> UPI circulaire n° 95-125

classes de perfectionnement. Au collège la section d'enseignement général et adapté (SEGPA<sup>29</sup>) se substitue à la SES en 1996.

Donc une partie de l'enseignement adapté se rapproche géographiquement de l'enseignement ordinaire. Il n'y a pas que les structures qui évoluent, la formation des enseignants également. En effet, les certifications complémentaires sont modifiées. Le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS<sup>30</sup>), créé en 1987, sanctionne une formation dont le mode d'entrée est celui de la déficience. L'enseignant se spécialise pour enseigner à un type d'élève par exemple un élève sourd. L'enseignant intègre les services de l'adaptation et intégration scolaire (AIS). Les services de l'AIS succèdent à ceux de l'enseignement spécialisé qui s'était elle-même substituée à celle de l'enfance inadaptée. Le terme d'adaptation renvoie à tout ce qui concerne les prises en charge spécialisées des élèves en grande difficulté scolaire. Par contre le terme d'intégration renvoie aux processus de scolarisation des élèves handicapés. Le CAPSAIS est remplacé par le certificat d'aptitude professionnelle pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) pour les élèves du premier degré et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH<sup>31</sup>) pour les élèves du second degré en 2004<sup>32</sup>. Ces deux certifications conservent une entrée par les déficiences. Ces enseignants spécialisés dépendent de l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en handicapés (ASH). L'article 7 fixe les services de l'ASH au sein du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Peu après, la circulaire du 31 juillet 2006<sup>33</sup> mentionne pour la première fois les IEN-ASH. Ce changement d'appellation évacue systématiquement toute référence à l'expression « intégration scolaire » des élèves handicapés pour la remplacer par celle de scolarisation des élèves handicapés.

Ainsi, les deux modèles de scolarisation se rapprochent tout en maintenant une forme d'exclusion. La loi du 30 juin 1975 a pour ambition d'essayer d'inscrire les principes d'égalité et de faire respecter les droits fondamentaux inscrites dans des injonctions internationales comme la déclaration des droits de l'homme et nationales, la constitution de la Vème République et la Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (1994) dont la signature est postérieure.

La signature de cette Déclaration fait suite à un ensemble d'injonctions internationales en faveur de l'intégration « d'élèves marginalisés » (Ramel & Vienneau, 2016, p. 30). L'ensemble

---

<sup>29</sup> SEGPA : circulaire n° 96-167

<sup>30</sup> CAPSAIS : décret n°87-415 du 15 juin 1987

<sup>31</sup> 2Ca-Sh décret n°2004-13 du 5 janvier 2004

<sup>32</sup> ASH arrêté du 17 mai 2006

<sup>33</sup> Circulaire du 31 juillet 2006 circulaire n°2006-119 du 31 juillet 2006

des injonctions lors des années 1990 portent sur les élèves handicapés ou ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce texte est le plus abouti en matière d'inclusion scolaire. L'article 3 affirme que :

« L'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés »

Cette déclaration fait référence à la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins fondamentaux* (UNESCO, 1990) qui met l'accent sur le droit à une éducation de base pour tous. La déclaration de 1990 reconnaît déjà que les élèves handicapés exigent « une attention spéciale » (art 3.5) et qu'il est nécessaire « de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées » (art 3.5). Néanmoins même si la *Déclaration de Salamanque* définit les élèves qui risquent l'exclusion, elle en restreint les domaines d'action à l'intégration à des « enfants à besoins éducatifs spéciaux ». Cette précision illustre le décalage entre les intentions générales et les prises de position en faveur de certains élèves. En outre, la Déclaration marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale à une éducation inclusive qui ne se limite pas à une intégration physique et qui suppose une participation à la vie scolaire et sociale (Rousseau, 2011). Il est aussi précisé que les élèves « ayant des besoins spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires » et que les écoles sont les moyens les plus efficaces pour combattre les discriminations en créant des communautés accueillantes. Donc le but est de créer des écoles pour tous.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le chemin choisi par le législateur français est assez éloigné des principes inclusifs développés dans la Déclaration mais le discours trouvera un écho et fera son chemin. Les principes internationaux se concentrent sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation public. Lors de la logique intégrative émerge un nouveau paradigme, celui de l'éducation inclusive qui se pose comme une alternative à l'intégration scolaire. Le terme « inclusion » apparaît pour la première fois dans la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994). Mais il est associé au terme de besoins spéciaux des enfants. Ces enfants agissent à la fois comme précurseurs et comme prototype de l'inclusion scolaire (Ramel & Vienneau, 2016, p. 32)

Les principes d'égalité des chances, d'égalité de droits et de participation sociale présents dans les principes inclusifs trouvent aussi leur origine dans les recherches en sciences humaines et sociales qui se sont poursuivies lors de la logique d'intégration.

L'aspect social présent dans la logique biomédicale (Rioux, 1997) commence à devenir prépondérant. Il est le fruit des recherches en sciences humaines et sociales déjà présentes lors de la logique ségrégative dans les années 1960 et de recherches qui ont été poursuivies. En effet, l'anthropologue Robert Murphy (1987) repart de la critique formulée par l'École de Chicago. Il identifie la position de la liminalité, c'est-à-dire que la personne handicapée est placée dans un statut d'entre-deux. Mais à la différence des autres situations de liminalités, la personne handicapée est condamnée à demeurer dans cette position. Elle n'est ni rejetée, ni pleinement acceptée. Il y a un gel de la situation. Ce concept de liminalité rend compte de l'ensemble physiologique, sociologique anthropologique du handicap. Elle explique le phénomène social que constitue indéniablement le handicap. En France la question de l'anormalité est étudiée par Stiker (1997/2006/2013).

Ces modèles médicaux, individuels et sociaux se concentrent au sein de la première classification internationale des handicaps (CIH) élaborée par Wood, adoptée par l'OMS en 1980. Elle introduit la notion de désavantage social et évoque les conséquences sociales induites par les déficiences.

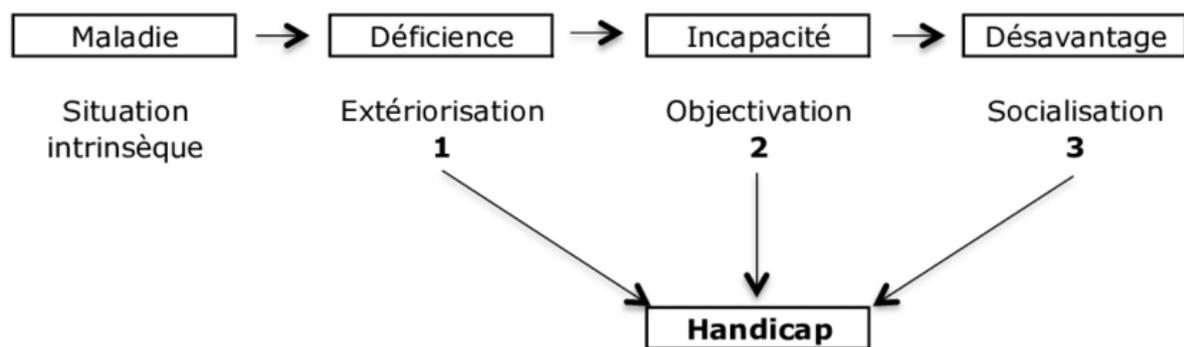


Figure 1 Schéma de WOOD pour la classification internationale des handicaps (1980)

Le modèle de Wood est organisé autour de trois expériences : la déficience, l'incapacité et le désavantage. Une maladie ou un accident occasionne une déficience qui entraîne une incapacité qui a pour conséquence un désavantage social.

Dans le domaine de la santé, la déficience représente l'extériorisation d'un état pathologique. La distinction essentielle de cette notion est qu'elle est relative à l'individu et donc indépendante de l'environnement. L'incapacité est la conséquence de la déficience. Elle est relative à l'environnement. Son objectivation est dans la vie quotidienne peut avoir des conséquences dans l'accès à la société si elle n'est pas compensée. Le désavantage social est l'expression sociale des déficiences et des incapacités. Pour la personne, le désavantage limite, peut rendre impossible l'exercice d'un rôle considéré comme normal au sein de la société.

Ce premier modèle est jugé trop linéaire au niveau des relations entre la déficience et le désavantage social. Ce modèle individuel explique l'expérience sociale négative des personnes

par leurs attributs personnels. Cette évolution est jugée insuffisante par le mouvement des personnes handicapées considérant que la perspective socio-politique n'est toujours pas appréhendée (Ravaud, 1999). C'est pourquoi, un nouveau modèle social du handicap est produit par Olivier (1990) : « il n'explique pas le handicap par les caractéristiques individuelles des personnes mais plutôt par les barrières physiques et socioculturelles faisant obstacle à la participation sociale et à la pleine citoyenneté » (Minaire, 1992 ; Ravaud, 1999, p. 67).

Afin de répondre aux différentes critiques, Rioux (1997) et Ravaud (1999) ont tenté de synthétiser les différentes typologies. Le handicap peut être appréhendé soit comme une pathologie individuelle, soit comme une pathologie sociale. Quand le handicap est perçu comme une variable individuelle, nous pouvons gérer deux variantes, une variante biomédicale (la guérison, la prévention) et une variante fonctionnelle (la rééducation). Cependant, si le handicap est saisi comme une pathologie sociale, nous pouvons distinguer la variable environnementale (la conséquence de l'aménagement) de la variable de l'organisation sociale où la question centrale est celle des droits de l'Homme.

### **Autre approche du handicap**

selon Marcia Rioux, Roehrer Institute, Toronto, 1997

<b>Modèle individuel</b>	<b>Modèle social</b>
<i>Le handicap comme pathologie individuelle</i>	<i>Le handicap comme pathologie sociale</i>
<b>2 variantes</b>	<b>2 variantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche biomédicale</li> <li>• Approche fonctionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approche environnementale</li> <li>• Droits de l'homme</li> </ul>

*Figure 2 Approche de Rioux (1997)*

Le problème de cette modélisation est qu'elle ne traite qu'une facette du problème en occultant les autres. Plusieurs tentatives ont été faites pour intégrer les différentes approches en un modèle unique. En France Minaire (1992) a introduit la notion de handicap de situation. Ce sont les situations qui produisent le handicap. Ce glissement vers la notion de personne en situation de handicap conduit à de nouveaux enjeux économiques et financiers, juridiques (la responsabilité collective) et culturels (un changement de mentalités) (Boudaoud, 2008). Le but est de garantir l'égalité des droits et des chances, la participation active à la vie sociale, être libre de ses choix dans son projet de vie. L'approche par la situation suppose le repositionnement de la personne dans son environnement habituel de vie, entraîne un droit à la

participation à la vie en société et à l'accessibilité universelle. Donc, des défis restent à relever pour l'ensemble des protagonistes sur le plan de l'évolution des mentalités, des obstacles liés à l'environnement. Les responsables des facteurs handicapants seront poursuivis au titre du préjudice causé ou provoqué par l'absence de facilitateur. Cela ouvre le droit à l'indemnisation (*Ibid*). L'approche par la situation sera l'un des éléments au centre des débats qui conduiront à la promulgation de la loi du 11 février 2005.

Mais le modèle le plus abouti des approches interactives est celui proposé par le comité québécois de la société canadienne pour la CIDIH<sup>34</sup> avec comme chef de file Fougeyrollas. Ce comité a proposé un compromis en « définissant la situation de handicap comme une limitation des habitudes de vie d'un individu découlant de l'interaction entre les facteurs personnels (la déficience, les incapacités) et les facteurs environnementaux régissant comme facilitateurs ou obstacles » (Ravaud, 1999, p72).

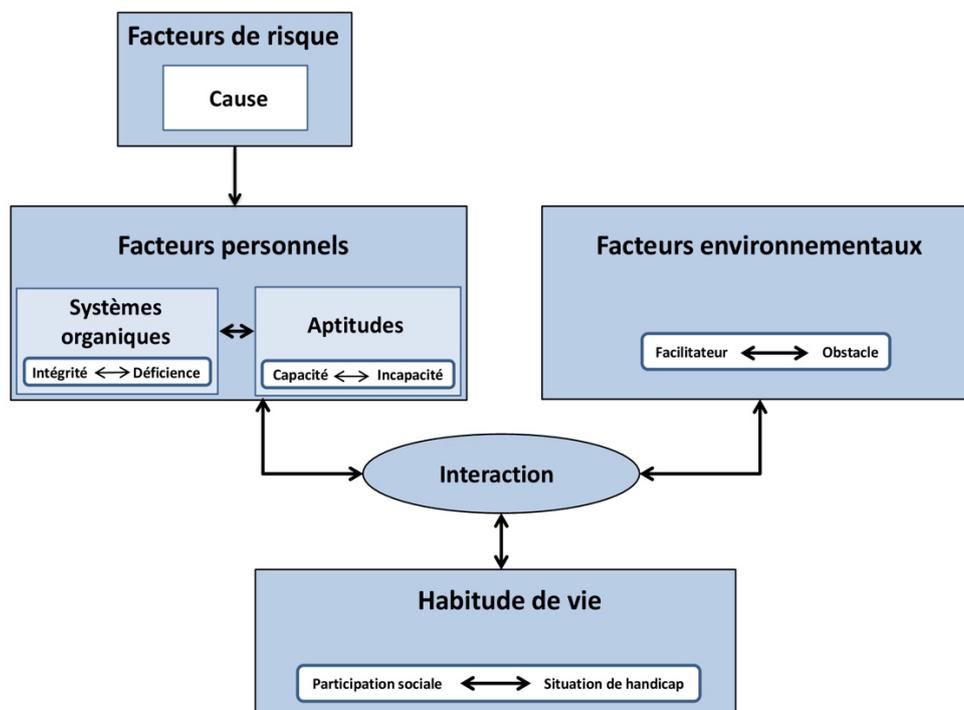


Figure 3 Processus de production du handicap : modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas et al, 1996) cité par Ravaud (1999, p73)

Fougeyrollas et al. présentent les habitudes de vie comme l'interaction des facteurs personnels qui incluent les systèmes organiques, les aptitudes, les variables personnelles et les variables identitaires, avec des variables environnementales. Ce modèle adopte des concepts plus positifs. Il donne une vraie place aux facteurs environnementaux. Il est compatible avec des perspectives de changements personnels et socio-politiques (Ravaud, 1999).

<sup>34</sup> CIDIH : la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps

Pour conclure sur la logique intégrative, les différents protagonistes, chercheurs, personnes handicapées, membres d'organismes internationaux, ont une volonté d'émancipation par rapport à une logique médicale et individuelle. Ils désirent une meilleure articulation entre toutes les facettes que constituent le handicap afin de modifier les représentations de la société. Le concept de personne en situation de handicap démontre que la société porte une responsabilité et doit par la même occasion leur apporter pas seulement une égalité de droits mais une égalité de faits. Les personnes handicapées sont à la recherche d'une justice sociale. Ce mouvement envers l'égalité des chances et la justice sociale que nous retrouvons aussi dans le mouvement en faveur des droits civiques aux États-Unis offrent un terrain fertile à une logique inclusive déjà présente dans la Déclaration de Salamanque en ce qui concerne l'éducation inclusive.

### 1-2-3 La logique inclusive

La dernière logique identifiée par Stiker (1997, 2006, 2013) est **la logique inclusive**. Elle s'inscrit dans une continuité par rapport aux deux logiques précédentes. Le terme d'inclusion n'a pas la même signification selon les pays. En Allemagne l'inclusion sociale a été utilisée par le sociologue Luhmann. Luhmann (1984) a la volonté de caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux. Il analyse les conditions d'inclusion et d'exclusion dans les systèmes et les organisations. Pour définir l'inclusion sociale la *Laidlaw Fondation* à Toronto se base sur les moyens que les enfants et les adultes ont de participer en tant que membres.

Elle commence au début des années 2000 et perdure encore actuellement. Le début des années 2000 voit le passage d'une logique intégrative vers une logique plus inclusive. En effet, les recherches en sciences sociales et humaines et les différents mouvements en faveur des personnes handicapées, favorisent un changement de politique sur le handicap du point de vue des principes éthiques, des dispositifs institutionnels et des adaptations pédagogiques. À l'école, l'intégration concernait des élèves qui pouvaient s'adapter au milieu. Leur écart à la norme était jugé acceptable. « L'intégration se situait dans une voie moyenne entre assimilation et insertion » (Bedoin & Séguillon, 2021, p. 19). L'inclusion scolaire propose un modèle qui contraint l'école à accueillir physiquement l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Ce principe est déjà présent dans la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994). Ce changement de paradigme induit une nouvelle organisation pour accompagner pédagogiquement les élèves.

La nouveauté est la deuxième loi en direction des personnes handicapées, trente ans après la première. Elle date du 11 février 2005 et se nomme « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette fois-ci le législateur prend le soin de définir ce qu'est le handicap.

« Constitue un handicap (...) 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, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (art 2).

Cette définition témoigne d'un changement de logique du handicap. La vision prépondérante est celle du passage vers le « bio psycho-social » (Boudaoud, 2008). Le législateur entérine cette vision du handicap qui est appréhendée en fonction de la situation singulière de la personne dans son environnement, ce qui conduit à la mise en place des notions d'accessibilité et de compensation qui sont « les deux piliers de la loi de 2005 » (Bedoin & Séguillon, 2021, p. 20). L'accessibilité renvoie aux aménagements environnementaux permettant la participation sociale des personnes en situation de handicap. A l'école, elle prend la forme de mise en accessibilité des bâtiments avec des pentes, des ascenseurs. D'un point de vue pédagogique, les enseignants sont amenés à modifier la police et la présentation des documents. La compensation relève des aides individuelles pour pallier les difficultés engendrées par le handicap. L'institution scolaire a créé les aides individualisées en direction des élèves, les accompagnants d'élève en situation de handicap (AESH)<sup>35</sup>, nouveau nom donné à l'AVSi<sup>36</sup> en 2017.

Le volet scolaire de la loi de 2005 est précisé dans l'article 19 qui précise que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Contrairement au texte précédent, la scolarisation est devenue un droit opposable. Seul un élève présentant de fortes incapacités sera scolarisé dans un établissement spécialisé. Pour mettre en œuvre ce principe les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) sont créées. Ce guichet unique remplace les deux commissions précédentes (COTOREP et CDES). Un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est élaboré par une équipe pluridisciplinaire. L'équipe définit les modalités d'accueil, le déroulement de la scolarité et les actions d'accompagnement. Tous les ans une équipe de suivi de scolarité (ESS) présidé par l'enseignant référent évalue le PPS. L'enseignant référent est l'interlocuteur privilégié qui fait le lien entre l'élève, les parents, les partenaires internes et externes, et l'équipe enseignante. L'organisation des structures prend en compte les principes de la Déclaration de Salamanque en rapprochant les structures de l'enseignement spécialisé et les structures de l'école ordinaire. En effet, la CLIS devient la classe d'inclusion scolaire (CLIS<sup>37</sup>) dans le premier degré et l'UPI est remplacé par l'unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS<sup>38</sup>) en 2010

---

<sup>35</sup> AESH : circulaire n°2017-084

<sup>36</sup> AVSi : auxiliaire de vie scolaire individuelle

<sup>37</sup> CLIS : circulaire n°2009-087

<sup>38</sup> ULIS : circulaire n°2010-088)

dans le second degré. Les deux dispositifs fusionnent en 2015 sous l'appellation ULIS école, Ulis Collège et ULIS lycée<sup>39</sup>. L'organisation scolaire se veut inclusive. En 2016, les unités d'enseignement localisée dans des établissements et services médico-sociaux peuvent être externalisées dans un établissement scolaire<sup>40</sup> (Thomazet, 2012). À la différence des ULIS, les élèves demeurent inscrits dans leur établissement médico- social.

De même, le fonctionnement du RASED est modifié. L'enjeu est de favoriser la prise en compte sociale et pédagogique des élèves à BEP. Toujours dans la même logique, l'école veut se transformer en modifiant les normes de référence afin d'accueillir l'ensemble des élèves et de répondre aux besoins éducatifs de chacun (Thomazet, 2012).

Le volet législatif se renforce avec la logique inclusive qui s'inscrit dans la loi. En effet, la loi de 2005 concerne le handicap mais le mot inclusion n'est jamais employé (Guirimand & Mazereau, 2016). Il faut attendre la loi du 8 juillet 2013, dite loi de Refondation de l'école<sup>41</sup>, pour que le législateur l'emploie. L'article 2 promet « l'inclusion de tous les enfants sans aucune distinction » et « la lutte contre les discriminations ». L'école devient inclusive. L'inclusion est renforcée par la loi de l'école de la confiance<sup>42</sup> et la circulaire de rentrée de 2019<sup>43</sup>. Ces deux textes évoquent la création d'un service public de l'école inclusive, d'une meilleure formation des AESH, la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL) qui vise à coordonner les moyens d'accompagnants humains en fonction des besoins des élèves, et la création d'équipe mobile d'appui médico-social pour la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Au niveau de la formation des enseignants spécialisés, cette dernière doit se conformer aux principes de l'éducation inclusive. C'est pourquoi, elle ne peut pas plus avoir comme mode d'entrée les déficiences. Le nouvel mode d'entrée choisi est celui des formes d'intervention, selon si l'enseignant intervient en SEGPA ou en ULIS par exemple, même si les enseignants sont sensibilisés à toutes les formes d'intervention par un tronc commun. Les deux formations le CAPA-SH et le 2 CA-SH sont unifiées au sein de la formation préparant au certificat d'aptitude professionnelle pour l'éducation inclusive (CAPPÉI).

Par conséquent, l'école cherche à modifier ses structures et son organisation afin de répondre à la philosophie inclusive et à la nouvelle conception du handicap. Néanmoins certaines structures sont frileuses à faire rentrer les jeunes issus des instituts médico-professionnelles

---

<sup>39</sup> Ulis école, collège et lycée : circulaire n°2015-129

<sup>40</sup> Unités externalisées : Instruction n° DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016

<sup>41</sup> Loi de programmation pour la Refondation de la république, loi n°2013-595, 8 juillet 2013

<sup>42</sup> Loi pour l'École de la confiance, n°2019-791 du 26 juillet 2019

<sup>43</sup> Circulaire de rentrée n°2019-088 du 5 juin 2019

parmi les concitoyens. Elles pensent plus à leur institution, ce qui ne va pas sans poser la question de l'inclusion et de la société inclusive telle qu'elle est définie par Gardou (2012).

En outre, les organismes internationaux amènent les pays occidentaux à mettre le cap sur l'inclusion scolaire. Ils rappellent qu'il est de la responsabilité des états d'assurer l'accès à une éducation de qualité. En ce sens, il est nécessaire d'apporter les transformations systémiques nécessaires à l'implantation d'une pédagogie inclusive garante d'une participation pleine et entière. Les défis sont nombreux. Ramel (2015) souligne qu'il est nécessaire de passer du discours sur l'inclusion à une mise en œuvre concrète. Les principales injonctions internationales *les Objectifs du Millénaire pour le développement* (UNESCO, 2000), *les Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »* (UNESCO, 2005), la *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif* (ONU, 2006), *les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009) et la *Déclaration d'Incheon* (UNESCO, 2015).

La loi de 2005 cherche à améliorer l'immersion des personnes handicapées en normalisant leur parcours scolaire et professionnel. Elle essaie de contribuer à améliorer les conditions de vie en tant que « réalisation de soi, le projet personnel et de bien-être » (Cagnolo, 2009). Cette nouvelle philosophie est conforme aux idées défendues par des scientifiques, des acteurs de la société civile et des représentants politiques des personnes handicapées qui cherchent à améliorer les conditions de vie, à assurer les principes d'égalité et de justice à l'égard des personnes handicapées.

En effet, au niveau académique, lors de la logique inclusive, les recherches se poursuivent. L'OMS<sup>44</sup> en 2001 accepte la publication d'une nouvelle classification, la classification internationale des fonctionnements et des situations handicapantes (CIF). Cette classification a fait évoluer la notion du handicap en intégrant de manière officielle les facteurs environnementaux, l'évaluation des difficultés de la personne en situation réelle de vie et l'identification des obstacles à l'accessibilité. Donc être en situation de handicap implique l'interaction tridimensionnelle de la personne avec l'environnement. Le premier pôle concerne le diagnostic du problème de santé. Le deuxième s'attache à évaluer les capacités et la réalisation de la participation. Enfin le troisième identifie les obstacles de l'environnement physique, social et de l'attitude. Ce modèle montre l'importance de la parole portée par les intéressés qui luttent contre des conceptions analytiques qui ne reflètent pas la réalité du quotidien des personnes handicapées. Les personnes handicapées luttent contre les barrières sociales et pour l'accessibilité totale de la société.

---

<sup>44</sup> OMS : Organisme mondial de la santé

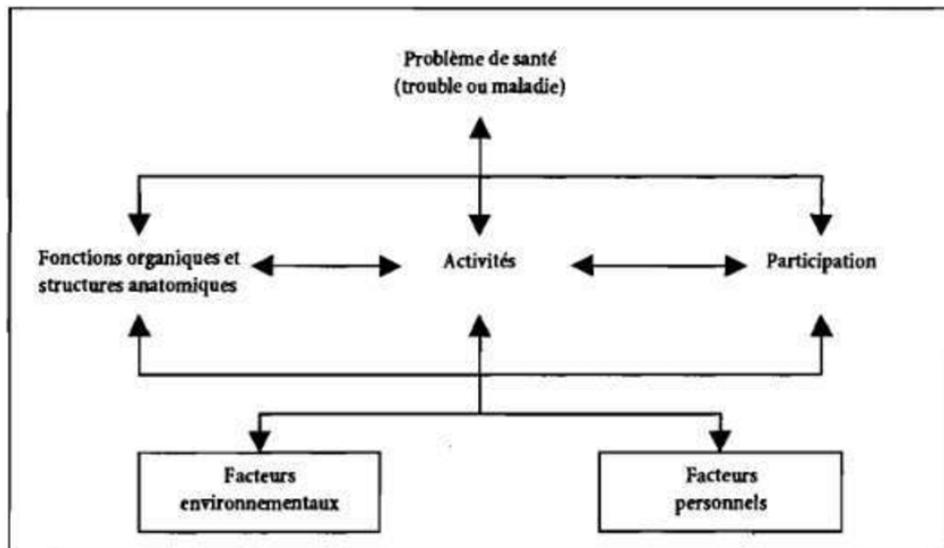


Figure 4 Interaction entre les composantes de la CIM (OMS, 2001)

Néanmoins, Ravaud (1997, 1999) souligne que tous les modèles sociaux présentés négligent la place accordée au jugement porté sur les déficiences, les restrictions et le rôle de l'environnement. Aucune évaluation subjective de la situation de handicap n'est prise en considération. Mais ce qui fait le plus défaut c'est la question du sujet et l'approche identitaire qui lui est associée. C'est pourquoi, il propose une nouvelle approche interactive par une dimension du jugement qui « correspond (...) à l'évaluation subjective par la personne de ses incapacités ou des obstacles qu'elle rencontre aussi bien que leur interaction » (p74). « La pluridisciplinarité est indispensable à l'approche de l'insertion sociale de la personne handicapée » (*Ibid*). En aucun cas, Ravaud pense proposer un modèle global qui rend compte de l'ensemble du processus handicapant.

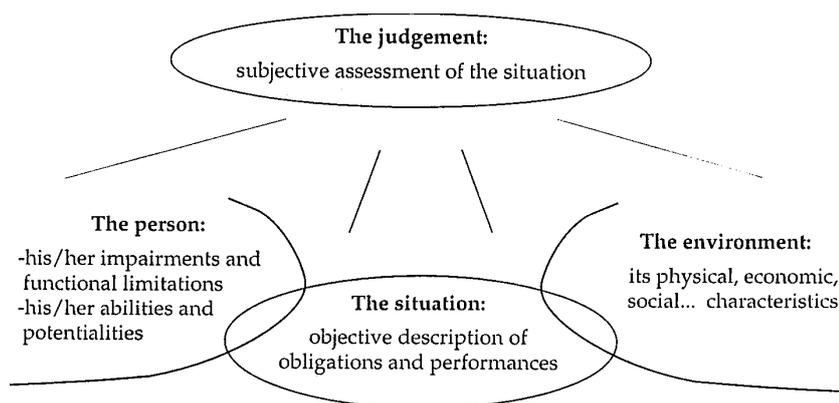


Figure 5 Modèle de 1997 (Robine, Ravaud et Cambois, 1997)

**Le mot handicap, signifiant la main dans le chapeau, désignait au départ la limitation volontaire des moyens de certains joueurs afin d'assurer l'égalité des chances. Lorsqu'il a été utilisé par le corps médical, il identifiait des états incurables. L'histoire de ce mot marque une inversion : ce qui était calculé par l'homme devient une infirmité, ce qui était destiné à garantir l'égalité des chances est aujourd'hui la manifestation de l'inégalité (Genet, 2012). L'approche socio- historique du handicap, de l'infirmité menée par Stiker (1997, 2006, 2013) nous indique que le XXème et XXIème siècle peuvent être découpées en trois logiques : ségrégation, intégrative et inclusive. L'évolution de ces trois logiques tend vers la recherche d'une plus grande égalité de droits, une plus grande participation sociale et d'une plus grande justice sociale, que nous pouvons nommer l'inclusion. D'un point de vue académique et scientifique, il s'agit de passer d'un modèle médical et individuel à un modèle social où la question du sujet doit être posée (Ravaud, 1999). Les représentations politiques et scientifiques n'ont pas cessé de plaider pour sortir du piège de la désignation identitaire orientée vers la déficience et les incapacités sous les termes d'infirme et d'handicapé pour s'orienter vers une représentation sociale plus positive incarnée par un modèle inclusif fondé sur le respect des droits de l'Homme. Donc il est nécessaire de se placer entre des facteurs endogènes (individuel et médical) et exogènes (sociaux, environnementaux) (Stiker, 2017).**

**Nous présentons un schéma qui résume les principaux éléments des trois logiques.**

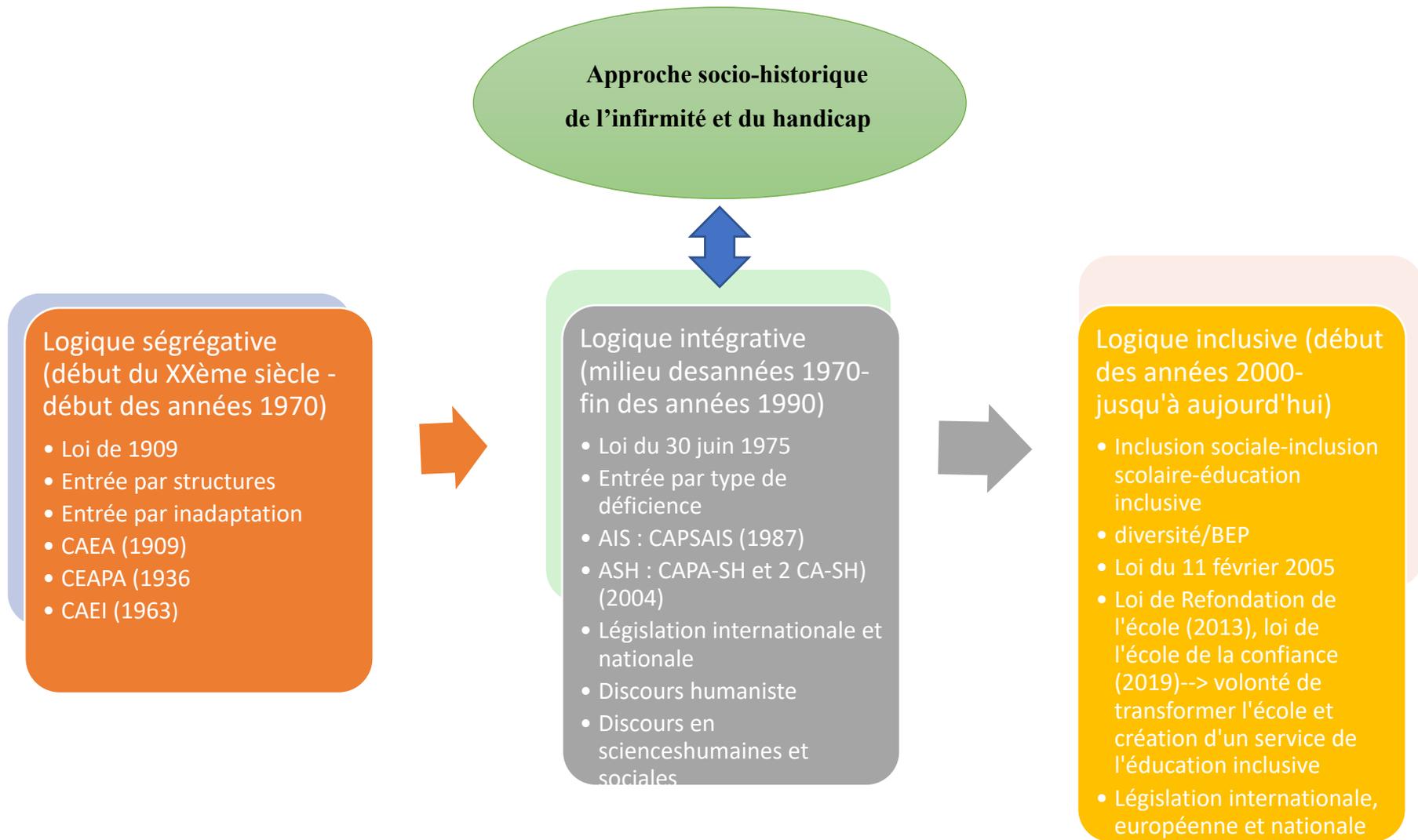


Figure 6 Approche socio-historique de l'infirmité et du handicap en relation avec les trois logiques

## 2- Les usages des concepts d'inclusion sociale, scolaire et d'éducation inclusive

Le terme d'inclusion longtemps absent des discours réapparaît au XIX<sup>ème</sup> siècle dans le sens d'insérer c'est à dire faire entrer dans un ensemble. Ce mot vient du latin « *includere* » qui signifie renfermer, réparer. En logique formelle, l'inclusion désigne « un rapport de deux termes dont l'un englobe l'autre en extension » (Morfaux L.-M. , 1980, p. 164; UNESCO, 2008).

Ce concept comporte deux aspects, l'un ségrégatif c'est-à-dire qui cloisonne, qui agrandit la distance sociale entre les membres d'une société ; et un deuxième intégratif, qui apporte un dynamisme d'ouverture grâce à l'ajustement (Bouquet, 2015).

### 2-1 L'inclusion sociale

L'inclusion sociale relève d'une visée éducative. « Elle est indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et de bien-être que l'on souhaite et de la manière dont on envisage le « vivre ensemble » (UNESCO, 2008). Les instances européennes au côté de l'Unesco se sont emparées de cette problématique. Elles ont considéré l'inclusion sociale comme une priorité à part entière. En effet, elles visent « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, (...) accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Tuot, 2013). Face à l'échec de cette politique, la Commission européenne met au point la stratégie Europe 2020 qui vise une « croissance intelligente, durable et inclusive ». Désormais, l'inclusion sociale vise une économie durable et la cohésion sociale. Elle est un processus en faveur des personnes susceptible, d'être exclues socialement et en danger de pauvreté, de participer à la vie économique, sociale et culturelle. Les personnes sont ainsi impliquées dans les prises de décision. La participation, sociale, culturelle et civique devient l'élément central de l'inclusion sociale au niveau européen.

Les instances européennes considèrent l'inclusion comme le corollaire de la citoyenneté. Elle est impliquée dans tous les secteurs de la société. Tuot (2013) évoque une « ambition commune d'une société inclusive » (p.14). Ces évolutions européennes ont induit des évolutions sur le plan national dans un premier temps d'un point de vue terminologique. Le terme d'inclusion est placé dans les titres de forums, de rapports, mais ne fait pas l'objet de vraies actions sociales dans le travail social. L'inclusion est une référence avec pour objectif de lutter contre les inégalités sociales, la promulgation de l'autonomie des personnes et la recherche d'une société plus juste. De façon général, l'utilisation de ce terme avait pour enjeu de montrer un esprit d'ouverture. Elle interpelle. Son utilisation est-elle une « évolution ou une révolution ? » (Chauvière, 2012). Petit à petit elle devient une référence même si souvent elle est confondue

avec l'intégration et l'insertion. Pour certains acteurs ces trois concepts sont synonymes. Chaque domaine social est concerné par le processus.

Actuellement, le terme d'inclusion sociale est associé à l'ensemble de la vie sociale, à la formation, au territoire, et aux différents secteurs économiques...Le conseil économique social et environnemental (CESE<sup>45</sup>) rejoint la position adoptée par Choi (2016). La diversité est une richesse. Le CESE souligne que « c'est sans doute autant à la société qu'aux personnes d'évoluer aujourd'hui vers un versant plus inclusif dans le cadre des valeurs républicaines pour que la société française soit plus riche de l'ensemble des acteurs qui la composent » (L'accompagnement des personnes handicapées et leur inclusion dans la société, 2013).

Le processus d'inclusion sociale est à envisager selon un partenariat entre l'État et les collectivités territoriales, entre l'État et les associations. Dans la formation qui dépend des régions, l'inclusion est recherchée afin de garantir un enseignement de qualité et d'acquérir, tout au long de sa vie, des connaissances, des compétences, et des aptitudes pour participer de façon active à la société. Le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie s'inscrit dans cette perspective et permet à l'ensemble des citoyens français et européens d'accéder à des formations. Mais le volet développement inclusif établissant un meilleur équilibre entre efficacité économique, travail et protection de l'environnement est évoqué. L'inclusion sociale a deux finalités, la consolidation du processus d'inclusion sociale et économique et l'accompagnement des populations vulnérables. Ces processus inclusifs nécessitent la coopération et l'alliance des acteurs.

Ainsi, le processus d'inclusion sociale est en corrélation avec différentes mutations sociétales (lutte contre la pauvreté, la recherche d'une société plus juste, l'essor d'un développement durable...). Il n'est pas sans conséquences sur les systèmes éducatifs qui accueillent une population de plus en plus hétérogène. Les finalités et les structures des systèmes éducatifs doivent être transformées en profondeur.

## 2-2 L'inclusion scolaire et la diversité

Vivre dans une société inclusive c'est vivre dans une société où « les dispositifs de droit commun sont pensés pour tous les individus qui constituent la communauté nationale quel que soit leur singularité » (Prado, 2016). Gardou (2012) s'appuie sur les universaux de la condition humaine et sur les biens communs à répartir avec l'équité, pour définir la société inclusive. Il identifie cinq axiomes : 1°) Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social ; 2°) L'exclusivité de la norme, ce n'est personne et que la diversité c'est tout le monde ; 3°) Il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule ; 4°) Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions ;

---

<sup>45</sup> CESE : conseil économique social et environnemental

5°) Tout humain est né pour l'équité et la liberté. Donc il n'existe aucune société inclusive sans diversité.

L'inclusion entretient des relations avec le concept de diversité. Dans le domaine de l'éducation, la prise en compte de la diversité suscite des questionnements et des résistances dans le milieu des pratiques pédagogiques. Par ailleurs, elle offre une clé pour favoriser la réussite. Les recherches scientifiques et sociales dans le domaine de la diversité contribuent à la croissance du phénomène. C'est dans cette perspective que la construction d'une école inclusive est évoquée en termes de « seule école possible ». (Ducette, Sewell, & Poliner Shapiro, 1996, p. 369).

La diversité dans le domaine de l'éducation est « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui sont proposées en classe » (Prud'Homme, 2007, p. 34). En ce sens elle se différencie de l'étiquetage dont a longtemps bénéficié les handicapés (Stiker, 1997/2006/2013; Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011).

La prise en compte de la diversité des élèves amène à adopter une posture éthique qui renvoie à une prise en compte de l'unicité de l'apprenant liée aux expériences vécues, à une posture épistémologique qui se réfère à une conception de l'apprentissage et enfin à une posture idéologique qui se réfère à un partage des ressources et à une culture de l'échange (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). Ces trois postures fondent un projet pédagogique qui s'appuie sur l'éducabilité universelle pour la posture éthique, l'approche socioconstructiviste pour la posture épistémologique, et enfin l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la posture idéologique (*Ibid*).

L'enjeu est de passer d'un « discours sur » à un « faire pour ». Prud'homme et al (2011) considèrent que ce passage est obligatoire si nous voulons construire une école inclusive où tous les élèves apprendront à cohabiter et à coconstruire grâce aux manifestations des différences de la norme établie.

La diversité se fonde avec la culture de l'échange et devient un élément positif dans la construction d'une communauté dont les différences ne sont pas éliminées mais intégrées « dans la fibre même du tissu communautaire » (Vienneau, 2002, p. 256).

La communauté repose sur la présence d'un projet porteur, qui respecte l'autre, sa différence car le « pire ennemi de la communauté est l'exclusion » (Peck, 1993, p. 73) et l'indifférence aux différences qui conduit à la ségrégation. Une communauté d'apprentissage inclusive perçoit

la diversité comme une donnée positive, une perspective de lutte contre l'échec scolaire et la réussite de tous.

La lutte contre l'échec scolaire et la réussite de tous sont des finalités prioritaires pour l'Unesco. « L'éducation pour l'inclusion doit viser à transformer les systèmes éducatifs et améliorer la qualité de l'enseignement » (p.12).

Les changements en général dans le domaine de l'éducation semblent très complexes (Rinaudo & Tavignot, 2016 ; Dubois & Jumel, 2019). Ils induisent des tensions sur différents plans. Sur un plan personnel, la pédagogie inclusive nécessite à l'adhésion à des valeurs sociales et professionnelles qui peuvent générer des conflits internes chez les enseignants et l'ensemble des acteurs du système éducatif. Certaines pratiques professionnelles restent bien ancrées comme l'approche behavioriste pour seule forme d'approche d'apprentissage, ou l'apprentissage par cœur qui nécessite des efforts démesurés lors de l'acquisition des notions complexes. C'est ici qu'intervient la posture éthique proposée précédemment. Elle traduit la possibilité de prendre en compte les différentes possibilités pédagogiques qui s'offrent à l'enseignant, et sa capacité d'ouverture pour faire face aux différences des élèves. En ce sens la diversité s'inscrit dans les procédés d'éducabilité universelle.

Aucune conception d'apprentissage ne recouvre l'ensemble des problématiques rencontrées par les élèves. Il n'existe pas de bonnes réponses. C'est ici que rentre en jeu la posture épistémologique qui se traduit par « une conception dynamique et interactive de l'apprentissage » (p. 16). Cette conception se réfère au courant socio cognitiviste en éducation. Il nécessite une flexibilité de la part de l'enseignant. Néanmoins, la réalité quotidienne nous démontre que de nombreuses résistances peuvent persister lors de la mise en place de l'École inclusive (Dubois & Jumel, 2019 ; Humphrey, et *al.*, 2006). L'opérationnalisation de l'inclusion scolaire réclame un travail multidisciplinaire et l'action de différents acteurs pour affronter les défis. L'enseignant doit valoriser la diversité en éducation et développer une meilleure connaissance de soi (Humphrey et *al.*, 2006) afin de connaître ses propres limites, et accroître par la même occasion son expertise pédagogique traduisant ainsi la flexibilité que réclame la diversité (Lunt & Norwich, 2009).

Néanmoins, « l'observation concrète des classes montre que la diversité peut-être également source d'inégalités, de rejets et de conflits et que les enseignants sont parfois en difficulté pour la prendre en compte » (André, 2018, p. 8).

Pour la formation, les défis sont aussi importants. Les programmes de formation ont été revus au sein de la formation de l'enseignant du XXI<sup>ème</sup> siècle et la réforme du CAPPÉI. Mais les nouvelles maquettes répondront-elles aux enjeux de l'éducation inclusive ? Les attentes

institutionnelles ne seront-elles plus en décalage avec les pratiques de terrain ? (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017).

L'inclusion scolaire entretient des relations avec le concept de diversité. En effet, même si à l'origine elle soulignait « la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire » (Ebersold, 2009, p. 80) dans un souci d'équité et de reconnaissance de la différence, désormais, elle se centre sur « la réussite scolaire » et « l'inscription sociale » (*Ibid*) de tous les élèves quelque soient leurs caractéristiques physiques, sociales, individuelles. Sa conception dépasse le cadre du handicap et englobe à la fois l'ensemble des rapports sociaux, la problématique du genre, les élèves allophones, les différences socio-culturelles, les orientations sexuelles, les élèves à BEP...Ce projet se nomme éducation inclusive.

### 2-3 L'éducation inclusive

L'inclusion scolaire est le volet scolaire de l'inclusion sociale. Elle est une philosophie et également « un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école » (Tremblay, 2020, p. 5). Elle implique deux transformations : celle des écoles pour qu'elles deviennent des communautés et celle des pratiques pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité (Armstrong, 2006, p. 73 ; Sebba & Ainscow,1996).

L'école inclusive est le moyen le plus efficace de combattre les discriminations et de créer une communauté accueillante, de construire une société inclusive et une éducation pour tous (UNESCO, 1994). Comme l'environnement scolaire entrave la participation et la réussite de tous, elle se doit de mettre en place des situations susceptibles de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves quel que soit leurs besoins (Sebba & Ainscow, 1996 ; Thomazet, 2008). En ce sens, elle base sa pédagogie sur la pédagogie différenciée (Thomazet, 2008) et se distingue de l'école ordinaire d'un point de vue structurel. Elle suppose un changement de paradigme (Tremblay, 2012 a).

Tremblay (2020) définit l'École inclusive comme une opérationnalisation de l'inclusion scolaire. Le concept est contextualisé par le systèmes scolaires (lois politiques scolaires). Il s'inscrit « dans le réel » (p. 6). L'École inclusive doit constamment trouver des solutions afin de lever les obstacles qui nuisent aux apprentissages, ce qui induit une transformation afin d'assurer la participation et la réussite de tous. À ce sujet, Ebersold (2016) et Kahn (2010) suggèrent que les innovations enseignantes soient davantage soutenues par le corps des inspecteurs. Elle n'est pas une nouvelle étiquette mais un mouvement constant.

Elle repose sur des valeurs (l'égalité, l'équité, la diversité et la qualité), permet la participation des élèves à BEP, n'est pas indifférente aux différences (Hines, 2001 ; Kahn, 2010), soutient l'élève, et est accessible.

L'éducation inclusive n'est pas un projet national mais un projet mondial tout comme l'inclusion scolaire. Elle reprend les idées humanistes de l'inclusion sociale.

« L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (Unesco, 2017, cité par Kohout-Diaz, 2018 p. 9).

Nous considérons que l'éducation inclusive ne concerne pas seulement les structures scolaires, c'est-à-dire l'école obligatoire de trois à seize ans. Elle prend en considération l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant et de l'adolescent dans la petite enfance, durant la scolarité obligatoire et dans les structures éducatives, sportives, culturelles et périscolaires. Le but est de garantir l'inclusion et l'équité. C'est pourquoi, il est nécessaire d'identifier les leviers et les obstacles en s'appuyant sur des institutions, des législations et des ressources (UNESCO, 2017).

L'éducation inclusive comme toute éducation a pour enjeu de « développer l'ensemble (des) aptitudes physiques ou intellectuelles ou (des) qualités morales ». Elle forme l'esprit en vue de « faire acquérir la maîtrise de soi, l'autonomie, le sens des valeurs, du devoir de l'idéal humain » et « de l'adapter harmonieusement au milieu social (famille, école, société) et à ses changements (...) c'est-à-dire aider à la socialisation » (Morfaux, 1980, p 95-96 ; Stainback & Stainback, 1992). Donc l'éducation inclusive concerne l'ensemble des formes de socialisation, la socialisation primaire (famille) et la socialisation secondaire (garderie, école, associations, milieux professionnels, société) alors que l'inclusion scolaire ne se concentre que sur l'éducation inclusive à l'école.

La recherche doctorale se situe dans les établissements du second degré, c'est-à-dire uniquement à l'école. Donc il nous semble opportun de nous centrer sur le concept d'école inclusive (nommé aussi inclusion scolaire selon les chercheurs) c'est-à-dire sur l'éducation inclusive à l'école.

Les partisans d'une école inclusive ont des croyances : 1°) la classe et l'école ordinaires appartiennent à tous les élèves (Stainback & Stainback, 1992 ; Hocutt, 1996); 2°) les adaptations et les techniques d'intervention devraient aborder les différences (Hocutt, 1996 ;

Forest, 1987). L'école inclusive est une école où n'importe quel élève trouve sa place, développe un sentiment d'appartenance et se sent valorisé (Forest, 1987); 3°) L'école joue un rôle dans le fonctionnement de la société. Si nous voulons une société inclusive, l'école doit l'être (MacKay, 2006); 4°) Les différences sont une source d'enrichissement pour une communauté y compris pour une communauté d'apprentissage (Au Coin & Vienneau, 2010; Lipsky & Gartner, 1989).

Lipsky et Gardner (1989) résument l'inclusion scolaire en deux idées. D'une part les élèves à BEP sont plus semblables aux autres élèves qu'ils n'en sont différents. D'autre part, l'inclusion des élèves à BEP enrichit l'éducation de tous les élèves.

Rousseau et Prud'homme (2010) complètent cette approche. « L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs primordiaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expression que l'intellect. Ainsi elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appriivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres » (p.10).

En outre, une analyse multidimensionnelle du concept de l'inclusion scolaire fait apparaître des caractéristiques dont certaines sont déjà présentes dans le système français. La première caractéristique se focalise sur la fréquentation par l'élève de l'école ordinaire la plus proche de son domicile, ce qui contre indique la formation de groupes d'élèves en difficulté au sein de l'établissement (sauf pour les élèves en SEGPA), oblige à scolariser les élèves en respectant les critères d'âge, à étudier dans le contexte de la classe et non dans un environnement ségrégué, à modifier le rôle des membres de l'équipe éducative et enfin modifier les relations avec les familles des élèves. La deuxième se concentre sur l'obligation au système scolaire de garantir une prestation équitable des services éducatifs et l'accès à un patrimoine qui n'est l'exclusivité de personne (Gardou, 2012), ce qu'Ebersold (2016) nomme « l'inculcation de connaissances et de compétences ». La troisième est d'ordre pédagogique. L'inclusion scolaire doit favoriser la mise en place d'apprentissage coopératif et à l'entraide (Vienneau, 2002).

Le but de l'école inclusive française est la réussite de tous et non la lutte contre l'échec scolaire. Cette réussite est dépendante de l'accessibilité « comme singularisation de la

scolarisation au regard des besoins éducatifs de chacun », de l'accessibilité comme processus physique (aménagement des locaux, techniques et humains, et pédagogiques en lien avec les processus conditionnant aux apprentissages (accessibilité pédagogique) (Ebersold, 2016).

Par conséquent, la définition de l'inclusion scolaire nous indique que ses caractéristiques s'inscrivent dans celles de l'inclusion sociale en termes de recherche d'égalité, de justice sociale, de lutte contre les discriminations. Elle contraint l'école à modifier ses structures, son organisation, ses finalités, et ses processus pédagogiques. Néanmoins son projet ne se limite qu'à l'école, à la différence de l'éducation inclusive qui pour notre part est un projet d'éducation qui concerne tous les secteurs de la vie de l'enfant et ses processus de socialisation primaire et secondaire.

La lecture de documents officiels nous interpelle. En effet, le législateur utilise les termes d'éducation inclusive (BOEN<sup>46</sup> du 16 février 2017) ou d'école inclusive et non d'inclusion scolaire. L'éducation inclusive et l'école inclusive semblent être synonymes. De plus, la définition de l'inclusion scolaire et les textes législatifs indiquent que l'école inclusive concerne seulement les élèves à BEP (Warnock, 1978), ce qui est paradoxale avec l'approche concernant la diversité et le fait que tous les élèves doivent trouver leur place. Le législateur ne se limite qu'aux élèves à BEP quand il évoque l'école inclusive.

La personne ressource sera confrontée à ce questionnement. Ses activités ne concernent-elles que les élèves à BEP ? Que signifie et quels sont les fondements de ce concept d'élèves à BEP ?

L'éducation inclusive se focalise sur les élèves à BEP, « sur des groupes préalablement définis comme vulnérables articulée à l'ambition d'en finir avec toute forme de discrimination » (Kohout-Diaz, 2018, p. 9). Kohout-Diaz montre que la représentation de l'éducation inclusive par les élèves indique que ces derniers bouleversent l'ordre établi et troublent les enseignants. C'est pourquoi la société les qualifie de « troublés ». Une science a été bâtie afin de comprendre les élèves à BEP. Il s'agit de la déféctologie. Cette « science ne remplit pas sa fonction de science de l'homme mais révèle sa signification principale d'instrument d'un contrôle social » (*Ibid*, p11).

#### 2-4 L'élève à BEP, un nouvel étiquetage ?

La notion de BEP est d'origine anglo-saxonne remplace les notions de handicap et de situation de handicap. Elle est apparue en Angleterre à la fin des années 1970 dans le cadre du rapport Warnock (1978). Le rapport préconise d'abandonner des termes jugés négatifs au profit des « *special education needs* » dont l'enjeu est de proposer des réponses correspondant aux

---

<sup>46</sup> BOEN : bulletin de l'éducation nationale

besoins des élèves. Les BEP concernent l'ensemble des élèves. Cette notion serait très voisine de celle de diversité.

Ce terme séduit de grands organismes internationaux comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE<sup>47</sup>). L'UNESCO (1997) s'est attachée à définir les élèves à BEP comme « une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». En France cette notion renvoie à différents groupes d'enfants : « les enfants handicapés (physiques, sensoriels, mentaux), les enfants en difficultés scolaires graves et durables, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants intellectuellement précoces, les enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), les enfants malades, les enfants du voyage et les enfants mineurs en milieu carcéral » (cité par Bourgain, 2017).

Ce concept est apparu depuis plus de quarante ans mais il conserve une confusion concernant les besoins ne permettant pas de prévenir ou faire cesser les mécanismes de ségrégation. Les notions de BEP, de handicap et de désavantage révèlent que « les crispations normatives et les fêlures de la communauté humaine sont pérennes (Hegel, 1807, 2000) et que le devoir de conformité ne cesse de rudoyer l'identité » (Gardou, 2012, p. 41). Il place l'individualité de l'élève au centre du système. Mais cette approche individuelle et par besoins comporte des limites. En effet, les BEP nous conduisent à une situation où nous cherchons à reconnaître la singularité. Or singularité et particulier ne recouvrent pas la même réalité. Pour Hegel (1807, 2000), « le particulier est un moment du développement dialectique de la connaissance, inséparable de l'universel, du général et du singulier » (cité par Kohout-Diaz, 2018, p. 47). Le mouvement dialectique consiste à la fois en une intégration et une négation de l'autre (Renaut, 2002). Donc le besoin particulier ne se confond pas avec le besoin singulier. La confusion existe car, en France, les élèves à BEP disposent de dispositifs qui favorisent la prise en charge individuel comme le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) pour les troubles spécifiques du langage et des apprentissages, le projet personnel de scolarisation (PPS<sup>48</sup>), et le projet d'accueil individualisé (PAI<sup>49</sup>) pour les maladies. Un bilan individuel avec dépistage, des diagnostics, une évaluation des compétences sont réalisés. Mais une approche individuelle présente des aspects positifs comme celui du respect de la singularité ; et des aspects négatifs comme l'isolement, la rupture avec le lien social, l'indifférence à l'autre. Ces aspects négatifs vont à l'encontre des objectifs de l'école inclusive. Afin de pallier ces désagréments, il nous

---

<sup>47</sup> OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

<sup>48</sup> PPS : projet personnel de scolarisation

<sup>49</sup> PAI : projet d'accueil individualisé

semble essentiel de faire émerger derrière l'élève à BEP, le sujet, la personne. Le sujet aspire à une dignité et une autonomie vécue dans la relation à l'autre. La prise en compte des BEP ne doivent pas concourir à l'isolement et s'intégrer dans des pratiques éducatives dont l'enjeu est l'émergence de la personne lors de relations d'activités de coopération et de solidarité.

En outre, le terme de « besoin » mérite d'être discuté. La réponse aux BEP est différenciée. Or, la notion de besoin ne peut pas être restrictive. Maslow (1943) montre que nos besoins ne se limitent pas qu'à des besoins fondamentaux comme celui de respirer ou de manger, mais nous sommes aussi animés par des besoins de cohérence, d'appartenance, d'amour, d'estime, de faire partie d'un groupe, d'avoir une identité reconnue, d'avoir un regard positif sur soi. Comme tout élève, l'élève à BEP a besoin de se réaliser et de vivre des besoins éducatifs fondamentaux tels que l'accès à des savoirs académiques et méthodologiques, le développement de projet pour donner du sens à sa vie, trouver sa place auprès d'autres, s'intégrer dans une société démocratique (rentrer en relation). Néanmoins malgré l'importance des besoins qui culminent avec celui de la reconnaissance de sa dignité de personne, nous ne devons pas oublier que l'homme est surtout un être de désir. Le désir est du domaine de l'imaginaire et le besoin du réel. « C'est de manière métaphorique que les désirs sont assimilés à des besoins par leur caractère impératif et leur tension vers la satisfaction totale en appelant à la besogne infinie et à l'aliénation de l'homme par le travail dans la « Cité du besoin » (Kohout-Diaz, 2018, p. 46).

L'ensemble des pays qui soutiennent la scolarisation des élèves en situation de handicap se trouvent confrontés à des logiques d'identification des publics : « l'éducation inclusive se résume souvent à s'intéresser à l'accessibilité en termes d'accès à la fonction d'élève, au détriment des facteurs conditionnant la réussite scolaire, la qualité de vie et le devenir » (Ebersold, 2016). Dans la réalité, la définition de cas BEP ne permet pas de créer des conditions d'accueil équitables. La France est considérée comme un pays ségrégatif. Elle considère le handicap comme un écart à la norme ou une déficience qui doit être compensée.

Une approche universaliste qui comprend le handicap comme une des figures de la diversité « considère moins la capacité de la personne que la capacité du système éducatif à être suffisamment accueillant et accessible quel que soit le profil des élèves » (*Ibid*, p28). Même si la notion est présente au niveau européen, elle ne réussit pas prendre en compte la diversité à l'école. La rhétorique des BEP est réduite à un plaquage et pas à une articulation entre la situation du système éducatif et les dispositifs d'accessibilisation (Kohout-Diaz, 2018). Elle continue à définir des troubles individuels de la santé. Cela a des conséquences sur les pratiques professionnelles des enseignants et sur le dysfonctionnement de certains dispositifs inclusifs.

Par exemple dans les ITEP « l'élève n'existe pas ; il n'y pas d'école, pas de classes en ITEP<sup>50</sup> ; j'accueille des jeunes en souffrance, pas des élèves ; je ne suis pas complètement enseignante » (propos recueilli par Kohout-Diaz, 2018, p. 56).

Nous avons l'impression que le concept d'élève à BEP remplace d'autres étiquettes comme « anormaux » (Vial, 1990), déficients, en échec scolaire, et maintient une discrimination sociale. La catégorisation divise, sépare, met à distance des situations humaines singulières (Gardou, 2012). Les processus inclusifs dont les processus français souffrent de différents obstacles dont l'inflation des besoins qui devient majeur par son impact économique. Toujours plus d'élèves sont susceptibles d'avoir des besoins auxquels l'éducation doit apporter des réponses, ce qui augmente le coût de la scolarisation. Tout enfant peut potentiellement être « à risque », ce qui provoque une extension de la qualification du handicap. La notion de BEP a produit cette extension et y a associé des problématiques de nature très diverses (sociales, scolaires, cognitives, de santé) et a renforcé la stigmatisation (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016).

En conséquence, le concept de BEP en France est flou et rassemble différentes catégories d'élèves. Il obscurcit le discours et la différence entre ce qui est de l'ordre du pathologique et ce qui est de l'ordre du normal. La personne ressource doit être consciente de ces problématiques car le ministre de l'Éducation nationale du dernier quinquennat a tendance à associer l'école inclusive aux élèves handicapés et non au principe de diversité ou de BEP, ce qui ne correspond pas à l'école inclusive. L'éducation inclusive se caractérise par une juxtaposition de dispositifs individuels et collectifs qui grèvent l'efficacité des efforts inclusifs. La notion de BEP « apparaît plutôt comme un catalyseur des difficultés face aux diversités, dans des systèmes éducatifs essentiellement normatifs » (Kohout-Diaz, 2018, p54).

La personne ressource sera amenée à accompagner les membres de l'équipe éducative pour inclure les élèves à BEP qui sont très différents. La prise en compte des particularités de l'élève ne les contraint pas à prendre en compte l'ensemble de la situation personnelle. Cette problématique n'est pas toujours connue des enseignants.

Une de ses activités est d'aider les enseignants à mettre en lien les processus pédagogiques et didactiques concrètes et celles prescrites, c'est-à-dire à opérationnaliser l'inclusion scolaire.

---

<sup>50</sup> ITEP : institut thérapeutique pédagogique et éducatif

## 2-5 Ce que nous retenons des usages de concepts d'inclusion sociale, scolaire et d'éducation inclusive

**Le concept d'inclusion comporte deux aspects : le cloisonnement qui agrandit la distance sociale entre les membres d'une société et un dynamisme d'ouverture grâce à l'ajustement. Ce concept s'inscrit dans trois champs : le champ social, le champ scolaire et le champ de l'éducation. L'inclusion sociale relève d'une visée éducative. Elle est indissociable de la manière dont on envisage le « vivre ensemble ». Ce concept s'associe à un ensemble de dimensions de la vie sociale afin que la diversité offre une plus grande richesse à la société. Le processus d'inclusion sociale est en corrélation avec les différentes mutations sociales, ce qui n'est pas sans conséquences sur le système éducatif. La principale difficulté pour l'école est la prise en compte de la diversité qui peut mettre en difficultés les enseignants. L'inclusion scolaire occasionne la construction d'une école reposant sur l'éducabilité universelle, le socioconstructivisme, l'éducation à la citoyenneté, la culture de l'échange, la réussite scolaire et l'inscription sociale. Elle dépasse le cadre du handicap. L'éducation inclusive ne concerne pas seulement les structures scolaires. Elle prend en considération l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant. La recherche doctorale se centrera sur l'éducation inclusive à l'école. L'école inclusive assure le développement du potentiel de chacun. Le but de l'école inclusive française est la réussite de tous. L'inclusion scolaire contraint l'école à modifier ses structures, son organisation, ses finalités et ses processus pédagogiques. Le législateur semble limiter l'action de l'éducation inclusive aux élèves à BEP, ce qui est paradoxal avec l'approche concernant la diversité. En France le concept de BEP est flou. Il obscurcie le discours et « apparaît comme un catalyseur des difficultés » (Kohout-Diaz, 2018, p. 54). La personne ressource sera amenée à accompagner les membres de l'équipe éducative pour inclure les élèves à BEP qui sont très différents.**

### 3 L'École inclusive et le rôle de la personne ressource

#### 3-1 Les conditions de l'École inclusive et les actions institutionnalisées de la personne ressource

Tremblay (2020) synthétise l'ensemble des conditions de l'École inclusive dont certaines constituent des leviers. Nous allons nous appuyer sur ces conditions et sur le référentiel de compétences de la personne ressource afin d'identifier quelques activités que peuvent réaliser la personne ressource. Les conditions retenues sont au nombre de neuf : la législation et les

ressources, les valeurs et les attitudes, le leadership de la direction et l'engagement collectif, la présence et la participation, le groupement, la qualité de l'enseignement, la différenciation pédagogique et l'accessibilité, le soutien aux élèves (adaptation et modification), la collaboration entre professionnels, les relations avec les parents.

### 3-1-1 La législation internationale et nationale

Les textes sont des soutiens pour les enseignants et les acteurs du système éducatif. La personne ressource pourra orienter ses pairs vers la lecture de texte en fonction de la situation. La personne ressource sera très active au niveau de la redistribution des ressources. En effet l'école inclusive occasionne une **redistribution des ressources** financières et documentaires entre le secteur médico-social et le secteur ordinaire. Le secteur médico-social doit évoluer vers des activités de services d'accompagnement comme le service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) ou vers des activités se rapportant au centre de ressources. Dans ces cas la personne ressource peut être appréhendé comme un agent de redistribution, de transfert des ressources alloué « à la différenciation institutionnelle des publics vers la différenciation pédagogique des pratiques » (Tremblay, 2020, p17). Elle concerne la redistribution de ressources institutionnelles, humaines, matérielles, temporelles, spatiales et scientifique et non financière.

### 3-1-2 Les valeurs et les limites

La deuxième condition regroupe les valeurs et les attitudes. Les valeurs de l'inclusion scolaire sont une émanation des valeurs de la République française et de la déclaration des droits de l'Homme. La République s'appuie sur des principes universels et des libertés fondamentales.

« La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens dans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » (Article 1 de la Constitution de 1958).

Donc les valeurs et l'universalisme républicain basés sur l'égalité, l'équité, la liberté, la fraternité, et la lutte contre les discriminations sont fondamentaux. Ils forment le pacte républicain. Ils sont placés au centre du processus d'inclusion scolaire dont l'enjeu principal est d'apporter « à tout ce qui semble le plus équitable pour les élèves » (Hines, 2001, p. 26).

L'inclusion est à l'interface de l'humanisme républicain. L'école doit transmettre le principe de l'inclusion. Le législateur l'a inscrit dans de la loi de Refondation de l'école et le code de l'éducation. « Il (le service public d'éducation) 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. » (Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation

de l'école de la République du 8 juillet, 2013, article 2 basculé dans l'article L.111-1 du Code de l'éducation).

Ainsi, les différentes valeurs républicaines influencent les décisions et les actions des acteurs de l'École inclusive. Plus spécifiquement, l'inclusion insiste sur les valeurs humaines et les valeurs sociales (Vienneau, 2002) comme le respect des personnes et des familles, l'ouverture et surtout la valorisation de la diversité. L'idée d'appartenance très présente en psychologie sociale est une « idée-force » (Tremblay, 2020, p22). Il s'agit de valoriser les différences en favorisant l'entraide, la solidarité, la coopération et la collaboration. Toutefois ces valeurs doivent prendre corps au sein d'actions, d'attitude et de croyance et ne pas demeurer au stade du discours. Le but est de les opérationnaliser.

Les recherches scientifiques adoptent des positions contradictoires concernant les enseignants. Certains scientifiques pensent que des enseignants adoptent des positions négatives (Avramadis & Norwich, 2007 ; Mc Farlane & Wolson, 2007 ; Bhatnagar & Das, 2014), d'autre positives (Pearce, 2009a ; 2009b), vis-à-vis des élèves. Les enseignants spécialisés adoptent une attitude plus positive car ils ont constaté des progrès et la réussite des élèves leur apporte une confiance professionnelle. Le référentiel de compétences indique que les personnes ressource doivent mener des actions en faveur des valeurs et des attitudes : « en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive », « en mobilisant les éléments des cadres législatif et règlementaire dans la variété de ses missions », « en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information » (Boen du 16 février 2017). Mais les séances de sensibilisation sont nécessaires mais pas suffisantes car le facteur principal du changement vers des attitudes positives est le contact régulier avec des élèves à BEP et un soutien à l'enseignement. La personne ressource peut être un agent qui peut travailler dans ce sens en « participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive » et « en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertés à des besoins éducatifs particuliers » (Boen du 16 février 2017). L'attitude de l'enseignant est un élément très important dans la modélisation de l'attitude d'acceptation lorsqu'un élève doit rencontrer un élève à BEP.

### 3-1-3 L'engagement collectif et le leadership de la direction

La troisième condition est l'engagement collectif et le leadership de la direction. Le passage vers une École inclusive nécessite un passage à l'acte des différents acteurs du système éducatif. Ce passage à l'acte est un engagement collectif et une construction multidimensionnelle, comportemental, émotionnel et cognitif (Friedericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). En psychologie sociale, deux grandes conceptions s'opposent pour comprendre l'engagement de personnes vers un projet collectif, une conception mentaliste qui explique les comportements

par les pensées (je fais ce que je pense) et une conception matérialiste qui explique les pensées par les pratiques ou les comportements (je pense ce que je fais). Donc l'engagement est défini « comme le lien qui existe entre un individu et ses actes » (Tremblay 2020, p29). La personne est engagée par son acte. Seuls les actes des acteurs les engagent. Joule et Beauvois (2014) ont identifié cinq facteurs qui peuvent moduler le lien entre une personne et son acte. Pour eux, l'engagement « correspond dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé » (p. 60). L'élément non négligeable à analyser est le contexte de la situation c'est-à-dire le contexte de l'établissement dans lequel la personne ressource exerce. Les enseignants qui considèrent que l'École inclusive est déjà conforme à leurs opinions et à leurs motivations, vont renforcer leur engagement et leurs attitudes dans cette perspective et seront moins opposés à ce changement. Toutefois, il est normal d'observer quelques résistances qui peuvent s'atténuer dans le temps.

Cet engagement n'est pas le propre des enseignants et des enseignants spécialisés, les corps des personnels de direction et d'encadrement ont la responsabilité de développer une culture inclusive dans l'établissement scolaire. La personne ressource peut être une aide surtout pour le personnel de direction de l'établissement concerné. Elle peut expliquer la philosophie sous-jacente par des actions de sensibilisation, aider le personnel de direction à mettre les enseignants en situation d'engagement (Boen du 16 février 2017). Il s'agit de viser une amélioration de la situation inclusive de l'établissement.

Ainsi la personne ressource, le personnel de direction, et le corps des inspecteurs du second degré et de l'ASH, jouent un rôle de « leadership » en encourageant, en reconnaissant les efforts consentis, en obtenant des ressources supplémentaires et en réglant les problèmes quand ils apparaissent.

#### 3-1-4 Le groupement et la participation

La quatrième condition est le groupement, la présence et la participation. Ce sont des conditions déterminantes de l'École inclusive et des indicateurs observables et mesurables. Les recherches sur les formes de groupement tendent à démontrer que la mise en place de groupes hétérogènes seraient plus bénéfiques que les groupes homogènes dans la mesure où les groupes homogènes, n'offrirait pas un bénéfice pour les élèves à BEP sur le plan des apprentissages et la socialisation. En plus, les groupes de niveaux accroissent les différences de niveau entre les élèves forts et les élèves faibles (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Ainsi, les groupes hétérogènes semblent d'un point de vue théorique la solution la plus optimale. Or, les cartes scolaires, la création de dispositifs inclusifs (Ulis, Segpa) offrent une répartition inégale des élèves à BEP sur le territoire. Dans certains cas, une réflexion sur le groupement et l'accessibilité des élèves à BEP peut être entreprise avec un accès à des

ressources comme la présence d'une personne ressource dans l'établissement, du matériel adapté, en favorisant le coenseignement, en facilitant la présence des élèves à BEP dans leur classe de référence. L'ensemble des propositions citées précédemment ont pour enjeu de favoriser les apprentissages et la participation. La participation peut être caractérisée en fonction de trois éléments : l'importance des activités pour l'élève à BEP, la comparaison des attendues avec les attendues des autres élèves, et la pertinence des activités proposées au regard des objectifs pédagogiques et sociaux (Tremblay, 2020, p. 41). L'engagement des élèves à BEP est aussi important que celle des enseignants et de l'équipe de direction.

Tremblay nous invite à réfléchir sur les formes de groupement, la participation des élèves à BEP. Le référentiel de compétences de la personne ressource n'explicite pas les compétences relatives à ces types d'intervention. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les compétences suivantes répondent à ces attentes : « en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers », « en concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention » (Boen du 16 février 2017). Il sera intéressant de savoir si les enquêtés s'investissent dans les activités en faveur des groupements et de la participation des élèves à BEP.

### 3-1-5 La qualité de l'enseignement

La cinquième condition est la qualité de l'enseignement. La qualité est à la fois synonyme de spécification en s'assurant que l'École inclusive soit véritablement inclusive, et synonyme d'évaluation en fonction de normes et de critère préétablis (Torres, 1996). Qualinclus utilisé par l'institution scolaire est-il un outil fiable ? La personne ressource participe-t-elle à cette évaluation ?

En vue d'améliorer les dispositifs, la qualité et l'efficacité des pratiques sont devenues deux notions associées. Certaines pratiques enseignantes peuvent être efficaces pour certains élèves à BEP et moins pour d'autres. Même si les pratiques sont efficaces aussi bien pour les élèves à BEP et les autres élèves, il est important de préciser qu'une pratique ne peut convenir à tous les élèves. En ce sens, la personne ressource peut s'avérer être une aide précieuse « en prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière » (Boen du 16 février 2017). Les pratiques inclusives doivent être différenciées.

La principale difficulté des enseignants favorables aux pratiques inclusives réside dans le manque de temps pour planifier et différencier leur enseignement (Buckley, 2000). Deux pistes sont à privilégier, comme la formation (l'accompagnement) et le co-enseignement. Le référentiel de compétences précise qu'elle conçoit et met en œuvre les modalités de co-intervention et apporte des réponses pédagogiques en fonction des BEP. L'intérêt sera de

repérer quelles sont les modalités mises en œuvre pour aider les enseignants à mettre en place des pratiques de qualité.

### 3-1-6 La collaboration entre les professionnels

La collaboration entre les professionnels est la huitième condition. Elle constitue un élément indispensable pour une intervention efficace auprès des élèves à BEP (Walter-Thomas, McLaughlin, & Williams, 2000). Ce processus est perçu comme exigeant et complexe mais indispensable dans les cas de l'inclusion scolaire et de la réussite des élèves en difficulté (Friend & Cook, 2017). Les injonctions ministérielles incitent vivement les enseignants à collaborer entre eux. Les compétences communes aux professeurs et aux personnels d'éducation spécifient que les enseignants doivent « coopérer au sein d'une équipe contribuer à l'action de la communauté éducative, à coopérer avec les parents d'élèves, coopérer avec les partenaires de l'école ». (Boen du 25 juillet 2013). Le législateur emploie le terme de coopération et non de collaboration mais l'idée d'échanges de savoirs, de connaissances et de valeurs est présente.

La coopération induit le travail en équipe pluridisciplinaire, le secret partagé, l'organisation en pôle, les liens entre les institutions et leur environnement. En plus, elle constitue une forme de reconnaissance des différents acteurs de la communauté éducative. Dans le cadre de l'École inclusive, elle demande une prise en compte de la pluralité des besoins et des personnes en difficultés. Contrairement à d'autres actions instituées et définies par le personnel d'encadrement les actions coopératives ne sont pas uniquement issues d'une autorité extérieure (Blanc, 1992). Elles peuvent provenir de la volonté d'enseignants qui veulent mettre en commun leurs ressources afin de favoriser les acquisitions des élèves à BEP.

Les cadres coopératifs sont sans cesse révisés, réactivés par les membres. Ainsi l'instituant est prépondérant sur l'institué et sensible à tout changement. Toute forme de travail coopératif repose sur la volonté des acteurs ce qui laisse une forme d'institution fragile et pas forcément pérenne. En effet, la coopération entre des enseignants et un enseignant spécialisé peut se terminer si l'un des membres est amené à avoir une mutation dans un autre établissement. C'est pourquoi certaines actions inclusives sont amenées à disparaître.

La coopération repose sur une confiance. Cette forme de socialisation primaire basée sur le don-contredon (Alter, 2009) induit une forme de sentiment d'être redevable, ce qui rend le sentiment de réciprocité plus présent que lors d'échanges informels entre professionnels.

Les recherches en sciences de l'éducation et de la formation ne semblent pas s'accorder sur la prépondérance de la coopération ou de la collaboration. En effet, la collaboration favorise les échanges de savoirs, permet de tirer profit des conseils des partenaires mais accentue également le sentiment de persévérance de la part des enseignants face à des situations difficiles. Les

enseignants sont plus enclins à trouver les stratégies les plus adaptées. En ce sens, la collaboration devient une source d'enrichissements et de développement professionnel (Toullec-Théry, 2017) qui peut favoriser l'innovation (Friend & Cook, 2017).

En outre, la collaboration renforce le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance qu'à un individu en sa capacité de réaliser une tâche. Donc les bénéfices qui proviennent de la réalisation de leur enseignement inclusif influenceront à leur tour la motivation et la satisfaction des enseignants (Granger & Tremblay, 2019). La pratique collaborative compenserait les effets négatifs d'une augmentation de la charge de travail (Ducrey & Jendoubi, 2016).

La collaboration au sein d'un établissement du second degré se réalise entre plusieurs acteurs. Tremblay identifie trois modèles, un premier où la personne ressource donne un conseil à un enseignant, un deuxième qui concerne la cointervention comme l'aide individualisée de l'AESH et le troisième le coenseignement. « Dans le fait, le coenseignement est devenu un synonyme d'inclusion scolaire » (p76). Tremblay définit le coenseignement « comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques.» (*Ibid*, p71). Le coenseignement vise à maintenir tous les élèves dans un même espace par un travail de différenciation pédagogique.

En somme, la question est de savoir comment l'action de la personne ressource s'articule avec les modèles de service. La personne ressource est un membre de l'équipe éducative. Elle est amenée à travailler en collaboration avec l'ensemble des acteurs de l'établissement secondaire. Lors de l'exercice dans un contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive, parmi les compétences liées à cet exercice nous en avons retenues deux, coordonner « des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation », et concevoir « avec d'autres enseignants des séquences et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives ». Dans l'exercice de la fonction de personne ressource, l'enseignant conçoit et met en œuvre des modalités de cointervention. Nous pouvons formuler deux remarques. La collaboration et la cointervention ne sont pas des compétences spécifiques à la personne ressource. Indirectement la personne ressource transfère des compétences acquises lors de sa fonction de professeur des écoles ou de professeur du secondaire, et lors de l'exercice dans un dispositif d'éducation inclusive. La deuxième remarque concerne la population cible sur laquelle intervient la personne ressource. D'une manière générale, certains formateurs limitent ses interventions sur des adultes, Or les différents travaux menés sur la cointervention et le coenseignement nous amène à émettre une autre idée. La personne ressource peut être amenée à avoir une action sur les élèves à BEP qui ne dépendent pas de son dispositif. Cette

recherche doctorale sera l'occasion de vérifier si les enquêtés interviennent dans ces circonstances.

### 3-1-7 La différenciation et l'accessibilité

La sixième condition est la différenciation et l'accessibilité. La mise en œuvre de l'École inclusive exige la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées et des adaptations en fonction des besoins des élèves. Le but est que l'ensemble des élèves réussissent et acquièrent des compétences. Deux concepts semblent indiqués pour traiter de la mise en œuvre : l'accessibilité et la différenciation.

Le droit à l'accessibilité est un droit fondamental présent dans la loi du 11 février 2005. Il est lié « à l'architecture et au cadre bâti et par extension aux personnes en fauteuil ou à mobilité réduite » (Reichahrt, 2021). L'accessibilité ne concerne pas que le bâti mais comprend aussi l'éducation, la scolarisation, les équipements physiques, technologiques et pédagogiques. En effet, Bataille et Midelet (2014) expose des modalités d'accessibilité dans le domaine pédagogique. Ils proposent « des dispositifs spécifiques qui peuvent relever de l'aide humaine, de supports ou de moyens techniques supplémentaires » (p.104). Ils définissent l'accessibilité pédagogique comme « une base pour intervenir sur « la mise en œuvre d'actions spécifiques envers un élève qui relève de l'adaptation pédagogique » (p.104) et comme « une base pour intervenir sur les variations des supports proposés, l'organisation des groupes de travail, la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe (qui) relève de la différenciation pédagogique » (p. 104).

Bien que chaque enseignant doive rendre accessible son contenu d'enseignement à tous et varier son enseignement, il semble aussi très important qu'il différencie sa pédagogie. « La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Forget, 2017). La différenciation dépasse « l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées ». Elle doit être une réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves » (*Ibid*) et doit être pensée avant, pendant et après l'apprentissage.

La personne ressource peut être amenée à intervenir pour aider les enseignants car elle peut concevoir des réponses pédagogiques (Boen du 16 février 2017). Comme elle est un enseignant spécialisé qui « exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire », elle possède « des méthodes et des outils d'évaluation adaptés » (*Ibid*).

Depuis une période récente, une conception universelle des apprentissages constitue en contexte inclusif une nouvelle méthode pour favoriser l'accessibilité et la différenciation : la conception universelle des apprentissages (CUA). Elle vise à assurer dès la planification qu'aucun élément qu'il soit matériel, spatial, de contenu ne puisse faire obstacle à l'accessibilité et aux acquisitions des compétences. Le but est d'anticiper les problèmes éventuels qui peuvent survenir et non de résoudre le problème *a priori*. Elle propose un cadre de réflexion et de préparation sur l'enseignement qui s'appuie sur les recherches en psychologie des apprentissages et en neuroscience dans le but d'anticiper les barrières à l'inclusion scolaire (Tant & Trembaly, 2021, p. 38). Elle n'offre pas un modèle de bonnes pratiques mais une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu.

### 3-1-8 Le soutien à l'élève

La septième condition est le soutien à l'élève. Les élèves à BEP peuvent avoir besoin d'une intervention plus spécifique, plus fréquente que les autres élèves. Ces mesures de soutien est une des conditions de l'inclusion. Ils visent à permettre à l'élève de participer aux apprentissages, à la vie de l'établissement et de réussir. Le soutien de l'élève est aussi appelé l'individualisation de l'enseignement. « L'individualisation se définit comme le fait d'adapter l'enseignement aux caractéristiques significatives de la réussite des apprentissages d'un élève » (Tremblay, 2020). Il s'agit de développer des moyens afin que les élèves participent et se centrent sur leurs propres apprentissages. Il s'organise autour d'une planification de tous les acteurs de l'équipe pédagogique de l'élève à BEP et autour des plans (PAP, PPS, PAI). Ils structurent les objectifs à atteindre en fonction d'une évaluation des capacités de l'élève, et les moyens d'intervenir pour les atteindre. Ils permettent d'organiser un enseignement individualisé et adapté aux BEP de l'élève.

L'individualisation de l'enseignement est une proaction comme celle des accompagnants des élèves en situation de handicap (Aesh), c'est-à-dire que leur action est intentionnelle, dirigée finalisée en vue de résoudre un problème lors d'une situation. Les Aesh sont des aides humaines. Elles ont pour « mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif » (site Eduscol). A côté des interventions de ces deux catégories d'intervention une autre forme de soutien individuel existe nommé « le service » (p.63). Il comprend un ensemble d'aides apportés par des services médico-sociaux.

La personne ressource peut-être un guide lors de la réflexion des adaptations les plus appropriées. L'enseignant spécialisé en exerçant une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers est amené à définir « des stratégies d'apprentissage personnalisées et conscientisées », à adapter « les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et

d'évaluation » et élaborer et mettre en œuvre « des projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite » (Boen du 16 février 2017). Ces expertises ne sont pas au service que des élèves issus du dispositif Ulis ou de la SEGPA. Ils peuvent également être mis au service des autres enseignants lorsqu'ils exercent la fonction de personne ressources. Donc nous assistons à transfert de compétences entre les domaines d'expertise.

#### 3-1-9 Les relations avec les parents

La dernière condition que nous pouvons prendre en considération est les relations avec les parents. L'enseignant spécialisé dans le cadre de son activité d'enseignant est amené à entretenir des relations avec les parents. Il s'agit d'une des compétences des métiers du professorat. Le législateur souligne que cette compétence est une compétence spécifique de la personne ressource. Elle construit « des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ». Il sera intéressant de déterminer si les enquêtés s'investissent dans ce type d'activité, s'ils s'entretiennent directement avec les familles dont les enfants sont à BEP et/ou ils conseillent les autres enseignants sur la manière de créer et d'entretenir des relations de qualité avec les familles.

### 3-2 Synthèse des principes de l'École inclusive et des compétences de la personne ressource

Tremblay (2020) a identifié des conditions qui définissent l'opérationnalisation de l'inclusion scolaire. Le législateur n'a pas défini ce qu'est une personne ressource, ni ses activités. Il ne s'est limité à déterminer uniquement des compétences. Nous avons mis en correspondance les conditions et les compétences dans le tableau suivant (tableau 1)

Tableau 1 Tableau de correspondance entre les conditions de l'École inclusive et les compétences de l'enseignant spécialisé

Conditions de l'École inclusive	Compétences liées à l'exercice de la personne ressource	Compétences liées aux deux autres domaines d'exercice de l'enseignant spécialisé
<b>Législation et ressources</b>	<p>« en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété des missions »</p> <p>« en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive »</p>	« en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptée »
<b>Valeurs et attitudes</b>	<p>« en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive »</p> <p>« en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive »</p> <p>« en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété des missions »</p> <p>« en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers »</p>	
<b>Engagement collectif et leadership de la direction</b>	« en construisant et en animant des actions de sensibilisation »	
<b>Groupement, présence et participation</b>	« en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers »	
<b>Qualité de l'enseignement</b>	<p>« en construisant et en animant des actions de formation »</p> <p>« en concevant des modalités de co-intervention »</p>	

<b>Conditions de l'École inclusive</b>	Compétences liées à l'exercice de la personne ressource	Compétences liées aux deux autres domaines d'exercice de l'enseignant spécialisé
<b>Différenciation et accessibilité</b>	« en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques »	« en œuvrant à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur et du socle commun de connaissances de compétences et de culture »  « en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés »
<b>Soutien de l'élève</b>	« en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques »	« en définissant des stratégies d'apprentissage personnalisées et conscientisées »  « en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation »  « mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite »
<b>Collaboration entre professionnels</b>	« en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive »  « en concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention »	« en concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives »  « en s'inscrivant dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires »  « en coordonnant des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves »
<b>Relations avec les parents</b>	« en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation »	

L'analyse du tableau nous amène à formuler deux remarques. Premièrement, la personne ressource intervient dans toutes les conditions. Elle est un véritable acteur au cœur de l'éducation inclusive. Elle agit aussi bien au niveau des ressources génériques disponibles sur l'inclusion scolaire que sur une opérationnalisation fine en classe. Ces actions sont très diverses et engendrent un transfert de compétences. La personne ressource ne peut pas exercer efficacement ses activités si elle n'utilise pas des compétences que le législateur a identifiées dans les deux autres domaines d'exercice. Elle exerce un transfert de compétences entre les trois domaines. La question est de savoir si la réussite dans un domaine influe la réussite dans un autre.

La deuxième remarque concerne la population cible à laquelle la personne ressource s'adresse. Le législateur souligne qu'elle doit être capable de mettre en œuvre des actions de cointervention. La cointervention sous-entend que la personne ressource va intervenir auprès d'un élève mais pas un élève de son dispositif quand l'enseignant exerce sa fonction. La question est de savoir si les enquêtés et les formateurs partagent cette analyse.

La personne ressource est un acteur de l'école inclusive. L'école inclusive évolue dans un contexte où l'organisation des services publics de masse est questionnée et où un nouveau modèle d'organisation managérial plus général qui est celui du *New Public Management* se développe.

#### 4- Ce que nous retenons du chapitre 1

**En conséquence, l'inclusion scolaire relève d'un projet mondial dont la visée est éducative. Le processus est en corrélation avec les différentes mutations sociétales dont celle de la recherche d'une société plus juste. Vivre dans une société inclusive c'est vivre au sein d'une société où la diversité est omniprésente. Dans le domaine de l'éducation, la diversité se différencie de l'étiquetage. Elle renvoie à un projet pédagogique qui s'appuie sur l'éducabilité universelle (posture éthique), l'approche socioconstructiviste (posture épistémologique), et l'éducation à la citoyenneté (posture idéologique). Sa prise en compte s'inscrit dans un projet de réussite de tous les élèves. Ainsi, la conception de la diversité dépasse le cadre du handicap et englobe tous les rapports sociaux, la problématique du genre. Elle s'insère dans le projet de l'éducation inclusive nommée aussi inclusion scolaire si nous nous intéressons seulement à l'école.**

**L'éducation inclusive est fondée sur un droit de tous à une éducation de qualité. Ses buts sont d'en finir avec toutes les formes de discriminations, d'enrichir l'éducation de tous les élèves, d'assurer le plein développement de chacun. L'école française en devenant inclusive adhère à cette dynamique. Elle fait évoluer son discours, ses**

pratiques même si certaines résistances perdurent. Derrière sa focalisation sur les élèves à BEP se cachent une nouvelle forme d'étiquetage. L'éducation inclusive est caractérisée par une juxtaposition de dispositifs individuels et collectifs qui y grèvent l'efficacité des efforts inclusifs. Cette notion d'élèves à BEP apparaît comme « un catalyseur des difficultés face aux diversités dans des systèmes éducatifs normatifs » (Kohout-Diaz, 2018, p. 54).

Donc l'enseignant spécialisé se trouve au centre d'un processus de changement à l'école. Dans le cadre de sa fonction de personne ressource, il sera amené à mener des actions pour favoriser l'opérationnalisation des conditions de l'inclusion scolaire que Tremblay (2020) nomme l'École inclusive. En ce sens, nous pouvons supposer qu'elle est une actrice indispensable car elle agit aussi bien au niveau des ressources génériques sur l'éducation inclusive que sur son opérationnalisation.

## Chapitre 2 : Le contexte de l'école : un service public au prisme d'une organisation d'un service de masse et du *New Public Management*

L'école comme de nombreuses administrations est un service public qui s'inscrit dans un contexte de travail d'organisation du service de masse, d'idéal au travail et de difficultés de prescriptions. De plus, elle subit les conséquences du choix des politiques en faveur de réformes dont la doctrine principale est nommée le *New Public Management*. Des études ont remis en cause l'autonomie des groupes professionnels.

### 1- Définition et caractéristiques du service public d'éducation.

#### 1-1 Le service public d'éducation

L'école est issue du service public. L'éducation est un droit individuel et reconnu comme un droit fondamental (Germain, 2018). « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales » (Alinéa 2 de l'article 26 de la Déclaration des droits de l'Homme).

L'éducation est indispensable pour la pleine expression de la citoyenneté de l'ensemble des citoyens y compris ceux qui sont jugés différents par rapport à une norme. Ce droit individuel à l'éducation contraint la puissance publique à organiser sa mise en œuvre : la gratuité de l'enseignement, ce qui impose un service hors des règles du marché, un service public qui correspond à des besoins individuels et collectifs de citoyenneté et de socialisation. La puissance publique met en œuvre les moyens nécessaires pour répondre à ce droit.

Les principes de ce droit est fixé par le préambule de la constitution de la Vème République :

« La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État » (Article 13) (Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

« L'éducation est la première priorité nationale. (...) Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. (...) Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. (...). Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique, territoriale et sociale »<sup>51</sup> (Légifrance , 2023).

L'État assure une répartition des compétences entre l'État central et les collectivités territoriales dans le cadre du processus de décentralisation. Lors de la recherche nous nous intéressons à la répartition entre l'État et le département pour les collèges et entre l'État et les régions pour les lycées. (Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

*Tableau 2 La répartition des compétences*

Collectivité	Compétences
L'État	L'enseignement (programmes, voies de formation, organisation et gestion des enseignements) Délivrance des diplômes Fonction pédagogique (matériel pédagogique) Gestion des personnels (recrutement, formation, rémunération)

<sup>51</sup> Code de l'éducation, chapitre 1<sup>er</sup>. Dispositions générales. Article L 111-1)

	<p>Gestion des personnels administratifs, techniques et de santé (recrutement, formation, rémunération)</p> <p>La répartition des moyens consacrés à l'éducation afin d'assurer l'égalité d'accès au service public</p> <p>Le contrôle et l'évaluation des politiques éducatives en vue d'assurer la cohérence sur l'ensemble du système éducatif</p>
<p>Les départements (collège) et les régions (lycée)</p>	<p>Construction/ reconstruction des établissements</p> <p>Fonction pédagogique (matériel pédagogique)</p> <p>Gestion des personnels (techniques, ouvriers et de service)</p>

En parallèle du processus de décentralisation, les agents du ministère s'inscrivent dans un processus de déconcentration. Des missions de pilotage et d'application de décisions centrales sont gérées à un niveau intermédiaire : au niveau des services départementaux et des services du rectorat. La direction des services départementaux de l'éducation nationale gère l'organisation scolaire et les personnels du premier degré, la scolarité et la vie scolaire, l'organisation des examens et des concours. Le rectorat est la direction de l'éducation nationale à l'échelle de l'académie. Il met en œuvre dans l'académie la politique éducative définie au niveau national. Il a autorité sur le premier et le second degré (collèges et lycées). Le recteur est chargé de l'harmonisation et du suivi des établissements supérieurs (Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

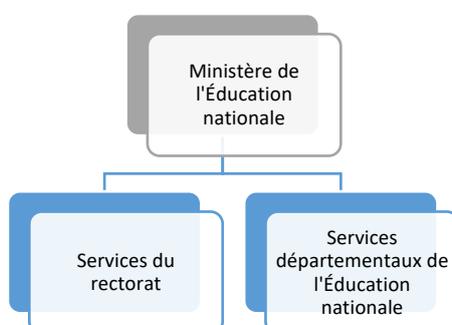


Figure 7 les services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale

L'organisation et le fonctionnement sont assurés par les services de l'État et ceux des collectivités territoriales. L'État demeure compétent en ce qui concerne les compétences visées précédemment <sup>52</sup>. Il finance la formation, la rémunération, certains matériels pédagogiques et assure l'affectation du personnel enseignant notamment. (Ministère de l'Éducation nationale, 2023)

Pour résumer, l'éducation est un droit. C'est pourquoi, la scolarité est obligatoire entre trois et seize ans (article L131-1 du code de l'éducation). Le service public d'éducation repose sur les principes de la gratuité, de l'égalité, de l'accès à tous, de la neutralité (politique, commerciale et religieuse), de l'adaptabilité des contenus aux besoins du public, du monopole de la certification. Ces principes constitutionnels sont complétés par des dispositifs légaux pour les élèves ayant des besoins éducatifs. Nous pouvons expliciter deux dispositifs. Le premier est le droit à la scolarisation dans l'école la plus proche de son domicile pour les élèves handicapés. « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » (article 19)<sup>53</sup>.

Le deuxième est l'orientation du service public d'éducation vers un service public de l'école inclusive dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. « Il (le service public d'éducation) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». (Article 2 de la section 1)<sup>54</sup> (Légifrance de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, 2023).

## 1-2 Le choix d'un service public non marchand

Les principes fondamentaux du droit à l'éducation indiquent qu'une logique marchande n'est pas compatible avec la partie fondamentale et élémentaire (Germain, 2018). Le caractère public trouve son fondement dans trois rapports : un rapport économique, un rapport social et la valeur publique d'éducation. L'éducation est un service public produit au sein des établissements scolaires. Contrairement à un marché privé où l'ajustement de l'offre et de la demande se produit par un mécanisme qui détermine le prix du marché, l'éducation procrée des externalités (Baudlot *et al*, 2004). Les externalités ne permettent pas de refléter les valeurs relatives par le système de prix. Les interventions publiques comme les subventions pallient aux défaillances

---

<sup>52</sup> Voir tableau n° 2

<sup>53</sup> Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

<sup>54</sup> Loi n° 2023-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Titre 1<sup>er</sup> disposition générale, chapitre 1 Les principes et missions de l'éducation, section 1 les principes de l'éducation, article 2)

publiques conduites par les externalités (Germain, 2018). En effet, quand un établissement dispense une formation à un élève ou à un étudiant, la formation bénéficie à son entourage par effet de transmission et aussi à sa future entreprise qui va l'employer. Si le système état est privé d'allocations, le seul bénéficiaire indiquerait sa propension à payer une formation. Les bénéficiaires hors marché en retireront les effets sans avoir à la payer. Dans ce cas, la propension à payer pour l'éducation ne reflète pas la vraie valeur de l'éducation. Un système entièrement privé ne prend pas en compte les effets procurés par l'éducation en dehors du marché. L'approche ne se limite pas à la seule éducation. Il serait opportun d'intégrer le rôle joué par la socialisation portée par le système éducatif, d'ajouter le coût de l'éducation que peut connaître une société dont « le système éducatif sous optimal ne remplit pas sa mission de socialisation » (*Ibid*, p. 36). La présence d'externalités occasionne une défaillance du mécanisme de marché. Le niveau de production du service qui devient public est détérioré par les autorités de régulation. À ce titre, l'intervention de l'État prend deux formes : la production d'éducation au sein d'établissements publics et la subvention d'établissements privés.

En plus de la défaillance de marché, le service public répond à des enjeux d'équité et de justice sociale (le rapport social). Les familles modestes ne peuvent pas seules supporter les coûts de l'éducation. L'État garantit l'accès à tous au service d'éducation en assurant la gratuité et en subventionnant par un système de bourse les formations.

Enfin, toutes les familles n'adjugent pas la même valeur à l'éducation. Ces valeurs subjectives dépendent de perceptions individuelles.

Il semble très difficile de mesurer la valeur de l'ensemble des effets positifs que l'éducation procure à la société. Certains auteurs mettent en place des indicateurs chiffrés inspirés du management privé censés mesurer la performance. Cette pratique a une pertinence relative car ces indicateurs ne peuvent quantifier qu'une partie de la valeur du service public (Maroy, 2013). Une comparaison entre les productions privées et les services publics (Germain, 2018) nous amène à envisager deux principes : 1°) la quantification de la valeur globale d'un service public est impossible car sa valeur est sous-évaluée. Elle ne reflète pas le rendement social du service public qui génère de nombreuses externalités ; 2°) La performance des établissements est difficile à évaluer. L'approche normative de l'évaluation de la performance est incomplète. Il serait plus intéressant d'adopter une approche de la qualité de la performance (Germain, 2018). L'éducation est un service rendu à la population. En ce sens, il est à la fois un service public et un service de masse.

## 2- Les effets de l'organisation du travail de service de masse et l'idéal au travail

L'ensemble des enseignants, comme d'autres services du tertiaire, s'inscrit dans un contexte de travail contemporain : un travail d'organisation du service de masse et des difficultés de prescription.

Le service de masse se situe à la rencontre deux mouvements : la tertiariation et la rationalisation du travail. Le service est une relation organisée (Dujarier, 2006). D'un point de vue économique, sa valeur ne correspond pas à la production d'un bien matériel. D'un point de vue sociologique, l'activité de service se déploie en présence d'un usager. L'utilisateur peut même faire l'objet de la transformation opérée par le travail. Par exemple l'élève ayant un PAP sera transformé par le service mené par un enseignant et la personne ressource. Le service est un travail effectué par des individus en relation directe entre eux. Néanmoins, au sein de cette relation organisée, il existe des personnes qui participent à la production du service de l'école inclusive sans être directement en contact avec les usagers (élèves, familles, enseignants) : l'inspecteur ASH, les conseillers pédagogiques ASH. La relation organisée s'accompagne d'une forme de standardisation qui commence à s'installer dans les pratiques du service de l'école inclusive. En effet, le directeur des services académiques peut être amené à uniformiser la procédure pour mettre en place un PAP. Le PAP qui était un document pédagogique devient un document avec une orientation médicale (voir annexe 1). La production massive a pour enjeu d'offrir un service déterminé, formaté, normé et unique à de multiples élèves dans le cas du PAP. La standardisation de l'offre de service peut être comprise comme un avantage dans la mesure où elle promet une régularité de service dans le temps et dans l'espace ainsi qu'une égalité de traitement. Elle peut être interprétée comme une offre de prévisibilité et de sécurité objective et subjective dans la consommation du service pour les parents et pour les élèves. La standardisation des procédures, comme celles des PAP, des PPS, de l'accueil d'un élève bénéficiant d'une AESH au sein d'un établissement, garantit une égalité d'accès aux services de l'école inclusive. Chaque bénéficiaire est reçu de manière identique quelque soit l'établissement.

La personne ressource entretient des relations sociales et intersubjectives. Elle doit sans cesse s'ajuster avec son langage, sa posture, son action car elle est engagée dans un travail avec et sur autrui. Pour bien le faire, elle interprète la situation et s'adapte. En ce sens, la massification est traversée par des tensions entre la normalisation et la personnalisation, entre la prévisibilité et l'adaptabilité et entre la répétition du même et la reconnaissance de l'altérité (Dujarier, 2006)

La prescription des activités semble être plus délicate que pour des activités industrielles dans la mesure où la personne ressource est amenée à penser. Selon Hubault (2001), travailler c'est penser. En ce sens comme le législateur ne peut pas tout prévoir, tout dire. Ce travail est encadré par des prescriptions qui sont illimitées par leurs exigences et contradictoires entre elles. Elles doivent satisfaire à la fois les prescripteurs (Dasen, IEN ASH, ministère) et les bénéficiaires (élèves, parents). La personne ressource et l'ensemble des enseignants, comme tout exécutant de prescriptions, se doivent d'être excellents sur tous les critères (conformité, flexibilité, diversité) même si elles sont opposées. Cet idéal de perfection donnerait un élan (Dujarier, 2006) à la personne ressource. L'idéal deviendrait une norme sociale exigible. Contester ou enfreindre cette norme idéale serait prendre le risque d'apparaître comme un être déviant et de subir des sanctions telles que l'exclusion de son groupe d'appartenance ou le retrait de sa reconnaissance (*Ibid*). Dujarier (2006) indique que la prescription du travail idéal est hors de portée de l'action mais les méthodes d'évaluation la rendent exigible. Les visites PPCR<sup>55</sup> menées par les inspecteurs rendent-elles obligatoires les activités personne ressource ? Les organisations seraient en mesure de satisfaire à toutes les exigences. La prescription d'autonomie et de responsabilité attribuée aux personnes ressource participent à l'individualisation du travail et à sa reconnaissance. Elle transforme la toute-puissance de l'organisation en une injonction à la toute-puissance individuelle.

Il existerait un écart entre le travail prescrit et le travail réel qui serait comblé par des injonctions à l'autonomie, à la responsabilité et à la prise d'initiative quand le législateur fait une prescription subjectivée (Clot, 1999) et que le service soit réalisé en acte. La fonction personne ressource peut être assimilée à un « métier en acte » (Lechaux & Wittorski, 2016). Nous pouvons étudier ce professionnel en train de travailler.

Tout d'abord, nous allons nous attarder à présenter certains concepts : l'importance subjective et sociale du travail et les différentes facettes du travail. Le travail, avoir du travail, est une activité importante pour l'acteur et son entourage. Il attribue des statuts, des rôles et des places sociales (Castel, 1999), participe à la construction identitaire<sup>56</sup>. Il agit sur le monde, les hommes, soi-même avec autrui et avec l'intention d'obtenir une reconnaissance pour son action. Dujarier (2006) mentionne qu'il est possible d'analyser le travail du point de vue de l'activité<sup>57</sup>. Le travail est une activité qui contient l'idée d'effort, d'expérience de la souffrance en ancien français. L'étymologie du mot travail indique qu'il provient du latin *tripalium* qui est un instrument de torture. Donc le travail mobilise le corps et l'intelligence. Le travail confronté

---

<sup>55</sup> PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations

<sup>56</sup> Voir partie cadre théorique, chapitre « L'identité »

<sup>57</sup> Choix que nous retenus. Voir partie cadre théorique, chapitre « L'activité »

à la nature, aux objets et aux autres occasionne une transformation mutuelle<sup>58</sup>. Le travail est une expérience corporelle et existentielle que l'homme fait de ses propres limites et de l'incertitude de son activité<sup>59</sup>. Si l'acteur est privé de travail ou si son activité est empêchée, il peut avoir des impacts au niveau de sa santé psychique et somatique (Dejours, 1995c). La question est de savoir si les personnes ressource ont rencontré ce type de situations. Pour arriver à bien travailler, Dujarier (2006) souligne qu'il faut y « mettre du sien » (p. 8). Le travail bâclé est difficile à mettre en place. L'organisation du travail a une importance afin que le travail soit bien fait.

Le travail possède quatre facettes (Dujarier, 2006/2012/2018). La première est le travail prescrit : celui que l'on fait. Il est fait par autrui dans le cadre d'un service. Il s'agit de prévoir, coordonner, d'ordonner, d'encadrer, d'outiller l'action individuelle et collective. Les procédés à utiliser sont définis ainsi que les résultats. Il vise à obtenir une uniformité des résultats et la conformité. Dans notre étude, le travail prescrit est transmis lors de la formation initiale, comme la formation CAPPEI et la formation continue. La deuxième facette est le travail réel. Le travail réel est différent du travail prescrit (Faverge & Ombredane, 1955). Cette idée a émergé des travaux issus de l'ergonomie. Il est ce que l'on fait vraiment, parfois en dépit des prescriptions. Il comporte les hésitations et les erreurs. Il fait appel au sujet dans l'effort de renormalisation de la prescription. Le travail réel est à la fois invisible et imprévisible. La troisième facette est le travail réalisé. Il est le résultat qui fait l'objet d'une évaluation et d'un jugement. Il constitue la partie la plus visible. L'écart entre le travail réel et le travail réalisé permet de différencier le travail en tant que résultat d'un processus et le travail en tant que résultat. Donc cet écart concerne le sens de l'action que le sujet attribue au travail. La dernière facette se nomme le travail vécu. Le travail vécu concerne le travail éprouvé. Il fait l'objet d'interprétations, donne du sens au travail avant, en cours et après. Il inclue les conditions de travail et l'image sociale. Il interprète de manière globale ce qu'un sujet fait à un moment donné de son existence, du travail qu'il fait, qu'il a fait et qu'il fera au regard de son histoire sociale et personnelle. L'écart entre le travail vécu et le travail réel montre qu'il n'existe aucun déterminisme à considérer sauf le processus affectif. Le travail réel peut être vécu, ressenti de manière différente selon les personnes. En ce sens, les entretiens menés auprès des enquêtés seront source de données concernant le travail vécu. Le récit interprétatif évolue en fonction du contexte et du discours. L'écart entre le travail vécu et le travail réalisé indique qu'il n'existe pas de coïncidence entre le sens donné à l'action et la transformation par le sujet.

---

<sup>58</sup> Conception analogue à celle de Barbier concernant l'activité. Voir cadre théorique, chapitre « L'activité ».

<sup>59</sup> *Ibid*

En s'appuyant sur les travaux de Pagès (1979), Dujarier (2015) indique que l'organisation du travail est le résultat d'une activité collective appelée le travail d'organisation. Le travail d'organisation est un concept développé par Gilbert de Terssac (2002). Il est un travail de régulation (Reynaud, 1999), un travail de production de normes, le résultat de la mobilisation d'acteurs multiples (Terssac (de), 2002). Dujarier (2006/2018) propose une définition. « Il s'agit de l'activité individuelle et collective d'identification et de médiation des contradictions en vue de leur procurer des réponses pratiques, socialement et subjectivement acceptables. Un défaut de travail d'organisation se traduit donc par des dysfonctionnements et/ou des violations morales, légales et/ou une atteinte au sens ou à la santé des travailleurs et consommateurs impliqués dans la production » (p. VII). L'organisation est une construction humaine qu'il faut fabriquer, ce qui suppose que les individus se mettent au travail. Le but est de savoir ce qu'il faut faire et comment le faire. L'activité du travail d'organisation est une activité partagée au sein de laquelle les jeux des pouvoirs sociaux rencontrent les « je » des sujets qui sont à la recherche de sens et de reconnaissance du travail. Le travail d'organisation se fixe pour objectif l'efficacité organisationnelle. Il mêle les questions de la division du travail, les rapports de pouvoir et d'intérêts et la possibilité pour les travailleurs de s'y développer subjectivement. Il pense les questions de pouvoir hors des paradigmes de la domination unilatérale ou de la régulation généralisée.

Dujarier (2015) propose un développement théorique du travail d'organisation qui se déploie sur six espaces sociaux et six temps. Nous en utiliserons cinq. Il sera intéressant d'étudier l'existence de ces contradictions et de déterminer si les personnes ressource y sont exposées.

Le premier niveau est celui où le travail d'organisation est de nature politique. Les finalités, les moyens de l'organisation et la place dans le champ social sont définis. Des dirigeants sont mandatés pour réaliser le projet institutionnel. Cette étape correspond à la rédaction du projet d'élaboration des finalités, des compétences des enseignants spécialisés.

Le deuxième niveau fabrique les prescriptions et se charge de mettre en place des dispositifs de contrôle visant à faire réaliser le projet. Ce niveau concerne les services du rectorat, les corps des inspecteurs et les services de la direction académique.

Le troisième niveau du travail d'organisation relaye les prescriptions gestionnaires auprès des équipes. Il transforme les prescriptions et fabrique une justification du travail réalisé (Dujarier, 2015). Ce niveau correspond au travail du chef d'établissement, principal (e) ou proviseur (e).

Le quatrième niveau est fait par celui qui réalise le service lui-même, soit la personne ressource. Dans la prescription au niveau des compétences professionnelles, sont définies les

attentes, les conditions normatives. L'organisation locale, au niveau de l'établissement scolaire, vise à construire le fonctionnement qui marche. Ce niveau assure un travail de renormalisation afin de rendre la prescription opérationnelle. Le cadre prescriptif est renouvelé par l'individu qui travaille sous le regard de ses pairs (Dujarier, 2015). La personne ressource aura la charge d'explicitier les attentes, de renégocier les prescriptions issues du référentiel de compétences. Ce travail de renégociation n'est pas explicité dans le référentiel mais constituera un élément non formel et non conscient des activités de la personne ressource.

Le dernier niveau concerne les relations entre le salarié et le client à savoir entre la personne ressource et ses collègues ou d'autres professionnels. Ce niveau concentre des activités de coproduction de la prestation (Whitaker, 1980). Nous pouvons penser que l'activité de la personne ressource est coproduite entre elle et l'individu avec laquelle échange, réalise une activité. Une relation intersubjective s'instaure où chacun reprend et s'approprie la prescription et les normes collectives de manière à pouvoir résoudre le cas singulier qui se présente (Dujarier, 2015). Le travail d'organisation peut être soutenue par le collectif ou se dérouler de manière silencieuse. Il nous appartiendra d'analyser comment les enquêtés agissent.

Dujarier (2015) montre que le produit du travail d'organisation se situe au sein d'un ajustement entre ces cinq espaces. Le travail est réalisé à chaque niveau. Le travail est prescrit pour le niveau inférieur. Selon cette perspective un travail d'organisation satisfaisant est celui où chaque acteur travaille les contradictions qui relèvent de sa compétence, de son pouvoir formel. Si le travail d'organisation est bien réalisé alors l'organisation du travail devient une ressource. Au contraire, si ce dernier est escamoté, les contradictions d'un niveau entraînent des conséquences négatives sur le niveau inférieur qui n'a pas les ressources pour les traiter. Souvent le travail de contradiction est évité aux niveaux supérieurs. La résolution devient l'affaire des acteurs du niveau inférieur. Les prescriptions émanant du projet idéal formulé au premier niveau sont insuffisantes. La réforme des enseignants spécialisés n'indique en aucun cas les missions, les modalités de mises en place, les moyens de financement des activités de la personne ressource. Il est devenu commun de penser que le travail d'organisation incombe à d'autres acteurs pour qu'ils trouvent des solutions aux contradictions et produisent le service escompté.

Les contradictions à résoudre sont reportées aux salariés du quatrième niveau, c'est-à-dire aux salariés en situation de produire seul comme la personne ressource (Hanique, 2004). Ainsi, le salarié devient responsable au nom de l'organisation. La personne ressource sera peut-être amenée à prendre des décisions en matière d'inclusion. Est-ce son rôle ? Il sera intéressant d'essayer d'identifier si ces situations se présentent pour les enquêtés. Dujarier (2015) montre que ce sont les acteurs qui ont le moins de pouvoir formel et de légitimité sociale qui ont

l'obligation de régler les contradictions. Ces salariés estiment qu'ils servent de manière insatisfaisante au regard de ce qu'ils nomment le bon travail. En ce sens, le travail d'organisation individuel devient éprouvant physiquement et moralement. Il nous appartiendra de savoir si la personne ressource se place dans une situation insatisfaisante, si elle ressent une forme de tensions morales, de solitude, craint de se tromper, ou si elle a peur d'être découverte comme un être insuffisant (Ehrenberg, 2000).

Dujarier (2015) explique que dans cette division du travail la reconnaissance va en priorité à ceux qui évitent la confrontation aux limites de l'activité c'est à dire qu'ils continuent à produire de la prescription idéale (Dujarier, 2006/2012/2018). Les personnes ressource rencontrent-elles ces situations dans la mesure où les missions ne sont pas prescrites par le législateur ?

Au-delà de la division du travail d'organisation, Dujarier (2015) évoque une division morale avec une distribution sociale des coûts subjectifs liés à la nouvelle division du travail d'organisation. Les acteurs intériorisent les conflits sociaux (sentiment d'insuffisance et d'impuissance, impression de ne pas pouvoir faire du bon travail). Il a surtout « l'obligation de bricoler seul dans l'urgence des interactions et son espoir de reconnaissance pour ce travail d'organisation-là, des solutions pratiques et morales aux contradictions que la société ou l'organisation ne seraient pas donné la peine de travailler » (p. 136).

Le service de masse, auquel le service de l'école inclusive appartient, fait l'objet de dix contradictions (Dujarier, 2006/2012/2018). Nous en exposerons neuf. La première est que l'activité est imprévisible. Elle est difficile à prescrire. La deuxième est que la personne ressource est invitée à se mettre à la place du destinataire (enseignants, familles, personnel médico-social...). Le destinataire du service est un sujet social dans le sens où il a des acquis avec l'expérience. Les parents détiennent des savoirs issus de leur propre expérience et non d'une formation. Cette contradiction constitue la troisième. La quatrième concerne les attentes des destinataires comme multiples et contradictoires. Il sera intéressant d'essayer de les repérer au travers des discours des enquêtés. Un écart entre la demande, l'attente et ce que l'organisation a prévu de faire peut se produire. Le travail de la personne ressource se charge de le combler. Elle crée une réponse adaptée. Le travail est immatériel (cinquième contradiction) car le travail de service est corporel. Il échappe à la prescription et constitue le fondement de la relation de service. Comme sixième contradiction, Dujarier (2006/2012/2018) précise qu'il existe des différences sociales car les êtres n'appartiennent pas aux mêmes groupes sociaux. La prescription ne peut pas résumer l'ensemble de ce qu'il faut faire visiblement. La contradiction comprend tout ce qui relève de la retenue de l'action du corps, de la parole, de la mise en invisibilité de soi, d'où la notion d'activité. La part importante du travail revient à la

<sup>60</sup>contribution personnelle, volontaire en ayant une relation librement consentie avec l'utilisateur (Lacoste, 1995). La septième comprend l'amour que la personne ressource par exemple, porte sur les personnes qu'elle sert. Elle aime « bien faire » son travail. Cette contradiction n'est pas du ressort de l'organisation mais des acteurs et sujets personne ressource. L'amour donne un sens à l'action. Il est impossible à prescrire. La huitième prescription tient aux différentes temporalités et aux problématiques qu'elles induisent. Le travail répétitif qui détient un rapport subjectif et social au temps, un travail immédiat occasionne des conflits de temporalité, c'est-à-dire gérer l'urgence et/ou gérer des temporalités de l'encadrement. La personne ressource est amenée à gérer une urgence comme apporter un conseil à un enseignant en salle des professeurs lors d'une récréation et dans le même temps gérer une demande émanant de la hiérarchie telle que mener des actions de sensibilisation d'élèves allophones ou en situation de handicap. Ainsi, le travail de service est traversé par deux temporalités : la production du service et la disponibilité. La dernière contradiction porte sur l'adressage qui induit différents rôles. Le travail d'adressage requiert un jugement fin que l'organisation du travail ne peut prévenir. Le jugement provient aussi bien de l'utilisateur, de la personne ressource que des pairs de la personne ressource. Les tensions qui peuvent émaner de l'activité de jugement ne sont pas prescrites ni contrôlées. Le service de l'école inclusive est partagé par un début de standardisation et la personnalisation. Dans cet optique, il est demandé à l'école dans une moindre mesure que dans le service hospitalier, d'offrir le même service en gérant la singularité à une grande échelle (Minvielle, 1996). Les neuf contradictions se gèrent en fonction de deux logiques : le personnel et la normalisation. La résolution de la tension se déploie dans des interactions de coproduction, productrice de lien social. Le contexte du service de l'école inclusive laisse à penser que servir est un travail difficile à prescrire. Il s'inscrit dans la singularité du déroulement des interactions et de l'intersubjectivité. Les arbitrages de contradiction sont à appréhender dans le déroulement d'autant que la prescription de la personne ressource est faible.

Au sein du service public de l'école inclusive règne le fonctionnement bureaucratique mis en évidence par Max Weber (1921/2003). Ce système est pyramidal. Chaque strate est soumise à l'autorité de la strate supérieure. Les inspecteurs « font faire » et les personnes ressource « font ». En ce sens, les relations sont asymétriques entre les acteurs. L'asymétrie peut être aussi contextuelle. En effet, pour un élève à BEP, son PPS est une urgence alors que pour des acteurs de la MDPH ou des services départementaux, il est un projet personnalisé parmi d'autres. L'asymétrie relationnelle est analysée en termes de rapports de pouvoir ou de domination où l'élève pour certains membres des services académiques ou rectoraux est un « cas ». La prescription sur la bureaucratie est de traiter le cas en évitant toute relation à lui. La

---

<sup>60</sup> Voir la partie cadre théorique, chapitre sur « L'activité »

distance bureaucratique, la suspension de jugement, de la personnalisation relationnelle est prescrite dans les services publics. Il est demandé de faire preuve de neutralité et de rationalité bureaucratique. Les personnes ressource font-elles preuve de suspension de jugement et de distance bureaucratique ? La mise à distance est un élément clé du résultat de l'action.

Dujarier (2006/2012/2018) indique que dans l'espace relationnel de service, l'utilisateur utilise la compassion de l'agent pour influencer sur la production du service, ce qui inverse les rapports de domination. La personne ressource utilise-t-elle la compassion envers ses collègues pour favoriser la mise en place d'adaptations ? Dans la hiérarchie bureaucratique, la personne ressource est au même niveau que les enseignants de son établissement. Elle ne s'inscrit pas d'un point de vue administratif dans une obligation de faire comme un inspecteur. Elle suggère un faire. Enfin, les usagers, que ce soit des élèves, des parents, des enseignants, ou des personnels médico-sociaux, sont à la fois des bénéficiaires de la prestation de la personne ressource et acteurs de la production du service.

Il sera intéressant d'analyser comment se résout la tension entre la subjectivité et l'objectivité du lien social créée à l'occasion de la production de service de la personne ressource. Quel est le rôle de l'utilisateur de son service ? De quelle manière la personne ressource fabrique-t-elle un environnement pour faciliter la production de son service. Comment crée-t-elle les conditions de la suggestion du faire ?

Les services de l'école inclusive comme l'ensemble des services publics subissent les conséquences d'une nouvelle politique managériale : le *New Public Management*.

### 3-Définition et caractéristiques de la doctrine du *New Public Management*

Le *New Public Management* est un ensemble de doctrines qui promeuvent une nouvelle façon d'organiser le travail administratif à partir d'axiomes hétérogènes provenant de théories économiques, de prescriptions issues de savoirs de management et de prescriptions de pratiques expérimentées (Bèzes et al., 2011). Ces doctrines reposent sur cinq principes : la séparation entre les fonctions de stratégies, de pilotage et de contrôles et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution ; la fragmentation des bureaucraties verticales par la création d'unités administratives autonomes par une décentralisation ou par *empowerment* de groupes d'utilisateurs ; les recours systématiques aux mécanismes de marché ; la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État ; la mise en place d'une gestion des résultats fondée sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation (*Ibid*).

Le *New Public Management* remet en cause les règles bureaucratiques mis en place par Weber (1921/2003) et sur lesquelles repose l'administration scolaire, et l'autonomie du groupe professionnel des enseignants. Les groupes professionnels des services publics possèdent une autonomie et un pouvoir discrétionnaire dans l'exécution de leur travail (Lipsky, 1980). Cette autonomie se caractérise par trois traits : les savoirs et expertise sont acquis en dehors de l'organisation ; l'autonomie est liée à l'asymétrie des savoirs et au faible contrôle hiérarchique et à la standardisation limitée du travail ; les règles administratives proviennent à la fois du modèle wébérien et d'une régulation professionnelle des pratiques (Bèzes et *al.*, 2011). L'autonomie est relative au fonctionnement bureaucratique. Elle est mise en cause avec la mise en place de réformes néo managériales qui renforcent le contrôle sur le travail et affaiblir le pouvoir des groupes professionnels. Il serait illusoire d'opposer les doctrines et les groupes professionnels comme celui des enseignants. L'introduction du *New Public management* constitue un vecteur de différenciation des trajectoires des professions, recompose le travail et la division des mondes professionnels. En effet, les professions sont des entités engagées dans des interactions avec l'environnement, caractérisées par des légitimités variables, traversées par des divisions internes, qui peuvent être amenées à s'affirmer ou au contraire à s'affaiblir, et enfin confrontées à des changements en permanence (*Ibid*). Les doctrines créent de nouveaux rôles, déprécient certaines pratiques, ouvrent de nouveaux espaces d'engagement. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'émergence de cette nouvelle fonction personne ressource est à mettre en relation avec une volonté d'ouverture dans un contexte déterminé, celui de l'accompagnement de la politique inclusive. Les groupes professionnels adoptent de nouveaux périmètres comme les enseignants spécialisés.

Donc, l'apparition de cette nouvelle fonction est à mettre en relation avec l'introduction des doctrines néo managériales qui requestionnent et redéfinissent les dynamiques internes des groupes professionnels. L'Éducation nationale comme toute administration publique a besoin de professionnels experts qui sont dotés de capacités d'initiative, d'autonomie et de savoirs spécialisés (Alvesson, 2004). La personne ressource a un domaine d'expertise. Elle met ses savoirs au service de l'organisation locale (l'établissement). D'ailleurs le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé utilise la sémantique « de domaine d'expertise » (BOEN n°7 du 16 février 2017). Ce glissement sémantique vers un « *expert professionalism* » (Brint, 1994) constitue de nouvelles catégories pour penser la place des savoirs experts dans les organisations. L'appel à ces savoirs experts se manifeste lorsque les administrations sont amenées à traiter des problèmes complexes. Ces experts peuvent remplir une fonction de contrôle à distance (Bèzes et *al.*, 2011). Il sera intéressant de savoir si les personnes ressource remplissent cette fonction.

De plus les établissements scolaires sont amenés à mettre en place une contractualisation c'est-à-dire qu'ils rendent des comptes aux instances supérieures de l'institution. Ainsi les personnes ressource oscillent entre la standardisation de certaines procédures de travail, l'intégration verticale et le contrôle des résultats, la capacité à prendre des initiatives, son expertise, son autorégulation et son implication (*Ibid*). Ces contradictions induisent de l'incertitude et peut-être une forme de souffrance que nous serons amenés à analyser.

Nous venons d'exposer les caractéristiques des réformes issues du *New Public Management* et les conséquences sur les groupes professionnels. Désormais nous allons nous attarder sur les conséquences sur la profession enseignante plus particulièrement.

#### 4-Les effets du *New Public Management* sur la profession enseignante

Dubet (2009) indique que les mécanismes de contrôle et de régulation qui reposent sur l'évaluation des activités et des personnes peut avoir des effets positifs sur la définition des responsabilités, la reconnaissance des compétences, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, le partage de l'information. Ils favoriseraient la création de nouvelles formes de socialisation et d'intégration professionnelle et de nouveaux espaces d'autonomie et de subjectivation. Le modèle des formes d'évaluation associe des modalités instrumentales, comme le nombre de PAP mis en place, et des modalités professionnelles comme lors de la visite conseil des inspecteurs. Les tâches et les activités professionnelles des enseignants spécialisés et des personnes ressource sont orientées vers des actions dans et en dehors de la classe pour travailler en équipe avec leurs collègues.

Nous pouvons nous demander si l'émergence de cette fonction personne ressource ne serait pas une position intermédiaire (Gunter & Rayner, 2007) comme un « enseignant leader » sans le domaine de l'inclusion. Ce type d'« enseignant leader » est un enseignant expérimenté qui participe à l'amélioration de la performance de ses collègues et à la mise en œuvre d'un travail collaboratif. Il s'appuie sur un référentiel de compétences comme celui de la personne ressource. Il contribue à la dynamique de changement de l'établissement scolaire.

L'Éducation nationale en France a adopté une partie de la philosophie de ces doctrines mais la situation diffère de celles d'autres pays occidentaux car les chefs d'établissement sont réticents à endosser une posture managériale même s'ils interviennent dans l'évaluation de leur personnel lors des visites PPCR<sup>61</sup>. Les enseignants demeurent des groupes professionnels qui sont attachés à leur liberté pédagogique, même si ces derniers commencent à se plier à quelques injonctions pédagogiques. Certains trouvent des possibilités d'autonomie dans des initiatives

---

<sup>61</sup> PPCR : protocole d'accord sur les carrières et les rémunérations

qui leur étaient jusque-là refusées (Bèzes et *al.*, 2011). C'est peut-être le cas des enseignants spécialisés dans la fonction personne ressource.

Donc, l'émergence de la fonction personne ressource est à lier au contexte de l'institution scolaire. Cette administration, comme l'ensemble des administrations du secteur public, est soumise aux doctrines néo managériales nommées *New public Management*. Ces doctrines ont des conséquences sur le groupe professionnel enseignant. Le *New Public Management* n'est pas le seul élément qui caractérise le contexte de l'école. Il nous appartient aussi d'étudier l'organisation du travail.

## 5- Ce que nous retenons du *New Public Management*

**En outre, il est nécessaire de mentionner les changements provenant du travail d'organisation d'un service de masse et de la mise en place du *New Public Management* dans l'institution scolaire. Au niveau du travail d'organisation, la personne ressource devra gérer des contradictions provenant d'une prescription incomplète, ce qui peut occasionner de la souffrance, un sentiment d'impuissance, et des difficultés de reconnaissance.**

**Les activités de la personne ressource se réalisent dans un contexte où l'inclusion est devenue l'une des finalités du système éducatif. Ce changement se manifeste aussi au niveau de la formation dispensée auprès des nouveaux enseignants spécialisés.**

## Chapitre 3- La formation de la fonction de la personne ressource

La réforme concernant les enseignants spécialisés a officialisé une nouvelle fonction, celle de la personne ressource.

L'enjeu scientifique de la recherche réside dans le fait qu'aucune étude n'a été réalisée pour expliciter et dessiner les contours de cette fonction dans le domaine de l'enseignement spécialisé lors du dépôt du sujet de la recherche en France. C'est pourquoi, le principal objectif est d'essayer d'expliciter cette nouvelle fonction. Elle n'est ni définie institutionnellement, ni scientifiquement. Une enquête internationale de 2021 utilise le terme d'« enseignant personne ressource ». Actuellement, le monde scientifique n'arrive pas à nommer cette fonction.

Cette question n'est pas nouvelle dans d'autres pays comme par exemple le Québec. La fonction enseignant ressource existe depuis 2006. Elle vise à soutenir les élèves à risque d'échec scolaire, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA<sup>62</sup>). Les

---

<sup>62</sup> EHDAA : élève handicapé ou en difficulté scolaires ou d'apprentissages

enseignants qui occupent cette fonction sont des enseignants du secondaire qui soumettent leur candidature auprès de leurs pairs. Ils peuvent être dégagés jusqu'à 50% de leur tâche d'enseignement pour occuper cette fonction. Leur mission consiste à soutenir les élèves et les enseignants soit par du soutien hors- classe ou directement en classe.

Que ce soit en France ou au Québec cette fonction reste floue. Les textes de cadrage laissent la place à de multiples interprétations. La collaboration attendue est complexe à cause de la pluralité des intervenants en contexte éducatif. Les enseignants ont peu de formation et ne savent pas toujours quelles sont les possibilités qu'offrent les personnes ressource (Granger & Tremblay, 2019). Une première, étude menée par Leroyer et Midelet-Mahieu (2020), montre qu'il n'existe pas de consensus concernant la définition de la personne ressource chez les formateurs, que la démarche évaluative pour apprécier les actions professionnelles est partielle, enfin que les candidats qui se présentent à l'épreuve certificative concernant la personne ressource (épreuve 3) n'arrivent pas à délimiter leur périmètre d'action au regard d'autres professionnels ou d'autres fonctions. En 2021, ces mêmes auteurs schématisent des postures et des positions de la personne ressource. La personne ressource aurait trois postures : un représentant de l'institution (le passeur, le consultant), un médiateur entre l'institution et les interlocuteurs (le traducteur, l'initiateur et le co-équipier), et un médiateur protecteur entre l'institution et l'interlocuteur (le rôle de soutien).

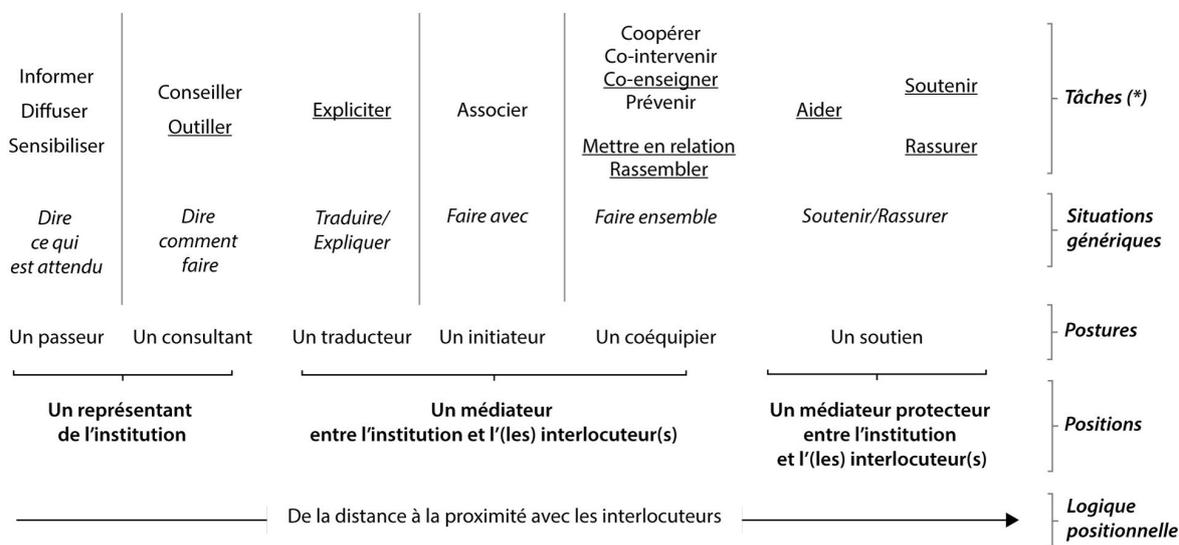


Figure 8 Schématisation des postures et positions de l'enseignant spécialisé personne ressource (Leroyer et Midelet-Mahieu, 2021)

Nous pouvons souligner que la recherche menée par Leroyer et Midelet-Mahieu se centre seulement sur des enseignants spécialisés en formation et non sur des enseignants certifiés en activité en établissement.

Par ailleurs, la recherche doctorale s'inscrit dans un contexte international qui a débuté par une enquête québécoise sur les enseignants ressource (Dubé, Granger, & Dufour, 2016 ; Granger & Tremblay, 2019) qui a donné naissance à une enquête internationale par questionnaires renseignée par 460 répondants en France et au Québec en 2021. Ce questionnaire a fait l'objet de plusieurs analyses dont une analyse comparative des rôles sur les deux territoires (Granger, Toullec-Théry, & Bourdon, 2022). Les premiers résultats tendent à montrer qu'au Québec, 53% des enseignants ressource assurent un suivi auprès des élèves en difficulté, 31% accompagnent les enseignants ordinaires en salle de classe et 23% travaillent en concertation avec les autres intervenants qui oeuvrent auprès des élèves. Dans le cadre de la co-intervention 84 sur 134 assurent des interventions individualisées et 63 sur 80 observent ou aident dans le cadre du coenseignement. En France, en ce qui concerne les attendus, 51% des personnes ressource s'approprient et diffusent les enjeux éthiques et sociétaux de l'école inclusive, 41% mobilisent parfois les cadres législatifs, et 33% construisent et animent des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur l'éducation inclusive. Dans le domaine des pratiques organisationnelles, 36% conçoivent et mettent en œuvre parfois des modalités de co-intervention, 39% préviennent l'apparition de difficultés et 77% conseillent lors de l'élaboration de réponses pédagogiques. Le dernier domaine, la coopération, 77% des personnes ressources coopèrent avec les partenaires et les acteurs de l'école inclusive et 72% construisent des relations avec les familles. Donc, les postures topogéniques hautes se situent dans la formation, les propositions, l'aide, la sensibilisation, les conseils et les informations. Ces postures recourent les postures identifiées par Leroyer et Midelet (2021).

Mais l'enquête par questionnaire ne permet pas d'observer, d'identifier les activités qui sont mises en place pour prendre ces postures. En outre le questionnaire qui s'adresse cette fois-ci à des enseignants certifiés et en poste ne s'intéresse pas aux modalités mises en place par les personnes ressources pour apprendre à contruire ces postures. La formation initiale au CAPPÉI remplit-elle ce rôle ? Les personnes ressource utilisent-elles d'autres modalités d'apprentissage ?

Cette enquête internationale montre l'existence de deux écueils. D'une part, le rôle d'expert est peu compatible avec une relation symétrique. D'autre part, les personnes ressources évoquent davantage leur agir générique (conseiller , soutenir, aider) que leur agir en situation c'est-à-dire ce qu'ils font précisément avec les enseignants. C'est pourquoi une recherche qui s'intéresserait au contexte *in situ* par des observations, un suivi sur un temps long serait une réponse pour les chercheurs, les formateurs et le enseignants spécialisés.

# 1 Le schéma général de la formation CAPPÉI

Nous allons exposer les caractéristiques de la formation de cette fonction.

Le certificat est défini par le décret d'application n°2017-169 du 10 février 2017 et diffusé dans le BOEN du 16 février 2017. Ce décret a modifié la formation initiale des futurs enseignants spécialisés. Les modifications ne prennent pas juste en considération une fusion entre les formations Capa-Sh et 2 Ca-Sh. Elles redéfinissent des compétences et des connaissances en lien avec les trois domaines d'expertise et les compétences des métiers du professorat, une nouvelle organisation de la formation en modules, et la fin des spécialisations. Dans la circulaire relative au CAPA-SH et au 2 CA-SH (2004), le terme de personne ressource est déjà présent ainsi que dans la circulaire consacrée au RAED en 2009 et dans celle portant sur les ULIS en 2015. La nouvelle formation prend officiellement en compte cette fonction.

La formation comprend 400 heures, soit 300 heures en formation initiale répartie sur un ou deux ans et 100 heures de formation d'initiative nationale à utiliser lors des cinq années qui suivent l'obtention de la certification. Elle offre une multiplicité de parcours de formation en fonction des caractéristiques du contexte professionnel (structure et besoins des élèves)

La formation initiale s'articule autour de quatre objectifs. Les quatre objectifs sont orientés sur l'acquisition de connaissances. Or les activités de la personne ressource n'ont pas fait d'analyses, de mises en objet. Comment obtenir des connaissances sur des activités qui ne sont pas formalisées ? De plus, l'un des objectifs est de porter une réflexion « sur la mise en œuvre en contexte professionnel ». Il semble difficile de réfléchir sur des activités, sur des espaces, sur des contextes qui ne font pas l'objet de consensus de la part des formateurs et pour lesquels le législateur n'apporte aucune précision.

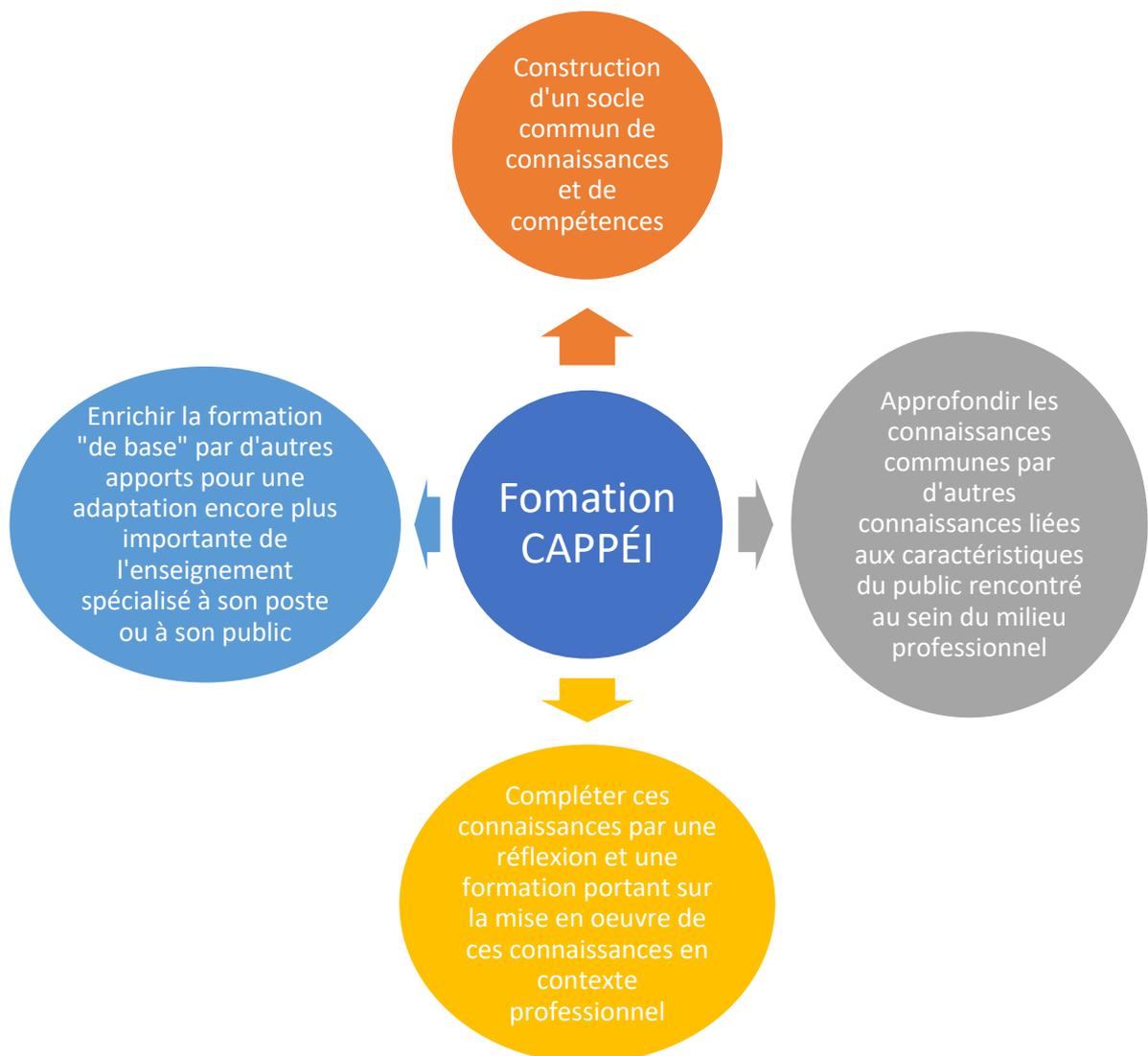


Figure 9 Les quatre objectifs de la formation CAPPÉI

## 2- Le découpage en modules

Ces quatre objectifs correspondent aux différents modules de formation qui sont au nombre de cinq :

1. Module de tronc commun (144 heures) ;
2. Module d'approfondissement 1 (52 heures) ;
3. Module d'approfondissement 2 (52 heures) ;
4. Modules de professionnalisation dans l'emploi (52 heures) ;
5. Modules de formation d'initiative nationale (MIN) (100 heures).

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous intéresser à l'organisation du tronc commun car un module est consacré à la personne ressource. Le tronc commun vise à développer une culture commune de connaissances. Ce dernier est découpé en six modules pour un total de 144 heures de formation.

*Le module 1* (18 heures) stipule **s'approprier les enjeux éthiques et sociétaux de l'éducation inclusive**. Il vise l'appropriation du concept d'éducation inclusive et d'autres afférents comme handicap, élève à besoins éducatifs particuliers, accessibilité, compensation, inclusion. Les objectifs sont les suivants : maîtriser les concepts fondamentaux qui permettent de construire le projet de l'école inclusive, connaître les principes de l'école inclusive, comprendre les évolutions et les changements et penser son action dans son cadre institutionnel.

*Le module 2* (18 heures) vise **connaître le cadre législatif et règlementaire et sa mise en œuvre**. Il vise à développer la connaissance des textes relatifs aux élèves à BEP : les aides spécialisées, les enseignements adaptés aux élèves en difficulté et scolarisation des élèves en situation de handicap.

*Le module 3* (18 heures) s'intitule **connaître les univers institutionnels, les cultures et les pratiques des professionnels de l'accompagnement et de soin**. Il vise à approfondir des connaissances sur les partenaires potentiels au sein des différents milieux d'enseignement, à travers une culture professionnelle, mais aussi le développement des compétences autour de la mise en œuvre d'un partenariat au service du parcours de formation des élèves. Les objectifs sont les suivants : situer son action dans l'environnement législatif et règlementaire, connaître les métiers et les cultures professionnelles de l'action sociale, médico-sociale, sanitaire, socio-éducatives et judiciaire, travailler en partenariat, travailler avec un accompagnement d'élèves en situation de handicap (Aesh).

*Le module 4* (18 heures) traite du point **professionnaliser les relations et construire le parcours de formation avec les familles**. Il cherche à aider les enseignants en formation à structurer leurs relations avec les représentants légaux, ainsi qu'avec l'ensemble des personnes susceptibles d'intervenir dans le parcours de formation des élèves. Le but est de permettre aux enseignants d'ajuster leurs discours et leurs attitudes en fonction des besoins des situations. Les objectifs sont les suivants : connaître les aspects institutionnels des relations école-familles, appréhender les incidences sur la vie familiale des besoins éducatifs particuliers d'un enfant ou d'un adolescent, construire un partenariat avec les familles.

*Le module 5* (48 heures) vise à **identifier, analyser et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers pour leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives**. Ce module est le plus important du tronc commun en termes de volume horaire. À partir de connaissances théoriques sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, il vise à développer le développement de pratiques professionnelles centrées sur l'accessibilité des apprentissages, l'identification, l'analyse des besoins éducatifs particuliers et la mise en œuvre de réponses didactiques et pédagogiques. Les objectifs sont les suivants : identifier et analyser les besoins éducatifs particuliers des élèves et adapter les situations d'apprentissage pour

répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en privilégiant l'accessibilité plutôt que la compensation.

*Le module 6* (24 heures) porte sur **exercer dans l'école inclusive comme personne-ressource**. Il a pour objectif d'amener les enseignants à appréhender les trois nouvelles dimensions du métier d'enseignant spécialisé : sensibiliser à l'éducation inclusive, jouer un rôle moteur dans l'environnement et apporter une expertise à l'équipe pédagogique. Les objectifs sont les suivants : sensibiliser tous les membres de la communauté éducative aux principes de l'éducation inclusive, jouer un rôle moteur pour le développement de l'éducation inclusive et apporter aux équipes une expertise spécifique dans le domaine des pratiques pédagogiques inclusives.

La réforme généralise la formation à la fonction de personne ressource à toutes les structures y compris les structures médico-sociales ou les structures relevant des régimes pénitenciers.

Une analyse plus fine de l'ingénierie de formation des modules de professionnalisation dans l'emploi (BOEN n°7 du 16 février 2017) indique que cette fonction concerne les enseignants exerçant en établissement régional d'enseignement adapté (ÉRÉA), en SEGPA, en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, en dispositif ULIS, au sein d'un établissement médico-social, en milieu carcéral ou en centre éducatif fermé. Ainsi les futurs enseignants spécialisés sont amenés à aborder cette fonction lors de deux modules : le module du tronc commun et le module de professionnalisation.

Le BOEN n°7 de 2017 explicite le contenu du module 6 du tronc commun. Le contenu est réparti selon trois axes (figure 8) :

Axe 1 : Sensibiliser tous les membres de la communauté éducative aux principes de l'éducation inclusive (figure 10) ;

Axe 2 : Jouer un rôle moteur pour le développement de l'éducation inclusive (figure 11)

Axe 3 : Apporter une expertise spécifique dans le domaine des pratiques pédagogiques inclusives (figure 12)

L'axe 1 concerne la sensibilisation aux principes de l'éducation inclusive. Nous pouvons entendre le concept d'éducation inclusive au sens d'inclusion scolaire. Cette sensibilisation ne se réaliserait qu'au travers de la construction et la réalisation du projet d'établissement et la connaissance psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Or le contenu nous apparaît détaché de la réalité car d'autres actions de sensibilisation peuvent être envisagées et pour lesquelles il serait intéressant d'envisager des contenus. La sensibilisation à l'inclusion scolaire ne se limite pas au projet d'établissement et la connaissance psychologique de l'enfant et de

l'adolescent. Sensibiliser signifie « rendre explicite » (Sensibiliser, 2022). Comment rendre explicite des principes en utilisant que deux canaux ? Aucun contenu ne concerne les modalités de communication et la mise en relation avec des membres qui peuvent être nos supérieurs hiérarchiques, nos pairs.

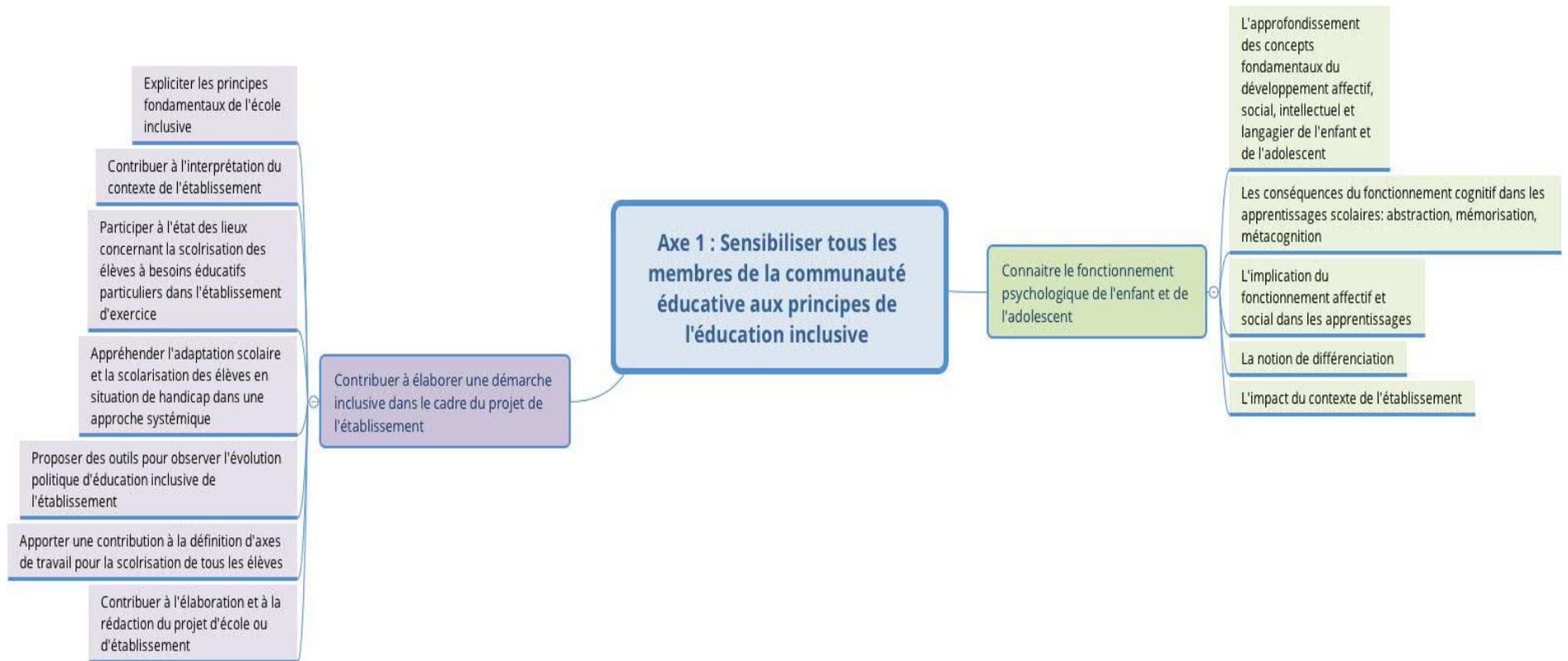


Figure 10 L'axe 1 du module 6 du tronc commun

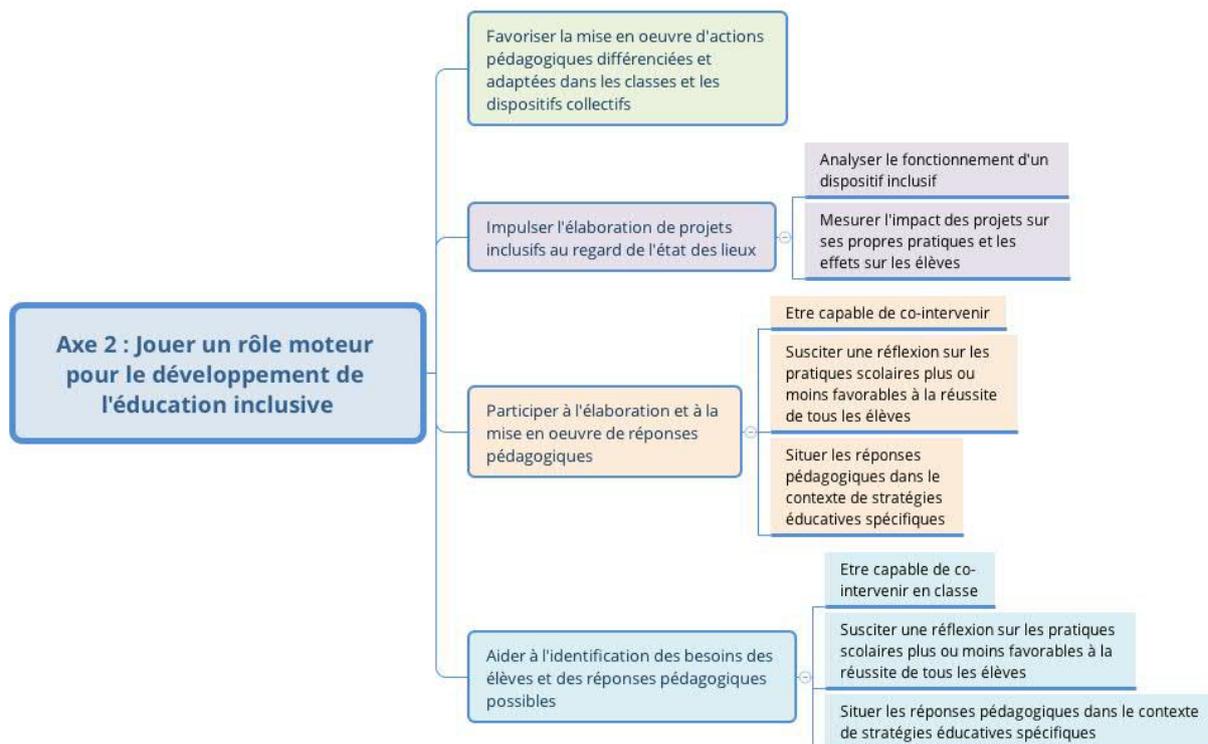


Figure 11 Axe 2 du module 6 du tronc commun

L'axe 2 s'attache à « jouer un rôle moteur ». « Jouer » sous-entend que la personne ressource a un effet pour intervenir (CNRTL, 2022). Ses actions sont directes et s'inscrivent dans le réel auprès des membres de la communauté éducative. Les contenus se centrent sur les élèves à BEP, l'analyse de projets, des processus pédagogiques. De même que pour l'axe 1 cet axe ne provient pas d'une évaluation des actions de la personne ressource lors des périodes précédentes, ni de connaissances scientifiques. Il est difficile de savoir si ces contenus sont opportuns. Nous avons l'impression qu'ils sont un redit de contenus déjà acquis soit dans un autre module ou lors de la formation initiale de professeur. Ils ne sont pas spécifiques à la fonction.

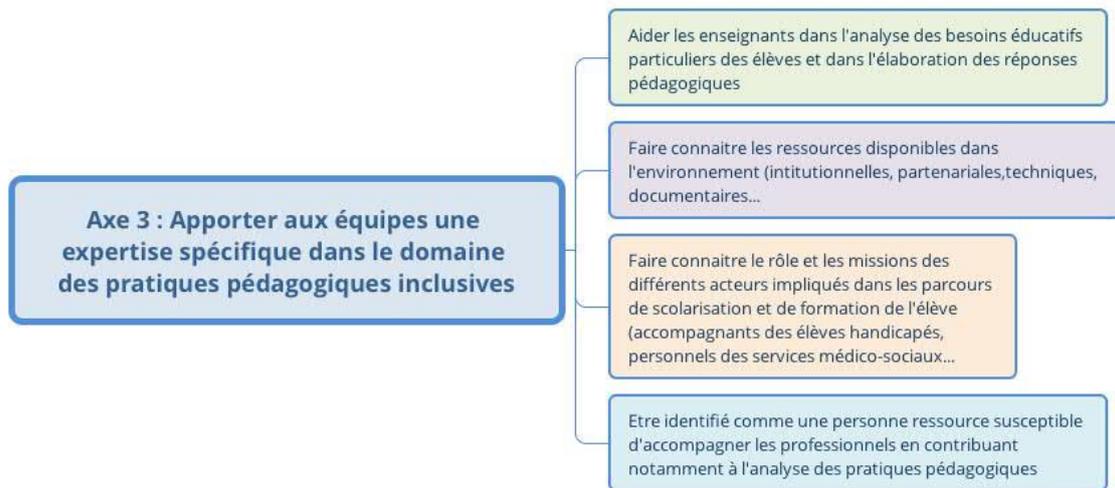


Figure 12 Axe 3 du module 6 du tronc commun

L'axe 3 se concentre sur l'apport des réponses pédagogiques que peut apporter la personne ressource auprès des équipes. Cet axe montre que la personne ressource est une experte de l'inclusion scolaire. Les contenus de formation de cet axe sont pédagogiques et l'importance d'être identifiée auprès de la communauté éducative. Les contenus semblent plus conformes avec la fonction de la personne ressource lorsqu'elle exerce dans un établissement. Mais il pose la difficulté pour une personne ressource d'apparaître comme un expert ce qui induit une relation dissymétrique. Aucun contenu n'apporte de réponses à cette question car cette fonction n'a pas fait l'objet de recherches scientifiques et d'évaluation afin de construire une ingénierie de formation qui soit conforme à des réalités professionnelles.

Donc les contenus indiquent indirectement que les activités de la personne ressource se concentrent sur l'aide, le conseil envers l'ensemble des personnes composant la communauté éducative et les partenaires externes à l'établissement. Elle semble jouer cette interface entre l'environnement scolaire et l'environnement externe. Néanmoins, le bulletin officiel ne définit pas les missions liées à cette fonction. Le contenu de la formation ne semble pas s'appuyer sur des réalités professionnelles identifiées dans tous les types d'établissements concernés. De plus, nous n'arrivons pas toujours à savoir si elle va favoriser l'acquisition de l'ensemble des compétences professionnelles comme « animer des actions de sensibilisation », construire « des actions de formation ».

Les contenus de formation tels qu'ils sont proposés permettent-ils d'apprendre à gérer l'opposition de certains pairs, à favoriser la communication non violente car le changement peut induire des résistances et des comportements violents verbalement ? Tous les enseignants spécialisés sont-ils prêts à affronter ces situations ? Il serait intéressant de connaître les parcours et les situations de personnes ressource qui rentrent dans cette fonction.

Au niveau de la forme, l'ingénierie de formation CAPPÉI prend une forme traditionnelle proche d'une « forme scolaire », à laquelle s'ajoute l'aide d'un tuteur désigné par le corps d'inspection. Le tuteur est un pair expérimenté intervenant dans un contexte professionnel proche de celui du stagiaire. Il doit disposer de qualités relationnelles, avoir la capacité de se positionner en tant qu'expert dans l'analyse des besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, expliciter des choix pédagogiques et exercer une fonction de personne ressource (Éduscol, 2022). Les principes d'accompagnement sont basés sur l'écoute active, la prise en compte des réalités du terrain, une présentation des différents projets qu'il utilise, des fiches pédagogiques des séquences, des outils, de l'observation par le stagiaire de sa propre pratique (*Ibid*). Ses missions s'organisent autour du développement de compétences nécessaires à l'exercice du métier dans le cadre des trois domaines d'expertise, de la construction d'une identité professionnelle, « de la théorisation des pratiques observées », « du rôle majeur de l'enseignant spécialisé pour le développement de l'éducation inclusive » et « un rôle d'expert spécifique dans le domaine des pratiques pédagogiques inclusives » (*Ibid*). Nous pouvons supposer qu'il doit exercer une réflexivité par rapport aux situations qu'il rencontre.

Le législateur a fait le choix de la formation en alternance. Ce type de formation est en conformité avec la loi sur la modernisation de la fonction publique<sup>63</sup>. L'article 4 mentionne « les fonctionnaires peuvent également bénéficier de périodes de professionnalisation comportant des actions de formation en alternance et leur permettant soit d'exercer de nouvelles fonctions au sein d'un même corps ». La formation CAPPÉI qui dure un an sous forme d'alternance, soit trois semaines de formation dans un centre de formation (INSPÉ<sup>64</sup> ou INSHEA<sup>65</sup>) et trois semaines dans l'établissement, ou soit deux jours par semaine en centre de formation et deux jours en établissement, est sanctionnée par le passage de trois épreuves afin d'obtenir la certification : une épreuve qui prend en compte les besoins pédagogiques des élèves et leur apporte des réponses pédagogiques, une épreuve portant sur la réflexivité professionnelle et l'innovation et la troisième épreuve, dite épreuve 3, s'attardant sur la personne ressource pour le développement de l'éducation inclusive.

L'épreuve 3 autour de la personne ressource dure 30 minutes, 20 minutes d'une présentation qui doit mettre en évidence « une action de sensibilisation, d'information, de valorisation d'une action pédagogique à destination de professionnels de l'éducation ou de partenaires » (BOEN n°7 du 16 février 2017). Elle peut revêtir différents aspects et utiliser une variété de supports

---

<sup>63</sup> Loi sur la modernisation de la fonction publique : Loi n°2007-148 du 2 février 2007 modernisation de la fonction publique

<sup>64</sup> INSPÉ : institut national supérieur de professorat et d'éducation

<sup>65</sup> INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

(audio, vidéo...). L'exposé est suivi d'un entretien. Le candidat est amené à porter une attention sur le « rôle de la personne ressource » qui n'est pas officiellement défini, « proposer une action effective et concrète » (Éduscol, 2022), « préparer un oral qui devra suivre un plan anticipé, respecter le temps de présentation et être dans l'échange et le dialogue avec le jury » (*Ibid*).

Cette épreuve marque une réelle évolution dans la mesure où l'enseignant spécialisé devient un acteur majeur du développement de la philosophie de l'éducation inclusive. Ainsi il adopte une double posture, celle de « diffuseur des principes de l'éducation inclusive » et celle de repère, « d'aide auprès des collègues enseignants non-spécialisés » (Bedoin, 2019, p. 66). Lors de cette épreuve « le candidat doit montrer certaines compétences d'analyse de l'environnement professionnel en termes de partenariat » (*Ibid*). L'action vise la promotion de l'éducation inclusive. La question est de déterminer si cette action ne concerne que les adultes ou concerne également les élèves. En effet, l'une des compétences précise que la personne ressource doit mettre en œuvre de la co-intervention. Comment mettre en œuvre de la co-intervention si l'action est dirigée exclusivement vers des adultes ?

Depuis le BOEN du 11 mars 2021, les enseignants spécialisés ont la possibilité d'obtenir la certification en faisant valider leurs acquis d'expérience (VAE<sup>66</sup>). Le candidat présente un premier livret afin de vérifier la recevabilité de la candidature, puis un deuxième dans lequel il met en valeur des compétences, des connaissances, des aptitudes « qui ont été développées au fil de son expérience professionnelle, sociale et personnelle ». « Les activités présentées doivent mettre en exergue les compétences acquises en lien avec le référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé ». Puis il présentera son dossier devant un jury (15 minutes) suivi d'un entretien de 45 minutes. Au regard du rapport du jury, le recteur proposera une validation ou une non-validation des acquis d'expérience. Cette modalité d'expérience ne concerne pas cette recherche doctorale car sa mise en œuvre est postérieure à la recherche.

L'obtention d'une certification suppose l'acquisition de connaissances et de compétences. Le législateur a identifié des compétences en lien avec les trois domaines d'expertises dont celui de la fonction de personne ressource. Les compétences de la personne ressource sont elles-mêmes en lien avec les compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Boen du 25 juillet 2013). Donc ces compétences ne sont pas nouvelles ni spécifiques à cette fonction de l'enseignant spécialisé mais nous pensons qu'elles sont réactualisées dans cette fonction. Elles nécessitent un apprentissage dans un contexte différent et un transfert.

---

<sup>66</sup> VAE : validation des acquis d'expérience

Ces compétences sont présentées dans la figure 11.

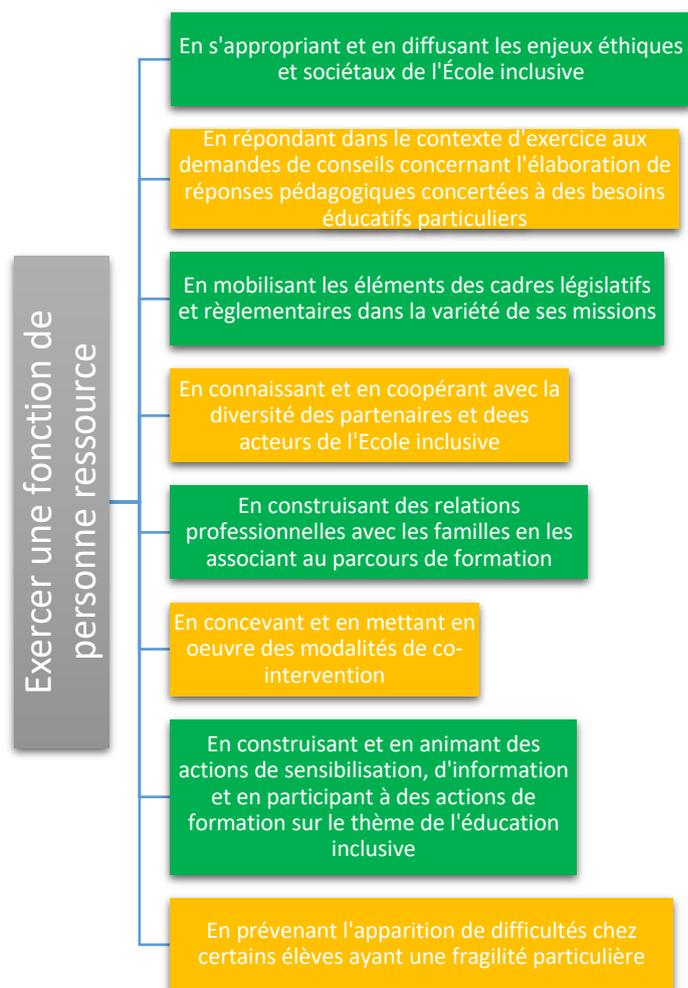


Figure 13 Les compétences lors de l'exercice de la fonction de personne ressource (BOEN du 16 février 2017)

En conséquence, la certification CAPPÉI est une des certifications à destination des enseignants du premier et du second degrés dispensées par l'Éducation nationale. Elle traduit une évolution de la formation et des domaines d'expertise de l'enseignant spécialisé. Cette formation certificative s'intègre dans un schéma de formation plus vaste à l'Éducation nationale. En effet, l'article 31 du chapitre VIII « organisation et coordination de la politique de formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État » de la loi sur la modernisation de la fonction publique (Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État) stipule : « chaque ministre établit (...) un document d'orientation à moyen terme de la formation des agents des administrations relevant de son autorité ou des établissements publics placés sous son contrôle ». « Il constitue le cadre stratégique des plans annuels de formation des administrations. Il est fondé sur l'analyse de l'évolution des missions, des compétences, des

emplois et des effectifs du ministère ou de l'établissement public. Il énonce les priorités, les objectifs et les moyens de la formation professionnelle des agents au regard de ces évolutions »

### 3- Ce que nous retenons de la partie 1

**Le questionnement de départ concernant la personne ressource s'appuie sur l'expérience. Il s'oriente vers trois domaines : l'activité, l'identité et l'apprentissage pendant et après la certification CAPPEI.**

**Les premières recherches scientifiques suite à la mise en place officielle de la personne ressource, le contexte socio-historique de l'inclusion et de l'éducation inclusive et la formation initiale CAPPÉI, rejoignent mon questionnement.**

**Afin de rendre plus explicite notre discours, nous avons réalisé un tableau synthétique (tableau 3). Il réaffirme les principaux éléments évoqués lors de l'introduction et de la première partie et nous amène à présenter les concepts théoriques sur lesquels nous allons nous appuyer. Ils sont au nombre de cinq : les concepts d'apprentissage des adultes, de professionnalisation, de développement professionnel, d'activité et d'identité.**

Tableau 3 Tableau résumant l'introduction et la partie 1.

Les questions qui ont mené à la recherche doctorale	3 domaines où se sont portées les questions		
	<p><b>Les activités mises en place par la personne ressource</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A qui sont adressés ces activités ? Quelles sont leurs natures ? Comment sont-elles mises en place ?</li> </ul>	<p><b>L'identité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le passage d'une seule identité en relation avec la discipline enseignée à une double identité.</li> <li>• Est-ce que la personne ressource est acceptée ? Est-elle reconnue et par qui ?</li> </ul>	<p><b>L'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment apprendre à mettre en place des activités pour lesquelles la formation CAPPEI n'a pas préparé au réel du terrain.</li> </ul>
Les enjeux scientifiques, les contextes socio-historiques de l'inclusion et de la formation de la personne ressource	<p><b>Contexte scientifique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postures topogéniques hautes sur des activités en lien avec les interactions, la communication et l'agir sur autrui.</li> <li>• Rôle d'expert incompatible avec des relations symétriques</li> <li>• Pas d'harmonisation sur la définition de la personne ressource, sur les espaces d'action.</li> <li>• Nécessité de définir ce qu'est la personne ressource, à mettre en œuvre le prescrit, à déterminer une démarche de professionnalisation et de développer une formation.</li> </ul>	<p><b>Le cadre socio-historique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'inclusion favorise l'éducation de tous, la justice sociale et le développement équitable.</li> <li>• Hypothèse : la personne ressource pourrait participer à l'opérationnalisation mais comment et en mettant en place quelles activités ?</li> <li>• Est-ce que les activités mettent en œuvre seulement un agir enseignant ou d'autres types d'agir → se pose la question de l'identité ?</li> </ul>	<p><b>Le cadre de la formation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation selon une logique scolaire orientée vers la certification et non sur des modalités de mises en pratique dans le cadre d'un établissement.</li> <li>• Comment apprendre à mettre en œuvre des activités qui ne sont pas institutionnalisées ?</li> </ul>



Le cadre théorique				
L'apprentissage des adultes	La professionnalisation	Le développement professionnel	L'activité	L'identité

## Partie 2 : Cinq concepts au service de la personne ressource

Introduction : p. 91

Chapitre 1 L'apprentissage : p. 92

Chapitre 2 Concepts de professionnalisation et de développement professionnel : p. 101

Chapitre 3 Le concept d'activité : p. 115

Chapitre 4 Le concept d'identité : p. 142

### Introduction

La partie précédente a montré que trois questions ont mené à cette recherche doctorale : la première concerne l'apprentissage de cette nouvelle fonction lors de la formation CAPPÉI et après la formation, une deuxième celle des activités mises en place par la personne ressource et une troisième qui porte sur son identité.

Ces questions ne sont pas anodines. En effet, les trois concepts entretiennent des interrelations sur lesquelles nous allons nous attarder dans cette partie. De plus, elles s'inscrivent dans un contexte plus général qui touche l'ensemble de la profession enseignante quel que soit la discipline enseignée : la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants.

La réforme concernant l'enseignement spécialisé s'inscrit dans un contexte de professionnalisation que nous pourrions qualifier « d'auto déclarée » (Thémines & Tavignot, 2019, p. 30) car elle est le fruit d'une volonté du ministère de l'Éducation nationale « aux dépens du groupe professionnel des enseignants » (*Ibid*). Le ministère crée une fonction dont le mandat est délimité par trois domaines d'expertises et par la désignation de compétences correspondant à un exercice professionnel sans que ses compétences ne soient construites par les personnes ressource.

Barbier (2011) définit la compétence comme une « propriété conférée à des sujets individuels et/ou collectifs par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de leur engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeur » (p. 63). De cette définition nous pouvons retenir que la compétence est une construction « mentale et discursive produite dans le cadre d'une interaction » (p. 64). Elle est construite par inférence à partir d'actions singulières. Elle prend tous les caractères attribués aux activités situées » (p. 65). Elle explique l'action et l'attribue au sujet d'où la notion d'attribution de valeur explicitée plus haut. Elle est attribuée à partir de « l'observation d'activités situées ».

Donc la compétence et l'activité sont en lien. Les législateurs ont élaboré un référentiel de compétences afin d'émettre un jugement de valeur sur les activités des personnes ressource.

Mais comment apprendre à mettre en place des activités qui feront l'objet d'une attribution de valeurs ? Est-ce que les apprentissages se réalisent uniquement lors de la « formation formelle » (à l'Espé), de la « transition formation-travail » (alternance Espé et établissement scolaire) et lors du « travail investi » (établissement scolaire) (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010) ?

C'est pourquoi, avant de nous attarder sur le contexte de professionnalisation et de développement professionnel des personnes ressource, il nous semble intéressant de présenter le concept d'apprentissage.

## Chapitre 1 : L'apprentissage

### 1- Définition et différentes approches du concept d'apprentissage

Récopé (2001) dans un ouvrage consacré à l'apprentissage indique « qu'apprendre c'est s'adapter » (p. 11). L'adaptation induit une meilleure connaissance du monde. Elle dépend d'une expérience dans un contexte culturel. S'adapter c'est transformer le monde et soi-même. En ce sens cette affirmation rejoint l'idée émise par Barbier qui définit l'apprentissage comme toutes « transformations d'habitudes d'activité valorisées par le/les sujet(s) concerné(s) et/ou leur environnement » (Barbier, 2011, p. 51). Apprendre c'est transformer mais c'est aussi « faire les choses autrement », « apprendre quelque chose » (*Ibid*) qui soit « susceptible d'être identifié, désigné, d'être pensé objet de pensée ou de discours » (*Ibid*) que nous pouvons nommer savoirs. Nous considérons que le savoir est attaché à l'action car il intériorise des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action » (Tardif & Lessard, 2000, p. 395). Il est lié aux processus de formalisation de l'action. Pour Barbier (2011) le savoir est « un énoncé propositionnel associé de façon relativement stable à des représentations (...) sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une validation sociale » (p. 180). L'apprentissage transforme des activités qui font l'objet d'une évaluation, d'une attribution d'une valeur par le sujet lui-même et ou son environnement. Barbier (2011) met en lien le concept d'apprentissage avec celui d'activité et d'habitude d'activité<sup>67</sup>. Même si les savoirs sont découpés en savoir, savoir-être et savoir-faire, l'apprentissage va transformer l' « association de ces trois types d'activités » (Barbier, 2011, p. 51).

#### 1-1 Les théories d'apprentissage

Les théories d'apprentissage expliquent la manière dont les individus acquièrent, se remémorent les savoirs et les connaissances en cours de l'expérience<sup>68</sup> de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage se mêlent à l'histoire de la psychologie. Elles sont séparées selon

---

<sup>67</sup> Nous aborderons le concept d'activité dans le chapitre 4 de la partie 2.

<sup>68</sup> Nous aborderons le concept d'expérience lorsque nous évoquerons le concept d'activité dans le chapitre 4 de la partie 2.

deux perspectives : la première soutient que l'apprentissage peut-être perçue par l'observation et la manipulation d'associations stimulus-réponse. Elle se nomme le comportementaliste perspectif. La deuxième perspective relève de l'apprentissage cognitif dont l'enjeu est d'étudier les processus de la pensée. Ces deux perspectives se rejoignent sur trois hypothèses : le comportement est influencé par l'expérience, l'apprentissage est adaptatif pour l'individu, enfin l'apprentissage peut être étudié et testé. Un enseignant peut mobiliser cinq grandes théories pour que les élèves apprennent.

#### 1-1-1 Le behaviorisme ou comportementalisme

L'idée du behaviorisme est que les comportements sont appris par l'interaction avec l'environnement. Les facteurs innés ou acquis ont peu d'influence. L'apprentissage s'accroît par stimulus-réponse. L'enseignant renforce les stimulus positifs, favorise la répétition pour renforcer la réponse positive, ce qui motive les élèves.



Figure 14 Le béhaviorisme

#### 1-1-2 Le cognitivisme

Le cognitivisme se développe en réaction avec la théorie comportementaliste. La pensée joue un rôle dans les apprentissages. Il existe des capacités intérieures qui jouent un rôle. Selon cette théorie les apprenants jouent un rôle. Ils sont moteurs de leurs apprentissages. En somme, les connaissances antérieures ont un impact sur la capacité d'en construire de nouvelles.

#### 1-1-3 Le constructivisme

Cette troisième théorie se base sur le postulat selon lequel les individus construisent leurs propres connaissances. Les apprenants utilisent des connaissances antérieures comme base pour en construire de nouvelles. Le constructivisme repose sur deux principes : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation intègre les données du milieu dans des schèmes antérieurs alors que l'accommodation modifie les schèmes du sujet en fonction des données du milieu. Les deux principes s'équilibrent (voir la figure 14)

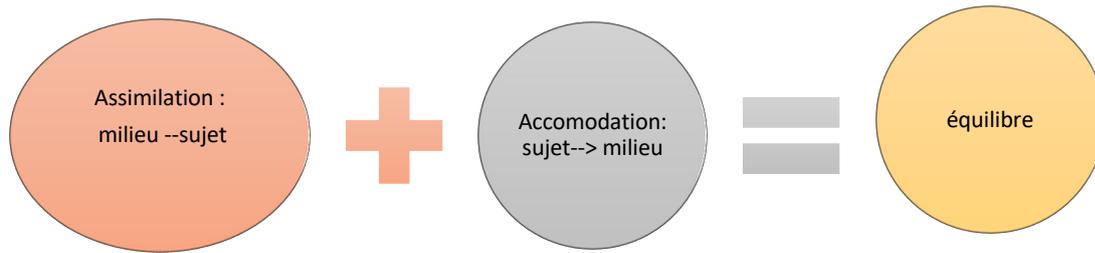


Figure 15 Le constructivisme

Nous pouvons identifier huit principes issus de cette théorie : la connaissance est le fruit d'une construction ; l'apprentissage implique la construction de sens ; l'apprentissage est un processus actifs car les élèves ne peuvent pas apprendre en étant passifs ; l'apprentissage est au centre d'interactions sociales ; l'apprentissage s'inscrit dans un contexte ; la connaissance se construit à partir d'expériences personnelles ; l'apprentissage implique des activités mentales ; enfin la motivation est la clé de l'apprentissage. Le chef de file de cette théorie est Jean Piaget (1964)

#### 1-1-4 Le socioconstructivisme

Vygotski (1934) reprend une partie de la théorie constructiviste tout en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'acquisition des connaissances se réalise grâce aux échanges et aux interactions. Vygotski rejette l'hypothèse des cognitivistes de la séparation de l'apprentissage et du contexte social. L'ensemble des fonctions cognitives proviennent des interactions sociales. De plus, l'apprentissage ne comprend pas seulement l'assimilation et l'accommodation. Il n'est pas schématisé seulement entre un sujet et un objet mais par un triangle entre le sujet, autrui et l'objet (voir figure 16)

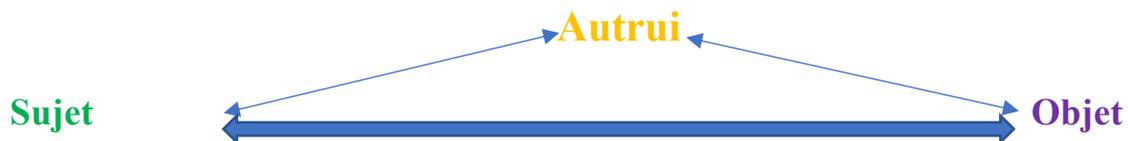


Figure 16 Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme repose sur sept principes : l'apprenant est au centre des apprentissages en construisant son savoir qui se réfère à un acquis personnel ; le travail est coopératif, l'enseignant est un guide ; l'apprentissage est géré par l'apprenant (autonomie) ; les actions s'inscrivent dans le réel pour faciliter la mémorisation ; l'erreur fait partie de

l'apprentissage ; l'enseignant construit des situations problèmes qui sont issues de problèmes réels et non fictifs.

#### 1-1-5 Le connectivisme

Cette dernière théorie explique comment les nouvelles technologies issues du numérique créent de nouvelles opportunités d'apprendre et de partager les informations.

Les théories les plus utilisées dans le domaine de l'enseignement sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. La présentation nécessite de les dissocier mais ils présentent des points d'intersection. En effet, le cognitivisme a des points communs avec le constructivisme qui a des points communs avec le socioconstructivisme. Nous pouvons conclure que l'apprentissage est un processus d'élaboration et de construction de savoirs (Roger, 2014). Il se réalise dans différents lieux et contextes sociaux comme le monde professionnel.

#### 1-2 L'apprentissage professionnel

L'approche de Roger (2014) concernant l'apprentissage rejoint celle élaborée par Uwamariya & Mukamurera (2005) concernant la construction des savoirs des enseignants. L'apprentissage professionnel peut se réaliser dans différents lieux et dispositifs dont la formation initiale, continu et les situations de travail. Le double processus se doit d'être présent. Dans cette recherche l'étude de l'apprentissage professionnel des personnes ressource nous amènera à privilégier la formation continue dans un premier temps puis les situations de travail dans un second temps.

L'étude de l'apprentissage professionnel peut nous amener à étudier ce processus selon deux entrées : une première par « l'activité du travail » (Roger, 2014, p. 37) et une deuxième en interrogeant « le processus transformateur de l'apprentissage chez l'apprenant » (*Ibid*, p. 38).

La première entrée se centre sur deux champs de recherche, l'analyse de l'activité où l'apprentissage professionnel est considéré comme « une compréhension de la transformation de l'activité » (*Ibid*, p38) c'est-à-dire que l'apprentissage se manifeste que « si les actions effectuées dans une situation donnée sont pensées et comprises par le travailleur comme des transformations possibles pour répondre à d'autres situations » (*Ibid*, p. 38). Cette idée est très voisine de celle de transfert, ce qui est appris dans une situation peut-être réutilisé dans une autre situation. L'apprenant est conscient du transfert de connaissances, d'habiletés cognitives et métacognitives. Le transfert constitue une part importante de la capacité d'adaptation et de l'apprentissage. <sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/le-transfert-des-apprentissages-tout-le-monde-en-parle-mais>

Le deuxième champ de recherche de cette première entrée est la didactique professionnelle qui identifie le modèle cognitif (ensemble des savoirs dont dispose le sujet) et le modèle opératif (ensemble des savoirs orientés vers le but de l'action) « comme des structures conceptuelles agissant en interaction entre elles » (*Ibid*, p. 37). En didactique professionnelle, « l'apprentissage professionnel est un processus organisé autour de la compréhension des situations professionnelles » (*Ibid*, p. 38), afin d'anticiper des événements et de s'adapter. Les situations doivent avoir du sens pour les personnes. Cet apprentissage « s'appuie sur la capacité du travailleur d'agir avec compétence en situation » (*Ibid*, p. 38). L'apprentissage professionnel conduit à la construction de nouvelles compétences. L'enjeu est de « savoir comment faire et de savoir faire » (Durrive, 2010, p. 3). Pastré (2006) souligne que la situation est une source d'apprentissage à faire et d'apprentissage en faisant. La spécificité de ce champ réside dans le travail de conceptualisation. Le travail s'organise à l'avance. Il est réfléchi, pensé, instrumenté pour accompagner l'individu dans son action. Les choix dépendent de l'analyse que fait l'individu de la situation (Pastré, 2006). La didactique professionnelle pense l'activité sous un angle intellectuel (Durrive, 2010). Le savoir est externe à l'activité. Pastré s'inscrit dans les approches constructivistes et socioconstructivistes exposées précédemment.

Dans la didactique professionnelle, l'apprentissage est conceptualisé en avance, ce qui la différencie de la deuxième entrée l'ergologie qui permet d'étudier les processus mis en jeu dans l'apprentissage professionnel en se basant sur « le processus transformateur de l'apprentissage chez l'apprenant » (Roger, 2014, p. 38). Le processus transformateur constitue la deuxième entrée pour étudier le processus d'apprentissage professionnel.

D'après Durrive (2010), la situation ne peut être pensée à l'avance. L'ergologie considère que penser lors de la réalisation d'une action est vitale. Aucun être humain ne peut travailler sans renormaliser même partiellement son environnement, sans être en contact avec autrui. L'ergologie est une démarche qui permet d'analyser les situations de travail et généralement les activités humaines et d'y intervenir pour les transformer. En ce sens dans le domaine de l'apprentissage elle cherche à comprendre les processus interprétatifs de l'apprenant. Ces processus peuvent être influencés par « des facteurs économiques, sociaux, professionnels ou bien l'historicité individuelle des apprenants » (*Ibid*, p38). Comme l'ergologie place le sujet au cœur des apprentissages, elle propose de considérer les différents rapports du sujet-travailleur « à lui-même, aux autres et aux différents mondes pensés » (*Ibid*, p38). La mise en évidence de ces rapports aide le professionnel à comprendre les processus transformateurs de l'apprentissage.

Contrairement à la présentation de Roger qui distingue la didactique professionnelle et l'ergologie, Durrive (2010) définit un agir en compétence sous forme de six ingrédients dans le cadre d'une complémentarité entre les deux approches. Ces deux approches analysent les

manières d'agir lors d'une situation. En ergologie, l'individu a besoin d'exister en renormalisant la situation selon une interprétation singulière (activité vital) mais dans un même temps ce même individu va mobiliser des ressources en fonction de la situation problème (activité intellectuelle) (approche en didactique professionnelle). En didactique le savoir est perçu de manière intellectuelle et de manière singulière en ergologie. L'élaboration et la construction des savoirs sont complémentaires entre ces deux approches.

Le deuxième champ théorique mobilisé provenant de l'analyse du processus transformateur de l'apprentissage est le *Workplace learning*. Il analyse les caractéristiques de l'apprentissage à partir de trois niveaux : l'engagement du sujet dans les apprentissages, l'interaction sociale et l'environnement organisationnel dans et par le travail.

Après cette présentation du concept d'apprentissage, nous pouvons évoquer deux remarques formulées par Roger (2014). La première concerne l'analyse de l'apprentissage se déroulant dans la situation de travail. Les finalités des situations de travail sont davantage tournées vers des principes utilitaires que vers un développement de soi, d'un rapport à l'environnement. En effet, les tâches lorsqu'elles sont prescrites apparaissent comme des normes à atteindre. L'enjeu est une recherche de performance. L'apprentissage professionnel repose dans ce cas sur l'atteinte de résultats (Rastier, 2013) et la valorisation de l'exécution de type technique du métier, ce qui peut entraîner une perte d'autonomie et de sens que nous pouvons qualifier de déprofessionnalisation (Roger, 2014). La deuxième remarque concerne les valeurs, les intérêts qui sont à l'origine des actions de l'homme (Bourdoncle, 1994). L'apprentissage professionnel implique la compréhension de l'action et le développement de la conscience de savoir. Le jugement professionnel que le professionnel exerce en situation de travail est influencé par la culture professionnelle et le champ de valeurs. Cette réflexion donne sens aux actions et favorise l'inscription dans une culture partagée permettant « le développement du progrès des collectifs dans et par le développement des sujets humains » (Roger, 2014, p. 39). En effet, les collectifs peuvent constituer des ressources. Certaines pratiques peuvent fonctionner comme des ressources qu'au travers de collectifs comme des pratiques racontées par des pairs ou des analyses entre pairs.

En ce sens, la personne ressource n'apprend pas seule. La conception, l'élaboration et la validation des savoirs s'effectue dans le cadre d'une culture partagée dont les pratiques et les valeurs sont communes. La théorie socioconstructiviste est présente. Cette dernière remarque concernant la culture partagée et les valeurs communes nous amène à étudier l'apprentissage organisationnel qui ne se centrera pas sur les processus mais sur les conditions.

## 2- L'apprentissage organisationnel

Ce courant sur l'apprentissage vise une démarche que nous pouvons qualifier de scientifique dans la mesure où elle se fonde sur « une compréhension systémique » (Garant, 2014, p. 33) en se centrant « sur les conditions de développement de l'apprentissage » (*Ibid*, p. 33). Nous pouvons définir l'apprentissage « comme un phénomène collectif d'acquisition de connaissances, activé afin de résoudre une situation problématique rencontrée » (*Ibid*, p. 34). Le questionnement est à la fois individuel et au sein de l'organisation. Le but est d'amener les individus à résoudre une problématique au risque de remettre en cause des manières d'agir inscrites dans le quotidien. Les savoirs, les informations et les compétences acquises s'inscrivent dans les procédures inhérentes à l'organisation. Elles sont généralisables et transmissibles. Les connaissances implicites et explicites détenues au sein de l'organisation constituent une ressource (Nonaka & Takeuchi, 1995/1997). Cette position est également partagée par Thémines et Tavignot (2019) qui mentionnent que « les collectifs peuvent constituer des ressources » (p. 35) d'où le rôle des équipes, des réseaux que nous pouvons décrire par le concept de communautés de pratique (Wenger, 2005). Thémines et Tavignot (2019) conçoivent les communautés de pratique « comme un groupe de personnes qui travaillent ensemble et qui sont conduits à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques » (p. 35). Pour Wenger (2005) la pratique est à interpréter comme un processus d'apprentissage.

Nous ne pouvons pas omettre que l'apprentissage individuel dont le concept a été explicité précédemment est indispensable à l'apprentissage organisationnel. Les savoirs individuels sont échangés, transformés afin de devenir un savoir partagé.

La personne ressource apprend sa future fonction en s'appuyant à la fois sur des procédés que nous avons identifiés dans le courant de la didactique professionnelle dont le savoir est intellectuel et, des procédés issus de l'ergologie dont les savoirs sont plus singuliers et plus internes au sujet. Elle n'apprend pas seule. Elle appartient à des organisations comme son établissement scolaire. Pour que la personne ressource apprenne son métier, il fait l'objet d'une transmission.

## 3- La transmission professionnelle

En sociologie et en philosophie, la transmission de la culture, des normes et des valeurs anciennes vers les nouveaux apprenants se fait par les institutions (Arendt, 1972). Cette forme de transmission souvent de nature verticale, est considérée comme essentielle à la culture car sans la transmission il ne peut y avoir de culture (Veyrunes, 2014). La transmission se réalise par l'imitation et ou la réflexivité. À côté de la transmission verticale existe la transmission

horizontale « qui passe par l'inscription dans des communautés de pratiques (Wenger, 2005) » (Veyrunes, 2014, p. 330). Lors de ses interactions avec ses pairs, des collègues ou tout autre professionnel, la personne ressource acquiert de nouvelles compétences, construit de nouvelles connaissances autour d'expériences émanant de pratique professionnelle partagée.<sup>70</sup> Ainsi l'apprentissage n'est pas le fruit d'un processus planifié mais « d'un processus de co-participation dans lequel s'opère à la fois la transmission et la construction (Durand, Saury, & Sève, 2006) » (Veyrunes, 2014, p. 332) de savoirs. Veyrunes (2014) souligne que la transmission est assurée par l'activité ou l'action. Dans le domaine de l'enseignement, l'élève construit son métier d'élève en observant, en se conformant aux attentes d'une forme de comportement individuel ou avec autrui.

Mais la transmission par imitation est opposée aux modèles constructivistes qui favorisent la construction des savoirs par les formés. Il ne peut y avoir d'apprentissage sans transmission car l'apprentissage suppose une asymétrie entre le formateur et le formé. Dans la formation professionnelle, le *leitmotiv* qui prime est celui de la réflexivité. La formation « ne sert pas à transmettre mais à faire réfléchir » (*Ibid*, p. 331). La question que nous pouvons nous poser est la suivante : la formation CAPPÉI est-elle le lieu d'un apprentissage par imitation ou d'un apprentissage réflexif ? Est-il possible de s'appuyer uniquement sur la réflexivité sans transmettre des connaissances relatives à la fonction personne ressource même si les connaissances sont restreintes ? La formation CAPPÉI comme beaucoup de formation institutionnelle minore les apprentissages au travail. Elle peut avoir des difficultés à prendre en compte que les futures personnes ressource soient des sujets qui possèdent des savoirs acquis lors de l'exercice de métiers précédents et, lors de l'exercice de la fonction d'enseignant dans le premier et second degré. Soi-même est une ressource. Ce travail sur soi peut expliquer l'engagement de soi et le sentiment d'auto-efficacité dont peuvent faire preuve les enseignants débutants (Thémines & Tavignot, 2019) et les personnes ressource débutantes. La formation CAPPÉI transmet-elle des connaissances tout en prenant en compte les vécu et les savoirs acquis en situation de travail des futures personnes ressource ? Le formateur se place-t-il en position de supériorité comme dans de nombreuses situations de transmission professionnelle ?

La transmission est souvent synonyme de conserver et de reproduire des pratiques identifiées. Elle ne favoriserait pas l'innovation. Or la fonction de personne ressource est de nature procédurale pour laquelle peu de pratiques sont identifiées. Dans ce cas, la transmission est-elle de nature reproductive ou s'oriente-t-elle vers l'innovation ?

---

<sup>70</sup> Voir le sous chapitre sur l'apprentissage organisationnel

#### 4- Ce que nous retenons sur l'apprentissage

La question de l'apprentissage des activités mises en place par la personne ressource constitue l'une des trois questions qui ont mené à cette recherche. Apprendre c'est s'adapter, transformer le monde et soi-même à partir d'activités qui feront l'objet d'une valorisation par l'apprenant et son environnement. Nous considérons l'idée selon laquelle l'apprentissage repose sur la construction et l'élaboration de savoirs. Parmi les cinq théories présentées, nous nous appuyons sur les trois théories suivantes : le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous retrouvons ces trois théories dans les deux entrées choisies par Roger (2014) pour étudier le processus professionnel : la première est l'activité de travail (la clinique de l'activité et la didactique professionnelle) et la deuxième interroge le processus transformateur chez l'apprenant (l'ergologie et le *Workplace Learning*). Comme Durrive (2010), nous considérons que la didactique professionnelle et l'ergologie sont deux approches complémentaires. La didactique professionnelle est plus axée sur une activité intelligente, l'ergologie plus sur une activité vitale. Nous envisageons, comme dans les théories constructiviste et socioconstructivistes, que la personne ressource n'apprend pas seule. Elle n'est pas hermétique aux interactions avec les membres de son groupe professionnel, ni avec les membres de sa communauté de pratique (Wenger, 2005). C'est pourquoi, il nous semble intéressant d'envisager l'apprentissage sous l'angle de l'apprentissage organisationnel. Pour terminer, il n'existe pas d'apprentissage sans transmission. Cette question nous semble pertinente car la transmission a une valeur négative au sein des formations (Roger, 2014). La réflexivité est privilégiée par rapport à l'imitation (*Ibid*). Comment transmettre les contenus d'une fonction qui ne repose sur aucun contenu pratique identifié et formalisé d'un point de vue scientifique ? Qui et comment assurer la transmission ? Cette remarque amène à questionner une formation qui se déroulerait sans construire de nouvelles compétences (Carré, 2020).

Cette partie sur l'apprentissage s'est centrée sur les processus donc sur le comment mais n'a pas résolu la question du où. Où les personnes apprennent-elles leur fonction : en « formation formelle » dans l'alterance « formation-travail », dans le « travail investi » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010). Les résultats d'une première recherche exploratoire (REF) laisse présager que l'essentiel de l'apprentissage s'effectue « sur le tas » (Wittorski, 2016, p. 71).

L'apprentissage des activités des personnes ressource se réalise dans un contexte de professionnalisation que Thémines et Tavignot (2019) jugent « auto-déclaré » (p. 30).

**Les personnes ressource reçoivent une injonction à se professionnaliser. Il nous appartient dans ce deuxième chapitre de nous attarder sur cet autre concept et d'essayer de déterminer les relations qu'il entretient avec celui d'apprentissage.**

## Chapitre 2 : Concepts de professionnalisation et de développement professionnel

### 1 La professionnalisation et le développement professionnel

#### 1-1 La professionnalisation : d'un concept « flottant » à un concept aux trois sens et aux six logiques

La réforme de la formation des enseignants spécialisés contraint ces derniers à se professionnaliser. « La professionnalisation relève d'un mouvement d'ensemble qui dépasse les seuls champs du travail et de la formation. (...) Il s'inscrit dans des évolutions conjointes du travail, des organisations (...) ainsi que de la formation. » (Wittorski, 2014, p. 233). Il se présente comme « un processus complexe et multiforme » (Kaddouri, 2016, p. 248). Ses « sens sont aujourd'hui moins flottants » (Thémines & Tavignot, 2019, p. 21).

Ce processus s'inscrit dans un contexte et des enjeux sociaux qui valorise l'action, le sujet et son développement. Le contexte actuel prône un « individu acteur et auteur de sa propre vie » (Wittorski, 2016, p. 63) et « une efficacité immédiate de l'action concrète » (*Ibid*), que cette action soit professionnelle, sociale ou privée. Cette nouvelle vision met en avant l'autonomie du sujet pour piloter sa vie. Actuellement, les différentes institutions comme la religion et les différentes pressions sociales sont moins présentes. Au niveau des organisations professionnelles, le professionnel accepte de prendre en charge des responsabilités qui étaient auparavant du ressort d'un supérieur hiérarchique. Il est au centre d'une nouvelle forme de « gouvernance sociale » (Wittorski, 2016, p. 63).

Wittorki (2016) a identifié trois conjonctions. Dans le cadre de cette recherche, nous allons en présenter deux. La première se situe dans le champ des activités de travail. Au sein de ce champ se développent une culture du résultat et une décentralisation du pouvoir. Dans ce cas, nous pouvons nous demander si les actions de la personne ressource seraient-elles soumises à une évaluation et sous quelles formes ? Le pouvoir vis-à-vis de la personne ressource provient-il uniquement de l'inspecteur ASH, ou peut-on supposer qu'il provienne aussi du chef d'établissement ? Wittorki (2016) précise que ces évolutions « s'accompagnent d'une remise en cause (en apparence) de la prescription externe en déléguant aux individus la responsabilité

d'une efficacité plus grande de l'activité en lien avec une individualisation plus forte du rapport de l'activité » (pp. 63-64). Le métier d'enseignement spécialisé est jugé comme une semi-profession (Estzioni, 1969) car les enseignants spécialisés sont employés au sein d'une forte organisation bureaucratisée. Nous pouvons nous demander si les personnes ressource peuvent remettre en cause officiellement les prescriptions que l'institution scolaire leur imposent et sous quelles formes.

La deuxième conjonction se centre sur les activités de formation. Wittorki (2016) souligne « une remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité *in situ* comme outil direct ou indirect de formation » (p. 64). Selon cette perspective, le champ du travail et de la formation se rapprochent. Il s'agit de ne plus les penser de façon séparée. Cette deuxième injonction pose question en ce qui concerne la formation CAPPÉI de la personne ressource. En effet, l'axe 3 du module 6 tente à montrer que l'apport des savoirs ne sont qu'externes et ne laissent pas de place à une valorisation de l'activité *in situ* dans la mesure où cette dernière reste à construire et n'a pas fait l'objet d'analyses.

Le concept de professionnalisation comporte « un fort consensus lexical mais un fort dissensus sémantique » (Wittorski, 2016, p. 64). Il a fait l'objet de deux analyses, l'une anglo-saxonne et une deuxième issue de pays où l'État exerce un fort pouvoir dans le domaine de la régulation et de la reconnaissance des activités professionnelles. Contrairement à l'approche anglo-saxonne, les sociologues interactionnistes vont s'intéresser aux dynamiques internes et externes des groupes professionnels (Dubar, 1991; Demazière & Gadéa, 2004) et aux rapports entre le groupe professionnel et les institutions (Cattonar, Lessard, & Maroy, 2010).

La sociologie du travail a développé des travaux « critiques » (Wittorski, 2014) s'agissant du développement et de l'utilisation du concept de professionnalisation. Durand (2000) insiste sur la relation étroite qui existe entre les compétences et la réalisation de situations nouvelles. D'après Dugué (1999) l'enjeu est de répondre à la flexibilité du travail. Ainsi, la professionnalisation répond à la « mobilisation de salariés dans des contextes de travail de plus en plus flexibles faisant davantage appel à leurs ressources subjectives » (Wittorski, 2014, p. 234).

Wittorski (2008, 2014, 2016) a repéré trois sens au mot professionnalisation. La professionnalisation de la personne ressource semble s'inscrire dans deux sens : « la professionnalisation comme constitution des professions » (Wittorski, 2016, p. 64) et « la professionnalisation comme (une) mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles » (Wittorski, 2016, p. 65). Le premier sens s'intéresse aux initiatives des groupes sociaux en lien avec la constitution des professions et des groupes professionnels, à la

manière par lequel « une activité devient une profession (libérale) » (Wittorski, 2016, p. 64) et la manière dont une profession acquiert « une meilleure place dans une hiérarchie étatique élitaine » (*Ibid*, p. 65). Le deuxième sens concerne la recherche d'une plus grande flexibilité auprès des individus et du travail. L'enjeu est d'accompagner cette flexibilité par un accroissement des compétences afin d'être toujours plus efficace. Le discours est orienté vers la notion de polyvalence.

Wittoski (2008) met en évidence six logiques de professionnalisation. Si nous analysons la professionnalisation lors de la formation CAPPÉI, nous pouvons supposer que les personnes ressource se situent dans trois logiques. La première est la logique de réflexion pour l'action. Les nouvelles pratiques sont formalisées par une réflexion anticipatrice (Wittorski, 2007). La deuxième logique est la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action. « La situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques et de modification des façons habituelles par l'intervention d'un tiers » (*Ibid*, p. 122). La troisième logique est la logique de l'intégration assimilation. La situation d'apprentissage est « une situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'actions nouveaux » (*Ibid*, p. 122). Dans le domaine des cultures de la formation, nous pouvons supposer que la personne ressource se situe dans deux logiques : la logique de l'action et la logique de l'intégration assimilation (*Ibid*, p. 141).

En somme, la professionnalisation caractérise un mouvement qui s'inscrit dans « des évolutions conjointes du travail, des organisations et de la formation » (Wittorski, 2014, p. 233). Le mouvement s'inscrit dans des contextes et des enjeux qui valorisent l'action, le sujet, le développement, l'autonomie et la flexibilité. La professionnalisation est imposée auprès des nouveaux enseignants spécialisés qui sont contraints de se former à une nouvelle fonction et de devenir un nouveau professionnel. Ils doivent maîtriser de nouveaux domaines d'expertise, de mobiliser de nouvelles ressources. En s'appuyant sur les travaux de Wittorski, nous émettons l'hypothèse que la personne ressource adopte trois logiques : la logique de la réflexion pour l'action, la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action et la logique de l'intégration assimilation. La professionnalisation qui met en avant la flexibilité et l'autonomie pose la question dans la mesure où l'ensemble des règles au niveau de l'organisation du travail des personnes ressource sont établies par la hiérarchie et offrent que peu d'autonomie et de flexibilité. C'est pourquoi, la professionnalisation de l'enseignement, qualifié de « semi-profession » , (Thémines & Tavignot, 2019, p. 26) est une professionnalisation « auto-déclarée » (*Ibid*, p. 30).

Les travaux scientifiques menés par Wittorski s'inscrivent dans des contextes professionnels qui sont parfois différents de ceux de l'enseignement. C'est pourquoi, nous allons compléter

cette présentation sur la professionnalisation en s'intéressant davantage aux transformations du métier d'enseignant spécialisé

## 1-2 Les transformations du métier d'enseignant spécialisé

Nous présentons ces transformations en nous appuyant sur trois enjeux : le caractère générique ou spécifique de la notion de profession, la propriété unique ou de fragmentation des groupes professionnels et la question de l'autonomie ou du contrôle de l'activité dans ces groupes. Les enjeux cités sont le fruit de débats entre les écoles fonctionnalistes et interactionnistes de la sociologie américaine des professions « recontextualisées dans le contexte français » (Thémines & Tavignot, 2019, p. 23).

Le premier enjeu est la genericité-spécificité des professions. La question est de savoir si le nouvel enseignant spécialisé exerçant la fonction de personne ressource occupe une profession spécifique, c'est-à-dire réservée qu'à lui seul ou si cette fonction peut être attribuée à tout enseignant qui a le même statut que lui. La fonction de personne ressource ne peut-être occupée que par un enseignant qui a suivi la formation CAPPÉI ou un DU universitaire. La deuxième caractéristique est l'unité ou la segmentation des groupes professionnels. Comme les personnes ressource reçoivent la même formation nous pouvons supposer qu'elles forment un groupe unifié mais ses activités sont peu définies ce qui peut induire différentes représentations et la confrontation à différents modèles professionnels. En ce sens, nous pouvons émettre l'idée que ce groupe soit segmenté. Enfin, la troisième caractéristique de la profession est l'autonomie de réflexion dans l'activité professionnelle. Les travaux en sociologie des professions et en sciences de l'éducation ont focalisé les débats sur la notion de réflexivité. La réflexivité « renvoie à la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de les améliorer (Tochon, 1993). Ce processus constitue un passage obligé entre le statut de métier et celui de profession (Maubant, 2007) » (Carnus & Mias, 2014, p. 269). Demailly (2008) affirme que la réflexivité est une caractéristique des métiers de la relation. Ces métiers articulent « une expertise, un positionnement éthique et des pratiques d'interaction » (p19). En ce sens nous pouvons considérer que la fonction personne ressource appartient aux métiers de la relation. Une analyse plus fine de la situation de l'autonomie chez les enseignants indique que celle-ci est menacée par des « impératifs imposés de l'extérieur (...) (par) des normes d'efficacité pilotant leur activité » (Boussard, Demazière, & Milburn, 2010, p. 13), par des conditions indispensables à des délibérations prudentielles, comme le temps de la réflexion, qui ne sont pas réunies (Champy, 2011). Demailly (2008) qualifie la réflexivité des enseignants de « mimée, rhétorique, illusoire » (p. 346).

La recherche doctorale ne se centre ni sur les institutions, ni sur les organisations mais sur les personnes ressource qui apprennent une fonction lors et après la formation CAPPÉI et qui vont

se transformer au fil de leurs activités et de leurs rapports avec d'autres acteurs. C'est pourquoi, nous retiendrons le deuxième sens, celui du développement professionnel.

## 2- Le développement professionnel

Le développement professionnel « relève du sujet, c'est ce que fait le sujet » (Wittorski, 2016, p. 67)

Il est le cinquième sens attribué au mot professionnalisation (Bourdoncle, 2000). Bourdoncle attribue à ce concept un double sens : l'acquisition de savoirs, savoir-faire et de savoir être professionnel en situation réelle et, celui d'une identité qui se construit par une identification de rôle professionnel. Le deuxième sens est très voisin de la socialisation professionnelle dont le produit est l'identité professionnelle. Nous entendons par socialisation l'« imitation (...) à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et au monde, bref à une nouvelle identité » (Hugues cité par Dubar, 1991, p147). Cette conception est large. Elle englobe tous les changements pouvant intervenir chez les enseignants tout au long de leur carrière.

Ce concept de développement professionnel est « polysémique car il renvoie à une multitude d'expressions et de significations » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 133). Il ne présente pas « de signification stabilisée » (Jorro, 2014, p. 75). Jorro (2014) montre qu'il peut être entendu selon trois orientations : la première comme un équivalent sémantique « des termes d'apprentissage professionnel, de perfectionnement professionnel, d'expérience professionnelle » (*Ibid*, p75) ; la deuxième comme des éléments constitutifs du développement professionnel « autour des dynamiques d'engagement, des processus identitaires, de l'éthos professionnel », des savoirs et des gestes professionnels (*Ibid*) ; la troisième concerne les démarches d'accompagnement, d'analyses de pratique, les interactions avec la communauté de pratique (*Ibid*). Donc il existe une confusion entre le sens de développement professionnel et les moyens par lesquels le développement se réalise (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Jorro (2014) fait référence à l'éthos professionnel et aux communautés de pratique (Wenger, 2005). L'éthos professionnel peut s'entendre « comme un ensemble de valeurs intériorisés par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2014, p. 110). Il ne peut pas y avoir de développement professionnel sans que l'individu mette en jeu des valeurs lorsqu'il réalise une activité et sans interactions avec autrui . De ces trois orientations, Jorro (2014) intègre une double perspective au développement professionnel. D'une part, l'acteur fait sa propre expérience des « processus de changements dans son rapport avec lui-même, à autrui, au monde » (Jorro, 2014, p. 75). Ce rapport devient plus profond, plus flexible aussi bien sur le plan des significations que sur celui de l'activité du sujet. D'autre part, l'acteur qui agit dans

une institution ou une organisation répondra aux enjeux institutionnels ou prendra l'initiative de se perfectionner. Cette deuxième perspective permet d'étudier comment les organisations prennent en compte le facteur humain (Dejours, 1995b, 2022) et les stratégies mises en place par les acteurs pour valoriser leur développement professionnel.

Le développement professionnel s'inscrit dans des processus complexes, dans une temporalité et sollicite des éléments provenant de l'expérience, des activités et de l'image de soi. Il sous-entend l'idée que l'amélioration serait continue. Elle serait perçue « comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes » (Glatthorn, 1995 cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p134). L'idée de processus confirme l'optique adoptée par Barbier, Chaix et Demailly (1994). Ils définissent le développement professionnel comme des « transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7). Il met en jeu des processus identitaires, des transformations qui sont induites aussi bien par la réalisation de l'activité au sein d'une situation professionnelle, que par des transformations provenant du sujet lui-même.

En somme, nous pouvons remarquer que le développement professionnel concerne le sujet qui se transforme quand il réalise une activité. Cette idée nous amène à considérer d'une part que le développement professionnel est en lien avec l'apprentissage car avant de réaliser une activité il faut apprendre à la réaliser. D'autre part, il est aussi en lien avec les concepts d'activité<sup>71</sup> et d'identité<sup>72</sup>. Nous pouvons ajouter qu'il ne peut y avoir de développement professionnel sans mises en jeu de valeurs intériorisées. Au regard de ces remarques nous adoptons la définition suivante. Le développement correspond à « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle, et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2008, p. 15).

Les travaux de Uwamariya et Mukamurera mettent (2005) en évidence cette conception polysémique et s'appuient sur deux approches théoriques concernant le développement professionnel : une approche développementale et une approche de la professionnalisation.

---

<sup>71</sup> Nous étudierons ce concept au Chapitre 4 partie 2

<sup>72</sup> Nous étudierons ce concept au Chapitre 5 partie 2

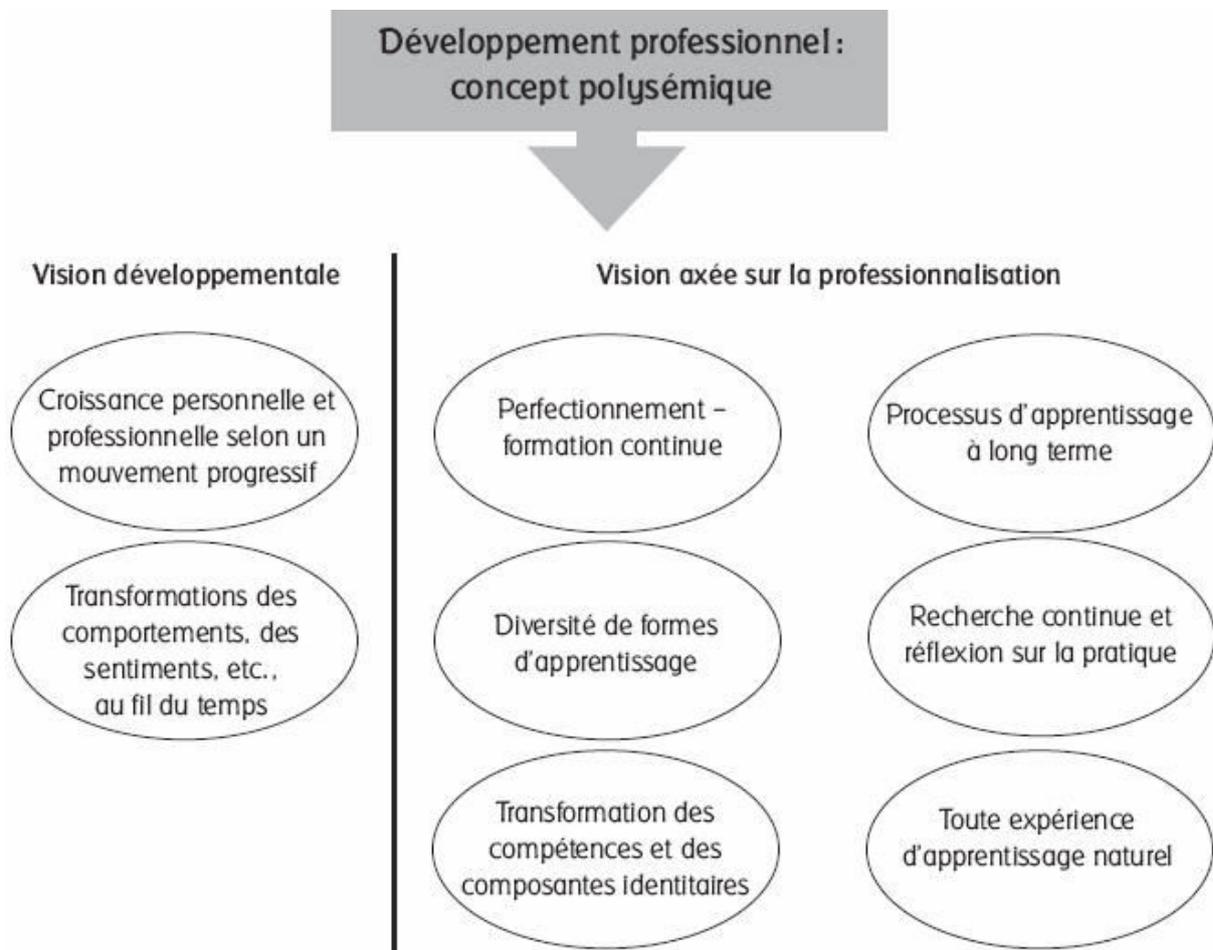


Figure 17 Développement professionnel : concept polysémique (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 135)

## 2-1 La perspective développementale du développement professionnel

Cette question prend naissance dans des travaux issus de la psychologie des apprentissages. Pour Piaget (1975), « l'apprenant atteint des stades de développement selon une démarche progressive et linéaire » (Jorro, 2014, p. 76) qui lui permet « d'acquérir les possibilités d'analyser et de comprendre les événements qui arrivent » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136). Cette approche par stade « forme un « mouvement progressif que traverse l'individu (et qui ) se fait dans le sens de la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances etc. » (*Ibid*, p139).

Super (1953) tout comme Piaget a mis en évidence des phases de développement et des tâches qu'il a associées à l'évolution de la carrière

Tableau 4 Les phases développementales et les tâches associées à l'évolution de la carrière en général (Super, 1953 cité par Dolon et al, 1995, p356)

Étape	Sous-étape	description	Tâche
Croissance (0-14 ans)		Période des choix de carrière fantaisistes qui sont principalement influencés par une identification aux personnes de l'entourage immédiat (famille, école, médias)	Aucune tâche
Exploration (15-25 ans)	Choix provisoire	Période de choix réaliste de la carrière. Par le biais d'une identification plus accentuée et par un raffinement de l'image de soi. L'individu connaît des intérêts, ses habiletés et son potentiel. Cette prise de conscience permettra de choisir un champ d'intérêt qui se concrétisera par l'entrée dans une occupation	Cristallisation d'une préférence vocationnelle
	Période de transition	précise à la fin de cette	Précision de la préférence vocationnelle
	Période d'avancement	étape.	Actualisation de ma préférence vocationnelle
Établissement (26-45 ans)	Période de stabilisation	Période se définissant par l'entrée dans une occupation stable et par l'établissement des connaissances appropriées. Lorsqu'il sera bien installé dans l'occupation l'individu progressera dans cette dernière selon les talents qu'il aura développés	Contrôle des paramètres de la vocation
	Période d'avancement		Consolidation et avancement dans la vocation
Maintien (46-65ans)		Période où l'individu cherche à maintenir les acquis qu'il possède à	Développement de certaines nouvelles habiletés en fonction des

		l'intérieur de son occupation	limites qui sont propres à l'individu
Déclin (66 ans et +)		Période de retrait graduel de la sphère occupationnelle	Réduction du rythme de travail et actualisation par le biais de rôles non occupationnels

Cette approche est fondée sur la succession d'étapes, « un processus linéaire » (Jorro, 2014, p. 77), ce qui sous-entend que l'amélioration serait discontinue. Elle tient compte de l'intérêt professionnel et de l'organisation. Ce processus dynamique va de pair avec le développement personnel qui s'étend de la naissance jusqu'à la retraite. L'intérêt pour l'analyse du développement professionnel des enseignants est que ce modèle nomme la troisième étape, l'étape dit d'établissement. Cette étape est une étape où l'enseignant déjà titularisé sur son poste d'enseignant du premier ou du second degré. Il va chercher à progresser « selon les talents qu'il aura développé ». Par le biais d'une identification qui a débuté au stade précédent, une image de soi plus « raffinée » (Thémines & Tavignot, 2019, p. 32), nous pouvons supposer que la future personne ressource prendrait conscience de ses intérêts, de ses habiletés et choisirait ce nouveau champ, celui de l'enseignement spécialisé (Uwamariya & Mukamurera, 2005) en toute conscience. Ce modèle démontre qu'il est nécessaire de ne pas négliger au moment de l'entrée dans la fonction de personne ressource les effets de déterminations précédentes qui peuvent s'avérer importantes pour le choix (imposé) de cette nouvelle fonction. Les phases de développement vont faire l'objet de critiques dont celle de la continuité logique sans prendre en considération des périodes de crise professionnelle comme le chômage.

Dans le cadre de recherches concernant le développement professionnel des enseignants, Uwamariya Mukamurera (2005) ont retenu cinq modèles construits selon la conception en étapes.

Tableau 5 Les étapes de développement professionnel en enseignement (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p138)

### Les étapes de développement professionnel en enseignement

Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone et al. (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Socialisation informelle Formation inconsciente, antécédents biographiques.	Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession.	Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation au rôle d'enseignant.		
Socialisation formelle Formation initiale, cours et stage.	Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs.			
Insertion professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis.	Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences.	Phase seuil (1 <sup>re</sup> année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction. Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner. 1 <sup>re</sup> phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire.	Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de soi. Stabilisation Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.	Novice (Novice level) Non flexible, Incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs. Débutant avancé (Beginner advanced) 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année - Devient responsable de ses actions.
Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour.		Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisé par les crises professionnelles. 2 <sup>e</sup> phase professionnelle Choix des méthodes de travail.	Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. Expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc. Remise en question Sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.	Enseignant compétent (Competent level) Organisation de ses activités, ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Enseignant efficace (Proficient level) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la prise de décision. L'enseignant devient efficace.
Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire.		Phase d'arrêt progressif Avant la retraite.	Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements. Désengagement Repli progressif, dégoût.	

Chaque auteur fait débiter le développement à des périodes différentes, la socialisation informelle (Nault, 1999), l'entrée en formation (Vonk, 1988) ou la prise de fonction (Huberman, 1989). Contrairement à d'autres approches, Baron *et al.* (1996) excluent la formation initiale du processus du développement professionnel. Ils portent un intérêt sur ce qui se passe au cours de l'exercice professionnel. Lors de cette recherche doctorale, nous étudierons le développement professionnel de la formation CAPPÉI et lors de l'exercice professionnel.

Les cinq modèles présentent le développement professionnel des enseignants comme un continuum. Chaque étape correspond à des nouveaux acquis. En ce sens, le développement professionnel serait axé sur des changements successifs selon des stades chronologiques. Les changements se situent au niveau des attitudes, des habiletés, de l'image de soi, etc... Néanmoins, quelque soit le modèle, le regard se focalise sur les changements venus chez l'enseignant en omettant son entourage (Boutin, 1999), son environnement. Or Fessler et Christensen (1992) indiquent que le développement professionnel provient davantage d'un phénomène dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation institutionnelle » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139). En ce sens, le développement professionnel des enseignants devraient tenir compte du contexte professionnel, de l'apport du milieu c'est-à-dire les dimensions collectives et organisationnelles telles que les communautés apprenantes et les organisations apprenantes. Les phases du développement professionnel ne s'appliquent pas à tous les enseignants car chacun évolue dans un contexte organisationnel et d'exercice professionnel particulier (Fessler & Christensen, 1992 ; Mukamurera, 2002).

La deuxième perspective identifiée par Uwamariya et Mukamurera est celle de la professionnalisation des enseignants.

## 2-2 La perspective articulée entre le développement professionnel et la professionnalisation

Cette perspective articule la professionnalisation et le développement professionnel des acteurs. « A partir d'une conception du professionnel comme acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (...) inscrits dans une organisation, évoluant dans un contexte agissant dans au nom d'une éthique, les voies d'analyse sont plurielles dès lorsqu'elles mettent en relation des processus, des procédures suscités par des dispositifs de formation ou par des situations de travail » (Jorro, 2014, p. 78).

Les voies d'analyse corroborent le processus de professionnalisation évoquée précédemment basé sur la construction et la maîtrise de compétences et de savoirs essentiels pour la pratique du métier (d'enseignant) (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141).

Le développement professionnel des enseignants s'appuie sur la recherche d'une identité forte dans le travail d'équipe, le fonctionnement coopératif au sein des établissements, d'une prise en charge de sa propre formation, d'une réflexion sur sa pratique et l'innovation (Perrenoud, 1994), et des besoins d'identifiés par lui-même et les moyens pour y répondre. L'enjeu est de renouveler les savoirs.

Uwamariya & Mukamurera (2005) ont identifié deux orientations du développement professionnel quand il est axé sur la professionnalisation. La première orientation est celle du processus d'apprentissage<sup>73</sup>. Comment l'enseignant apprend-il son métier ? Il l'apprend d'une part en construisant et reconstruisant ses savoirs (Bourdoncle, 2000 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005), d'autre part en s'appuyant sur ses expériences pratiques personnelles qui sont à la base du développement des savoirs à la fois naturels, conscients et planifiés (Day, 1999), enfin au sein d'un processus individuel et collectif. La deuxième orientation est la réflexion qui induit un travail intellectuel mettant en jeu les habiletés cognitives en vue de la théorisation. Schön (1994) distingue la réflexion dans l'action et celle sur l'action. Ces mécanismes de réflexion enrichissent l'action de l'enseignant (Mailloux, 2000) et « capitalisent son expérience » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 142). Liberman et Muller (1990) indiquent que le développement professionnel de l'enseignant consiste en une recherche continue sur sa propre pratique. Ainsi, l'enseignant relève les défis auxquels il est confronté. L'examen critique des pratiques comporte trois dimensions : la quoi savoir (l'analyse de la situation, les activités en classe et les programmes), le comment (la dimension opérationnelle qui se réalise par et à travers la pratique) et le quoi et comment (enseigner tout en misant sur l'épanouissement des enseignants et sur les politiques éducatives en place) (Barone et al, 1996). Ainsi, la réflexion menée lors de la recherche doctorale devra considérer l'ensemble des domaines concernées par le développement professionnel des enseignants, l'action éducative et surtout les pratiques.

L'analyse du quoi savoir va nous amener à étudier les savoirs enseignants qui est pluridimensionnel tout autant que ses provenances (les valeurs, les émotions de l'enseignant, le contexte professionnel) (Legendre, 1998). Évoquer les savoirs c'est évoquer les apprentissages. Le développement professionnel est à associer à l'actualisation des savoirs, qu'ils soient théoriques ou pratiques. Uwamariya & Mukamurera soulignent que la formation continue devrait prendre en compte les différentes sphères du processus de construction du savoir enseignant. Dans le cas de la personne ressource, la formation CAPPÉI est considérée comme de la formation continue. En ce sens les formateurs CAPPÉI devraient prendre en considération ces sphères. Nous pouvons supposer que les savoirs théoriques et pratiques de la personne ressource se nourrissent mutuellement puis font l'objet d'une transformation et d'une intégration en savoir personne ressource. Les difficultés sont d'identifier les savoirs théoriques et pratiques

relatifs à la personne ressource (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148). L'un des enjeux de la recherche sera d'essayer d'en distinguer quelques-uns.

Donc cette perspective dite de professionnalisation fait entrer l'expérience dans l'étude du développement professionnel. Day (1999) définit le développement professionnel comme un « processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon professionnel (p. 4). Les enseignants ont cette capacité d'agir et « de prendre des initiatives en matière de définition de leur activité » (Thémines & Tavignot, 2019, p. 33).

« L'idée commune (aux deux perspectives) qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148).



Figure 18 Apprentissage-Professionnalisation-Développement professionnel

Ce schéma nous permet de visualiser les relations qui existent entre l'apprentissage (comment les personnes ressources apprennent-elles leur fonction ?), la professionnalisation qui relève d'une injonction de l'institution scolaire et du développement professionnel qui est le véritable sujet de la recherche dans la mesure où nous nous centrons la focale sur les personnes ressources et plus exactement sur les activités qu'elles mettent en place et les transformations identitaires qu'elles vont rencontrer. La définition du développement professionnel apporté par Jorro (2014) induit que l'activité et l'identité se « structurent » (p. 234) mutuellement.

### 3- Ce que nous retenons de la professionnalisation et du développement professionnel

**Le contexte de la professionnalisation de la personne ressource relève d'une injonction émanant de l'Éducation nationale. Ce concept est moins flottant que par le passé (Thémines & Tavignot, 2019). Wittorski (2016) a identifié trois conjonctions de phénomènes. Une première étude empirique nous amène à en privilégier deux : le champ des activités et le champ des activités de formation. Le concept de professionnalisation comporte « un fort consensus lexical mais un fort dissensus sémantique » (Wittorski, 2016). Les sociologues interactionnistes vont s'intéresser aux dynamiques des groupes professionnels et aux différents rapports entre les groupes professionnels et les institutions. Wittorski (2016) a repéré trois sens au mouvement de professionnalisation. La personne ressource semble s'inscrire dans deux sens. Le premier sens concerne « l'intention sociale de professionnalisation provenant d'une institution ou d'une organisation. L'injonction est faite aux acteurs en formation, de s'engager dans un processus de construction-transformation de leurs activités afin que leur travail soit plus efficace et lisible (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010). L'enjeu est l'amélioration des capacités vers une plus grande efficacité du travail et des stratégies développées par les groupes. Le deuxième sens se concentre sur une dynamique du point de vue de l'individu, dynamique qui est nommé développement professionnel. Le développement professionnel assure une transformation des sujets lors de la réalisation de leurs activités » (Wittorski, 2016). Il occasionne le développement de compétences, de savoirs, de stratégies et de l'identité (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010). La transformation s'effectue aussi bien lors des situations de travail que lors de la formation (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010). Notre focale ne concerne pas l'institution mais les individus, ce qui nous contraint à nous intéresser au développement professionnel. Les recherches menées par Uwamariya & Mukamurera (2005) montrent que le développement professionnel peut être appréhendé selon deux approches : une approche professionnalisante et une approche développementale. L'approche professionnalisante se centre sur la construction des savoirs, sur la réflexivité, donc sur l'apprentissage. L'approche développementale met l'accent sur les étapes, sur une forme de continuité, sur l'aspect temporel. Ce rapport entre l'apprentissage et le développement fait l'objet de questionnements. La question des rapports entre l'apprentissage et le développement semble être une question difficile (Pastré, 2011 et 2019). Pastré considère qu'il existe trois conditions permettant de comprendre comment un apprentissage supporte un processus de développement**

**(Ibid). D'une part, la portée des situations de discordance et la capacité qu'un apprenant peut tirer profit. D'autre part, l'orientation des compétences vers une généralisation. Enfin, le passage à un apprentissage à la première personne et avec les conséquences identitaires que cela induit (Ibid). Ces trois conditions ne représentent pas une réponse unitaire (Ibid). L'apprentissage précède le développement. Il est un moyen de développement avant que ce dernier ne devienne un moyen d'apprentissage (Yvon & Clot, 2004). Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que la différence entre l'apprentissage est de l'ordre du temporel. L'apprentissage se réalise à un instant déterminé alors que pour le développement l'aspect temporel est plus long. Il est très difficile de déterminer le début et la fin d'un développement.**

**Au lieu de scinder le développement professionnel en deux approches, Jorro (2014) propose de les articuler, ce qui favoriserait l'articulation entre l'acteur et l'activité. L'étude du développement professionnel permettrait de distinguer les modalités selon lesquelles l'acteur s'organise et se structure dans l'activité et comment l'activité construit l'identité. L'activité et l'identité constituent deux composantes du développement professionnel sur lesquelles nous allons porter notre attention.**

## Chapitre 3- Le concept d'activité

### Introduction : une entrée par l'activité

Les premières questions que se posent un formateur et un enseignant en formation CAPPÉI concernant la personne ressource est de savoir quelles sont ces missions, quelles sont ces activités. Peut-on différencier ces activités de celles d'un enseignant ou d'un enseignant spécialisé ? Le référentiel de compétences (BOEN du 16 février 2017) identifie des compétences relatives à la personne ressource que les nouveaux enseignants doivent mobiliser.

Nous avons opté pour une « entrée par l'activité » car cette « culture de recherche tend à construire les objets des sciences sociales en termes d'activité ou en référence à l'activité » (Barbier, 2011, p. 97. Elle est fondée sur des « présupposés » (Ibid, p. 97) mis en évidence par Barbier.

Le premier présupposé concerne le matériau des activités. Les sciences humaines ont comme matériau les activités humaines même si ces dernières sont diverses, ont leur propre historicité, ont leur singularité et une unité. Elles sont développées par des sujets humains.

Le deuxième indique que chaque discipline scientifique « tend à découper leur objet dans ces activités » (Ibid, p. 98). Les disciplines adoptent souvent « un discours de désignation en

extériorité de leur objet », comme le fait social en sociologie, ou « un discours de clôture » (*Ibid*, p. 98) dans la mesure où « le fait social s'explique par d'autres faits sociaux » (*Ibid*, p. 98). Les activités « résistent à ces découpages » (*Ibid*, p. 98). Néanmoins une articulation entre les différentes disciplines pour les expliquer est souvent un échec.

En troisième présupposé, Barbier indique qu' « il est possible de se donner des objets de recherche correspondant aux contours donnés par les acteurs ». Les champs de recherche correspondant aux champs d'action peuvent reprendre « les contours de significations donnés par les sujets (...) aux organisations d'activités dans lesquelles ils sont impliqués » (*Ibid*, p. 98).

Un quatrième présupposé concerne l'activité pensée comme un objet « pour la construction progressive d'une culture de pensée transversale à plusieurs disciplines et champs de pratique. En effet quels que soient les types d'activité, elles peuvent être analysées en utilisant des outils communs. En ce sens, l'approche « champs de pratiques » peut constituer une approche transverse aux champs de pratique et à leurs découpages des constructions historiques que nous pouvons juger « par nature obsolètes » (*Ibid* p. 98). En outre, l'approche transverse au niveau des activités suppose une « approche holiste, une approche croisée de la construction des activités et des sujets humains, une approche fondée sur la prise en compte des inter-activités, une approche située, une approche historisante et dynamique analysant les activités humaines en termes de constructions » (*Ibid*, p. 99). Enfin, « l'entrée activité » essaye de rendre compte « à la fois de la dimension observable de l'activité, des sens que les sujets humains construisent autour d'elles ou des significations qu'ils leur donnent ». Les sens et les significations deviennent des objets de recherche et non des outils d'interprétation ou d'analyse. C'est pourquoi Barbier souligne que « les sciences sociales ont (...) pour objet les activités des sujets humains (...) et les constructions représentationnelles et discursives qu'ils édifient autour d'eux » (*Ibid*, p. 99).

Donc, cette entrée par activité induit une entrée transversale faisant appel à plusieurs champs scientifiques différents qui ont pour objet commun l'activité même si cette dernière prend différentes appellations dans les différents champs.

Nous pouvons attribuer le même dessin à Dujarier *et al* (2016), Dujarier, Gaudart et Lénéel (2021) qui ont voulu essayer de faire dialoguer différentes disciplines pour répondre à une question récurrente sur le travail : à quoi nous sert l'activité pour comprendre le travail ? L'activité de la personne ressource peut-être analysée sous la perspective de l'activité pour comprendre le travail.

Le premier tome fait suite à un colloque organisé par le CNAM en avril 2014. Par-delà les différences entre les approches en ergonomie, en psychologie clinique, en sociologie du

travail, en philosophie, en psychosociologie et en clinique de l'activité, il est possible de mettre au jour des points de convergence entre les chercheurs. Tous les auteurs s'accordent sur l'importance « d'adopter le point de vue de l'activité pour comprendre le travail » (2021, p. 8). Même si « le concept d'activité est polysémique » (Dujarier et al, 2016, p. 8), il est « possible de transformer les déterminations sociales » (Dujarier, Gillet, & Lénéel, 2021, p. 8) et de construire « un sens par soi et pour soi » (Barbier, 2011, p. 90) conjointe à la construction de l'activité (*Ibid*). Cette construction est plus affirmée en clinique de l'activité, en psychosociologie et en psychodynamique (Dujarier et al, 2016, p. 9). Le deuxième tome s'inscrit dans la même logique que le premier. Il veut présenter les théories en définissant les concepts d'activités appelées aussi action ou travail réel, leur théorie du sujet, leurs approches des rapports sociaux ou du pouvoir et les liens entre activité et la place de l'historicité dans l'activité.

La deuxième partie du cadre théorique mobilisera les concepts en adoptant une « approche transverse » pour chacun d'entre eux. Nous aborderons successivement les concepts d'activité, d'identité, ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux et leurs conséquences sur la santé et le sens.

Notre présentation s'appuiera sur les propositions de Barbier pour « penser l'activité » et sur les propositions d'autres chercheurs appartenant à la sociologie, à la clinique du travail, à la psychodynamique, à l'ergologie et à la psychologie.

## 1 L'activité

L'activité est entendue comme un « processus de perception, de transformation du monde et de perception et de transformation de soi transformant le monde, dans lequel et par lequel est engagé un être vivant dans ses rapports avec son environnement » (Barbier, 2011, pp. 41-42).

Le travail de la personne ressource est une action humaine que l'institution Éducation nationale traite de manière contingente. Cette action est unique, visible et désigne ce qu'elle fait vraiment (Dujarier, 2016). Le concept d'activité ne se limite pas à l'activité manifeste observable dans les rapports qu'entretient le sujet au monde physique qui l'entoure (Barbier, 2017). Elle se situe entre le travail prescrit et le travail réel (Le plat & Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016). Elle est au centre d'une approche anthropologique de la vie dans laquelle l'activité rend compte du fait que l'action n'est pas une simple exécution. Elle est caractérisée par une technicité qui va chercher à transformer l'environnement en cherchant à produire des effets (Dujarier, 2016 ; Lhuillier, 2016). En outre elle est un moment où le sujet se confronte au réel, à ce qui résiste (Clot, 2016 ; Dejours, 2016 ; Lhuillier, 2016).

La transformation est « un paradigme de pensée investi dans l'analyse de l'activité faisant de l'activité analysée un processus situé, intervenant lui-même sur des processus en cours et dont l'analyse est elle-même un processus » (Barbier, 2011, p. 194).

Le monde qui contribue à transformer l'activité par laquelle et dans laquelle s'engage un sujet humain est à la fois un monde physique, mental et social. Le monde physique est constitué « d'entités externes à ce sujet » (Barbier, 2017, p. 59). Le monde mental est « composé de phénomènes internes (au) sujet mais relatifs à d'autres entités du monde et susceptibles de pouvoir survenir en leur absence » (*Ibid*, p. 59). Enfin, le monde social est « constitué des interactivités et des interactions entre le sujet lui-même et d'autres sujets avec lesquels il est en contact » (*Ibid*, p. 59) <sup>74</sup>.

On accède aux transformations du monde social, c'est-à-dire aux transformations du sujet individuel ou collectif y compris le sujet lui-même, « indirectement à travers le constat de transformations d'activité ou à travers les verbalisations des sujets » (*Ibid* p. 60), ce que Barbier nomme « transformation conjointe ».

La notion d'activité ne s'accompagne pas de jugements contrairement aux compétences. Le législateur a défini des compétences pour l'exercice de la fonction personne ressource. Lors du passage de l'épreuve 3 du CAPPEI, les activités sont jugées conformes par les examinateurs au regard des compétences et non au regard de critères attribués à l'activité présentée.

Barbier (2011) souligne que l'activité est à la fois une transformation du monde et une « perception du monde par et pour le sujet en activité » (p. 42). Cette perception permet au sujet d'attribuer une qualité à la transformation.

Ainsi, « l'activité est tout ce que fait le sujet au monde » (Barbier, 2017, p. 67). Quand le sujet « fait » ou qu'il accomplit une tâche, il utilise des stratégies opératoires, psychiques et relationnelles (Lhuillier, 2016). L'activité est cette inter-construction entre le sujet et la tâche. Elle médiatise la relation entre les conditions et les effets. Elle est bien cette transformation conjointe de l'environnement et du sujet (Barbier, 2011). Terssac (2016) partage cette conception de transformation conjointe car l'activité renvoie à la personne et à la manière d'agir pour y parvenir. Les différentes disciplines qui s'intéressent à l'activité s'intéressent à ce que font vraiment les individus dans un contexte organisé et ce que font ces individus pour réorganiser le contexte afin de rendre les règles applicables. Terssac (2016) souligne les apports de Reynaud (1988) sur la théorie de la régulation sociale pour comprendre la réalisation du travail et donc de l'activité. Pour Terssac, l'activité transgresse des règles et en produit des

---

<sup>74</sup> Ce dernier fera l'objet d'une analyse plus approfondie au chapitre 3 et sous chapitre 6

nouvelles. L'auteur souligne que l'activité est synonyme de « travail d'organisation »<sup>75</sup>. Le travail et l'organisation forment une seule activité, celle d'un individu qui agit, transforme les règles par son action. Ainsi, l'activité a pour objet la fabrication commune de règles collectives pour réaliser le travail. La pensée de Terssac est à relier avec celle du « débat de normes » (Schwartz, 2016 ; Bidet & Vatin, 2016) dans le sens où dans les deux cas il y a des « jugements de valeur » où « travailler implique ainsi de (re) définir les cadres normatifs dans lesquels on agit ». Les concepts de règle et de norme ne sont pas articulés de la même manière selon les sociologues. Nous pouvons entendre par règle et norme une expression « de la créativité d'agir » (Dujarier et al, 2016, p. 252). La personne ressource sera amenée à définir les cadres dans lesquelles elle agit.

L'activité au singulier est la première proposition pour « penser l'activité. ». La deuxième est de penser les activités au pluriel.

## 2 Les activités

Les activités au pluriel sont des configurations identifiables, « variables et singulières, toujours en mouvement de ces transformations » (Barbier, 2017, p. 61). En ce sens, les transformations ne sont pas uniquement sociales, physiques et mentales. Ces configurations s'observent en situation. Elles peuvent être distinguées par un observateur extérieur ou par le sujet lui-même « à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production ou leur produit » (*Ibid*).

La situation normale de l'activité personne ressource est une combinaison des activités de « transformation physique », « d'activités mentales » et « d'activités verbales » (*Ibid*, p. 61-62). Il nous appartiendra d'essayer d'identifier ces combinaisons au sein des situations.

Dans ces configurations plusieurs modes d'articulations d'« espaces d'activités » (Barbier, 2011, p. 101) peuvent apparaître par le sujet au sein même de son activité. L'espace d'activité est un « outil d'intelligibilité » (*ibid*) qui n'implique pas forcément « une reconnaissance par les sujets concernés » (*Ibid*) qui bénéficie « d'une autonomie de fonctionnement » (*Ibid*). Dans le développement d'une activité, le sujet peut se retrouver dans plusieurs espaces d'activité à la fois qui font l'objet d'une association d'activités quand les « espaces surviennent sans intervention du sujet » (Barbier, 2017, p. 62), quand « les activités s'enchâssent lorsque le sujet suspend ou interrompt son activité pour développer une boucle d'activité à partir, sur et pour son activité en cours » (*Ibid*, p. 63) ; quand l'activité s'organise « lorsqu'un rapport est établi entre un sujet et plusieurs activités » (*Ibid*, p. 63) ; quand il y a une « conjonction d'activités

---

<sup>75</sup> Voir partie 1 chapitre 2.

« lorsque la convocation simultanée par le sujet de plusieurs espaces définit une classe d'activités » (*Ibid*, p. 63) et quand les activités sont simulées « lorsque le sujet vit une activité sans s'y engager en tant que sujet » (*Ibid*, p. 63). Il serait intéressant d'essayer d'identifier les modes d'articulation des activités de la personne ressource.

Barbier (*Ibid*, p. 63) pense que l'activité peut être « considérée comme le flux des configurations successives d'espaces d'activités d'un même sujet ».

Utiliser les activités au pluriel constitue la deuxième proposition. Barbier présente une troisième proposition pour « penser l'activité » : l'action.

### 3 L'activité et l'action

Barbier (2017) souligne que les actions constituent « une modalité (...) privilégiée en situation professionnelle et dans une tradition philosophique en lien avec la valorisation réciproque de la notion de sujet » (p. 65). Cette proposition rejoint celle adoptée par les ergonomes qui affirme que l'activité n'est pas directement observable. L'activité correspond aux processus sous-jacents internes qui seront inférés à partir du comportement qui lui est directement observable (Delignères & Durel, 1995, p. 73).

Elles « peuvent être définies comme des organisations singulières d'activités ordonnées autour de transformations du monde physique, mental ou social, présentant une unité de fonction, de sens et/ou dotées d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (Barbier, 2011, p. 40).

Le sens est une « construction mentale » (Barbier, 2011, p.181) qui survient chez un sujet à l'occasion d'une activité. Le sens met en relation les représentations issues de l'activité et celles issues d'autres activités. Les constructions mentales portent sur l'environnement dans lequel s'effectue l'activité, sur son organisation, sur son déroulement, sur le sujet lui-même et sur les autres sujets qui sont en interaction avec le sujet auteur de l'activité. Elles constituent une expérience. Elles sont extrêmement mobiles et difficilement accessibles. (Barbier, 2011, p.182). Barbier montre que le sens est « un éprouvé » (*Ibid*, p.182) c'est-à-dire qu'« il est en lien avec les dispositions du sujet à s'engager dans les activités ». Les théories sur la motivation indiquent que le sujet s'engage dans une activité que si cette dernière a un sens pour lui (Fenouillet, 2012). L'activité doit faire sens pour le sujet. Selon l'activité elle a un effet de dynamisme ou d'apaisement. La clinique du travail (Lhuillier, 2011) indique que la construction de sens n'est pas à négliger dans les activités de travail. « Les constructions de sens ne sont pas séparables des constructions discursives effectuées dans le cadre d'interactions avec autrui qui les favorisent ou les transforment » (Barbier, 2011, p.182). Le sens ne se construit pas seuls mais également avec autrui. Une activité de travail vidée de son sens a des impacts principalement

sur la santé mentale et sur la « dimension existentielle de l'agir » (Dujarier, 2019, p. 42). Barbier indique que la notion de sens diffère de celle de la signification. « La signification est donnée dans une activité de communication » (Barbier, 2011, p.182) alors que celle de sens « se construit dans une expérience » (*Ibid*, p.182)<sup>76</sup>.

Barbier (2017) souligne que les activités en actions sont ordonnées autour de transformations du monde. La sociologie clinique partage cette conception quand elle accorde une importance aux déterminations sociales dans l'action. Les actions de la personne ressource relèvent de trois coordonnées principales : l'histoire (celle de la personne ressource, du milieu dans lequel elle évolue, de la fonction exercée...), des rapports sociaux et de pouvoir inhérents à l'institution scolaire et les situations d'interaction dans lesquelles la personne ressource évolue. Ces situations d'interaction offrent ou au contraire empêchent d'être en relation avec les membres de la communauté éducative. Les trois déterminants, cités précédemment, produisent une indétermination dont le sujet répond par une subjectivation. La subjectivation est « la construction de sens par soi et pour soi » (Barbier, 2011, p. 190). L'activité de subjectivation va permettre de construire un sens à l'activité. Elle favorisera la construction de sens pour la personne ressource. Cette construction est importante dans la mesure où l'institution n'en procure pas. L'activité mettra en lumière la transformation de la personne ressource assujetti en personne ressource subjectivante dans son action de travail. Nous entendons l'assujettissement comme une situation de contrainte imposée à quelqu'un et due à l'obéissance, à des règles, obligations, formalités, ou normes astreignantes de tous ordres (CRNTL, 2022).

En somme, en sociologie clinique, l'activité est comprise comme un processus d'élaboration de l'action. Le processus d'élaboration dote l'activité d'une orientation. Ce qui est nouveau par rapport à l'approche de Barbier c'est que cette approche « convoque le corps », et des possibles comme « sentir les situations, les gens, les choses comme soi-même » (Dujarier, 2019, p. 41). La personne ressource construit des actions signifiantes, des actions qui ont un sens « entendu dans ses trois dimensions : orientation, sensation et signification (Dujarier et al, 2016 ; Spinoza,1675/2023).

Le processus d'élaboration de l'activité et l'unité de sens attribués à l'activité nous amènent à évoquer l'intention associée à l'activité et à l'action. L'intention est « le rapport existant entre un sujet et une organisation d'activités ordonnée autour d'une transformation » (Barbier, 2017, p. 63). L'intention est liée aux affects et aux émotions. Avant de réaliser une action, la personne ressource a une intention. Cette intention est soit une intention en actes inférées « à partir des organisations en acte des sujets » ou révélée au cours de l'engagement (*Ibid*). Dans ce cas,

---

<sup>76</sup> Nous exposerons les relations entre l'activité et l'expérience dans le 3-8

l'action est progressive c'est-à-dire que la personne ressource peut avoir une orientation sans connaître ou avoir conscience de l'intention. L'intention peut donner lieu à « des constructions mentales spécifiques » (Barbier, 2017, p. 64). Les constructions mentales sont « des représentations anticipatrices, ou rétrospectives, évolutives » (*Ibid*, p. 64). Elles accompagnent l'action et sont relatives à son organisation. Si elles donnent lieu à une communication, elles sont alors des « intentions déclarées » (*Ibid*). Nous pouvons distinguer les actions de la personne ressource en fonction de leurs intentions : les actions de transformation physique qui ont pour intention la transformation physique du monde externe et la production d'objets matériels, et les actions de pensée et de communication dont l'intention est de « transformer des significations offertes à autrui ou à soi-même à des fins d'influence sur les constructions de sens » (Barbier, 2017, p. 64).

En résumé, l'activité peut être pensée par l'action. Dans les sociétés occidentales, cette modalité de l'activité humaine est très privilégiée. En effet, la sociologie clinique accède à l'activité par l'action par les pratiques humaines regroupées en secteur comme les activités professionnelles (Dujarier, 2019, p. 41). Dans ce cas, Barbier (2011) souligne que la référence à la pratique s'interprète comme une action de communication et non une référence à l'activité elle-même. L'action de communication s'inscrit dans une relation entre sujets.

La sociologie clinique peut aussi accéder à l'activité en faisant référence à l'action c'est-à-dire « à ce que font vraiment les sujets pour faire ce qu'ils font notamment au travail » (Dujarier, 2019, p. 41). Les deux modalités sociologiques présentent des intérêts pour notre recherche car nous serons peut-être amenés à étudier aussi bien ce que fait la personne ressource, que son discours sur l'activité.

La quatrième proposition pour penser l'activité est celle qui est « régulée et rythmée par les affects » (Barbier, 2011, p. 42).

## 4 Les affects

Barbier choisit de faire référence à Spinoza pour introduire la notion d'affect. Spinoza entend par affect l'idée d'affection (Éthique III, troisième partie, II, 3) c'est-à-dire « des manières d'être, des modifications du sujet considéré comme passif » (Spinoza, cité par Morfaux, p. 12), une « puissance d'agir » (Barbier, 2017, p. 65). La psychologie et la psychanalyse indiquent que les modifications du sujet proviennent d'une excitation extérieure (Morfaux, 1980, p. 12).

Les affects ne se limitent pas aux puissances d'agir. Spinoza évoque aussi « la puissance de penser » (Barbier, 2017, p. 65). Il hiérarchise les affects en fonction de leur puissance, la joie augmente la puissance d'agir alors que la tristesse la diminue. Piéron rejoint la position adoptée

par Spinoza car il spécifie les réactions affectives avec une double polarité, de plaisir-déplaisir (Morfaux, 1980, p. 12)

Le vocable « pouvoir agir » a une double connotation, la première qui rend compte de l'engagement dans les activités ou celle qui valorise l'engagement. Dans la seconde, la culture d'action valorise le rôle du sujet par et dans l'action. Le sujet serait la cause de ses propres actes.

Barbier (2017) définit les affects comme « des transformations de tendances d'activité des sujets par, dans et pour l'activité en cours » (p. 66). Les transformations touchent de manière réciproque à la fois le sujet et l'activité. Barbier considère que les affects sont « une face de l'activité » (*Ibid*, p. 66) et « assurent un rôle de régulateur » (Barbier, 2011, p. 45).

Si la personne ressource s'engage dans une activité qui lui procure du plaisir, nous pouvons supposer qu'elle la poursuivra, la reproduira. En ce sens, les affects « exercent une fonction de transformation de l'activité ultérieure » de la personne ressource (Barbier, 2017, p. 66), même les actions différenciées issues de cette activité (Barbier, 2011, p. 46). Lorsque les affects sont associés aux activités mentales de la personne ressource comme prendre la décision de mettre en place un PAP, les affects concernent les représentations que se fait la personne ressource de sa prise de décision, les représentations que la personne ressource se fait d'elle-même et les représentations que se fait la personne ressource de son environnement lorsqu'elle prend la décision. La prise de décision peut être associée à du plaisir ou à du déplaisir qui concernent aussi bien l'activité que le sujet. Quand les affects portent sur le sujet, Barbier les nomme « affect identitaire » qui jouent un rôle dans les processus identitaires<sup>77</sup>.

En résumé, les affects sont considérés comme une face de l'activité. Ils sont une proposition pour « penser l'activité ». Ils « transforment des tendances d'activité des sujets par, dans et pour l'activité en cours » (Barbier, 2017, p. 66). Hanique (2004) considère que l'activité est ce qui occupe les sujets c'est-à-dire « ce qu'ils font mais aussi ce qui se passe en eux, ce qui les préoccupe sur les plans cognitif, émotionnel, imaginaire et symbolique » (Dujarier, 2019, p. 41).

Dans le cadre de la recherche le moyen le plus sûr d'accéder aux affects est probablement d'accéder aux mouvements du corps qui les constituent comme les actions faciales, les actions vocales, les postures du corps ; et la verbalisation (Barbier, 2017).

Le concept d'activité peut aussi être pensée par l'expression « advenir au monde »

---

<sup>77</sup> Nous étudierons l'impact des affects sur l'identité lors de la partie de notre exposé consacré à l'identité (chapitre 4 de la partie 2)

## 5-L'activité qui advient au monde

L'activité en construction est aussi qualifiée d'advenir au monde dans la mesure elle demeure la même tout en se transformant. La sociologie clinique utilise le terme d'advenir pour le sujet qui est à la fois le même et qui se transforme (Herrerros, 2007). Barbier (2017, p. 67) utilise le terme d'advenir pour qualifier « le processus en gestation de l'activité » et pour souligner la présence sociale d'un autre présumé celui du statut préalable « de l'intention consciente par rapport à l'activité » (Searle, 1983). Searle distingue l'intention en acte de l'intention préalable. L'activité « émerge » dans le monde comme le montrent les psychologues de l'action, d'où l'expression « le mot me vient à la bouche ».

L'intention a deux fonctions. Le sujet est auteur de ses propres actes et l'action rationnelle optimise l'activité. Toutes les situations sous forme d'actes manqués sont propices à la réflexion. Les actes manqués sont l'ensemble des actes qui sont ratés. Freud (2004) les considère comme des actes réussis sur le plan de l'inconscient. Ils sont étudiés dans le cadre des activités empêchées dans le domaine du travail que travaille la clinique de l'activité (Clot, 1999). Les dynamiques antérieures d'activité constituent le fait préalable à de nouvelles activités.

L'exploration de l'activité peut se réaliser de trois manières différentes. La première manière consiste à étudier le résultat de l'activité c'est-à-dire la genèse de la motricité et de la cognition (la mémoire, la perception, l'imagination, l'affectivité et le raisonnement) qui élaborent une architecture cognitive et motrice et permettent d'avoir des intentions (Livet, 2002, 2005). La seconde est de s'intéresser aux habitudes d'activité en contexte de situation. L'habitude d'activité est « une stabilisation provisoire chez un sujet d'une organisation-en-acte d'activités activable dans une situation récurrente, investie et transformée par l'exercice même de l'activité » (Barbier, 2011, p. 115). Ce concept a été développé par Dewey (2006). Il rend compte à la fois des transformations de l'activité et des sujets en activité. Elle est considérée comme une des caractéristiques d'un sujet individuel, ou collectif, construit dans et par son histoire. Cette conception est aussi présente en sociologie clinique.

L'habitude est une manière d'agir. Elle a un statut pré-sémantique. Par contre elle peut concerner des activités mentales ou discursives. Elle se rapproche des notions d'*habitus* (Bourdieu, 1980), de schèmes (Beth & Piager, 1962 ; Vergnaud, 1996, p. 283) en raison de son caractère dynamique. Donc elle lie le passé, le présent et le futur d'un même sujet et la transformation du sujet et de l'activité, tout comme le concept d'*habitus* qui lie le passé, le présent et le futur.

La dernière possibilité d'exploration de l'activité consiste à introduire la notion de « conflit » ou de « dilemme » d'activité dans l'analyse. Il s'agit de repérer les situations dans lesquelles le sujet s'engage ou ne s'engage pas. Le refus d'activité est une activité en soi.

En résumé, l'activité advient au monde. Elle est en gestation. La réflexion sur l'activité est favorisée lors d'actes manqués et dans les activités empêchées. Même si « la question de la gestation de l'activité est une des questions les plus difficiles de la recherche » (Barbier, 2017, p. 68), il est possible, pour les personnes ressource, d'explorer les activités en amont en repérant des intentions, des habitudes d'activités, les situations dans lesquelles elle s'engage ou refuse de s'engager. Cette exploration se réalisera en utilisant l'analyse du discours et des observations. La prochaine proposition pour penser se centre sur la « reconstruction continue et conjointe du monde, des sujets qui y sont engagés et d'elle-même » (Barbier, 2017, p. 69).

## 6 L'activité comme une reconstruction continue et conjointe

L'activité offre une reconstruction continue et conjointe du monde et des sujets. En effet, les transformations qui affectent les sujets et le monde sont « constantes et solidaires » (Barbier 2017, p. 69) comme dans le cas des activités de travail. Le travail est « une activité socialement reconnue comme productrice d'utilité » (Barbier, 2011, p. 196). L'analyse du travail renvoie à une analyse de l'activité ayant un double contexte, celui du travail et celui des contextes de la demande d'analyse. Le travail est producteur d'utilités désignées sous les termes de biens et de services. Lorsqu'il donne lieu à une estimation de valeur d'échanges, le travail salarié peut faire l'objet d'une distinction entre le travail prescrit (activité attendue et formalisée par des procédures, des règles émanant des organisations) et le travail réel (Le plat & Hoc, 1983). Selon Dejours, le travail « c'est l'activité coordonnée, déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire ne peut être obtenue par une simple exécution de l'organisation prescrite » (1995a, p. 44 ; Marx, 1844/2021)

Le travail de la personne ressource désigne à la fois un processus et un produit. La personne ressource va utiliser des artefacts c'est-à-dire « des produits toujours en transformation des interventions humaines sur le monde » (Barbier, 2017, p. 69), des objets « façonnés par l'homme » (Barbier, 2011, p. 53). Dans le domaine de la recherche doctorale, l'action de la personne ressource se rapproche davantage « d'une activité d'intervention sur d'autres activités » (Barbier, 2017, p. 69). Cette activité d'intervention est elle-même en cours de transformation. Ainsi, l'activité reconstruit le monde mais reconstruit également les sujets engagés dans l'activité. En ce sens, « l'activité n'est pas seulement ce que le sujet fait au monde mais aussi ce qu'il faisait en faisant » (Barbier, 2017, p.70). Cette perception est compatible avec le concept de compétences incorporées (Leplat, 1995, p. 102), et la position de Marx

(1844) qui considère que l'homme se produit en produisant. La personne ressource se transforme, se reconstruit elle-même, se définit quand elle exerce des activités en lien avec ce nouveau domaine d'expertise. Ce sont ses activités, qui engagent le professeur des écoles ou le professeur du secondaire, à devenir, à se construire comme un enseignant spécialisé exerçant la fonction de personne ressource. Cette « hypothèse de transformations solidaires est faite dans toutes les actions d'intervention sur autrui » (Barbier, 2017, p.70).

L'activité reconstruit le monde, le sujet et elle-même. Elle est toujours la même et change à la fois. Cette perspective rejoint celle adoptée par Érickson à propos de l'identité. Érickson « confère à l'identité un sentiment d'unicité du sujet à travers ses transformations » (Barbier, 2017, p.71). Nous pouvons citer aussi la position adoptée par Barbier et Kaddouri qui évoque le concept de dynamique identitaire. La dynamique identitaire est un outil qui permet d'établir des liens « entre les observations touchant des comportements variés de sujets à un moment donné de leur trajectoire » (Barbier, 2011, p.86).

Pour rendre compte des croisements entre l'activité et le sujet, Barbier privilégie l'outil « habitude d'activité » pour rendre compte des croisements entre la construction des sujets et la construction des activités. L'habitude d'activité est « une manière d'agir caractéristique d'un sujet dans une situation récurrente, investie et transformée par l'exercice même de cette activité » (Barbier, 2017, p.71). Nous pourrions utiliser cet outil grâce à l'analyse des discours issus des entretiens et des observations *in situ* afin d'essayer d'identifier les croisements entre les activités de la personne ressource et le sujet personne ressource.

Le référentiel de compétences relatif à la fonction de personne ressource laisse entrevoir qu'elle doit exercer des activités qui se réalisent « dans et par des interactions avec autrui », par exemple des activités en co-intervention. Barbier nomme cette proposition « l'interactivité ».

## 7 L'activité interactive

En général, le sujet n'agit pas seul. Cette action implique plusieurs sujets qui entretiennent des rapports entre eux. L'étude des rapports, des rapports de pouvoirs, sont étudiés en sociologie et en psychologie, mais peu dans les théories de l'activité où l'activité est vue comme une activité individuelle.

Barbier indique qu'il est possible d'étudier l'interactivité de l'activité en fonction de deux niveaux, les actions et les activités.

Lorsque nous étudions l'interactivité au niveau des actions nous nous plaçons dans une « action collective » (Barbier, 2017, p.72) c'est-à-dire une action qui se réalise au sein d'un groupe, d'une institution, d'une organisation, d'une formation. « L'action collective suppose

des arrangements de faits, des représentations partagées et ou des communications entre les sujets concernés » (*Ibid*). Barbier souligne que les concepts utilisés pour les activités individuelles peuvent être utilisés lorsqu'il s'agit d'activités collectives et réciproquement. Il en va de même pour les concepts utilisés dans une discipline scientifique pour une activité individuelle l'est aussi pour les actions collectives. La sociologie clinique a transféré des concepts dans une acceptation individuelle vers une acceptation collective comme celui de narcissisme qui est un concept individuel aujourd'hui considéré comme une acceptation collective sous la forme de narcissisme collective.

Cet effet de correspondance existe aussi pour rapprocher les sujets concernés comme la notion de représentations identitaires collectives au pluriel. Barbier définit la représentation identitaire comme une « représentation opérée par des sujets sur eux-mêmes comme sujets » (Barbier, 2011, p.175). Quand les sujets sont leurs propres opérateurs d'identification nous parlons d'identité pour soi (Dubar, 1991, 2015). Si l'opérateur est autrui, nous parlons d'identité pour autrui (*Ibid*,1991). Les constructions d'identité pour soi ou pour autrui sont solidaires des constructions que les sujets effectuent autour de leurs propres activités et de leur environnement.

Au niveau des actions, il n'existe pas que des effets de correspondance nous voyons apparaître des concepts spécifiques comme celui de coopération. Barbier (2017, p. 72) définit la coopération comme « un ensemble d'interactivités apparaissant dans le cadre d'actions impliquant l'intervention de plusieurs sujets en référence à des objectifs commun ». Les actions de coopérations sont présentes dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation et dans les conditions de l'opérationnalisation de l'École inclusive.

Barbier identifie un deuxième niveau d'interactivité, celui des activités qui sont « des composantes d'actions collectives » (*Ibid*) et qui impliquent chaque fois l'identification de logiques d'acteurs et d'activités différentes » (*Ibid*).

L'interactivité des activités a été davantage étudié au niveau individuel en microsociologie et en linguistique conversationnelle et au niveau collectif en sociologie et en sciences politiques. Ce type d'interactivité peut prendre le nom d'interaction. Les interactions spécifiques entre les sujets sont caractéristiques de ces activités. La communication en est une situation particulière car elle repose sur une combinaison d'une offre de signification de la part de l'énonciateur et d'une activité de reconstruction de sens de la part du destinataire. La reconnaissance des logiques d'action de l'émetteur et du récepteur des messages peut-être à la base de l'élaboration d'actions collectives.

Les rapports d'influence et de pouvoirs qui s'exercent entre la personne ressource et le personnel d'encadrement, ou entre la personne ressource et ses pairs illustrent « des rapports entre sujets d'engagements réciproques d'activités » (Barbier, 2017, p. 73).

La proposition interactive de l'activité peut s'illustrer au travers des activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui et par l'agir sur l'activité d'autrui.

### 7-1 Les activités qui se réalisent grâce à des interactions

La fonction de personne ressource peut faire partie de situations professionnelles où les situations d'interaction sont centrales. Les relations interpersonnelles se situent « à un niveau très général de fonctionnement, on dira que les interactions sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature sémantique hétérogène » (Kerbrat-Oreccioni, 1990, p. 469). Cet auteur souligne des caractéristiques des interactions verbales. D'une part la parole est une « activité sociale » qui implique des personnes et le discours est une « construction collective » ou une réalisation interactive (*Ibid*, p. 13). En ce sens le langage est une activité adressée (Barbier, 2011) au centre de laquelle les participants s'influencent mutuellement car « parler c'est échanger » (Kerbrat-Oreccioni, 1990, p. 17). D'autre part, la communication est une activité interactive car les phases d'émission et de réception s'exercent successivement et simultanément (*Ibid*, p. 27-28).

Nous pouvons considérer que les interactions entre la personne ressource et autrui sont dépendantes de la situation dont l'enjeu est d'atteindre un but comme conseiller un pair pour la personne ressource. Les fonctions de la situation orientent ce qui est à faire et ce qui est exclu. Le déroulement des interactions mais aussi le cadre dans lequel ces interactions se produisent peuvent amener à transformer le cadre, le faire évoluer, intentionnellement. Selon cette perspective la personne ressource agit au sein de l'institution scolaire qui a ses règles. Les actions d'interaction de la personne ressource peuvent modifier certaines règles de l'institution. Il serait intéressant d'étudier ce paramètre.

L'action est organisée en fonction de la forme et des composants de la situation d'interaction, des règles et des fonctions (Ogien, 1999). L'expérience interactionnelle de la personne ressource se fait dans, avec et par les situations d'interaction. Agir avec les autres, agir sur l'activité d'autrui<sup>78</sup>, c'est agir avec les autres et dans des situations avec autrui.

Mayen (2017) identifie deux types de situation qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui. La première catégorie est les situations dans lesquelles les professionnels interagissent, se coordonnent, collaborent, négocient. Ces activités sont sous entendues dans le

---

<sup>78</sup> voir 7-2

référentiel de compétences de la personne ressource et dans celles concernant l'opérationnalisation de l'École inclusive (Tremblay, 2020). « Ces interactions interviennent entre des individus dont le statut et le rôle sont ceux de professionnels » (Mayen, 2017, pp. 472-473). La deuxième catégorie nous oriente vers des situations d'interactions de service (Mayen, 2007). La personne ressource exerce sa fonction au sein d'un service public. Les interactions avec les élèves, avec leurs parents, avec des collègues qui n'ont pas le même statut comme les AESH, peuvent faire partie de cette catégorie. Lors de ces situations la personne ressource sera contrainte de connaître les buts de ses interlocuteurs afin d'éviter d'agir en fonction de sa propre position, ce qui peut entraîner des tensions car les objectifs sont différents et les relations sont dissymétriques. Dans les situations de communication, le langage verbal et le langage non verbal peuvent entraîner des ambiguïtés.

L'interaction avec autrui est au centre du travail de la personne ressource. Cette occupation a un caractère professionnel. Donc elle est soumise à des « contraintes règlementaires et déontologiques » (Mayen, 2017, p. 473) et dispose d'une certification. Le professionnel est supposé être compétent, respecter un cadre même si le déséquilibre des interactions dans certaines situations fait courir un déséquilibre (Borzeix & Gardin, 1992) et si les situations se réalisent entre des partenaires. Le cadre favorise la coopération.

Le travail de la personne ressource est « coproduit ou coconstruit par les interactants, et l'interaction dans sa dynamique est co-construite par la co-activité des interlocuteurs » (Mayen, 2017 p. 474).

Ses situations s'effectuent dans un système où il est nécessaire de coordonner des actions afin d'assurer le bon fonctionnement de l'établissement scolaire et lui permettre de remplir sa mission. Comme la personne ressource exerce dans un collectif, il est nécessaire de coordonner (Leplat, 1993). Même si la personne ressource travaille seule, ses actions s'insèrent dans les actions qui surviennent « après, avant et entre les actions d'autres professionnels » de l'établissement et hors de l'établissement. Ses relations s'inscrivent dans un système.

Afin d'assurer le bon fonctionnement de l'établissement scolaire, les interactions seront de natures différentes : la conception, la définition de ce qu'il faut faire (les interactions hiérarchiques), et la coordination. Dans cette conception la personne ressource peut aider à mettre en place des actions de cointervention comme le suggère le référentiel de compétences. Cette action induit des transformations de l'organisation du travail. Les interactions de coordination entre pairs ou entre des acteurs extérieurs à l'établissement régulent le processus et les actions en cours de la personne ressource. Par contre, la fonction personne ressource ne la contraint pas d'entretenir d'interactions hiérarchiques avec ses pairs ou les autres membres

de la communauté éducative. Elle est la cible d'interactions hiérarchiques de la part du personnel d'encadrement.

Les interactions de coordination peuvent prendre différentes formes. Elles peuvent être formelles ou informelles. La quantité et la nature des échanges entre les acteurs s'accroissent lorsqu'une situation se dégrade, se complexifie ou lors de la survenance d'un incident.

L'action de la personne ressource dépend des actions des autres membres de l'équipe éducative. Cette action tend à dépasser « les limites du périmètre de la tâche » (Mayen, 2017, p. 476). Pour pouvoir exercer sa fonction, il est nécessaire de connaître les autres corps de métier avec lesquels elle agit pour pouvoir interagir avec eux, c'est-à-dire connaître, leurs attentes, leurs contraintes. Donc cela suppose de prendre en compte le point de vue de l'autre et les effets négatifs et positifs de certains choix d'action. La question est de savoir si la connaissance de l'autre est intégrée officiellement à la fonction de la personne ressource ou si elle est laissée à son initiative et à sa responsabilité. La connaissance de l'autre est-elle un contenu de formation ?

Lors de la recherche doctorale pour analyser les interactions de la personne ressource nous pourrions nous centrer sur trois focales, la coopération et la coordination, le langage dans les activités d'interaction avec autrui et les interactions langagières lors de situation d'apprentissage et de formation (Mayen, 2017).

Le travail de coordination suppose que les rencontres et les discussions portent sur le sujet sur lequel porte la coordination. La coordination peut se négocier lors de ces discussions. Les interactions verbales se réalisent lors de la situation. Ainsi les acteurs en interaction peuvent voir, montrer en utilisant des schémas, c'est-à-dire exprimer le sujet sur lequel ils doivent co-agir, exprimer les enjeux, les attentes, s'ajuster à la reconnaissance de l'autre, négocier si besoin. Giglione & Trognon (1993) montrent que l'apparition d'interaction entre individu coïncide aussi avec des relations sociales, des mises en scène de soi en public, des interrelations dans lesquels les mécanismes conscients et inconscients des relations avec autrui s'activent et se réactivent.

« La coaction revêt un double caractère d'interaction, mais aussi d'interactivité et d'intersubjectivité (Mayen, 2017, p. 477). Habermas (1987) décrit l'agir communicationnel en s'appuyant sur quatre dimensions : l'agir fonctionnel qui vise à réaliser les buts propres à une catégorie de situation, l'agir normatif qui vise à ce que l'interaction se réalise en fonction des normes d'une catégorie de situation, l'agir dramaturgique qui désigne le fait que des enjeux divers constituent la situation de communication comme atteindre ses propres objectifs (Goffman, 1973) ou une reconnaissance réciproque et l'agir communicationnel qui souligne

que ce qui est en jeu est la relation humaine. Ces quatre formes d'agir nous montrent que la relation est complexe, potentiellement tendue en raison des enjeux et des positions différentes des interlocuteurs. Ainsi les interactions de la personne ressource sont complexes. Elles sont au centre de ces quatre formes d'agir. Nous serons amenés à les analyser en s'intéressant au langage verbal et au langage non verbal.

Les activités interactives sont une proposition pour penser l'activité. La personne ressource va être au centre de situation d'interaction. Mais l'interactivité ne se limite pas aux interactions. Nous pouvons aussi considérer qu'« agir sur l'activité d'autrui » (Barbier, 2017) constitue une autre forme d'activités interactives.

### 7-2 Agir sur l'activité d'autrui

La fonction personne ressource présente des caractéristiques communes aux métiers qui infléchissent « l'attention sociale des rapports sujets-environnement vers les rapports sujets-activités-environnements » (*Ibid*, p. 533). Parmi ses actions, elle peut faire du lien entre la formation d'un enseignant qui n'a pas évoqué la question de l'inclusion des élèves à BEP et les situations de travail concernant l'inclusion. Le référentiel de compétences nous laisse penser qu'elle peut développer des activités de conseil ou accompagner le parcours des élèves à BEP.

La fonction personne ressource comme tous les métiers qui agissent sur l'activité d'autrui présuppose un « couplage » entre l'activité du sujet personne ressource qui intervient sur « d'autres sujets et l'activité de sujets censés à la fois participer à cette intervention et en être les « cibles » (*Ibid*, p. 534).

Les actions d'intervention de la personne ressource ont pour « intention de changer quelque chose » chez les sujets auxquels elle intervient. Elle veut modifier quelque chose « dans les rapports entre les sujets, leurs activités et leurs environnements » (*Ibid*, p. 535).

Parmi les caractéristiques qui définissent ces activités, Barbier indique que ces métiers développent des lexiques spécifiques, « des lexiques d'intervention sur autrui » (*Ibid*, p. 537). Ces lexiques ont pour fonction de permettre aux sujets intervenants de communiquer entre eux sur le « ciblage » de l'intervention, sur les méthodes utilisées et les relations préconisées » (*Ibid*). Elles constituent la première caractéristique des métiers de l'interaction.

Les lexiques utilisés ont une « valeur fonctionnelle » (*Ibid*). Ils définissent les périmètres d'action de cette dernière. Selon Barbier (2017) comme la personne ressource intervient dans le monde de l'éducation, son discours sera probablement investi de valeurs. Elle utilisera probablement les expressions telles que « accroissement de connaissances » ou « développement de compétences ». Il faut noter que les notions de connaissances et de compétences traduisent une évaluation des actions et non une compréhension de faits car le

concept de compétence induit la notion d'évaluation. Nous pouvons supposer qu'elle utilisera une rhétorique de l'action sociale du handicap autour de valeurs selon le cas. Elle peut employer les termes d'exclusion, d'intégration et d'inclusion. Ces valeurs sociales sont affichées dans les lieux et les espaces de formation de la personne ressource même si elles nourrissent des débats et contribuent aux discours tenus sur son identité professionnelle.

« Les lexiques s'attachent à définir les publics cibles de l'intervention » (*Ibid*, p. 538). Il sera intéressant de savoir si l'utilisation du terme d'élève à BEP n'est pas réductrice et ne stigmatise pas une nouvelle fois la population cible.

Enfin, les lexiques sont relatifs « aux références dominantes de ces interventions » (*Ibid*, p. 539), c'est à dire par exemple à la définition du rôle de la personne ressource, des espaces et des temps dans lesquels s'effectuent les interventions. Barbier souligne que la croisée des différents lexiques fait apparaître d'une part la dépendance des interventions par rapport à la division du travail et la présence d'une culture d'action professionnelle d'autre part que nous serons amenés à essayer d'identifier quand nous analyserons les activités des personnes ressource.

La deuxième caractéristique est de « transformer les dynamiques d'activité » (*Ibid*, p. 539). Nous pouvons supposer qu'une intervention de la personne ressource sur un membre de l'équipe éducative ne le transforme pas directement. Elle s'inscrirait « dans et (serait) susceptible d'infléchir l'activité déjà en cours du sujet cible de l'intervention » (*Ibid*, p. 539) car les sujets s'opèrent du fait de la construction de ses activités. Les activités d'intervention sont des actualisations de « l'activité même de ce sujet » (*Ibid*, p. 540) entendue comme « potentiel de transformation de son environnement et de lui-même et qui constitue l'objet réel de l'intervention » (*Ibid*, p. 540). Au-delà des activités constatées le sujet met en jeu des activités empêchées, des « possibles d'activités » (*Ibid*, p. 540) que le sujet a construit dans et par son histoire antérieure. Ces activités empêchées peuvent expliquer les résistances que peuvent rencontrer la personne ressource de la part des membres de l'équipe éducative.

« Les activités d'interprétation mettent en jeu les cadres mentaux préalablement constitués, tel qu'issus notamment de l'expérience sociale des intervenants » (*Ibid*). Ce qui semble jouer un rôle est « l'expérience d'autrui »<sup>79</sup>. Barbier souligne que le sujet intervenant doit penser comme pense et agit l'autre. La construction de l'expérience d'autrui se manifeste souvent à travers des phénomènes tels que le « vécu d'expériences semblables de complicité ou d'identification aux personnes » (*Ibid*, p. 540) qui peuvent être désignés sous les termes d'empathie ou d'entrée dans « la subjectivité d'autrui » (*Ibid*). L'expérience de sa relation avec

---

<sup>79</sup>Voir chapitre 3 sous partie 8.

le monde du handicap peut inférer sur le choix de devenir enseignant spécialisé. Ce qui est intéressant de souligner c'est que le sujet visé par la personne ressource est déjà « construite ».

La troisième caractéristique des métiers de l'interaction est l'« espace à investir ». Les activités sur l'intervention sont fondées sur les « couplages » entre l'offre d'un espace d'activité par les sujets intervenants et investissement de cet espace d'activité par les sujets visés. La personne ressource devra mettre en place des dispositifs définis comme des moyens « susceptibles de susciter l'activité de sujets » (Agamben, 2007) en fonction d'objectifs définis. En effet, elle peut organiser des activités susceptibles d'engendrer dans le cas de la formation qu'elle peut apporter auprès des membres de son équipe éducative, ou organiser de nouvelles situations pour favoriser l'engagement de ses pairs vis-à-vis de l'inclusion.

Barbier souligne que « l'intervention sur l'activité d'autrui ne s'opère que si l'espace ainsi offert par les sujets intervenants est investi par les sujets cibles de l'intervention, qui le transforment en espace propre d'activité » (Barbier, 2017 p. 543). Il s'agit de la quatrième caractéristique. Toutes les interventions de la personne ressource supposent que les sujets cibles investissent les espaces d'activités proposées comme l'aide à la mise en place des PAP. Barbier indique que les interventions fonctionnent si et seulement si l'activité prend un sens même si le sens diffère entre l'intervenant et le sujet cible. Il est possible de parler de processus de subjectivation des espaces investis qui passent de statut d'espace de travail à celui d'espace de formation (Long Pham Quang, 2015 cité par Barbier, 2017, p. 543).

La cinquième caractéristique est la relation asymétrique entre la personne ressource et le sujet visé. « Sur le plan des organisations, les rapports entre les sujets s'analysent en termes de rapports réciproques de déclenchement d'activité » Barbier (2017, p. 544). Dans ce couplage les rapports sont une asymétrie de position. Le pouvoir de la personne ressource va se mesurer dans sa capacité de déclencher une réponse de la part du sujet visé. La personne ressource peut emprunter trois voies : la prescription qui fait appel à la définition et à l'application de règles, l'argumentation et la provocation ou le jeu. La provocation ou le jeu ont pour enjeu de favoriser un engagement réciproque. Le pouvoir de la personne ressource est en lien avec sa capacité à prévoir en fonction de son expérience et des activités du sujet visé.

« Sur le plan intersubjectif, ces rapports peuvent s'analyser comme des rapports d'implication personnelle, d'autorisation et de reconnaissance d'agir » (Barbier, 2017, p. 545). La personnalité de la personne ressource, son aura, son implication et du côté du sujet la reconnaissance et l'identification de la personne ressource sont des éléments à prendre en considération sur le plan intersubjectif. D'une manière générale, la relation personnelle apparaît être un élément du cadre de l'intervention sur l'activité d'autrui.

Les constructions de sens que les sujets opèrent autour de leurs rapports réciproques jouent un rôle dans les interventions sur l'activité d'autrui interviennent sur le plan intersubjectif et également sur les rapports de qualification au sein des rapports hiérarchiques. La personne ressource n'intervient pas dans ce type d'activité d'intervention mais elle peut en être le sujet cible.

Barbier propose au niveau du lexique d'intervention de « faire apparaître d'autres significations que celle que les acteurs accordent spontanément à leurs actes » (2017, p. 551).

## 8 L'expérience

Pour Barbier, l'expérience est une des propositions pour « penser l'activité ». L'expérience est « la transformation reconnue comme conjointe d'une activité et d'un sujet dans et par cette activité » (Barbier, 2011, p. 108).

« Les actions peuvent donner lieu elles-mêmes, en tant que telles, à des actions de pensée et à des actions de communication » (Barbier, 2017, p. 74). Les actions de pensée et de communication permettent l'entrée dans le domaine de l'expérience (Barbier, 2011, pp. 108-110), de son élaboration et de sa communication. Le domaine de l'expérience est proche de ceux de l'activité, des activités et des actions.

Nous mobilisons ce concept car la personne ressource se trouve au sein d'une conjoncture générale préoccupée d'articuler sous diverses formes l'activité et la subjectivité. Le concept d'expérience est travaillé par différents courants dont le courant pragmatiste américain (James, 2007), (Dewey, 1993) la psychologie socio-culturelle ou développementale (Vygotski, 1995, 2003 ; Bruner, 1996, 2000 ; Meyerson, 1995), l'herméneutique (Gadamer & Rose, 2000), la phénoménologie (Husserl, 1970 ; Husserl, 2011 ; Ricoeur, 1991), l'interactionniste (Goffman, 1991), et aussi par des auteurs influencés par la psychanalyse (Bion, 1979 ; Stern, 1992).

Selon les courants, le concept peut prendre différents sens. Mayen (2003) montre que ce concept est difficile à traiter et à contenir. Il est un concept de référence dans le champ de la formation des adultes et des professionnels même s'il est décliné sous différentes formes comme la VAE, l'analyse de pratiques, retours d'expérience, réflexivité, histoire de vie, formation expérientielle (Barbier, 2009).

Ce concept a besoin d'être mis en objet afin de proposer des définitions à dimension scientifique et sociale (Barbier, 2011) et de construire une communication de l'expérience désignée comme le travail de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2012).

Sur le plan théorique, il s'appuie sur des options comme l'activité, les espaces d'activités, les activités au pluriel, l'action et la communication (Barbier, 2011). Barbier définit la

communication comme « une offre des significations de la part d'un sujet communicant et des activités de construction de sens de la part d'un sujet destinataire » (p. 60).

Barbier (2013) propose de réorganiser les différents champs conceptuels autour de la notion d'expérience en distinguant trois espaces psychiques-sociaux différents : le vécu de l'activité, l'élaboration de l'expérience et la communication de l'expérience.

### 8-1-Le vécu de l'expérience

Le vécu est « ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité » (*Ibid*, p. 68), ce que l'on a vécu soi-même. Le vécu survient dans et par l'activité. « Il est en lien avec la constitution du soi » (Barbier, 2011, p109).

Il peut être défini comme « les transformations immédiates qui s'opèrent à l'occasion de son activité chez un sujet » (*Ibid*, p. 69). Barbier définit plusieurs caractéristiques. La principale est son « statut pré-réflexif » (2013, p. 69) c'est-à-dire qu'il n'est pas identifié par le sujet, comporte des composantes larges tels que « les vécus des gestes, les vécus des mouvements, les vécus des communications » (2013, p. 69), et contient des représentations « au sein » de l'activité.

Il existe autant « d'espaces de vécus » (*Ibid*, p. 69) que d'espaces investis par l'expérience. On parle d'activités d'intervention sur les activités sur autrui (Thievenaz, 2012). Les expériences vécus par la personne ressource occupent cet espace.

Barbier (2013) identifie six autres caractéristiques. Le vécu de l'expérience se situe dans l'immédiat. Il s'agit de ces « vécus-là » (Dewey, 2010, p. 83). Il est « évolutif et cumulatif » (Barbier, 2013, p. 70). « Il emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (James, 2007, p191-192). Il est doté de « continuité » (Barbier, 2013, p.70), contribue à la « constitution de soi » (Ricoeur cité par Barbier 2013, p. 70) car il est lié au parcours de sujet de vie du sujet. Pour Stern (2003, p. 17), « le sens du soi existe avant l'apparition du langage et de la réflexivité ». De plus, le vécu de l'expérience est un « mode de connaissance propre au sujet ». A ce titre, il n'est pas transmissif et difficilement énonciatif lorsque l'expérience est forte d'un point de vue émotionnel. En outre, il est « intégré par les sujets » (Barbier, 2013, p70) sous formes de routines, « d'habitudes », de « tours de pensée » qui sont en « transformation » (Barbier, 2013, p70). Pour Dewey (1993, p. 70) « l'habitude (est) une manière d'agir et non une action particulière ». Cette intégration peut prendre des noms différents selon les auteurs : habitus (Bourdieu), compétences incorporées chez Leplat (1997), de « culture d'activités » (Barbier, 2013, p. 71) si plusieurs sujets sont présents. La dernière caractéristique est la « strate du vécu » (*Ibid*) qui est elle-même une expérience vécue. C'est le cas lors de « l'élaboration et de la communication de l'expérience » (Barbier, 2011, 109-110).

D'un point de vue scientifique, l'évènement est défini comme ce qui dans l'environnement fait rupture par rapport à l'activité représentationnelle. L'empreinte peut être comme la mémoire d'un affect associé à un évènement ou le réel, ce « qui résiste » à l'activité d'un sujet.

En général, « l'accès au vécu » (Barbier, 2013, p.71) est difficile pour la recherche comme pour la formation. Pour y parvenir, le formateur et le chercheur utilise l'introspection, ou l'inférences à partir d'activités manifestes du sujet. Pour Laing (1972), la connaissance que l'on a de soi-même, de l'expérience d'autrui consciente ou inconsciente est fondée sur la déduction.

Le deuxième espace de l'expérience identifiée par Barbier est l'élaboration de l'expérience.

## 8-2 L'élaboration de l'expérience

L'expérience élaborée est décrite comme « ce que je fais de ce qui m'advient » (Barbier, 2013, p. 72), de ce qui m'arrive. Elle émerge à partir de l'activité mais « fonctionne comme une action spécifique » (Barbier, 2013, p. 72) et se développe à partir d'actions spécifiques. D'une part elle relève du « registre des constructions de sens » qu'un sujet opère à partir et sur sa propre activité » (Barbier, 2013 p. 72). Barbier définit le sens comme « toute opération mentale de mise en lien mental effectué par un sujet entre deux types de représentation qu'il produit lui-même touchant son environnement et son activité » (*Ibid*), « les représentations du fonctionnement du monde et les représentations de transformations finalisantes » (*Ibid*, pp. 72-73) relevant du domaine intentionnel et liées aux affects du sujet. D'autre part, elle apparaît dans le cadre d'actions singulières, dans des situations considérées comme nouvelles, inconnues ou non contrôlées. Elle induit des intentions particulières. De plus, elle peut œuvrer elle-même comme une action singulière (Barbier, 2013, p. 73). L'intention serait la « construction pour le sujet et ses actions en cours », à partir de certains épisodes de l'activité « de représentations mentales, rétrospectives et anticipatrices, d'organisations d'activités dotées d'unité ». Il s'agit d'actions de pensée. Barbier illustre le processus d'élaboration d'expérience par le concept d'enquête chez Dewey (1993, p. 169). L'enquête permet de lier dans une perspective dynamique les phénomènes mentaux et les phénomènes affectifs accompagnant les actions. Pour Dewey, ce lien est un lien mental qui n'est pas dissociable de l'émotion qui constitue l'élément moteur et l'élément de cohésion. Il définit l'enquête comme « une transformation contrôlée ou dirigée d'une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. En ce sens, elle favorise l'engagement de l'action » (Dewey, 1993, p. 169).

Barbier définit l'expérience d'élaboration comme « la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir, et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales (rétrospectives et anticipatrices), relatives à des organisations d'activités dotées par

ce même sujet d'unité de sens » (Barbier, 2013, p. 73). Les actions en cours sont ordonnées autour d'intentions personnelles de transformation. Les « constructions mentales sont reconnues comme siennes » (Barbier, 2013, p. 74).

Barbier (2013, p.74) attribue des caractéristiques à l'élaboration de l'expérience : 1°) Elle présuppose l'« engagement » d'un sujet dans des actions intentionnelles ; 2°) Elle suppose le « développement d'une action de pensée » ; 3°) Elle lie les activités de production et de transformation de représentations et enjeux de transformation du monde », d'où l'apparition des notions de problème, de problématisation ou de reproblématisation ; 4°) Elle « associe explicitement les processus mentaux, les affects et les aspects conatifs ». Le concept d'émotion est une bonne illustration des trois aspects cités ainsi que tout le vocabulaire lié à l'action à la notion d'investissement ; 5°) Elle « met en lien chez le sujet les représentations du passé, du présent et les anticipations du devenir ». La production de représentation sur sa propre activité s'effectue à partir de la remémoration d'activité antérieure. La notion de prise de conscience issue des travaux de Piaget (1974) a été souvent utilisée. Les représentations passées, présentes sont mises en lien avec des activités futures afin d'élaborer des intentions ; 6°) Elle est une « action du sujet pour lui-même ». Elle constitue une « ressource pour l'action ». Elle fait partie de l'agentivité du sujet. L'agentivité désigne « le fait ou la possibilité d'agir » (Gayon, 2020, p. 169); 7°) Elle produit « les schèmes de notre expérience » c'est-à-dire des cultures d'action définies comme « des modes d'organisation des constructions de sens autour des activités » (Barbier, 2013, p75) ; 8°) Elle constitue « le moi » appelé *ipse* chez Ricoeur. Ce « moi est impliqué dans la progression des événements vers un aboutissement que l'on désire ou que l'on craint » (Dewey, 2010, p. 91). Pour Barbier l'expérience élaborée et la définition du moi sont indissociables. « Le moi est le résultat des actions de pensée sur soi », sur son pouvoir d'agir, sur ses compétences et sur son agentivité.

Pour accéder à l'expérience d'élaboration Barbier souligne que certaines voies sont à privilégier telles que « l'autoconfrontation (qui) a sa propre activité ». Cette théorie reprise par Theureau (2010) dans le courant scientifique du cours d'action a été mise en évidence par le psychiatre Von Cranach (1982). Nous n'utiliserons pas cette modalité d'accès. La recherche doctorale ne se centrera pas sur l'élaboration de l'expérience.

Le troisième espace de l'expérience est la communication d'expérience.

### 8-3 La communication d'expérience

La communication d'expérience comme son nom l'indique est une communication au sens large dans la mesure où il s'agit de tout ce qui est raconté, montré par un sujet sur sa propre expérience dans une interaction avec autrui (ou avec lui-même). Barbier (2013, p. 76) la décrit

« comme ce que je dis qui m'advient ». Il la caractérise sous le prisme du « partage » d'expérience (*Ibid*). Il s'agit de la « communication d'un sujet relative à sa propre activité ou à son expérience élaborée » (Barbier, 2011, p. 62).

La communication d'expérience peut donner lieu à une action de montrer ou de se montrer, c'est-à-dire à une ostension quand il s'agit de donner l'exemple ou d'inciter autrui à s'engager dans l'action (Topin, 2009 cité par Barbier, 2013 p. 75). Toutes les formes de langage, discursive, corporelle, orale peuvent être concernées par la communication d'expérience.

Barbier la définit comme « un couplage entre une offre de significations faite par un sujet relativement à sa propre activité ou à son expérience élaborée, et des constructions de sens opérées à partir de là par les destinataires » (Barbier, 2013, p. 77). Il s'agit d'« une communication d'un sujet relative à sa propre activité ou à son expérience » (Barbier, 2011, p. 62).

Communiquer suppose une activité d'interaction avec autrui. Quand la personne ressource communique sur son expérience, elle offre la signification en vue d'influer sur les constructions de sens auprès des membres de la communauté éducative. Les membres de la communauté reconnaissent, comprennent ou interprètent la communication d'expérience.

Si la personne ressource choisit de communiquer en utilisant principalement le langage oral ou écrit, elle peut utiliser la narration qui se présente « comme une communication sur le vécu de l'activité » qui « utilise des catégories descriptives » (Barbier, 2013, p. 77). Dans ce cas, l'enjeu est d'assurer une continuité entre le présent, le passé. Dans un autre cas, la personne ressource peut aussi utiliser la transmission » d'expérience qui peut se présenter comme « une communication sur l'élaboration d'expérience » (*Ibid*). Le discours peut s'avérer formel et théorique. Ainsi, la personne ressource peut combiner ces deux formes de discours.

Barbier attribue plusieurs caractéristiques à la communication d'expérience (Barbier, 2013 pp. 77-80 ; 2011, 62-63). La première est celle du « rapport que le sujet entretient avec d'autres sujets dans l'action de communication » (Barbier, 2011, p. 62) dont les perceptions réciproques de rôles (Stern, 1992). Toutes les communications s'insèrent dans un continuum d'interactions passées, présentes et futures. Une deuxième caractéristique se centre sur l'induction obligatoire « de façon associée un travail de (re) construction mentale » (Barbier, 2013, p. 78). La situation de communication d'expérience contraint la personne ressource à produire un travail d'élaboration de sa propre expérience. C'est pourquoi, lors de la formation CAPPÉI, les formateurs peuvent être amenés à faire verbaliser oralement ou par écrit les stagiaires sur leur vécu afin de développer une élaboration de leur expérience. Néanmoins, la formalisation écrite (communication différée) ou orale (immédiate) produisent des effets différents (Barbier, 2013,

p. 78). La troisième caractéristique concerne le passage par « les cadres sociaux, des grammaires, codes langagiers et plus généralement sémiotiques, ce qui a une influence sur les cadres mentaux individuels et collectifs de l'élaboration de l'expérience » (*Ibid*). Cette caractéristique est présente dans le courant interactionniste (Goffman, 1991) et des représentations sociales. Ces deux courants sont marqués par les cadres d'énonciation et de communication de l'expérience. La quatrième caractéristique se centre sur les destinataires de la communication d'expérience des personnes ressource. Il s'agit de la chercheuse dans cette recherche doctorale. Elle est amenée à faire « un travail de reconstruction de (ses) organisations mentales que l'on peut assimiler à des négociations de sens à partir d'une offre sociale de significations, c'est-à-dire à un travail de subjectivation à partir de ces cadres sociaux ». Meyerson (1995) indique que le langage est un pont entre ce qui est subjectif et ce qui est objectif. Nous pouvons en conclure que l'activité a une face sociale et une face subjective (Zeitler, 2011). La dernière caractéristique porte sur « l'affirmation du je » que Ricoeur (1991) nomme identité narrative, voire des « je » si nous prenons en compte « la multiplicité des espaces d'énonciation, de discours, de communication dans lesquelles se trouvent les mêmes sujets » (Barbier, 2013, p. 79). Barbier (2011) définit le « je » comme une « image de soi donnée par soi à autrui ou à soi-même » (p. 132). C'est « une construction discursive du sujet sur lui-même » (*Ibid*). Sa « construction peut s'analyser comme une communication sur le moi » (*Ibid*) et est « adressée à un autre sujet, à soi-même » comme le discours auto-adressée. « Ce moi est un moi auto-adressé » (*Ibid*). Dans la mesure où le je peut-être au singulier ou « au pluriel », Ducrot (1984) analyse les différentes expériences en termes de polyphonie c'est-à-dire que dans le corpus verbal d'une communication d'expérience, nous sommes amenés à trouver des éléments relatifs à l'expérience vécue, à l'élaboration d'expérience et à la communication (Remery, 2015). Les nouvelles affirmations du « je » conduisent à une reconstruction de biographie et d'identité.

Dans cette recherche doctorale, la chercheuse aura plus de facilité pour accéder à l'expérience en s'appuyant sur la communication d'expérience. Nous avons choisi de mener des entretiens auprès des personnes ressource étudiées. « Les corpus de verbalisation, d'écriture ou de transmission d'expérience sont le produit et la trace de cette communication (Barbier, 2013, p79). L'accès aux corpus des enquêtés nous permettra d'accéder aussi bien à l'activité qu'à l'élaboration de l'expérience mais également aux rapports entre les sujets et leurs discours. Ce deuxième point permet d'analyser les différents espaces et les différents niveaux d'expérience (*Ibid*) et les rapports entre « la subjectivation et la généralisation » (*Ibid*).

Par conséquent, parmi les trois expériences identifiées par Barbier, nous privilégierons dans cette recherche doctorale l'expérience communiquée qui pourra nous faire accéder à l'expérience vécue et élaborée grâce à l'analyse des *verbatim* des enquêtés.

Les personnes ressource apprennent leur nouvelle fonction au sein de leur formation CAPPÉI et dans leur établissement après leur titularisation. En ce sens, l'expérience entretient des relations avec l'apprentissage.

## 9 L'expérience et apprentissage

La partie consacrée à l'apprentissage <sup>80</sup> a montré que l'apprentissage entretient des relations avec le développement professionnel et par voie de conséquence avec l'activité et l'expérience.

L'apprentissage se centre sur les « transformations d'habitudes d'activité valorisés par le/les sujet (s) concerné(s) et ou par son/leur environnement (Barbier, 2011, p. 51). Cette définition nous indique que l'apprentissage donne lieu à des évaluations, à « des représentations évaluatives » (Barbier, 2013, p. 80) que se font les sujets sur « les produits de leurs expériences » (*Ibid*).

En reprenant la distinction entre les trois types d'expérience, Barbier distingue trois formes d'évaluation : une première en lien avec le niveau de pratique. L'expérience vécue ne donne pas toujours lieu à des évaluations reconnues, qu'elles soient positives ou négatives, par le sujet et son environnement au moment même de la production de l'expérience. Ces valorisations peuvent être nommées sous le terme de pratique. La deuxième est en lien avec l'élaboration d'expérience. L'évaluation concerne les compétences de gestion de l'action. Les transformations issues des produits de l'élaboration de l'expérience sont « des transformations valorisées d'habitudes mentales » (Barbier, 2013, p. 81). Zeïtler (2011) s'est intéressé aux transformations des cadres mentaux d'interprétation des situations que l'auteur appelle habitudes d'interprétation. Les compétences de gestion sont aussi appelées les capacités de transfert. La troisième est l'évaluation des compétences de rhétorique de l'action c'est-à-dire la transmission de l'expérience. « La communication d'expérience intervient fréquemment dans des activités d'intervention sur l'activité d'autrui » (Barbier, 2013, p. 82). La communication à autrui modifie le sujet qui communique. En effet, il sera intéressant de savoir si les personnes ressource qui communiquent sur leurs activités, qui ont déjà modifié une première fois leur trajectoire professionnelle en devenant enseignant spécialisé, vont de nouveaux la modifier en occupant d'autres fonctions. Barbier (2013) souligne que la communication sur l'expérience participe au processus de professionnalisation.

---

<sup>80</sup> Voir chapitre 1 partie 2

Il sera intéressant de d'essayer de déterminer les critères d'évaluation des pratiques de la personne ressource et également quand et par qui. Les personnes ressource sont -elles amenées à évaluer en termes de bonnes ou de mauvaises pratiques les pratiques de leurs pairs ? L'expérience vécue est en relation avec celle de compétences qui est une représentation ou un énoncé évaluatif relatif à des routines ou à des cultures d'activité. Enfin, l'enseignant spécialisé dans le domaine des élèves à BEP et dans le domaine de la coordination d'un dispositif sera-t-il aussi expert dans le domaine de la communication (troisième type d'expérience) ?

## 10-Ce que nous retenons du concept d'activité et d'expérience

**Dès le début de la recherche, nous nous sommes intéressés à ce concept car nous nous sommes demandés quelles activités la personne ressource menaient dans son établissement scolaire. En effet, le législateur n'a défini que des compétences sans préciser le contour des activités que les personnes ressources étaient susceptibles de réaliser.**

**Le développement professionnel ne se limite pas à l'apprentissage. Il peut être appréhendé par l'activité. Barbier (2011, 2013, 2017) a défini le concept d'activité. Il nous laisse « penser l'activité » à travers sept points : un processus de transformation et de perception, une liaison entre l'activité au singulier et les activités au pluriel, une liaison entre l'activité et l'action, une liaison entre les affects et l'activité, un processus qui advient au monde, une reconstruction continue et conjointe et une activité interactive. Ces modalités de pensée sont également en relation avec la santé du sujet, le sens que ce dernier va attribuer à son activité et la construction identitaire. L'activité est un processus de transformation et de perception. Mais il est difficile d'accéder à l'activité de la personne ressource sans s'interroger sur son expérience passée, actuelle et future. L'expérience est une transformation reconnue et pas une simple transformation. Il est possible de faire dialoguer l'approche de Barbier avec celle de la sociologie clinique, de l'ergonomie, de la psychologie du travail.**

**Nous pouvons évoquer ce concept en choisissant deux accès : soit une entrée par l'activité que Barbier (2011, 2013, 2017), soit par l'expérience. Nous privilégierons la communication de l'expérience. Lors de la recherche doctorale nous proposons d'appréhender le concept d'activité sous un aspect anthropologique associé à une entrée en sciences de l'éducation. Cinq modalités parmi les sept pour penser l'activité sont en relation avec la santé du sujet, le sens que ce dernier va attribuer à son activité et à la construction identitaire, concept sur lequel nous allons porter notre attention (voir figure 18).**

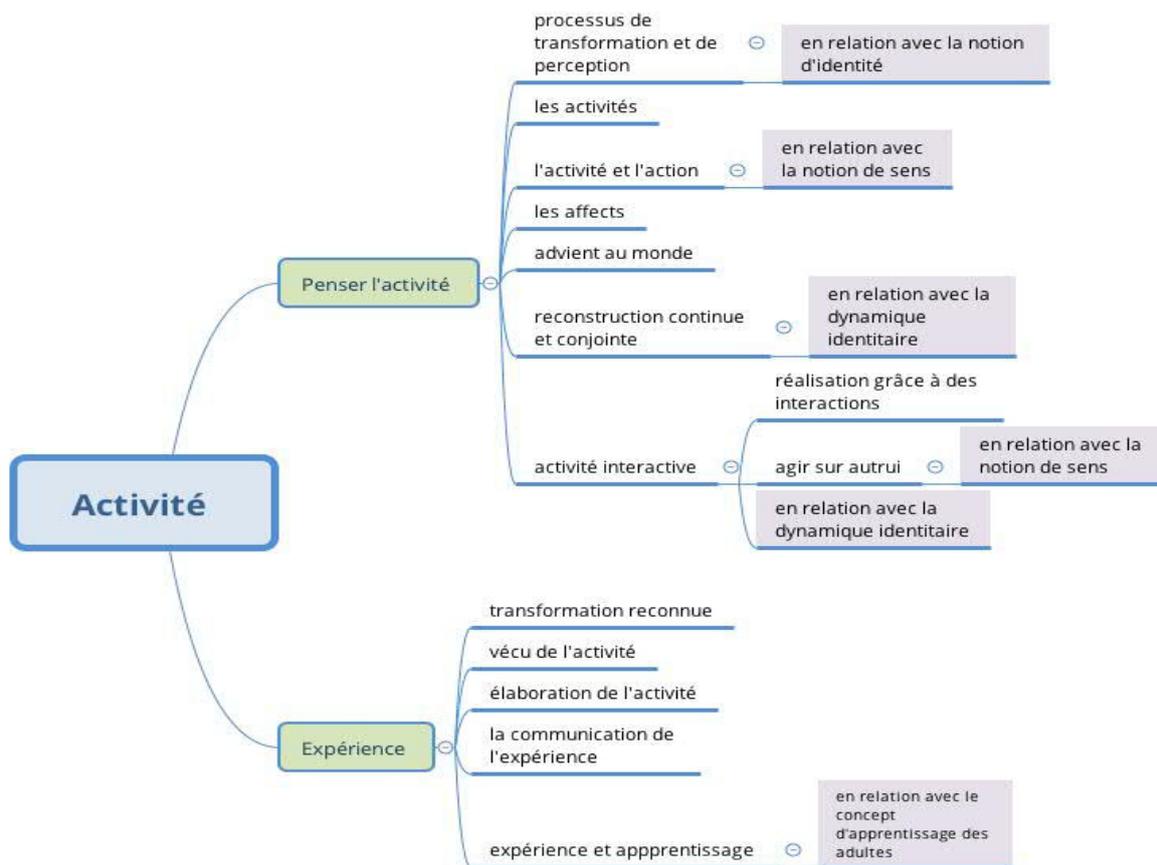


Figure 19 Schéma du concept d'activité

Après avoir évoqué l'activité comme première composante du développement professionnel, nous allons exposer la deuxième composante : l'identité.

## Chapitre 4- Le concept d'identité

### Introduction

Ce concept apparaît dans un contexte social spécifique. Les institutions, les groupes sociaux et les personnes subissent les conséquences du libéralisme. Certains acteurs mentionnent un affaiblissement des repères sociaux et institutionnels, qui occasionnent un bouleversement et une augmentation des incertitudes et, une perte d'une vision globale. Les institutions perdent leur fonction de régulation et d'établissement de sens, ce qui occasionne un affaiblissement de l'image identificatoire, une percussion des identités établies et une perturbation des processus de reconstruction. La question identitaire et la recherche de sens pour soi que nous voulons lui attribuer, sont liés à la perte de repères et de valeurs et à la rupture de liens sociaux (Kaddouri, 2019). Dans le domaine de la recherche, Kaddouri (2019) insiste sur le fait suivant. Le chercheur doit distinguer l'identité comme élément qui permet l'analyse des phénomènes qu'il

observe et l'identité qui apparaît comme une conduite sociale individuelle et collective (*Ibid*, p. 67).

Morfaux (1980) mentionne que la métaphysique et la théologie définissent l'identité comme « une unité absolue d'un être avec lui-même » (p. 156). Ces principes d'unité sont aussi présents en psychologie au travers de l'unité du moi qui est « une unité profonde de la personnalité qui identifie à son mot la diversité des états de conscience qui se succèdent au cours de son existence » (pp. 156-157), et en logique et d'un point de vue vulgaire « le caractère de ce qui est du même type ou ce qui présente des caractéristiques communes » (p. 157).

Le caractère d'unicité de l'identité semble être central au niveau de l'individu et au niveau d'un groupe (Benamouzi, 2018). Ce concept est ambigu car il renvoie à la fois « au même et à l'autre » (*Ibid*, p. 213).

En sociologie, il permet de clarifier les relations entre l'individu et l'environnement qui l'entoure. Deux grandes conceptions traversent le cadre sociologique. La première héritée des travaux Durkheim, l'identité provient d'une transmission reçue lors de l'enfance appelée acculturation. L'acculturation garantit à l'éduqué un sentiment d'appartenance à des groupes sociaux (Durkheim, 1938). Nous entendons par acculturation un « processus d'intégration d'un individu ou d'un groupe à un milieu culturel, étranger, résultant d'un contact direct et prolongé avec celui-ci, et l'assimilation de ses manières et des modèles de vivre, de sentir, d'agir et de réagir » (Morfaux, 1980, p. 9).

La deuxième conception s'éloigne de la reproduction de l'identité pour se consacrer à son émergence au sein de formes sociales spécifiques comme dans le champ professionnel. Dans ce cadre, l'identité est « le produit de parcours ou d'attitudes singulières » (Benamouzi, 2018, p. 213) et non le produit d'une « inculcation (acculturation) passive » (*Ibid*).

Ces deux approches de l'identité interviennent de manière conjointe. Dans cette perspective, nous pouvons décrire l'identité comme une articulation entre une identité que Goffman (1963/1975) qualifiera de réelle et une identité virtuelle.

Les travaux en sociologie mettent en évidence que l'identité est un concept qui est utilisé pour analyser des phénomènes sociaux. Il est le fruit d'une articulation entre différentes identités. Il se construit grâce à différentes références qui sont le résultat d'un travail de négociation entre l'individu et l'environnement.

En somme, ces premières réflexions d'ordre sociologiques indiquent que ce concept peut apparaître « trop ambigu, trop tirailé entre des significations fortes et faibles, des connotations essentialistes et des qualifications constructivistes pour être utile à l'analyse sociale » (Brubaker, 2001, p. 67). Même si certains chercheurs comme Vincent Descombes (2013)

seraient partisans d'abandonner cette notion dans le champ scientifique, Dubar au contraire cherche à le clarifier : « la notion d'identité a des définitions multiples dans la vie courante, les médias, les travaux philosophiques ou scientifiques. Mais même dans ces derniers, elle n'est pas toujours définie de manière claire et opératoire. Or les définitions et les degrés de pertinence de cette notion sont au cœur de plusieurs paradoxes et polémiques qu'il importe de connaître et comprendre avant de trancher quant à la légitimité de ses différents usages » (Dubar, 2007, p. 11).

En nous appuyant sur différents champs scientifiques qui sont la psychanalyse, la sociologie, la psychologie sociale et la sociologie clinique, nous allons essayer de dresser les contours et les paradoxes qui animent cette notion d'identité.

## 1- L'identité : une notion complexe et une notion carrefour

« L'identité est une notion carrefour. Elle désigne à la fois des assignations identitaires objectives » (Gaulejac (de), 2009, p. 57) c'est-à-dire des assignations biologiques, juridiques ou sociologiques et, « l'ensemble des sentiments subjectifs qui s'expriment dans la formulation « être soi-même » » (*Ibid*). Elle « est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais qui sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (Lévi-Strauss, 1977, p. 332).

Ce concept évoque à la fois ce qui est similaire, ce qui fait l'unité et ce qui est différent. Il est à l'interface de différents champs disciplinaires (Gaulejac (de), 2009).

Villa (2020a), un psychanalyste, indique que l'identité n'est pas « une unité cohérente et faite d'un seul tenant mais un assemblage historiquement surdéterminé tant par les effets des motions pulsionnelles que par les impacts du monde environnant » (p. 103). La notion d'inconscient propre à la psychanalyse remet en question l'idée d'unité de l'individu et de la conscience. L'appareil psychique est éclaté et divisé entre le moi, l'égo et le surmoi. Le sujet est confronté à des exigences conflictuelles.

Évoquer l'identité c'est tenter de répondre à la question « qui suis-je » ? Qui suis-je en tant que personne ressource ? Cette question « qui suis-je » concerne aussi bien la psychanalyse, la philosophie, la psychologie sociale, que la sociologie clinique. « L'identité ne s'avère à proprement parler, un concept ou une notion robuste » (*Ibid* p. 107). Villa utilise l'image du « spectre de identité » (p.102) pour qualifier cette notion car elle « témoigne à la fois de la nostalgie de l'existence d'un Moi idéal, autosuffisant, autonome indifférent aux exigences du monde et aux insatisfactions c'est-à-dire le désir d'une identité définie une fois pour toute » (p.108) et incarne les différentes identifications qui jalonnent la vie d'un être humain » (p.108).

Cette question réveille l'opposition entre les partisans de l'acquis et ceux de l'inné, entre l'héritaire et l'héritage.

La question de l'identité d'un point de vue psychanalytique comporte une part d'élasticité, la tendance à l'inertie, et une part de plasticité c'est-à-dire une potentialité de transformation. L'adaptation fait de l'identité à soi une permanence dans ce que l'on est » (*Ibid*, p117) et « les exigences endogènes comme exogènes nous soumettent à des métamorphoses constantes » (*Ibid*, p.117). L'individu a tendance à vivre dans l'illusion de vivre dans l'oubli de ces changements et dans l'illusion d'identité à soi-même. Il est impossible de privilégier la dimension élastique ou plastique. Ces changements font émerger une permanence. Les changements les plus précoces deviennent une partie de la constitution du sujet.

Par conséquent, l'approche psychanalytique indique que l'identité est à la fois une multiplicité, à la fois un changement et une continuité, une construction et une identification.

Barbier (2011) définit l'identité comme « une représentation ou une image globale liant les représentations ou les images que construisent les sujets autour d'eux-mêmes dans les différents espaces et champs d'activité dans lesquels ils se trouvent présents » (p. 117).

Cette définition insiste sur la construction qui peut être entendue comme « un processus continu » au sein duquel les représentations se transforment en fonction des situations et des expériences menées par le sujet. Ces nouvelles représentations occasionnent une « réorganisation des expériences et une reconstruction de ce qui est présenté comme événement dans les expériences » (*Ibid*). Barbier (2011) souligne que l'identité n'est pas un état mais un processus. En ce sens, il rejoint la position adoptée par Green (1977). « L'acquisition de l'identité n'est pas une construction linéaire qui opérerait par intégrations successives mais un processus dialectique du rapport sujet/objet » (p. 87). Camilleri et al (1990) préfèrent employer le concept de processus identitaire pour évoquer cette vision dynamique. Au sein de ce processus « le sujet peut surgir » (Fugier, 2019, p. 329). « Les processus de construction identitaire sont conçus comme le lieu de cristallisation des contradictions et conflits sociaux et psychiques » (*Ibid*).

L'étude des conflits d'identité constituent un « questionnement central de la sociologie clinique » (Fugier, 2019, p. 328). Villa mentionne que ce sont « les exigences et les urgences de la vie qui nous contraignent inéluctablement à changer » (2020a, p. 117). Les crises d'identité sont pensées comme « un passage obligé dans un processus de développement ou le symptôme d'une situation d'anomie (sociale) » (Muxel, 2020, p. 264). Elle permet de mesurer que les caractéristiques de nos identités sont indéterminées (*Ibid*). Erickson décrit le processus identitaire comme une succession de crises qui a pour objet de fournir « un sentiment subjectif

et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ». (1972/1994, p. 13). Ces crises sont de nature intrinsèque. Auparavant nous pensions qu'elles assuraient le passage de l'adolescence à l'âge adulte (Erickson, 1972/1994) Actuellement, elles semblent se relayer à tous les âges de la vie (Mary & Costulat-Founeau, 2014).

L'ensemble des négociations qui se réalisent au travers de ces crises favorise la conservation ou le rejet de certaines composantes identitaires (Strauss, 1959). La crise rend visible et discutable des transformations qui affectent aussi bien les individus que des groupes (Muxel, 2016). Les situations de crise sont plus marquées dans un contexte d'individualisation des valeurs et la disparition des grands cadres de socialisation (Melman, 2005). Les personnes ressources traversent-elles des crises identitaires ? Le contexte de construction de leur identité est-il un contexte d'individualisation et de disparition de socialisation professionnelle ?

D'un point de vue philosophique, la crise indique que « nous sommes une multiplicité » d'un point de vue des affects, des valeurs, et de la morale (Nietzsche, 1991, p. 284). Si nous nous intéressons au psychique de l'individu, la crise va nous renseigner sur les forces qui s'y expriment. Le psychique se fonde sur le désir d'être (Gaulejac (de), 2002, p. 178). Dans cette perspective psychique l'identité « exprime le sentiment d'être, le sentiment d'unité et de cohérence de la personne, ce qui la définit comme un être singulier, spécifique, unique, particulier, en définitive ce qui lui est propre » (Héritier, 1977, p. 69). La crise va permettre au sujet de surgir et d'exprimer un « je » qui sera à la fois multiple et « un autre » qui agit, se construit à partir de l'autre » par « son regard, son discours et son désir » (Fugier, 2019, p. 329). Le sujet est commandé par des forces inconscientes qui « s'enracinent dans le corps » (*Ibid*) appelé le « Soi » par Nietzsche proche du Ça freudien. Pour Freud (2012), le Moi est à la fois une instance défensive contre les agressions du réel extérieur et une agence de cohérence des représentations et d'adaptation. Le Moi est traversé par le Ça qui est porteur des désirs refoulés et par le Surmoi qui est le siège des normes et des interdits. Les autres, les institutions cherchent à domestiquer le « Soi ». Les institutions s'attendent à ce que l'individu obéisse aux impératifs de la société. « La puissance de la volonté individuelle décroît quand elle se soumet à ces normes sociales, à cet esprit du « tu dois » qui n'est pas sans écho avec l'instance freudienne du Surmoi » (Fugier, 2019, p. 329). Les mondes sociaux cherchent à dompter le monde intérieur. Nous pouvons retenir que l'individu est « aux prises avec l'irréductible du psychique (...) et du social (...) et essaie malgré tout (...) d'accroître sa puissance d'affecter, d'être affecté, d'être et d'agir » (*Ibid*).

Cette présentation nous indique que l'identité fait face à des processus contradictoires : l'unité et l'éclatement (les crises), la continuité et les changements, mais aussi la similitude et la différenciation. La similitude renvoie à l'idée d'identique à soi-même, de semblable et celle de

différenciation rejoint l'idée de distinction et de singularité (Gaulejac (de), 2002, p. 59). Chacun se définit par rapport à des caractéristiques communes et ce qui nous différencie d'autrui. L'identité se construit par rapport à la dualité d'une identité pour soi et une identité pour autrui. L'identité pour autrui est « le résultat des procédés d'attribution de l'identité par les institutions ou les acteurs en interaction avec l'individu » (Doray, 1992, p. 308). Le processus d'identité pour autrui ne peut s'analyser en dehors « des systèmes d'actions dans lesquels les individus s'insèrent » (*Ibid*). Doray (1992) souligne que l'identité s'insère dans le social. Le processus d'identité pour soi « fait référence au travail d'intériorisation de traits identitaires par les individus eux-mêmes » (*Ibid*, p.308). L'identité pour soi et pour autrui se construisent et se transforment « tout au long de l'existence sous l'influence d'autrui, à travers les multiples appartenances auxquelles l'individu peut se référer dans son histoire » (Gaulejac (de), 2009, p. 60). La singularité provient « de la façon dont le sujet choisit de combiner les éléments constitutifs de son identité » (*Ibid*).

L'identité pour soi est « corrélative à l'identité pour autrui et de la reconnaissance par autrui (Dubar, 1991/2015). La problématique est que nous ne savons pas ce que pense l'autre de moi sans que ce dernier communique. La communication nous renseigne à ce sujet. Cette idée corrobore la position adoptée par Barbier (2011) qui indique que l'identité est une construction communicationnelle qui peut être évoquée par exemple lors des énoncés d'autrui, ou lors d'interactions. N'importe quelle activité de communication a pour trait une représentation de soi à autrui que ce soit dans des discours sur soi ou dans des discours que « tiennent les sujets sur leurs activités » (p. 118). En ce sens, la construction de l'activité et la construction de l'identité entretiennent des relations via une construction discursive. Toutes les activités de communication sont marquées par une incertitude. Nous ne savons pas ce qu'autrui pense exactement de nous. Nous sommes dans l'impossibilité de savoir si notre identité coïncide avec celle d'autrui.

« L'identité est une notion carrefour entre psychique et social » (Gaulejac (de), 2009, p. 61). La sociologie clinique place ce concept à l'intersection de deux champs. Le premier est la sociologie. En effet, la « relation d'identité pour soi/identité pour autrui (...) constitue le processus de socialisation. La socialisation « c'est transformer un être associal en un être social en lui inculquant des modes de penser, de sentir d'agir » (Cherkaoui, 2018, pp. 385-386). La socialisation « suppose la primauté de la société sur l'individu » (*Ibid*, p. 386). Dubar (1991/2015) spécifie que dans le cas de l'identité la sociologie introduit « la dimension subjective, vécue, psychique au cœur de l'analyse sociologique » (p. 105). La sociologie « renverse les positions psychanalytiques » (*Ibid*). Elle fait « « du plus intime » ce qui est aussi « le plus social » » (*Ibid*). Elle installe le Soi « dans le social lui-même » (*Ibid*). Le deuxième

est psychique. Nous avons présenté les instances psychiques précédemment en se référant aux travaux de Freud concernant le Moi, le Ça et le Surmoi. L'une des découvertes les plus importantes de Freud est que la structure du sujet semble être discontinue avec le réel. Cette interprétation semble s'opposer à celle d'Erikson qui définit l'identité du Moi comme le « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle au principe le plus profond de toute détermination à l'action et à la pensée que je possède » (Erickson, 1972/1994, p. 14).

La division du Soi, considérée comme la forme de manifestation de l'identité personnelle (Laing, 1961), apparaît dans les mécanismes d'identification. Nous considérons l'identification comme une « activité discursive ayant pour produit des énoncés relatifs à la caractérisation de faits, d'évènements, d'objets physiques et/ou sociaux présents ou passés » (Barbier, 2011, p. 119). Barbier (2011) indique que l'identification établit qu'une entité est identique à une autre au regard de caractères reconnus (Ex : dénomination professionnelle), qu'elle fait appel à des activités de reconnaissance, qu'elle donne lieu à une validation et qu'elle produit des informations (*Ibid*). Elle peut se produire en fonction des groupes d'appartenance (Dubar, 1991/2015). Chaque personne ressource est désignée en fonction d'attributs sociaux et juridiques : un nom, un prénom, une adresse, une profession. L'ensemble de ces attributs « fixe la matrice à partir de laquelle (la personne ressource) va construire son identité propre, la marque de sa singularité » (Gaulejac (de), 2009, p. 61). L'identité est le résultat des démarches d'identification et pas l'objet de l'identification (Barbier, 2011).

Chaque individu, chaque personne ressource, fait l'objet d'identifications multiples qui sont le résultat d'un double mouvement de projection et d'introjection amorcées dès la naissance. Ce double mouvement est un élément constitutif de la construction identitaire (Gaulejac (de), 2009). L'identification par autrui peut faire l'objet d'une acceptation ou d'un refus, ce qui occasionnera la possibilité de se définir autrement. L'identification révèle que l'identité est le fruit « d'un assemblage, à la fois planifié et fortuit qui se constitue à la rencontre entre d'une part ce qui tient à la partie nucléaire du psychisme, la personnalité syncrasique qui recouvre l'idée de « moi-même » et, d'autre part, la personnalité éthique qui révèle l'ambiance sociale et culturelle, le contexte dans lequel l'individu s'inscrit » (Devereux, 1967, p. 112). Chaque personne ressource va tenter de se définir comme un soi-même à partir d'une multitude d'éléments disparates, d'une part ses propres désirs, ses attentes et ses aspirations et d'autre part, les normes, les codes produits par les membres et ainsi reconnaître chaque membre produit par l'environnement. Nous considérons comme environnement tout ce qui permet l'épanouissement des individus et le développement des sociétés (lieu d'interactions) et comme ce qui résulte des activités humaines (milieu de construction) (Devictor, 2020). Borges (cité par

Gaulejac (de), 2019, p. 62) souligne que nous ressemblons à l'image que l'on se fait de nous. Cette affirmation rend compte de la dualité existant entre ce qui nous pousse à être nous-même et ce qui vient des autres dans la constitution de soi.

Dans la recherche doctorale, il nous appartiendra d'essayer de définir ce qui confère l'unité et sa différenciation de l'individu qui occupe la fonction personne ressource. Comment s'est-il construit au cours de son enfance, de son adolescence et de sa vie d'adulte ? Existent-ils des événements, des périodes de crise qui ont influencé leur attachement au handicap ou à l'inclusion ? La manière d'être perçue par une personne spécifique ou des collectifs identifiés a-t-elle influé sur la construction identitaire ? Une approche clinique et sociologique sera féconde afin d'appréhender les aspects psychologiques et sociologiques de l'identité.

Dubar (1991/2015) souligne qu'il n'existe pas de correspondance entre une « identité prédicative pour soi » (p. 106) qui exprime l'identité d'une personne avec son histoire singulière et l'« identité attribuée par autrui » (p. 106) que ce soit des identités numériques ou des identités génériques qui permettent de classer les individus au sein de catégories. Néanmoins l'identité prédicative revendiquée par un individu est « la condition pour que cette personne puisse être identifiée génériquement ou numériquement par d'autres » (Habermas, 1981, p. 115). Un individu est identifié « par et dans l'activité par d'autres impliquant un sens, un objectif et/ou une justification » (Dubar, 1991/2015, p. 106). La construction identitaire est en relation avec la construction de l'activité. L'individu peut refuser ou être en accord avec les identifications qu'il reçoit de la part des institutions comme la personne ressource. Ce processus nous contraint à émettre quelques réserves et faire part de deux phénomènes sociaux auxquels les individus sont confrontés : l'étiquetage et les stéréotypes dans la construction identitaire. Les interactions avec des groupes sociaux occasionnent un premier phénomène qui est celui de l'étiquetage. Cette « théorie sociologique rend compte de processus sociaux de formation des identités individuelles » (Moutaud, 2020, p. 339) de personnes dont le comportement est déviant et va à l'encontre de règles et de normes instituées par le groupe. Cette théorie est critiquée pour son caractère statique qui impose un destin à des personnes. Goffman évoque l'attribution d'identités sociales « virtuelles » à l'égard des personnes étiquetées (Goffman, 1963/1975, p. 57) Moutaud indique que l'étiquetage n'est pas un processus inductible. En effet, si les catégories interagissent avec la manière dont les individus se perçoivent, ceux-ci sont capables de transformer le regard qu'on porte sur eux et de constituer des identités alternatives. Dans ce cas, les individus étiquetés influencent leurs propres trajectoires et négocient des situations (*Ibid*).

Le deuxième processus est les stéréotypes. Comme pour l'étiquetage, l'individu n'est pas le seul acteur de sa construction identitaire (Deschamps & Moliner, 2008). Nous retrouvons cette

idée dans le processus des stéréotypes qui sont les fruits d'un apprentissage social (Eagly & Stephen, 1984). Nous entendons par stéréotype les « clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (professions, études, famille) et qui déterminent à un plus ou moins grand degré ses manières de penser, de sentir et d'agir ; (...) tout groupe clos si petit soit-il (...) a sur l'autre ou sur les autres des stéréotypes (Morfaux, 1980, p. 341). La conception d'Eagly et Stephen passe sous silence « l'utilité sociale des représentations intergroupe » et suppose « que les groupes sociaux seraient des réalités indépendantes de la perception que les individus peuvent en avoir » (Deschamps & Moliner, 2008, p. 166). Les stéréotypes véhiculés au sein de la société peuvent entraîner des dérives. Il faut souligner que les stéréotypes participent à la construction de cadres identitaires dès le plus jeune âge.

La logique de différenciation sociale se situe dans les rapports sociaux. Chacun cherche à se distinguer d'autrui par différents signes et en même temps à s'assimiler à certains groupes qui vont conférer un rôle, un statut. Les recherches en psychologie sociale se sont intéressées à ces processus dans la construction identitaire. Deschamps et Moliner (2008) ont établi un schéma des liens entre les processus et les représentations qui concourent au sentiment d'identité (p. 159).

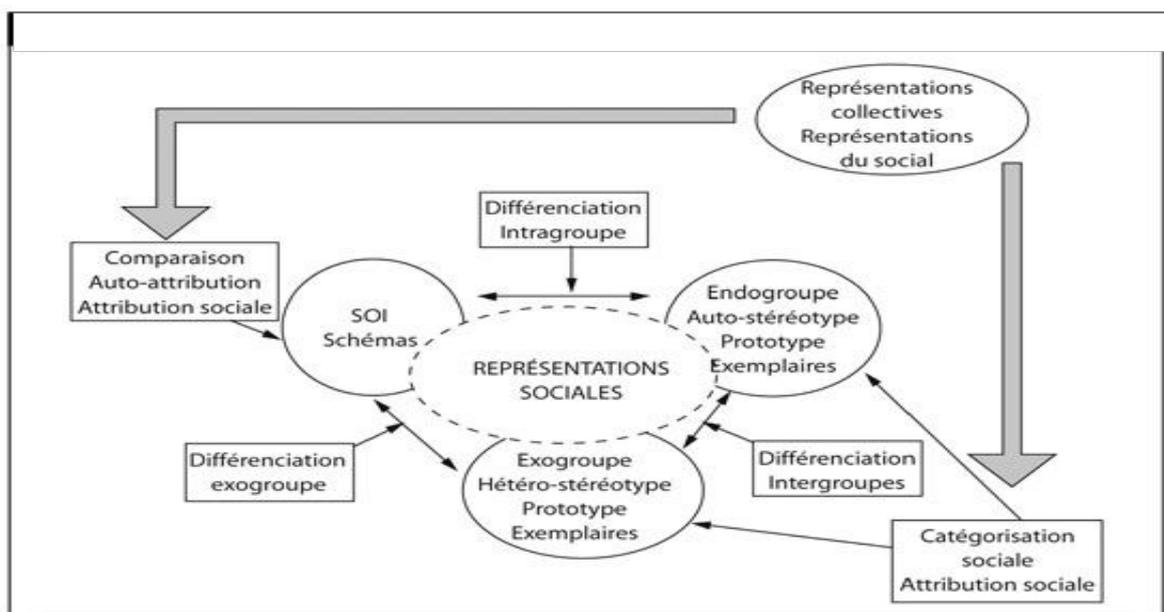


Figure 20 Liens dynamiques entre processus et représentations (Deschamps et Moliner, 2008, p. 159)

Les auteurs indiquent que deux processus contribuent à l'édification des représentations identitaires : les processus de comparaison sociale et d'auto-attribution pour ce qui concerne les représentations de soi et les processus de catégorisations sociales et d'attribution qui contribuent aux représentations endogroupe et exogroupe. La représentation de Soi s'organise en schémas tandis que celles des endogroupe et exogroupe s'organisent autour des stéréotypes

et des prototypes. A partir de ce trio, les individus vont produire différentes comparaisons qui vont les conduire à établir des différenciations entre Soi, l'endogroupe et l'exogroupe. Ces différenciations amènent les individus à adopter des distances variables entre le Soi, l'endogroupe et l'exogroupe dont la perception de ces distances va faire naître les sentiments de similitude et de différenciation qui sont à l'origine de l'identité.

Dans ce schéma, les représentations sociales agissent selon trois modalités. Elles sont des marqueurs identitaires lorsqu'elles sont en synergie avec les processus de différenciation. Elles régulent l'identité quand elles sont en synergie avec les « différenciations du Soi aux membres de l'endogroupe et de l'exogroupe. Enfin, elles agissent comme « résultantes du système identitaire » (*Ibid*, p. 160). Deschamps et Moliner (2008) indiquent que les différentes relations de causalité, de détermination des distances sont variables et sont en fonction des contextes des situations sociales, en fonction de l'endogroupe et de l'exogroupe qui apparaîtront comme les plus concordants, enfin en fonction de l'expression de l'identité de l'individu lui-même qui pourra aussi différer. En ce sens, l'identité a un caractère dynamique. Ce schéma est également régulé par des croyances qui sont stables. Nous entendons par croyance « les représentations collectives, les représentations du social et les représentations sociales » (*Ibid*, p. 160). Les personnes ressource sont des parents, des salariés de l'Éducation nationale, ont une vision de l'inclusion et partagent avec autrui une vision du monde et de leur place dans la société. C'est « cette communauté de croyances qui donne le sentiment d'unité » et c'est parce que « nous sommes fidèles à des croyances que nous partageons avec d'autres » (*Ibid*, p. 160).

Par conséquent, les travaux en psychologie sociale ont mis en évidence que nous sommes soumis à des assignations identitaires qui peuvent être invalidantes ou au contraire nous valoriser lorsque ces dernières sont favorables (Gaulejac (de), 2009). Les processus de différenciation intergroupe, intragroupe, et exogroupes peuvent conduire à des conflits identitaires plus ou moins profonds selon le degré d'appartenance au groupe. Si un groupe domine un autre alors l'individu va intérioriser « les modèles contradictoires » (Gaulejac (de), 2009, p. 63). Le changement de fonction comme celui des personnes ressources va induire d'une part des tensions entre « l'intériorisation des habitus adaptés à la nouvelle fonction, ce qui induit en même temps l'abandon d'habitus acquis auparavant. D'autre part, « la fidélité à sa culture professionnelle d'origine va conduire à valoriser son identité première » (*Ibid*).

L'identité de la personne ressource va se définir en fonction de ses groupes d'appartenance (groupe professionnel, famille). Ces groupes, ces collectifs préexistent et assignent une place sociale. Chaque individu peut s'inscrire dans un imaginaire, un réel (l'Histoire de l'institution et de l'inclusion, le temps vécu) et le symbolique qui « instaure les mots et les signes nécessaires à la définition de soi-même » (*Ibid*) Chaque personne ressource aura la possibilité de reprendre

à son compte des différents éléments afin d'affirmer sa propre identité professionnelle, culturelle...Il existe donc des liens entre une identité individuelle et une identité collective. Elles se « coproduisent » (*Ibid*). Les identités professionnelles<sup>81</sup> ont pour effet de créer des sentiments d'appartenance à des collectifs qui rassemblent tous ceux qui ont suivi les mêmes études, les mêmes formations, qui occupent les mêmes fonctions. C'est le cas pour les personnes ressource. Cette manière de se définir participe aux définitions de soi qui servent d'assise à la reconnaissance sociale (Gaulejac (de), 2009).

Dubar (1991/2015) propose deux processus hétérogènes pour expliquer la construction identitaire. Le premier se concentre sur les attributions de l'identité par les institutions, la communauté, en interaction avec l'individu. Ce processus ne peut s'analyser en dehors des actions dans lesquels les individus sont impliqués qui « résulte d'un rapport de forces entre les acteurs et de la légitimité des catégories » choisies (p. 107). Ce processus aboutit à l'étiquetage à la création d'identité virtuelle (Goffman, 1963/1975, p. 57). Les places assignées aux individus peuvent se reproduire « à l'identique à travers les générations » (Gaulejac (de), 2009, p. 64). Le second processus concerne « l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes » (Dubar, 1991/2015, p. 107). Les identités se construisent des identités pour soi qui ne sont que « l'histoire qui se racontent sur ce qu'ils sont » (Laing, 1961, p. 114) et que Goffman nomme les identités sociales « réelles » (1963/1975, p. 57). Les identités réelles utilisent des catégories qui doivent être légitimes aussi bien pour l'individu lui-même que pour les groupes d'appartenance à partir duquel il définit son identité pour soi. Dubar (2000) souligne que les collectifs auxquels font référence les individus sont devenus « multiples, variables, éphémère », qu'ils y « adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire » (p. 6). Chaque individu se caractérise par une multitude de groupes d'appartenance qui changent au cours de leur existence. Si ces groupes d'appartenance sont aussi les groupes de référence alors ils sont les seuls qui importent « subjectivement ». « Sans cette légitimité subjective, on ne peut pas parler d'identité pour soi » (Dubar, 1991/2015, p. 107). Ce second processus est « l'expression de la croyance au primat du sujet individuel sur les appartenances collectives. Ce ne sont pas les classements des catégories partagées par le plus grand nombre a de l'importance. On assiste à « une crise du système symbolique ». « Chaque personne se définit par elle-même et par rapport aux autres » (Gaulejac (de), 2009, p. 65).

Les deux processus hétérogènes ne coïncident pas. S'il y a un désaccord entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle attribué par l'individu, alors des stratégies sont mises en place afin de réduire l'écart qui peuvent prendre deux formes : les transactions externes et

---

<sup>81</sup> Voir 5-2

les transactions internes. Les transactions externes consistent à « accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui » (Dubar, 1991/2015, p. 107), ce que nous pouvons appeler une transaction objective. Les transactions internes concernent la sauvegarde de ses identifications antérieures, appelées aussi identité héritée, et « le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir » (*Ibid*). Ces nouvelles identités sont nommées identités visées. Les transactions internes visent à « assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi » (*Ibid*). Elles sont qualifiées de subjective et constituent un second mécanisme de socialisation » (*Ibid*).

L'approche menée par Dubar (1991/2015) indique que la clé du processus de construction des identités réside dans l'articulation entre les processus d'attribution de l'identité et l'incorporation de l'identité par les individus. « La transaction subjective dépend des relations à autrui constitutives de la transaction objective » (p. 107). La relation entre les identités héritées (acceptées ou refusées) et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance des institutions et de ses acteurs. Dubar indique que la construction identitaire se joue « dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus » (p. 108).

La construction identitaire peut se traduire en termes de continuité entre l'identité héritée et celle visée, de rupture. Elle peut aussi se manifester par des accords ou des désaccords entre l'identité virtuelle et l'identité réelle. C'est pourquoi, cette approche suppose une articulation entre les deux transactions. Il semble nécessaire d'analyser les transactions objectives comme des confrontations entre les demandes d'identité et les offres d'identité et non comme une simple attribution. Dans la recherche doctorale, il sera intéressant de confronter les demandes et les offres. De plus, cette transaction objective suppose que les processus de catégorisation par lesquels se construisent les identités offertes soient redéfinis afin que les demandeurs puissent négocier avec des offreurs qui sont en situation d'incertitude par rapport aux identités virtuelles à proposer. Cette négociation identitaire va au-delà d'un simple étiquetage et constitue un processus communicationnel complexe. Elle implique la redéfinition de critères, les conditions d'identité, les compétences associées aux identités offertes. En ce sens, elle nécessite de redéfinir une construction conjointe des processus de production d'identités nouvelles.

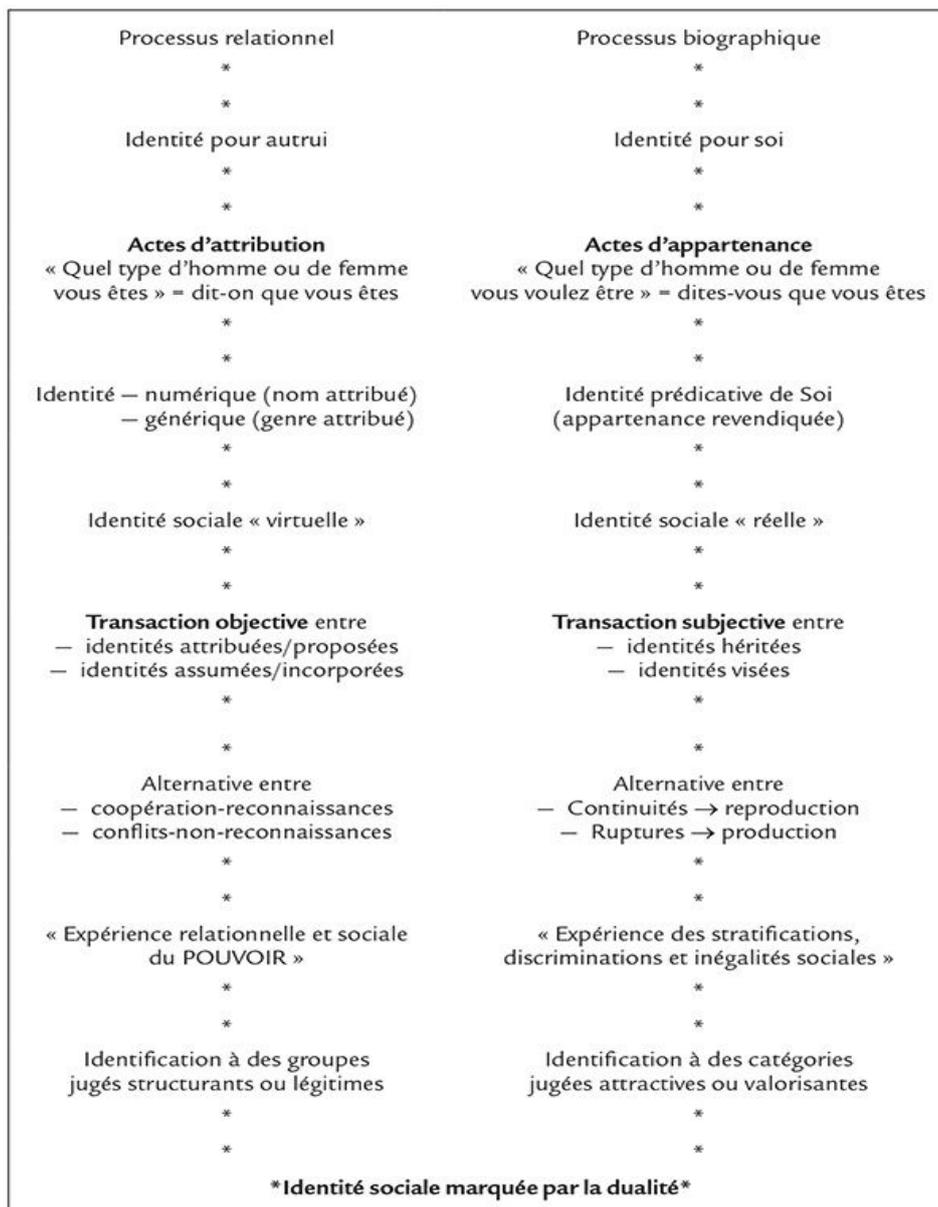


Tableau 6 Catégories d'analyse de l'identité (Dubar, 2015, p. 109)

Dubar (1991/2015) souligne que l'enjeu est l'articulation de ces deux processus complexes mais autonomes. « On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité » (p. 110).

Le même auteur (2000) développe l'hypothèse selon laquelle les formes antérieures d'identification issues de ces identités héritées et de ces identités visées perdent leur légitimité au profit de « formes émergentes, réflexives et narratives » (Gaulejac (de), 2009, p. 65). L'identité narrative serait « une construction autonome de l'individu à partir de la mise en mots d'une histoire personnelle qui fasse sens pour « soi-même » » (*Ibid*). L'identité narrative s'oppose à des formes traditionnelles fondées sur un métier ou sur un groupe social. Ces formes de type communautaires comme celle d'une profession seraient de type défensif. Elles ne seraient pas capables d'inventer du neuf pour échapper aux déterminations. L'identité narrative favoriserait l'accès à l'autonomie d'un projet à soi (Gaulejac (de), 2009).

Même si les deux processus, le processus biographique (identité pour soi) et les processus relationnels, systémiques, communicationnels (identité pour autrui) ne sont pas homogènes, ils utilisent un mécanisme commun : le recours à des schémas de typification (Berger & Luckmann, 1986) qui impliquent l'utilisation d'un nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications (Erickson, 1972/1994). Ces catégories pour identifier autrui ou pour s'identifier soi-même sont variables selon les époques, les lieux, les événements rencontrés par l'individu étudié. Chaque génération d'individu va construire ses identités sociales réelles à partir des identités héritées de la génération précédente, des identités virtuelles acquises lors de la socialisation primaire et enfin en fonction des identités possibles accessibles au cours de la socialisation secondaire (Dubar, 1991/2015). En plus, les catégories pertinentes évoluent elles même dans le temps et permettent d'anticiper réciproquement et greffer les négociations identitaires. C'est pourquoi lors de la recherche doctorale, il sera intéressant de repérer les types identitaires pertinents pour les personnes ressource. Il sera intéressant de repérer leurs identifications réelles entre elles et pour elles-mêmes.

Dubar évoque le processus biographique. Dans le cadre de la recherche, un des événements importants à étudier pour la construction identitaire autonome sera d'analyser la confrontation de la personne ressource à la fin de la formation certificative avec la réalité de l'exercice de cette nouvelle fonction dans son établissement scolaire. De cette confrontation va dépendre l'identification par autrui des compétences, la construction par soi de projets et l'anticipation des identités possibles. La personne ressource va construire une identité professionnelle de base qui constitue une identité au travail, une projection de soi dans l'avenir. La construction se réalise dans un contexte d'incertitude. Cette première « identité professionnelle pour soi » (*Ibid*, p. 114) a des chances de ne pas être définitive car elle sera confrontée aux transformations organisationnelles et aux réformes menées par l'Éducation nationale. Elle est donc vouée à des ajustements. Il sera intéressant d'étudier ces mouvements auprès des différents enquêtés.

Pour construire son identité professionnelle, la personne ressource doit rentrer en contact avec autrui (processus identitaire relationnel), participer à des activités collectives comme le souligne le référentiel de compétences. Cette identité émerge à la suite de transactions analysées comme des relations de pouvoir (Sainsaulieu, 1977/2019).<sup>82</sup>

En sociologie clinique, Gaulejac (2019) insiste sur les aspects de changement et de permanence et, sur les relations entre l'identité héritée, acquise et narrative.

---

<sup>82</sup> Nous nous attarderons sur ce point lorsque nous évoquerons l'identité professionnelle (4-2).

Dubar (1991/2015) souligne que les processus biographiques et relationnels utilisent des schémas de typification. Les caractéristiques sur lesquels s'appuient ces modèles sont à la fois objectives en renvoyant à des indicateurs précis et, subjectifs en renvoyant aux représentations que l'individu a de lui-même. Certaines caractéristiques sont stables d'autres peuvent évoluer. Chaque individu reste le même tout en changeant. Il « garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même » (Camilleri, *et al.*, 1990, p. 23). Il éprouve un sentiment d'unité alors que des événements biographiques interviennent pour modifier le cours. Actuellement une préoccupation a tendance à se substituer à une préoccupation holistique (Gaulejac (de), 2009). La réalisation de soi s'impose. L'individu se doit d'assurer sa propre cohérence et « donner du sens à son existence » (*Ibid*, p. 66), d'où l'importance accordée aux stratégies identitaires<sup>83</sup>. La place n'est plus assignée en fonction de sa classe sociale, ce qui induit une liberté de changer et peut-être de la perdre. Les personnes ressources s'insèrent dans cette dynamique. C'est pourquoi les tensions augmentent entre les identités héritées, les identités acquises qui sont liées à la position socioprofessionnelle et, les identités espérées (visées) (*Ibid*).

Dubar (2000) indique que le sujet doit s'arracher à son histoire pour être autonome. Gaulejac (2009) ne partage pas cette idée. Il affirme que c'est en reconnaissant son empreinte « généalogique » (*Ibid*, p. 68) que l'individu peut se défaire de cette histoire familiale et même professionnelle. Le dégagement s'inscrit dans les tensions entre l'histoire acquise et l'histoire espérée. Les concepts psychanalytiques du Moi, du Ça et du Surmoi permettent de comprendre les tensions entre les tensions internes qu'éprouvent la personne ressource et les tensions externes. Gaulejac (1987) indique qu'il existe des rapports entre les conflits liés à des changements de position sociale, comme devenir personne ressource, et les conflits entre les instances psychiques. Cette perspective diachronique indique que la personne ressource s'insère dans une historicité c'est-à-dire dans un rapport entre une histoire originelle et une histoire construite. Comprendre d'où vient la personne ressource, analyser les différentes composantes de de son héritage, la manière dont elle a construit son soi, va l'aider à affronter les contradictions du présent et affronter l'avenir. Il existe une diachronie entre l'identité héritée et l'identité acquise, entre l'identité objective et l'identité espérée (Gaulejac (de), 2009). C'est parce qu'il y a des contradictions que la personne ressource est amenée à faire des choix, ce qui lui permet de devenir sujet (Gaulejac (de), 1999).

La notion d'identité narrative développée par Ricoeur (1991) est l'expression de cette conception. Parler de soi peut-être un facteur de changement à condition de savoir comment le passé est agissant sur notre présent. Il articule le pôle de l'identité comme une invariance dans

---

<sup>83</sup> Nous évoquerons ce concept dans le 4-2

le temps et l'identité fidèle à soi en se fondant sur le pouvoir d'intégration « dans l'unité d'une histoire » (Ricoeur, 1990). Être soi-même c'est affirmer sa propre existence et se défaire de son identité héritée. C'est aussi faire face à l'histoire des différents groupes d'appartenance, de sa profession, de sa famille. Cette notion d'identité narrative s'applique aussi bien aux individus, qu'aux groupes sociaux quel que soit leur taille. Chaque entité se nourrit de l'histoire de l'autre. L'identité narrative comme les autres identités n'est pas stable et peut faire l'objet de multiples versions. Dans chaque version, le sujet cherche une issue aux conflits identitaires. « Revivifier son histoire passé » (Muxel, 1996) facilite la projection dans l'avenir. Ces processus de subjectivation participent à la construction de l'identité personnelle.

Les liens qui existent entre l'identité et le travail font parties intégrantes des interrogations portées par la sociologie, ce qui nous amène à étudier plus spécifiquement le concept d'identité professionnelle. La personne ressource est un individu qui exerce une fonction spécifique à l'Éducation nationale. En ce sens, elle possède une identité professionnelle. Même si l'identité présente une forme d'unité, fait l'objet de transactions identitaires, nous choisissons d'isoler l'identité professionnelle afin de faciliter l'analyse. Nous sommes conscients que ce découpage est « artificiel ».

## 2 L'identité professionnelle

« Le métier exercé par une personne est une composante importante de son identité. Il lui confère une position dans la société et pèse sur la représentation que les autres ont d'elle. Il fonde aussi une image de soi ». (Champy, 2020, p. 449).

Dubar (1991/2015) indique que la construction biographique d'une identité professionnelle nécessite de la part des individus de rentrer dans des relations de travail, de participer à des activités collectives. Cette perspective rejoint celle formulée par Sainsaulieu qui définit l'identité comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux groupes. L'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise » (1985, p. IX). Sainsaulieu ancre l'identité professionnelle dans le processus identitaire relationnel de Dubar, dans « l'expérience relationnelle et sociale de pouvoir » (Sainsaulieu, 1985, p. 342). Ainsi, les rapports de travail expérimentent « l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal, mouvant et complexe au pouvoir » (*Ibid*). La notion « d'acteur de soi » renvoie à un investissement dans des relations durables qui mettent en jeu la reconnaissance mutuelle des partenaires. Nous sommes face à une transaction objective dans l'analyse des situations de travail.

Sainsaulieu identifie trois dimensions pertinentes de la transaction analysée comme une relation de pouvoir. Il s'agit du champ d'investissement, les normes de comportement relationnel et les valeurs issues du travail. Le champ d'investissement, appelé aussi accès au pouvoir, distingue l'investissement dans le travail de celui caractérisé par l'accès au pouvoir dans le non-travail et de celui associé à un nonaccès dans aucun des champs. Les normes de comportement relationnel peuvent être individualistes, unanimistes, solidaire et en rivalité démocratique, séparatiste et, en intégration et soumission. Il a aussi identifié quatre identités typiques au travail qui reposent sur une logique d'acteurs au travail et des normes relationnelles :

1. L'identité du retrait. « Elle combine la préférence individuelle avec la stratégie d'opposition » (Dubar, 1991/2015, p. 116) ;
2. L'identité fusionnelle. Elle associe « la préférence collective avec la stratégie d'opposition » (*Ibid*) ;
3. L'identité négociatoire. Elle allie la polarisation sur le collectif avec une stratégie d'opposition » (*Ibid*) ;
4. L'identité affinitaire. Elle unie « la préférence individuelle avec une stratégie d'alliance » (*Ibid*).

Nous proposons un tableau qui croise les identités et les dimensions.

Tableau 7 Croisement entre les 4 types d'identités et les dimensions identitaires (inspiré des travaux de Sainsaulieu)

Identités	Identité de retrait	Identité fusionnelle	Identité négociatoire	Identité affinitaire
Dimensions	<i>Champ d'investissement</i> accès au pouvoir dans le non-travail Normes : individualiste	<i>Champ d'investissement</i> (nonaccès dans un des champs) Normes : unanimisme Valeurs : statutaire	<i>Champ d'investissement</i> : accès au pouvoir Normes : solidarité et rivalité démocratique Valeurs : statutaire	<i>Champ d'investissement</i> : accès au pouvoir Normes : séparatisme Valeurs : les personnes

L'originalité des travaux de Sainsaulieu réside dans le fait que les modèles identitaires présentés n'établissent pas de correspondance entre des modèles identitaires et des catégories socio-professionnelles. Ces schémas peuvent être investis dans n'importe quelle institution et entreprise qui deviennent des fonctions identitaires.

Ce modèle rejoint le caractère structurant de la transaction objective pour la construction des identités virtuelles, des identités pour autrui, dans le cadre du processus relationnel. Dubar (1991/2015) souligne que ce qui est en jeu c'est la reconnaissance des individus dans les investissements relationnels, ce qui peut provoquer des tensions entre les désirs des individus et la reconnaissance des instituts en matière de statut et d'autres formes de reconnaissance. Le processus met en jeu des espaces d'identification, des possibilités de négocier ses investissements et de gérer ses appartenances. Cette mise en jeu est un élément de la transaction objective.

Sainsaulieu et Dubar font l'hypothèse que la reconnaissance identitaire dépend de la nature des relations de pouvoir, des places qu'occupent les individus et les groupes d'appartenance. Mais il n'est pas possible de limiter la reconnaissance sociale qu'aux établissements scolaires dans lesquels les personnes ressource exercent. En effet, la transaction objective entre les personnes ressource et l'institution Éducation nationale est « celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou la non-reconnaissance des compétences, des savoirs, des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées » (Dubar, 1991/2015, p. 117).

Mangin (2019) remarque que Sainsaulieu ne pense pas l'identité comme « préexistante au sujet » (p. 336). Chaque individu veut réaliser ses aspirations. L'espace social devient le jeu de confrontation entre les quêtes des acteurs. « La pensée stratégique et rationnelle (...) permet l'accomplissement » (*Ibid*). « Ce prisme analytique dessine un individu profondément stratégique, mû en premier lieu par ses désirs conscients. Les organisations apparaissent alors avant tout en tant que structure de pouvoir, terrains de dynamiques conflictuelles » (*Ibid*).

Dubar a également étudié la question de l'identité professionnelle en s'appuyant sur les transactions entre les identités virtuelles attribuées par autrui et les identités réelles pour soi. Il prend en considération les savoirs, les compétences et les images de soi. Il s'appuie sur son cadre théorique que nous avons précédemment exposé. Dubar constitue quatre idéaux types d'identité professionnelle : l'identité d'exécutant stable menacé, l'identité bloquée, l'identité de responsable en promotion interne et l'identité incertaine autonome. Ces modèles sont nés de « l'exploration du sens que les individus donnent à leur activité, de leur trajectoire professionnelle et du rapport qu'ils entretiennent à la formation » (*Ibid*). Nous pouvons faire l'hypothèse que l'activité et l'identité sont en inter-relation.

Mangin (2019) constate que cette approche « pose un sujet en quête de compromis entre ses propres aspirations et le sens qu'il donne à son existence d'une part et ce que le monde lui renvoie d'autre part » (p. 336).

Tableau 8 Les configurations des identités professionnelles de Dubar (Piasser, 2014, p. 156)

	<b>L'identité pour autrui</b>	<b>L'identité biographique et relationnelle pour soi</b>
L'identité d'exécutant stable menacé	Personnels exclus du modèle de la compétence	Apprentissage directement au travail, recherche de la stabilité de l'emploi, pas de changement par la formation. Dépendance au chef, travail instrumental
<b>RISQUE D'EXCLUSION DE L'EMPLOI</b>		
L'identité bloquée	Personnels relevant du modèle de l'opérateur polyvalent et gestionnaire	Se définissent à partir d'un métier lié à la formation initiale, attendent d'accéder à un poste réellement qualifié Reconnaissance suspendue, conflits latents
<b>BLOQUÉS DANS LA SITUATION ACTUELLE, INQUIETS POUR L'AVENIR</b>		
L'identité de responsable en promotion interne	Référence au modèle de l'évolution par et dans l'entreprise	Évolution professionnelle et formation continue interne et intégrée Reconnaissance réciproque, mobilisation au travail
<b>RECONNAISSANCE DE CES « RESPONSABLES PROMUS »</b>		
L'identité autonome et incertaine	Perception de salariés qui posent problème : adaptation aux filières existantes et avenir problématique dans l'entreprise. Personnels difficilement « classables ».	Se définissent davantage par leurs diplômes que par leur travail Posture critique, part d'opportunisme
<b>RECHERCHE DANS LES RELATIONS DE TRAVAIL ET DANS DES RÉSEAUX, LES MOYENS DE CONSTRUIRE OU CONFORTER DES PROJETS PERSONNELS ÉTRANGERS À L'ENTREPRISE</b>		

Nous pouvons nous demander si les personnes ressource ne pourraient pas être classées dans « l'identité de responsable en promotion interne ». Elles évoluent par et dans l'institution Éducation nationale. Cette évolution se réalise grâce à la formation continue. Elles sont reconnues grâce à la certification. Les résultats de la recherche nous permettront de valider ou d'invalider cette hypothèse.

Nous ne pouvons pas évoquer l'identité professionnelle sans s'attarder sur les travaux menés par Florence Osty. Osty et al (2007) ont analysé les identités collectives. Ils identifient trois niveaux d'analyse : les espaces d'identification (le travail, l'entreprise, la trajectoire et la société externe), les systèmes de représentation (légitimation, finalités du travail, fonction de

l'entreprise) et les sociabilités de groupe (comportements relationnels et attitudes au travail). En fonction. De cette base, ils ont distingué six modèles d'identité collective : l'identité règlementaire, l'identité communautaire, l'identité professionnelle de service public, l'identité de métier, l'identité de mobilité et l'identité entrepreneuriale. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les personnes ressource relèvent aussi bien de l'identité de service public car elles ont une interaction avec un usager qui est au cœur de la construction identitaire et sont détentrices d'un savoir-faire particulier, et de l'identité de métier. Nous pouvons supposer qu'elles ont un intérêt pour leur activité, qu'elles apprécient de confronter leur point de vue. La particularité des travaux menés par Osty et *al* est qu'ils complexifient les idéaux de type identitaires en prenant en compte les mondes sociaux des entreprises et leurs dynamiques culturelles. Leurs modèles s'appuient sur les familles de culture d'entreprise car il est difficile de préciser une identité dans la mesure où tous les milieux professionnels ne sont pas identiques (activités, taille des collectifs, ancienneté dans l'exercice). Le recours à la culture d'entreprise permet d'identifier trois types de culture d'entreprise :

1. « La culture d'entreprise qui implique des liens sociaux forts, bien structurés facilite l'existence des identités professionnelles et entrepreneuriales ;
2. La dualité culturelle qui renvoie à des liens sociaux faibles et peu évolutifs, renvoie à l'activation des dimensions règlementaires des identités de service public, professionnelles et mobiles ;
3. La désignation culturelle correspond à une culture ancienne qui subit des changements organisationnels impliquant des modifications profondes des anciennes références communautaires » (Piasser, 2014, p. 159).

Ce nouveau modèle présente un avantage. La personne ressource peut être placée dans deux types de culture : la deuxième culture car elle est un membre du service public, et la troisième car les nouveaux enseignants spécialisés s'appuient sur une culture ancienne de l'enseignement spécialisé qui subit des changements.

L'approche en sociologie clinique introduit une rupture avec les deux premiers modèles car elle convoque un sujet inconscient et pose l'identité comme un lieu de tensions et de régulation entre des logiques sociales et des nécessités psychiques (Giust-Desprairies, 1996). L'identité professionnelle fait partie de l'identité du sujet mais elle est mobilisée dans le cadre de l'activité professionnelle. Elle est « appréhendée comme l'articulation entre trois concepts distincts (Giust, 1989) : l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle » (Mangin, 2019, p. 337).



Figure 21 Les trois concepts de l'identité professionnelle en sociologie clinique

L'identité individuelle de la personne ressource concerne la vie psychique, à ses modalités de fonctionnement, ainsi qu'à ses valeurs qu'elle s'attribue. Les valeurs sont en lien avec sa propre histoire familiale et sociale. Comme nous l'avons présenté précédemment, cette entité est un lieu de conflits, de tensions entre des forces qui unissent et d'autres qui désunissent, entre des mouvements d'identifications et des mouvements de rejets. Les conflits constituent le pôle dynamique de l'identité et induisent la construction de compromis entre les différentes instances psychiques. Même si les compromis sont instables, ils assurent l'équilibre et la cohérence dont le sujet a besoin pour s'inscrire dans la vie sociale.

La personnalité professionnelle de la personne coïncide avec la part du sujet personne ressource quand elle exerce sa fonction. Cette part identitaire se pense à l'articulation de quatre dimensions (Giust, 1989) : une première qui touche les motivations, les désirs et les fantasmes lors de l'exercice et le choix de la profession ; une deuxième au niveau des interdits et des désirs en lien avec les règles régissant l'activité ; une troisième concerne les idéaux qui président à l'exercice de l'activité ; enfin la quatrième, l'objet désiré que constitue l'objet du travail. La rencontre avec les pairs occasionne pour la personne ressource une mise en contact avec des règles explicites et implicites qui « régulent (ses) désirs cadrent (sa) pratique » (Mangin, 2019, p. 337). La difficulté pour les enquêtés est qu'ils ne connaissent pas d'autres personnes ressource lorsqu'il débute leurs activités. Cette rencontre met en relation les représentations et les idéaux sur la fonction, aide à mettre en place des mécanismes de défense spécifique vis-à-vis des autres acteurs, nourrit le plan narcissique et répond aux besoins de reconnaissance (*Ibid*). La personnalité professionnelle détient un dynamisme qui provient des échanges, des confrontations, des interactions entre le sujet et ses pairs. Ainsi le professionnel va pouvoir « ré-

agencer son échafaudage identitaire » (*Ibid*) pour le mettre en conformité avec ses angoisses, ses désirs ou déconstruire certains « idéaux professionnels vécus comme persécutants car inatteignables.

Le dernier concept est l'identité institutionnelle. La personne ressource lors de sa formation, de certaines expériences professionnelles s'est construite une personnalité professionnelle qui va s'éprouver au sein de son établissement scolaire et de l'institution scolaire, ce qui nécessite de sa part la construction d'un compromis entre ses nécessités psychiques, les injonctions émanant de l'institution et les « éléments identitaires guidant sa pratique professionnelle » (*Ibid*). Le compromis est tributaire de la place accordée à cette nouvelle fonction au sein de l'institution et de l'établissement, au pouvoir dont dispose la personne ressource dans l'organisation, à son éventuelle malléabilité. En ce sens, nous supposons que l'identité institutionnelle confronte la personne ressource en tant que sujet à « une organisation non sensibilisée à ce qui fonde la spécificité de (sa fonction) » (*Ibid*). Il sera intéressant de savoir si la confrontation au dynamisme de l'institution se traduira par une remise en cause de l'équilibre identitaire de la personne ressource entre son identité personnelle et sa personnalité professionnelle. Cette approche sera retenue lors de la recherche doctorale car elle convoque « une identité comme lieu de tension et de régulation entre des logiques sociales et des logiques psychiques » (Giust-Desprairies, 1996 cité par Mangin, 2019, p. 335) au sein d'une identité appréhendée dans le cadre du travail.

Cette approche nous indique que la réalité vécue par la personne ressource n'est plus le fruit du fonctionnement ou du dysfonctionnement de l'institution scolaire ou de problématiques individuelles mais des rapports entre les trois concepts. Par exemple un malaise dans les situations de travail peut provenir d'un décalage entre « les identifications aux idéaux, le rapport entretenu à la profession et le fonctionnement institutionnel » (Mangin, 2019, p. 336). Mangin souligne que cette approche apparaît comme féconde car elle permet de saisir les représentations qui font sens pour les personnes ressource car elle distingue l'origine des différentes représentations qui façonnent les processus subjectifs. Le cadre analytique permet d'identifier le rôle des institutions, donc de l'institution scolaire dans le cas des personnes ressource. L'analyse de l'identité institutionnelle et les rapports que cette dernière entretient avec l'identité personnelle et la personnalité professionnelle permet d'identifier comment les représentations véhiculées par l'institution va soutenir la personne ressource dans ses propres représentations ou au contraire ne pas apporter le soutien qu'elle espère.

En conclusion, l'identité et l'identité professionnelle sont des faits psycho-sociaux, culturels, socio-cognitifs et psychanalytiques qui sont définis dans une perspective dynamique et interactionniste qui lie l'identité pour soi et l'identité pour autrui, une identité personnelle et une

identité sociale. Cette conception apparaît comme une totalité dynamique où les éléments interagissent entre eux dans une dynamique de complémentarité, de conflits, d'affirmation de sa singularité et de sa différence par rapport aux groupes d'appartenance. Il s'agit d'un lien de médiation où se mêle la singularité de l'identité et la dimension collective (identité sociale). La relation entre les deux dimensions constitue la dynamique.

Il nous semble opportun de placer la focale sur cette caractéristique et la replacer dans le cadre du développement professionnel et de la construction de l'activité.

### 3 Dynamique identitaire dans le cadre de la professionnalisation

Kaddouri (2019) a recours à l'expression dynamique identitaire car il désire mettre l'accent sur les processus mis en jeu dans les conduites sociales et les tensions qui existent dans la construction de Soi.

D'un point de vue usuel, ce concept s'oppose à la stabilité. Il désigne des forces qui s'opposent en étant en interaction. Il est agissant et les modifications sont les actes de l'être (Gobbot, cité par Morfaux, 1980, p 92). Le dynamisme d'un être s'inscrit dans ses actes et ses activités. En sociologie, la dynamique fait état d'une évolution et d'une accélération de cette évolution. En psychologie, elle fait état des lois qui régissent le comportement des membres d'un groupe fondé sur un système d'interdépendance. La psychanalyse utilise ce concept pour décrire les phénomènes psychiques qui résultent d'un conflit entre les compositions de force exerçant une poussée d'origine pulsionnelle (Laplanche & Portalis, 1967).

Ainsi le terme de dynamique renvoie à une idée de mouvement, de tension, de force. En l'accolant au terme d'identité, Kaddouri (2019) entrevoit l'identité uniquement sous l'angle d'un processus. En ce sens, il corrobore les travaux menés dans différents champs scientifiques. La construction identitaire n'est jamais stabilisée. Elle oscille entre « la permanence et le changement » (Gaulejac (de), 2009, p. 65), des tensions inter et intra subjectives, des transactions (Dubar, 1991/2015), des conflits (Erickson, 1972/1994), des projets et des stratégies identitaires.

Le terme de tension prend deux sens, une force qui sépare et une force qui rassemble (Bellenger & Pigallet, 1996). Les tensions vécues par la personne ressource peuvent être de nature positive ou négative. Elle se manifestent à chaque fois que la personne ressource est tiraillée entre des conflits de rôle, en étant incapable de les satisfaire. Les tensions sont au cœur des dynamiques identitaires. Elles appellent la mise en place de stratégies identitaires. Camilleri et al (1990) ont défini les stratégies identitaires comme des « procédures mises en œuvre par un acteur qu'il soit individuel ou en groupe pour atteindre des finalités conscientes ou inconscientes. Ces procédures sont élaborées en fonction de la situation d'interaction c'est-à-

dire en fonction de déterminants qu'ils soient sociologiques, culturels, historiques » (p. 24). L'idée d'atteindre un but est prédominante. Pour Kaddouri (2019), l'enjeu est la cohérence. Il s'agit d'« actes comportementaux et ou discursifs qui visent la cohérence des différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités ainsi que le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité » (Kaddouri, 2006 p. 68). Les stratégies ont « pour fonction de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui et, entre identité héritée et identité visée (Kaddouri, 2016, p. 250).

Les enjeux de cohérence et d'atteindre un but ne sont pas éloignés de la définition apportée par Barbier (2011). Il définit les stratégies identitaires comme « des constructions mentales ou discursives anticipatrices et finalisantes d'un sujet relatives à ses propres transformations en tant que sujet » (Barbier, 2011, p. 189). Ce travail identitaire donne lieu à une action qui nécessite « une mise en représentation et à une gestion explicite » (*Ibid*). L'identité et l'activité sont en relation de réciprocité. Barbier souligne que ces stratégies sont très présentes lors de situations de « délibération sur soi » (*Ibid*) qui vont occasionner une ré-élaboration du projet. C'est le cas lorsque la personne ressource va devoir modifier ses activités lorsqu'elle rencontre un obstacle. Les situations de délibération sur soi ont pour origine des situations chargées d'émotions c'est à dire des situations de « ruptures dans le cours habituel de l'activité d'un sujet » (*Ibid*). « L'aboutissement de ces actes (de délibération de soi) est constitué par des stratégies identitaires (...) c'est-à-dire des projets de soi. Les stratégies identitaires sont des constructions mentales et discursives relatives à ce qu'un sujet souhaite de lui-même » (p. 190).

Piaser (2014) indique que la notion de stratégie « déborde largement le domaine professionnel » (p. 158). Le concept de dynamique identitaire lui semble plus approprié dans la mesure où ce concept sera mis en relation avec celui de la professionnalisation.

Nous avons déjà évoqué le concept de professionnalisation et avons opté pour celui de développement professionnel. Kaddouri (2016) relève l'existence de trois projets de professionnalisation : le projet institutionnel, le projet collectif et le projet personnel.

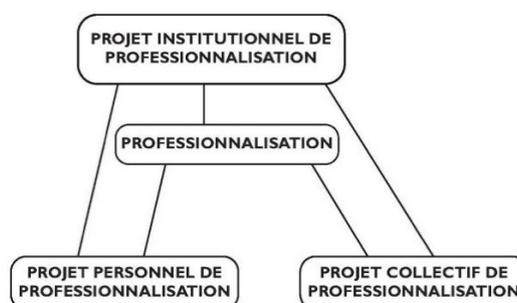


Figure 22 Schéma des trois projets (Kaddouri, 2016, p. 249)

« Le projet institutionnel relève de l'initiative des responsables et exprime la politique institutionnelle de professionnalisation du personnel. Il vise, notamment l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles par les membres de l'organisation » (*Ibid*, p. 248). Ce projet concerne les personnes ressource. « Cette décision est exogène c'est-à-dire qu'elle est le projet d'autrui visant à professionnaliser quelqu'un d'autre que soi-même » (*Ibid*). Il ne s'agit en aucun cas d'une démarche d'un groupe social qui œuvre pour la professionnalisation collective de ses membres et pour la reconnaissance sociale et institutionnelle de la professionnalité qui en résulte » (*Ibid*). Néanmoins même si l'origine du projet est institutionnelle, nous pouvons nous demander si la confrontation aux réalités du terrain ne va pas le modifier afin qu'il soit porté « avec ou sans l'accord de l'institution » (*Ibid*). Il devient un projet personnel de professionnalisation. Il existe des rapports entre le projet institutionnel porté par l'Éducation nationale, le projet personnel des personnes ressources et le projet du groupe. Ces rapports vont occasionner soit une complémentarité, soit des décalages qui eux-mêmes peuvent entraîner des tensions dans les rapports entre les personnes ressource et des responsables de l'institution scolaire. Pour faire face à ces tensions et aux écarts entre les identités pour soi et les identités pour autrui et s'en sortir sans trop de conséquences perturbantes, les personnes ressources vont mettre en place des stratégies identitaires.

L'identité professionnelle des personnes ressource n'est pas figée et est constamment en devenir. La construction n'implique pas la mise en jeu d'expériences personnelles et sociales mais davantage de « remaniements et de tentatives d'interprétations plus ou moins réussies (Marc, 1996, cité par Kaddouri, 2016, p. 249) et de transactions (Dubar, 1991/2015).

Les dynamiques identitaires apparaissent comme un potentiel énergétique du sujet (Kaddouri, 2001) composé des tensions *entre* les différentes composantes de l'identité et les tensions *vers* le projet identitaire. Les prépositions *entre* et *vers* indiquent une inter-relation c'est-à-dire que ces deux termes n'enferment pas la dynamique. Le *vers* indique une orientation identitaire vers laquelle la personne ressource aspire (identité possible). L'orientation et les tensions donnent lieu à des stratégies identitaires.

Dans le cadre de la professionnalisation de la personne ressource, je fais l'hypothèse que les stratégies identitaires auront pour fonction de réduire les écarts entre l'identité pour soi exprimée à travers le projet personnel de professionnalisation et l'identité pour autrui qui traduit le projet institutionnel de professionnalisation (Voir figure 22)

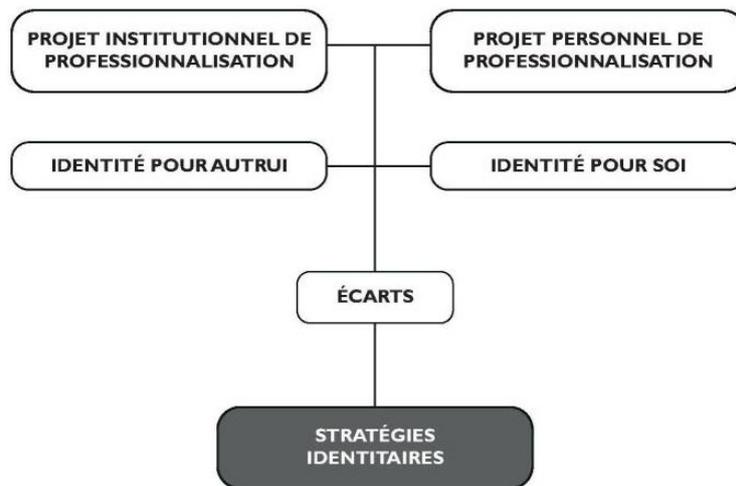


Figure23 Schéma des stratégies identitaires (Kaddouri, 1996, p. 250)

L'injonction à la professionnalisation en direction des futures personnes ressource de la part de l'Éducation nationale, provient d'un projet institutionnel qui « comporte une double invitation » (Kaddouri, 2016, p. 251). La première incite, forme les futures personnes ressource à acquérir des capacités collectives (Demailly, 1987). La deuxième consiste à intérioriser un modèle de comportement professionnel et culturel que nous pouvons qualifier d'autonome, de flexible, ou de travail en équipe. Cette double conception concerne le sujet et non l'organisation. C'est pourquoi, nous pouvons considérer que la professionnalisation de Kaddouri s'apparente au développement professionnel.

Ces comportements traduisent à la fois des compétences mobilisables en situation d'être qu'une manière d'être. Le législateur incite les personnes ressource à « s'inscrire dans un modèle identitaire valorisé par l'Éducation nationale et qui aboutira à des modifications des composantes de l'identité professionnelle. Les nouvelles personnes ressource élargissent leur professionnalité en passant de professeur des écoles ou du secondaire à enseignant spécialisé et personne ressource. Elles passent d'une fonction où le noyau dur est l'enseignement à une polyfonctionnalité avec l'introduction de la spécialisation et de la nouvelle fonction personne ressource.

La recherche doctorale sera peut-être l'occasion d'étudier le développement professionnel de la formation CAPPÉI à la mise en situation. Nous pouvons émettre une hypothèse selon laquelle les personnes ressource ne vont pas construire seule leur professionnalité émergente car aucune activité n'est officiellement définie dans les textes officiels. Nous entendons par professionnalité « la capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier » (Jorro, 2014, p. 242). Le développement professionnel sera un des moyens de se transformer, d'entretenir une identité ou de confirmer une identité déjà existante.

En fonction de leurs propres dynamiques identitaires, les personnes ressource peuvent réagir de façon différente au projet de professionnalisation institutionnel. Kaddouri (2016) identifie trois types d'attitudes : l'acceptation de l'offre de professionnalisation, le refus et la possibilité d'assurer soi-même sa professionnalisation. Ainsi « le rapport entre projet institutionnel et projet de professionnalisation dépend en grande partie des dynamiques organisationnelles et des dynamiques individuelles. Il conditionne les rapports de l'individu à l'offre de professionnalisation, aux changements et à la hiérarchie » (*Ibid*, p. 256).

Tableau 9 Tableau indiquant les rapports de l'individu à l'offre de professionnalisation, aux changements de la hiérarchie (Kaddouri, 2016, p. 257)

Rapport entre offre et demande identitaire	Rapport de complémentarité vécu comme une reconnaissance et une confirmation	Rapport d'incompatibilité vécu comme une tentative de conversion identitaire	Rapport fluctuant en fonction de la nature de la rencontre entre les deux identités
Rapport à la profession	Acceptation de l'offre de professionnalisation Engagement dans les démarches institutionnelles	Hostilité à l'offre de professionnalisation Refus et boycott des démarches institutionnelles	Assurer sa propre professionnalisation Engagement conditionné dans les démarches institutionnelles
Rapport aux changements	Implications dans le changement	Désinvestissement Refus du changement	Hostilité si cela perturbe leurs propres stratégies Sinon coexistence
Rapport à la direction	Rapport partenarial	Méfiance Rapport conflictuel	Rapport calculé Instrumentalisation Réaction par opportunité

Lors de la recherche doctorale, il sera intéressant d'essayer d'identifier les rapports que les personnes ressource entretiennent avec l'offre identitaire proposée par l'Éducation nationale, la profession, les changements et la direction.

#### 4-Ce que nous retenons sur l'identité

**Pour conclure sur cette partie consacrée à l'identité nous pouvons affirmer que le concept d'identité apparait comme un « spectre » (Villa, 2020a, p. 102), une notion complexe « au carrefour entre le psychique et le social » (Gaulejac (de), 2009, p. 61). L'identité fait l'objet de reconstruction permanente. Elle constitue une plasticité « pour mieux accueillir l'imprévisible » (Pachoud, 2020). Sa reconstruction se réalise au moyen d'identifications multiples conscientes et inconscientes. Villa conclut que la personnalité est un cristal. Même si elle est d'un seul tenant, elle se dévoile comme un agrégat de divers morceaux (Villa, 2020b). Pour se construire l'identité fait l'objet de transactions entre des processus biographiques et relationnels, en fonction de son identité héritée et de son identité visée, en fonction de son identité héritée, acquise et espérée (Gaulejac (de), 1987, 2002), et en fonction de ses groupes d'appartenance. L'identité évoque la**

similitude (l'unité) et la différenciation, le changement et la permanence, les crises (Erickson, 1972/1994), l'incertitude, l'attribution, les transactions, l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle (Goffman, 1963/1975). Fugier (2019) souligne que les sociologues cliniciens utilisent davantage le terme de « dividu » élaboré par Deleuze (1990, p. 244) au lieu d'individu pour prendre acte des contradictions et l'instabilité identitaire qui le touchent et qui contrastent avec son étymologie latine. Ce dernier signifie « ce qui est indivisible ». Il est « constitutivement divisé » (Žižek, 1999, p. 38). Sa construction est perpétuelle et ne se termine jamais. L'identité s'inscrit dans une identité sociale pour soi et une identité sociale pour autrui. Elle est la manifestation de tensions entre l'identité héritée et l'identité visée ou entre l'identité héritée en sociologie, l'identité acquise et l'identité espérée en sociologie clinique (Gaujé, 1987, 2002). Dubar a identifié deux processus : un biographique et un relationnel qui est en relation avec l'identité professionnelle qui nous intéresse davantage car notre recherche concerne la personne ressource. L'identité professionnelle a fait l'objet de plusieurs recherches qui ont mis en lumière différentes typologies dont la particularité pour celles de Dubar, Osty et al et Giust, est de ne pas lier l'identité à une catégorie socio-professionnelle. En sociologie clinique, l'identité professionnelle est un « lieu de tension et de régulation entre logiques sociales et nécessités psychiques (Giust-Desprairies, 1996) » (Mangin, 2019, p. 337). Toutes ces tensions sont identifiées sous le concept de « dynamique identitaire » par Kaddouri (2016) dans le cadre de ce qu'il nomme la professionnalisation. Sa professionnalisation est perçue en fonction de trois projets : le projet institutionnel, le projet personnel (développement professionnel) et le projet collectif (développement professionnel). Les dynamiques seraient à l'origine des attitudes qu'adopteraient les individus : l'acceptation de l'offre de professionnalisation, le refus, et la possibilité d'assurer soi-même sa professionnalisation. Les travaux menés par Barbier indiquent que l'activité entretient des relations avec les dynamiques identitaires. Barbier (2011) définit la dynamique identitaire comme une « construction théorique ordonnée autour d'une intelligibilité des régularités observables dans le processus de transformation des sujets et de leurs activités eux-mêmes » (p. 86).

Dans cette recherche, nous mobiliserons le concept d'identité professionnel sous l'acceptation en sociologie clinique qui traduit les dynamiques et l'articulation qui animent l'identité individuelle, la personnalité, professionnelle et l'identité institutionnelle. Cette approche présente des similitudes avec celle de dynamique identitaire. C'est pourquoi, nous serons amenés à mobiliser aussi ce concept.

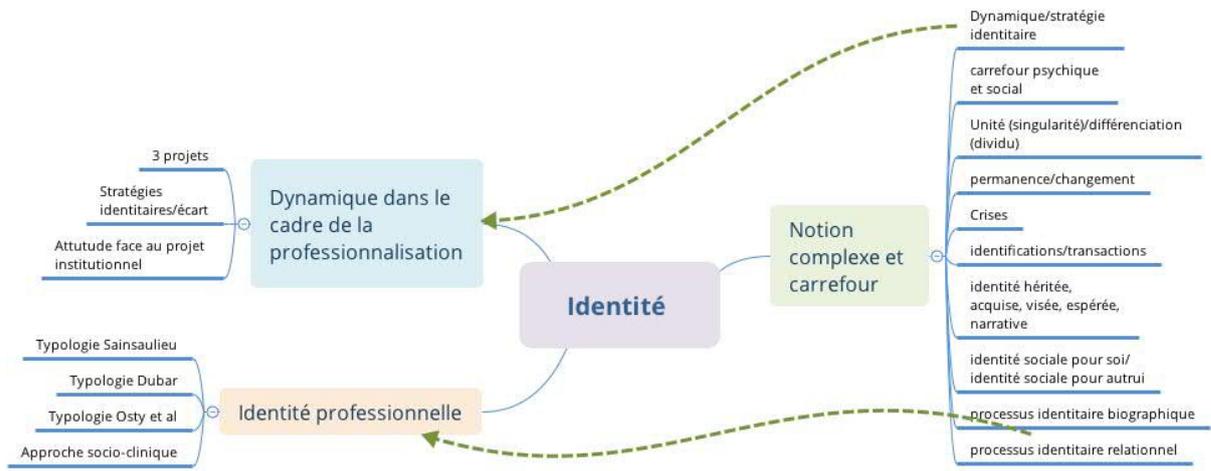


Figure 24 : Les notions d'identité et d'identité professionnelle

Pour conclure, cette deuxième partie avait pour enjeu de présenter les cinq concepts théoriques que nous allons mobiliser pour répondre aux questions qui ont fondé cette recherche doctorale. Cette partie donne naissance à la troisième qui sera l'occasion de présenter la problématique et les hypothèses.

### Partie 3 : Problématique et hypothèses

La recherche doctorale trouve son origine dans un questionnement personnel et professionnel : une histoire personnelle qui s'intègre dans celle de l'inclusion et du handicap mais aussi professionnelle dans la mesure où je suis personne ressource dans mon établissement scolaire depuis 2014.

Elle s'anime autour de trois domaines de questions. Un premier domaine porte sur l'apprentissage. Comment apprendre à mettre en place des activités pour lesquelles la formation CAPPÉI n'a pu préparer au réel du terrain ? Le deuxième domaine se centre sur les activités mises en place par la personne ressource. À qui s'adressent ces activités ? De quelle nature sont-elles ? Enfin, le dernier domaine porte sur l'identité. La personne ressource est-elle reconnue, acceptée et par qui ? Comment passer d'une identité en relation avec une ou des disciplines à enseigner à une double identité ?

Elle répond à des enjeux scientifiques, correspond à un contexte socio-historique et s'inscrit dans une réforme de la formation. L'analyse des écrits scientifiques a mis en évidence l'adoption d'une posture topogénique haute sur des activités en lien avec les interactions, la communication et l'agir sur autrui. Les travaux menés par Leroyer et Midelet-Mahieu (2020) confirment qu'il n'existe pas d'harmonisation sur la définition de la personne ressource ni sur ses espaces d'action. Il semble nécessaire de définir ce qu'est une personne ressource, de déterminer ce qu'est le prescrit, d'identifier une démarche de professionnalisation et de développer une formation en adéquation avec le réel.

Le contexte socio-historique a montré que l'inclusion favorise l'éducation de tous, la justice sociale et le développement équitable. La question est de savoir comment la personne ressource pourrait participer à l'opérationnalisation et à la définition de la nature de ses activités. Les activités des personnes ressource peuvent relever uniquement d'un agir enseignant mais aussi d'autres formes d'agir, donc se pose la question de son identité. Cette fonction émerge dans un contexte de nouvelles modalités d'organisation du travail (Dujarier, 2015) et de mise en place de doctrines néo-managériales (Bèzes *et al.*, 2011). Ces deux facteurs conjugués aux nouvelles modalités de l'éducation inclusive occasionnent des processus de changement à l'école. Il nous appartient d'identifier lors de l'analyse des activités de la personne ressource comment elle négocie les contradictions et le manque de prescriptions émanant des niveaux supérieurs (Dujarier, 2015), comment elle s'inscrit dans des processus contradictoires (Bèzes *et al.*, 2011) : l'un vertical où s'exerce un contrôle hiérarchique et l'autre horizontal où la coopération devient une « vertu » (Mazereau, 2021, p. 240).

L'analyse de la réforme de la formation a montré que la formation dispensée auprès des futures personnes ressource adopte un cadre scolaire orientée vers la certification et non sur des modalités de mise en pratique dans le cadre d'un établissement scolaire. Comment apprendre à mettre en œuvre des activités qui ne sont pas institutionnalisées ? De plus, la formation transmet des savoirs qui n'ont pas fait l'objet de recherches, ni d'analyse de pratiques. Les savoirs constituent « un idéal » (Gaulejac (de), 2006) dans le sens où les futures personnes ressource vont établir « une représentation subjective » (p. XXIII) sans prendre en compte leurs propres limites. La difficulté pour ces futures personnes ressource est de mesurer l'écart entre le travail comme « expérience de l'action et de ses limites » (p. XXIII) et l'idéal.

Le questionnement de départ et les enjeux précités nous ont conduit à nous appuyer sur cinq concepts : l'apprentissage des adultes, la professionnalisation et le développement professionnel, l'activité et l'identité.

L'une des questions est de déterminer comment les personnes ressource apprennent leur fonction. Cet apprentissage se réalise au sein d'un contexte injonctif de professionnalisation. Le concept de professionnalisation est défini selon trois sens et s'appuie sur six logiques (Wittorski, 2007, 2016). Il répond à trois enjeux pour comprendre les transformations du métier d'enseignant spécialisé : le caractère générique, la propriété unique ou fragmentaire du groupe et la question de l'autonomie (Thémines, Tavignot, 2019). Nous avons retenu le concept de développement professionnel au lieu de professionnalisation car le développement professionnel « relève du sujet » (Wittorski, 2016) et correspond au questionnement de départ. De plus, il concerne l'acquisition de savoirs et de changements identitaires. Ces acquisitions nécessitent un apprentissage qui est en relation avec le développement professionnel sans le confondre avec ce dernier. La formation CAPPÉI n'est pas le lieu et le temps de l'apprentissage de cette fonction. Le développement professionnel est « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle, et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2008, p. 15). Nous privilégions le concept de développement professionnel à celui d'apprentissage, y compris celui des adultes, car même si l'activité d'un sujet peut devenir « le support d'apprentissage voire de développement professionnel » (Wittorski, 2008, p. 24), « l'apprentissage a (...) un caractère spacio-temporel local (lié à une situation et à un instant particulier) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée. On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant) ou par l'acquisition /construction de connaissances » (*Ibid*).

Nous avons mené des entretiens exploratoires auprès de huit futurs enseignants spécialisés qui ont poursuivi la formation CAPPÉI durant l'année scolaire 2018-2019. Ces entretiens se sont déroulés entre octobre et décembre 2018. Selon l'analyse des entretiens exploratoires (Ferré & Bedoin, 2021, pp. 237-241), « la formation ne semble pas leur apporter de réponses sur ce plan » (les actions de la personne ressource). La culture de la formation est caractérisée par « une culture d'apprentissage sur le tas » (Wittorski, 2007, p. 141).

Le développement professionnel des personnes ressource peut être appréhendé par une entrée par l'activité. Les premiers résultats de ces entretiens (Ferré & Bedoin, 2021) indiquent que les activités mises en place par les enquêtés au début de leur formation concernent des gestes d'accompagnement individuel et collectif (Lewi-Dumont, 2010) comme des échanges avec des collègues (p. 237), « guider », « soutenir » (p. 238). Ces gestes concernent également des actions de partenariat qui « redéfinissent la place et le rôle de chacun des protagonistes » (p. 238). Ces résultats nous confortent dans le choix d'adopter une approche anthropologique de l'activité qui se centre sur « ce que font vraiment les sujets pour faire ce qu'ils font » (Dujarier, 2019, p. 41). Cette approche accorde une importance à trois déterminants sociaux : « l'activité est précisément le processus de fabrication d'une réponse contingente, par ceux qui sont tout à la fois des agents historiques, des individus assignés à des places institutionnelles et des acteurs sur une scène sociale. L'activité est un processus de subjectivation, qui tend à répondre de manière censée à ces triples coordonnées sociales » (Dujarier, 2016, p. 109). Nous adopterons aussi une approche issue des sciences de l'éducation et de la formation. En effet, Barbier (2011, 2013 et 2017) a défini le concept d'activité en nous laissant penser l'activité au travers de sept points dont cinq sont en relation avec la santé du sujet, le sens que ce dernier va attribuer à son activité et la construction identitaire. L'activité est appréhendée comme un processus de perception et de transformation du monde et du sujet (Barbier, 2011). Il est difficile d'accéder à l'activité de la personne ressource sans s'interroger sur son expérience passée, actuelle et future. Les premières analyses nous indiquent que sept des huit enquêtés ont eu des expériences antérieures avec le handicap, que certains ont exercé d'autres professions avant d'être enseignants (Ferré & Bedoin, 2021). L'expérience est « une transformation reconnue comme conjointe d'une activité et d'un sujet dans et par cette activité » (Barbier, 2011, p. 108) et pas une simple transformation. Dans le cadre de cette recherche, nous privilégierons la communication de l'expérience. L'expérience sera à mettre en relation avec l'activité et également l'apprentissage. L'expérience est une source d'apprentissage (modèle Kolb), elle sert à expliquer le processus propre à l'apprentissage adulte et, devient une ressource pour la motivation et l'apprentissage. L'enjeu sera de déterminer la dimension sociale de l'expérience des personnes ressource qui sera transmissible, ce qui pourra se communiquer et être partagée,

ce qui peut-être observé, et comment le sujet se constitue dans et par l'activité (Bourgeois et al, 2013). Il est possible de faire dialoguer l'approche en sciences de l'éducation et de la formation de Barbier avec celle de la sociologie clinique, de l'ergonomie, de la psychologie du travail et de l'ergologie.

Les concepts d'identité et d'activité sont en inter-relation. L'identité apparaît comme un spectre (Villa, 2020a). Elle est une notion au carrefour du psychique et du social. Elle fait l'objet d'une reconstruction permanente au moyen d'identifications conscientes et inconscientes, de transactions entre des processus biographiques et relationnels, en fonction d'une identité héritée et d'une identité visée, d'une identité héritée, acquise et espérée, et en fonction de groupes d'appartenance. L'identité évoque la similitude et la différenciation (dividu), le changement et la permanence, les crises, l'attribution, les transactions, l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle (Goffman, 1963/1975). Les processus relationnels sont une des caractéristiques retenues par Dubar (1991) pour spécifier l'identité professionnelle qui nous préoccupe davantage dans le cadre de cette recherche. Plusieurs typologies ont été mises en évidence. Nous nous centrerons davantage sur celles de Dubar et de Giust. En sociologie clinique, l'identité professionnelle est « un lieu de tensions et de régulation entre des logiques sociales et une nécessité psychique » (Mangin, 2019, p. 317). Ces tensions sont identifiées sous le concept de dynamique identitaire dans le cadre de la professionnalisation dont l'un des trois projets concerne le projet professionnel de professionnalisation (le développement professionnel) (Kaddouri, 2016). Les dynamiques identitaires seraient à l'origine des attitudes que l'individu serait susceptible d'adopter par rapport à l'offre de professionnalisation : acceptation, refus, professionnalisation assurée par soi-même. Les travaux menés par Barbier (2011) soulignent que l'activité entretient des relations avec les dynamiques identitaires.

Les premiers résultats issus des entretiens exploratoires indiquent que les expériences identitaires sont multiples, « disparates et « *bricolées* que ce soit au niveau de leur place, de la construction des savoirs et de leur pratique » (Ferré & Bedoin, 2021, p. 239). Les futures personnes ressource apparaissant comme des « êtres hybrides car elles possèdent un statut d'enseignant avec des pratiques et des compétences qui dépassent le cadre de l'enseignement » (p. 239). Elles se présentent en respectant les attentes de leur environnement social c'est à dire comme des enseignants spécialisés, de coordonnateurs Ulis et non comme des personnes ressource. Cette fonction ne semble pas encore attendue dans l'environnement scolaire (*Ibid*). Leur identité est présentée comme une dynamique dont l'origine se situe dans les propres expériences sociales des acteurs tel que le rejet, les acceptations, les interactions avec autrui. Les enquêtés connaissent des destabilisations de leurs repères identitaires, traversent des positions d'insécurité, ont un besoin d'être valorisés. Ils semblent être bloqués dans leurs

situations. « Leurs actions ne sont pas clairement définies » (p. 240). Les premiers résultats montrent que leur identité oscille entre une identité d'affinité et une identité de négociation. La recherche exploratoire nous conforte dans l'idée de conserver l'approche sociologique de l'identité professionnelle et celle de la dynamique identitaire car les deux approches se complètent. Les derniers résultats de cette première phase de recherche expliquent que les personnes ressource sont placés dans une position « d'entre-deux » et de « *ni ni* » comme le personnage de Janus (Ferré & Bedoin, 2021, p. 240). Thouroude (2022) explore l'entre-deux en allant au-delà ce dynamisme de passage. L'entre-deux facilite la rencontre entre ce qu'elle crée des différences et des points communs. La posture d'entre-deux « est une affaire de lien et de parole avec des sujets et de parole avec des sujets en devenir » (Thouroude, 2022, p. 364). Elle prend en compte les facteurs humains, intervient dans des procédures de prévention, entretient des relations avec l'institution qui peut favoriser ou entraver la rencontre, interroge les postures professionnelles. « La rencontre ne peut s'effectuer que si les professionnels travaillent dans l'entre-deux (...) tout simplement humains » (p. 367) c'est-à-dire composent avec leurs propres limites, se « dégage de la tentation de toute emprise sur l'autre » (*Ibid*). Nous mobiliserons ce concept d'entre-deux non comme un opposé du *ni ni* mais comme une rencontre.

La recherche doctorale s'inscrit sur le plan méthodologique dans un cadre : celui de la sociologie clinique. En effet, ma posture de chercheuse est d'abord d'analyser dans la mesure où je suis à la fois praticienne, formatrice et chercheuse dans le domaine de l'inclusion et praticienne et chercheuse dans le domaine de la personne ressource. Cette posture est très prégnante en socio-clinique. En ce sens, comme l'analyste je ne suis pas neutre (Lapassade, 1971). L'implication est une « méthode clinique (qui) s'affirme comme une science du singulier. Sa spécificité tient à la reconnaissance de la part de chercheur dans la composition de l'objet étudié, déterminé par son implication, dégagé de l'intériorité de celui qui l'étudie, saisi comme objet clinique » (Massa, 2019, p. 353).

C'est pourquoi nous formulons la problématique suivante qui sera le fil conducteur de la recherche.

**En quoi les activités mises en œuvre par les personnes ressource contribuent-elles à leur développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre-deux ?**

Pour répondre à cette problématique nous proposons trois hypothèses de travail :

**Hypothèse 1 : Les activités de la personne ressource pourraient être des activités qualifiées de « suggestion du faire » et non du « faire » et du « faire faire ».**

La personne ressource est intégrée au service de l'école inclusive. Ce service comme une grande partie des services administratifs français sont organisés selon un procédé vertical de type wébérien. Les injonctions proviennent des strates supérieures. Ces strates constituent le « faire faire ». Les agents opérationnels de terrain, en l'occurrence, les enseignants appliquent ces injonctions. Ils sont dans le « faire ». Les personnes ressource sont des enseignants qui ne peuvent contraindre, « faire faire » aux enseignants de l'ordinaire. Ils sont dans une « suggestion du faire ».

**Hypothèse 2 : Les apprentissages liés aux activités de la personne ressource oscille entre l'accompagnement lors de la formation CAPPEI et, l'apprentissage sur le tas suite à l'obtention de la certification.**

Les enquêtés apprennent leur nouvelle fonction en deux temps : le premier lors de la formation CAPPEI et le deuxième dans leur établissement avant et à la suite de l'obtention de la certification. Lors de la formation CAPPÉI, les personnes ressources ont des cours sur cette fonction sous forme « d'acquisitions de savoirs » (Wittorski, 2007, p. 141) provenant du référentiel de la formation CAPPEI mais les savoirs ne s'appuient pas sur des savoirs scientifiques identifiés. La Formation CAPPÉI alterne les périodes de formation à l'Espé et des temps de formation au sein des établissements sous le regard d'un tuteur extérieur à l'établissement. Après la certification et la titularisation, les personnes ressources apprennent sur le tas c'est-à-dire l'apprentissage est assuré par « le faire » (*Ibid*).

**Hypothèse 3 : La dynamique identitaire de l'entre-deux adoptée par la personne ressource permet de répondre aux besoins à la fois des professionnels et des élèves.**

L'enseignant exerçant la fonction personne ressource se situe dans une posture d'entre-deux. Il n'est pas uniquement enseignant ou uniquement accompagnant. L'entre-deux est une affaire de lien, de prise en compte des facteurs humains qui favorisent la rencontre tout en composant avec ses propres limites. La personne ressource compose avec cette spécificité de l'entre-deux lors de sa construction identitaire afin de répondre aux besoins des élèves et des professionnels. Après avoir formulé la question centrale et les hypothèses qui vont orienter le travail de recherche, nous présentons la méthodologie choisie dans la quatrième partie.

## Partie 4 : Une méthodologie qualitative, compréhensive et casuistique au service d'un projet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation

Introduction : p. 177

Chapitre 1 : L'orientation méthodologique au service d'un projet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation : p. 177

Chapitre 2 : La sociologie clinique : p.181

Chapitre 3 : Les outils : p. 190

Chapitre 4 : La démarche d'enquête : p. 195

Chapitre 5 : L'analyse des données : p. 206

### Introduction

La recherche doctorale étudie le développement professionnel de la personne ressource qui accompagne la politique inclusive dans un établissement du second degré. Nous avons choisi de centrer notre réflexion sur le développement professionnel au double plan de la production de nouveaux apprentissages au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre deux.

La recherche s'inscrit dans un cheminement professionnel et personnel, professionnel car je suis également enseignante spécialisée et personne ressource dans mon établissement et, personnel car mon parcours est marqué par les conséquences de cette société et de cette école caractérisées comme trop peu inclusives.

Ces deux parcours posent les questions suivantes : celle de ma posture de praticienne-chercheuse et de mon implication dans la recherche. Elles seront au centre des réflexions et des choix méthodologiques.

La méthodologie retenue s'articulera autour d'une démarche qualitative, compréhensive et casuistique ayant pour point d'ancrage préférentiel : la sociologie clinique.

### Chapitre 1 : L'orientation méthodologique au service d'un projet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation

#### 1- Le choix du niveau d'analyse

Les sciences de l'éducation et de la formation s'inscrivent d'abord dans une perspective socio-culturelle (Crahay, 1998). J'ai un double niveau d'analyse. Au niveau général, il s'agit de

comprendre comment les hommes et les femmes construisent leurs connaissances et comment ces connaissances sont transmises de génération en génération, c'est-à-dire de comprendre comment les personnes ressource construisent leurs connaissances et forment un groupe professionnel. Au niveau individuel, il importe de comprendre comment les individus s'approprient ou intériorisent ces significations et comment celles-ci conduisent les humains à réaliser certaines actions. Je mènerai une analyse qui mettront en relation les données singulières issues des enquêtés avec celles provenant des établissements et de l'institution.

Cronbach (1974) remarque que les conclusions d'une recherche ont une durée de vie. Les relations de causalité identifiées se modifient. C'est pourquoi, cet auteur dénonce le postulat positiviste qui pousse à n'envisager les phénomènes éducatifs ou psychologiques que sous un angle de réalités fixes. Il sera intéressant dans cette recherche d'articuler le psychologique et le sociologique.

Les objets de recherche en sciences de l'éducation et de la formation relèvent également de la sphère psycho-culturelle. Les modèles de recherche amènent à confronter les données empiriques selon des protocoles rigoureux afin de contrôler la construction théorique et de la valider. Cette entreprise est une œuvre scientifique dans la mesure où elle se soumet à l'épreuve de la réfutation par les faits. La question de la validité est posée. Erickson (1986), Huberman et Gathier Thurler (1991) soutiennent qu'une entreprise scientifique doit être soumise à une procédure transparente et méthodique, c'est à dire délimiter le sujet, formuler l'énoncé en termes de critères, recueillir les données et permettre une reproductibilité par d'autres spécialistes. La dernière qualité est le critère de scientificité. L'ensemble de ces critères scientifiques sont valides pour une recherche qualitative et les études de cas (Huberman & Miles, 1991). Dans cette perspective, Huberman et Miles (1991) identifient un modèle d'analyse de données basé sur la condensation des données, l'organisation et la représentation des données, enfin l'interprétation et la vérification des conclusions. Ces trois composantes sont prescrites dans un contexte de recherche qualitative et quantitative. Seul le format diffère, le narratif (lexical, symbolique) pour les recherches qualitatives et le numérique pour les recherches quantitatives.

Piaget (1970) souligne que la réalité est complexe. Pour l'appréhender, il est intéressant de s'intéresser à un pluralisme méthodologique. Les faits doivent être mis en lumière dans leur importance quantitative car ils sont fréquents. Mais cette approche n'est pas suffisante pour comprendre le sens que les hommes attribuent à leurs actions. La réalité est polymorphe. Les méthodes d'analyse doivent être plurielles.

## 2- Une méthodologie qualitative et compréhensive

J'ai opté pour une méthodologie qualitative car l'échantillon était réduit, huit enquêtés au début de la recherche. En effet, d'une part les enseignants spécialisés exerçant dans le second degré ne sont pas nombreux (au niveau macro) et d'autre part, l'échantillon d'enseignants enquêtés est restreint (au niveau micro). Cela justifie le choix de méthodes qualitatives. Les méthodes qualitatives sont associées au paradigme interprétatif (Kuhn, 1962 et 2008). Elles sont davantage préconisées pour comprendre le sens (Hamisultane, 2019). L'enjeu est d'accéder aux significations que les acteurs confèrent aux situations et aux systèmes de représentations qui orientent leurs actions. Le sens est révélé dans le discours des participants. Le discours inclut de multiples déterminismes, endogènes et exogènes, qui agissent sur le sujet. J'aide à la construction de sens s'il n'apparaît pas en premier lieu dans le discours du participant.

La méthodologie qualitative est de nature compréhensive. La méthode par théorie ancrée (*Grounded Theory Method*) a été retenue. Elle rassemble ces « ficelles » du métier qualitatif. Elle n'a pas été inventée (...) mais résulte plutôt de la formalisation d'un existant » (Lejeune, 2019, p. 21). La théorie ancrée permet d'étudier les parcours de vie pour comprendre les activités des personnes ressource, les remaniements identitaires induits par l'expérience sociale. L'enjeu est d'accueillir des récits concernant des pratiques professionnelles, des trajectoires professionnelles qui peuvent être individuelles. Le contenu est relié à des processus sociaux, institutionnels, méconnus et inconscients pour les enquêtés eux-mêmes. Derrière une expérience se cachent des interactions qui incarnent les règles sociales et institutionnelles. La méthodologie ancrée implique une comparaison entre les données issues du terrain. Elle « dévoile les conséquences produites par les interactions sociales sur l'expérience individuelle » (Benoit, 2016, p. 127). La formulation de la question ancrée nécessite de problématiser, d'étudier les pratiques dans un environnement social contraint. Elle cherche à comprendre comment l'interaction sociale X se déroule dans l'environnement Y et quels sont les processus sous-jacents. En ce sens, cette méthodologie s'avère utile pour comprendre le fonctionnement des institutions, des groupes de personnes. Elle est un élément qui favorise l'analyse des raisons du succès ou de l'échec de certaines interventions ainsi que les facilitateurs et les freins au changement (Benoit *et al.*, 2019). En outre, la théorie ancrée est une microsociologie qui étudie la subjectivité comme révélateur des règles sociales auxquelles l'individu est confronté au sein de son travail ou de sa famille. La chercheuse s'interroge sur le phénomène social qui est à l'origine et produit l'expérience subjective. L'objectif de la théorie ancrée est de comprendre la réalité sociale c'est-à-dire les règles explicites et implicites qui sous-tendent l'interaction sociale entre les individus dans une situation donnée au sein d'un

environnement déterminé. J'analyse les causes, les contextes, les contingences, les conséquences, les covariances et les conditions pour identifier les modèles et les relations entre les éléments, ce que nous pouvons nommer les six C (Strauss & Corbin, 1990). Nous pouvons illustrer les 6 C par des questions que je peux me poser. Ces questions peuvent être relatives aux conditions pour qu'une règle soit valable lorsque la recherche nécessite de délimiter les conditions indispensables à la construction d'un échantillon théorique. Par exemple, j'ai choisi de suivre des enquêtés qui suivent une formation CAPPEI. Les huit enquêtés puis les cinq, sont confrontés à des expériences analogues car ils exercent dans un établissement secondaire tout en éprouvant des conditions différentes. Les questions peuvent être aussi relatives aux circonstances échappant aux prévisions et à la volonté des participants qui peuvent moduler les règles sociales. Elles peuvent aussi concerner des changements d'interactions lors de l'évolution d'un contexte.

La collecte de données s'organise autour d'entretiens et d'observations sur le terrain. La méthodologie ancrée à visée compréhensive effectue un codage afin d'interpréter les entretiens. Le codage ouvert à dimension émotionnelle est utilisé en sociologie clinique.

Pour conclure, la théorie ancrée fait émerger les connaissances issues du terrain. Elle s'apparente à une sociologie compréhensive dans la mesure où son objectif central est la compréhension. Elle se fonde sur l'interprétation que les hommes construisent, ce qui sous-entend une continuité entre le savoir empirique et le savoir scientifique. Elle utilise des démarches concomitantes à celles de la sociologie clinique telles que l'observation ou l'entretien. Les détails occupent une place importante. Elle requiert une simultanéité entre la collecte et l'analyse. Le résultat visé est de construire ou de mettre en évidence de nouvelles connaissances à partir d'un éventail d'expériences.

### 3- Une méthodologie casuistique

La dernière caractéristique de la méthodologie retenue est la casuistique : « elle désigne une méthode d'étude de cas, à valeur didactique. Elle consiste à analyser un cas concret et unique pourvu d'une valeur générale » (Kohout-Diaz, 2019, p. 105). Cette approche est pertinente en sociologie et en psychologie car elle articule l'approche scientifique, pratique, éthique et met en lien le cas où le fait est singulier. Elle vise la construction d'un savoir à partir d'un cas particulier. Elle repose sur la comparaison, la similitude et met en jeu une homogénéité entre différents cas individuels et favorise donc la constitution de nouvelles catégories de connaissances. Pour Kohout-Diaz (2019), la relation entre la casuistique et la clinique est claire car la casuistique comme la clinique aide à construire des connaissances, des normes à partir de singularités *a priori* diverses. Je relève ce qui est spécifique, la singularité. En ce sens, la

casuistique peut apparaître comme à l’opposé du scientisme contemporain. Elle n’est pas sans poser deux sources de questions. La première source est de savoir comment tirer une règle à partir d’un cas car chaque nouveau cas peut venir remettre en cause la norme établie. La mise en valeur du cas est propre à chaque discipline scientifique. La deuxième source est celle de la rigueur scientifique, de l’objectivité et de la représentativité statistique. Les travaux de Karl Popper (cité par Kohout Diaz, 2019) montrent qu’il est illusoire de penser que la science est habitée par l’objectivité. La casuistique propose une autre perspective : une science comprise comme une fiction sociale qui nécessite « un questionnement téléologiques référés à un bien prédéfini. (...) Il n’y a pas de science sans jugement de valeurs » (p. 105). Elle s’ancre dans une morale théologique chrétienne. Chaque cas est un cas de conscience. Chacune des actions est singulière et peut-être en contradiction avec la loi générale. Cette approche scientifique met en valeur l’imprévisibilité. D’un point de vue scientifique, elle est rigoureuse car elle embrasse l’évolution socio-culturelle des discours, les mentalités, les croyances. La science est définie par sa capacité à rendre compte de situations sans faire vœux d’obéissance à une doctrine imposée. En ce sens, elle favorise la construction, la découverte et la formalisation de nouvelles connaissances.

La casuistique est à l’opposé de la science des lois générales qui reposent essentiellement sur des procédés quantitatifs comme les probabilités en épidémiologie. Elle se lie avec l’approche clinique. Cette dernière « est à même de saisir (...) quelque chose de la contingence du réel, seule et unique source de véritable de l’inédit, en la dégagant sur fond de ce qui fait norme : une langue, une culture, une orientation politique » (Kohout-Diaz, 2019, p. 106).

Par conséquent, nous avons choisi une méthodologie qualitative, compréhensive et reposant sur l’étude de huit cas lors de la recherche exploratoire qui est devenue une recherche doctorale. Ce choix méthodologique, la question problématique de la recherche et ma posture en tant que praticienne-chercheuse ont conduit à privilégier la sociologie clinique.

## Chapitre 2 La sociologie clinique

### 1 Les sources et les enjeux de la sociologie clinique

La sociologie clinique propose de s’appuyer sur une démarche clinique pour explorer et comprendre les phénomènes sociaux. L’enjeu est de travailler au plus près du vécu des acteurs aussi bien dans la construction des objets de recherche que dans les méthodes d’investigation. Cette conception puise dans différents courants théoriques et des disciplines multiples car elle étudie des phénomènes sociaux qui font appel à des registres théoriques et disciplinaires différents. Les phénomènes étudiés déterminent les théories et inversement. La recherche porte

sur un domaine professionnel très peu étudié et qui n'offre pas de connaissances. Le développement professionnel de la personne ressource est un phénomène complexe et multidimensionnel qui combine des phénomènes sociaux et psychiques. L'enjeu est de combiner, de montrer des réciprocitys des influences et d'étudier les interactions. Le choix d'aller au plus près des enquêtés remet en question certaines frontières, entre le psychologique et le sociologique, entre l'extériorité et la subjectivité, entre la réalité et la représentation. Le vécu est une dimension irréductible de ce qui fait société.

La sociologie clinique repose sur un enjeu épistémologique pluraliste (Rhéaume, 2007). Elle répond à des caractéristiques qui constituent des éléments de la production du savoir. Les termes d'approche clinique sont à concevoir selon une idée de proximité et d'implication des personnes. Cette sociologie implique la diversité des acteurs, d'intérêts, de savoirs différents, marqués par un projet instituant renouvelé de produire un échange plus égalitaire des savoirs. La responsabilité des résultats sont partagés entre les enquêtés et moi-même. Elle est soucieuse des sujets et de la production de connaissances dans des interventions telles que les interventions interpersonnelles. Elle décloisonne les savoirs horizontaux, dits multidisciplinaires académiques, et les savoirs verticaux (les savoirs scientifiques, les savoirs pratiques, les savoirs d'expérience) pour comprendre l'action. C'est pourquoi, une expérience clinique est un levier de changement institutionnel, organisationnel et individuel. Le but est d'agir autrement pour comprendre autrement (Rhéaume, 2007).

Cette sociologie nous semble être appropriée car elle prend en considération la question de ma subjectivité et celle des enquêtés et les pose dans la réflexion. Elle s'interroge sur les conditions de production de connaissances et s'inscrit dans une philosophie du doute (Schwartz, 1993). Elle s'insère à la sociologie compréhensive de l'activité sociale. Ses principes prolongent le projet compréhensif pour trois raisons. D'une part, elle se fonde sur la relation et l'interaction que j'exerce avec les enseignants spécialisés visés par la recherche, ce qui implique une sensibilité et des interrogations sur mon implication par rapport au développement professionnel lors de l'exercice de la fonction personne ressource et donc sur la coconstruction entre l'activité et des dynamiques identitaires. La question de l'implication<sup>84</sup>, qui sera étudiée lors de la présentation des enjeux méthodologiques en sociologie clinique, suppose que je travaille avec toutes les dimensions de ma personne et de mon engagement dans les situations et que je renonce à la neutralité et à la coupure avec mon sujet. Cette recherche va me changer par l'expérience de l'écoute, l'expérience de l'échange et celle de la compréhension. D'autre part, les enquêtés sont des sujets producteurs de connaissances (Enriquez, 1993). Enfin, le sens

---

<sup>84</sup> Cette question sera étudiée lors de la présentation des enjeux méthodologiques en sociologie clinique (partie 4 chapitre 2)

est coconstruit dans un dialogue que je mène avec les enquêtés. Il sera intéressant que je m'interroge sur les raisons pour lesquelles un des enquêtés pourrait se montrer réticent face à certaines interprétations. Ces raisons peuvent être multiples. Elles relancent le travail d'élaboration.

Je me trouve dans une position d'« entre-deux » (Sibony, 1991/2016). Je dois percer le sens et la fonction des pratiques individuelles et collectives liées à la fonction personne ressource. Ce projet anthropologique est de mettre à jour le sens des conduites et de répondre à la question suivante : à quoi correspond l'activité du point de vue de sa fonctionnalité dans le monde réel et dans l'ordre symbolique ? La clinique ne conçoit pas la production du savoir sans la contribution active des enquêtés. Le sens n'est pas déjà-là mais est dans une prise de position entre les enquêtés et moi-même. Mon empathie est présente afin d'ouvrir un espace de compréhension et de favoriser la confrontation entre les différents points de vue. Une coélaboration de pensée formalisée sur le sens vécu par l'enquêté se développe.

Un double déplacement va s'opérer à la fois de mon côté en tant que chercheuse clinicienne et du côté des enquêtés. J'accompagne les enquêtés dans leur réflexion et leur vécu. L'exercice du déplacement va se réaliser entre la perception du sens vécu et la conceptualisation de la chercheuse en adaptant les concepts pour qualifier ce que les enquêtés vivent, pensent, sentent, imaginent. Le sens vécu est délibéré au sein d'un espace de triangulation dans lequel le sujet lui-même délibère.

La sociologie clinique s'affranchit d'un clivage disciplinaire pour privilégier une problématisation multiple (Pagès et al, 1982) et mobiliser des outils interprétatifs variés et non exclusifs comme ceux provenant des sciences du langage pour analyser l'éthos professionnel et l'éthos identitaire (Hatano-Chalvidan & Lemaitre, 2017). Je mobiliserai des lectures objectivistes et subjectivistes. Les lectures subjectivistes auront pour origine ma propre expérience car j'appartiens au même monde social que celui des enquêtés. La sociologie clinique s'intéresse aussi à la psychanalyse avec qui elle entretient des rapports de connivence et des rapports conflictuels.

Pour terminer, nous pouvons évoquer les modalités d'interprétation qui traversent l'ensemble du processus de recherche et ponctuent les étapes de va-et-vient incessant entre l'écoute, l'interagir. Je me dois d'être vigilante à ce qui est dit et la manière dont cela a été dit. Toutes les données doivent être consignées, modélisées, confrontées et organisées. L'interprétation est à la fois consciente et non consciente. Elle apparaît à trois moments. Le premier moment est lors de la confrontation avec l'enquêté. Le sens se coconstruit avec moi aussi bien dans un discours discursif que dans ce qui n'apparaît pas lors du discours comme les moments de silence. J'accueille la parole en faisant appel à ma perception sensorielle et subjective, aux

savoirs savants et aux savoirs expérientiels. Le deuxième moment est dans le va-et-vient entre l'expérience et la théorie, entre le percept et le concept. C'est dans ce va-et-vient entre le concept qui a une valeur et qui prépare la perception, et l'expérience qui alerte, adapte la conceptualisation que l'analyse peut se déployer sans être abstraite ou coupée du réel. Le dernier moment se situe dans la confrontation lors de la soutenance, lors de communications à des colloques scientifiques et, lors de l'écriture d'articles scientifiques. La controverse et la discussion sont conseillées afin que je sorte de mon isolement, que je déploie les significations. La controverse peut pousser plus loin la rigueur du raisonnement conjugué à l'analyse de ma posture.

## 2 Les enjeux méthodologiques en sociologie clinique

Nous allons présenter trois enjeux méthodologiques liés à la sociologie clinique : la co-construction, la relation avec les enquêtés et ma posture d'implication en tant que praticienne-chercheuse.

### 2-1 La co-construction

La co-construction désigne l'adoption d'une attitude empathique. Janner-Raimondi (2017) définit l'empathie qui « nécessite donc la capacité d'adopter un angle de vue offrant une vision d'un ensemble d'une situation donnée ou d'un problème, tel qu'il permette différents rapports au monde, propres à favoriser une plasticité du penser, gage de liberté de décision. Il ne s'agit pas seulement de dépasser le point de vue égo centré pour passer à celui d'hétéro centré mais bien de percevoir ce qui relie le moi aux autres, au sens où « je perçois ensemble comme un objet dans le monde » (Husserl, 2004/2009, p. 274) » (p. 55). En s'appuyant sur les travaux d'Husserl (2004/2009), de Pacherie (2004), de Petit (2004), de Jorland (2004) et Berthoz et Jorland (2004) (Berthoz & G., 2004), Janner-Raimondi explique que l'empathie repose sur la rencontre entre des consciences incarnées sur un fond d'ouverture à autrui. L'empathie permet le partage d'expériences. Elle est composée de trois dimensions : sensibles, motrices et cognitives. Elle co-construit le sens. Elle appréhende que le domaine de sa propre expérience interfère avec celle d'autrui en une seule expérience. Être empathique c'est adopter le point de vue de l'autre, le comprendre sans éprouver ses émotions. Le processus d'empathie diffère de la sympathie. Il vise la compréhension de l'autre sans se confondre avec lui. Le sentiment de soi perdure. Il met en jeu le corps : le sien, le corps vécu, le corps éprouvé « qui permet d'appréhender autrui et ses intentions » (Janner-Raimondi, 2017, p. 55).

Il s'agit de chercher à comprendre le point de vue de l'enquêté sans porter de jugement. Elle se déroule dans les différents moments de la recherche : recueil d'informations, analyse des données et restitution de la recherche. À chacune de ces étapes, elle prend une forme différente.

D'une part, elle consiste à connaître de l'intérieur. La connaissance peut se réaliser par une investigation livresque et ou sur le terrain. Je vais privilégier certaines lectures. La recherche en sociologie clinique me contraint à rencontrer plusieurs auteurs. Cette rencontre se situe aussi bien sur le plan réflexif, sur le plan émotionnel que sur le terrain de l'éprouvé. Un auteur devient plus parlant selon son expérience et son entendement. La théorie prend sens quand elle fait écho à l'expérience, à la pratique professionnelle et à son observation. Ainsi les lectures et les immersions se conjuguent pour mieux connaître de l'intérieur la réalité de ceux à qui l'on s'adresse. D'autre part, elle nécessite un choix d'outils qui s'avèrent faussement neutres dans la mesure où certains résultats perdent de leur sens si j'ometts de spécifier les conditions de recueil. En clinique, la méthode de travail, de recueil des données provient des sujets de la recherche et des conditions dans lesquelles ils envisagent de donner des informations susceptibles d'apporter des éléments pertinents. L'enjeu est de connaître les enquêtés, de comprendre leur parcours. L'enquêté tient le pouvoir par le savoir qu'il détient. Enfin la coconstruction entraîne un ajustement à chaque situation, de savoir comprendre les sujets, à partager l'analyse et à restituer éthiquement et cliniquement.

## 2-2 La relation avec les enquêtés

La relation avec les enquêtés est liée à l'implication et constitue le deuxième type d'enjeux méthodologiques. Il s'agit de quitter une place en retrait pour s'orienter en direction des interlocuteurs, d'accepter le lâcher prise, de se rendre disponible aux autres. Donc la relation avec les enquêtés peut être qualifiée de proximité. Le déplacement vers les enquêtés devient essentielle pour décrire les ajustements successifs auxquels je dois me livrer. Ce déplacement occasionne une forme de déstabilisation car je suis engagée dans un processus d'exploration constitué de tâtonnements, d'intuitions et de projections. Il est à la fois d'ordre géographique et mental. Le travail d'écoute, de laisser faire, laisser venir les événements sans être pour autant passif permet de casser des projections. Ce sont donc ces déplacements et l'aller-retour entre les entretiens individuels avec un retour de travail d'observation participante de type anthropologique, comme lors des visites dans les établissements, que le vécu du travail à l'articulation du social et du psychique émerge. Ce temps d'observation fait émerger des questions sur certains aspects du travail. Ainsi, petit à petit, les enquêtés font partager leur sensation, s'autorisent à parler des relations interpersonnelles, des relations avec leur hiérarchie sans que la chercheuse ne pose de questions.

Cette relation avec les enquêtés se construit dès le choix de l'objet. Elle démarre avec les opportunités de rencontre qu'offre la recherche. L'étape de partage du vécu ne concerne pas que les enquêtés. Je suis amenée à m'efforcer à me mettre dans la peau des enquêtés, à parfois partager leur propre vécu. Ainsi je m'engage dans une double démarche de proximité et d'auto-

analyse. Il s'agit de rester proche des enquêtés sans se laisser absorber par le terrain, en gardant une attitude réflexive. Un climat de confiance s'installe. Ainsi les enquêtés se trouvent engager dans une démarche de réflexivité sur leurs pratiques. Ils ne sont plus dans la situation de crainte de départ. L'enjeu est de mieux percevoir comment les enquêtés évoluent dans leur fonction de personne ressource. Les temps de rencontre sont des temps où je vis des injonctions paradoxales dans lesquelles se trouvent les enquêtés, se débattent sans toujours bien identifier les mécanismes d'assujettissement à l'œuvre. Aux côtés des enquêtés, je perçois les situations de mépris non-dits, les inquiétudes, les plaisanteries, les rapports de proximité et d'empathie. Mais contrairement aux enquêtés je peux m'extraire pour sortir du terrain d'enquête. Je suis vulnérable au même titre que les enquêtés mais d'une manière différente. En effet, il est important que je construise des dispositifs intégrant des formes de retour car mon autoréflexivité a ses limites.

### 2-3 La posture et mon implication en tant que praticienne-chercheure

La posture de praticienne-chercheure et mon implication constituent le troisième enjeu méthodologique. J'occupe une place particulière. Cette expression signifie que je revendique une double identité, chercheure et enseignante spécialisée sans qu'aucune ne prenne le pas sur l'autre (Kohn, 2001). Le trait d'union montre qu'il s'agit d'une identité pour laquelle il n'existe pas de statut. Elle questionne les pratiques d'étiquetage identitaire mono référentiel dans des mondes professionnels et sociaux souvent marqués par l'hybridation et des constellations hétérogènes (Mintzberg, 1982). Cette expression signifie que l'activité professionnelle oriente et génère l'activité de recherche et inversement. Ce type de recherche s'adresse à des professionnels en mal de légitimité (Perrault Solivares, 2001).

De Lavergne (2007) attribue cinq enjeux à cette posture du praticien. Le premier est mononétique. La chercheure cherche à comprendre tout en restant à l'intérieur. Je vise l'accès à de nouvelles compréhensions, à la mobilisation de références théoriques et méthodologiques. J'adresse une demande de savoirs à la communauté scientifique. Paradoxalement, l'intention de comprendre ne doit pas conduire à la non-reconnaissance de l'identité d'enseignante spécialisée. Je peux faire reconnaître les capacités d'innovation et faire reconnaître ce savoir issu de ces pratiques innovatrices (Bézille, 2000). Le deuxième enjeu est l'ambition de changement. La recherche va proposer aux enseignants des occasions de réfléchir sur leurs activités lorsqu'ils exercent la fonction. La dynamique d'appropriation fait partie intégrante de la recherche. Le partage des savoirs offre une occasion de m'émanciper. Je peux partager les nouvelles compréhensions avec le monde professionnel et le monde scientifique. Les critères relationnels soulignent une dimension éthique (Gohier, 2004). Le troisième enjeu vise à faire agir, à expérimenter des actions réflexives et dégager des pistes d'action pour faire et former

autrement. Le quatrième enjeu est celui d'une recherche relationnelle. Il vise le développement professionnel et la production d'un nouveau savoir. Ce processus occasionne une perturbation identitaire. Le dernier est une interpellation de la communauté scientifique sur le lien entre l'innovation, la diffusion et la recherche. Suis-je une actrice professionnelle, une actrice réflexive ou une actrice chercheuse ?

Ces positions de praticienne et de chercheuse sont vécues dans la synchronicité. Lorsque je me présente comme chercheuse auprès d'un IEN<sup>85</sup>, je suis aussi connue comme enseignante d'EPS et enseignante spécialisée. Les lignes semblent brouillées. Cette position est qualifiée de chercheuse de l'intérieur. L'espace formé entre les deux postures complémentaires et antagonistes est considéré comme un espace dialogique et la posture d'implexé (Le Grand, 2000). La posture est à la fois de l'ordre de l'implication et de la complexité. Étant à la fois sur le terrain professionnel et sur celui de la recherche, je me pose la question de la subjectivité car les discours des enquêtés sont aussi les siens. Bélisle (2001) définit l'audit de la subjectivité comme l'esprit de la validation des acquis de l'expérience à identifier. Les partisans de la recherche clinique se montrent favorables à cet audit (Kohn & Nègre, 2003). En effet, la clinique sous-entend une analyse du transfert et du contre-transfert. Le soi personnel comprend une triple implication : celle de la femme avec une expérience personnelle, celle de la professionnelle et celle de la chercheuse.

En outre, ma position de praticienne-chercheuse apparaît comme paradoxal. En effet, je me raccroche au cadre théorique comme à une bouée de sauvetage (De Lavergne, 2007). Il joue un rôle de tiers distanciateur pour marquer une frontière avec des analyses réflexives (Albarelo, 2004). L'objectif est de se rapprocher de la vérité. La position de proximité avec les enquêtés et la production de connaissances deviennent des outils. Les valeurs de soi sont présentes dans les activités professionnelles et de recherche. Kohn (2001) a identifié trois positions provenant de ce dédoublement dont celle de la co-existence entre deux postures : tantôt c'est celle de la chercheuse qui domine, tantôt c'est celle de la personne ressource.

Par conséquent, adopter une double posture n'est pas un exercice aisé d'autant que le processus de recherche est cyclique et se déroule sur un temps plus long que celui des périodes mentionnées dans la recherche. En effet, les restitutions sont interactives et s'inscrivent dans l'échange (Bélisle, 2001). Les acteurs intéressés par la recherche s'y investissent, y voient une occasion de se perfectionner, de se valoriser. Les activités décrites sont elles-mêmes formatrices car elles amènent une réflexion sur l'activité. De plus, le travail de recherche se poursuit lors de réunions, d'échanges, de communications scientifiques, ou d'écritures d'articles. Dans ces

---

<sup>85</sup> IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

travaux il y a la coprésence de la professionnelle et de la chercheuse et parfois des enquêtés. Tous se placent dans une perspective clinique. Cette méthodologie du changement peut favoriser le transfert de connaissances auprès des enquêtés, l'apparition de nouveaux espaces de dialogue. Au-delà de la reconnaissance du statut de docteur, je m'inscris dans un processus de transformation identitaire. Le résultat est ce qui se joue ou se jouera sur le terrain professionnel, les significations attribuées par les personnes ressource sur leurs activités, les rencontres et les effets produits sur ce groupe social (Monceau, 2013).

Pour terminer avec mon implication en tant que chercheuse, cette dernière est une autobiographe. L'interrogation de son inscription subjective dans le processus de compréhension est convoquée dans les récits de vie des enquêtés. Devereux (1967) légitime le retour sur soi comme une condition de la pratique scientifique. Le travail scientifique exige une prise de conscience entre les mécanismes mis en jeu dans la relation entre la scientifique et son environnement (contre-transfert, angoisse). L'auteure de la recherche n'est pas une simple transcriptrice neutre, ni une chercheuse non subjective qui se cache derrière la scientificité du travail. La frontière entre les connaissances scientifiques et les connaissances ordinaires sont minces. Le recours à une démarche autobiographique s'impose car ma vie est à l'origine de mes pensées et de mes interrogations. Le travail autobiographie <sup>86</sup> remplit trois fonctions, le travail sur le passé afin de le restaurer, un travail sur le présent sur cette histoire incorporée et un travail sur l'avenir.

La posture en sociologie clinique contraint d'aborder le développement professionnel, les constructions d'activités et des dynamiques identitaires à travers l'expérience qu'en font les sujets personne ressource. La situation de l'expérience s'apprécie différemment selon les places occupées, ce qui pose le problème de la demande (pour qui ?), celui de la démarche (avec qui et comment ?) et celui du changement (lequel et pourquoi ?). Interrogeant le social et le sujet « je » répète que « je est un autre ». Je considère les enquêtés dans leurs dynamiques psychiques, inconscientes, bardées de défense contre l'angoisse. Les dynamiques identitaires du sujet se construisent au travers des réseaux qui les contiennent et qui l'étouffent. La clinique est induite par les expériences et les sujets, les rapports de ces derniers par rapport aux situations rencontrées. Le sujet fait partie de la situation de changement. Ainsi, mon implication occasionne une présence dans la situation tout en ôtant une prise de pouvoir sur l'acte. Il est nécessaire que je participe à l'expérience de développement professionnel et de construction tout en la pensant et pouvant en parler. Cette implication clinique permet une reconnaissance, d'entendre l'explicite, les sous-entendus et les émotions.

---

<sup>86</sup> Voir introduction intitulée « Inclusion, histoire de vie, histoire d'envies »

Le choix des situations significatives se fait avec ceux qui la vivent. En effet ces significations sont complexes, conscientes, inconscientes, influencées. Ce sont ces significations que je dois entendre à travers les miennes comme si elles étaient les miennes sans en faire miennes. Néanmoins, suis-je une constructrice de significations et imprégnée de représentations. Il faut que j'en sois consciente pour éviter d'empêtrer mon objet de recherche, les sujets enquêtés dans mon propre système de représentations et ne trouver que ce que ce que je veux trouver.

Je ne termine pas indemne de cette recherche car je suis impliquée c'est-à-dire que j'exerce un contre-transfert. Racker (2000) définit le contre-transfert comme l'ensemble des images, des pulsions que l'analyste exprime envers l'analysant par opposition au transfert qui comprend l'ensemble des images et des pulsions qu'un analysant va exprimer envers son analyste. Le schéma est analogue entre l'enquêté (l'analysant) et la moi-même (l'analyste). Les traces du contre-transfert sont de trois ordres : l'appartenance à mon histoire et mon expérience, l'histoire de l'identité collective, le classement des expériences dans des grilles sociologiques. Ils sont influencés parce que j'entends, ce que je perçois et ce que je déchiffre. Je suis amenée à porter des jugements dans mon for intérieur. Mes positions personnelles vont être nourries par mon expérience de chercheuse. Mes recherches ont des significations. Il s'agit de comprendre le retentissement que mes recherches ont dans ma vie personnelle et professionnelle et réciproquement les incidences de ma pratique professionnelle sur mes recherches.

En termes d'interprétation, les situations de construction de dynamiques identitaires et d'activités sont des constructions de représentation adressées aux autres au travers de dialogue, d'échanges. Les entretiens que je mène donne la parole aux enquêtés pour les entendre, parler de situations dont ils font expérience. Leur dire est la résultante de plusieurs niveaux de sens : personnels, collectifs, inconscients, conscients. L'écoute et le matériel dont je dispose font l'objet d'un travail d'interprétation. L'analyse du matériel (discours discursifs, les différents projets, les comportements des enquêtés) nécessite la mobilisation de signes (analyse du discours discursif en utilisant des outils utilisés en science du langage, avoir une écoute flottante...) et de processus selon lesquels les significations s'élaborent et se superposent (inconscients, collectifs, sociaux). Ces analyses me demandent une compétence et une sensibilité pluridisciplinaire. La co-construction avec les enquêtés devient une coopération appuyée sur l'engagement à parler de l'action qui est soutenue en termes de sens, de valeurs et de finalités. Par conséquent, différents registres participent à la construction de sens pour l'ensemble des sujets impliqués dans la recherche doctorale. Je connais ma place et la part que je prends. L'analyse de sens nécessite une coopération. Je suis impliquée à la fois avec et à côté.

Pour conclure, l'écoute et l'implication sont une même réalité (Hanique, 2004). Être empathique, aller au-devant de l'enseignant qui parle, sont des qualités nécessaires à la mise en

œuvre de la démarche clinique qui ne tient pas qu'à la bonne volonté car je travaille avec des ressources, des connaissances, mon histoire, mes motivations à comprendre les résistances. Donc ils renvoient au lien entre ma subjectivité et mon objet de recherche. L'étape où mon implication est la plus prégnante est celle lors du relevé de données car je suis marquée par les rencontres, les échanges, et la proximité corporelle. Mais je suis également présente lors du choix du sujet de recherche, l'élaboration de la problématique et, lors des analyses et des interprétations. Par contre, dans la démarche clinique le « je » renvoie à la chercheuse impliquée pris dans l'objet de recherche. Cette implication est source de confusion, d'obstacle méthodologique et à l'origine de découvertes. Reconnaître mon implication c'est reconnaître ma mise au travail grâce à la prise en compte du contre-transfert et à l'intervention d'un tiers.

La sociologie clinique s'appuie sur des outils méthodologiques.

### Chapitre 3 Les outils méthodologiques

Les outils méthodologiques utilisés lors de cette recherche sont divers. Ils se basent sur le récit du participant et sur mon écoute lors des entretiens et sur des observations *in situ*. Les choix sont liés à l'objet. Ils s'inscrivent dans un processus d'adaptation du participant à moi-même. Le calendrier de l'enquête de terrain mené entre 2018 et 2022 a été le suivant :

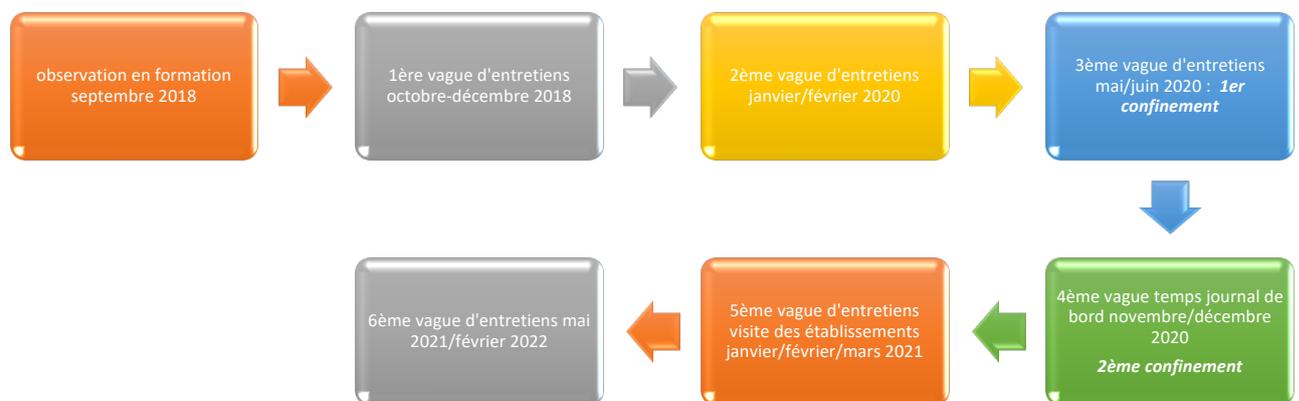


Figure 25 Calendrier de l'enquête de terrain de 2018 à 2022

#### 1- Les entretiens semi-directifs, compréhensifs et cliniques

Selon Hugues (1996), en sociologie, le travail de terrain n'est pas une simple méthode. La sociologie est devenue la science de l'entretien. Il fait partie de l'objet de recherche et se trouve en congruence avec l'essor de la « *grounded theory* » selon laquelle la théorie se développe à travers le processus même de collecte des données (Glaser & Strauss, 1967). Le raisonnement inductif réduit l'écart entre la démarche théorique et la démarche empirique. Il combine à la fois le recueil d'informations et le travail d'analyse. Donc, ce qui fonde l'entretien est la

production de savoirs au travers d'un discours *in situ*. Il induit un vrai échange et non un simple prélèvement d'informations. Selon Blanchet & Gotman (2015), « la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole » (p. 17). Il met en lumière une information contenue dans la biographie du sujet participant et qui a été assimilée et subjectivée. Il se définit comme une activité de recherche qui produit du savoir à l'initiative du sujet chercheur au profit d'une communauté. L'entretien s'inscrit dans une démarche participative, au sein d'une rencontre entre deux sujets. L'enjeu va au-delà du questionnement, du codage des réponses. Il s'agit d'un processus interlocutoire et non uniquement un prélèvement d'informations. Bourdieu (1980) le définit comme une improvisation singulière susceptible de produire des connaissances. Lors de cette rencontre, il s'agit d'écouter les sujets participants mais aussi de les faire parler librement sur des sujets donnés. Les sujets participants et le sujet chercheur se rapprochent et s'éloignent à la fois.

La production de savoirs à partir de discours fait appel au point de vue du sujet participant, à son expérience, à sa logique et à sa rationalité. Elle s'appuie sur les pensées construites appartenant au réel mais qui n'en sont pas le reflet. Cette méthodologie d'entretien est intéressante lorsque les sujets, chercheur et participants, veulent construire le sens que les participants donnent à leurs activités, cas pour l'étude de la construction des activités des personnes ressources. Cet outil est pertinent car les participants s'expriment sur des faits expérimentés qui s'articulent entre leur épreuve personnelle et une pratique singulière dans un temps et un espace social défini dont les enjeux collectifs seront interprétés. La parole a un statut particulier<sup>87</sup>. Néanmoins il présente trois limites (Savoie-Zajc, 2018). La première est la qualité de la relation. Les participants et la chercheuse doivent avoir un certain degré de confiance et de sympathie réciproque. La deuxième concerne la nature du matériau, c'est-à-dire les données sont soumises à un double filtre, le langage des participants et les connaissances scientifiques de la chercheuse. La dernière est la valeur de l'information divulguée. Par exemple un participant cherche à me rendre service. Il oriente son discours dans la direction que j'attends.

Au cours de la recherche, j'ai été amenée à utiliser plusieurs formes d'entretiens : l'entretien semi-directif, l'entretien compréhensif et l'entretien clinique. Dans l'entretien semi-directif, l'échange est assez contraint dans la mesure où j'ai établi un guide d'entretien qui correspond à un schéma qui « réunit des thèmes liés à la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 200). Les thèmes proviennent des concepts étudiés dans le cadre théorique. L'ensemble des participants s'expriment sur ces thématiques même si les questions ne sont pas forcément posées dans le même ordre. Le respect du guide d'entretien assure « une certaine constance » (*Ibid*). Cette

---

<sup>87</sup> Elle sera évoquée dans la partie entretien clinique

forme d'entretien est utilisée lors des deux premiers entretiens des participants personne ressource et lors des entretiens ponctuels des personnes de direction, des inspecteurs et des enseignants disciplinaires.

La construction sociale refuse la coupure entre l'objectif et le subjectif, entre l'individu et la société (Corcuff, 2004). Élias (1991) explique que l'individu peut être un concentré du monde social. L'individu ne devient lui-même qu'en fabriquant son identité, c'est-à-dire en tirant le fil conducteur qui donne sens à la vie (Kaufman, 2004). L'entretien compréhensif et la représentation qu'il induit ne sont qu'un moment dans le processus de la construction de la réalité. La perception sociale transite par les consciences individuelles (Kaufman, 2014). En ce sens, le subjectif ne s'oppose pas au réel. Il est un moment dans la construction de la réalité où le sujet participant a une marge d'intervention. L'entretien compréhensif est utilisé dès la seconde vague d'entretiens. Lors d'un entretien compréhensif, je suis une observatrice privilégiée de la construction sociale incarnée par le participant. Pour moi, il n'est plus possible de jouer avec les réponses. Je suis engagée dans un processus où je suis contrainte à parler davantage de moi, à penser comme le participant. Le participant doit fournir des efforts pour assurer une cohérence dans ses propos surtout quand je lui indique des contradictions. Se construire socialement invite le participant à mettre de l'ordre dans son travail avec lui-même pour construire son identité. À cette occasion, il peut utiliser l'entretien à des fins d'auto-analyse, d'interrogation sur ses propres choix. Il est bon que je sente si le participant se referme. Alors j'utiliserai des moyens détournés comme un autre ordre de questions, davantage de diplomatie...

Je veille à ce que ce cadre exceptionnel pour le participant devienne un cadre habituel, c'est ce qui se produit dans le cadre de la recherche doctorale. Le participant se laisse porter par son engagement tandis que je suis en réflexion sur les tactiques d'engagement, les propos dits par le participant, la formulation de la prochaine question... Au cours de l'entretien, les participants peuvent apparaître comme des « bons élèves » (Kaufman, 2014), car ils sont plongés dans un rôle qui n'est pas le leur. Cette volonté de bien répondre indique qu'ils ne veulent pas tricher. Je veille à approfondir les réponses en maintenant la cohérence avec les éléments de leur vie. Même si l'exercice peut apparaître comme déstabilisant, très rapidement les participants ont envie de s'exprimer surtout pour les personnes ressources à qui l'institution ne donne pas la parole. La parole de l'apprenant est à la base de la construction d'une réalité singulière et subjective. L'enjeu est de repérer la logique de la construction de sens et non de conclure à la déformation. Les entretiens compréhensifs s'exercent au sein d'un jeu d'influence. J'aurais intérêt à ne pas poser des questions en glissant la réponse et mettre en place des tactiques pour approfondir l'engagement.

L'entretien compréhensif comme tout entretien a pour objectif la production de savoirs, d'une certaine vérité. Les explications ne se situent pas forcément dans le discours mais dans des explications indirectes, des révélations masquées. En effet, les participants sont placés entre deux injonctions paradoxales : celles de se livrer et celle de ne pas aller trop loin. Au moment de l'analyse du matériau, les aveux sont à lire entre les lignes au sein des paraboles, des phrases à double sens, les mimiques non enregistrées... Dans ces révélations masquées, le participant parle de lui-même à travers les propos qui concernent autrui.

Le matériau de ces entretiens n'est pas homogène. Il varie en fonction de l'engagement du participant, du statut de ce qui est dit (sentiments, histoires de vie, anecdotes, des observations *in situ*). Je dois veiller à prendre l'analyse des participants comme un simple instrument et non une finalité. Kaufman (2014) pense que l'entretien compréhensif peut être utilisé comme un instrument pour étudier les pratiques. En effet, les participants sont des spécialistes dans le domaine de l'observation. Il suffit d'enchaîner les détails pour reconstituer le panorama. Donc l'entretien compréhensif est un outil qui apporte des connaissances sur le sujet social, sur sa construction sociale. Si je veux m'intéresser au participant, je dois davantage m'orienter vers l'entretien clinique.

L'approche clinique s'inscrit dans la filiation de l'approche compréhensive mais affine les conditions méthodologiques de la compréhension du sens du point de vue des sujets. Elle pose trois principes fondés sur la relation et les interactions les participants et moi-même : la sensibilité et mon implication, l'appréhension du sujet comme producteurs de connaissances (l'analyse portera davantage sur la signification des faits apportés par les sujets que les faits en eux-mêmes), et la co-construction de sens c'est-à-dire la production d'un savoir se conçoit que dans la contribution active des personnes, dans la prise de position conjointe des participants et de moi-même. Cette méthodologie diffère du soin dans la mesure où la demande émane de la chercheuse. L'investigation vise toujours la production de connaissances à la suite de l'élaboration d'un objet de recherche dans lequel mon sujet est impliqué. Ce type d'entretien recueille des faits qui appartiennent à la réalité du sujet participant dans sa complexité et sa singularité en intégrant l'hypothèse psychanalytique du sujet divisé par son inconscient. Ma subjectivité est convoquée à toutes les étapes de la recherche. La compréhension des mécanismes psychiques conscients et inconscients, du transfert et du contre-transfert sont au cœur de la démarche clinique. L'entretien clinique emprunte à la psychanalyse des modalités afin d'atteindre la dimension inconsciente. Ses modalités comportent l'association libre, l'écoute flottante, la neutralité et la bienveillance. L'entretien clinique a pour enjeu « d'entendre ce qui ne se dit pas » (Costantini, 2019, p.244). Il a commencé à être utilisé à partir de la troisième vague d'entretiens.

L'entretien, compréhensif, semi-directif et clinique, même s'il est central dans la recherche, ne constitue pas le seul outil méthodologique. Il est associé à l'observation.

## 2 Les observations *in-situ*

L'observation constitue un autre moyen de collecte de données. Chapoulie (1984) définit l'observation comme « l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations » (p. 212). La chercheuse observe les personnes ressource participantes. Elle va porter son attention sur une situation et en analyser la dynamique interne (Postic & De Ketele, 1988). L'observation témoigne des comportements sociaux des individus ou des groupes qui se situent dans le lieu de leurs activités (Peretz, 2011). Elle ne modifie pas le déroulement. Son objet est le recueil et l'enregistrement des composantes de la vie sociale qui s'offre à l'observateur. Péretz (1998) complète cette définition. L'observation permet de constituer des corpus mais aussi de les interpréter et ceci en gardant une distance. Cette conception de l'observation est utilisée en psychologie sociale et en psychologie. Dans le cas de cette recherche la notion de distance peut être discutée car je me place dans une observation participante. J'occupe une position engagée car « elle participe pleinement à la dynamique » (Savoie-Zajc, 2018, p. 203). Bianquis-Gasser (1996) définit l'observation participante comme « un apprentissage et comme un dispositif de travail. C'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude » (p. 146). L'observation participante pose la difficulté d'accéder au terrain et la difficulté d'accueillir une personne étrangère (Savoie-Zajc, 2018). Je n'ai pas rencontré de difficultés car je suis une enseignante. Je suis davantage considérée comme une collègue que comme une chercheuse. Cette forme d'observation permet de vérifier les interprétations auprès des participants. Elle « permet de dépasser le langage » (Ibid, p. 203) des participants lors des entretiens.

Les observations *in situ* ont mis en évidence des activités de personne ressource sans que ces dernières en aient pris conscience auparavant. Les personnes ressource ne les avaient pas inscrites dans leur journal.

## 3 Les matériaux écrits

Les matériaux écrits peuvent prendre différentes formes. Nous en avons choisi un : les journaux de bord

### 3-1 Les journaux de bord

Les journaux de recherche sont un autre outil méthodologique important.

Le premier journal utilisé est le mien. En effet, la « première utilité d'un tel matériel : constituer une mémoire pour le chercheur lui-même, une chronique de ses interrogations, des difficultés rencontrées sur le terrain (...), à d'autres usages » (Ardoino, 1992, p. 6). Le journal conserve les observations, les pensées et les échanges avec d'autres. Il peut contenir des notes, des comptes-rendus de journées d'observation sur le terrain et des entretiens avec les directeurs de thèse.

Le deuxième journal mis en place est le journal de bord que j'ai demandé de remplir lors du deuxième confinement. Chaque participant devait indiquer le jour, l'activité personne ressource réalisée, les personnes qui les avaient sollicitées, l'évaluation de leurs activités et leur ressenti. Cette méthodologie présente trois avantages. Premièrement, elle permet de poursuivre la recherche pas même si je ne peux pas me déplacer dans les établissements. Deuxièmement, l'écriture est un outil intellectuel qui permet d'augmenter la mémoire, de favoriser une réflexion abstraite et de structurer la pensée. Elle affecte le contenu de la pensée (Roche, 2007). Troisièmement, elle favorise la distanciation réflexive liée aux possibilités de consulter, de reformuler la trace écrite. Deux enquêtés, Marie et Paul, ont rendu leur journal de bord. Anne-Lise et Carl n'ont pas eu de temps. Alix était en congé maternité.

## Chapitre 4 La démarche d'enquête

La méthodologie de recherche comprend des choix méthodologiques, des outils et également une démarche d'enquête.

### 1- Les caractéristiques des terrains et des participants

Choisir la méthodologie, c'est définir un corpus de sujets participants. Les modalités d'accès ont été directs pour les personnes ressource, les inspecteurs et les chefs d'établissement et indirects dans le cas des enseignants disciplinaires. Suivre la construction de professionnels pendant de nombreux mois (de septembre 2018 à février 2022), c'est accepter qu'un sujet participant quitte la recherche sans donner une explication.

Nous vous présentons dans quatre tableaux les différents enquêtés et, les établissements scolaires dans lesquels se sont déroulés le recueil de données : un premier tableau portant sur les personnes ressource (les 8 enquêtés), un deuxième concernant les autres personnels (8 enquêtés), un troisième présentant les établissements (8 établissements) et un quatrième un tableau récapitulatif.

Tableau 10 Présentation des enquêtés personne ressource

Prénoms des enquêtés	Âge	Type d'établissement	Structure et ancienneté dans la structure (au début de la recherche)	Expériences antérieures	Corpus	Lieu de rencontre
Muriel	40-50 ans	Collège n°5	ULIS 8 <sup>ème</sup> année	Professeur des écoles Maître E pendant 4 ans Expériences dans le secteur privé et dans le milieu associatif	2 entretiens	Inspé/établissement
Marie *	20-30 ans	Collège n°6	SEGPA 1 <sup>ère</sup> année comme titulaire	Professeur des écoles 5 <sup>ème</sup> rentrée Avant remplaçante ASH	5 entretiens (3 au collège) + 1 observation <i>in situ</i>	Inspé/établissement/visio
Sébastien	30-40 ans	Collège n°7	SEGPA 3 <sup>ème</sup> année	Professeur des écoles depuis 5 ans Travailleur social	1 entretien	Inspé/établissement
Carl *	40-50 ans	Lycée professionnel n°1	ULIS lycée 2 <sup>ème</sup> année	PLP français, histoire géographie pendant 20 ans	5 entretiens (3 dans l'établissement) + 1 observation <i>in situ</i>	Inspé/établissement /visio
Carine	30-40 ans	Collège n°4	ULIS 3 <sup>ème</sup> année	Professeur des écoles Directrice d'école	1 entretien	Établissement
Alix *	20-30 ans	Collège n°3	ULIS 3 <sup>ème</sup> année	Professeur des écoles 1 an (T1)	3 entretiens (2 dans l'établissement) + 1 observation <i>in situ</i>	Établissement/téléphone
Anne-Lise*	20-30 ans	Collège n°2	ULIS 3 <sup>ème</sup> année	Professeur des écoles 1 an (T1) Fonction de coordonnateur ULIS 1 an	4 entretiens (3 dans l'établissement) + 1 observation <i>in situ</i>	Établissement/visio
Paul*	30-40 ans	Collège n°1	Ulis 2 <sup>ème</sup> année	Cartographe Professeur des écoles (stagiaire)	6 entretiens (4 dans l'établissement) + 1 observation <i>in situ</i>	Établissement /visio

Les enquêtés avec un astérisque à côté de leur prénom ont poursuivi la recherche après la fin de la formation CAPPÉI et tout au long de la recherche doctorale.

Tableau 11 Présentation des autres enquêtés

<b>Population</b>	<b>Statut/rôle</b>	<b>Expérience antérieure</b>	<b>Durée</b>	<b>Lieu de rencontre</b>
Personnel d'encadrement (PL)	Proviseur du lycée professionnel 1	Professeure d'éducation musicale	1 entretien	Établissement
Personnel d'encadrement (PC du collège n°1)	Principal 1 du collège 1	PLP Lettres Histoire	1 entretien	Établissement
Personnel d'encadrement (PC du collège n°3)	Principal 2 du collège 3	Professeur de mathématiques	1 entretien	Établissement
Personnel d'encadrement (PA)	Principal adjoint du collège 3	Enseignant spécialisé	1 entretien	Établissement
Personnel d'encadrement (DS)	Directrice de la Segpa du collège 6	Enseignante spécialisée	1 entretien	Établissement
Conseiller technique auprès de la Rectrice (CT)		Enseignant spécialisé et IEN ASH	1 entretien	Rectorat
Conseiller technique auprès du directeur académique (IEN ASH)	IEN ASH	Professeur des écoles + IEN	1 entretien	Services académiques
1 enseignant disciplinaire (EM)	Mathématiques du collège 6		1 entretien	Établissement

Tableau 12 Présentation des établissements et des structures

Établissement	Structures	Nombre d'élèves	Éducation prioritaire
Collège 1	Ulis, Segpa, section sportive Handball	536	REP <sup>88</sup>
Collège 2	Ulis, Segpa	631	
Collège 3	Ulis	451	
Collège 4	Ulis, Segpa	648	REP
Collège 5	Ulis	625	
Collège 6	Segpa	505	
Collège 7	Segpa, Ulis	543	
Lycée professionnel 1	Ulis, section européenne, internat	236	

Tableau 13 Tableau récapitulatif

Nombre d'enquêtés	17
Nombre d'entretiens	36
Nombre d'observations <i>in situ</i>	6

## 2- Le recueil de données

Le recueil de données s'est organisé en trois phases : les entretiens exploratoires, les entretiens cliniques et les observations participantes.

### 2-1 Les entretiens exploratoires

La recherche a débuté par des entretiens semi-directifs à usage exploratoire auprès des sujets participants. Pour ces entretiens, j'avais construit un guide d'entretien (voir annexe 2) afin d'explorer différentes thématiques. L'objectif était de compléter des lectures préalables et de définir plus précisément l'objet et la problématique de la recherche. Le guide d'entretien

<sup>88</sup> REP : réseau d'éducation prioritaire

comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer et mes stratégies d'intervention à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. Il est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'enquêté. Le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire) et du type d'analyse que l'on projette de faire. Il s'agit d'un système organisé de thèmes, que je dois connaître sans avoir ni à ne le consulter, ni à le formuler sous la forme d'un questionnaire. En effet, il a pour but de m'aider à élaborer des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'enquêté, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'enquêté, et un discours répondant aux questions de la recherche. Le guide étant construit, il convient de préparer les stratégies d'intervention qui concernent l'usage du guide, les types de discours attendus et les modes de relance. La phase de préparation anticipe la réalisation des entretiens. Elle permet donc de prévoir et d'organiser les différentes étapes de leur déroulement.

Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'enquêté. Elles ne commandent pas le discours de l'enquêté comme les questions directes. Elles ne s'opposent pas aux arguments énoncés, mais elles se coulent dans ce discours qui prend une fonction d'acte directeur dans le dialogue. Ce sont des actes réactifs. Elles ont cette particularité d'être des commentaires : elles prennent comme support le discours de l'enquêté. Par ses relances, je parais ne rien dire qui n'ait été déjà dit. Je souligne, synthétise, reformule, demande une précision, et semble laisser à l'enquêté la part essentielle de la construction discursive. Pourtant chaque relance est différente et à chacun de mes tours de parole, je dispose d'un éventail assez large de choix parmi plusieurs solutions possibles. De ce fait, il est difficile de soutenir qu'une relance n'aurait qu'un simple rôle de ponctuation ou de confirmation. Elle acquiert en effet pour l'enquêté une valeur informative à laquelle son discours répondra nécessairement. Les relances guident le discours, l'influencent dans son contenu et sont également susceptibles d'entraîner des modifications de l'opinion des enquêtés. Elles sont générales, plus précises, avoir un aspect contradictoire si l'enquêté est bloqué « certains usagers nous ont dit qu'ils trouvaient ... êtes-vous de cet avis ? »

Donc, j'ai construit un guide d'entretien dont la première phase est constituée d'une rapide présentation et de l'explication de l'entretien. Puis, s'ensuit, des questions relatives aux thèmes étudiés et des relances. Pour chaque question, j'expliquerai les raisons de ce choix. Dans le guide d'entretien six thématiques sont abordées : le parcours professionnel et personnel, l'activité de la personne ressource, l'opinion sur la personne ressource, le contexte du choix de devenir personne ressource, la formation et l'accompagnement.

Par la suite, les entretiens ont été réalisés à usage principal à destination des participants et du personnel d'encadrement de proximité. Ils portaient sur les représentations et les conceptions et, les descriptions des pratiques des personnes ressources. Lors de ces entretiens le guide était moins précis. L'objectif était de libérer la parole. Ils servaient d'outils pour confronter les données à des concepts théoriques, à la problématique et aux hypothèses.

Les entretiens se sont déroulés à l'ESPÉ Rouen-Le Havre, dans les établissements scolaires (salle de dispositif Ulis, salle de classe de Segpa, bureau des personnels d'encadrement, dans un atelier d'ébénisterie, salle des professeurs, bureau de l'assistante sociale), au rectorat, au téléphone, par visio. Les entretiens ont été programmés en fonction de certains événements comme la certification CAPPEI, le premier confinement, la mise en place d'activités de personne ressource. La durée de l'entretien variait en fonction de la disponibilité des participants et de leurs réponses. L'entretien le plus court a duré dix-neuf minutes et le plus long deux heures et neuf minutes. Ils sont devenus de plus en plus longs au fur et à mesure que la recherche avançait. Les modes d'intervention étaient en fonction de l'objectif qui est la production de discours. Ils sont choisis en fonction de la situation. Ils regroupaient les stratégies d'écoute et les stratégies d'intervention (les contradictions, les consignes et les relances).

Après avoir présenté les entretiens exploratoires, nous allons nous intéresser aux entretiens cliniques.

## 2-2 Les entretiens cliniques

Le recueil de données d'un entretien clinique se réalise selon trois temps : l'implication de la chercheuse, la consigne et la conduite de l'entretien.

### 2-2-1 L'implication de la chercheuse (la socio-clinique)

Lors du premier temps, je suis à la fois objet et sujet de la recherche. Donc le travail autour de mon implication constitue une part importante du dispositif de ce type d'entretien. La démarche clinique m'impose de se défaire de l'illusion que les objets sont extérieurs. En effet pour atteindre l'Autre, elle doit passer par moi-même. Ce choix s'avère être mon autobiographie sans que cette autobiographie ne devienne une psychanalyse. Analyser cette implication consiste à rendre cette part inavouable, cachée au sein du projet de recherche. Néanmoins le style autobiographique ne se confond pas avec le genre autobiographique. Mes données autobiographiques renseignent sur le cheminement qui me conduit à formuler une interprétation. Le retour sur soi est inévitable. Toute tentative d'évitement de soi dans la démarche de recherche impose une analyse. Les éléments personnels rendus visibles sont des outils au service d'une plus grande compréhension des phénomènes étudiés. L'analyse du contre-transfert et surtout du transfert chez Buznic-Bourgeacq (2021) représente le fil

conducteur méthodologique qui soutient à la fois le processus de recherche et l'avancée du travail sur les objets étudiés. L'implication peut-être une source de mes difficultés car elle nécessite une expérience qui va se construire au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. Je serai confrontée à l'expérience du silence des enquêtés. Cette expérience peut être mal vécue. Au début de la recherche, je peux être tentée de le combler au lieu d'essayer de le respecter car il peut correspondre à un temps de réflexion. L'autre biais est de poser un trop grand nombre de questions sans prendre le temps de l'écoute. Poser trop de questions peut perturber le déroulé de l'entretien et conduire à une passivité de la part de l'enquêté. L'ensemble de ces biais et difficultés peut traduire un certain malaise de la chercheuse-praticienne, d'où l'accent sur le contre-transfert qui « constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement » (Devereux, 1980, p. 15). Mon implication et mes réactions contre-transférielles influent sur le choix du sujet, la conduite de l'entretien et sur l'analyse des données. Ce travail clarifie aussi bien l'engagement pour mieux « investir, écouter et aller à la rencontre de l'autre » (Chahraoui, 2021, p. 195).

Le deuxième temps est celui de l'élaboration de la consigne et du choix des personnes à interroger (Costantini, 2019).

#### 2-2-2 La consigne

Il existe deux facteurs qui peuvent classer les entretiens cliniques : le degré de liberté dans l'entretien et le niveau de profondeur (Castarède, 2013). Le degré de liberté concerne la quantité de questions. Le niveau de profondeur se centre sur le niveau de liberté comme lors d'un entretien non directif. Plus le niveau de liberté est grand, plus les réponses seront riches. Plus le niveau de liberté est réduit, plus les réponses seront « précises et univoques » (Castarède, 2013, p. 140). J'ai le choix entre plusieurs types d'entretiens cliniques : l'entretien en profondeur, l'entretien à réponses libres, l'entretien à questions ouvertes et l'entretien à questions fermées (*Ibid*). L'entretien en profondeur « mérite le nom d'entretien clinique à visée de recherche » (*Ibid*, p. 143). Mon objectif est l'écoute de l'enquêté. La consigne est la seule structuration formelle d'un entretien clinique à visée de recherche. Elle doit être exprimée naturellement, élaborée avec soin. Castarède (2013) conseille d'utiliser des mots simples, d'éviter des mots précieux, des mots savants. En somme, la consigne devra comporter des mots qui n'impliquent pas des jugements de valeurs. La recherche doctorale s'intéresse au développement professionnel, aux activités et à l'identité de la personne ressource. En ce sens, elle évoque des problèmes rencontrés par une personne humaine. C'est pourquoi, je vais chercher à personnaliser la consigne avec des expressions telles que « d'après toi », « d'après ton expérience ». La personnalisation des questions induit une personnalisation des réponses et évite un discours généraliste, encourageant l'implication du sujet enquêté et fera apparaître des

résistances. Je cherche à faire dire. La question est de savoir comment délier la parole des participants. Mes secrets deviennent concrets et reconnus au travers des dire des participants. En effet, le dispositif de l'entretien clinique forme un contenant implicite de mes investigations personnelles. Le participant en aura une compréhension inconsciente grâce au transfert. Il se sentira à même de communiquer ses secrets, de façon masquée mais accessible à la chercheuse. L'élaboration des consignes se présente sous la forme « je souhaiterais que vous me parliez de... » selon le principe de la libre association emprunté à la psychanalyse. Elle libère la parole et est une invitation à dire. J'accueille sans être dans l'attente. En général, le choix des participants se fait par une tierce personne afin d'éviter les résistances et de limiter les informations sur le thème comme sur la chercheuse. Dans cette recherche, la première méthodologie a été un entretien exploratoire semi-directif. J'ai rencontré directement les participants. La relation s'est construite au fur et à mesure des entretiens. Les participants sont moins dans cette projection des attentes. Comme pour tout entretien, l'entretien clinique assure l'anonymat et utilise l'enregistrement. L'entretien clinique de la cinquième vague débutait par la consigne : « je souhaiterais que vous me parliez des activités que vous avez mis en place depuis notre dernier entretien ».

La conduite de l'entretien clinique est le troisième temps du recueil de données.

### 2-2-3 La conduite de l'entretien

La conduite de l'entretien suppose la mise en place de la règle de la libre association par les mots pour le participant, ce qui me contraint à retenir ma propre parole c'est-à-dire à ne pas répondre (Lacan, 1966). Dans le cas contraire, j'enfreins l'acte dans lequel le transfert se manifeste. La situation de l'entretien n'a de sens que dans le transfert. Or répondre à une question fait supposer au participant que la question m'est adressée. La question n'est pas adressée au participant directement mais au sujet participant, à ce qu'il représente. En ce sens, le silence vise à entendre ce qui ne se dit pas. Lors de la conduite de l'entretien, l'empathie, l'attention flottante, la qualité de l'écoute émotionnelle sont des éléments de posture requis de la part de la chercheuse. Le climat doit être propice à une vraie rencontre. Ainsi je maintiens mon attention éveillée, mon attention tout en étant à l'écoute de mes propres mouvements internes, ce qui sous-entend que je sois dans un état de disponibilité psychique. Je suis en tension entre un niveau rationnel pour suivre le déroulement de l'entretien et une disponibilité à l'activité non rationnelle de son propre inconscient (attention flottante).

L'entretien se réalise dans un cadre, un lieu et dure un temps donné. Le lieu choisi par l'enquêté doit être calme. Nous ne devons pas être dérangés. La qualité de l'échange et la relation de confiance sont des éléments centraux. Il est nécessaire de rappeler les objectifs de l'étude et son cadre afin de bien définir le contrat de communication et s'assurer de la bonne

compréhension du sujet avant de poser la première consigne. Chahraoui (2021) conseille que la durée d'un entretien doit se situer entre trente minutes et une heure et demie afin d'approfondir la thématique et ne pas trop fatiguer la chercheuse clinicienne, d'éviter la prise de notes pour permettre la disponibilité. La fin de l'entretien est un temps qui s'organise en plusieurs temps : s'assurer que les thématiques ont été traitées, synthétiser l'entrevue, recueillir l'impression de l'enquêté et remercier. Je peux formuler des relances et des reformulations à partir du moment où la consigne générale a été énoncée. Elles prendront appui sur les propos de l'enquêté. Elles seront exprimées en adoptant une attitude respectueuse et compréhensive. Au cours de l'entretien, je peux utiliser différents types de relances : les formes non verbales (acquiescements, hochements de tête), les demandes d'explicitation, les demandes de précisions, le recentrage sur le thème et la manifestation de l'empathie. Les reformulations du discours ont pour enjeu d'amener l'enquêté à développer son point de vue, de s'assurer de la bonne compréhension et de montrer mon intérêt. Je peux adopter différentes formes de reformulation : la répétition, la synthèse, la reformulation en intégrant un point de vue supplémentaire. Donc, les reformulations et les relances constituent des modes d'accompagnement au service du développement du point de vue de l'enquêté et centré sur son récit (Chahraoui, 2021).

À partir du moment où j'ai donné la consigne, je n'interromps en aucun cas l'enquêté sauf si ce dernier est trop silencieux ou que la situation devient trop gênante. Je le relance en revenant sur un mot ou une phrase qui est apparue comme particulièrement significative. Tout au long de l'entretien, je respecte le cadre de référence de l'enquêté, l'aide à exprimer ses émotions, ses sentiments tout en s'interdisant d'évaluer les propos de l'enquêté. Mes interventions ont pour objectif de renforcer implicitement la valeur que l'enquêté attribue à ses propres propos. Ainsi, l'enquêté s'ouvrira, exprimera ses idées en sachant qu'il est compris et accepté. Conduire un entretien clinique nécessite une formation personnelle de ma part. Cette dernière s'engage dans une relation personnelle et relationnelle au sein de laquelle la compréhension et l'empathie s'avèrent cruciales. De cet entretien je peux attendre que l'enquêté tire profit de notre rencontre. L'enquêté est volontaire mais il n'est pas à l'origine de la demande. Il n'a pas d'intérêts personnels dans la recherche sauf que son opinion comptera et qu'il peut exister un « plaisir narcissique à se raconter et à se faire écouter » (Castarède, 2013, p. 146). Castarède (2013) pense qu'il est utile de tenir au courant les enquêtés des résultats et de l'exploitation du travail par exemple sous forme d'envois de l'étude ou de participation à l'écriture des conclusions.

Durant l'entretien, plusieurs aspects psychologiques positifs et négatifs coexistent chez l'enquêté et moi-même. L'enquêté peut manifester des facteurs positifs tels que son volontariat, son désir d'influencer la recherche par sa pensée, sa volonté d'obtenir un changement grâce à

ses idées, son besoin de parler car les occasions sont rares pour les professionnels, son désir de déployer sa pensée sans être jugée et impliquée (le transfert). De façon concomitante, des facteurs négatifs (mécanismes de défense) peuvent aussi paraître comme lancer des considérations générales, s'identifier à une image conforme à celle attendue par la chercheuse, refouler, être poli de manière excessive, se dévaloriser et se dénigrer. De mon côté je vais essayer de laisser paraître des aspects positifs en rassurant l'enquêté sur le caractère de l'anonymat, en étant dans une position d'accueil, en étant centré sur le vécu et non sur les faits, en s'intéressant à l'enquêté, en manifestant de la considération et en facilitant la communication.

Nous nous sommes intéressés aux entretiens exploratoires et aux entretiens cliniques, nous allons désormais exposer les observations participantes immergées.

### 2-3 Les observations participantes

Les entretiens ont constitué une part importante de recueil de données. Nous pouvons les associer à l'observation participante immergée (Coulon, 1993) et à une observation analytique (Chapoulie, 2000). Elle a pour enjeu de rendre compte de phénomènes à partir de constats, à les analyser au moyen de catégories (Arborio & Fournier, 2021). Il existe différentes phases d'enquêtes qui ne poursuivent pas un déroulement linéaire mais qui sont composées de mouvements d'anticipation et de rétropections entre le temps de recherche et des mouvements d'analyse nécessaires au développement de l'analyse et de l'interprétation. Pour Péretz (1998) l'observateur accomplit quatre tâches : apprendre à s'insérer dans le milieu, être perçu comme un enseignant ; regarder ce que font les individus, ne pas induire un comportement, enregistrer en prenant des notes (même filmer) et, interpréter.

En amont, je délimite physiquement le terrain de recherche à savoir l'établissement scolaire des enquêtés. Les terrains sont conformes aux recommandations méthodologiques car ils sont accessibles et que le choix semble pertinent au regard de l'objet de recherche. Je choisis entre une observation découverte ou une observation incognito. J'ai fait le choix d'une observation découverte. Je suis un membre à part entière du groupe. J'ai le même statut que les enquêtés qui sont observés et partage les mêmes expériences et les mêmes émotions. Les participants savaient que je venais les observer pendant une journée (Peretz, 1998). Que ce soit une observation à découvert ou incognito, je ne suis pas totalement externe à la situation. Je m'expose à une modification des conduites. Choisir l'observation découverte c'est accepter d'occuper un rôle social, choix qui engage la qualité de l'information qui sera recueillie. Le rôle d'observateur n'est pas évident à faire admettre à l'ensemble des personnes observées car elles peuvent tenter d'adopter une attitude conforme à mes attentes. Pour éviter ces écueils, j'endosse le rôle de l'enseignante spécialisée. Un autre écueil consiste à adopter

inconsciemment le point de vue des personnes ressource observées. L'observation participante donne la possibilité de poser des questions pour compléter les informations recueillies. En somme, l'observation à découvert facilite l'accès à des informations par des questions même si les réponses sont sous contrôle. Elle offre la possibilité de prendre des notes et l'accès à une variété de situations observables sous réserve que les enquêtés acceptent (Arborio & Fournier, 2021).

Après que j'ai choisi mes terrains d'observation, je prépare mon entrée en contactant les personnes ressource en envoyant un mail *via* la messagerie professionnelle. Nous déterminons ensemble, le jour, les horaires. Lors de la visite, je me présente au personnel de l'administration de l'établissement afin d'explicitier les objectifs de la recherche et le format d'investigation et, donner des gages de la neutralité par rapport aux intérêts de l'établissement. Le personnel de direction n'est pas toujours enclin à accepter la présence d'une chercheuse dans l'enceinte de leur établissement scolaire. Il s'agit de témoigner du respect vis-à-vis de l'ensemble des acteurs, de conserver une confiance, respecter les engagements et de négocier le maintien si j'ai besoin de revenir observer à un autre moment.

Lors de l'observation, je peux être amenée à poser des questions, à multiplier des interactions avec des acteurs qui peuvent devenir des appuis, être des sources d'informations autres que les personnes ressource. Dès le début de l'observation participante, je devrai préparer ma sortie car la période d'observation prendra fin à la date indiquée dès le début de la recherche ou quand la quantité d'informations et la nature des informations seront suffisantes. Selon les établissements, j'ai effectué entre une et quatre visites. C'est pourquoi, je dois ménager les contacts pour renouveler mes observations.

L'observation à découvert favorise la collecte des matériaux qui comprend l'observation et la prise de notes. La première forme de collecte repose sur l'observation des activités des personnes ressource. Observer c'est présenter des dimensions normatives (Arborio & Fournier, 2021). L'attention porte sur le cadre de la situation, les ressources verbales, biographiques et collectives mobilisées par les différents acteurs observés. Je cherche à décomposer les événements, à repérer les enchainements d'action, l'utilisation d'objets et les différentes interactions. Je relèverai les propos qui accompagnent les activités et les attitudes qui accompagnent les propos (sérieux, décontraction) et les commentaires en situation. Les derniers critères d'observation concernent l'occupation de l'espace et l'occupation du temps. Observer m'oblige à mettre mes cinq sens en éveil. Ma sensibilité est sollicitée. Cette posture n'est pas éloignée de la posture clinique lors des entretiens. Dans le cas de l'observation, je confronte mes propres sentiments, mon propre ressenti à ceux qu'expriment les acteurs. L'ouïe et la vue s'aiguisent au fur et à mesure que les observations participantes se multiplient et que je

m'approprié le lieu. La principale faculté mentale sollicitée est la mémoire. Je conserverai les traces de faisceaux d'éléments imbriqués pour assurer une cohérence, une forme de compréhension et d'interprétation. Observer c'est donner une forme aux informations recueillies en décrivant ce qui a été vu et entendu, repérant la chronologie des activités, en attribuant des informations sur les acteurs (ressources, âges...), en décelant l'existence d'un lexique particulier aux personnes ressource, en remarquant l'existence de blagues ou de formes de cynisme. La prise de notes constitue le deuxième outil de collecte de matériaux. Noter n'est pas une activité aisée lors de l'observation car je dois trouver le temps. J'étais souvent assise dans un coin de la classe ou avais sur moi un petit carnet dans lequel je notais à la volée des observations lorsque j'étais en mouvement. A la fin de la journée, un compte rendu était rédigé, ce qui me permettait de débiter l'analyse et de rapprocher les événements en lisant les notes. Les notes inscrites dans le carnet étaient de natures différentes : les notes descriptives, les réflexions personnelles (les impressions), les notes prescriptives et les notes d'analyse. Lors d'une visite j'ai utilisé la grille suivante qui était sous la forme d'une feuille A4.

Tableau 14 Exemple de grille d'observation

Grille n°.	établissement :	Enquêté :	Date :	Horaires :
Lieux				
Activités de l'enquêté dans les deux autres domaines d'expertise				
Activité hypothétique de la personne ressource observée (voir les informations issues des discours et de l'épreuve CAPPÉI) :				
Activités PR réalisées :		Lieu		
		Horaire :		
		Avec qui ?		
		Objet de l'activité		
		Description :		
		Supports utilisés :		
		Activité avant l'activité PR :		
		Activité qui va suivre celle de la PR :		

Une fois que les données ont été recueillies, elles sont analysées.

## Chapitre 5 : L'analyse de données

L'analyse des données a porté sur les entretiens semi-directifs, les entretiens cliniques, les périodes d'observation, le transfert et le contre-transfert et enfin les échanges collectifs.

# 1 L'analyse des entretiens

## 1-1 Les entretiens semi-directifs

L'analyse du discours des entretiens semi-directifs permet de sélectionner et d'extraire des données susceptibles de permettre la confrontation aux hypothèses, aux concepts théoriques. L'enjeu est la production de savoirs et de sens en analysant le discours, c'est-à-dire une analyse linguistique, et une analyse du contenu qui a pour fonction de produire une forme d'intelligibilité. L'analyse du contenu se fait par entretien et par thématique<sup>89</sup>. Pour chaque entretien, j'ai retranscrit en intégralité le discours enregistré, puis a réalisé une analyse thématique et enfin j'ai procédé à une synthèse en faisant apparaître des sous-thèmes qui n'existaient pas dans le guide mais qui apparaissaient dans le discours des huit enquêtés. L'analyse par entretien repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus que l'on veut étudier (Blanchet & Gotman, 2015). Pour chaque entretien, une même grille parcourant les thèmes de l'entretien a été construite. L'enjeu est de procéder à un découpage transversal qui facilitera la comparaison entre les enquêtés sur un même thème. L'analyse thématique détruit l'architecture définitive et cognitive des personnes (Bardin, 2005/2018). Ce choix semble opportun car les entretiens exploratoires portent sur des représentations et non sur des actions. Blanchet et Gotman (2015) ne perçoivent que peu de différence entre l'analyse par entretien et l'analyse par thématique dans la mesure où l'entretien par thématique passe en revue les différents thèmes abordés à chaque entretien. Ghiglione et Matalon (1978) qualifient ce type d'analyse thématique de verticale.

Afin de procéder à la construction de la grille d'analyse, j'ai repris les thèmes présents dans le guide d'entretien. L'unité thématique est le noyau de sens, par exemple les thèmes de « la présentation » ou de la « politique inclusive »<sup>90</sup>. Une fois que les thèmes ont été retenus, ils constituent le cadre stable de l'analyse des entretiens. La grille d'analyse est construite en thèmes et sous-thèmes afin de « décomposer les informations, séparer les éléments factuels et les éléments de signification » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 97). La grille d'analyse contrairement au guide d'entretien est un outil qui vise la production de résultats. Une fois qu'elle a été construite, j'ai découpé chaque discours de chaque enquêté et repère les *verbatim* correspondant à chaque thème et sous-thème. Les unités de signification sont complexes et de longueur variable (phrases, paraphrases).

Le tableau suivant indique l'organisation de la grille d'analyse des huit premiers entretiens exploratoires.

---

<sup>89</sup> Voir annexe 2

<sup>90</sup> Voir annexe 2

Tableau 15 Exemple d'une grille d'analyse des premiers entretiens exploratoire

Thème	Sous thème	Numéro de la question	Résumé	Verbatim	Analyse, référence théorique	Outils méthodologiques utilisés et perspectives de recherche
Présentation						
Parcours personnel et professionnel						
Description de l'activité PR						
Opinion de la personne ressource						
Contexte du choix d'être PR						
Accompagnement						

Après une analyse thématique par entretien, j'ai réalisé une synthèse (Annexe 3) qui a fourni des éléments d'analyse concernant les activités et l'identité. Cette synthèse et les éléments issus de la synthèse de la vague d'entretiens exploratoires ont donné naissance à un premier article scientifique (Ferré & Bedoin, 2021).

Bardin (2005/2018) insiste sur le codage, la catégorisation et l'inférence lors de l'analyse de discours. L'entretien est un outil central de la recherche. Néanmoins, l'objet porte sur la construction de l'activité et des dynamiques identitaires dans le cadre du développement professionnel. Cet objet nécessite plus précisément l'utilisation de l'entretien compréhensif et clinique qui porte sur la construction sociale.

### 1-2 Les entretiens cliniques

L'analyse de l'entretien clinique est le « vrai » sujet de l'entretien (Costantini, 2019). L'outil entretien n'est pas ce que dit le sujet participant. Le risque serait de s'en contenter et de ne pas avoir touché le sujet. L'outil qui représente l'entretien devient un objet de recherche qu'à partir du moment où s'établit une relation entre le sujet chercheur et cet objet. Donc la question est de savoir quel est le véritable sujet de l'entretien.

L'analyse clinique d'un entretien ne porte pas que sur le discours. Il se réalise à l'aide de mon psychisme qui va produire du sens quand je serai confrontée au matériau recueilli. La tonalité générale de l'entretien renseigne sur des aspects qui ne sont pas tous rationalisés. Même s'il est intégralement retranscrit il est traité en termes de catégories mais il ne permet pas d'accéder à

la prise en compte du sujet empirique. C'est pourquoi, Buznic-Bourgeacq (2021) propose de rencontrer et de construire le sujet, de le localiser c'est à dire le situer dans l'espace du sujet, l'accueillir en acte la vie du sujet, déterminer l'assujettissement du sujet (aller chercher l'assujettissement dans le contenu de ce que dit le sujet et dans l'acte de recherche). Mais le sujet n'est pas qu'assujettissement, il est aussi subjectivation. Il est difficile d'accéder et de prendre en compte le sujet. Pour y accéder, plusieurs méthodologies peuvent être utilisées dont celle de l'expérience linguistique de la première personne en repérant des indicateurs linguistiques comme les pronoms personnels, les démonstratifs pour la subjectivité déictique et des réactions émotionnelles pour la subjectivité émotionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1999). La rencontre entre la subjectivité et l'assujettissement de l'expérience asymétrique de soi, cas pour les personnes ressource, peut être repérée dans la manière de prendre en compte la première personne. Le repérage se centre sur la désignation du sujet lui-même qu'il soit explicite, implicite, ambiguë... Il existe différents niveaux : l'usage plus ou moins prononcé des déictiques et du pronom « je » ; l'usage ou non des verbes psychologiques (usage linguistique de la subjectivité affective et évaluative) ; la réintroduction des champs lexicaux associés à la désignation de soi par le sujet en identifiant des registres de l'engagement, du rejet et du désengagement (registre du devoir, de la responsabilité, de l'influence...), envisager une tension dans les localisations de la désignation de soi en utilisant des expressions comme « on ne sait pas ce que sera le métier demain » ; identifier une tension dans la désignation (inversion de pronoms qui désignent la responsabilité comme on/je ; une tension au niveau de l'agentivité linguistique en identifiant les formes actives et les formes passives de l'action attribuée à la désignation de soi comme « ce qui m'a permis de rassurer » ; le dernier niveau concerne une construction réfléchie en utilisant des verbes psychologiques. Dans ce cas, le sujet est à la fois agent et patient de l'acte (Buznic-Bourgeacq, 2021). Ces différents niveaux condensent les analyses du discours traditionnel qui s'intéresse aux figures de style, aux répétitions, aux lapsus, aux hésitations, aux liens et aux ruptures, aux mécanismes de défense et à une analyse fine des mots. L'analyse de l'entretien en sociologie clinique ne cherche pas à démontrer mais à proposer une interprétation, une clarification sur des fonctionnements dans une situation vécue, sur un rapport à l'école, aux croyances des personnes ressources, sur un imaginaire ou une représentation. Il s'agit de s'appuyer sur une singularité pour la repérer comme étant potentiellement agissante dans toute situation proche (Gaulejac (De), Giust-Desprairies & Massa, 2013).

L'analyse des entretiens cliniques et la sociologie clinique nous conduit à analyser le transfert et le contre-transfert. La recherche doctorale est une activité individuelle. Analyser les effets du transfert et du contre-transfert nécessite une approche en équipe. Ainsi, les temps de

séminaire doctoral, les réunions avec les deux directeurs de thèse, les communications et les articles seront des temps favorisant la limitation du transfert et du contre-transfert lors des interprétations. L'enjeu de la recherche est la production de savoirs et non une psychanalyse.

Enfin, l'analyse de données n'est pas qu'un travail purement individuel. J'informe les participants de l'avancée de la recherche. Je leur explique les modalités méthodologiques retenues, le calendrier, la problématique, l'objet de la recherche. Parfois ils ont exprimé leur désaccord sur des choix. Il s'agit de discuter et non d'être dans l'imposition systématique... Ces nombreux échanges permettent une sorte de symétrie avec moi qui suis une actrice et une participante à la recherche. C'est pourquoi, j'emploierai le terme de participant et non d'enquêté.

### 1-3 Le schéma actantiel

Lors des entretiens exploratoires, j'ai procédé à huit entretiens. Les quatre premiers se sont effectués à l'Espé et les quatre suivants dans leur établissement car les enquêtés n'étaient pas en formation durant cette période.

Lors de la recherche doctorale, chaque enquêté est présenté en utilisant le schéma actantiel (Greimas, 1995). Cet outil permet d'expliquer l'engagement et la posture du participant. « De ce fait il constitue un outil efficace pour interpréter l'éthos produit, la manière d'être au monde que nous impose la personne enquêtée » (Hatano-Chalvidan & Lemaitre, 2017, p. 48).

Nous entendons la notion d'éthos « en ce qu'elle désigne l'image que le locuteur (l'enquêté) donne de lui-même, les qualités morales qu'« il affiche de manière implicite » (*Ibid* p. 21), en montrant ses dispositions personnelles, « en les suggérant à travers des gestes et les tonalités de son discours » (*Ibid*, p.21). Lors de l'étude de la construction identitaire, la production de soi, il est intéressant de prendre en compte la gestuelle, le ton, la voix et le contenu. Pour ce qui concerne l'analyse des matériaux textuels nous nous limiterons aux marqueurs textuels de l'éthos discursif qui est considéré comme un marquer de soi. « Il révèle les traits identitaires, les rapports au monde » (*Ibid*, p. 22), les tensions qui existent entre les identités d'appartenance qu'elles soient professionnelles, familiales. Donc l'éthos discursif est un instrument d'analyse et non une réalité en soi.

Le schéma actanciel est construit autour de six catégories d'actants dont la fonction s'organise autour de l'activité que le sujet déploie pour atteindre ses objectifs. Les six catégories sont organisées de la manière suivante : le sujet qui est le participant, l'objet qui sont les objectifs poursuivis par le participant, le destinateur qui déclenche et justifie l'activité (personnes ou choses abstraites), le destinataire qui est le bénéficiaire de l'activité déployée, les opposants qui

créent des obstacles, et les adjuvants qui constituent l'aide et les ressources sur lesquelles le sujet s'appuie.

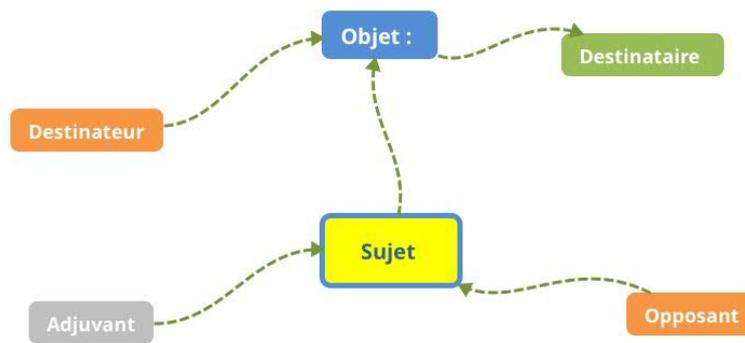


Figure -25 Le schéma actantiel (Greimas, 1995)

Le schéma fonctionne autour de trois axes. Le premier axe, l'axe sujet-objet « repose sur une analyse du désir. Le deuxième axe, l'axe adjuvant- sujet- opposant se base sur une relation de pouvoir. Le dernier axe, l'axe destinateur-sujet – destinataire se fonde sur une relation de savoir.

## 2 L'analyse des observations participantes

L'analyse ne débute pas après le départ du terrain. Elle débute lors de l'observation car j'essaie de comprendre la situation même si la compréhension est imparfaite. Je prends aussi des notes qui consiste à sélectionner les informations. J'écris dans un journal où je recense mes impressions et mes débuts d'analyse. L'analyse lors de l'observation découverte recouvre une démarche qui se déroule en cinq temps. Le premier se centre sur le statut de l'observatrice (la chercheure). Durant l'observation, j'ai enregistré des informations par l'œil, l'oreille, et l'attention de l'esprit. Je deviens un instrument d'observation ce qui me différencie de la chercheure analyste. Cette phase remet en cause ma neutralité dans le travail d'objectivation. Arborio et Fournier (2021) précise que j'aurais un double (p. 61). Ce sont les effets de ma présence qui permet de décrypter la réalité observée. L'observation directe impose un « déplacement du regard dont on peut espérer tirer un gain de connaissances à partir de la confrontation des systèmes de référence du chercheur et des enquêtés » (Arborio & Fournier, 2021, p. 61). Le deuxième temps est de « cultiver les facultés d'observation » (*Ibid*, p. 63). L'une de mes difficultés est que l'objet de la recherche doctorale se trouve dans un environnement familier car je suis personne ressource dans mon établissement. Je peux ne pas savoir à quoi accrocher mon regard. Afin d'entretenir ma capacité d'étonnement, je garde à l'esprit ce que je veux observer avant de pénétrer dans l'établissement scolaire. L'enjeu est d'objectiver mes préjugés qui se révéleront utiles lors de l'analyse ultérieure. Je veux maintenir mes facultés d'observation. J'aurai tendance à vouloir tout noter. Mais pour éviter de « surnager » (*Ibid*, p. 65), je devrai trier. Trier apparaît comme un processus inconscient

d'intervention interprétative (Arborio & Fournier, 2021). L'objectif est de chercher des éléments explicatifs au-delà du champ de l'observation. Pour expliquer des aspects qui pourraient être négligés j'utiliserai des documents collectés sur le terrain tels des photos de PAP. L'écriture du compte rendu du soir est aussi un élément qui va cultiver les facultés d'observation car l'écriture soulage la mémoire et ancre les éléments dans le souvenir en les revivant. Ce sera l'occasion d'effectuer un deuxième tri et de rapprocher les données de l'analyse finale. L'écriture révèle certains points passés sous silence. Le troisième temps est d'assurer une cohérence par fragments. Je synthétise les données issues des grilles d'observation.

La grille <sup>91</sup> reprend les conseils formulés précédemment. Elle est préparée en amont en fonction des informations contenues dans les discours des enquêtés. En effet, elle fait suite à trois entretiens. De plus, je me suis déjà déplacée dans certains établissements pour effectuer les deux premiers entretiens. Donc je connais les salles de classe des enquêtés même si certaines sont différentes en raison du Covid. Des établissements ont fait le choix de laisser les élèves dans la même classe toute la journée. J'ai choisi d'inscrire l'activité précédente et l'activité qui suit afin d'avoir des éléments d'analyse sur les changements d'identité que les activités personnes ressource induisent. Je précise le lieu et l'horaire pour conforter ou modifier les informations provenant des discours. Que ce soit l'activité hypothétique ou l'activité observée, je devrai la décrire afin de les comparer. L'activité d'un sociologue est de comparer. Les activités personne ressource ne sont pas encore normalisées mais je peux essayer de les comparer avec les discours sur les activités personne ressource. La quatrième phase est de différencier les systèmes de référence (Arborio & Fournier, 2021). Je peux soumettre des formulations d'analyse aux enquêtés, entreprendre des lectures sur des travaux de même type en lisant des ouvrages sur les managers du *New Public Management* afin d'essayer de cerner les modalités de management des personnels d'encadrement dans les établissements scolaires et de contextualiser la situation. Je peux transférer virtuellement les contenus de ces ouvrages sur les résultats liés à la situation. L'ensemble de ces éléments induisent l'émergence de nouvelles catégories d'analyse et d'interprétation des données. La cinquième phase s'oriente vers des « interprétations totalisantes » (*Ibid*, p. 71). Les interprétations se construisent dans le traitement du matériau par exemple, s'il existe un lieu dédié aux activités de la personne ressource, où sont rangés les PAP, quelles sont les visions et les logiques du terrain observé, quels sont les statuts sociaux des différents acteurs observés. L'observation directe aide à rechercher des catégorisations pertinentes hors de celles des acteurs observés. Je peux établir des catégorisations en fonction de l'homogénéité de certains comportements, des relations

---

<sup>91</sup> Voir tableau n°13

entretenues par les acteurs (La personne ressource est-elle l'interlocutrice privilégiée pour la mise en place des PAP ?), des relations de coopération ou de domination. L'enjeu est de mettre à jour « les forces pas visibles » mais qui assurent cet équilibre, de rechercher ce que les acteurs tirent de la situation. En somme l'analyse réclame un long travail sur les notes, la documentation, le travail de recherche d'articulation rendant compte de l'économie des relations sociales. Glaser et Strauss (1967) ont proposé de se donner la saturation pour valider les indices fins qui interviennent quand de nouveaux éléments recueillis trouvent une place dans l'interprétation sans la modifier. Il est conseillé de reprendre l'objet au-delà du moment où j'ai décidé de commencer à traiter son matériau pour vérifier qu'elle a bien fait le tour de la situation avec l'interprétation proposée. La sixième et dernière phase est l'analyse de ma position qui est à la fois instrument du recueil et analyste. En effet, il n'est pas exclu que les enquêtés aient adapté leur conduite à la présence de l'observatrice à découvert. Je ne dois pas me faire manipuler et revenir sur les réactions des enquêtés « à l'insertion du chercheur dans la situation » (*Ibid*, p. 80).

Lors de l'analyse, je ne dois pas perdre de vue que je suis placée sous surveillance par les participants lors de l'observation. En ce sens, je dois prêter attention aux places assignées par les acteurs, à contrôler le risque de mobiliser inconsciemment des préjugés. L'auto-analyse permet de régler des questions comme celle de l'extension de l'objet d'analyse. Je suis aussi personne ressource et enseignante spécialisée. Je participe à la situation, ce qui me contraint à adopter une analyse réflexive sur cette participation. La participation peut engendrer des effets sur la qualité des informations auxquelles j'accède et m'exposer à être prise à partie. L'observation directe produit des perturbations et parfois des signaux intéressants quand des membres, qui ne font pas l'objet d'une observation spécifique, viennent confier des informations. Je dois me prémunir devant des terrains d'observation familiers comme un établissement dans lequel j'ai déjà enseigné. Je peux manquer de distance et ne peut pas arriver à être objectif. Dans ce cas il faut être attentif à ne pas faire valoir son jugement préconçu ou ses sentiments. Enfin, je dois prendre conscience que je suis à découvert pour certains acteurs comme les participants et incognito pour d'autres. Ces derniers ne modifieront pas leur attitude. Il existe des doutes quand l'observatrice est à découvert comme une possibilité d'offenser le participant ou la possibilité participer à des actions que je désapprouve.

Le dernier moment de l'analyse de l'observation participante est la retranscription du compte-rendu d'observation. Peretz (2011) propose une méthode. Elle comprend cinq parties : une introduction (situation observée, enjeux, choix de cette situation), les conditions de réalisation de l'observation (comment s'est effectué le choix du terrain, le calendrier de réalisation), les résultats regroupés par thèmes (catégorisation des données, notes réécrites ou insérées sous leur

forme originelle sous forme d'illustration), conclusion/discussion (qu'a-t-on appris, ces données sont-elles comparables ?)

### 3- Ce que nous retenons de la méthodologie

**La recherche doctorale s'appuie sur une méthodologie de recherche qui a mis l'accent sur une approche qualitative, compréhensive et casuistique. La problématique, les doubles postures de praticienne-chercheure et d'implication nous ont conduit à privilégier la sociologie clinique et la socio-clinique. Les enjeux méthodologiques sont au nombre de trois : la co-construction, la relation avec les participants, et la double posture de la praticienne-chercheure. Les outils utilisés sont multiples : les entretiens semi-directifs, compréhensifs et cliniques, les observations *in situ* participantes, les journaux.**

**Comme toute démarche d'enquête, le corpus de données est composé des caractéristiques des participants (entretiens exploratoires et cliniques, d'observations participantes), puis du processus d'analyse des entretiens et des observations.**

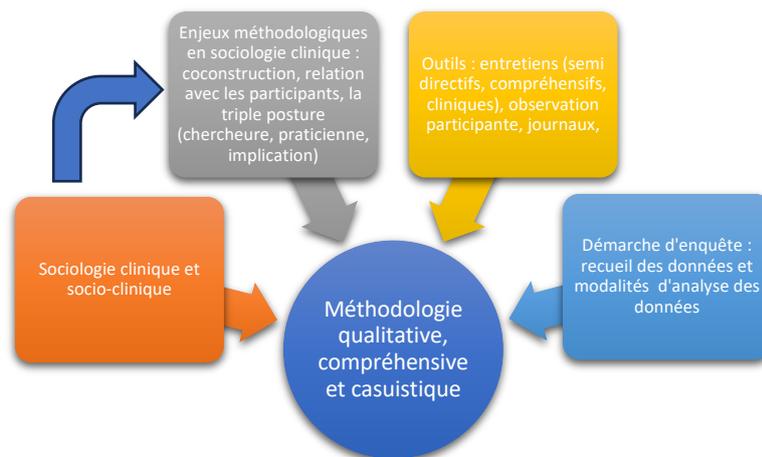


Figure 26 La méthodologie qualitative, compréhensive et casuistique

Après avoir présenté la méthodologie de de la recherche, nous allons exposer les résultats de la recherche.

## Partie 5 : L'analyse de la construction des activités et de l'identité professionnelle : des indicateurs du développement professionnel de la personne ressource

Introduction : p. 215

Chapitre 1 : Les résultats à l'issue de la phase exploratoire : p. 215

Chapitre 2 : Les résultats à l'issue de la certification : p. 306

Chapitre 3 : Les résultats pendant les périodes de confinement : p. 321

Chapitre 4 : Les résultats post confinement jusqu'en février 2022 : p. 355

### Introduction

La recherche doctorale a pour finalité de répondre à la problématique suivante : en quoi les activités mises en œuvre par les personnes ressource contribuent-elles à leur développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre-deux ?

Elle a pour points d'ancrage théorique préférentiel la sociologie clinique et s'appuie sur une démarche méthodologique qualitative, compréhensive et casuistique.

Les outils méthodologiques se basent sur le récit des participants, sur l'écoute de la chercheuse et des observations *in situ*.

Dans cette partie je vais m'attacher à présenter l'analyse des résultats des données recueillies. Le premier chapitre sera consacré aux résultats de l'observation d'une activité consacrée à la professionnalisation de la personne ressource lors de la formation CAPPÉI en septembre 2018 et des entretiens qui se sont déroulés entre octobre et novembre 2018. Le deuxième chapitre se centrera sur les résultats obtenus à l'issue de la certification. Le troisième chapitre exposera les résultats obtenus lors des deux confinements. Le dernier chapitre présentera les résultats issus des visites dans les établissements et des entretiens auprès de responsables institutionnels.

### Chapitre 1 : Les résultats à l'issue de la phase exploratoire

La recherche a débuté en septembre 2018. Elle comprenait alors huit enquêtés durant la phase de la certification CAPPÉI<sup>92</sup> : Muriel, Marie, Sébastien, Carl, Carine, Alix, Anne-Lise et Paul.

---

<sup>92</sup> Voir le tableau p 160-161

## 1-Observation de l'activité de formation consacrée à la professionnalisation de la personne ressource



Le 28 septembre 2018, j'ai été invitée à observer les enquêtés lors d'une journée consacrée à la professionnalisation. Cette journée est la cinquième journée de leur première semaine de formation. Les futurs participants n'étaient pas au courant de la recherche doctorale. Le responsable de la formation m'a présentée et exposé le sujet de la recherche à l'ensemble du groupe de stagiaires. Il a précisé que la recherche ne concernait que les enseignants qui exerçaient dans le second degré.

Tableau 16 Emploi du temps de la première semaine de formation à l'Espé du 24 au 28 septembre 2018

Lundi 24 septembre	Mardi 25 septembre	Mercredi 26 septembre	Jeudi 27 septembre	Vendredi 28 septembre
9h-12h Accueil	<b>9h-12h</b> <b>Professionnalisation :</b> <b>UE, EGPA</b> <b>ULIS</b> <b>RASED</b>	9h-12h Tronc commun : connaître le cadre législatif et réglementaire et sa mise en œuvre	Tutorat	<b>9h-12h</b> <b>Professionnalisation :</b> <b>construction du PPI</b>
13h-14h Tronc commun : S'approprier les enjeux éthiques de l'éducation inclusive	13h-16H Tronc commun Identifier, analyser et prendre en compte les BEP pour leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives	13h-16h Tronc commun : connaître le cadre législatif et réglementaire et sa mise en œuvre	Tutorat	<b>13h-16h</b> <b>Professionnalisation</b>

La séance de professionnalisation du matin était consacrée à la construction du PPI<sup>93</sup>. Les stagiaires étaient regroupés en petits groupes en fonction des dispositifs dans lesquels ils intervenaient. J'ai observé le groupe des enseignants qui étaient en dispositif Ulis collègue et lycée. Ils ont échangé et chacun a présenté les outils qu'il avait construit. J'ai filmé ce temps.

<sup>93</sup> PPI : projet pédagogique individualisé

La séance de l'après-midi concernait l'identification des partenaires avec lesquels l'enseignant spécialisé pouvaient travailler. Dans un premier temps, chaque enseignant devait réfléchir et identifier ses propres partenaires. Dans un deuxième temps, les enseignants se regroupaient en fonction du dispositif et du degré dans lesquels ils intervenaient. J'ai observé le groupe des enseignants en Segpa et ceux en dispositif Ulis collège et lycée.

Durant cette séance, Marie qui est en Segpa a dans un premier temps énuméré ses partenaires.

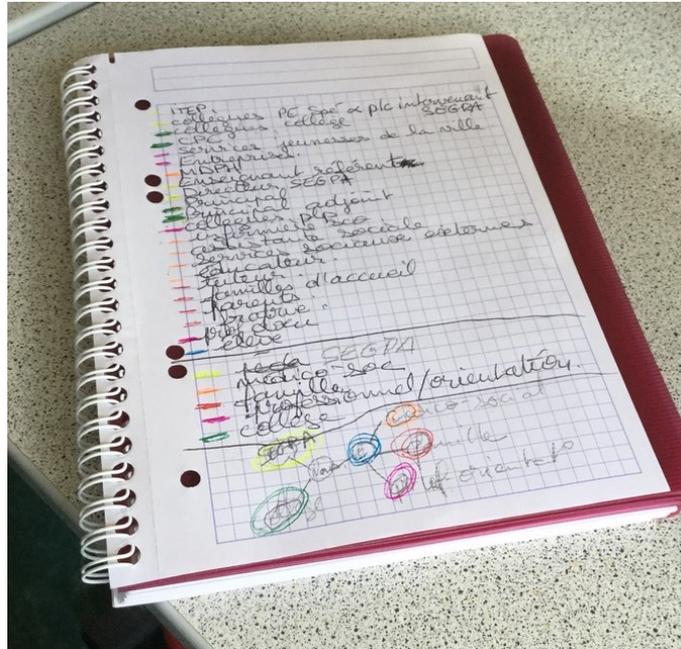


Figure 27 Listes des partenaires de Marie

Puis elle a construit une carte mentale avec l'aide de Sébastien.

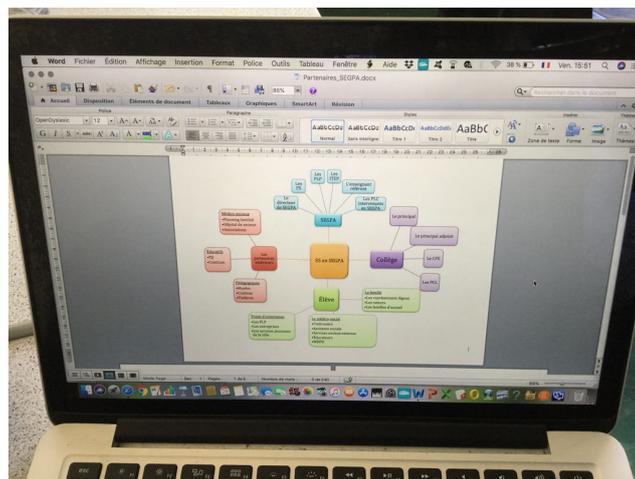


Figure 28 Carte mentale de Marie et Sébastien

D'après Marie et Sébastien, les partenaires peuvent être internes à l'établissement (personnel médico-social, les enseignants, la vie scolaire, les AESH...) ou externes à l'établissement (personnel médico-social, personnel pédagogique...). Marie et Sébastien ont identifié deux autres types de partenaires : les élèves (la famille, le projet d'orientation et le personnel médico-

social) et la Segpa (le personnel enseignant de la Segpa, la direction de la Segpa, les enseignants du collègue, l'enseignant référent). L'identification des différents partenaires est un outil sur lesquels les enquêtés peuvent s'appuyer pour construire et identifier des activités de la personne ressource.

Suite à cette journée d'observation, j'ai procédé à huit entretiens individuels entre octobre 2018 et novembre 2018.

## 2- Analyse des huit premiers entretiens



Nous présentons les données des huit premiers entretiens.

### 2-1 Données des entretiens

Je présenterai les huit cas successivement et dans l'ordre chronologique. Pour chaque cas j'utiliserai le schéma actantiel<sup>94</sup>. Le premier concerne « pourquoi devenir enseignant ? », le deuxième concerne « pourquoi devenir enseignante spécialisée ? ». J'ai évoqué les thématiques suivantes : l'apprentissage, l'activité et l'identité. Il est à noter que les quatre derniers enquêtés ne se sont pas exprimés sur la formation car les entretiens ont été plus courts que les quatre premiers.

---

<sup>94</sup> Voir la partie méthodologie p. 174

## 2-1-1 Le cas de Muriel

Le premier entretien de Muriel s'est déroulé le 10 octobre 2018 de 12h à 13h en salle à l'Espé. Voici les deux schémas actantiels pour présenter le parcours de Muriel.

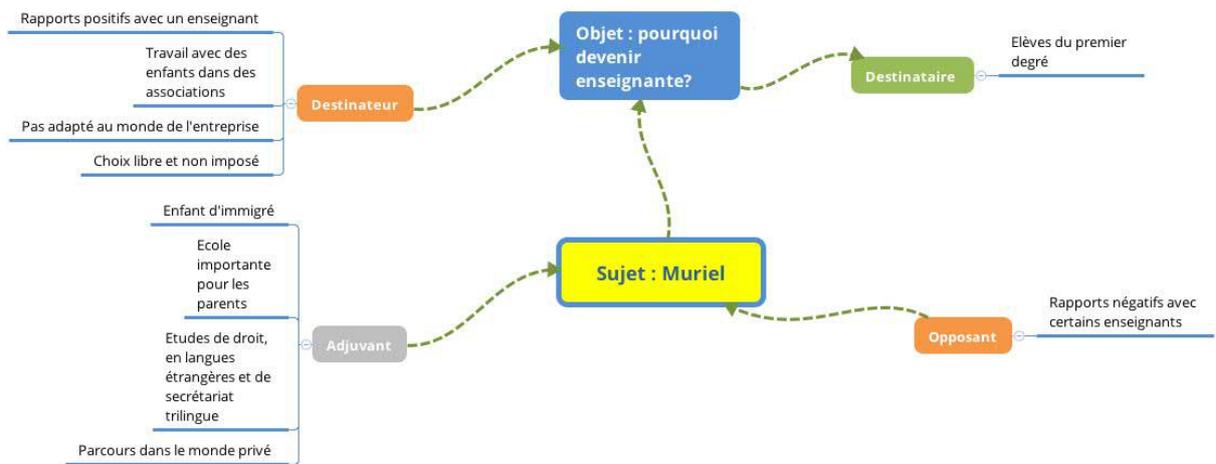


Figure 29 Schéma actantiel de Muriel : pourquoi devenir enseignante

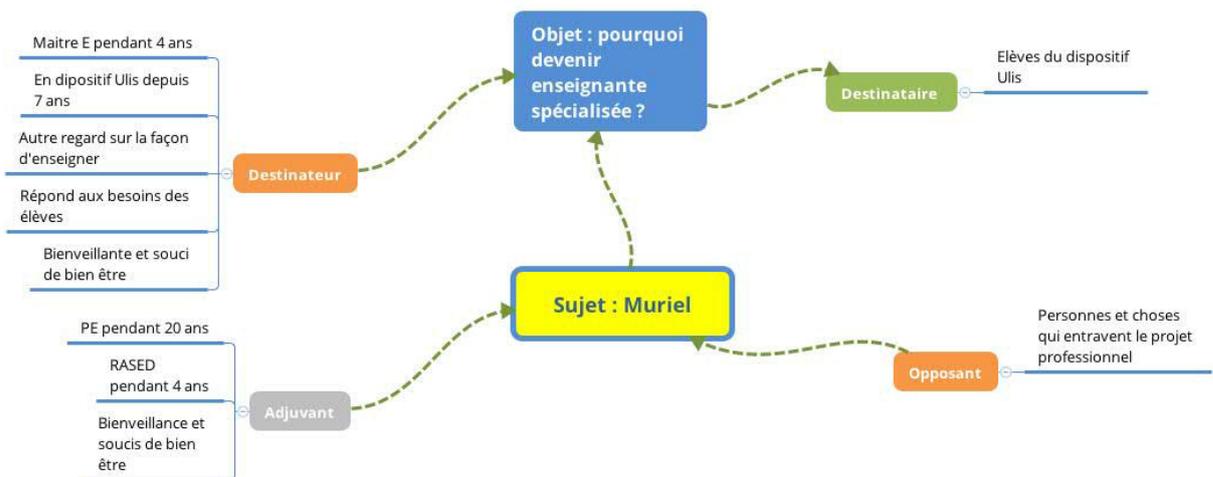


Figure 30 Schéma actantiel de Muriel : pourquoi devenir enseignante spécialisée

L'analyse du premier entretien réalisé avec Muriel est présenté ci-dessous.

Tableau 16 Analyses du premier entretien de Muriel

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Muriel présente plusieurs activités de personne ressource : en partenariat avec les « <i>enseignants d'inclusion</i> », l'observation, la proposition de supports mais « <i>ne pas faire à la place de</i> », la coopération.</p> <p>Ses activités amènent à une transformation du monde qui l'entoure et à sa propre transformation. Son travail en tant que personne ressource est une action humaine, unique et désigne ce qu'elle fait vraiment (Dujarier, 2016). Ses activités avec les enseignants du collège se situent entre le travail prescrit (Bo du 16 février 2017) et le travail réel (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016) c'est-à-dire la réalité de son établissement. Elles rendent compte que ses actions ne sont pas de simples exécutions. Elle se confrontent à ce qui résiste. (Clot, 2016 ; Dejours, 2016 ; Lhuillier, 2016). Les résistances seront du côté « <i>ne pas faire à la place de</i> ». Ce seront les enseignants qui seront chargés de construire les supports en suivant ses conseils.</p> <p>Quand Muriel met en place une activité, elle utilise des stratégies opératoires, psychiques quand elle observe et propose des supports et relationnelles (Lhuillier, 2016) quand elle est en relation avec « <i>les enseignants d'inclusion</i> ».</p> <p>Ses activités se réalisent dans un contexte organisé, celui de son collège. Son établissement compte des règles de fonctionnement applicable. Muriel sera amenée à les transgresser et en produire de nouvelles. Elle va observer des élèves dans les cours qui ne sont pas toujours du dispositif Ulis afin d'aider les enseignants à construire et mettre en place des adaptations. Les observations sont du domaine des conseillers pédagogiques. Elle n'est plus dans une posture d'enseignante mais adopte celle d'une conseillère pédagogique.</p> <p>Son activité d'observation est synonyme de travail d'organisation (Terressac, 2010). Elle transforme les règles par son action. Elle a pour objet la fabrication de règles collectives, de nouvelles normes comme mettre en évidence pour les enseignants du collège la possibilité d'être aidé par une observatrice, membre de l'équipe éducative. Muriel redéfinit les cadres normatifs dans lesquels elle agit. Elle est créative dans sa manière d'agir (Dujarier et al, 2016).</p> <p><u>Activité et action :</u></p> <p>Ses actions ne sont pas directement observables. Elles sont inférées par le comportement (Delignères et Durel, 1995, p. 73). Elles présentent des unités de sens. Le sens est une construction mentale (Barbier, 2017). Il est « éprouvé » (Barbier, 2017, p. 182). Il est en lien avec les dispositions de Muriel à agir. Elle s'engage dans des activités personne ressource car la personne ressource véhicule « <i>ce qu'est l'école inclusive</i> ». Elle « <i>fait partie des missions parce qu'on doit développer le concept d'école inclusive (...). Donc à un moment donné il faut aussi quelqu'un qui puisse donner des informations et aider le professeur des</i></p>

*classes ordinaires* ». Le sens qu'elle attribue à cette fonction a un effet de dynamisme. Il se construit au contact des enseignants du collège.

Les actions de Muriel pourraient être expliquées par une approche anthropologique. Ses actions relèvent de trois coordonnées : l'histoire subdivisée entre l'histoire personnelle, l'histoire de l'établissement et l'histoire institutionnelle ; les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction. Son histoire personnelle sera exposée lorsque nous évoquerons l'identité. Ses activités sont à mettre en perspective avec l'histoire de l'établissement. La politique inclusive n'a pas débuté avec l'arrivée de Muriel. Le dispositif Ulis est plus ancien. Au sein de l'établissement, « *l'inclusion se situe aussi bien au niveau pédagogique qu'au niveau du lien social* ». L'inclusion « *ne relève pas seulement de l'enseignant adapté* ». L'histoire institutionnelle concerne l'officialisation de l'école inclusive dans le projet de la Refondation de l'école et celle de la fonction personne ressource (Bo du 16 février, 2017).

La deuxième coordonnée se centre sur les rapports sociaux et de pouvoir. Muriel n'évoque pas ces rapports. Nous émettons l'hypothèse qu'elle entretient des relations de partenariat, qu'elle coopère, ce qui induit « *de la réciprocité dans les échanges et une certaine symétrie* ».

La dernière coordonnée se concentre sur les situations d'interaction. « *C'est le partenariat avec les professeurs d'inclusion. Certains viennent me demander de l'aide au niveau matériel, ou avoir un regard sur les élèves...ou mes élèves au sein de leur classe, ou des élèves de l'ordinaire* ». Elle a mentionné des partenaires internes mais elle n'exclue pas dans l'avenir des partenaires externes (milieu associatif, services municipaux, lycées). Au sein de ces situations d'interaction, Muriel exerce différentes actions d'observation, d'aide, de coopération, d'information, de ne pas faire à la place de. Selon les interlocuteurs les actions sont facilitées ou empêchées.

Les trois coordonnées produisent une indétermination dont Muriel répond par une activité de subjectivation qui favorise la construction de sens. Cette construction de sens est importante pour la participante car l'institution n'a pas défini cette fonction. L'ensemble des activités mentionnées mettent en lumière sa transformation de personne ressource assujettie dans le respect des règles établies dans le BO du 16 février 2017 en personne ressource subjectivante qui agit et crée de nouvelles actions comme l'observation d'élèves.

En somme, ses activités sont comprises dans un processus d'élaboration et d'orientation, ce qui les rend signifiantes. Le processus d'élaboration et les sens attribués nous amènent à évoquer l'intention associée aux activités et aux actions. Muriel réalise des actions en fonction de deux intentions. La première est la production d'objets comme la fabrication de supports « *sans faire à la place de* ». La deuxième est de transformer les significations offertes à autrui « *afin d'influer sur la construction de sens* » (Barbier, 2017, p. 64) comme « *donner des informations* », « *faire évoluer les mentalités* ».

Ses activités sont « *régulées et rythmées par des affects* » (Barbier, 2011, p. 42)

Activité et affects :

Les affects sont des manières d'être, « une puissance d'agir » et une « puissance de penser » (Barbier 2017, p. 65). Les affects rendent compte de son engagement et le valorisent. Si Muriel s'engage dans une activité d'observation et de proposition d'adaptations, nous supposons qu'elle y prend du plaisir. Elle la reproduira. En ce sens, ses affects associés à ses activités participent à la transformation ultérieure de ses activités. Quand les affects sont associés à des activités mentales comme « *mettre en place des stratégies* », ils concernent aussi bien la mise en place de stratégies, les représentations que Muriel se fait d'elle-même et les représentations qu'elle se fait des enseignants ou des élèves quand elle les met en place. Donc ses activités sont ce qui l'occupe, ce qui la préoccupe sur les plans cognitifs et émotionnels.

#### Activité qui advient :

Ses activités sont en construction même si elle occupe le poste de coordonnatrice. « *Je tiens à signaler que pour moi la personne ressource cela reste encore un peu flou* » En effet, elle réajuste son approche en se référant aux connaissances théoriques qu'elle a obtenue lors de la formation CAPPEI : « *mais d'après ce que j'ai compris* ». Il est possible de qualifier ses activités d'advenir au monde. Elles sont en gestation. Elles sont les mêmes et se transforment. Quand elle mène une activité d'observation, elle stabilise une organisation en acte d'activités qui va traduire une habitude d'activités spécifiques quand elle reproduira son activité d'observation. L'habitude définit sa manière d'agir. Elle lie son passé, son présent et son futur. Le discours du premier entretien ne nous permet pas de repérer les situations dans lesquelles Muriel ne s'engage pas.

#### L'activité comme une construction continue et conjointe :

Ses activités se déroulent dans un contexte du travail. Elles sont reconnues par leur utilité. Dans le cadre des activités de travail, Muriel façonne des objets comme des « *supports* » à destination des élèves à BEP. Elle intervient aussi sur l'activité des enseignants d'inclusion quand elle les aide à construire les « *supports* ». Ces « *supports* » modifient leurs pratiques professionnelles. Ainsi, elle reconstruit les pratiques professionnelles des « *professeurs d'inclusion* » qui enseigneront différemment. Muriel se transforme, se reconstruit, se définit en fonction de ses activités. Elle « *aide* », « *coopère* ». La construction du sujet Muriel et de ses activités se croisent. Ses habitudes d'activités seront caractéristiques de ses manières d'agir.

#### L'activité interactive :

Muriel n'apprend pas seule. Elle entretient des rapports avec les enseignants du collège. Elle est placée dans une « *action collective* ». En effet, ses actions se déroulent dans son collège. Ses actions collectives contraignent les différents acteurs à s'arranger, à adopter des représentations partagées qui sont celles de l'inclusion.

Ses activités interactives s'illustrent au travers d'activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui et par l'agir sur l'activité d'autrui.

Les activités qui se réalisent grâce à des interactions avec autrui sont des situations professionnelles où les interactions sont centrales et où les relations interpersonnelles sont omniprésentes. Lors des interactions

avec les enseignants du collège, Muriel utilise principalement des interactions verbales qui sont complétées occasionnellement par des courriels. Le langage est une activité adressée au centre de laquelle Muriel cherche à influencer son auditoire quand elle « *véhicule ce qu'est l'école inclusive* ». « *Elle apporte des connaissances sur le handicap et les adaptations. Elle conseille, donne des informations sur l'orientation des élèves à BEP* ». Même si elle essaye d'influencer, elle demeure dans l'échange.

Elle souligne que la personne ressource conseille, informe. La personne ressource communique avec autrui en utilisant des phases d'émission et de réception qui s'exercent successivement et simultanément.

Les interactions de Muriel sont dépendantes de la situation et du but. Avec les « *enseignants d'inclusion* », elle communique des informations, propose et aide à la fabrication de « *supports* ». Le déroulement et le cadre des interactions font évoluer intentionnellement le cadre. Elle veut modifier le cadre « *l'enseignant qu'il soit de la classe ordinaire a aussi un rôle au niveau du groupe classe de faire évoluer les mentalités* ». « *L'inclusion ne relève pas seulement de l'enseignant adapté* ». Les actions peuvent modifier les règles de l'établissement et l'orienter vers un établissement inclusif.

Dans le cadre d'interactions qui se réalisent avec et par autrui. Muriel interagit dans deux types de situation. Dans la première catégorie, elle interagit avec des professionnels de l'enseignement. Ils ont le même statut qu'elle. Elle coopère, collabore. Dans la deuxième catégorie, elle est orientée vers des situations de service. Elle est membre de l'Education nationale. Nous supposons qu'elle interagit avec des partenaires externes (le milieu associatif, les services municipaux). Ces partenaires n'ont pas le même statut. Dans ce cas, Muriel est amenée à connaître les buts de ses interlocuteurs afin d'éviter les tensions qui peuvent entraîner des relations dissymétriques. Ces situations d'interaction l'amènent à respecter « *des contraintes règlementaires et déontologiques* » (Mayen, 2017, p. 473). Elle cherche à construire un cadre qui favorise la coopération entre les acteurs. Son travail est co-construit par la co-activité des interlocuteurs.

Elle exerce dans un collectif, elle est amenée à coordonner ses actions par exemple avec celles de l'« *enseignant d'inclusion* » quand elle observe dans une classe. L'ensemble de ses actions s'insèrent dans un avant et un après et entre les actions des autres professionnels. Au sein du collège, les interactions sont de nature différente selon les interlocuteurs. Avec les enseignants du collège, les interactions sont inscrites dans la réciprocité des échanges et « *une certaine symétrie* ».

Muriel explique que les moments d'échange se produisent lors des « *récréations* » (moments informels) ou lors de rendez-vous avec les enseignants (moments formels).

Ses actions dépassent le cadre de la tâche comme « *donner des informations* ». Elle sera amenée à connaître leurs attentes, leurs contraintes et prendre compte leurs points de vue.

L'interactivité de Muriel ne se limite pas aux interactions. Elle comprend aussi les activités qui agissent sur l'activité d'autrui.

	<p>Les activités qui agissent sur l'activité d'autrui ont pour intention de changer quelque chose comme apporter des connaissances sur le handicap et les adaptations, proposer des supports, communiquer des informations sur l'orientation des élèves à BEP. Ses actions de conseil et d'accompagnement vont modifier les rapports entre les enseignants. Les métiers qui agissent sur l'activité d'autrui utilisent des lexiques spécifiques. Ils ciblent leur intervention. Muriel identifie ses cibles : « <i>les enseignants d'inclusion</i> ». Elle utilise une rhétorique de l'action sociale : « <i>BEP</i> », « <i>inclusion</i> », « <i>adaptation</i> ». Elle ne désigne que les élèves à BEP, ce qui limite son champ d'action au secteur du handicap. Ce terme contribue à une construction identitaire en lien avec le handicap. A ce stade de la recherche, il est impossible de mesurer les transformations des enseignants par Muriel. Nous supposons qu'elle infléchit.</p> <p>Muriel intervient sur des sujets construits. Chacun a une histoire antérieure qui peut expliquer les sources de résistance de certains enseignants à inclure les élèves du dispositif. Elle a mis en place des dispositifs comme des réunions avec les enseignants d'inclusion.</p> <p>L'intervention sur les activités des enseignants du collège n'apparaît que si ces derniers investissent un espace : « <i>Certains viennent me demander de l'aide au niveau du matériel ou avoir un regard sur l'élève</i> ». Les enseignants sont à l'origine de son activité d'intervention. Son activité a un sens pour eux.</p> <p>D'un point de vue administratif, Muriel et les enseignants du collège ont le même statut. Or, les relations deviennent asymétriques car Muriel détient des savoirs que ses pairs ignorent. Son pouvoir se mesure dans sa capacité de déclencher une réponse de la part des sujets visés à la suite d'un conseil ou d'une information. Sur le plan intersubjectif, elle entretient des rapports d'implication personnelle et de reconnaissance d'agir. Elle précise qu'elle a des difficultés à différencier les activités qui relèvent de la personne ressource et celles de la coordonnatrice Ulis.</p> <p><u>Expérience :</u></p> <p>Muriel n'a pas débuté sa fonction en intégrant la formation CAPPEI. Elle est coordonnatrice du dispositif Ulis depuis sept ans. De plus, elle a été maître E pendant quatre ans. Elle a acquis des savoirs en termes de communication et d'accompagnement d'enseignants. Dans le cadre de cet entretien, nous accédons à l'expérience vécue et élaborée en s'appuyant sur la communication d'expérience.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Muriel est coordonnatrice du dispositif depuis sept ans. Au début de la formation, elle a des difficultés, dans un premier temps, à définir les activités qui relèvent de la personne ressource et celles qui relèvent de la coordonnatrice du dispositif du dispositif Ulis : « <i>pour moi la personne ressource cela reste encore un peu flou</i> ». Elle n'a pas débuté sa fonction en rentrant en formation CAPPEI. Les premiers temps d'apprentissage se sont déroulés sur « le tas », « se former par le faire » (Wittorki, 2007, p. 141) dans son collège.</p> <p>« Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001, p. 11). Il s'agit de transformer des activités valorisées par Muriel et son environnement professionnel. Elle apprend des savoirs qui sont identifiés comme établir des partenariats avec les enseignants du collège, véhiculer « <i>ce</i></p>

*qu'est l'école inclusive* », observer et proposer des « *supports* ». L'ensemble de ces savoirs sont attachés aux actions de Muriel. Le projet institutionnel d'apprentissage se réalise en croisant les périodes de formation à l'Espé, les périodes de présence dans l'établissement et les périodes de préparation de l'épreuve 3. Elle n'apprend pas seule. Elle utilise des processus d'apprentissage socioconstructivistes. La conception, l'élaboration des savoirs qui ne sont pas encore identifiés s'effectue dans le cadre de la culture de l'école inclusive qui présente des pratiques et des valeurs. Au-delà des processus, son apprentissage peut être appréhendé en prenant en compte les conditions.

#### L'apprentissage lors de la formation CAPPEI :

Depuis le début de la formation, elle n'a eu qu'une seule séance de trois heures. Les formateurs demandaient aux formés de se « *positionner en tant que personne ressource comme ils vivent au quotidien* ». Elle souligne que cette consigne lui a permis d'identifier les personnes avec qui elle travaille et l'a éclairée sur sa pratique. Elle ajoute que cette activité de formation a donné « *du sens en fait ce qu'(elle) fait* ». Dans un deuxième temps, les formateurs avaient demandé que les formés se regroupent en fonction des dispositifs dans lesquels ils interviennent par exemple Segpa, Ulis collège, Ulis lycée. La formation suscite une réflexion chez Muriel « *il y a un cheminement qui commence à s'opérer donc là je me pose beaucoup de questions. Je fais du lien avec ma pratique donc je suis en plein questionnements* ». La formation autour de modules « *répond à mes attentes et à mon questionnement cela me convient dans le sens parce que je fais du lien avec ma pratique. Cela veut dire qu'en retournant dans le dispositif je réfléchis à des choses à mettre en place certains élèves (...) donc cela donne du sens en fait* ». Cette séance est caractéristique d'un enseignement.

#### L'apprentissage organisationnel :

Son apprentissage organisationnel se réalise au sein de son établissement scolaire avant et pendant la formation CAPPEI. Dans son collège l'enjeu de son apprentissage est de résoudre une problématique que Muriel identifie comme étant d'intensifier « *le partenariat avec les professeurs d'inclusion. Certains viennent me demander de l'aide au niveau du matériel ou avoir un regard sur l'élève* ». Le questionnement de Muriel est individuel et au sein de son collège. Le but est d'amener l'ensemble des enseignants qui accueillent des élèves du dispositif et des élèves notifiés mais qui n'appartiennent pas au dispositif à résoudre cette problématique au risque de remettre en cause leurs pratiques pédagogiques et professionnelles inscrites dans leur quotidien.

Les savoirs, les informations s'inscrivent dans l'organisation (Espé et collège). Ils sont échangés entre les différents interlocuteurs. En ce sens, ils constituent une ressource. Le collectif de partenaires c'est-à-dire « *les enseignants d'inclusion* » constitue également des ressources. Ce collectif est nommé communautés de pratique. En effet, les membres travaillent ensemble. Marie observe, propose des « *supports* ». Ils échangent. Ils inventent des solutions.

Quand Muriel apprend cette nouvelle fonction, elle s'appuie sur le courant de la didactique professionnelle et l'ergologie. Dans le courant de la didactique professionnelle, les savoirs sont d'ordre intellectuels même s'ils ne sont pas encore tous identifiés. Certains savoirs sont

	<p>acquis lors des enseignements sur la personne ressource dans le tronc commun et les modules de professionnalisation. D'un point de vue de l'ergologie, les savoirs sont internes à la situation et à Muriel.</p> <p><u>La transmission professionnelle :</u></p> <p>La transmission professionnelle se fait par les institutions (formation continue et organisation). Elle est aussi bien horizontale que verticale. La transmission horizontale s'effectue grâce aux interactions que Muriel entretient avec les « <i>enseignants d'inclusion</i> ». Elle construit de nouvelles compétences comme aider, donner des informations, « <i>ne pas faire à la place de</i> ». Ces compétences sont très voisines du conseil. Ainsi, son apprentissage n'est pas le fruit d'un processus planifié à l'avance mais il est issu d'un processus de coparticipation dans lequel s'opère à la fois la transmission et la construction (Durand, Saury et Sève, 2006). La transmission verticale est assurée par la réflexivité dans le cadre de la formation CAPPEI : « <i>Donc là cela permet de réfléchir justement avec qui on travaille. Quel est notre rôle ? Donc déjà cela ça permet de...parce qu'on n'a pas forcément le terme de personne ressource quand on est dans le dispositif maintenant en tout cas moi cela m'éclaire sur la pratique quotidienne, ce que je fais. Là ça donne plus de sens en fait à ce que je fais.</i> ». Dans la formation professionnelle, la réflexivité et la construction des savoirs par les formés sont prisées. La formation CAPPEI place Muriel dans une posture réflexive. « <i>Je rebondis régulièrement par rapport à ma pratique en me disant « alors ça se serait à améliorer ». « Du coup cela se fait limite automatiquement parce que je fais tout de suite le lien avec ma pratique</i> ». Elle souhaite « <i>continuer à se former parce que c'est très enrichissant</i> ».</p> <p>La formation CAPPEI s'inscrit aussi des temps accompagnés par des tuteurs. Ces temps seraient de la formation en alternance. Lors de ce premier entretien, Muriel n'a pas encore de tuteur. « <i>J'ai eu son nom hier. Je dois le rencontrer demain</i> ». Un de ses questionnements portera sur la personne ressource. Elle n'a pas encore bénéficié de l'apprentissage par imitation qui fait suite à une observation d'une activité personne ressource de la part de son tuteur.</p> <p><u>Conclusion :</u> L'institution prévoit des temps à l'Espé et des temps en établissement accompagné par un tuteur ? Muriel bénéficiera-t-elle d'une formation en alternance ?</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>L'identité individuelle et l'identité professionnelle forme une unité. Pour l'ensemble des enquêtés il a été choisi de les présenter de manière dissociée afin de faciliter la lecture.</p> <p>Muriel a construit son identité grâce à des processus de socialisation primaire, sa famille, et secondaire, l'école et le mouvement associatif.</p> <p><u>L'identité individuelle :</u></p> <p>Muriel est une enfant de parents immigrés d'Afrique du Nord. Dans sa famille, l'école a une importance car elle est le passeport pour s'intégrer dans la société et avoir une vie meilleure. Le projet parental est défini en ces termes. Elle subit le rejet et des formes de ségrégation quand elle est à l'école par les représentants de l'institution et non par ses camarades. Ses relations avec les enseignants ont été compliquées. Elle est une élève moyenne qui ne trouve pas l'aide dont elle a besoin. D'un</p>

point de vue psychique, le rejet entraîne des tensions entre les instances psychiques. Le Ça siège des pulsions et des mécanismes de défense face à de l'injustice et le Surmoi qui incarne ses désirs et de façon inconsciente ceux de ses parents rentrent en tension. Le Moi tempère et établit un équilibre. Ces épisodes de rejet laisseront des traces sur le plan narcissique avec le développement d'une hypersensibilité face à l'injustice ou des personnes qui rencontrent des difficultés. En aidant ses individus, Muriel s'aide elle-même.

Elle est partagée entre deux cultures. Déjà elle est placée dans une forme d'entre-deux culturels. L'institution ne lui donne pas les moyens d'adopter les valeurs et les manières de vivre de son groupe d'appartenance. Dans ses conditions, il est difficile pour elle de construire un Soi positif. Ses auto-attributions ne correspondent pas aux attributions causales des enseignants.

Un seul enseignant a trouvé les mots et lui redonne confiance. L'institution lui renvoie une image positive. Elle est reconnue par autrui. Elle se réconcilie avec l'institution scolaire et est à plus à même de réaliser le projet parental et le désir inconscient de ses parents. Son Surmoi est renforcé mais l'équilibre entre le Surmoi et le Ça est maintenu dans le Moi.

Elle poursuit des études secondaires puis des études supérieures en langues étrangères. Le monde de l'entreprise ne lui « *convenait pas* ». En parallèle, elle était membre d'une association qui dispensait de l'aide aux devoirs après l'école. Elle était dans une démarche d'attention auprès d'enfant qui rencontraient des difficultés à l'école et dont les parents ne pouvaient les aider. Elle inscrivait dans le réel des désirs inconscients qui s'inscrivaient dans des événements de son enfance. Elle a désiré poursuivre cette activité qui avait un sens pour elle. Elle traverse une nouvelle crise où son Idéal ne correspond pas au réel. Elle passe le concours de professeur des écoles qu'elle réussit. Un inspecteur de circonscription lui a proposé de d'être maître E. Dans un premier temps elle refuse puis elle accepte. L'inspecteur a ressenti ses qualités de bienveillance Elle occupe ce poste pendant quatre ans. Elle l'a appris sur le tas. Elle a construit des savoirs dans le domaine de l'adaptation et de la communication avec ses pairs. Son désir d'aider inscrit dans son Surmoi et peut être inconscient transparait dans son comportement. Au bout de quatre ans, elle demande une mutation sur un poste vacant de coordonnatrice Ulis collège. Elle occupe cette fonction depuis sept ans. Son poste est provisoire. C'est pourquoi, elle a demandé de suivre la formation CAPPEL.

#### L'identité professionnelle :

Muriel construit son identité de personne ressource dans le cadre de l'exercice d'une fonction professionnelle.

Elle est une enseignante du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Elle se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Elle n'est pas reconnue comme personne ressource mais comme enseignante et coordonnatrice du dispositif Ulis. Elle a besoin d'être approuvée. Elle est bloquée dans sa situation. Elle se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités ne s'effectuent pas toujours dans un climat serein (relations

avec des enseignants et le personnel d'encadrement). En ce sens, elle occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

L'identité individuelle de Muriel a été évoquée précédemment. Elle est construite en fonction de transactions d'une identité héritée incluant le projet parental et son idéal du Moi et d'une identité visée. Elle s'est identifiée à la fois à ses parents et à cet enseignant qui lui a donné la chance de révéler ce qui est positif en elle et lui a redonné une estime de soi. Sa construction individuelle s'est construite au sein de compromis entre ses trois instances psychiques. Elle a traversé des crises lors de son enfance, de son adolescence et ses premières années professionnelles.

Sa personnalité professionnelle coïncide avec la part du sujet personne ressource quand elle exerce sa fonction. Elle choisit de devenir enseignante spécialisée pour être titulaire de son poste. Elle met en conformité son désir avec l'idéal institutionnel. En effet, elle a conscience que l'école inclusive doit être développée. « *A un moment donné il faut aussi quelqu'un qui puisse donner des informations et aider le professeur des classes ordinaires* ». Les rencontres avec ses pairs pendant la formation CAPPEI et les autres partenaires, ses activités l'aident à construire des règles explicites et implicites qui régulent ses désirs et cadrent sa pratique. Les rencontres mettent en relation les représentations et les idéaux sur la fonction et nourrissent le plan narcissique. Muriel définit la personne ressource grâce à ses activités. Elles sont inhérentes à la guidance, à la construction de « *supports* », à l'aide, au conseil, à « *l'accompagnement* », à ne pas faire à la place de et à coopérer. Tout comme l'inclusion, la personne ressource se situe aussi bien au niveau pédagogique qu'au niveau du lien social.

Le dernier concept est celui de l'identité institutionnelle. Muriel sous-entend l'existence d'une forme de résistance concernant l'inclusion. « *L'enseignant qu'il soit de la classe ordinaire a aussi un rôle au niveau du groupe classe de faire évoluer les mentalités* ». L'inclusion ne relève pas seulement de l'enseignement adapté. Elle entretient « *le partenariat avec les enseignants d'inclusion* ». Néanmoins, l'institution la place dans une position inconfortable car Muriel a des difficultés à définir les activités qui relèvent de la personne ressource et celles qui relèvent de la coordonnatrice du dispositif Ulis.

#### Conclusion :

La construction identitaire de Muriel est au carrefour du psychique et du social. Elle se construit en fonction du projet parental d'avoir une vie meilleure grâce à l'école, le rejet de représentants de l'institution scolaire, d'un entre-deux culturel et de la rencontre avec un enseignant. Elle traverse des crises où son idéal ne correspond pas au réel et qui contraignent les trois instances psychiques à un compromis. La construction de son identité professionnelle comme son identité personnelle s'inscrit dans des processus de transactions entre une identité héritée, acquise et espérée (la personne ressource). Sa personnalité professionnelle indique que son choix de devenir enseignante spécialisée est en lien avec la volonté de devenir titulaire

	<p>de son poste. En ce sens, elle se met en conformité avec l'idéal institutionnel. Elle définit la personne ressource en fonction de ses activités. Au début de la formation, l'institution la place dans une position inconfortable car elle a des difficultés à définir les activités qui relèvent de la personne ressource et celle de la coordonnatrice Ulis. Elle est dans un « ni ni », dans une posture d'entre-deux.</p>
--	---

## 2-1-2 Le cas de Marie

Le premier entretien de Marie s'est déroulé le 12 octobre 2018 de 12h à 13h à l'Espé. Voici les deux schémas actantiels pour présenter son parcours.

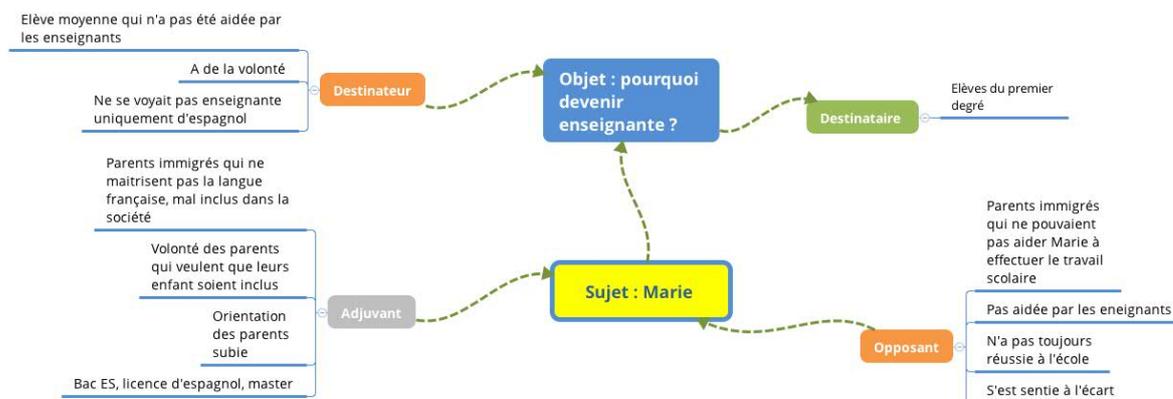


Figure 31 Schéma actantiel Marie : pourquoi devenir enseignante ?

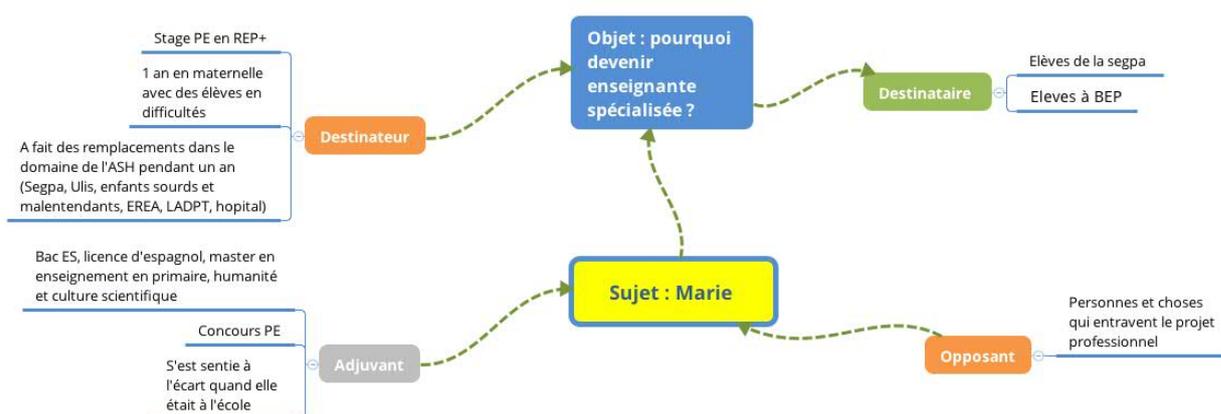


Figure 32 Schéma actantiel de Marie : pourquoi devenir enseignante spécialisée ?

Je présente les analyses de l'entretien. Marie est interrogée à la fin de la première période de la formation CAPPÉI.

Tableau 17 Analyses du premier entretien de Marie

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Marie est novice dans la fonction. Dans le même temps, elle débute sa formation CAPPEI et « <i>débute réellement dans le spécialisé</i> ». Elle intègre comme enseignante la Segpa de son collège depuis la rentrée 2018. Son discours ne concerne que son premier mois dans son établissement.</p> <p>Elle présente plusieurs activités. Elle « <i>essaie de guider un peu (ses) collègues déjà spécialisés car ils sont presque à la retraite</i> ». Elle « <i>essaie de donner un peu ce qu'elle prévoit, les possibilités d'évolution</i> ». Elle tente de convaincre la hiérarchie et les enseignants du collège du bien fondé d'inclure les élèves de Segpa car « <i>aucun élève n'est inclus</i> ». Pour faciliter l'inclusion des élèves de Segpa, elle mène de la co-intervention avec un enseignant de français.</p> <p>Son travail en tant que personne ressource est une action humaine, unique et désigne ce qu'elle fait vraiment (Dujarier, 2016). Ses activités de guidance, d'inclusion des élèves de Segpa se situent entre le travail prescrit (Bo du 16 février 2017) et le travail réel de son collège (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016). Elles rendent compte que ses actions ne sont pas une simple exécution. Elles visent à produire des effets (Dujarier, 2016 ; Lhuillier, 2016). Marie se confronte à ce qui résiste (Clot, 2016 ; Dejours, 2016, Lhuillier, 2016) : « <i>convaincre la hiérarchie et les enseignants du collège du bien fondé d'inclure les élèves de Segpa</i> », lors de la co-intervention avec l'enseignant de français « <i>écrire un mot à destination des parents d'élèves de la classe pour les prévenir que leurs enfants seraient en relation avec des élèves de Segpa</i> », mettre les moyens pour inclure les élèves en général, s'opposer à la volonté de la principale si elle est opposée à des activités favorisant l'inclusion.</p> <p>Quand elle réalise ses activités, Marie utilise des stratégies opérationnelles, psychiques et relationnelles (Lhuillier, 2016). Elle est en relation avec des partenaires internes (enseignants de Segpa et de l'ordinaire, personnel de direction) et des partenaires externes (famille).</p> <p>Ses activités se réalisent dans un contexte organisé : son collège. Son établissement comporte des règles de fonctionnement. Marie sera amenée à les transgresser et en produire de nouvelles. Elle met en place une activité de co-intervention. Cette activité nécessite de présenter le projet aux élèves des deux classes, de connaître les caractéristiques des élèves de Segpa pour l'enseignant de français, d'observer les élèves de Segpa, de coopérer lors du travail préparatoire et de sélectionner les élèves qui seront inclus dans la classe de français en fonction de critères de compréhension dans un travail de littérature. Les règles de fonctionnement de la co-intervention entre le collège et la Segpa étaient inexistantes dans son collège.</p> <p>L'activité de Marie est synonyme de travail d'organisation (Terressac, 2010). Elle transforme les règles par ses actions de guidance, de construction « <i>d'adaptations</i> » et de « <i>supports</i> », d'explication. Son activité de co-intervention fabrique des règles collectives et de</p>

nouvelles normes. Marie modifie les cadres normatifs dans lesquels elle agit. Elle est créative dans sa manière d'agir (Dujarier et al, 2016).

Activité et action :

Les activités de Marie ne sont pas directement observables. Elles sont inférées par le comportement (Delignères et Durel, 1995). Elles présentent des unités de sens. Le sens est une construction mentale (Barbier, 2017). Il est « éprouvé » (Barbier, 2017, p.182). Il est en lien avec les dispositions de Marie à s'engager. Elle s'engage dans des activités personne ressource car la fonction est positive en présentant « *l'enseignante spécialisée comme une experte* ». La personne ressource « *transmet des connaissances pour aider. Elle coopère, échange sur des pratiques professionnelles avec ses pairs* ». Elle désire devenir référente ASH dans son collège si elle obtient sa certification. Le sens qu'elle attribue à cette fonction a un effet dynamique. Il se construit au contact des enseignants de Segpa, du personnel de direction et des enseignants de l'ordinaire.

Les actions de Marie pourraient être analysées selon une approche anthropologique. Ses actions de personne ressource relèvent de trois coordonnées : l'histoire subdivisée entre l'histoire personnelle qui sera décrite lors de la présentation de l'identité, l'histoire de l'établissement et l'histoire institutionnelle ; les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction.

Ses activités sont à comprendre avec l'histoire de l'établissement. La Segpa existait avant son arrivée. Marie est nouvelle. Elle n'est pas invitée à participer à la politique inclusive car elle est souvent en formation CAPPEI. Seule la directrice de la Segpa intervient au niveau du collège. Les enseignants du général et du spécialisé sont séparés. Ils n'ont pas la même salle des professeurs. L'objectif est de « *vendre le projet Segpa en termes d'inclusion* ». Marie désire répondre à une demande de la principale adjointe. « *Il y a eu en début d'année (scolaire) de la part de la principale adjointe un appel pour qu'une personne devienne référente ASH dans l'établissement* ». Marie considère que l'inclusion « *est très vaste* ». « *On nous demande d'inclure mais enfin de compte c'est la volonté propre du chef d'établissement. Si le principal n'a pas envie d'inclure des élèves, s'il ne vend pas le projet aux enseignants de l'ordinaire cela ne se fait pas* ». L'histoire institutionnelle concerne l'officialisation de l'école inclusive (Loi du 8 juillet 2013) et celle de la fonction personne ressource (Bo du 16 février 2017).

La deuxième coordonnée se centre sur les rapports sociaux et de pouvoir. Marie explique que la politique inclusive dépend de la volonté de sa principale. Elle sous-entend qu'elle ne facilite pas l'inclusion des élèves de la Segpa. En outre, elle n'entretient pas de fortes relations avec les enseignants de l'ordinaire car elle est souvent en formation et les salles des professeurs sont séparées. Elle entretient des rapports avec les enseignants de Segpa. Elle « *essaie de guider un peu (ses) collègues déjà spécialisés car ils sont presque à la retraite* ».

La dernière coordonnée se concentre sur les situations d'interaction. Elle mentionne les enseignants du spécialisé et de l'ordinaire. Elle se projette aussi vers les élèves, les familles et le personnel médical. Au sein de ces situations d'interaction, Marie guide, explique « *aux*

*familles, aux élèves leurs droits et ce que l'institution leur met à disposition* », aide, encouragement, motivation, coopération. Selon les interlocuteurs, les activités de personne ressource sont facilitées ou empêchées.

Les trois coordonnées produisent une indétermination dont Marie répond par une activité subjective qui favorise la construction de sens. Cette construction est importante dans la mesure où l'institution scolaire n'a pas défini ce qu'est une personne ressource. L'activité de co-intervention met en lumière la transformation de Marie et de l'enseignant de français. Marie est une personne ressource assujettie car cette fonction est obligatoire. Elle devient une personne ressource subjectivante qui agit et crée de nouvelles actions qui n'existaient pas dans son collège.

En somme, ses activités sont comprises dans un processus d'élaboration et d'orientation, ce qui les rend significatives. Le processus d'élaboration et la construction de sens nous amènent à évoquer l'intention associée aux activités et aux actions. La première est la production comme la « *construction d'adaptations* ». La deuxième est de transformer les significations offertes à autrui « afin d'influer sur la construction de sens » (Barbier, 2017, p. 64) telles que guider « *les collègues parce que cela fait un peu peur aussi aux collègues de recevoir dans sa classe* » des élèves à BEP, d'offrir « *une expertise dans le domaine du handicap* ».

Ses activités sont aussi « *régulées et rythmées par des affects* » (Barbier, 2011, p. 42)

#### Activité et affects :

Les affects sont des manières d'être, « une puissance d'agir » et « une puissance de penser » (Barbier, 2017, p. 65). Les affects rendent compte de l'engagement de Marie et le valorisent. Si elle s'engage dans une activité de guidance ou d'aide, je suppose qu'elle prend du plaisir et la reproduit. En ce sens, les affects associés à ses activités participent à la transformation ultérieure de ses activités. Quand les affects sont associés à des activités mentales comme expliquer aux familles leurs droits, ils concernent aussi les représentations que se fait Marie des familles quand elle explique. Donc ses activités est ce qui l'occupe, ce qui la préoccupe sur les plans cognitifs et émotionnels.

#### Activité qui advient :

Ses activités sont en construction car elle a débuté cette fonction en même temps qu'elle a débuté sa formation CAPPEI. Il est possible de qualifier ses activités d'advenir au monde. Elles sont en gestation car elles sont à la fois les mêmes et se transforment. Quand Marie aide à construire des adaptations ou qu'elle essaie de convaincre du « *bien-fondé d'inclure des élèves de Segpa* », elle va établir une organisation en acte d'activités qui va se traduire par une habitude d'activités spécifiques. L'habitude définit sa manière d'agir. Elle lit son passé, son présent et son futur. Son discours ne me permet pas de repérer des situations dans lesquelles Marie ne s'engage pas.

#### L'activité comme reconstruction continue et conjointe :

Ses activités se déroulent au sein du contexte de travail. Elles sont reconnues pour leur utilité. Dans le cadre des activités de travail, Marie utilise des artefacts, des objets façonnés. Elle va intervenir sur l'activité des autres enseignants. Elle les aide à construire des adaptations ou à co-intervenir. Ces adaptations, ces aides modifient les pratiques professionnelles « *des enseignants du général* ». Ils vont enseigner différemment. Marie se transforme, se reconstruit, se définit quand elle exerce des activités d'accompagnement, d'aide, de guidance « *au mieux une personne d'une manière générale* ».

La construction du sujet Marie et ses activités se croisent. Ses habitudes d'activités seront caractéristiques de ses manières d'agir.

#### L'activité interactive :

Marie n'apprend pas seule. Elle entretient des rapports avec sa principale, le monde médical, les enseignants de la Segpa et les enseignants de l'ordinaire.

Marie est placée dans une action collective. En effet, ses actions se réalisent dans son collège. Les actions collectives contraignent les différents acteurs à s'arranger, à adopter des représentations partagées. Ses activités interactives s'illustrent au travers des activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui et par l'agir sur l'activité d'autrui.

Les activités de Marie qui se réalisent grâce à des interactions recouvrent des situations où les interactions sont centrales et où les relations interpersonnelles sont omniprésentes. Lors de ses interactions avec les enseignants de l'ordinaire ou spécialisés, Marie utilise des interactions verbales. Le langage est une activité adressée au centre de laquelle elle cherche à influencer son auditoire quand elle « *tente de convaincre la hiérarchie et les enseignants du collège du bien fondé d'inclure les élèves de Segpa* ». Même si elle essaie de convaincre, elle demeure dans l'échange. Marie souligne que la personne ressource « *transmet des connaissances pour aider* », « *coopère, échange sur des pratiques professionnelles avec ses pairs* ». Elle communique avec autrui en utilisant des phases d'émission et de réception qui s'exercent successivement et simultanément. Ses interactions sont dépendantes de la situation et du but. Avec les enseignants du collège, Marie cherche à favoriser l'inclusion des élèves de Segpa. Le déroulement et le cadre des interactions peuvent faire évoluer intentionnellement le cadre. Elle essaie de rapprocher les enseignants du général et les enseignants du spécialisé. Ses actions peuvent modifier les règles d'organisation de l'établissement vers un établissement plus inclusif.

Marie peut interagir dans deux types de situation. Dans la première catégorie, elle interagit avec des professionnels de l'enseignement. Ils ont le même statut qu'elle. Elle collabore, se coordonne. Dans la deuxième catégorie, Marie est orientée vers des situations de service. Elle est membre du service public. Elle interagit avec des élèves, des familles et du personnel médical qui n'ont pas le même statut. Dans ce cas, Marie sera contrainte de connaître les buts des interlocuteurs pour éviter des tensions qui peuvent provenir de relations dissymétriques.

Donc ses interactions sont au centre du travail de Marie, ce qui la contraint à respecter des contraintes réglementaires et idéologiques.

Elle essaie de construire un cadre qui favorisera la coopération entre elle et les autres enseignants. Son travail est coconstruit par les interactants. Ses interactions sont co-construites par la co-activité des interlocuteurs.

Elle mène une activité de co-intervention. Marie sur la proposition d'un enseignant de français met en place un projet qui aboutirait à l'inclusion de quelques élèves de Segpa. Ce projet serait de l'inclusion inversée. Marie constate de la réticence de la part de cet enseignant qui ne savait pas comment intervenir auprès des élèves de Segpa. La mise en place a nécessité de travailler en binôme. Elle voulait préparer l'ensemble des adaptations pour ses élèves « *pour qu'ils ressentent l'inclusion comme bénéfique* ». Rapidement, elle a aidé l'enseignant de français à construire les outils. Marie considère que la personne ressource aide à construire des outils pour recevoir les élèves de Segpa en classe sans sa présence. « *Je le guide pour ça* ». Elle coordonne ses actions avec celles de l'enseignant de français. L'ensemble de ses actions s'insèrent dans un avant et un après et entre les actions de l'enseignant de français. Au sein du collège, les interactions sont de nature différente.

Marie n'explique pas si les interactions se produisent lors de temps informels.

Ses actions dépassent le cadre de la tâche comme guider ou aider des enseignants du collège. Elle sera amenée à connaître leurs attentes, leurs contraintes et prendre en compte leurs points de vue. L'interactivité de Marie ne se limite pas aux interactions. Elle comprend aussi les activités qui agissent sur l'activité d'autrui.

Dans ce cas, ses actions ont pour intention de « *changer quelque chose* » comme favoriser l'inclusion des élèves de Segpa. Marie évoque aussi les actions de guidance, d'aide et d'accompagnement qui vont modifier ses rapports entre les enseignants du collège, leurs activités et l'environnement de l'établissement.

Les métiers qui agissent sur l'activité d'autrui utilisent des lexiques spécifiques. Ils ciblent leur intervention. Marie cible les élèves, les familles, le personnel médical et les enseignants du collège. Les lexiques ont une valeur fonctionnelle. Elle emploie l'expression « *guider les acteurs sur la bonne voie* ». Elle utilise une rhétorique de l'action sociale du handicap : « *inclure* », « *Segpa* », « *adaptations* ». L'utilisation de ces concepts renforcent sa construction identitaire vers le handicap.

Le discours de cet entretien ne nous permet pas de mesurer les transformations des pratiques enseignantes suite à son intervention.

Elle intervient sur des sujets construits qui étaient présents avant son arrivée. Chacun a une histoire antérieure qui peut expliquer les résistances à inclure les élèves de Segpa comme la principale du collège.

Marie n'a pas mis en place de dispositifs à destination des individus ciblés. L'intervention sur les activités des enseignants du collège ne s'opère que si l'espace est investi par ces derniers. Dans le cadre de la co-intervention, c'est le professeur de français qui a proposé le projet à Marie.

	<p>D'un point de vue administratif, Marie et les enseignants du collège ont le même statut. Mais une asymétrie de position se dessine car elle détient des savoirs que ses pairs ignorent. Selon Marie une personne ressource est « <i>une experte du handicap</i> ». Son pouvoir se mesure dans sa capacité à déclencher une réponse de la part des sujets visés à la suite d'une aide, ce qui est difficile à établir à ce stade de la recherche. Sur le plan intersubjectif, elle entretient des rapports d'implication personnel de reconnaissance d'agir. Elle désire être « <i>connue dans l'établissement</i> ». Il sera intéressant de savoir si son désir sera exhaussé.</p> <p><u>Expérience :</u></p> <p>Marie a débuté cette fonction en même temps que son entrée en formation CAPPEI. Son expérience de guide et d'aide repose sur des activités qu'elle a menées lorsqu'elle était professeure des écoles dans les écoles primaires et les structures adaptées. Dans le cadre de cet entretien, nous accédons à l'expérience vécue et élaborée en s'appuyant sur la communication d'expérience.</p> <p><u>Conclusion :</u> Marie met en place des activités dans le cadre de son établissement. Comment se déroule son apprentissage dans la cadre de la formation CAPPEI?</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Marie « <i>débute réellement dans le spécialisé</i> ». Au début de la formation CAPPEI, elle souligne la complexité de la fonction car « <i>moi-même je me cherche</i> ». Elle limite sa réponse « <i>à guider les différents acteurs sur la bonne voie</i> ». Elle débute son apprentissage en rentrant en formation et en devenant enseignante spécialisée dans la Segpa de son établissement.</p> <p>« Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001, p.11). Il s'agit de transformation d'habitudes d'activités valorisées par Marie et son environnement professionnel. Elle apprend des savoirs qui sont identifiés comme « <i>guider ses collègues</i> », « <i>inclure les élèves de Segpa</i> », promouvoir l'école inclusive même si elle pense « <i>qu'inclure tous les élèves ne soient pas une très bonne chose</i> ». L'ensemble de ces savoirs sont attachés à ses actions. Une première partie de son apprentissage sera évalué à la fin de la formation lors de la troisième épreuve. Elle souligne que cette fonction n'est pas seulement une épreuve certificative mais « <i>une construction tout au long de sa carrière</i> ». L'apprentissage lors de sa carrière sera évalué lors d'une visite PPCR.</p> <p>Comme l'ensemble des enquêtés Marie n'apprend pas seule. Son apprentissage se réalise sous le prisme du socioconstructivisme. La conception, l'élaboration des savoirs s'effectuent dans la cadre de la culture de l'école inclusive qui présente des pratiques et des valeurs. Au-delà des processus d'apprentissage, son apprentissage peut être appréhendé lors de la formation à l'Espé et lors des périodes en établissement.</p> <p><u>L'apprentissage en formation à l'Espé :</u></p> <p>Depuis le début de la formation CAPPEI, les formateurs ont peu parlé de ce sujet. Elle ne se souvient pas d'un cours spécifique sur cette problématique. Cette fonction est évoquée en filigrane durant plusieurs</p>

cours. Elle expose le cours sur la professionnalisation<sup>95</sup> où « *au début je pensais que le but était de nous montrer notre positionnement en tant que personne ressource (...) enfin de compte on nous a demandé comment on envisageait notre épreuve trois* ». L'intervention de la formatrice l'a perturbée. Marie connaît déjà une partie des contenus des cours car elle a suivi l'option handicap lors de son master.

#### L'apprentissage organisationnel :

Dans son établissement, l'enjeu de son apprentissage est de résoudre une situation problématique. Marie en a identifié une : convaincre la hiérarchie et les enseignants du collège « *du bien fondé d'inclure les élèves de Segpa* » car aucun « *élève de Segpa n'est inclus* ». Le but est d'amener l'ensemble des partenaires internes au collège à résoudre cette problématique au risque de remettre en cause les pratiques pédagogiques et professionnelles inscrites dans le quotidien aussi bien pour les enseignants de l'ordinaire que pour les enseignants de Segpa.

Les savoirs et les informations s'inscrivent dans le collège. Ils sont échangés entre les différents interlocuteurs. En ce sens, ils constituent une ressource. Le collectif forme une communauté de pratique. En effet, ces collectifs travaillent ensemble et inventent des solutions. Marie expose une activité de co-intervention qu'elle a construite avec un enseignant de français afin de répondre à la problématique de l'inclusion des élèves de Segpa.

Quand elle apprend cette nouvelle fonction, elle s'appuie à la fois sur le courant de la didactique professionnelle, où les savoirs sont intellectuels même s'ils ne sont pas encore identifiés par la recherche, et de l'ergologie où les savoirs sont internes à la situation et à Marie.

Pour qu'elle apprenne cette fonction, il est nécessaire que les savoirs soient transmis.

#### La transmission professionnelle :

La transmission professionnelle se fait par l'institution scolaire : la formation continue et l'établissement. Elle est aussi bien horizontale que verticale. La transmission horizontale est assurée par les interactions avec les enseignants de la Segpa, la hiérarchie, les enseignants de l'ordinaire, le monde médical, les familles et les élèves. Marie construit de nouvelles compétences comme celles d'aider, de guider, d'accompagner. Donc, son apprentissage n'est pas le fruit d'un processus de co-participation dans lequel s'opère la transmission et la construction (Durand, Saury et Sève, 2006). Marie ne se sent pas accompagnée par la circonscription mais elle se sent accompagnée par les enseignants de la Segpa qui l'aident à construire ses PPI. La transmission verticale est assurée par la réflexivité dans le cadre de la formation CAPPEI. Dans la formation professionnelle, la réflexivité et la construction des savoirs par les formés sont prisées. Marie indique qu'elle attend des formateurs qu'ils lui expliquent les missions, la fonction et la posture à adopter. Elle remarque qu'être personne ressource est différent selon les structures : UE, Rased, Ulys primaire, Ulys collège et Ulys lycée. Les formateurs sont très ouverts mais ne sont pas « *spécifiques à la Segpa* ». Ils sont trop « *généralistes* ». Marie ne

<sup>95</sup> Voir le 1 du chapitre 1 partie 4

	<p>peut pas reproduire des pratiques, ce qui est problématique quand les formateurs veulent transmettre.</p> <p>La formation CAPPEI s'inscrit dans des temps de tutorat. Or Marie n'a pas de tuteur. « <i>Là où je suis insatisfaite c'est que je n'ai pas de tuteurs</i> ». « <i>Cela fait deux jours que je n'ai pas faite (...) c'est vraiment dommage parce que j'en ai besoin (...) je n'ai pas de retour</i> ». Elle ne peut pas apprendre par imitation.</p> <p><u>Conclusion :</u></p> <p>Pour conclure, Marie bénéficiera-t-elle de la culture de formation comme l'institution le prévoit ? Dès le début de la formation CAPPEI, elle ne bénéficie pas d'accompagnement (Wittorski, 2007).</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Marie a construit son identité au travers de processus de socialisation primaire (la famille) et secondaire (l'école).</p> <p>Marie est issue d'une famille portugaise. Ses parents ont immigré en France alors qu'ils étaient adolescents. Ils ont poursuivi des études en « <i>SES</i> » car ils ne maîtrisaient pas suffisamment la langue française. Ils n'ont pas choisi leur métier. Le projet parental est que leurs enfants puissent être inclus dans la société. La langue française est devenue la seule langue parlée à la maison. L'école avait une grande importance pour ses parents. Ses parents ont ressenti une forme de rejet de la part de l'institution scolaire qui n'a pas axé son enseignement sur la maîtrise de la langue. Leur orientation est la conséquence des manques de l'école et non une problématique de compétences.</p> <p>Dès sa naissance, Marie se construit en fonction de cette histoire, de cette identité héritée. Elle connaît les mêmes difficultés dans la mesure où ses parents ne peuvent pas l'aider et que les enseignants mettent peu d'activités en place dans ce sens. L'épisode du rejet se reproduit. Elle se qualifie d'élève moyenne. Elle poursuit des études secondaires classiques en obtenant un Bac ES et une licence d'espagnol. Elle ne se voit « <i>pas enseigner l'espagnol tout le temps</i> ». Alors elle décide de passer le concours de professeure des écoles. Elle intègre l'Espé pour préparer un master MEEF avec « <i>une option sur le handicap</i> ». Elle choisit ce qu'elle désire étudier à l'Université et le métier qu'elle veut faire. Contrairement à ses parents, elle ne subit pas ce choix. Il s'agit d'une rupture avec l'histoire familiale mais également d'une continuité. En effet, ses parents ont quitté le Portugal pour des raisons économiques. Marie incarne cette réussite.</p> <p>Sur le plan psychique, Marie cherche à construire un Moi qui sera traversé par le Ça et le Surmoi. Elle construit son Surmoi en fonction des interdits de ses parents dont celui de ne pas parler portugais à la maison. Cet interdit incarne le projet des parents et une forme d'idéal. Son Ça qui est le siège des pulsions, des choix et des désirs sera marqué par cette histoire, le rejet des parents et du sien, ce qui peut expliquer son choix de devenir enseignante dans le premier degré qui est le moment où l'enfant se construit et la période où elle a senti la différence. Le rejet conduit à une blessure narcissique et à une forme d'hypersensibilité par rapport à certains événements sociaux.</p> <p>D'un point de vue psychosocial, elle construit son Soi en fonction de ses groupes d'appartenance. Elle appartient au groupe d'appartenance mais se sent différente de ses camarades car ses parents ne maîtrisent</p>

pas la langue française. Elle est entre deux cultures : la culture portugaise et la culture française. Elle épouse les valeurs et les manières de vivre des deux groupes. Elle ressent l'exclusion par les enseignants du premier degré qui ne l'aident pas comme elle le voudrait. A la maison personne peut l'aider. Son auto-attribution ne correspond pas aux comparaisons sociales.

La construction de son identité est le fruit de transactions entre une histoire héritée et une histoire visée.

Dès sa première année comme stagiaire elle s'est opposée à la décision de son IEN pour maintenir deux élèves en cours préparatoire car elle jugeait qu'ils avaient besoin de plus de temps pour apprendre à lire. Elle a effectué des remplacements dans différentes écoles du premier degré et des structures destinés aux élèves en grande difficulté ou en situation de handicap. Elle a choisi d'être remplaçante et d'intervenir sur des élèves dits différents. Ses choix sont le fruit d'évènements subis dans son enfance. Elle demande d'être affectée sur un poste fixe en Segpa à partir de la rentrée 2018. Le choix de la grande difficulté scolaire et de l'enseignement spécialisé à plein temps est encore le résultat de son histoire, de la construction de son Soi et de son Moi

#### L'identité professionnelle :

L'identité personne ressource se construit dans un environnement professionnel. Il s'agit d'une identité professionnelle.

Marie est une enseignante du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Elle se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Elle n'est pas reconnue comme personne ressource mais comme enseignante. Elle a besoin d'être approuvée. Elle est bloquée dans sa situation. Elle se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités ne s'effectuent pas toujours dans un climat serein (relations avec des enseignants et le personnel d'encadrement). En ce sens, elle occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

L'approche en sociologie clinique convoque le sujet mobilisé dans le cadre de l'activité professionnel (Giust, 1989). Elle s'articule autour de trois concepts : l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle.

L'identité individuelle a déjà été présentée. La personnalité professionnelle coïncide avec la part du sujet personne ressource quand elle exerce sa fonction. Marie souligne qu'elle choisit de devenir enseignante spécialisée mais pas personne ressource. La personne ressource est une obligation « *parce qu'on a des devoirs (...) sur tous nos partenaires, c'est ce que je disais avant en les guidant, en les aidant mieux* ». « *Je n'ai pas vraiment choisi (...). Aujourd'hui on est enseignant spécialisé, on est obligé de se positionner en tant que personne ressource* ». Cette fonction est positive parce qu'elle présente l'enseignante spécialisée comme « *une experte du handicap* ». La personne ressource transmet des connaissances pour aider. Elle coopère, échange sur des pratiques professionnelles avec ses pairs. Les rencontres avec ses pairs lors de la formation CAPPEI et les autres

partenaires dans son collège l'aident à construire des règles explicites et implicites « qui régulent ses désirs et cadrent sa pratique ». Les rencontres mettent en relation les représentations et les idéaux sur la fonction et nourrissent le plan narcissique. Marie définit la personne ressource grâce à ses activités qui sont inhérentes à la guidance, à l'aide, à l'explication.

Le dernier concept est l'identité institutionnelle. Marie nous indique qu'elle rencontre des difficultés au sein de son collège car elle « *débute réellement dans le spécialisé* ». Sa construction est aussi en lien avec des enseignants spécialisé qui n'exercent pas cette fonction. « *Ils sont presque à la retraite* » y compris la directrice de la Segpa. Elle essaie de leur apporter ce qu'elle voit comme possibilité d'évolution. Elle ne participe pas à la politique inclusive car elle est souvent en formation CAPPEI. La direction ne semble pas s'engager dans un processus inclusif dans la mesure où la principale demande faite à Marie est de faire un mot dans le carnet de liaison à destination des parents des élèves de 4<sup>ème</sup> pour leur expliquer que leur enfant sera en contact avec des élèves de Segpa en français. Marie construit son identité institutionnelle dans un cadre local pas très favorable à l'inclusion. Elle développe une approche de l'inclusion assez critique vis-à-vis de l'institution. Elle considère que l'inclusion « *est très vaste* ». « *C'est une très bonne chose à partir du moment où on y met les moyens* ». « *On ne va pas se voiler la face, il n'y a pas les moyens (...) on nous demande d'inclure mais enfin de compte c'est la volonté du chef d'établissement. Si le principal n'a pas envie d'inclure, s'il ne vend pas le projet aux enseignants de l'ordinaire cela ne se fait pas* ». Elle explique « *qu'inclure tous les élèves ne soient pas une très bonne chose* ». « *Je trouve que cela met vraiment en avant le handicap en stigmatisant vraiment l'enfant* ». « *En même temps inclure tout le monde c'est effacer les différences* ». « *La question est de savoir si on incluait tout le monde on ne reconnaîtrait pas les personnes en situation de handicap* ». Marie n'est pas favorable au tout inclusif. L'inclusion ne favorise pas la réponse à des besoins spécifiques car ce serait stigmatisé. « *On ne donne plus de droits à ces personnes-là* ». « *Ce serait se voiler la face que de se dire que cette personne-là elle est comme les autres. Donc l'inclusion elle est bien si on y met les moyens et pour tout le monde je n'y pense pas* ».

Conclusion : Marie se construit en fonction de l'histoire parentale, du rejet qu'elle a ressenti lors de sa scolarité, son parcours scolaire, des crises qui ont contraint les instances psychiques à effectuer un compromis. Son identité individuelle est la traduction des transactions entre une identité héritée, une identité acquise et une identité espérée comme celle de personne ressource. Marie souligne qu'elle n'a pas choisi de devenir personne ressource et que son exercice ne s'effectue pas dans un climat propice à l'inclusion. Être personne ressource lui est imposé par l'institution. Comme d'autres participants, elle prend des distances avec l'identité institutionnelle. Elle est dans un *ni ni* et dans une posture d'entre-deux.

### 2-1-3 Le cas de Sébastien

Le premier entretien de Sébastien s'est déroulé le 1 octobre 2018 de 15h à 16h à l'Espé.  
Voici les deux schémas actantiels pour présenter Sébastien.

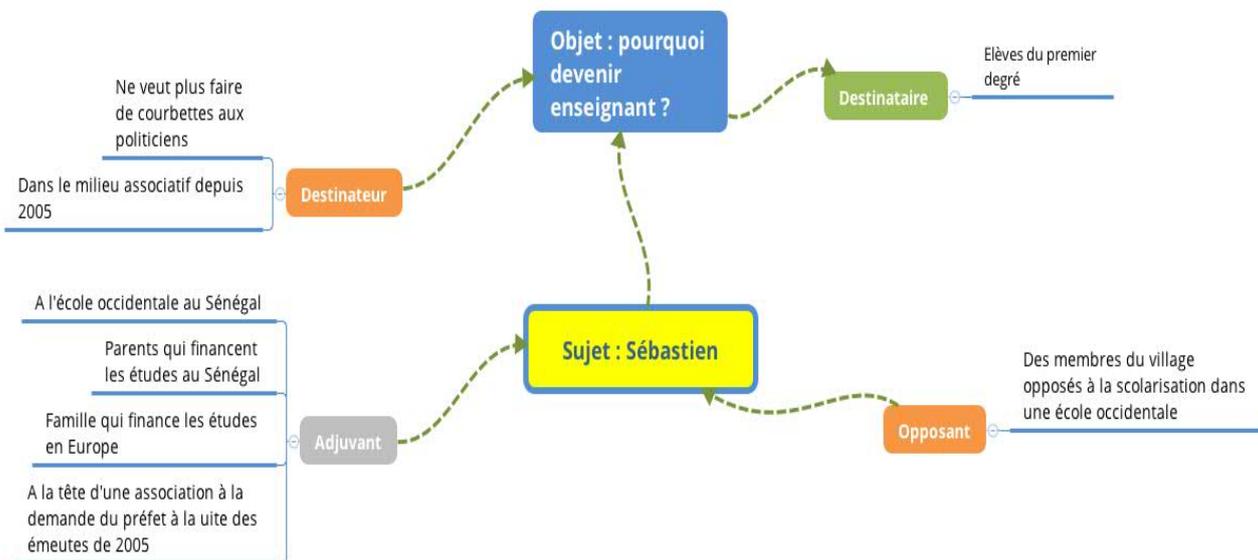


Figure 33 Schéma actantiel de Sébastien : pourquoi devenir enseignant ?

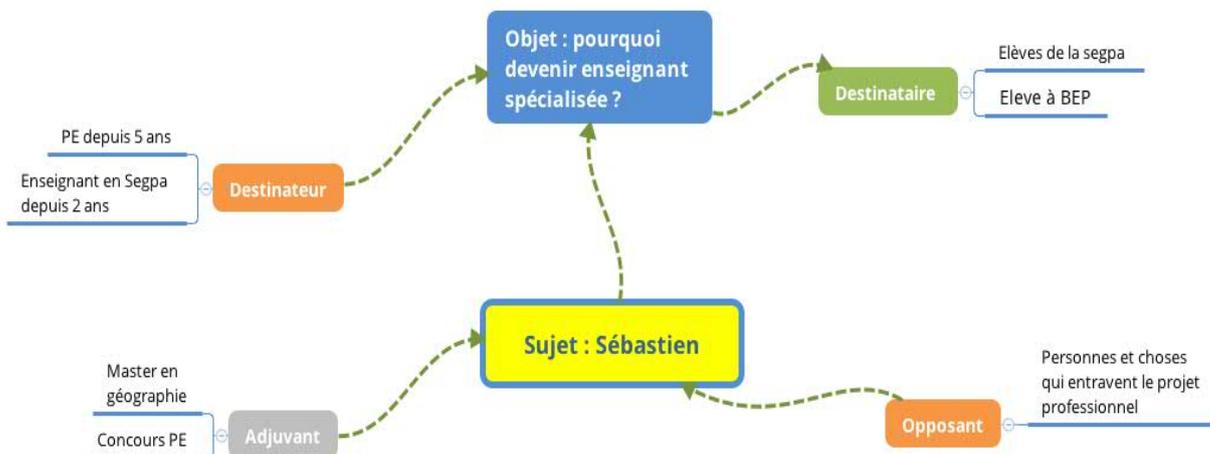


Figure 34 Schéma actantiel de Sébastien : pourquoi devenir enseignant spécialisé ?

Je présente les données de Sébastien. L'entretien s'est déroulé à la fin de la première période de formation CAPPEI.

Tableau 18 Analyses du premier entretien de Sébastien

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Sébastien présente deux activités qui relèvent selon lui de la personne ressource : les contacts avec les familles et les contacts avec l'assistante sociale. « <i>Il est vrai que je suis souvent en contact avec les familles, soit par écrit via le carnet de correspondance, soit par le téléphone</i> ». « <i>Avec les collègues c'est souvent qu'il y a un problème avec la famille. Comme ils savent que je suis souvent dans les quartiers en dehors de ma casquette professionnelle enseignante</i> ». Il expose également l'existence d'activités qui sont en lien avec la communication, la recherche d'informations et l'information de « <i>certaines collègues</i> ». Mais il ne précise pas leur organisation.</p> <p>Les activités proposées comme toutes les activités amènent une transformation du monde qui l'entoure et la transformation de lui-même. Les activités de Sébastien en tant que personne ressource sont des actions humaines, uniques et désignent ce qu'il fait vraiment (Dujarier, 2016). Les activités qu'ils mènent avec les enseignants, l'assistante sociale et les familles se situent entre le travail prescrit (Bo du 16 février 2017) et le travail réel au sein de son collège (Hoc et Leplat, 1983 ; Schwartz, 2006). Elles rendent compte que ses actions ne sont pas de simples exécutions. Elles visent à produire des effets (Dujarier, 2016 ; Lhuillier, 2016). Elle se confrontent à ce qui résiste. La situation de l'inclusion au sein du collège est un peu difficile. « <i>Les collègues sont en train de réfléchir là-dessus par rapport à comment faire pour qu'un nombre important (d'élèves) soit inclus dans les classes ordinaires. Le nouveau principal désire favoriser l'inclusion</i> ». « <i>La politique commence à changer</i> » (Clot, 2016 ; Dejour, 2016 ; Lhuillier, 2016).</p> <p>Quand Sébastien réalise une activité, il utilise des stratégies opératoires, psychiques et relationnelles (Lhuillier, 2016). Sébastien est « <i>en contact</i> ». Il communique, informe. La réalisation se produit dans un contexte organisé : celui de la politique inclusive en général et celle de son établissement. Pour Sébastien, la politique inclusive vise à répondre à la diversité. « <i>C'est l'école pour tous</i> ». « <i>Moi je dois tenir compte de la diversité, s'adapter aux difficultés de chacun, de chaque élève même si ce sera l'école des petits pas. C'est mieux que rien</i> ». « <i>La pédagogie est adaptée et n'est pas utilisée par les enseignants de l'ordinaire</i> ». Le contexte de son établissement comporte des règles de fonctionnement applicables. Sébastien sera amené à transgresser des règles et en produire de nouvelles. Comme la fonction n'est pas définie institutionnellement, il cherche à fonctionner selon le modèle associatif. Dans ce modèle, la personne ressource apporte des informations précises sur un cas précis afin que « <i>tout le monde ait le même niveau d'informations</i> ». Il est un pôle. Ce fonctionnement occasionne un décloisonnement, ce qui n'est pas le modèle de fonctionnement d'un établissement organisé plus sur un schéma vertical et non horizontal.</p> <p>Les activités de Sébastien sont synonymes de travail d'organisation (Terssac, 2010). Il transforme les règles par son action. Ses activités vont avoir pour objet la fabrication de règles collectives, de nouvelles normes pour favoriser les contacts entre les enseignants et les familles et, les contacts entre l'assistante sociale et les familles. Ainsi, il redéfinit</p>

les cadres normatifs dans lesquels il agit. Il est créatif dans sa manière d'agir (Dujarier et al, 2016).

Activité et action :

Ses activités ne sont pas directement observables. Elles sont inférées par le comportement (Delignières et Durel, 1995). Ses actions présentent des unités de sens. Le sens est une construction mentale. Il est « éprouvé » (Barbier, 2017, p.182) c'est-à-dire qu'il est en lien avec les dispositions de Sébastien à s'engager. Sébastien s'engage dans des activités qui apportent des informations, qui promulguent l'inclusion scolaire. La personne ressource est « *un trait d'union entre les différentes institutions* ». Elle aide à adapter les outils, à favoriser l'insertion « *de chaque élève dans le monde professionnel* », à construire « *une école pour tous* ». Elle apporte « *des informations précises sur un cas (...) afin que tout le monde ait le même niveau d'informations, les partenaires, la famille et la hiérarchie* ». Le sens qu'il attribue à cette fonction a un effet dynamique. Le sens se construit au contact des différents partenaires (famille, enseignants, assistante sociale).

Les actions de Sébastien pourraient être analysées selon une approche anthropologique. Ses actions relèvent de trois coordonnées : l'histoire subdivisée entre l'histoire personnelle qui est présentée dans la sous-partie identité, l'histoire de l'établissement et l'histoire institutionnelle ; les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction.

Les activités de Sébastien sont à comprendre avec l'histoire de son établissement. La politique inclusive n'a pas débuté avec son arrivée. La Segpa existe depuis plusieurs années même si la situation inclusive demeure difficile au sein de l'établissement. « *La pédagogie adaptée n'est pas utilisée par les enseignants de l'ordinaire* ». L'enjeu est de répondre à la diversité afin de créer « *une école pour tous* ». L'histoire institutionnelle concerne l'officialisation de l'école inclusive dans le projet de la Refondation de l'école et celle de la fonction personne ressource (Bo du 16 février 2017).

La deuxième coordonnée se centre sur les rapports sociaux et de pouvoir. Sébastien n'expose pas les rapports qu'il entretient avec sa hiérarchie. D'après son discours nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est sollicité par les enseignants pour rentrer en contact avec les familles quand il est dans le quartier.

La dernière coordonnée se concentre sur les situations d'interaction. Nous avons mentionné des partenaires internes « *l'assistante sociale* » et externes. Au sein de ces situations, il exerce des actions de communication, de recherche d'informations et d'information auprès des enseignants du collège. Les trois coordonnées produisent une indétermination dont Sébastien répondra par une activité de subjectivation qui favorisera la construction de sens. Cette construction est importante dans la mesure où l'institution scolaire n'a pas attribué de sens. Les activités mises en place dans le cadre de la prise de contact mettent en lumière la transformation de Sébastien personne ressource sujet assujéti qui respecte le BOEN<sup>96</sup>, la « bible » de l'enseignant en personne ressource sujet subjectivant qui crée de nouvelles actions comme aller directement au contact « *des familles dans le quartier* ».

<sup>96</sup> BOEN : bulletin officiel de l'Éducation nationale

En somme, ses activités sont comprises dans un processus d'élaboration et d'orientation, ce qui les rend signifiantes. Le processus d'élaboration et de sens nous amènent à évoquer l'intention associée aux activités et à l'action. Sébastien réalise des actions en fonction d'une seule intention : la transformation de significations offertes à autrui « afin d'influer sur la construction de sens » (Barbier, 2017, p. 64) tel que « avoir le même niveau d'information », « faire évoluer la position d'un collègue », « faciliter l'insertion sociale et professionnelle ».

Ses activités ne sont pas appréhendées seulement sous le prisme de l'action. Elles sont également « régulées et rythmées par des affects » (Barbier, 2011, p.42).

#### Activité et affects :

Les affects sont des manières d'être, « une puissance d'agir » et « une puissance de penser » (Barbier, 2017, p.65). Les affects vont rendre compte de son engagement. Si Sébastien s'engage dans des activités qui favorisent le trait d'union, c'est qu'il y prend du plaisir. Il les reproduit. En ce sens, les affects associés à ses activités participent à la transformation ultérieure de ses activités. Quand les affects sont associés à des activités mentales comme « informer des collègues », les affects concernent aussi bien les représentations que se fait Sébastien de lui-même et les représentations que se fait Sébastien des destinataires des informations (les partenaires, les familles, la hiérarchie). Ses activités sont ce qui l'occupe ; ce qui le préoccupe sur les plans cognitifs et émotionnels.

#### Activité qui advient :

Ses activités sont en construction car il débute cette fonction depuis deux ans. Il est possible de qualifier ses activités d'advenir au monde. Elles sont en gestation. Les activités d'information, de communication et de recherche d'informations sont à la fois les mêmes et se transforment selon les situations, les objectifs et les sujets cibles. Quand il obtient des informations auprès de la famille « dans le quartier », il stabilise une organisation en acte des activités qui va se traduire par une habitude d'activités spécifiques. L'habitude définit la manière d'agir de Sébastien. Elle lie son passé, son présent et son futur. Le discours de ce premier entretien ne nous permet pas de repérer des situations dans lesquelles il ne s'engage pas.

#### L'activité comme une reconstruction continue et conjointe :

Ses activités se déroulent au sein du contexte du travail et non au sein d'une association où Sébastien serait un bénévole. Elles sont reconnues pour leur utilité. Dans le cadre de ses activités, Sébastien utilise des artefacts, des objets façonnés comme le BOEN. Il intervient sur l'activité des familles, et des partenaires internes au collège. Il est « le trait d'union entre les différentes institutions ». Ses informations modifient les représentations et les pratiques pédagogiques pour « aider à construire le projet de l'élève ». Ainsi Sébastien cherche à construire de nouvelles pratiques professionnelles car « la pédagogie adaptée (...) n'est pas utilisée par les enseignants de l'ordinaire ». Sébastien se transforme, se reconstruit, se définit quand il exerce des activités d'informations et de recherche d'informations.

La construction du sujet Sébastien et de ses activités se croisent. Ses habitudes d'activités seront caractéristiques de ses manières d'agir.

L'activité interactive :

Sébastien n'apprend pas seul. Il entretient des rapports avec des enseignants, des familles et l'assistante sociale. L'étude de son interactivité nous contraint à le placer dans une action collective. En effet ses actions se réalisent dans son collège et dans « *le quartier* ». Ses actions collectives contraignent les différents acteurs à s'arranger, à adopter des représentations partagées que Sébastien qualifie de « *même niveau d'informations* ». Ses activités interactives s'illustrent au travers d'activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui et par un agir sur l'activité d'autrui.

Les activités qui se réalisent grâce à des interactions :

Ses activités sont des situations professionnelles où les interactions sont centrales et où les relations interpersonnelles sont omniprésentes. Lors des interactions avec les familles, Sébastien utilisera des interactions verbales car il rentre en relation par la venue des familles au collège ou quand il les rencontre « *dans le quartier* ». Il utilise également « *le téléphone* ». Ses interactions sont complétées par des messages dans « *le carnet de liaison* ». Lors des interactions verbales, le langage est une activité adressée au centre de laquelle Sébastien cherche à influencer son auditoire quand il « *peut faire évoluer la position d'un collègue* ». Même s'il essaye d'influencer, il demeure dans la discussion.

Sébastien souligne que la personne ressource communique, cherche des informations, informe « *certaines collègues* ». Sa communication avec autrui utilise des phases d'émission et des phases de réception qui s'exercent successivement simultanément.

Ses interactions sont dépendantes de la situation et du but : adapter des outils si Sébastien désire promouvoir « *l'inclusion* » et « *l'insertion* », chercher des informations auprès de « *la MDPH* ». Le déroulement et le cadre des interactions peuvent faire évoluer le cadre organisé du collège. En effet, les enseignants ne vont pas à la rencontre des familles en se déplaçant dans « *le quartier* ». Ils les accueillent au sein de l'établissement. Ses actions modifient les règles du collège pour rencontrer les familles dans des lieux et des temps informels. Le collège existe au-delà de ses limites physiques et de ses temps d'ouverture.

Dans le cadre de situations qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui, Sébastien interagit dans deux types de situation. Dans la première catégorie, il interagit avec des professionnels comme « *les enseignants du collège* » et « *l'assistante sociale* ». Ils sont membres de l'institution scolaire. Ils collaborent, se coordonnent. Dans la deuxième catégorie, il est orienté vers des situations de service. Il est membre du service public. Il interagit avec des élèves, les familles, qui n'ont pas le même statut. Dans ce cas, il est contraint de connaître les buts, les interlocuteurs afin d'éviter des tensions qui peuvent provenir de relations asymétriques.

Les interactions avec autrui l'obligent à respecter des contraintes réglementaires et déontologiques. Sébastien respect-t-il ses règles quand il rencontre les familles en dehors de l'établissement ? Son

travail est coconstruit par les interactants. Les interactions sont coconstruites par la coactivité des interlocuteurs.

Comme Sébastien exerce dans un collectif, ses actions s'inscrivent dans un avant et un après et entre les actions des autres professionnels.

Il explique que ses interactions s'effectuent pendant les récréations et les pauses méridiennes. « *Je vais pouvoir voir la collègue et discuter avec elle sur certaines choses* ». Les temps et les lieux sont informels.

Ses actions dépassent le cadre de la tâche car pour informer les familles et les collègues, il sera amené à connaître leurs particularités c'est-à-dire connaître les attentes, leurs contraintes et prendre en compte leurs points de vue. Il sera confronté pour certaines familles à des problématiques interculturelles. L'interactivité de Sébastien ne se limite pas aux interactions. Elle comprend aussi les activités qui agissent sur l'activité d'autrui.

Ses actions qui agissent sur l'activité d'autrui ont pour intention de changer quelque chose comme chercher des informations, communiquer. Elles modifient quelque chose dans les rapports entre les acteurs, leurs activités et l'environnement du collège. Les métiers qui agissent sur l'activité d'autrui utilisent un lexique spécifique. Sébastien identifie des cibles : « *les enseignants* », « *les familles* » et « *l'assistante sociale* ». Il emploie une rhétorique de l'action sociale au handicap en employant les termes de « *pédagogie adaptée* ». Il ne limite pas son discours aux élèves à BEP. L'expression à BEP n'est pas employée. L'utilisation de ces termes contribuent à sa construction identitaire.

Par contre, nous ne pouvons pas mesurer les possibilités de transformation par les interventions de Sébastien. Il intervient sur des sujets construits qui pour certains étaient présents dans l'établissement avant son arrivée. Chacun a une histoire antérieure qui peut expliquer que « *la situation inclusive est un peu difficile au sein de l'établissement* » et que « *les collègues sont en train de réfléchir là-dessus par rapport à comment faire pour qu'un nombre important (d'élèves) soit inclus dans les classes ordinaires* ». Sébastien n'a pas mis en place de dispositif à destination de la population cible identifiée. L'intervention sur les activités des enseignants ne s'opère que si l'espace est investi par ces derniers. Sébastien sous-entend que cela se produit si certains désirent le rencontrer. « *Pendant l'heure de la récré (...) je vais pouvoir voir la collègue et discuter avec elle sur certaines choses.* ». Les enseignants sont à l'origine de son intervention. Son activité a un sens pour eux. D'un point de vue administratif, Sébastien et les enseignants du collège ont le même statut. Or, une asymétrie de position se dessine car il détient des informations que ses pairs ignorent. Ce cas existe aussi dans le monde associatif. Il explique que « *la personne ressource existe toujours, celui qui va centraliser (...) certaines informations qu'il distribue aux autres* ». Son pouvoir se mesure par sa capacité de déclencher une réponse de la part des sujets visés. Le discours de cet entretien ne nous permet pas de mesurer son pouvoir.

#### Expérience :

Sébastien n'a pas débuté sa fonction en intégrant la formation CAPPEI. Il est enseignant en Segpa depuis deux ans. De plus dans le cadre de son association où il était salarié il a mis en place des activités où il était

	<p>« <i>un trait d'union entre les différentes institutions</i> », où il informait et recherchait des informations. Dans le cadre de cet entretien, nous accédons à l'expérience vécue et élaborée en s'appuyant sur la communication d'expérience.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Sébastien est enseignant en Segpa depuis deux ans.</p> <p>« Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001, p.11). Il s'agit de transformer des habitudes d'activités valorisées par Sébastien. Il apprend des choses qui sont identifiées comme les entretiens avec les familles et les contacts avec « <i>l'assistante sociale</i> », promulguer « <i>une école pour tous</i> », l'adaptation « <i>des outils pédagogiques pour faire avancer</i> » et « <i>faciliter l'insertion de chaque élève dans le monde professionnel</i> », « <i>communiquer</i> », « <i>chercher des informations</i> », « <i>informer les collègues</i> ». L'ensemble de ces savoirs sont attachés aux actions de Sébastien. L'apprentissage de Sébastien sera évalué dans un premier temps à la fin de la formation CAPPEI lors de la troisième épreuve, puis dans le cadre des visites PPCR.</p> <p>L'analyse de l'apprentissage peut être analysé sous le prisme du socioconstructivisme. La conception et l'élaboration des savoirs qui ne sont pas encore identifiés par le participant, l'institution et la recherche scientifique, s'effectuent dans le cadre de la culture de la politique inclusive de son établissement et le service de l'école inclusive qui présentent des pratiques et des valeurs. Au-delà des processus, son apprentissage est appréhendé en prenant en compte les conditions : une formation CAPPEI organisée sous « la forme alternée » (Wittorki, 2007, p. 141) selon l'institution.</p> <p><u>L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé :</u></p> <p>Sébastien s'attend à une formation en modules. « <i>Je savais que j'aurai des cours théoriques comme si j'étais étudiant et des cours qui vont s'adresser à un professionnel de terrain</i> ». Dans le domaine de la formation personne ressource, il souhaite obtenir des connaissances précises, « <i>sortir une idée précise de ce qu'on attend de l'institution</i> ». « <i>Dans ma vision c'est un peu flou (...) il faut être un tampon entre les familles, les enseignants et les structures, etc</i> ». Lors de ce premier entretien, Sébastien précise que sa première séance consacrée à la personne ressource s'est produite lors de la séance sur « <i>l'analyse de pratique</i> ». Il n'évoque pas le cours sur la professionnalisation.</p> <p><u>L'apprentissage organisationnel :</u></p> <p>Dans le collège, l'enjeu de l'apprentissage est de résoudre à deux situations problématiques : entretenir des contacts avec « <i>les familles</i> » et avec « <i>l'assistante sociale</i> ». Le questionnement de Sébastien est individuel et au sein de son établissement. Le but est d'amener les partenaires internes à résoudre cette difficulté à rentrer en contact. Sébastien est le premier maillon. « <i>Avec les collègues c'est souvent qu'il y a un problème avec la famille. Comme ils savent que je suis souvent dans les quartiers en dehors de ma casquette professionnelle enseignante</i> ». Résoudre cette problématique risque de remettre en cause les pratiques pédagogiques et professionnelles des partenaires internes inscrites dans leur quotidien, comme privilégier « le canal » Sébastien au lieu du carnet de liaison ou de l'appel téléphonique à la famille.</p>

Les savoirs et les informations sont échangés. Ils s'inscrivent dans l'organisation. En ce sens, ils constituent une ressource. Le collectif de partenaires, enseignants, « *famille* » et « *assistante sociale* » constituent également des ressources décrits par le concept de communauté de pratiques. Ce collectif travaille ensemble et invente des solutions. Sébastien apprend sa fonction au sein de la formation CAPPEI et au sein du collège.

Son apprentissage s'appuie à la fois sur le courant de la didactique professionnelle et de l'ergologie. En didactique professionnelle, les savoirs sont d'ordre intellectuels et dispensés lors des temps de formation à l'Espé. En ergologie, les savoirs sont issus de la situation et internes à Sébastien lors de ses activités dans son établissement.

#### La transmission :

La transmission professionnelle de Sébastien se fait par l'institution scolaire : la formation continue et son établissement scolaire. Elle est aussi bien horizontale que verticale. La transmission horizontale se déroule par les interactions entre Sébastien, « *les enseignants du collège* », « *l'assistante sociale* » et « *les familles* ». Il construit de nouvelles compétences telles qu'informer, chercher des informations et communiquer. Son apprentissage n'est pas le fruit d'un processus planifié à l'avance car il est issu d'un processus de coparticipation dans lequel s'opère la transmission et la construction (Durand, Saury et Sève, 2006). La transmission verticale est assurée par la réflexivité lors de la formation CAPPEI. Dans la formation professionnelle, la réflexivité et la construction des savoirs par les formés sont prisées. « *L'accompagnement de l'Espé comble un vide. Ces interrogations-là sont un vide. En se posant ces questions, l'accompagnement Espé (...) comble ce vide-là* ». « *C'est tout à fait normal pour un enseignant spécialisé de prendre du recul et se mettre en cause, se remettre en question* ». Les formateurs remplissent le rôle auquel Sébastien s'attendait. Ils lui transmettent des contenus théoriques qui le préparent à se remettre en question et à se projeter dans une recherche. Les formateurs qui assurent une formation « *pratique* » ont une expérience de terrain. Sébastien attribue un rôle spécifique aux formateurs CAPPEI. Ils préparent les stagiaires aux épreuves certificatives et non à être des personnes ressources inscrites dans un réel.

La formation CAPPEI est une formation assurée par des formateurs Espé et un tuteur terrain. Selon Sébastien, le tuteur est un accompagnant qui a « *une vision d'expert* ». Il répond à des interrogations. Il complète l'accompagnement de l'Espé. « *Après on peut faire le croisement des deux et on va se rendre compte que ce n'est que bénéfique. C'est complémentaire l'accompagnement Espé et l'accompagnement sur le terrain* ». Sébastien a rencontré pour la première fois son tuteur le 11 octobre 2018. « *On a discuté longtemps. J'ai eu l'occasion d'assister à un de ses cours avec ses élèves de 5<sup>ème</sup> (...). Il m'a expliqué comment il fonctionne* ». Sébastien a des attentes vis-à-vis de son tuteur. Il espère qu'il saura le guider, le critiquer, qu'il soit présent pour apprendre, qu'il lui « *apporte des choses en tout cas dans le domaine de l'enseignement spécialisé* ». Dans le domaine de la personne ressource, il pense qu'« *il peut lui apporter des outils* ». Sébastien n'a pas encore observé son tuteur lors de la réalisation d'une activité personne ressource. L'enquête n'est pas placée dans un apprentissage par imitation.

	<p><u>Conclusion</u> : Sébastien a débuté son apprentissage avant d'intégrer la formation CAPPEI. Lors de son année de formation, il bénéficie d'une formation institutionnelle placée sous les signes de l'alternance et de l'accompagnement. Il exprime des attentes vis-à-vis des formateurs Espé et de son tuteur. Il construit des savoirs grâce à une communauté de pratiques.</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Le discours de Sébastien nous indique qu'il a construit son identité au travers de processus de socialisation primaire (la famille) et secondaires (l'école).</p> <p>Le parcours pour devenir enseignant est jalonné d'évènements qui traduisent des parcours paradoxaux et de crises. Au Sénégal, ses parents vivent en ville et désirent que leur fils suive une éducation et une scolarisation occidentales. Sébastien est resté au village et vit chez ses grands-parents. Très jeune, il est partagé entre deux cultures : une culture traditionnelle sénégalaise et une culture occidentale en langue française. La scolarisation dans cette école occidentale lui permet de suivre des études supérieures en Europe en France ou en Allemagne. Sébastien a de la famille dans les deux pays. Nous constatons un souci prégnant de la part de ses parents que leur fils puisse avoir une vie meilleure que la leur. Dès son enfance, il est partagé entre une identité héritée africaine et une identité visée qui peut être qualifiée de virtuelle, une identité occidentale. Il ne rencontre pas de difficultés particulières lors de sa scolarité, ce qui lui permet d'accéder à l'enseignement supérieur en France. Il obtient un master en géographie dans une université francilienne.</p> <p>Sur le plan psychosocial, il est tiraillé entre différents groupes d'appartenance. Dans un premier temps, il est rejeté par les membres de son village car il est scolarisé dans une école occidentale. En France, il est spectateur d'émeutes dans des quartiers. Il ressent le rejet des personnes qui vivent dans certains quartiers dits difficiles qui concentrent les difficultés socio-économiques et culturels.</p> <p>Sur le plan psychanalytique, il a été abandonné par ses parents. Il a subi le deuil d'une éducation parentale. Il a été en quelque sorte abandonné par ses parents. Il a subi diverses crises dont celle quand il a voulu s'inclure dans la société française. Ses différentes crises ont façonné ses instances psychiques. Dans ses conditions, il est plus difficile à construire son Moi et son Surmoi. A qui Sébastien peut-il s'identifier : ses parents ou leur image, ses grands-parents, sa famille au sens large, les enseignants de son école occidentale ? Ses crises ne sont pas explicitées au sein de son discours. Il se construit une identité narrative. Ses choix d'études supérieures et professionnelles sont en relation avec cette identité héritée (le projet parental et familial d'études en Europe) et une identité visée c'est-à-dire devenir un citoyen français. Des événements extérieurs le conduisent à s'engager dans la vie associative où il devient salarié. De cette expérience associative naît une appétence pour la communication et l'apport d'informations. C'est pourquoi, dans ses fonctions de personne ressource il ne limite pas son action à des élèves en situation de handicap. Son champ d'action est plus vaste.</p> <p>Quand il désire rompre avec le mouvement associatif, il « <i>ne veut plus faire de courbettes aux politiciens</i> ». Il cherche à savoir quel concours il peut préparer en détenant un master de géographie. Contrairement à Muriel et Marie, ce projet ne s'inscrit pas dans un temps long. Il revient</p>

à ses premières expériences d'identification : l'enseignant à l'école occidentale. Mais lui il exerce en France.

Le choix de devenir enseignant spécialisé est le fruit d'une continuité par rapport au projet de devenir professeur des écoles. Sébastien n'est pas à la recherche d'une forme de reconnaissance par autrui. Il cherche à favoriser l'insertion sociale et professionnel des élèves de Segpa. D'un point de vue psychologique, ce projet est analogue à celui de ses parents et de sa famille. Il concrétise ce projet dans le réel. Il cherche à être conforme à une identité visée. D'une certaine manière il rend aux élèves français ce que l'école occidentale au Sénégal lui a apporté.

En dernier lieu, il intègre la formation CAPPEI car il occupe un poste provisoire en Segpa. L'obtention de la certification lui permettrait d'être titulaire. Il ne découvre pas ces activités. Il poursuit celles qu'il avait déjà mis en place. Il s'oriente vers la personne ressource-conseil.

#### L'identité professionnelle :

Sébastien explique qu'en début de formation sa vision sur cette fonction « *est un peu floue* ». Cette fonction s'inscrit dans un environnement professionnel. Il s'agit d'une identité professionnelle.

Sébastien est un enseignant du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Il se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Il n'est pas reconnu comme personne ressource mais comme enseignant en Segpa. Il a besoin d'être approuvé. Il est bloqué dans sa situation. Il se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités s'effectuent toujours dans un climat serein (relations avec des enseignants et le personnel d'encadrement). En ce sens, il occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

L'approche en sociologie clinique convoque le sujet mobilisé dans le cadre de l'activité professionnelle (Giust, 1989). Cette approche met en relation trois concepts : l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle.

Son identité individuelle est au carrefour du psychique et du social. Elle a été évoquée précédemment. La personnalité professionnelle coïncide avec la part du sujet quand il exerce sa fonction. Sébastien souligne que cette fonction est importante car elle permet d'obtenir des informations auprès de la famille. « *Ces informations peuvent aider à construire le projet de l'élève* ». Il la recommanderait car elle sait où aller chercher les informations. Ses rencontres avec ses pairs lors de la formation, les partenaires internes et d'autres partenaires externes l'aident à construire de nouvelles règles qui régulent ses désirs et cadrent ses pratiques. Elles nourrissent ses représentations, ses idéaux et son espace narcissique.

Le dernier concept est l'identité institutionnelle. Son entretien ne permet pas de savoir s'il a le soutien direct de sa hiérarchie. Il explique que « *le nouveau principal désire favoriser l'inclusion* » et que la « *pédagogie adaptée n'est pas utilisée par les enseignants de l'ordinaire* ». L'exercice de cette fonction n'est pas facilité car « *la situation de l'inclusion est un peu difficile au sein de l'établissement* ».

Conclusion : Pour conclure, Sébastien a construit une identité qui se situe au carrefour du social et du psychologique. Sa construction identitaire est le fruit d'une succession de rejets et d'exclusions de

	<p>groupes d'appartenance, ce qui fragilise la construction psychique et identitaire. Il cherche à inscrire dans le réel le projet parental et familial. Son expérience dans le monde associatif le conduit à intégrer l'institution scolaire et l'enseignement adapté. Ses savoirs dans le domaine des ressources dans le domaine associatif l'aident à construire son identité professionnelle inscrite dans un « <i>ni ni</i> ». Il est placé dans un entre-deux, entre être un accompagnant didactique pédagogique et un accompagnant conseil.</p>
--	--

## 2-1-4 Le cas de Carl

Le premier entretien de Carl s'est déroulé le 19 octobre 2018 de 12h à 13h à l'Espé. Voici les deux schémas actantiels pour présenter Carl.

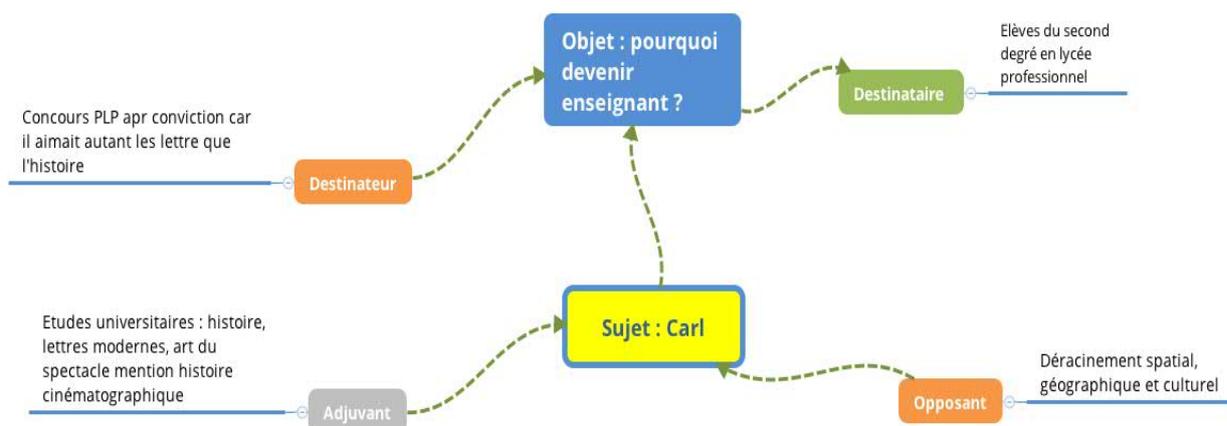


Figure 35 Schéma actantiel de Carl : pourquoi devenir enseignant ?

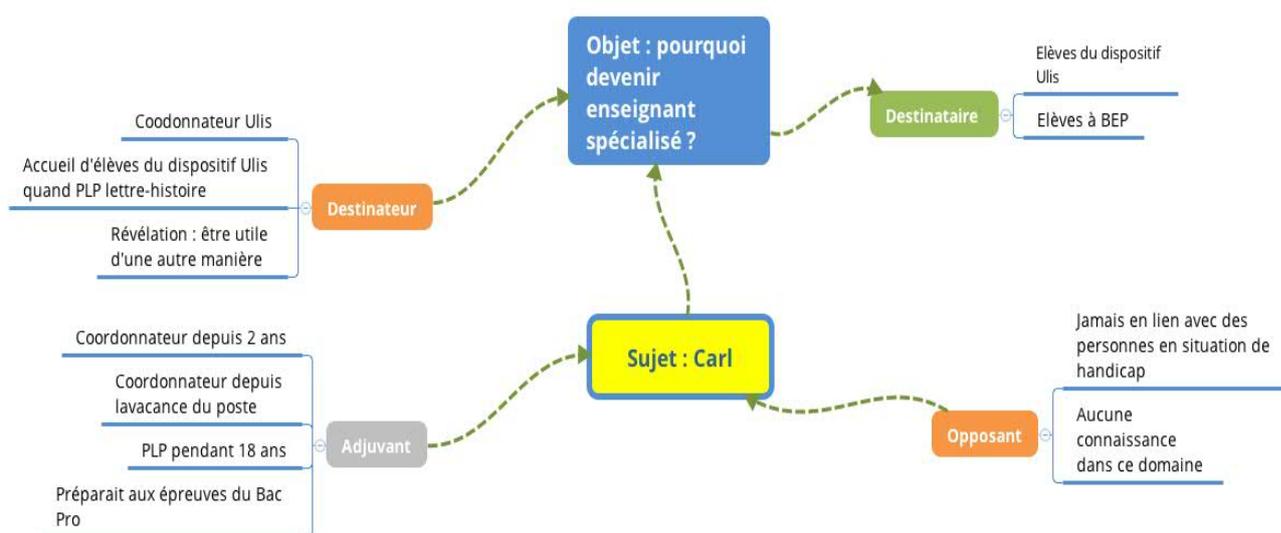


Figure 36 Schéma actantiel de Carl : pourquoi devenir enseignant spécialisé ?

Je présente les analyses de Carl. L'entretien s'est déroulé à la fin de la première période de formation CAPPEI à l'Espé.

Tableau 19 Analyses du premier entretien de Carl

Thèmes	Analyses
<b>Activité</b>	<p>Carl découvre sa fonction lors de son entrée en formation CAPPEI. Lors de cet entretien il n'expose aucune activité. Alors nous formulons des hypothèses.</p> <p>Il semble que ses activités seraient des activités autour du partenariat. « <i>C'est sur le fait qu'ils (les formateurs) nous mettent l'accent dessus va nous permettre peut-être d'améliorer ce partenariat</i> ».</p>
<b>Apprentissage</b>	<p>Carl est coordonnateur du dispositif Ulis de son lycée depuis deux ans. Il a découvert la fonction personne ressource en intégrant la formation CAPPEI. Officiellement il a débuté son apprentissage avec les formateurs, officieusement au sein de son lycée.</p> <p>« Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001). Il s'agit de transformer les habitudes des activités valorisées par Carl et ou son environnement professionnel. Il apprend des savoirs qui sont identifiés comme soutenir, aider, promulguer une école inclusive qui offrira « <i>une égalité des chances</i> ». L'apprentissage de Carl sera évalué à la fin de la formation, lors de la troisième épreuve du CAPPEI puis lors d'une visite PPCR quand il sera certifié.</p> <p>Carl apprend au contact d'autrui. Il utilise des processus socioconstructivistes. Les savoirs ne sont pas encore identifiés par l'institution, ni la recherche scientifique. L'apprentissage s'effectue dans le cadre de la culture de l'école inclusive qui propose des pratiques et des valeurs. Au-delà des processus il est appréhendé en prenant en compte les conditions : une formation institutionnelle placée sous le signe de l'alternance.</p> <p><u>L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé</u></p> <p>A la fin de la première période de formation, Carl ne se souvient pas s'il a eu des cours consacrés à la formation de la personne ressource. Il constate « <i>il y a plein beaucoup, beaucoup de choses à ingurgiter</i> ». « <i>Mais pour être sérieux il y a eu deux séances qui ont dû être consacrés à cette notion</i> ».</p> <p>Carl éprouve un sentiment plus mitigé au regard de la formation. L'aspect positif est qu'elle donne l'occasion de rencontrer des acteurs venant d'horizons différents, de « <i>nouer des liens privilégiés (...), de voir les différences de chacun</i> », de « <i>connaître un spectre très large du handicap dont moi je n'avais aucune notion avant d'arriver ici</i> ». « <i>L'écueil est de réunir une hétérogénéité de stagiaires</i> ». « <i>On est obligé d'arriver à une formation généraliste qui peine à aller vers du concret</i> ». Le début de la recherche semble prématuré pour avoir des attentes sur la formation personne ressource : « <i>peut être un carnet d'adresses avec différents partenaires dans lequel on pourrait piocher</i> ». Il est en pleine réflexion. « <i>C'est une réflexion qui est très loin d'être aboutie</i> ». Elle comporte une vertu celle de « <i>muer d'enseignant en enseignant spécialisé</i> ». « <i>Il faut accepter de se dire que ce qu'on fait n'est pas bon du tout pour progressivement arriver à réfléchir d'une autre manière</i> ».</p> <p><u>L'apprentissage organisationnel :</u></p>

	<p>Dans son établissement, l'enjeu est de résoudre une situation problématique. Carl identifie une problématique « <i>améliorer le partenariat</i> ». Le questionnement de Carl est individuel. Il a identifié cette problématique lors de la formation et non avant. L'amélioration du partenariat avec des partenaires internes et externes va remettre en cause ses propres pratiques et celles de ses partenaires inscrites dans un quotidien. Les savoirs et les informations sont inscrites dans l'organisation. Ils seront échangés entre les différents interlocuteurs. Le collectif de partenaires que Carl identifiera, sera à l'origine de ressources au même titre que les savoirs eux-mêmes. Ce collectif de partenaires constituera une communautés de pratiques. Ces collectifs travailleront ensemble et inventeront des solutions.</p> <p>Quand il apprend cette nouvelle fonction, il s'appuie à la fois sur le courant de la didactique professionnelle et l'ergologie. Dans le cadre de la didactique professionnelle, les savoirs sont d'ordre intellectuels même s'ils ne sont pas totalement identifiés. Certains sont transmis lors de séances à l'Espé. Quand il mettra en place des activités au sein de son établissement, l'apprentissage s'effectuera dans une perspective ergologique.</p> <p><u>La transmission :</u></p> <p>Pour que Carl apprenne cette fonction, elle doit faire l'objet d'une transmission. La transmission professionnelle est assurée par l'institution. A ce stade de la recherche, elle n'est que verticale. La transmission verticale est menée par les formateurs CAPPEI. Ils placent Carl dans une posture réflexive. Les savoirs seront construits par les formés.</p> <p>En théorie, la formation est complétée par un tuteur, ce qui peut faciliter l'apprentissage par imitation. Or Carl n'a pas de remplaçant, ni de tuteur car il est issu du second degré. En parallèle de la formation, il doit assurer le suivi du dispositif. « <i>Je ne suis pas certain qu'il y ait une équité si certains ont un tuteur et un remplaçant et si certains n'ont ni tuteur, ni remplaçant</i> ».</p> <p><u>Conclusion :</u> Pour conclure, Carl découvre et apprend cette fonction dans le cadre de la formation à l'Espé, dans une culture d'enseignement et pas dans une culture d'accompagnement (Wittorski, 2007) comme l'institution l'exige.</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Lors de sa présentation de soi, Carl cherche à définir une identité narrative, une unité sur lui-même. Il n'a pas toujours été enseignant spécialisé. Tout d'abord il été professeur de lettres histoire en lycée professionnel. Sa socialisation primaire et secondaire n'a pas fait l'objet de crises ou de ruptures. Il se place dans une forme de continuité sur le plan biographique. Néanmoins ses études universitaires sont marquées par des changements de domaines d'étude : histoire, puis lettres modernes et enfin art du spectacle mention histoire cinématographique. Ces différents changements ont produit une continuité avec « <i>le choix par conviction</i> » de devenir professeur de lettres histoire.</p> <p>Comme tout individu, Carl traverse des crises où les différentes compositions psychiques du Moi, du Ça et du Surmoi sont mises en tension. Il cherche qui il est, ce qu'il désire devenir. Une se manifeste</p>

lors de ses études avec des changements de parcours d'études universitaires. Elle a pris fin quand il a réussi le concours PLP<sup>97</sup> lettres histoire. D'un point de vue sociologique, l'adolescence prend fin lors de l'entrée dans la vie active. Il existe une cohérence au niveau du Moi. Le Soi est domestiqué.

Pendant son enfance, son adolescence et ses études supérieures il intègre les valeurs et les normes de l'institution scolaire qu'il choisit de rejoindre. Nous supposons qu'il s'est identifié à un acteur en particulier ou à cet idéal de transmettre.

Ses formes de socialisation primaire et secondaire sont classiques. Il s'est construit par rapport à une identité pour lui et une identité pour autrui. Il est à la fois un être psychique et social.

Nous supposons que Carl s'est construit en fonction de ses groupes d'appartenance. Il a intégré certains groupes et a été rejeté par d'autres. Il s'est comparé aux autres et s'est auto-attribué. Il a été en mesure de se différencier des enseignants PLP lettres histoire et des autres enseignants disciplinaires et d'atelier du lycée. Ainsi, ses similitudes et ses différenciations seront à l'origine de son identité PLP lettres histoire. Ce schéma n'a pas un caractère stable mais dynamique. Ces différenciations évoluent dans le temps et en fonction des situations, des membres du groupe, de son évolution personnelle, des nouvelles croyances comme l'inclusion. Son identité héritée et son identité visée font l'objet de transactions.

Son identité professionnelle PLP connaît une première crise quand son poste est supprimé à la suite d'une réforme de l'enseignement professionnel. Il est contraint d'intégrer un nouvel établissement. Il subit ce changement. Son identité institutionnelle est affectée. La deuxième crise provient de sa rencontre avec tous les élèves du dispositif Ulis qu'il accueille en inclusion en lettres. Il sera amené à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques à destination d'un nouveau public. Le départ de l'ancienne coordonnatrice constitue une troisième crise. En effet, le proviseur cherche une personne susceptible de devenir coordonnateur mais à l'interne. Il pressent Carl. Il accepte ce challenge mais pas à titre définitif. Il veut tout d'abord faire un essai d'un an. Lors de cet essai, Carl se demande s'il appartient toujours au groupe d'enseignants lettres histoire car ses pratiques pédagogiques sont différentes de celles utilisées par son groupe d'appartenance. Il construit de nouveaux supports. Il utilise des logiciels ou des « *feux tricolores* » pour « *un élève TDAH* ». Carl désire « *être utile d'une manière* ». Le groupe PLP lettres histoire n'est-il pas devenu un exogroupe ? Appartient-il au groupe de l'enseignement adapté ? Ces nouvelles pratiques modifient le sujet. Ils ont des impacts sur les instances psychiques. Le monde social cherche à dompter le monde intérieur. Le Moi cherche rétablir la cohérence entre un Surmoi qui va faire siéger les normes de l'enseignement adapté et le Ça qui est porteur de désirs refoulés dont Carl n'a pas conscience.

Devenir enseignant spécialisé c'est s'inscrire dans un nouveau processus d'identification. Cette nouvelle identité prédicative sera attribuée par autrui : l'institution si Carl réussit les trois épreuves de la

<sup>97</sup> PLP : Professeur de lycée professionnel

certification CAPPEI et par les membres de la communauté éducative de son lycée. La construction de cette nouvelle identité est en lien avec l'histoire de l'inclusion au sein de son établissement et celle du dispositif Ulis.

Le discours de Carl ne nous renseigne pas sur la réduction de l'écart entre les transactions externes et les transactions internes. Tout semble penser que l'enquêté construit cette nouvelle identité dans la transaction entre l'identité héritée et l'identité visée.

#### L'identité professionnelle :

Les activités mentionnées par Carl sont de l'ordre du partenariat. Ses pratiques et ses compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Son identité professionnelle est celle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Il n'est pas encore reconnu comme personne ressource mais comme enseignant et coordonnateur Ulis. Il a besoin d'être approuvé. Il est bloqué dans sa situation. Il se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités s'effectuent toujours dans un climat serein sauf avec ses anciens collègues PLP lettres-histoire. En ce sens, il occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

En sociologie clinique, la construction identitaire professionnelle se réalise au travers de trois concepts : l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle. Au niveau de sa personnalité professionnelle, il désire être utile autrement. Il rompt avec « *sa ligne directrice* ». Ses nouveaux désirs le conduisent vers des pratiques d'enseignant spécialisé et de personne ressource. Il a conscience que la fonction personne ressource est imposée par l'institution. Il ne la considère pas comme une contrainte. Il ne l'exerce pas encore. Il n'a pas établi des relations de partenariat avec d'autres acteurs. Il ne l'a pas soumis au réel. Elle est encore un idéal qui va nourrir son plan narcissique. Ce premier entretien ne nous permet pas d'analyser l'identité institutionnelle car Carl n'a pas éprouvé sa personnalité professionnelle de personne ressource au sein de son lycée. Il n'est pas possible de savoir si cette confrontation va induire une remise en cause de l'équilibre identitaire entre l'identité personnelle et la personnalité professionnelle.

Conclusion : Pour conclure, l'identité de Carl manifeste des tensions entre une identité héritée (enseignant PLP), une identité en voie d'acquisition (enseignant spécialisé) et une identité espérée (personne ressource). Son identité professionnelle personne ressource qui est inexistante s'articulera entre son identité individuelle, sa personnalité professionnelle et son identité institutionnelle. A ce stade de la recherche, les activités qu'il serait susceptibles de réaliser en tant que personne ressource indiquent qu'il quitte la classe pour intégrer une aide indirecte (Grave, 2022). Elles seraient moins du domaine pédagogique et didactique mais davantage du domaine de l'accompagnement-conseil. Carl serait dans un *ni-ni*, ni enseignant, ni un accompagnant-conseil. Il serait dans un entre-deux.

## 2-1-5 Le cas de Carine

L'entretien de Carine a été réalisé après sa première période de formation à l'Espé. Il s'est tenu le 6 novembre 2018 dans la salle du dispositif Ulis au collège n°4.

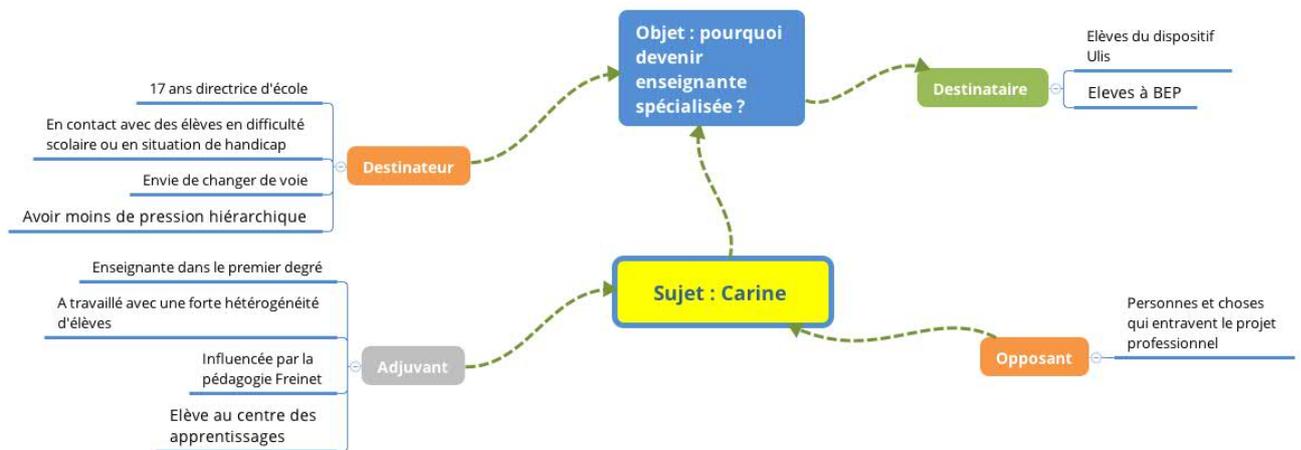


Figure 37 Schéma actantiel de Carine : pourquoi devenir enseignante spécialisée ?

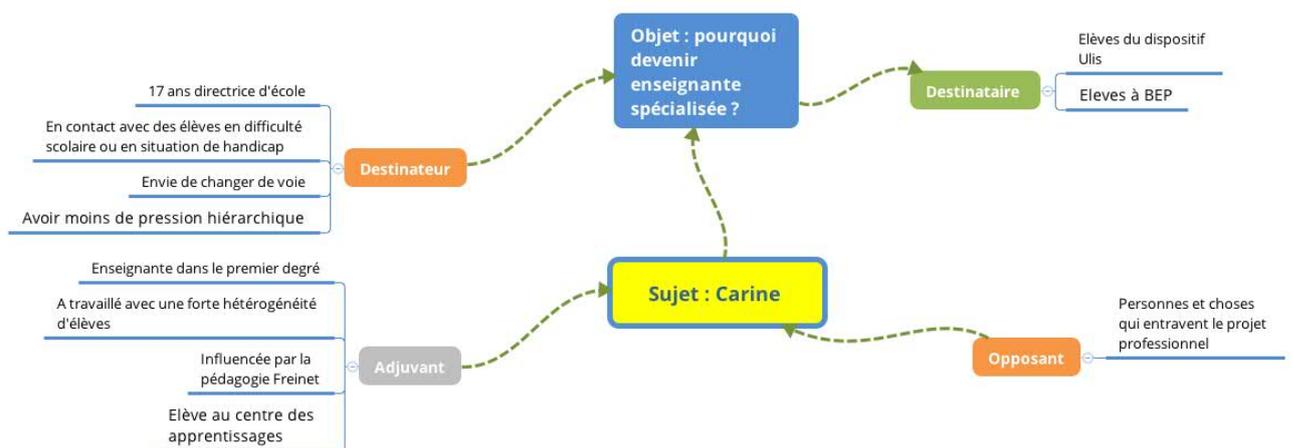


Figure 38 Schéma actantiel de Carine : pourquoi devenir enseignante spécialisée ?

Je vais présenter les analyses du premier entretien.

Tableau 19 Analyses du premier entretien de Carine

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Carine a exposé quatre activités : des échanges avec des enseignants du premier degré dans le cadre de la liaison école-collège : « <i>le projet REP cirque que l'on fait il y a un petit niveau de personne ressource(s) par rapport aux collègues dans les échanges informels. Je ne sais pas une collègue de CM2 qui me dit « moi je ne sais pas comment m'en sortir avec tel élève »</i> » ; des échanges avec des enseignants du second degré pour favoriser l'inclusion des élèves du dispositif : « <i>j'avais préparé un diaporama en début d'année avec comment gérer l'inclusion, ce que c'était l'inclusion</i> », quelles idées d'orientation pouvaient avoir les élèves d'ULIS, des échanges avec des professionnels du secteur médico-social et des échanges avec des parents dont les enfants sont au Sessad : « <i>personne ressource(s) pour le SESSAD avec les échanges qu'on peut avoir, aller aux réunions de synthèse etc... Les familles quand elles ont besoin d'aide pour remplir un document, j'ai rempli par exemple des documents de bourse pour certaines familles car certains parents ne savent pas lire et écrire donc il fallait aider</i> ». Ses activités d'échange favorisent la circulation d'informations entre les parties et occasionne une transformation que ce soit pour les acteurs ou pour l'environnement.</p> <p>Son travail se manifeste par des actions qui sont visibles et qui définissent ce qu'elle fait vraiment. Il se situe entre le travail prescrit par l'institution (BOEN du 16 février 2017) et le travail réel dans son collège (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2006). Il ne se limite pas à une simple exécution. Carine cherche à produire des effets (Dujarier, 2016 ; Lhuillier, 2016). Ses activités se confrontent au réel, à ce qui résiste (Clot, 2016, Dejours, 2016 et Lhuillier, 2016). « <i>il n'y a pas eu de retour des professeurs</i> ». Carine identifie des résistances comme « <i>les limites de l'inclusion</i> » et « <i>les difficultés que rencontrent les enseignants pour pouvoir mener l'inclusion</i> ».</p> <p><u>Activité et action :</u></p> <p>Quand elle réalise une de ses activités, elle utilise des stratégies opératoires, psychiques et essentiellement relationnelles (Lhuillier, 2016) dans la mesure où elle s'oriente vers les « <i>échanges</i> ». Ses activités la définissent et définissent sa manière d'agir. Elles vont la contraindre à transgresser des règles et en produire de nouvelles. Carine entretient des relations avec des familles dont les enfants ne sont pas encore scolarisés au collège afin de leur expliquer le fonctionnement du dispositif Ulis, « <i>connaissent les structures et sachent comment on peut y aller</i> ». En général, la promotion de l'établissement est assurée par l'équipe de direction et des enseignants lors de temps formels tels que la porte ouverte, la visite dans les écoles primaires. Il n'est pas commun de présenter des dispositifs de l'enseignement adapté au sein de structures médico-sociales en dehors de temps formels. De plus, contrairement à sa fonction d'enseignante, la cible de ses échanges n'est pas les élèves mais des adultes. Ses activités se déroulent aussi bien dans le collège qu'en dehors, ce qui est nouveau par rapport à une enseignante dont l'essentiel de ses</p>

activités se manifestent dans une salle de classe. Ainsi, elle définit de nouveaux cadres et elle crée une autre manière d'agir.

Ses activités présentent des unités de sens. Carine s'engage dans des activités d'échange car selon elle la personne ressource est « *quelqu'un qui échange, qui informe* », qui « *ne forme pas* » et qui peut proposer des idées d'adaptation et de compensation.

Les actions de Carine pourraient être analysées selon une approche anthropologique en prenant en compte trois coordonnées : l'histoire qui se subdivise entre l'histoire personnelle qui sera explicitée dans la thématique identité, l'histoire du collègue et l'histoire institutionnelle ; les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction. Au niveau du collègue, « *la situation de l'inclusion évolue de manière positive* » même si elle constate des points de blocage notamment les moyens alloués à la coordonnatrice pour qu'elle puisse remplir sa fonction comme « *l'accès aux bulletins de mes élèves* », l'accès à la gestions des absences, « *je ne sais pas s'ils ont des devoirs à faire parce que je n'ai pas accès à Arsène, ni aux devoirs, ni au cahier de textes des professeurs* », l'absence de prise en charge des élèves du dispositif lors des inclusions pour certains élèves. La politique inclusive est antérieure à l'arrivée de Carine. Le dispositif existait sous la forme d'un UPI lors de la période intégrative. De l'analyse de la situation du collègue, Carine identifie des éléments pour définir une politique inclusive : « *le développement de l'idée d'inclusion dans le collège, faire sentir l'importance de l'éducation inclusive c'est-à-dire aider à adapter en expliquant l'importance de l'inclusion et mettre en place des moyens pour que les élèves soient le plus à l'aise possible au sein du collège, qu'ils aient un comportement de collégien* ». L'histoire de l'institution s'inscrit dans le contexte de l'obligation de l'école inclusive (Loi du 8 juillet 2013) et l'officialisation de la fonction personne ressource (Bo du 16 février 2017).

La deuxième coordonnée concerne les rapports sociaux et de pouvoir inhérents à l'institution scolaire. Carine n'explicite pas les rapports qu'elle entretient avec sa hiérarchie, ni avec les autres membres de la communauté éducative. La troisième coordonnée se concentre sur les situations d'interaction. Carine explique que la personne ressource est « *quelqu'un qui est en lien, qui échange, qui informe. Ce sont les points positifs de cette fonction* ». Les situations d'interactions et « *d'échanges* » sont centrales.

Les trois coordonnées produisent une indétermination dont la réponse provient de la subjectivation. Aux activités de subjectivation, Carine construit le sens à ses activités. Elle définit ce qu'est une personne ressource, « *quelqu'un qui est en lien avec beaucoup de gens, qui crée du lien, qui échange, qui informe* » qui est en lien avec autrui. Cette fonction est imposée par l'institution. « *Pour moi je n'ai pas choisi de devenir personne ressource(s), c'est le poste qui fait que je suis personne ressource* ». En ce sens, elle est une personne ressource assujettie qui devient un sujet subjectivant en créant des activités qui sont propres à certaines situations comme la communication avec des parents dont leur enfant est au Sessad.

En sociologie clinique, la personne ressource construit des actions qui ont une orientation et une signification (Dujarier et al, 2016). Les

actions de Carine s'orientent vers l'inclusion des élèves. Elle définit l'inclusion selon deux volets. Le premier est pédagogique « *un élève inscrit dans une classe de référence et sur les moments difficiles pour lui dans certaines matières* » puissent trouver une aide. Le deuxième concerne l'insertion professionnelle et sociale : « *c'est vraiment l'orientation des élèves. Arriver qu'à la sortie de 3<sup>ème</sup> il soit sur quelque chose qui leur corresponde le plus possible pour pouvoir avoir un métier et être autonome dans leur vie* ». Ses intentions sont des actions de pensée et de communication et des intentions de transformation physique de l'environnement comme la production de supports.

#### Activité et affects :

Ses activités sont régulées et rythmées par des affects. Elle privilégie les activités d'échange. Ses activités lui procurent du plaisir dans la mesure où elle les reproduit. Elle n'a pas attendu que la fonction devienne officielle pour la privilégier. Elle mentionne qu'elle se sent personne ressource quand elle était ressource de professeurs des écoles stagiaires en échangeant, en discutant, en leur apportant des connaissances au niveau pédagogique et didactique, en ayant des relations avec des personnes extérieures. Les transformations induites par ses activités touchent aussi bien Carine que ses activités. De plus les affects transforment l'activité ultérieure car elle la reproduit. Échanger devient une préoccupation sur les plans cognitifs et émotionnels (Dujarier, 2019).

#### Activité qui advient au monde :

Carine n'a pas débuté ses activités d'échange en exerçant au sein du dispositif Ulis. Ses activités sont antérieures. Elles ont débuté quand elle était « *directrice d'école* ». En ce sens, elles sont les mêmes et se sont transformées. Elles adviennent. Elles sont dans un processus de gestation. Elles deviennent des manières d'agir. Elles lient le passé, le présent et le futur. Ce premier entretien ne permet pas de repérer les situations dans lesquelles Carine s'engage et mais permet d'identifier celle qu'elle refuse : être une formatrice.

#### Activité de construction continue et conjointe :

Ses activités d'échange émergent et se reproduisent. Sa reproduction indique que Carine reconstruit le monde et se reconstruit sans cesse. Pour échanger, elle utilise des artefacts comme « *un diaporama* », des messageries électroniques, le langage verbal. Ses activités sont des activités d'intervention sur d'autres activités comme l'aide à la construction d'adaptations, de « *jeux* » par les enseignants du collège. Ses activités l'aident à se construire comme personne ressource.

#### Activité interactive :

Carine n'agit pas seule. Elle évolue dans un établissement scolaire. Elle est en contact avec différents acteurs : enseignants du premier et du second degré, des éducateurs du secteur médico-social, des parents d'élèves et du personnel TOS. Elle n'évoque pas ses liens avec des élèves.

L'interactivité au niveau des actions d'échanges indique que ses actions sont collectives car elles se réalisent au sein de différents

groupes : au sein de l'établissement, dans le cadre d'un groupe d'enseignants inter-degrés, dans le secteur médico-social. Un échange signifie s'adresser, s'envoyer mutuellement quelque chose communiquer réciproquement. Carine n'échange pas sans interaction, ni communication. Elle ne mentionne pas les rapports d'influence et de pouvoirs qui s'exercent entre elle et le personnel d'encadrement. Elle sous-entend des points de crispation lors de l'exercice de sa fonction de coordinatrice du dispositif comme les difficultés d'accéder à la gestion des absences des élèves du dispositif : *« j'ai transmis par exemple à la principale adjointe un document qui explique comment gérer les élèves dans Pronote, comment gérer les élèves d'ULIS, comment les dispatcher dans les groupes, comment faire pour y arriver. Mais apparemment c'est pas maîtrisé. Du coup c'est pas en place »* Elle explique les difficultés qu'elle rencontre pour mettre en place les conditions de l'école inclusive c'est-à-dire *« aider à l'adaptation en expliquant que ce soit aux professeurs ou à l'administration l'importance de l'inclusion »*.

#### Activités interactives :

L'interactivité des activités de Carine s'illustre au travers des activités qui se réalisent grâce à des interactions et grâce aux activités qui agissent sur l'activité d'autrui.

Carine définit cette fonction autour des concepts d'échange et d'information. Ces relations interpersonnelles sont construites autour d'interactions verbales et aussi via des outils téléphoniques et de messageries électroniques. Le langage est une activité adressée. Le langage influe les liens entre les participants dans la mesure où *« parler c'est échanger »*. Comme l'échange est une activité de communication, les phases d'émission et de réception s'exercent successivement. Les interactions entre Carine et autrui sont dépendantes de la situation. Le but des projets inter-degrés n'est pas d'aider les élèves en difficulté contrairement aux échanges avec des enseignants de l'établissement. Donc le déroulement et le cadre dans lesquels se produisent les échanges vont transformer le cadre, le fait évoluer. Par exemple, la construction d'un projet REP entre les élèves du dispositif Ulis et les élèves d'une classe de primaire portant sur les écoles du monde, sont une occasion d'échanger, d'obtenir des conseils pour la scolarisation d'élèves à BEP dans le premier degré. Il en va de même avec les échanges avec le milieu médico-social. Les règles de l'institution sont modifiées.

Ses activités exposent deux types de situation. Quand elle échange avec des enseignants du premier degré dans le cadre du projet inter-degré, elle coordonne, collabore. Elle est en relation avec des professionnels. Quand elle échange avec des parents c'est-à-dire des personnes qui n'appartiennent pas au service public, elle s'oriente vers des situations d'interaction de service. Dans ce cas, elle connaît les buts de ses interlocuteurs afin d'éviter d'agir en fonction de ses propres positions. Elle s'adapte à la position de son interlocuteur pour éviter des tensions. Carine ne mentionne pas de situation de tensions quand elle est dans des situations d'interactions de service contrairement avec des professionnels de l'Education nationale : *« il y a eu peu de retours »* concernant son document sur le dispositif Ulis.

Lors de ses échanges, elle respecte des contraintes réglementaires et déontologiques. Ses activités s'inscrivent dans une dynamique co-construite par la co-activité des interlocuteurs. Ses différentes situations d'interaction sont coordonnées à d'autres actions c'est-à-dire à des actions qui surviennent avant et après les actions des autres professionnels du collège et des partenaires externes à l'établissement. Ses situations d'interaction nécessitent de connaître les autres corps de métier, ce qui est le cas pour les enseignants du premier et du second degré et moins pour les professionnels du secteur médico-social.

Cet entretien ne nous permet pas d'accéder aux activités de coopération, de coordination ou d'interaction langagière.

Ses activités d'interaction sont également des activités qui agissent sur l'activité d'autrui. Carine aide les parents qui ne savent pas « *écrire et lire* ». Elle accompagne un élève lors de son insertion sociale et professionnelle. L'enjeu est d'essayer de changer quelque chose chez les parents et les élèves.

Elle aide, informe, échange. Elle intervient sur autrui. Elle cible les modalités d'intervention. Son discours n'est pas imprégné de « valeurs fonctionnelles ». Elle utilise une rhétorique empruntée au champ de l'action sociale du handicap. Elle utilise les termes « *d'adaptation* » et de « *compensation* ». Les cibles d'intervention sont variées : enseignants, parents, professionnels du médico-social.

Le premier entretien ne permet pas de savoir si les interventions de Carine transforment les interlocuteurs et infléchit leurs activités. Les enseignants et les professionnels du secteur médico-sociale ont construit des activités et une identité, ce qui peut par exemple expliquer les résistances à inclure les élèves à BEP.

Un élément joue un rôle important : l'expérience d'autrui. Carine doit penser comme pense et agit l'autre. Or, elle s'est construite par rapport à d'autres groupes d'appartenance que ceux du second degré : les enseignants du premier degré et ses parents défenseurs de la pédagogie Freinet. Ses expériences et ses indentifications sont éloignées de l'identité des enseignants du second degré spécialiste d'une seule discipline.

Ses activités qui agissent sur autrui ne se réalisent pas dans des situations, des temps et des lieux prédéfinis. Carine souligne qu'elles se déroulent lors de temps informels comme « *la récréation* » et « *la pause méridienne* ».

Les relations entre Carine et ses interlocuteurs sont asymétriques dans la mesure où Carine « *propose* » ne contraint pas, mais déclenche une réponse. Elle propose des adaptations, des idées de compensation. Sur le plan intersubjectif, sa personnalité, sa reconnaissance et son identification sont des éléments à prendre en considération lors de la recherche.

#### Expérience :

L'expérience de Carine ne débute pas lors de son entrée en formation. Sa transformation reconnue a débuté lorsqu'elle était professeure des écoles. Elle a été en contact avec des élèves en grande difficulté ou en

	situation de handicap. Cet entretien nous permet d'accéder à la communication de l'expérience vécue et élaborée.
<b>Apprentissage</b>	<p>Carine n'est pas totalement novice dans la fonction personne ressource. Elle doit apprendre c'est-à-dire apprendre à s'adapter à son nouvel environnement (Récopé, 2001) aux nouvelles pratiques, aux nouvelles activités. Les transformations des habitudes sont valorisées par Carine et l'institution scolaire. Être personne ressource c'est faire les choses autrement, des choses qui sont identifiées, désignées sous le terme de savoirs. Or l'institution scolaire et la recherche scientifique n'ont pas défini de savoirs relatifs à cette fonction. Carine a identifié quatre activités : les échanges avec des enseignants du collège, des échanges avec des professionnels du secteur médico-social et des échanges avec des parents dont les enfants sont au Sessad.</p> <p>Elle apprend avec autrui dans un cadre professionnel. En ce sens elle fait appel à des processus socioconstructivistes. Le cadre est à la fois celui de son établissement et celui de la formation continue, la formation CAPPEI. La conception, l'élaboration et la validation des savoirs s'effectuent dans la cadre d'une culture partagée, ce qui nous amène à analyser les conditions de son apprentissage qui sont de l'ordre de la formation en alternance selon l'institution. Son apprentissage sera évalué dans un premier temps lors de l'épreuve 3 puis lors de visite PPCR.</p> <p><u>L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé :</u></p> <p>Étant au début de sa formation CAPPEI, Carine apprend au sein de deux organisations : le collège et l'Espé. Le premier entretien fait état que d'un seul cours, celui consacré à la professionnalisation (mentionné précédemment). « <i>On a passé du temps à échanger entre collègues pour mettre en place...faire des cartes mentales sur notre rôle de personne ressource(s), sur toutes les personnes avec qui on devait travailler</i> ». Elle souligne « <i>il y a énormément de moments où on parle de la personne ressource(s) sans que cela soit le cours sur la personne ressource</i> ». La formation sur cette fonction semble être de nature transversale.</p> <p><u>L'apprentissage organisationnel :</u></p> <p>Au sein du collège, Carine désire résoudre une problématique comme favoriser l'inclusion des élèves du dispositif. Elle mobilise des connaissances qu'elle n'a pas acquises seule car elle aime échanger en général. Les inclusions des élèves du dispositif remettent en cause des pratiques professionnelles déjà inscrites dans le quotidien du collège. Les échanges sont avec différents collectifs tels que des enseignants du secondaire, des enseignants du primaire et des éducateurs du Sessad. Lors d'une transmission horizontale, Carine est en interaction avec le secteur médico-social qui constituent des ressources pour le collège et le secteur. Les collectifs eux-mêmes sont des ressources. Ils constituent des communautés de pratique.</p> <p>Son apprentissage au sein du collège fait appel aux procédés de la didactique professionnelle et de l'ergologie. Dans la didactique professionnelle, Carine mobilise des savoirs déjà présents lorsqu'elle était professeure des écoles. Elle les oriente vers un but comme expliquer à des parents le fonctionnement du dispositif Ulis. Elle</p>

	<p>s'engage quand elle a compris la situation professionnelle. La situation a un sens pour Carine. Ses nouveaux apprentissages lui permettent de construire de nouvelles compétences qui sont dans le référentiel telles que construire « des relations avec les familles en les associant au parcours de formation » (Bo du 16 février 2017).</p> <p><u>La transmission :</u></p> <p>Elle n'apprend pas sans une transmission. La transmission est assurée par les formateurs CAPPEI et sa tutrice. Elle est horizontale et verticale. Lors de la transmission horizontale, Carine est en interaction avec différents acteurs professionnels qu'ils soient internes et externes au collège. Les interactions sont l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences sur les manières les plus efficaces pour échanger et communiquer. La transmission verticale est assurée lorsque Carine est placée dans une posture réflexive. Dans cette perspective constructiviste, Elle construit ses savoirs. Les formateurs sont dans une logique de transmission. Carine ne se sent pas suffisamment accompagnée. Elle ignore s'il s'agit « <i>d'une réalité ou un ressenti</i> ». Elle est au début de sa formation. Elle n'a pas eu l'occasion d'être placée dans une posture réflexive. Depuis le début de sa formation, deux mois, Carine n'a pas eu l'occasion d'observer sa tutrice quand elle exerce sa mission personne ressource, ce qui la prive d'un apprentissage par imitation.</p> <p><u>Conclusion :</u> Avant la formation quand elle était directrice ou qu'elle occupait déjà la fonction de coordonnatrice, Carine a appris sa fonction sur « le tas », dans le « faire » (Wittorski, 2007, p. 141). Lors de la formation, l'institution l'a placée dans une « formation alternée » et par l'accompagnement (<i>Ibid</i>).</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Sa construction identitaire s'inscrit dans la continuité d'une tradition professionnelle parentale. Ses parents étaient enseignants du premier degré dans la même école. Carine a été scolarisée dans leur classe. Ses parents étaient partisans de la pédagogie Freinet qui accorde une grande place aux besoins de l'enfant. Dans le cercle familial, l'école revêt une grande importance. Carine a poursuivi des études supérieures en obtenant deux diplômes universitaires : une licence de lettre, un diplôme universitaire en français langue étrangère. Elle a réussi le concours de professeur des écoles. Il existe une continuité entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Elle s'identifie à ses parents pour se construire en tant que personne et en tant qu'enseignante.</p> <p>Les normes éducatives et familiales sont inspirées des méthodes Freinet. Ces méthodes pédagogiques traduisent une philosophie éducative qui peut s'éloigner de certains principes pédagogiques favorisées par l'institution scolaire, ce qui traduit un conflit entre l'éducation de Carine et celle demandée par l'institution.</p> <p>Par ailleurs, les verbatims de l'entretien n'indiquent pas l'existence de crises d'un point de vue psychique. Mais elle a confié à la chercheuse qu'elle a traversé une crise de type œdipienne vers l'âge de vingt ans. Cette période coïncide avec une phase où l'individu prend son indépendance. C'est la fin de l'adolescence d'un point de vue sociale.</p>

Les trois instances psychiques sont rentrées en tension. Elles n'ont pas remis en cause l'équilibre.

Des tensions psychiques apparaissent quand elle est directrice d'école et qu'elle doit affronter les pressions hiérarchiques, les élèves en difficulté ou en situation de handicap. L'image idéal du métier d'enseignant, l'image de l'élève, l'identification au métier d'enseignants par ses parents sont interrogées et remises en cause. Le contact avec le réel et les sensations qu'elle y a associées se sont manifestées par une forte crise et une volonté de modifier ses pratiques. Elle désire construire ses propres pratiques et moins empruntées celles de ses parents. Elle utilise des techniques Freinet mais ne se réclame pas de sa philosophie. Elle rentre en conflit entre l'identité héritée et l'identité visée.

D'un point de vue psychique, les situations d'enseignante créent des tensions entre les trois instances psychiques : son Moi. Carine cherche à rétablir un équilibre entre son Ça et son Surmoi. Elle a désiré son identité d'enseignante en voulant appartenir au même groupe que ses parents. Elle s'est comparée à eux, aux enseignants du premier degré et du second degré. Ses pratiques pédagogiques ne sont pas celles de la méthode Freinet même si elle a conservé certaines techniques, ce qui constitue une première différenciation avec ses parents. L'évolution de l'institution scolaire et le public accueilli ont constitué une deuxième différenciation avec l'enseignement traditionnel. Elle se rapproche de l'enseignement adapté, ce qui constitue une deuxième rupture avec ses parents enseignants. Son Soi se différencie des membres de l'exogroupe et ceux de l'endogroupe. D'un point de vue psychique, Carine rentre dans une nouvelle crise identitaire qui aboutit à une nouvelle construction avec de nouveaux modèle d'identification. Elle sera identifiée par le regard d'autrui comme enseignante spécialisée et personne ressource.

D'un point de vue biographique, s'opère une transaction subjective entre une identité héritée et une identité visée. Carine cherche à faire coïncider ces deux identités, ce qui peut expliquer sa volonté de rentrer en formation.

#### L'identité professionnelle :

Carine est une enseignante du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Elle se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Elle n'est pas reconnue comme personne ressource mais comme enseignante et coordonnatrice Ulis. Elle a besoin d'être approuvée. Elle est bloquée dans sa situation. Elle se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités ne s'effectuent pas toujours dans un climat serein (relations avec des enseignants et le personnel d'encadrement). En ce sens, elle occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

L'analyse précédente sur son identité individuelle montre que Carine cherche à se différencier de ses parents, à se construire un Soi professionnel et un inconscient personnel, à fuir des pressions

hiérarchiques qui aboutissent à son propre rejet de son groupe d'appartenance.

La professionnalité professionnelle indique qu'elle désire devenir personne ressource pour pouvoir échanger et faire du lien avec tous les partenaires même si elle a conscience que cette fonction n'est pas un choix. Elle est imposée. Carine rencontre une nouvelle pression hiérarchique. Ses idéaux reposent sur une volonté d'améliorer la situation inclusive du collègue : être disponible pour les moments difficiles que rencontrent les élèves du dispositif lorsqu'ils sont en inclusion dans certaines disciplines et être assurer leur insertion sociale et professionnelle. Ces idées de lien lui rappellent des moments de plaisir quand elle accueillait des enseignants stagiaires dans son école primaire. Elles la confortent dans un rôle valorisant à savoir échanger et discuter en apportant des connaissances pédagogiques et didactiques. Son identité institutionnelle est mise en évidence quand Carine se confronte à la réalité de son établissement. Elle rencontre des difficultés dans sa fonction de coordonnatrice. Elle n'expose pas de difficultés particulières lorsqu'elle exerce la fonction personne ressource.

Conclusion : pour conclure, son identité personne ressource se construit au sein de parcours jonché de crises et de continuité. Elle s'inscrit dans une historicité familiale marquée par des parents enseignants. Sa propre histoire peut se confondre avec celle de l'école. Elle est aux prises entre une identité héritée (enseignante), une identité acquise (enseignante spécialisée) et une identité espérée (personne ressource). Ses activités de personne ressource se situent dans l'aide indirecte (Grave, 2022). Elles montrent que Carine n'est ni une enseignante, ni totalement une accompagnante-conseil. Elle est dans un entre-deux, dans un *ni ni*.

## 2-1-6 Le cas d'Alix

Le premier entretien d'Alix s'est déroulé le 22 novembre 2018 dans la salle d'allemand au collège n°3. Voici les deux schémas actantiels pour présenter Alix.

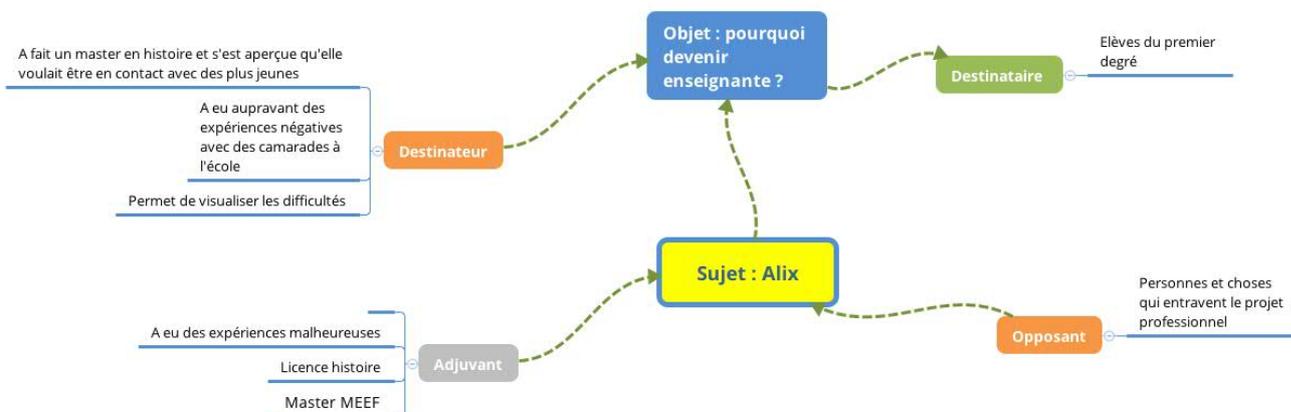


Figure 39 Schéma actantiel de Carine : pourquoi devenir enseignante ?

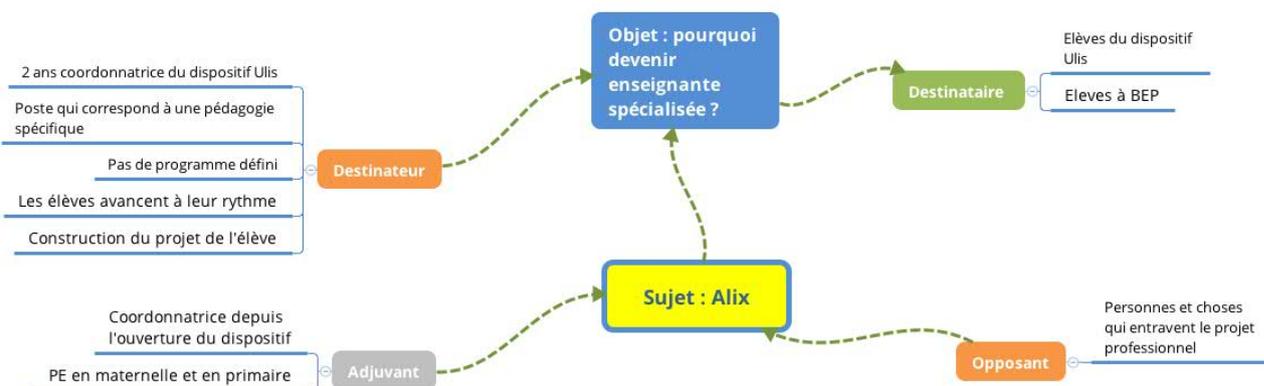


Figure 40 Schéma actantiel d'Alix : pourquoi devenir enseignante spécialisée ?

Je vais présenter les résultats du premier entretien.

Tableau 20 Analyses du premier entretien d'Alix

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Alix explique que ses activités sont l'ensemble des activités qui vont aider les élèves de l'établissement et pas seulement ceux du dispositif Ulis face à des difficultés matérielles, dans les apprentissages ou lors de difficultés de comportement. Elle « <i>aide les enseignants à orienter les élèves vers d'autres partenaires</i> ». La personne ressource est en lien avec des partenaires internes ou externes.</p> <p>Quand elle exerce cette fonction, son travail est une action qui désigne ce qu'elle fait vraiment (Dujarier, 2016). Ses activités se situent entre le travail prescrit par l'institution (Bo du 16 février 2017) et ce que la participante rencontre comme travail réel (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016).</p> <p>L'approche anthropologique rend compte que ses actions ne sont pas une simple exécution. Elles vont chercher à produire des effets (Dujarier, 2016, Lhuillier, 2016). Quand Alix se confronte au réel, elle rencontre des résistances (Clot, 2016, Dejours, 2016, Lhuillier, 2016) : la pluralité des partenaires, le nombre important d'élèves en difficulté en dehors du dispositif, le temps de présence dans l'établissement et la charge de travail induite par les deux autres domaines d'expertise de l'enseignant spécialisé.</p> <p>Lors de la réalisation d'une activité, elle utilise des stratégies opératoires et psychiques et surtout relationnelles (Lhuillier, 2016). Elle souligne que la personne ressource « <i>aide les enseignants</i> ». Elle participe à des « <i>décisions collégiales</i> ». Elle est « <i>en relation avec des partenaires internes et externes</i> ». Elle met « <i>les élèves en relation avec d'autres partenaires</i> » Elle « <i>réfléchit avec l'équipe</i> ».</p> <p>Ses activités vont contribuer à sa propre construction en tant que personne ressource et à son environnement professionnel, c'est à dire les élèves, les enseignants du collège et les autres partenaires. Analyser les activités c'est analyser la manière dont Alix agit pour parvenir à aider les élèves et les enseignants. En ce sens elle transgresse les règles et en produit de nouvelles telles que solliciter un partenaire externe au collège, échanger avec différents acteurs afin de « <i>chercher des solutions</i> ». Ces formes de travail d'organisation ne sont pas inscrites dans les modalités d'exercice d'un enseignant. Alix les construit. En ce sens, elle crée des manières d'agir (Dujarier et al, 2016). Elle redéfinit des cadres pour agir.</p> <p><u>Activité et action :</u></p> <p>Ses activités se manifestent par des actions car les activités ne sont pas directement observables (Delignères et Durel, 1995). Ses actions présentent des unités de sens. Les sens justifient son engagement dans des activités de personne ressource. Le sens est « un éprouvé » (Barbier, 2011, p.182). La motivation d'Alix est de « <i>donner quand il y a des choses, quand elle comprend des choses ou quand elle trouve des choses qui fonctionnent mieux</i> ». Elle apporte des solutions « <i>en mettant des gens en relation pas seulement les partenaires au sein de</i></p>

*l'établissement* ». En outre, elle réfléchit avec l'équipe ou demande des informations à des acteurs externes au collège pour apporter « *des solutions* ». Les activités font sens pour elle.

Les actions d'Alix pourraient être analysées selon une approche anthropologique. Elles relèvent trois coordonnées : l'histoire subdivisée en histoire personnelle qui sera exposée quand nous évoquerons l'identité, l'histoire du collège et l'histoire institutionnelle, les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction. Au sein de son collège, l'inclusion n'a pas débuté avec l'ouverture du dispositif dans la mesure où cette ouverture émane d'une demande de la communauté éducative. Donc la politique inclusive ne découle pas seulement des élèves du dispositif mais des problématiques de l'ensemble des élèves du collège. Pour Alix « *la politique inclusive c'est faire pour tout le monde malgré les facultés et les difficultés de chacun* ». Cette politique inclusive s'inscrit dans l'histoire de l'institution. L'inclusion scolaire est devenue obligatoire à la suite de la promulgation de la loi de refondation de l'école (Loi du 8 juillet 2013). La fonction personne ressource est officielle à la suite de la réforme de la formation de l'enseignement spécialisé. Alix évoque l'inclusion sous les termes suivants : « *c'est penser à tout le monde dans le système scolaire et de de comprendre que chacun a sa propre façon de voir les choses* ». L'enseignant part des besoins et des capacités de l'élève « *travailler avec ce qu'il a au fond de lui-même pour pouvoir lui permettre d'accéder à de nouvelles compétences* ». La deuxième coordonnée concerne les rapports sociaux et de pouvoir. Alix ne la mentionne pas dans cet entretien. La dernière coordonnée s'intéresse aux situations d'interaction. Elle mentionne des actions qui vont se dérouler dans le cadre de situations d'interaction : aider les enseignants, prendre des décisions collégiales, trouver des solutions avec des partenaires.

Les trois coordonnées produisent une indétermination dont Alix répond par une subjectivation c'est-à-dire en construisant un sens pour elle-même. Cette construction de sens est d'autant plus importante que l'institution n'a pas défini les activités de la personne ressource. Ses activités favorisent la transformation de la personne ressource assujetti par l'obéissance au texte officiel en une personne ressource subjectivante qui va dépasser les normes astreignantes. Elle construit des actions qui ont du sens, qui ont une orientation (Dujarier, 2016) comme l'apport « *de solutions* », « *faire du lien avec tout le monde* », favoriser l'inclusion scolaire.

Avant d'élaborer et d'attribuer du sens à l'activité, Alix a une intention qui s'inscrit dans des activités de transformation du monde comme « *fournir du matériel à l'élève pour qu'il soit autonome* » et dans des activités de pensée, « *trouver des solutions* ».

#### Activité et affects :

Ses activités sont « régulières et rythmée » par des affects (Barbier, 2011, p. 42). Les affects sont en lien avec la « puissance d'agir » et « la puissance de pensée » (Barbier, 2017). Une des connotations du pouvoir d'agir est celle de rendre compte de l'engagement. Depuis deux ans, Alix est coordonnatrice du dispositif Ulis. Elle explique que la genèse du projet provient des enseignants. Elle s'est déjà engagée plusieurs fois dans des activités de personne ressource. Ses activités

lui ont procuré du plaisir. Elle les a reproduites. Les affects ont exercé une fonction de transformation de l'activité ultérieure (Barbier, 2017). Ses activités sont en très grande majorité des activités qui concernent des activités mentales comme « *chercher des solutions* ». Elles occupent Alix sur les plans cognitifs et émotionnels.

#### Activité qui advient au monde :

Les activités d'aide aux enseignants du collège, de recherche de solution pour un élève, sont des activités qui ne sont pas spécifiques à la fonction personne ressource. Elles sont analogues avec celles de l'enseignante du premier degré et de l'enseignante spécialisée. Nous pouvons considérer qu'elles adviennent au monde c'est-à-dire elles sont identiques et se transforment (Herrero, 2007). Elles sont « en gestation » (Barbier, 2017, p. 67). Les expériences d'Alix nous indiquent que ses activités sont spécifiques au contexte de la culture de son collège. L'histoire de l'établissement montre que la réflexion ne porte pas seulement sur les élèves du dispositif mais sur l'ensemble des élèves du collège. Le choix de la population cible, l'aide à apporter aux enseignants, la « *prise de décision collégiale* », émergent de ce contexte. Ses activités sont à l'origine d'autres activités et de sa transformation. Alix privilégiera des activités d'aide, de réflexion en équipe, de demande d'informations à des partenaires externes à l'établissement. Les activités l'aident à se définir en tant que personne ressource.

L'ensemble de ses activités lie son passé, son présent et son futur. À ce stade de la recherche, nous sommes dans l'impossibilité de déterminer les situations dans lesquelles Alix ne s'engage pas qui seraient des marqueurs de conflits.

#### Activité comme une reconstruction continue et conjointe :

Le travail d'Alix en tant que personne ressource désigne à la fois un processus et un produit. Elle utilise des artefacts, des objets matériels comme « *du matériel pour que l'élève soit autonome* ». Les actions d'Alix se rapprochent d'activités d'intervention sur d'autres activités. Elle essaie de modifier les pratiques professionnelles des enseignants du collège quand elle apporte « *des solutions* ». Ses activités d'interventions sont elles-mêmes en cours de transformation. Ainsi, ses activités vont construire d'autres pratiques pédagogiques et les enseignants du collège qui sont engagés. Elle se transforme et se reconstruit. Ses nouvelles activités la définissent comme personne ressource.

#### Activité interactive :

Ses actions s'inscrivent au sein du collège et de l'institution scolaire. Même si elle définit les actions que par rapport à elle-même, elles sont en réalité collectives. Elle partage des représentations. Les situations d'interactivité prennent le nom de situations d'interaction. La communication est au centre de ses situations. Sa communication repose sur une offre de significations et une activité de reconstruction de la part de ses interlocuteurs (enseignants du collège et partenaires externes).

Alix n'explicite pas ses rapports d'influence et de pouvoir entre elle et le personnel d'encadrement, et entre elle et ses pairs. Tout de même,

nous supposons que les rapports sont positifs car ce sont les enseignants du collège qui sont à l'origine de l'ouverture du dispositif. Les rapports entre les acteurs semblent être réciproques.

L'activité interactive s'illustre au travers des activités qui se réalisent grâce à des interactions et par des activités qui agissent sur l'activité d'autrui.

Ses situations d'interaction sont centrales où se développent des relations interpersonnelles basées sur des interactions verbales. Dans le cadre des échanges, le discours est une construction collective. Le langage est une activité adressée aux enseignants. Alix et les enseignants du collège s'influencent mutuellement. Les phases d'émission et de réception s'exercent successivement et simultanément.

Ses interactions dépendent de l'objet d'interaction : « *aider* », « *trouver des solutions* ». Le type d'interaction, les lieux comme « *la cantine* », les réunions plus formelles, transforment le cadre et l'institution scolaire car les acteurs n'interagissent pas toujours sur des temps et dans des lieux identifiables. Ils interagissent dans deux situations. La première avec « *des collègues* », la « *PSY EDU* », « *l'assistante sociale* ». Ils ont le même statut qu'elle. D'un point de vue administratif, il n'y a pas de relation de supériorité. La deuxième est des situations d'interaction de service. Alix est membre du service public et elle interagit avec des élèves, des partenaires externes tels que « *les éducateurs du SESSAD* », « *les CMP* », « *les psychologues* », « *les psychomotriciens* » qui n'ont pas le même statut qu'elle. Elle devra connaître les buts de ses interlocuteurs afin d'anticiper des tensions. Les relations peuvent s'avérer asymétriques.

Ses interactions nécessitent le respect de contraintes règlementaires et déontologiques.

Il est nécessaire de coordonner ses actions afin d'assurer le bon fonctionnement du collège. En ce sens, elle insère ses actions de personne ressource dans celles de ses partenaires. Elles auront un avant et un après. Alix précise « *tout le monde doit être d'accord pour chercher les solutions, pour chercher ce qu'on peut mettre en place* ». « *La décision est collégiale* ». Donc ses actions dépendent de celles des autres membres de l'équipe éducative. Elles ne se limitent pas au périmètre de la tâche. Apporter des solutions « *c'est mettre des gens en relation à l'intérieur de l'établissement mais aussi à l'extérieur de ce dernier* ». C'est aussi identifier les différents buts possibles. Alix doit connaître les différentes missions des acteurs qu'ils soient internes ou externes au collège comme les professionnels médico-sociaux.

Ses activités interactives ne se limitent pas aux situations d'interaction. Elles concernent aussi les activités où elle agit sur autrui.

Parmi les activités qui agissent sur l'activité d'autrui, Alix mentionne aider les enseignants, « *trouver des solutions* », « *ne pas faire à la place de* » mais « *donner des billes, repérer les difficultés, repérer les BEP* ». Ses activités sont de l'ordre de l'accompagnement et du conseil. Alix définit l'accompagnement comme « *repérer les difficultés, repérer le BEP et aussi les compétences (...) et jouer sur*

	<p><i>ses compétences et ses connaissances pour amener l'élève à pallier ses difficultés</i> ».</p> <p>Les actions d'Alix ont pour intention de « <i>changer quelque chose</i> » chez les élèves et les enseignants. Elle développe un lexique d'intervention sur autrui en ciblant les personnes sur lesquelles portent l'intervention à savoir « <i>les élèves en difficulté</i> », les difficultés des enseignants. Alix intervient dans le monde de l'éducation. Son discours est investi de valeurs : « <i>jouer sur les compétences</i> ». Elle utilise également une rhétorique de l'action sociale du handicap à savoir « <i>BEP</i> ». Elle emploie cet acronyme une seule fois, ce qui indique que ses actions ne se limitent pas à des élèves notifiés mais à l'ensemble des élèves en difficulté.</p> <p>Quand Alix intervient sur les membres de l'équipe éducative, il ne nous est pas possible de savoir si cette intervention infléchit sur les pratiques des enseignants du collège. Les enseignants ont déjà construit des activités, une identité, ce qui pourrait expliquer des résistances même si Alix n'en mentionne aucune.</p> <p>Elle n'a pas encore mis en place de dispositifs pour susciter l'activité d'autrui. Alix souligne que ses interactions se produisent lors de temps informels, à « <i>la cantine</i> » lors de la pause méridienne et lors de temps formels quand elle mène une réflexion sur autrui.</p> <p>Afin que ses activités d'intervention soient entendues par les enseignants du collège, ces dernières doivent avoir du sens aussi bien pour les enseignants que pour Alix. Lors de ses activités d'agissement sur l'activité d'autrui, se développe une asymétrie dans la relation entre Alix et les enseignants. Sur le plan administratif, tous les acteurs ont le même statut. Les rapports sont réciproques. Dans le réel, les rapports sont asymétriques. Elle a la capacité de déclencher une réponse de la part des enseignants. Elle « <i>ne fait pas à la place de</i> ». Elle « <i>donne des billes</i> », ce qui est contraire à la prescription.</p> <p><u>Expérience :</u></p> <p>Nous pouvons analyser l'activité d'Alix sous le prisme de son expérience. Son expérience ne débute pas avec la mise en place de ses activités personne ressource. Elle débute avec une expérience acquise quand elle était professeure des écoles. Nous accédons à l'expérience vécue et élaborée par la communication d'expérience. Alix expose ses différentes activités les sens qu'elle leur attribue, ses affects.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Devenir personne ressource nécessite d'apprendre cette nouvelle fonction. « Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001, p. 11). Alix « fait des choses autrement » (Barbier, 2011, p.51). Ces choses identifiées sont des savoirs. L'institution scolaire n'a pas identifié de savoirs en lien avec la fonction personne ressource.</p> <p>L'apprentissage de cette fonction est un processus d'élaboration et de construction de savoirs (Roger, 2014) qui se réalise dans différents lieux et contextes sociaux : à l'ESPE et dans les situations de travail.</p> <p>Elle n'apprend pas seule. Elle est en interaction avec des partenaires externes (« <i>des éducateurs</i> », « <i>des psychomotriciens</i> » et « <i>des psychologues</i> »), des enseignants, des élèves du collège. La conception, l'élaboration et la validation des savoirs s'effectue dans</p>

une culture partagée avec ses interlocuteurs. En ce sens, elle utilise des processus socioconstructivistes. La formation de la personne ressource alterne entre des périodes à l'Espé et des périodes de présence en établissement

#### L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé :

En début de formation, les formateurs ont « *débuté les informations sur la personne ressource* ». Lors de la première période de formation, Alix n'est pas capable d'identifier le volume horaire consacré à la personne ressource. « *En fait ça se mélange tout le temps la personne ressource(s) et le rôle du coordinateur et notre rôle en tant qu'enseignant puisqu'on apprend des informations sur les élèves avec des difficultés. Ça complète notre formation personne ressource(s) quelque part. Donc c'est un peu tout le temps finalement. Même quand on lit un livre sur des situations spécifiques on complète notre rôle de personne ressource* ».

#### L'apprentissage organisationnel :

L'apprentissage se produit également dans son collège. Dans son collège l'enjeu pour Alix est de répondre à une problématique identifiée comme outiller un élève, « *mettre des gens en relation pour résoudre une difficulté d'un élève* ». Ses solutions vont remettre en cause les pratiques pédagogiques des enseignants du collège inscrites dans leur quotidien.

Les interactions entre Alix et ses partenaires favorisent la construction de savoirs qu'il reste à identifier. L'ensemble de ces savoirs constituent de nouvelles ressources pour les membres de son collège. Donc le collectif initié par Alix est à l'origine de la construction de ressources qui renforcent la politique inclusive. L'inclusion n'a pas « *commencé avec l'ouverture du dispositif Ulis. Elle a commencé bien avant parce qu'ici (...) c'est une volonté, un souhait, une demande de collègues pour que l'ouverture du dispositif soit mise en place (...). Donc maintenant que le dispositif est ouvert, la politique inclusive ne découle pas des élèves du dispositif mais de tous les autres élèves qui ont des difficultés* ». Alix est intégrée à une communauté de pratiques (Wenger, 2005) car elle mentionne « *des décisions collégiales* ». Les différents acteurs travaillent ensemble.

Elle apprend sa fonction en s'appuyant sur des procédés identifiés dans le courant de la didactique professionnelle et de l'ergologie. Dans la didactique professionnelle, Alix mobilise des savoirs qui sont de nature intellectuelle qu'elle oriente vers un but : favoriser l'inclusion scolaire. Elle analyse la situation, la comprend pour « *trouver des solutions* », ce qui induit qu'elle anticipe les événements et qu'elle s'adapte. Les situations dans lesquelles Alix s'engage ont un sens. A cette occasion elle construit de nouvelles compétences. Dans l'ergologie, la situation est source d'apprentissage.

#### La transmission :

Pour qu'Alix apprenne cette fonction, cette dernière doit faire l'objet d'une transmission. La transmission est à la fois horizontale et verticale. Elle est horizontale car Alix appartient à une communauté de pratiques. Elle construit de nouvelles compétences lors de ses interactions avec des partenaires internes et externes. Dans cette

	<p>perspective, l'apprentissage et le fruit d'un processus de co-participation où la transmission se mêle à la construction. La transmission est également verticale dans le cadre de la formation CAPPEI. Les formateurs sont censés placer les formés dans une posture réflexive. Depuis le début de la formation, Alix n'a pas été placée dans une posture réflexive où elle construit elle-même ses savoirs. Elle signale que sa tutrice « <i>est d'accord pour venir la voir en dehors des temps impartis par la formation</i> ». Mais elle ne pourra pas l'observer lorsqu'elle exerce sa fonction, ce qui la prive d'un apprentissage par imitation.</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Sa construction identitaire s'inscrit dans un processus continu mais pas linéaire. Le processus dynamique. Il est le lieu de cristallisation, de contradictions et des conflits sociaux et psychiques (Fugier, 2019). La succession de crises intrinsèques fournissent un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle. L'identité personnelle et professionnelle sont au carrefour entre le psychique et le social (Gaulejac (de), 2019).</p> <p>Elle a eu un parcours scolaire et d'études secondaires classique. Elle a obtenu une licence d'histoire, un master MEEF et a réussi le concours de professeur des écoles. Néanmoins elle a traversé des crises psychologiques car elle a été rejetée par des membres de son groupe d'appartenance, des camarades d'école. Elle a connu l'exclusion lors de sa socialisation secondaire. Ce processus de socialisation a occasionné des blessures narcissiques et des difficultés à construire une estime de soi. Le Soi a été fragilisé. La comparaison aux autres et l'auto-attribution ont été de nature négative. L'étiquetage a eu des conséquences sur la manière dont elle s'est perçue. Le regard de l'autre, le jugement qu'il peut avoir sera déterminant pour Alix. Elle sera plus sensible aux événements de rejet et même de nature de harcèlement. Pour justifier ce choix de devenir enseignante, Alix explique qu'elle aime cette tranche d'âge. Nous pouvons trouver une forme d'identification. Un enseignant ou une enseignante a peut-être jouer un rôle positif dans cet épisode malheureux avec des camarades. Dans son histoire personnelle, elle a connu ce qu'est d'être jugé différent par autrui.</p> <p>Le choix de devenir enseignante spécialisée n'est pas personnel, mais celui de l'institution qui la nomme sur un poste provisoire de coordonnatrice à la suite de son année pour devenir fonctionnaire titulaire. Son année de stage s'est déroulée à l'école primaire. Elle est restée parce que, contrairement à l'épisode de son enfance, elle est attendue. Elle a été immédiatement incluse à la communauté éducative du collège. Elle a été intégrée dans le groupe. Sa nomination correspond aux attentes des enseignants du collège. Elle ressent un sentiment de similitude avec les membres de son groupe. Ce groupe soigne la blessure narcissique. Le regard d'autrui sur elle est positif. De plus, elle explique que ses activités sont de nature à trouver des solutions pour les élèves en difficulté. Cette identité visée et en adéquation avec son identité héritée. En aidant les élèves en difficulté, elle s'aide elle-même.</p> <p>Elle ajoute que la pédagogie pour les élèves du dispositif est spécifique. Le programme n'est pas défini. Ces deux caractéristiques</p>

indiquent qu'elle se différencie de son groupe d'enseignants du primaire qui est attaché au respect du programme à transmettre, par la difficulté à mettre en place des adaptations. D'elle-même elle s'exclue de ce groupe pour appartenir à un nouveau groupe celui des enseignants spécialisés. En outre, dans son nouveau groupe des enseignants du collège, elle est identifiée comme l'enseignante spécialisée. En ce sens, elle change de statut. Ils la reconnaissent, lui attribuent des valeurs positives, ce qui la différencie de certains épisodes de son enfance. Le regard d'autrui et le jugement semblent encore problématiques.

Ses activités nous renseignent sur son identité. Elle met en place des activités qui sont en lien avec le partenariat, l'aide apportée aux enseignants, la recherche de solutions pour les élèves. Les solutions peuvent être de nature pédagogiques et didactiques. Alix est entre la personne ressource pédagogique et didactique où elle repère les difficultés et les compétences et la personne ressource qui accompagne et conseille. Elle ne fait pas « à la place de ».

#### L'identité professionnelle :

Alix exerce dans un contexte professionnel. Elle construit une identité professionnelle. Elle est une enseignante du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Elle se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Elle n'est pas reconnue comme personne ressource mais comme enseignante et coordonnatrice Ulis. Elle a besoin d'être approuvée. Elle est bloquée dans sa situation. Elle se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités s'effectuent dans un climat serein (relations avec des enseignants). En ce sens, elle occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

La personnalité professionnelle s'attache à s'intéresser au sujet Alix quand elle exerce la fonction personne ressource. Elle est très sensible aux difficultés des élèves. Elle désire trouver des solutions avec d'autres partenaires afin de les pallier. Son idéal est que cette fonction soit l'occasion d'aider l'ensemble des élèves du collège car « *il y a de plus en plus d'élèves en situation de handicap* ». L'institution scolaire a besoin de plusieurs acteurs pour trouver des solutions et les confronter. Son idéal est au niveau de l'inclusion. L'inclusion « *c'est penser à tout le monde dans le système scolaire et comprendre que chacun à une propre façon de voir les choses* ». « *Travailler à partir des besoins et des capacités de l'élève pour lui permettre d'accéder à de nouvelles compétences. L'élève est au centre du système* ». Alix ne s'exprime pas sur les interdictions et les règles.

Le dernier concept est l'identité institutionnelle. Alix semble être reconnue car elle est sollicitée par les enseignants ou elle va à leur rencontre quand elle entend des discussions en salle des professeurs ou à la cantine. La place qui lui est accordée est celle que la communauté éducative lui a attribuée lors de son arrivée. Par contre, Alix ne spécifie pas si les enseignants la sollicitent parce qu'elle est coordonnatrice ou parce qu'elle est identifiée comme personne ressource.

	<p><u>Conclusion</u> : Pour conclure, la construction identitaire d'Alix en tant que personne ressource est à replacer dans son historicité, dans une transaction entre une identité héritée (enseignante), une identité acquise (enseignante spécialisée) et une identité espérée (personne ressource). Être personne ressource c'est construire une identité dans le monde professionnel. Sa construction dépend de l'articulation entre son identité individuelle marquée par un rejet de ses camarades, sa personnalité professionnelle caractérisée par « <i>le désir de trouver des solutions</i> » et son identité institutionnelle. Comme toute identité, elle est au carrefour du psychique et du social. Alix semble être entre une identité pédagogique et didactique où elle doit repérer les difficultés et une identité d'accompagnement et de conseil où elle trouve des solutions. Elle est dans un entre-deux, ni enseignante, ni accompagnatrice conseil. Son identité est dynamique et va évoluer.</p>
--	---

## 2-1-7 Le cas d'Anne-Lise

Le premier entretien d'Anne-Lise s'est déroulé le 23 novembre 2018 dans la salle du dispositif Ulis au collège n°2. Voici les deux schémas actantiels pour présenter Anne-Lise.

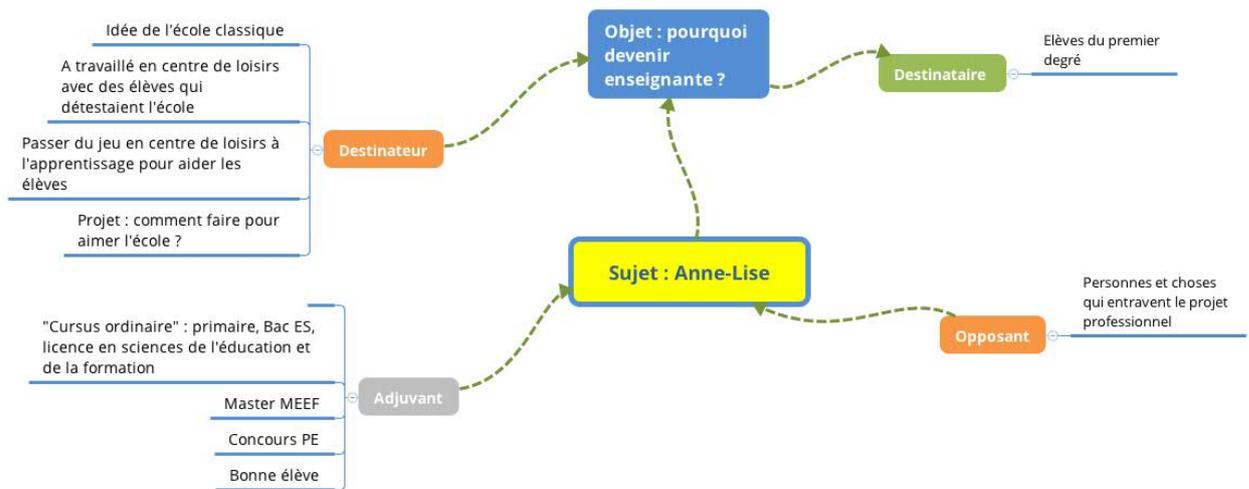


Figure 41 Schéma actantiel d'Anne-Lise : pourquoi devenir enseignante ?

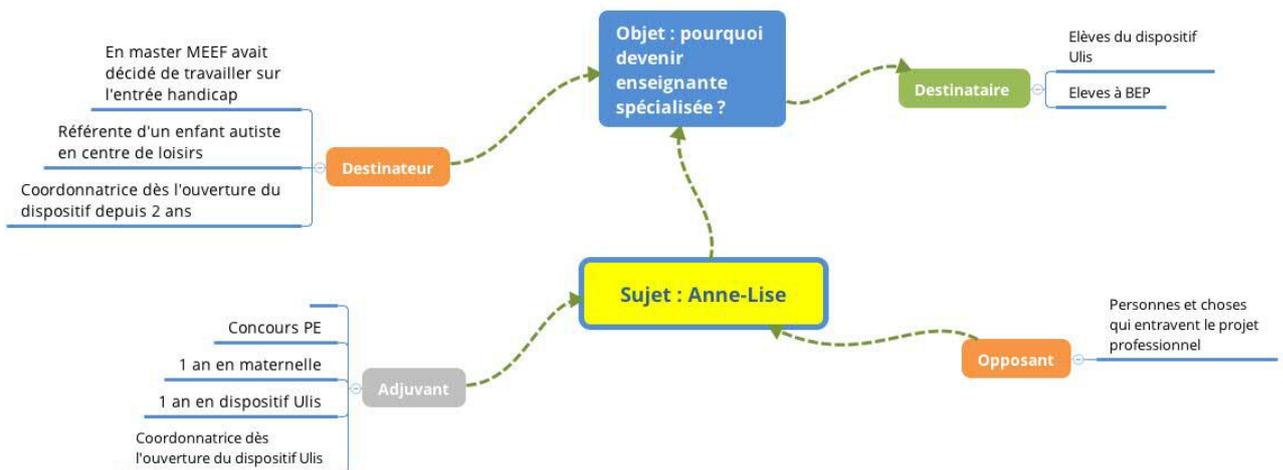


Figure 42 Schéma actantiel d'Anne-Lise : pourquoi devenir enseignante spécialisée ?

Je vais présenter les analyses du premier entretien.

Tableau 21 Analyses du premier entretien d'Anne-Lise

Thème	Analyse
<p><b>Activité</b></p>	<p>Anne-Lise a présenté plusieurs activités personne ressource : informer, échanger avec les enseignants du collège, « <i>trouver des moyens financiers afin d'assurer les traces écrites</i> », « <i>dialoguer avec la gestionnaire</i> » et « <i>participer à de la cointervention</i> ».</p> <p>Ses activités se traduisent par des actions qui désignent ce qu'elle fait vraiment (Dujarier, 2016). Ses activités se situent entre le travail prescrit issu du référentiel du 16 février 2017 et du travail réel qui se réalise dans son établissement scolaire (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016). Elles ne proviennent pas d'une simple exécution de procédés émanant d'une fiche de poste. Anne-Lise cherche à produire des effets (Dujarier, 2016 ; Lhuillier, 2016). Elle se confronte à ce qui résiste (Clot, 2016 ; Dejours, 2016 ; Lhuillier, 2016) à savoir que l'arrivée du dispositif n'a pas été très bien acceptée par les enseignants. Elle a rencontré des difficultés pour inclure les élèves du dispositif et qu'ils soient considérés comme des élèves du collège.</p> <p>Quand elle fait, elle utilise des stratégies opératoires, physiques et relationnelles. En effet, elle « <i>informe</i> », « <i>échange</i> », co-intervient. Ses activités ne sont pas des inter-constructions entre ce qu'elle veut faire et elle. Ses activités sont ce qu'elle fait dans le contexte du collège. Pour pouvoir réaliser ses activités, elle transgresse des règles et en produit de nouvelles. Elle dialogue avec la gestionnaire pour « <i>trouver des moyens financiers</i> ». En général, ces activités sont assurées par la gestionnaire et la direction de l'établissement et non par une enseignante personne ressource. Ainsi elle modifie les règles. Elle crée une autre manière d'agir, de nouvelles normes (Dujarier et al, 2016). Elle sera amenée à définir le cadre dans lequel elle agit.</p> <p><u>Activité et action :</u></p> <p>Ses activités se manifestent par des actions et des comportements car elles ne sont pas directement observables (Delignères et Durel, 1995). Elles présentent des unités de sens. Le sens qu'Anne-Lise attribue à ses activités est « éprouvé » (Barbier, 2011, p. 182). Le sens est en lien avec sa motivation. Elle s'engage dans des activités personne ressource car elle a remarqué que la politique inclusive de son établissement est en décalage avec les attentes institutionnelles. Elles sont à mettre en relation avec la volonté de la participante d'expliquer que les élèves du dispositif sont inscrits dans une classe de référence et « <i>que le dispositif est une aide sur les disciplines où c'est trop compliqué</i> ». Elle précise que la politique inclusive est un « <i>idéal qu'elle aimerait mettre en place</i> ». Ses activités sont à justifier dans ce sens.</p> <p>Anne-Lise a construit le sens de ses activités avec autrui c'est-à-dire en analysant l'attitude des autres enseignants du collège à l'égard des élèves du dispositif Ulis. Lors de son ouverture, les élèves sont restés six mois dans le dispositif avant d'aller en inclusion.</p> <p>Ses actions pourraient être analysées en s'appuyant sur une approche anthropologique qui prend en compte trois coordonnées : l'histoire</p>

subdivisée en histoire personnelle, histoire de l'établissement et histoire institutionnelle ; les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction. L'histoire du collège est marquée par l'ouverture d'un dispositif qui a été imposée et non désignée par la communauté éducative du collège, ce qui contraint la participante à orienter ses activités vers le dialogue et les échanges. L'histoire de l'institution est en lien avec l'officialisation de l'école inclusive (Bo du 8 juillet 2013) et celle de la fonction personne ressource (Bo du 16 février 2017).

La deuxième coordonnée se concentre sur les rapports sociaux et de pouvoir. Anne-Lise n'apporte que peu d'informations sur cette problématique. La troisième coordonnée concerne les situations d'interaction. Ces situations sont multiples : aider, informer. Elles se déroulent aussi bien lors de temps informels (la récréation) que des temps formels comme la participation à l'élaboration d'un Gevasco et à de la co-intervention. Ces situations favorisent les activités d'Anne-Lise.

Les trois coordonnées produisent une indétermination dont Anne-Lise répond par une subjectivation. Elle construit le sens pour elle (Barbier, 2011). Le sens attribué participe à la mise en place de la politique inclusive au sein du collège : l'inscription dans une classe de référence et que le dispositif aide les élèves. Elle pense que le terme de politique inclusive est « *impropre* » car tous les élèves sont ensemble. Il n'existe pas « *deux mondes* ». L'idée est de les aider en leur donnant des adaptations, « *en les soutenant pour qu'il reste dans le même groupe* ». Elle arrive à ce sens, à cette définition de la politique inclusive en transformant le sujet personne ressource assujéti par la représentation de l'inclusion dans son établissement en sujet personne ressource subjectivant en mettant en place des actions pour faire évoluer cette représentation. Le processus d'élaboration de ses activités et ses sens amènent à évoquer l'intention associée aux activités et aux actions. En effet, quand Anne-Lise veut trouver des moyens financiers, son intention est de venir en aide à l'ensemble des élèves à BEP du collège. Elle assure une fonction personne ressource. Son intention est consciente. Dans ce cas précis, son intention donne lieu à de la production d'objets, des photocopies, et non à des fins de communication.

#### Activité et affect :

Ses activités sont régulées et rythmées par des affects, par « une puissance d'agir » et par « une puissance de penser ». Anne-Lise s'est engagée dans plusieurs activités qui ont une tendance à se reproduire comme « informer » et « échanger » avec les enseignants du collège afin de favoriser l'inclusion. Son engagement est associé à qu'elle éprouve. Ainsi, le plaisir est associé aussi bien à l'activité d'échange qu'à celui d'Anne-Lise. Le plaisir ressenti joue un rôle dans les processus de construction identitaire de la fonction personne ressource. L'échange comme les autres activités préoccupe la participante sur les plans cognitifs et émotionnels (Dujarier, 2016).

#### L'activité qui advient au monde :

Ses activités adviennent dans la mesure où elles sont identiques même si elles se reproduisent. Elles sont en gestation. Elles émergent. Elles présentent des caractères de stabilisation que nous nommerons

habitude. Elles lient le passé, le présent et le futur de sa transformation dans sa fonction personne ressource.

Son discours ne me permet pas d'identifier les activités dans lesquelles elle refuse de s'investir.

L'activité comme reconstruction continue et conjointe :

Les activités d'échange, de co-intervention, d'information ont un impact sur son environnement professionnel et sur la construction de son identité. Quand elle travaille en tant que personne ressource, elle utilise des artefacts, des objets comme des photocopies mais la grande partie de ses activités sont des activités d'intervention sur les activités des autres enseignants. Ces types d'activités vont définir son identité en tant que personne ressource. Elles vont devenir des manières d'agir caractéristiques d'Anne-Lise dans les situations où elle aide à l'élaboration d'un Gevasco, informer pour favoriser l'inclusion d'un élève du dispositif.

L'activité interactive :

Le référentiel de compétences de la personne ressource et les activités d'Anne-Lise laissent entrevoir qu'elle exerce des activités qui se déroulent dans et par des situations interactives avec autrui. Elle entretient des rapports qui ne sont pas de nature hiérarchique avec les enseignants. Nous n'avons aucune information concernant la nature des relations qu'elle entretient avec son chef d'établissement et son IEN ASH. Ses actions se déroulent au sein du collège c'est à dire au sein d'un collectif. Agir avec autrui suppose qu'Anne-Lise et les autres acteurs avec qui elle est en interaction procèdent à des arrangements et qu'ils partagent des représentations communes. Ses activités se réalisent grâce à des interactions et agissent sur l'activité d'autrui.

Les situations d'interaction sont centrales dans ses activités de personne ressource. Elle entretient des relations interpersonnelles qui se caractérisent par des interactions verbales. Le langage constitue en lui-même une activité adressée au centre de laquelle Anne-Lise et les différents partenaires vont chercher à s'influencer mutuellement et où les phases d'émission et de réception s'exercent successivement. Ses échanges avec ses collègues sont dépendants de la situation. En effet, dans le cadre de l'élaboration d'un Gevasco, Elle « aide à remplir » le document officiel. Elle « participe à l'évaluation » de l'élève. Elle suggère des aides telle que « l'inclusion inversée ». Par contre, quand il s'agit des élèves du dispositif, elle essaye de convaincre les enseignants du bien-fondé de l'inclusion. Donc, ses interventions font évoluer le cadre des pratiques pédagogiques et amène à le transformer en essayant de mettre en place « l'inclusion inversée ». Elle modifie les règles de fonctionnement de l'établissement en accueillant au sein du dispositif Ulis un élève du collège ponctuellement. Anne-Lise agit avec autrui dans des situations avec autrui.

Dans les situations qui se réalisent dans et avec des interactions avec autrui, elle n'intervient que dans des situations avec des enseignants où elle « échange », « informe », « se coordonne ». Elle évolue aussi dans des situations d'interaction au service. Elle est membre du service public. Elle rentre en interaction avec des partenaires externes comme « le personnel des foyers ». Dans ces cas, elle n'adopte que des relations

symétriques. Dans la mesure où ses interactions se produisent dans un cadre professionnel, Anne-Lise respecte des règles déontologiques.

Les situations se réalisent dans un système où il est nécessaire de coordonner des actions comme dans le cadre de la co-intervention. Anne-Lise « *coopère* ». Ses actions surviennent avant, après et entre celles des enseignants de l'élève et celles des enseignants du collège. Les interactions de coordination entre pairs régulent les actions de la participante. En revanche, elle n'entretient pas d'interactions hiérarchiques avec les enseignants du collège qui interviennent sur l'élève concerné par l'inclusion inversée. « *L'inclusion inversée* » nécessite la mise en place de temps formels.

Les actions avec les enseignants du collège nécessitent une connaissance mutuelle c'est-à-dire une connaissance des attentes et des contraintes. Dans le cadre de « *l'inclusion inversée* », les attentes émanent du Gevasco. Nous supposons qu'elle prenne en compte le point de vue de ses interlocuteurs. Le discours d'Anne-Lise ne nous permet pas d'analyser les relations sociales, les mises en scène de soi, les interactions avec lesquelles les mécanismes conscient et inconscients de relations avec autrui s'activent.

Ses activités ne se limitent pas à des activités qui se réalisent grâce à des interactions. Elles agissent sur l'activité d'autrui. Anne-Lise informe, échange avec les enseignants du collège. Ces activités s'appuient sur des activités de conseil ou d'accompagnement. Elle définit l'accompagnement comme « *être à côté de* », « *ne pas se substituer et aider à avancer vers un objectif* ». Ses activités corroborent cette définition.

Ses activités d'intervention sur l'activité d'autrui ont pour intention de changer quelque chose comme « *travailler en co-intervention* ». Cette pratique pédagogique influe sur les pratiques de la participante et de celles de l'autre enseignant.

Pour caractériser ses activités, elle utilise un lexique spécifique. Elle cible son intervention en utilisant le mot « *co-intervention* ». Elle n'utilise pas de lexique à valeur fonctionnelle relatif au monde de l'éducation. Elle n'emploie pas d'expression comme le développement de compétences. Elle emploie une rhétorique de l'action sociale du handicap en employant les termes d'« *inclusion* », de « *dispositif Ulis* », d'« *élève à BEP* », ce qui est paradoxal dans la mesure où pour elle il n'existe pas « *un monde d'à côté* ». Elle ajoute que « *ses actions de personne ressource pourraient être celles de coordonnatrice Ulis* ». Intervenir sur l'agir d'autrui ne garantit pas de transformer autrui. Les enseignants du collège sont des sujets construits dans et par leur histoire personnelle et professionnelle. Anne-Lise coopère avec des sujets déjà construits, ce qui peut expliquer des résistances à l'inclusion des élèves du dispositif dans leur classe de référence. Pour que la co-intervention se réalise sous les meilleurs auspices il est intéressant que la participante pense et agit comme pensent et agissent les autres enseignants, d'où un souci « *d'échanger au maximum* » afin de créer « *un vécu d'expériences semblables* ».

Elle n'a pas encore construit d'espaces à investir, des dispositifs pour susciter l'activité des sujets. Les espaces sont souvent des temps formels comme la récréation. Les seuls espaces formalisés sont ceux de

	<p>l'aide à l'élaboration d'un Gevasco et l'inclusion inversée. L'inclusion inversée est la réponse à des problématiques d'élève. En ce sens, Anne-Lise et les autres enseignants investissent cette activité car elle a un sens. Sur le plan administratif, Anne-Lise occupe le même statut que les autres enseignants mais elle a la capacité de déclencher une réponse à la suite d'un conseil. Cette capacité lui procure un certain pouvoir sur les enseignants. Pour déclencher une réponse, elle argumente et elle échange. Ce premier entretien ne nous permet pas de mesurer les rapports d'implication et de reconnaissance d'agir ainsi que l'impact de la relation personnelle.</p> <p><u>L'expérience :</u></p> <p>Ses activités n'ont pas débuté en septembre 2018. Elles ont débuté en septembre 2016 avec l'ouverture du dispositif Ulis. Anne-Lise considère que les activités de soutien et d'accompagnement ne sont pas spécifiques au domaine de personne ressource de l'éducation inclusive. <i>« Je pense que chaque personne est un peu experte dans son domaine »</i>. Chaque acteur est personne ressource dans un domaine. Elle a acquis des savoirs et des connaissances avant l'entrée en formation CAPPEI. Anne-Lise communique par le langage oral. Ses transformations sont reconnues (Barbier, 2011). Son expérience est un vécu et une élaboration d'expérience communiquée.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Anne-Lise n'est pas novice au sein de la fonction personne ressource. Elle ne dissocie pas cette fonction de celle de l'enseignante spécialisée. Elle est coordonnatrice depuis deux ans. Avant son entrée en formation CAPPEI, elle a appris sa fonction sur le tas au sein de son établissement. Quand elle apprend cette fonction elle s'adapte. Ses activités sont certainement valorisées par la communauté éducative de l'établissement et par elle-même.</p> <p>Apprendre cette fonction, c'est faire les choses autrement. Par exemple, elle met en place de <i>« l'inclusion inversée »</i>, ce qui n'était pas possible avant qu'elle assure cette fonction. De cette nouvelle activité, Anne-Lise identifiera de nouveaux savoirs.</p> <p>Elle apprend cette fonction aussi bien dans le cadre de son établissement que dans celui de la formation continue. Il s'agit d'un apprentissage professionnel. Elle fait appel à des processus socioconstructivistes. La construction des savoirs s'effectue dans le cadre d'une culture partagée. La culture partagée est la politique inclusive du collège à savoir expliquer <i>« que les élèves du dispositif sont inscrits dans une classe et que le dispositif les aide où c'est trop compliqué »</i>. La culture partagée est l'ensemble des projets disciplinaires et interdisciplinaires et l'ensemble des programmes.</p> <p>L'analyse de l'apprentissage d'Anne-Lise ne concerne pas seulement les processus mais aussi les conditions. L'apprentissage s'effectue lors de la formation alternée entre l'Espé et le temps dans son établissement.</p> <p><u>L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé :</u></p> <p>Au début de la formation, <i>« on s'attendait à avoir des réponses, en fait des... « S'il se passe ça, vous faites ça. S'il se passe ça, vous faites », comme un mode d'emploi de ce qu'on doit faire »</i>. <i>« En fait, c'est ça, on part du référentiel, il faut arriver à ça. La formation nous donne</i></p>

	<p><i>simplement les idées de comment je vais faire moi pour les mettre en place dans mon établissement ».</i></p> <p><u>L'apprentissage organisationnel :</u></p> <p>Les conditions se situent au sein de l'apprentissage organisationnel. Anne-Lise est amenée à répondre à une problématique spécifique : favoriser l'inclusion des élèves du dispositif au sein de leur classe de référence. Ce questionnement dépasse l'espace du dispositif. Il concerne l'ensemble des enseignants de l'établissement. Résoudre cette problématique, accueillir des élèves du dispositif va remettre en cause les manières d'agir des enseignants ordinaires et de la personne ressource. Anne-Lise est amenée à « <i>échanger</i> » et « <i>informer</i> ». A l'occasion des échanges entre les différents acteurs, des connaissances sont transmises et circulent. Le collectif des enseignants, le collectif des partenaires externes travaillent pour les élèves. Anne-Lise évoque la notion d'« <i>équipe</i> ». Les collectifs constituent des ressources, et forment des communautés de pratique.</p> <p>Anne-Lise apprend sa fonction selon des procédés émanant à la fois de la didactique professionnelle et de l'ergologie. Elle dispose de savoirs qu'elle oriente vers des buts. Elle cherche à comprendre les situations c'est-à-dire pourquoi les élèves ne sont pas inclus. Elle anticipe afin de s'adapter. Elle est en quête de solutions. Ces situations ont du sens pour elle. Ce sont les situations qui sont source d'apprentissage. Si Anne-Lise s'appuie sur les procédés ergologiques, elle apprend lorsqu'elle réalise son action. Ses processus sont influencés par des facteurs économiques comme la restriction budgétaire. Elle cherche des moyens financiers afin que les élèves à BEP du collège puissent continuer à bénéficier de traces écrites malgré les restrictions budgétaires.</p> <p>Elle ne peut pas apprendre sans transmission.</p> <p><u>La transmission :</u></p> <p>La transmission est à la fois horizontale et verticale. Elle est horizontale puisqu'elle s'inscrit dans les interactions avec les enseignants et les partenaires externes. L'apprentissage est le fruit d'un processus de co-participation. La transmission est verticale quand elle est réalisée par les formateurs CAPPEI. Ils utilisent la pratique réflexive. Ils suscitent une réflexion auprès des stagiaires. Les futures personnes ressource construisent leurs savoirs. Anne-Lise souligne que les formateurs « <i>ne donnent pas les réponses clés en main. C'est nous qui les cherchons. Ils sont à côté pour nous aiguiller sur notre propre chemin</i> ». Elle a le sentiment d'avoir trouvé les réponses seules mais au final elle s'aperçoit que « <i>les formateurs suscitent un questionnement, apportent des réponses sans que les formés s'en aperçoivent. Le chemin conduit aux réponses que se posent les formés et non celles des formateurs</i> »</p> <p>Selon Anne-Lise, les formateurs se placent dans une position asymétrique. Elle ne s'exprime pas sur la relation qu'elle a avec sa tutrice, si cette dernière vient l'observer et si elle a la possibilité d'apprendre par imitation.</p>
<b>Identité</b>	La construction identitaire comme personne ressource ne débute pas avec l'accès à la formation CAPPÉI. Ce processus provient d'un long

parcours de socialisation : une socialisation primaire au sein de la famille et une socialisation secondaire au sein de l'institution scolaire.

Anne-Lise ne communique aucune information concernant son éducation familiale. Elle a poursuivi une scolarité classique. Elle obtient un Bac Es, deux licences, une en psychologie et une en sciences de l'éducation, puis un master MEEF et réussit le concours de professorat des écoles. Elle se qualifie « *de bonne élève* ». La culture reçue lors de sa scolarité l'a construite. Elle a épousé les valeurs, les manières de vivre, de sentir, d'agir et de réagir de l'institution scolaire, les modalités d'intégration à un groupe, la différenciation intragroupe et les différenciations exogroupes. Elle a construit un Soi positif en se comparant aux autres et en s'auto-attribuant. Elle ne constate pas d'écarts entre son Soi et les membres du groupe de l'institution scolaire. L'école est valorisée par Anne-Lise et nous pouvons supposer par sa famille. C'est dans ce cadre qu'elle s'est construite et qu'elle s'est identifiée. L'identité pour soi est corollaire à la reconnaissance par autrui.

Elle ne nous fait pas part de crises majeures au point de vue psychique. Si ce cadre lui assure un cadre sécurisant nous supposons que le regard d'autrui est un élément important au même titre que de se conformer au respect des règles. Anne-Lise serait plutôt un sujet assujetti.

Elle choisit de devenir enseignante car elle désire rejouer des situations qui lui ont procurées une sécurité psychique : celles des apprentissages. L'apprentissage est source de plaisir, d'où un engagement. Elle veut le partager à des enfants qui n'aiment pas l'école et qui sont principalement dans le jeu. Elle différencie le jeu qui s'apparente au centre de loisirs et l'apprentissage scolaire, ce qui constitue un autre aspect de son identité. Elle est ancrée dans une identité pédagogique et didactique. Son identité d'enseignante est en relation avec son identité héritée et une identité visée. Il existe une unité et une permanence malgré des crises qui ne sont pas mis en évidence. Son parcours professionnel connaît une crise : le passage de l'enseignante à l'enseignante spécialisée. Cette crise a plusieurs origines : le rencontre avec un enfant autiste dont Anne-Lise était la référente en centre de loisirs, le désir de travailler dans le domaine du handicap dès son master MEEF et la nomination par les services académiques sur un poste provisoire de coordonnatrice Ulis. Ces origines sont d'ordre sociale et psychologique. D'un point de vue psychologique nous supposons qu'Anne-Lise a connu une forme de rejet. Elle désire réparer une forme de souffrance narcissique, mettre un pansement. Une deuxième hypothèse est aussi la recherche d'une forme de reconnaissance car elle déteint un savoir que les autres enseignants ne détiennent pas. A l'école elle était « *bonne élève* » donc reconnue. Elle veut que ses compétences qui la différencie des autres enseignants soient reconnues. Le regard positif d'autrui sur soi renforce sa propre estime. Cependant, sa représentation sur sa fonction est fragilisée car les autres enseignants ne partagent pas sa représentation de la politique inclusive. Elle est contrainte d'échanger, d'informer sur l'intérêt du dispositif Ulis. Au sein du collège, nous distinguons des forces de rejet, d'exclusion de la part de membres du groupe d'enseignants qui sont hostiles à l'ouverture du dispositif. Quand elle trouve des moyens financiers, elle retrouve une forme de reconnaissance. Ces crises n'engendrent pas de crises

psychiques majeures. Elle arrive à être identifiée comme une personne qui réussit. Les membres du collège lui assurent une identité positive.

Anne-Lise maintient un processus biographique actif dans la mesure où elle considère que la fonction personne ressource ne se dissocie pas de la fonction enseignante spécialisée. « *Ça fait partie de moi de l'enseignant spécialisé (...) pour moi c'est logique (...) je n'ai pas choisi d'être personne ressource* ». Elle n'associe pas cette fonction seulement à l'enseignant spécialisé car pour elle « *tout le monde est expert dans un domaine* ». Elle indique la présence de transaction entre l'identité héritée (enseignante), l'identité acquise (enseignante spécialisée) et l'identité espérée (personne ressource). Son discours confirme qu'elle est un sujet assujetti car elle reconnaît qu'elle n'a pas « *choisi la fonction personne ressource* ». Cette fonction fait partie de l'enseignant spécialisé et de son Moi.

#### L'identité professionnelle :

Sa fonction s'exerce dans un cadre professionnel. Anne-Lise cherche à construire une identité professionnelle. Elle est une enseignante du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Elle se place dans une identité professionnelle de service public (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 2007). Elle n'est pas reconnue comme personne ressource mais comme une enseignante et une coordonnatrice Ulis. Elle a besoin d'être approuvée. Elle est bloquée dans sa situation. Elle se retrouve dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités ne s'effectuent pas toujours dans un climat serein (relations avec des enseignants et la hiérarchie). En ce sens, elle occupe à la fois une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).

Son identité individuelle a été évoquée précédemment. Sa personnalité professionnelle coïncide avec la part du sujet qui s'exerce quand elle exerce sa fonction. Sa motivation est de faire reconnaître le dispositif Ulis, de favoriser l'inclusion des élèves du dispositif Ulis dans leur classe de référence, de chercher des solutions, de se poser des questions, d' « *être à côté de* », « *d'aider à avancer vers un objectif* », « *de ne pas se substituer* ». Elle est consciente que cette fonction est obligatoire. Elle n'est pas choisie. Les idéaux qui président à cette fonction sont de l'ordre de l'idéal de la politique inclusive. Elle « *aimerait faire (...) (elle) essaye de mettre en place des adaptations, de soutenir les élèves en prenant du temps pour eux pour reprendre pour que justement ils restent dans ce groupe et qu'on ne les retire pas du groupe* ». La confrontation au réel de l'établissement nourrit le plan narcissique et répond aux besoins de reconnaissance comme quand elle réussit à obtenir des moyens financiers. Elle met en conformité ses angoisses, ceux de ne pas se distinguer en ne répondant pas aux attentes institutionnelles. Le dernier concept est celui l'identité institutionnelle. Le premier entretien nous apporte peu d'informations sur cette identité. Les membres de l'établissement n'ont pas choisi d'ouvrir un dispositif Ulis. Il a été imposé par le rectorat, ce qui fragilise à la fois l'implantation du dispositif car ils le subissent et la place de la coordonnatrice et de la personne ressource. Même si Anne-Lise ne le

mentionne pas, un déséquilibre entre l'identité personnelle et la l'identité institutionnelle s'est produit.

Conclusion : Pour conclure, Anne-Lise se construit selon le projet de la « *bonne élève* ». Elle est un sujet assujetti qui accorde une importance au regard d'autrui. Elle n'a pas choisi de devenir personne ressource. Elle traverse une crise professionnelle et psychique lors de son arrivée dans le dispositif Ulis. Ses activités appartiennent aussi bien au domaine du pédagogique et de la didactique et au domaine de l'accompagnement-conseil. Elle est dans un « *ni ni* », dans une posture d'entre-deux.

## 2-1-8 Le cas Paul

Le premier entretien de Paul s'est déroulé le 28 novembre 2018 dans la salle du dispositif Ulis au collègè<sup>o</sup>1. Voici les deux schémas actantiels pour présenter Paul.

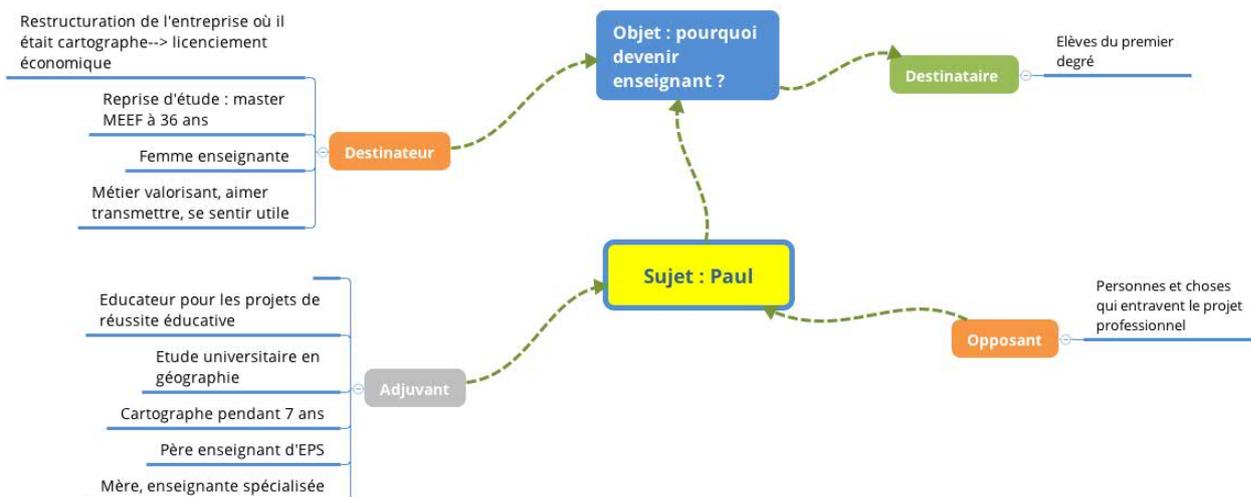


Figure 43 Schéma actantiel de Paul : pourquoi devenir enseignant ?

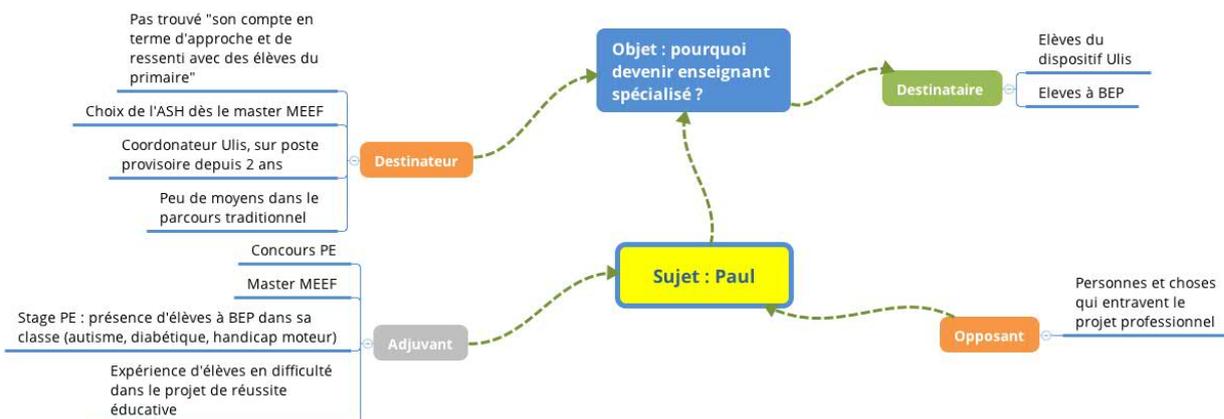


Figure 44 Schéma actantiel de Paul : pourquoi devenir enseignant spécialisé ?

Je vais présenter les données du premier entretien qui s'est déroulé après la première période de formation CAPPEI.

Tableau 22 Analyses du premier entretien de Paul

Thèmes	Analyses
<p><b>Activité</b></p>	<p>Paul présente une activité de personne ressource qu’il juge « <i>très faible</i> ». Il l’exerce à l’extérieur de l’établissement dans la liaison école collège avec une enseignante de Segpa. Dans le cadre d’un atelier pour des élèves en grande difficulté scolaire et en handicap, ils proposent des outils utilisés au collège et précisent les attentes qu’ils ont pour un élève entrant en Ulis ou en Segpa en termes d’autonomie. L’enjeu est d’une part est de faire prendre conscience aux enseignants du premier degré qu’il existe au collège des enseignants auprès desquels ils peuvent obtenir des informations. Paul indique que la problématique n’est pas en lien seulement avec un handicap identifié mais avec des handicaps associés. Le dispositif Ulis n’est qu’un maillon du parcours de l’élève qui s’inscrit dans un continuum allant jusqu’au lycée.</p> <p>L’activité exposée comme toute activité amène à une transformation du monde qui entoure Paul et à une transformation de lui-même. Le travail de Paul en tant que personne ressource est une action humaine, unique et signe ce qu’il fait vraiment (Dujarier, 2016). Les activités menées par Paul (« <i>informer</i> », « <i>conseiller</i> », « <i>aider</i> » se réalisent avec des partenaires externes et ou avec des enseignants du collège, même si Paul juge le partenariat avec les enseignants du collège « <i>limité</i> ». Elles se situent entre le travail prescrit (BOEN du 16 février 2017) et le travail réel c’est-à-dire la réalité de l’établissement (Leplat et Hoc, 1983 ; Schwartz, 2016). Elles rendent compte que les actions de Paul ne sont pas de simples exécutions. Elles visent à produire des effets (Dujarier, 2016, Lhuillier, 2016). Elles se confrontent à ce qui résiste comme ne pas être reconnu comme personne ressource mais comme coordonnateur, avoir des difficultés avec « <i>l’inclusion forcée</i> », les élèves du dispositif qui ne sont pas reconnus comme des élèves appartenant à leur classe de référence (Clot, 2016, Dejourns, 2016, Lhuillier, 2016).</p> <p>Les différentes activités menées par Paul est tout ce qu’il fait en utilisant des stratégies opératoires, psychiques et relationnelles (Lhuillier, 2016). Paul est en relation avec des partenaire internes (enseignants du collège, enseignants de la Segpa et principal du collège) et des partenaires externes « <i>enseignant du premier degré</i> » et « <i>partenaires médico-sociaux</i> ». Les activités se réalisent dans un contexte organisé celui de l’établissement et de la liaison école collège. Ces deux contextes comportent des règles de fonctionnement. Paul sera amené à les transgresser et en produire de nouvelles. Par exemple dans le cadre de la liaison école collège, il entretient des relations avec ses homologues du premier degré dont l’enjeux diffère de celui de la liaison école collège. L’enjeu de l’école collège est d’améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l’école primaire et le collège. Paul utilise cette instance afin d’améliorer la préparation des élèves en grande difficulté et les élèves handicapés à intégrer le dispositif Ulis et la Segpa. Il cherche à modifier les représentations de l’enseignement spécialisé du collège auprès des enseignants du premier degré. « <i>Outre la déficience intellectuelle, la problématique du handicap, il y a des compétences au préalable qu’ils aient en tête avant de monter les dossiers</i> ».</p> <p>L’activité de Paul est synonyme de travail d’organisation (Terressac, 2010). Paul transforme les règles par son action. Ses activités vont avoir pour objet</p>

la fabrication de règles collectives, de nouvelles normes comme mettre en évidence l'existence d'une personne ressource dans l'établissement pour répondre aux questions des enseignants du premier degré. Paul modifie les cadres normatifs dans lesquels il agit. Il est créatif dans sa manière d'agir (Dujarier et al, 2016).

Activité et action :

Ses activités ne sont pas directement observables. Elles sont inférées par le comportement (Delignères et Durel, 1995). Les actions présentent des unités de sens. Le sens est une construction mentale (Barbier, 2017). Il est « éprouvé » (Barbier, 2017, p. 182) c'est-à-dire qu'il est en lien avec les dispositions de Paul à s'engager. Paul s'engage dans des activités de personne ressource car selon lui la personne ressource fait la promotion du mouvement inclusif, de l'école inclusive. La personne ressource est une sorte de « VRP ». Elle transmet des informations, conseille, explique le mouvement inclusif. Elle est support de communication au sein de cette « école cloisonnée ». « Elle ne se limite pas à être un lieu de stockage. Elle est plutôt un organe de transmission ». Le sens attribué par Paul a un effet de dynamisme. Le sens se construit au contact de l'enseignante de Segpa, des enseignants du collège, du principal et des partenaires externes.

Les actions de personne ressource de Paul pourraient être analysées selon trois coordonnées : l'histoire, subdivisée entre l'histoire personnelle de Paul, celle de son établissement scolaire et celle de l'institution scolaire ; les rapports sociaux et de pouvoir inhérents à l'institution et que rencontrent Paul et ses situations d'interaction. Les activités de Paul sont à remettre aussi en perspective avec l'histoire de son établissement. La politique inclusive a débuté avant l'arrivée de Paul. L'ouverture du dispositif est plus ancienne. La politique inclusive est « menée par le chef d'établissement en priorité ». Elle « est présente dans mon projet d'établissement (...). Elle est présente avec mes collègues qui me respectent en tant qu'enseignant, en tant que partenaire ». Avec les autres enseignants, Paul explique que la politique inclusive consiste « à favoriser le parcours de l'élève en valorisant ses succès et ses réussites ». Le projet d'inclusion est d'être un élève comme les autres qu'il prenne ce dont il a besoin pour son parcours. « L'école est une école pour tous et non une école comme les autres ». Selon Paul, l'enjeu de la politique inclusive en général est de modifier les pratiques professionnelles des enseignants et des autres partenaires. « C'est tout ce qu'on peut mettre en place qui va de la rencontre à la machine à café, aux documents officiels, à la transmission des bulletins jusqu'à l'organisation du projet d'inclusion ». L'histoire institutionnelle concerne aussi bien l'officialisation de l'école inclusive dans le projet de la loi de la refondation de l'école et celle de l'officialisation de la fonction de personne ressource dans le texte consacré au renouvellement de la formation des enseignants spécialisés (BOEN du 16 février 2017).

La deuxième coordonnée se centre sur les rapports sociaux et de pouvoir. Paul explique qu'il a « l'appui de son chef d'établissement ». Mais le partenariat avec les enseignants du collège est limité. La dernière coordonnée se concentre sur les situations d'interaction de Paul. Il a des partenaires internes et externes. Lors des situations d'interactions, Paul exerce des actions de conseil, la transmission d'informations, des actions de sensibilisation, « ne pas faire à la place de », des actions de co-

construction. Selon les interlocuteurs, les activités de personne ressource seront facilitées ou empêchées.

Les trois coordonnées produisent une indétermination à laquelle Paul répond par une activité de subjectivation qui va favoriser la construction de sens. La construction de sens de Paul est importante dans la mesure où l'institution scolaire ne lui en n'a pas proposée. Les activités mise en place dans le cadre de la liaison école-collège, celle auprès de partenaires médico-sociaux, mettent en lumière la transformation de Paul personne ressource assujetti en respectant les règles établis dans le BOEN du 16 février 2017, en personne ressource subjectivante qui agit et crée de nouvelles situations.

En somme, ses activités sont comprises dans un processus d'élaboration et d'orientation, ce qui les rendent signifiantes. Le processus d'élaboration et le sens que Paul leur attribue amène à évoquer l'intention associée aux activités et à l'action. Paul réalise des actions en fonction des intentions. La première est la production d'objet comme la construction d'une adaptation. Il peut « *faire à la place de parfois* ». La deuxième est la transformation des significations offertes à autrui « afin d'influer sur la construction de sens » (Barbier, 2017, p. 64) telle que « *stocker et transmettre de l'information (...) sur l'école inclusive, sur le handicap, sur l'adaptation, surtout ce qu'on peut faire dans ce cadre-là* ».

Les activités ne sont pas appréhendées seulement sous le prisme de l'action. Elles sont aussi « régulées et rythmées par des affects » (Barbier, 2011, p. 42)

#### Activité et affect :

Les affects sont des manières d'être, « une puissance d'agir » et une « puissance de penser » (Barbier, 2011, p. 65). Les affects rendent compte de l'engagement de Paul et le valoriser. Si Paul s'engage dans une activité de partenariat école-collège, ou d'information avec les partenaires externes, nous supposons que Paul y prend du plaisir et la reproduira. En ce sens, les affects associés aux activités de Paul participent à la transformation ultérieure de ses activités. Quand les affects sont associés à des activités mentales comme sensibiliser à l'école inclusive, elles concernent aussi les représentations que se fait Paul de la sensibilisation, les représentations que Paul se fait de lui-même et les représentations qu'il se fait des enseignants du collège quand il sensibilise. Donc ses activités sont ce qui l'occupe, ce qui le préoccupe sur les plans cognitifs et émotionnels.

#### Activité qui advient :

Ses activités sont en construction car il a débuté cette fonction que depuis deux ans. Il reconnaît qu'il ne mène pas suffisamment d'activités de conseil car « *il n'a pas assez d'année d'expérience* ». Il est possible de qualifier ses activités d'advenir au monde ou en gestation car elles sont à la fois les mêmes et se transforment. C'est le cas pour l'activité dans le cadre de l'école collège. Quand Paul est amené à aider un enseignant du premier degré à élaborer un dossier d'orientation dans l'enseignement spécialisé, il va stabiliser une organisation en actes d'activité qui va se traduire par une habitude d'activités spécifiques. L'habitude va définir sa manière d'agir et lier son passé, son présent et son futur. Ce premier entretien permet de repérer les situations dans lesquelles Paul ne s'engage pas : « *la formation* ».

### Activité comme reconstruction continue et conjointe :

Ses activités se déroulent au sein de son travail. Elles sont reconnues pour leur utilité. Dans le cadre des activités de travail, Paul utilise des artefacts, des objets façonnés, des cartes mentales. Il intervient sur l'activité des autres enseignants du collège. Il aide à construire « *des adaptations* ». Ces « *adaptations* » modifient les pratiques professionnelles des enseignants non spécialisées. Ainsi Paul reconstruit des pratiques professionnelles aussi bien pour lui que pour les autres enseignants de l'établissement qui vont enseigner différemment. Il se transforme, se reconstruit, se définit quand il exerce des activités de partenariat, de sensibilisation, d'information et de conseils. Il « *est avec* », « *dans la construction* ». « *Il amène l'élève à* » et « *fait parfois à la place de* ».

La construction du sujet Paul et de ses activités se croisent. Ses habitudes d'activités seront une caractéristique de ses manières d'agir.

### L'activité interactive :

Il entretient des rapports avec son chef d'établissement, des partenaires du secteur médico-social, des enseignants spécialisés et non spécialisés du collège et des enseignants du premier degré. L'analyse de l'interactivité de Paul nous amène à le placer dans une « *action collective* ». En effet, ses actions se déroulent au sein de son établissement et dans la liaison école-collège. Ses actions collectives contraignent les différents acteurs à s'arranger, à adopter des représentations partagées que Paul qualifie « *de langage commun* ». « *Le langage commun est celui de l'inclusion* ». Ses activités interactives s'illustrent au travers d'activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui et par l'agir sur l'activité d'autrui.

Ses activités sont dans des situations professionnelles où les interactions sont centrales et où les relations interpersonnelles sont omniprésentes.

Lors des interactions avec les enseignants du collège, Paul utilise des interactions verbales alors qu'avec des partenaires externes, les interactions seront médiées par l'outil informatique sous formes de courriels. Lors des interactions verbales, le langage est une activité adressée au centre de laquelle Paul cherche à influencer son auditoire quand il fait « *la promotion du mouvement inclusif, de l'école inclusive* » et qu'il présente « *le côté positif de l'école (inclusive)* ». Même s'il cherche à influencer, il demeure dans l'échange.

Paul souligne que la personne ressource « *informe* », « *conseille* ». Il communique avec autrui en utilisant des phases d'émission et de réception qui s'exercent successivement, simultanément. Ses interactions sont dépendantes de la situation et du but. Avec les « *éducateurs du Crop* <sup>98</sup> », il évoque le manque d'autonomie des élèves. Avec les enseignants du collège, il cherche à faire considérer les élèves du dispositif comme des élèves de leur classe de référence.

Le déroulement et le cadre des interactions font évoluer intentionnellement le cadre. Paul modifie celui du collège organisé au départ en différentes « *territorialités* » afin que l'établissement ne devienne qu'un seul et même territoire : un collège tout court et plus un collège ordinaire plus un collège

<sup>98</sup> CROP : Centre de ressource de l'ouïe et de la parole

spécialisé. Les actions de Paul façonnent les règles du collège vers un établissement inclusif.

Dans le cadre des situations qui se déroulent dans et par les activités d'interaction avec autrui, Il peut interagir dans deux types de situation. Dans le premier type de situation, il interagit avec des professionnels de l'enseignement. Ils ont le même statut que lui. Avec les enseignants du premier et du second degré, il « *collabore* », il « *se coordonne* ». Dans le deuxième type, Paul est orienté vers des situations de service. Il est membre du service public. Il interagit avec les élèves, leurs familles, des partenaires médico-sociaux qui n'ont pas le même statut. Il est contraint de connaître les buts, les interlocuteurs afin d'éviter des tensions qui proviennent de relations asymétriques.

Donc, les interactions avec autrui sont au centre du travail de Paul, ce qui le contraint à respecter des règlements et un cadre déontologique. Quand il cherche à établir un langage commun avec le « *Sessad* » et le « *Crop* », il construit un cadre qui favorise à terme la coopération entre lui et les différents éducateurs. Son travail est coconstruit par les interactants et ses interactions sont coconstruites par la co-activité des interlocuteurs.

Paul exerçant dans un collectif, il est amené à coordonner ses actions par exemple avec celles de l'enseignante en Segpa qui s'est inscrite avec lui dans la liaison école-collège. L'ensemble de ses actions s'insère dans un avant et un après et entre les actions des autres professionnelles. Au sein du collège, les interactions sont de nature différente : de nature hiérarchique avec « *l'inspecteur ASH* » même si Paul n'attend pas de missions claires de sa part pour lui indiquer ce qu'il faut faire et, des interactions non hiérarchiques avec les autres enseignants. Ils développent des activités de coordination. Le participant n'explicite pas si les interactions s'effectuent de manière formelle ou informelle, ni sur les lieux choisis.

Ses actions dépassent le cadre de la tâche. Quand il informe ses partenaires externes, il est amené à connaître leurs corps de métier c'est-à-dire leurs attentes, leurs contraintes et leurs points de vue.

Son interactivité ne se limite pas aux interactions. Elle comprend aussi les activités qui agissent sur l'activité d'autrui. Ses actions ont pour « *intention de changer quelque chose* » comme favoriser la préparation de l'autonomie des élèves qui intègrent le dispositif Ulis collège et la Segpa. Il évoque également les actions de conseil, d'accompagnement, d'information, de mise en relation. Elles modifient quelque chose dans les rapports entre les enseignants du collège, leurs activités et l'environnement de l'établissement.

Les métiers qui agissent sur l'activité d'autrui utilisent des lexiques spécifiques. Il cible ses interactions et les identifie : les enseignants du premier et du second degré et les partenaires externes. Les lexiques ont une « *valeur fonctionnelle* » (Barbier, 2017, p. 537). Paul n'emploie pas d'expressions à caractère de valeur. Il ne fait pas référence à un développement de compétences. En revanche, il utilise une rhétorique de l'action sociale du handicap : « *posture d'intégration* », « *projet d'inclusion* ». L'utilisation de ces expressions contribuent à sa construction identitaire.

	<p>A ce stade de la recherche, il n'est pas possible de conclure sur la possibilité de transformation des enseignants par l'intervention de Paul. Nous supposons qu'il infléchit.</p> <p>Paul intervient sur de sujets construits qui pour certains étaient présents avant lui dans l'établissement. Chacun a une histoire antérieure qui peut expliquer la résistance de certains à inclure des élèves du dispositif Ulis. Il n'a pas mis en place de dispositif à destination de sa population cible.</p> <p>Son intervention sur les activités de enseignants du collège ne s'opère que si l'espace est investi par ces derniers. Il sous-entend que cet espace existe car certains enseignants lui demandent des conseils pour remplir un Gevasco. Les enseignants sont à l'origine de son activité d'intervention. Son activité a un sens pour eux.</p> <p>D'un point de vue administratif, Paul et les enseignants du premier et du second degré ont le même statut. Néanmoins une asymétrie de position se dessine car il détient des savoirs que ses pairs ignorent. Cette asymétrie existe pour « <i>tous les collègues qui sont censés être personne ressource sur plein d'aspects</i> ». Son pouvoir se mesure dans sa capacité à déclencher une réponse de la part des sujets visés à la suite d'un conseil ou d'une information.</p> <p>Sur le plan intersubjectif, Paul entretient des rapports d'implication personnelles de reconnaissance d'agir. Il précise qu'il est reconnu comme coordonnateur Ulis mais pas comme personne ressource pour les enseignants et le principal. Il sera intéressant de savoir si cette reconnaissance apparaîtra.</p> <p><u>Expérience :</u></p> <p>Paul n'a pas débuté l'exercice de la fonction en intégrant la formation CAPPÉI. Il est coordonnateur depuis deux ans. Il a été enseignant dans le premier degré pendant un an. Il a eu des expériences professionnelles antérieures qui lui ont permis d'acquérir des savoirs en termes de communication et d'information. De plus, il a été manager et cartographe dans son entreprise précédente. Il a déjà travaillé avec des partenaires et a un vécu d'expérience. Dans la cadre de cet entretien, nous accédons à l'expérience vécue et à son élaboration en s'appuyant sur la communication d'expérience.</p>
<b>Apprentissage</b>	<p>Paul est coordonnateur du dispositif Ulis depuis deux ans. Au début de la formation CAPPEI, il n'arrive pas à déterminer la frontière entre la fonction de coordonnateur et celle de personne ressource. Il se demande « <i>à quel moment elle (fonction de la personne ressource) commence ?</i> ». L'apprentissage de la fonction n'a pas débuté avec la formation CAPPEI. Les premiers temps d'apprentissage se sont déroulés sur « le tas » (Wittorski, 2007) au sein de son collège.</p> <p>« Apprendre c'est s'adapter » (Récopé, 2001, p. 11). Il s'agit d'une transformation d'habitude d'activités valorisées par Paul et ou son environnement professionnel. Paul construit des savoirs qui sont identifiés comme rentrer en relation avec autrui, promulguer l'école inclusive, transmettre des informations. L'ensemble de ces savoirs sont attachés aux actions de Paul.</p> <p>Les apprentissages de Paul seront dans un premier temps évalués à la fin de la formation CAPPEI lors de l'épreuve trois.</p>

L'analyse de son apprentissage se réalise sous le prisme du socioconstructivisme. La conception, l'élaboration des savoirs en lien avec la personne ressource s'effectuent dans le cadre de la culture de l'école inclusive qui présente des valeurs et des pratiques spécifiques. Au-delà des processus socioconstructivistes, l'apprentissage de la fonction s'appréhende en prenant en compte les conditions : « *la formation alternée* » (Ibid) entre les temps à l'Espé et les temps au sein de son collège.

#### L'apprentissage en formation CAPPEI à l'Espé :

Paul ne s'est pas exprimé sur la formation à l'Espé. Sur la personne ressource, « *j'attends qu'on me donne des certitudes* ». « *J'espère qu'au bout de cette année, je serai capable de définir mieux encore parce que je trouve qu'aujourd'hui je ne suis pas très claire dessus (...)* Voilà un porte feuilles de missions, de postures ».

#### L'apprentissage organisationnel :

L'enjeu de l'apprentissage est de résoudre une problématique. Au début de son entretien Paul expose une problématique : préparer les futurs entrant dans le dispositif Ulis à être autonome. Le questionnement de Paul est individuel au sein de son établissement. Le but est d'amener l'ensemble des partenaires qu'ils soient du secteur médico-social et du premier degré à résoudre cette problématique au risque de remettre en cause leurs pratiques pédagogiques et professionnelles inscrites dans le quotidien.

Les savoirs et les informations s'inscrivent dans l'organisation. Ils sont échangés entre les différents interlocuteurs. En ce sens ils constituent une ressource. Le collectif de partenaires identifiés par Paul constitue également une ressource qui peut être décrite en s'appuyant sur le concept de communautés de pratique. En effet, ce collectif travaille ensemble, inventent des solutions que Paul n'a pas décrites au cours de cet entretien.

#### La transmission professionnelle :

La transmission professionnelle se fait par les institutions (formation continue, organisation). Elle est aussi bien horizontale que verticale. La transmission horizontale passe par les interactions avec les enseignants du premier degré et du second degré, les enseignants de Segpa et les éducateurs du secteur médico-social. Paul construit de nouvelles compétences comme celle de conseiller. Ainsi, son apprentissage n'est pas le fruit d'un processus planifié à l'avance mais il est issu d'un processus de coparticipation dans lequel s'opèrent à la fois la transmission et la construction (Durand, Saury et Sève, 2006). La transmission verticale est assurée essentiellement par l'adoption d'une posture réflexive que Paul mène dans le cadre de la fonction CAPPEI. Dans la formation professionnelle, la réflexivité et la construction des savoirs par les formés priment. Paul souligne que les formateurs CAPPEI apportent un accompagnement « *théorique mais pas concret* ». « *Les formateurs sont dans la transmission et pas dans la construction* ». La transmission est souvent synonyme de reproduction de pratiques identifiées. Or Paul explique que « *les formateurs ne sont pas capables de définir une fiche de poste* ». Ils n'ont pas identifié des pratiques spécifiques à la personne ressource dans le cadre de l'éducation inclusive.

La formation est organisée avec des temps avec un tuteur. « *Il est vraiment dans le questionnement avec moi. Il me fait me poser des questions. Il est critique mais dans le bon sens du terme. Il vient avec plaisir dans la*

	<p><i>classe</i> ». Le tuteur de Paul est critique quant à la fonction personne ressource. Paul ne l'a pas observé lorsqu'il l'exerce. Il n'a pas bénéficié de l'apprentissage par imitation.</p> <p><u>Conclusion</u> : Avant l'entrée en formation, Paul a appris la fonction sur « le tas » (Wittorki, 2007) au sein de l'organisation. Lors de la période en formation CAPPEI, il alterne les apprentissages au sein de l'organisme de formation et dans son collège. La formation CAPPEI, lui permet de bénéficier d'une « formation alternée » (<i>Ibid</i>) et d'un accompagnement (<i>Ibid</i>).</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>La construction identitaire de Paul est le résultat d'un double processus de socialisation : une socialisation primaire au sein de sa famille et une socialisation secondaire au sein de son club de handball et de l'institution scolaire.</p> <p>Paul est issu d'une famille où l'école, « l'éducation », « apporter le savoir », « l'apprentissage » sont valorisés. Le métier d'enseignant est « valorisant ». Son père était professeur d'EPS et sa mère enseignante spécialisée. « <i>J'ai toujours vu ma mère s'occuper d'enfants en difficultés</i> ». Dans un premier temps, il suit des études en géographie puis est devenu éducateur pour « <i>les projets de réussite éducative dans une école de management</i> » et « <i>AED</i><sup>99</sup> ». Il quitte le domaine de l'éducation et occupe un emploi de cartographe pendant sept ans. A la suite d'un licenciement économique, il reprend ses études. Il obtient un master MEEF et réussit le concours de professeur des écoles. Sa première année de titularisation confirme son souhait d'évoluer dans le domaine de l'ASH. « <i>Je me voyais bien travailler avec des élèves de type handicap</i> ».</p> <p>Son parcours indique que Paul a traversé des crises à la jonction de l'adolescence et de la vie d'adulte. Il cherche le domaine professionnel qui peut l'intéresser. Il fait un premier sursaut dans le domaine de l'éducation puis s'y oriente définitivement. Ce domaine professionnel le sécurise. L'ASH est en lien avec le domaine de sa mère. La relation avec elle est à interroger. Paul évoque « <i>Bourdieu et la reproduction sociale</i> ». La période de chômage est une période de deuil, un abandon qui va mettre à l'épreuve les trois instances psychiques. Elles sont amenées à retrouver un compromis entre le Ça, le Moi et le Surmoi. Durant son enfance, son adolescence et ses premières années de vie d'adulte, il a eu l'occasion de construire un soi positif en se comparant aux autres et en s'auto-attribuant. Le licenciement remet en cause ce Soi.</p> <p>Son identité d'enseignant faisant fonction de coordonnateur du dispositif est en relation avec son identité héritée et son identité visée. Son choix de l'enseignement provient de l'aspect « <i>aimer transmettre</i> ». Paul maintient un processus biographique actif dans la mesure où il considère que la personne ressource « <i>est une sorte de VRP</i> ». Elle est là pour à la fois transmettre de l'information, conseiller et surtout pour « <i>faire preuve de pédagogie avec les collègues, avec les partenaires, c'est-à-dire expliquer le mouvement inclusif</i> ». Il indique la présence de transaction entre une identité héritée (enseignant), une identité en voie d'acquisition (enseignant spécialisé) et une identité espérée (personne ressource). Il confirme qu'il est un sujet assujetti car il précise « <i>je n'ai pas choisi d'être personne ressource</i> ». Cette fonction fait partie de son Moi.</p>

<sup>99</sup> AED : Assistant d'éducation

	<p><u>L'identité professionnelle :</u></p> <p>Paul cherche à construire une identité professionnelle. Comme les autres participants, Paul est un enseignant du service public dont les pratiques et les compétences dépassent le cadre de l'enseignement. Il se place dans une identité professionnelle de service public. Lors du premier entretien, il n'est pas reconnu comme une personne ressource mais comme le coordonnateur du dispositif. Il a besoins d'être approuvé par sa hiérarchie. Il est bloqué dans une situation. Il se situe dans une identité responsable en promotion interne (Dubar, 1991). Ses activités ne s'effectuent pas toujours dans un climat serein. Il occupe une identité d'affinité en référence aux aspects relationnels et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977).</p> <p>Sa personnalité professionnelle indique que Paul désire « <i>apporter la bonne béquille pour que (...) l'élève puisse sortir du cursus scolaire parce que c'est ça l'enjeu avec une orientation</i> ». Paul a conscience que la fonction est obligatoire. Il ne l'a pas choisie. « <i>Je pense aujourd'hui que si je ne voulais pas être personne ressource je ne le serai pas sans que cela pose de problème à personne</i> » Les idéaux qui président à cette fonction est de l'ordre de l'idéal de la politique inclusive dont l'enjeu est de « <i>favoriser l'inclusion pour les élèves mais aussi dans la tête des collègues, les partenaires</i> ». Paul se confronte au réel de l'établissement. La confrontation au réel de l'établissement nourrit le plan narcissique. Le premier entretien n'apporte pas d'informations sur son identité institutionnelle.</p> <p>Conclusion : Pour conclure, Paul a construit une identité qui est en continue par rapport à l'éducation familiale marquée par une volonté d'aider les élèves en situation de handicap et en grande difficultés. Comme les autres participants, Paul rencontre des crises. Les deux crises sont de nature psychique avec un deuil professionnel qui remet en cause son Soi et, une difficulté à trouver sa voie professionnelle. Il a longtemps hésité entre le domaine de l'éducation et celui de la géographie. Son premier domaine d'identification aura sa préférence. Son identité est au carrefour du psychique et du social. Elle est le résultat de transactions entre son identité héritée, acquise et espérée. Ses activités indiquent qu'il se trouve entre un accompagnement didactique et pédagogique et un accompagnement-conseil. Il est dans un <i>ni ni</i>, dans un entre-deux.</p>
--	--

## 2-2 Ce que nous retenons des premiers entretiens

Les entretiens exploratoires font l'objet d'analyses de données autour de trois concepts clés : l'activité, l'apprentissage et l'identité définis.

### 2-2-1 L'apprentissage

Sept des huit participants étaient déjà sur un poste d'enseignants spécialisés avant la rentrée scolaire 2018. Seule Marie débute dans l'enseignement spécialisé en ayant une mutation dans une Segpa. Mais elle avait déjà exercé dans le domaine de la difficulté scolaire et du handicap lors de remplacements.

Avant qu'ils suivent la formation CAPPEI, ils apprenaient la fonction sur « le tas » (Wittorski, 2007, p. 141) au sein de leur établissement. Cet apprentissage est un apprentissage organisationnel. L'enjeu est de résoudre une problématique locale identifiée par le participant. Sur les huit problématiques, trois concernent l'inclusion, deux le partenariat, deux les élèves et une la communication.

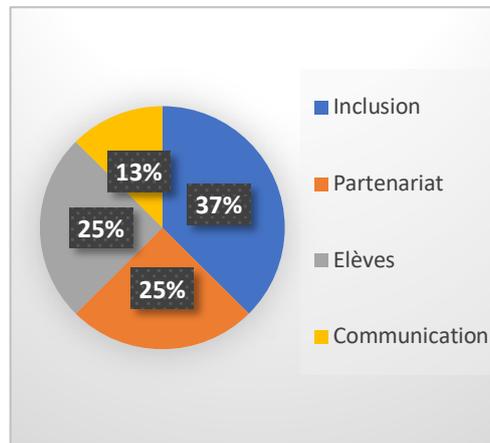


Figure -45 Problématiques des enquêtés

Même si le questionnement est individuel, le but est d'amener les différents partenaires internes et externes à résoudre la problématique. La construction des savoirs se réalisent au sein de l'établissement, au sein des collectifs qui constituent des ressources au même titre que les savoirs. Les participants évoluent au sein de communautés de pratique. Les membres travaillent ensemble. L'apprentissage de la fonction s'appuie sur la didactique professionnelle et l'ergologie.

Les huit participants bénéficient de la formation CAPPEI. Cette formation est structurée sous forme de modules regroupés dans un tronc commun et des modules spécifiques. Les attentes de la formation s'avèrent différentes selon les enquêtés. Entre le mois de septembre et le mois de novembre, les enquêtés identifient peu de temps consacré à la formation personne ressource. Trois enquêtés, Muriel, Marie et Carine, se souviennent du cours sur la professionnalisation. Sébastien évoque un cours sur l'analyse de pratique. Marie explique que les contenus sont divulgués en filigrane. Il semble que les formateurs n'aient pas axé leur formation sur cette fonction. La formation est jugée intense, positive car elle favorise la rencontre avec différents stagiaires et négative parce qu'elle rassemble une trop grande « *hétérogénéité de stagiaires* » (Carl). Elle contribue à un cheminement intellectuel (Muriel) et à muer « *d'enseignant à enseignant spécialisé* » (Carl). Carl et Paul ont des attentes par rapport à la fonction personne ressource peut-être « *avoir un carnet d'adresses* » (Carl), « *des choses claires sur ce qu'est une personne ressource(s), sur les limites du cadrage de la personne ressource* » (Paul).

Pour que les participants apprennent cette fonction, elle doit faire l'objet d'une transmission horizontale, d'une part, grâce aux interactions qu'ils entretiennent avec les partenaires internes et les partenaires externes ; et d'autre part une transmission verticale menée par les formateurs CAPPEI. Les formateurs sont censés placer les stagiaires dans une posture réflexive. La réflexivité est le *leitmotiv* de la transmission verticale. Trois des huit participants confirment que les formateurs suscitent une réflexion, un questionnement, ce qui permet à Muriel de rebondir sur sa pratique, à « *combler un vide* » (Sébastien) et « *conduire sur le chemin* » (Anne-Lise). Quatre enquêtés émettent un avis négatif sur le contenu de la formation. Ils les jugent « *généralistes* » (Marie). L'accompagnement des formateurs est trop théorique (Paul). Ils sont dans un processus de transmission de contenus théoriques (Sébastien et Carine). Mais ils ne sont pas capables de définir une « *fiche de poste* » (Paul) et d'expliquer les missions et la posture car être personne ressource est différent selon les structures (Marie).

Les formateurs laissent les participants dans une forme d'incertitude qui peut générer des angoisses dans la mesure où les enquêtés ne peuvent pas reproduire des pratiques existantes. Anne-Lise constate qu'ils occupent une position asymétrique par rapport aux stagiaires tout comme la personne ressource face aux enseignants.

Sébastien limite l'apprentissage de la fonction à la seule réussite des épreuves certificatives alors que selon Marie cette fonction s'apprend tout au long de la carrière.

La formation CAPPEI est complétée par des temps avec un tuteur. Deux des huit participants (Carl et Marie) n'ont pas de tuteurs, ce qui pose « *un problème d'équité* ». Aucun tuteur n'a une expérience reconnue dans la fonction personne ressource. Le tuteur de Paul émet un avis critique sur cette fonction qui éloigne l'enseignant spécialisé de sa mission première : l'enseignement.

La formation CAPPEI est organisée autour d'une « formation alternée » et d'un accompagnement par un tuteur (Wittorki, 2007, p.141). La question de la réflexivité et l'accompagnement sont centraux dans le développement professionnel (Wittorski, 2018). Or, les participants tendent à montrer que la réflexivité et l'accompagnement ne sont pas optimaux.

### 2-2-2 Les activités

Les activités personne ressource des enquêtés ont été analysées en s'appuyant sur les composantes de l'entrée par l'activité de Barbier et une approche anthropologique basée sur la sociologie clinique.

Les activités ne sont pas directement observables. Elles sont observables *via* les actions. Elles se situent entre le travail prescrit (le Bo du 16 février 2017) et le travail réel dans l'établissement scolaire. Les actions traduisent ce que font les enquêtés. Sept des huit enquêtés ont été en

mesure d'identifier des activités personne ressource qu'ils ont mises en place avant leur entrée en formation CAPPEI. Quatre activités sont du domaine de la didactique et de la pédagogie et quinze sont relatives à l'accompagnement conseil.

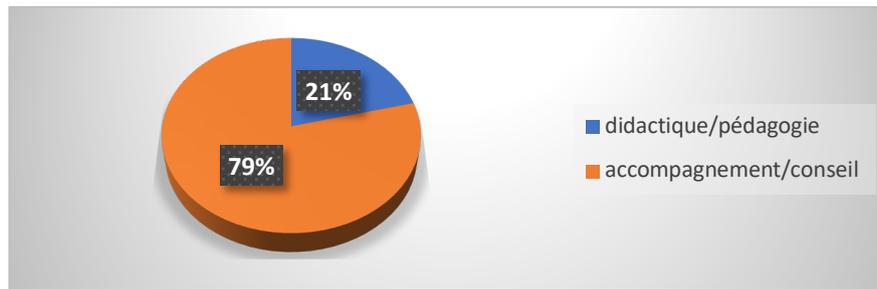


Figure 46 Activités personne ressource (octobre-novembre 2018)

La schématisation des postures et des positions de l'enseignant spécialisé personne ressource (Leroyer, Midelet-Mahieu, 2021) enrichit l'analyse précédente.

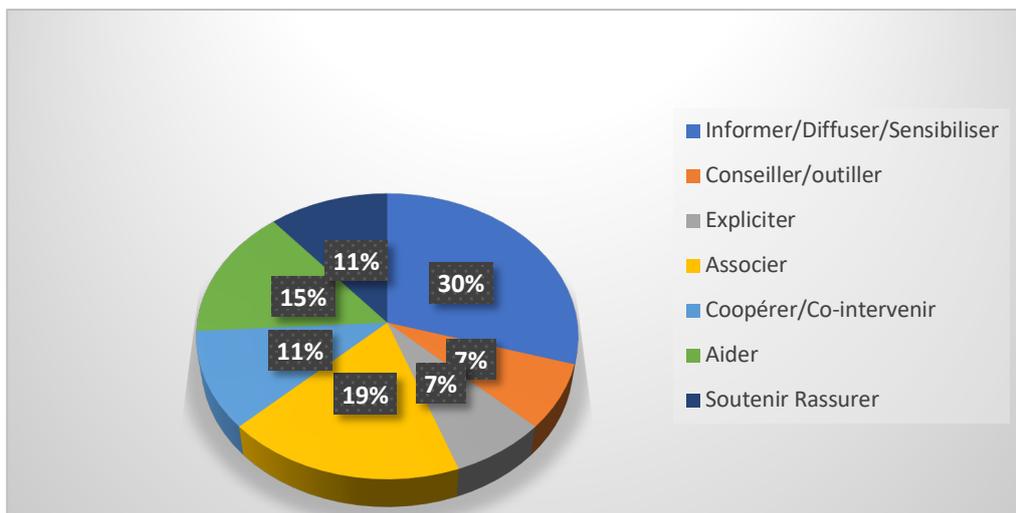


Figure 47 Postures et position de l'enseignant spécialisé personne ressource

Les participants investissent dans les mêmes proportions des activités relatives à la représentation de l'institution (informer/diffuser/sensibiliser et conseiller) (37%) que celles relatives à la médiation entre l'institution (expliciter, associer, coopérer/intervenir) (37%) et les interlocuteurs (soutenir et aider) (37%). Les activités comme médiateur protecteur entre l'institution et les interlocuteurs c'est-à-dire celles qui sont les plus proches des interlocuteurs et qui nécessitent un investissement intersubjectif et une forme d'empathie sont un peu en retrait. Les participants investissent des activités qui sont plus éloignés de leurs interlocuteurs. Ils réalisent cinq activités qui ne sont pas mises en évidence dans cette schématisation : construire/fabriquer des supports (domaine pédagogique et didactique), guider, observer, « ne

*pas faire à la place de* » (domaine de l'accompagnement conseil). Les gestes professionnels sont des gestes d'accompagnement.

Les entretiens montrent que les enquêtés ont la plus grande difficulté à définir ce qu'est une personne ressource. La formation ne comble pas ce vide. Les frontières entre cette fonction et celle de coordonnateur de dispositif et de conseiller de circonscription ASH semblent « floues » (Jeannot, 2011). Carl et Sébastien sont dans l'impossibilité de se positionner en tant que personne ressource. Leur discours est très proche de celui d'un coordinateur de dispositif. Quelles sont les populations cibles ? A qui les enseignants des établissements, les personnels d'encadrement, les partenaires externes doivent-ils s'adresser ? A ce stade de la recherche, les participants privilégient les enseignants comme population cible, même si certains sous-entendent une intervention auprès des élèves comme dans le cas de l'inclusion inversée. Les activités interactives, sur le travail avec autrui, sur l'agir d'autrui sont centrales : « ces gestes sont devenus les gestes professionnels de la personne ressource » (Ferré ; Bedoin, 2021, p. 237). Ils ne sont pas éloignés des gestes d'ajustement (Jorro, 2005). En s'appuyant sur les travaux de Bucheton et Soulé (2009) et de Saillot (2020), Grave (2022) a identifié trois échelles d'activités d'ajustement pour les personnes ressource : l'activité dans la classe avec les acteurs d'enseignement/apprentissage, l'activité plus indirecte hors du temps de classe et l'activité indirecte avec les responsables institutionnels. Les huit participants exercent essentiellement dans le cadre d'activités indirectes hors de la classe. Muriel, Anne-Lise et Marie évoquent des activités dans la classe dans le cadre de la co-intervention et de l'observation. Le dernier point confirme les analyses précédentes. Ils s'orientent vers des gestes d'accompagnement (Lewi-Dumont, 2010). Ils construisent une professionnalité émergente (Jorro, 2011).

Les activités interactives peuvent être analysées en mettant en relation trois coordonnées : l'histoire, les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction. Chaque participant a une histoire individuelle qui justifie le choix de devenir enseignant, enseignant spécialisé puis personne ressource. Cette histoire individuelle est à mettre en relation avec l'histoire de l'établissement et surtout sa relation avec l'inclusion. L'histoire de l'établissement et celle des acteurs déjà construits qui y participent, expliquent l'existence de points de résistance comme des difficultés à inclure des élèves d'un dispositif Ulis ou l'existence de situations qui favorisent l'action de la personne ressource. Dans l'établissement d'Alix, l'ouverture du dispositif Ulis est une demande des enseignants alors que dans celui d'Anne-Lise il est subi. Les actions des personnes ressources ne répondront pas aux mêmes problématiques et n'occasionneront pas les mêmes relations interpersonnelles et intersubjectives. Au niveau des rapports de pouvoir, les situations sont différentes. Paul a le soutien de son chef d'établissement alors que Marie doit convaincre du « *bien-fondé de l'inclusion* ». Les rapports de pouvoir avec la hiérarchie locale

seront un frein ou un accélérateur à la mise en place des activités. Selon les situations inclusives de l'établissement, les activités de la personne auront du sens aussi bien pour les personnes ressource que pour les interlocuteurs, ce qui favorisera plus ou moins les interactions et les engagements. Le sens provient de l'indétermination des trois coordonnées qui sera résolue par une activité de subjectivation. L'activité de subjectivation des participants leur procurera du sens.

Les partenaires internes et externes sont amenés à travailler avec les participants. Par exemple, Alix prend des décisions collégiales. Elle ne doit pas omettre de prendre en compte les points de vue de ses interlocuteurs car même si elle a le même statut que les autres enseignants du collège, la relation devient asymétrique car elle a un savoir et un pouvoir qui déclenchent une réponse chez les enseignants. Les actions de partenariat redéfinissent la place et le rôle de chacun des protagonistes (Mérini, 2001).

Aucun des participants n'a mis en place des dispositifs afin de favoriser la mise en place d'activités personne ressource. Les activités se déroulent essentiellement lors de moments informels (récréation, cantine, pause méridienne). Muriel et Marie sont les seules participantes à avoir réalisé des réunions avec des enseignants. Thomazet et Mérini (2014) indiquent que le passage de l'informel au formel s'avère nécessaire afin de définir les objectifs de chacun, les décisions, de construire des relations de confiance et de créer des communautés de pratique et d'apprentissage. Au sein des communautés, les informations sont échangées. Les personnes ressource collaborent, coopèrent, co-construisent avec les partenaires.

Cinq participants ont indiqué qu'ils n'ont pas choisi de remplir cette fonction. Carl l'a découverte lorsqu'il est entré en formation. Ils ressentent une injonction de la part de l'institution. Une seule participante (Carine) s'est sentie personne ressource quand elle accueillait des professeurs des écoles stagiaires dans son école primaire. Les gestes d'accompagnement et de conseil des participants sont issus d'expériences antérieures quand ils étaient enseignants, éducateurs dans le quartier (Sébastien) ou manager (Paul). En effet, les activités personne ressource sont reconstruites et continues même si elles semblent advenir pour certains. Ces gestes déroutent Paul. Il remarque que « *s'il ne remplit pas sa fonction personne ne peut l'y contraindre* ». Il indique que son identité d'enseignant est très prégnante, ce qui pose la question de la reconnaissance et de l'obligation. Il montre qu'il peut passer d'un sujet assujéti à un sujet subjectivant.

Les activités des participants sont au cœur de leurs préoccupations et des orientations de leurs actions. Elles se réalisent au sein du contexte de l'inclusion scolaire. Très peu de participants sont capables d'apporter une définition précise de l'inclusion scolaire. En début de formation, nous constatons qu'ils se basent sur les activités en lien avec le dispositif : favoriser l'insertion

sociale et professionnelle (Sébastien), faciliter l'inclusion des élèves du dispositif Ulis (Anne-Lise, Muriel et Carine). Ils ont une approche du vivre ensemble (André, 2018). Une seule participante (Alix) a une vision qui ne soit pas exclusivement réservé aux élèves relevant de l'enseignement spécialisé. Son discours s'adresse à tous les élèves du collège. Marie adopte une vision critique : « *L'inclusion scolaire c'est une très bonne chose à la fois (...) si on y met les moyens parce que si on y met pas les moyens cela n'a aucun intérêt car il y a des élèves qui ne peuvent être inclus* ». Elle pense que l'inclusion peut induire des effets négatifs en ne reconnaissant plus les besoins spécifiques. Paul reconnaît avoir des difficultés avec « *l'inclusion forcée* ». Six participants remarquent que, malgré les injonctions ministérielles, la forme d'inclusion proposée dans le cadre de leur établissement n'est pas satisfaisante. Seulement deux participants (Alix et Paul) ont un discours positif. Le projet du dispositif Ulis de Paul est inclus dans le projet d'établissement. Alix précise que l'ouverture de son dispositif est l'émanation d'un projet des enseignants du collège. Donc, les activités d'interaction et les gestes professionnels des personnes ressource sont à penser dans le cadre des interactions entre l'histoire, les rapports sociaux et de pouvoir et les situations d'interaction.

### 2-2-3 L'identité

Les activités sont ces processus qui à la fois transforment le monde et transforment « le soi transformant le monde » (Barbier, 2011 ; p. 41). Les activités personne ressource transforment l'environnement et les personnes ressource elles-mêmes. La construction identitaire est la conséquence d'une transaction entre une identité pour soi et une identité pour autrui (Dubar, 1991), d'une transaction entre une identité héritée, une identité acquise, et une identité espérée (Gaulejac (de), 2002). Elle est le fruit de tensions, de crises, de ruptures et de continuité. L'enjeu de la construction identitaire est d'assurer une unité. L'identité est au carrefour du psychique et du social.

En sociologie clinique, l'identité professionnelle est composée de l'articulation entre une identité individuelle, une personnalité professionnelle et une identité institutionnelle.

Certains participants ont une identité individuelle marquée par des événements de rejets et d'exclusions lors de leur enfance et leur scolarisation qui ont occasionné des tensions entre les trois instances psychiques et dans la construction du Soi. Marie et Muriel sont rejetées par les représentants de l'institution scolaire, Sébastien par des villageois et Alix par des camarades. Au contraire, Paul, Carine, Anne-Lise et Carl ont entretenu de bonnes relations avec l'institution. Trois participants (Marie, Muriel et Sébastien) sont porteurs de projets familiaux orientés vers l'inclusion et l'ascension sociale. Trois participants sur huit ont changé de trajectoire professionnelle avant de devenir enseignant. Muriel a été secrétaire, Sébastien éducateur dans un quartier et Paul éducateur et AED avant d'être cartographe. Ces changements

de trajectoire s'inscrivent dans un parcours de développement professionnel qui sont source de transformations. Sept des huit participants ont eu des expériences antérieures avec les domaines de la grande difficulté scolaire et du handicap. Carl est le seul à ne pas avoir eu de contact avec le monde du handicap avant de devenir coordonnateur Ulis. L'ensemble de ces événements antérieurs constituent des expériences (Theureau, 1992) et des vécus d'expériences qui influenceront leur subjectivité de la personne ressource et leur choix de devenir enseignants et enseignants spécialisés.

Les participants ont une personnalité professionnelle. L'identité individuelle peut avoir des conséquences sur la construction de la personnalité professionnelle. Ils se sont engagés dans l'enseignement spécialisé car ce dernier répond à des attentes conscientes et inconscientes. Paul explique qu'il ne trouvait pas son compte dans l'enseignement traditionnel et d'une certaine manière fait perdurer le projet professionnel de sa mère. Carl désirait « *se rendre utile autrement* ». Inconsciemment, Alix, Sébastien, Muriel et Marie désirent rendre ce que l'institution leur a donné, aider les élèves car eux n'ont pas été aidés, ou parce qu'ils sont à même de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves. Les huit participants s'investissent dans des activités personne ressource car ils désirent être des acteurs actifs de la politique inclusive de leur établissement. Carine et Anne-Lise désirent faciliter l'inclusion des élèves du dispositif dans leur classe de référence. Muriel espère que les mentalités vont évoluer et que les enseignants du collège s'emparent de la problématique de l'inclusion et qu'elle ne soit plus réservée aux enseignants spécialisés. Néanmoins, certains soulignent que la fonction personne ressource, même si elle leur apporte des satisfactions, est une fonction imposée par l'institution et non choisie. Les savoirs sont construits grâce à des activités d'interaction avec autrui et sur l'agir d'autrui dans le collège avec les partenaires internes et externes et avec les autres stagiaires lors de la formation CAPPEI. Ces activités de coopération et de collaboration peuvent régénérer des angoisses issues de rejet et d'exclusion. Seulement pour Marie et Carl la formation comble un vide laissée par l'institution. Néanmoins Paul souligne que les formateurs ne sont pas capables de « *définir une fiche de poste* », un idéal. Ils n'arrivent pas à identifier les savoirs professionnels et les pratiques relatifs à la fonction personne ressource. Les participants se construisent un idéal de la personne ressource en fonction des événements personnels et professionnels, des crises et des tensions que chacun traverse. Les participants recherchent une reconnaissance pour eux-mêmes.

Ainsi l'analyse de la personnalité professionnelle nous indique que leur identité semble *bricolée*. L'identité institutionnelle est en relation avec l'identité individuelle et la personnalité professionnelle. Elle peut les remettre en question et les déstabiliser. Les enquêtés sont éprouvés dans le cadre de l'immersion dans l'institution scolaire. Ils vont confronter leur idéal construit

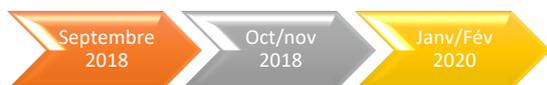
en formation et personnellement à l'idéal de l'institution. Les personnes ressource apparaissent comme des êtres hybrides car elles possèdent un statut d'enseignant avec des activités qui dépassent le cadre de l'enseignement telles que la sensibilisation, l'aide, l'explicitation. Les personnes ressource se placent dans une identité professionnelle de service public selon la typologie d'Osty, Sainsaulieu, et Uhalde (2007). Les différents enquêtés sont amenés à se présenter. L'activité de présentation (Goffman, 1973) participe à la perception et à la définition de soi : le sujet se présente tel que l'environnement social le demande. Ils se présentent comme enseignant spécialisé, coordonnateur d'un dispositif mais pas comme une personne ressource, ce qui montre que les enquêtés ne se sont pas encore identifiés à cette fonction et que cette dernière enregistre un déficit de reconnaissance de la part des autres membres de la communauté éducative de leur établissement. Leurs activités ne sont pas reconnues par autrui comme des activités personne ressource. Les frontières entre les deux domaines d'expertise et celles de la personne ressource sont floues pour l'environnement. Les actions ne sont pas définies (Sainsaulieu, 1996). Les espaces (cantine, salle de dispositif) et les temps (récréation et pauses méridiennes) sont à la très grande majorité informels. Le manque de visibilité induit par les législateurs conduit à un problème de reconnaissance par les membres locaux institutionnels. Les enquêtés se retrouvent dans une injonction paradoxale : une reconnaissance par l'institution et des difficultés à se faire reconnaître par l'organisation. Leurs activités induisent un travail d'organisation. Les personnes ressource reconstruisent des règles et des nouvelles normes. Leurs activités peuvent entraîner des heurts avec la hiérarchie. Marie doit convaincre sa principale du bien-fondé de la co-intervention avec des élèves de quatrième traditionnelle. Sa principale lui demande de prévenir les parents des élèves de quatrième que leurs enfants seront en contact avec des élèves de Segpa. Les heurts concernent aussi les enseignants de l'établissement. Muriel, Carine, Anne-Lise travaillent avec les enseignants d'inclusion afin de faciliter l'inclusion des élèves du dispositifs. En revanche, Alix travaille de manière collégiale avec les enseignants. Le climat est spécifique à chaque établissement. En ce sens, les enquêtés occupent à la fois une identité d'affinité dans la mesure où les activités interactives sont centrales et une identité de négociation en lien avec la reconnaissance (Sainsaulieu, 1977). Ces activités d'interaction peuvent raviver des angoisses surtout si le sujet a connu le rejet pendant son enfance.

Leurs identités institutionnelles, leurs personnalités professionnelles et leurs identités individuelles montrent que les participants sont placés dans une position d'entre-deux. D'un point de vue individuel, Marie, Muriel et Sébastien se trouvent dans un entre deux culturels. D'un point de vue institutionnel, l'institution place les enquêtés au sein d'injonctions paradoxales. Elle leur confère la possibilité de réaliser des activités d'accompagnement conseil

alors que leur statut est celui d'un enseignant du premier ou du second degré. Ce statut les renvoie à des activités pédagogiques et didactiques et à leur identité première que certains ne sont pas prêts à abandonner : « *je ne suis pas prêt à ne plus être enseignant spécialisé si la fonction de personne ressource me prend trop de temps* » (Paul). Être personne ressource c'est prendre le risque d'être de nouveau isolé, renié critiqué par son groupe d'appartenance et de réactualiser des angoisses.

Donc, les enquêtés sont placés dans un entre-deux défini par Thouroude (2022) comme un « un lieu de traitement des différences, axé sur des points communs afin que chacun puisse trouver sa place : il sert à désigner un espace d'articulation entre différence et ressemblance, un espace de rencontre et de liens » (p. 18).

## Chapitre 2- Les résultats à l'issue de la certification



J'ai ressollicité les huit enquêtés à l'issue de la certification. Ils avaient fini la formation CAPPEI et avaient passé les épreuves de la certification. Lors de cette deuxième période, six participants sur huit se sont entretenus avec moi. Sébastien a obtenu la certification mais n'a pas répondu à la nouvelle sollicitation. Carine n'a pas obtenu la certification.

Je vais présenter l'analyse des données en se basant sur trois thématiques : la présentation de soi pour savoir si les enquêtés se présentent comme des personnes ressource (ce qui ne s'était pas produit lors du premier entretien) ; la formation et la certification, qui sont traités ensemble, parce qu'ils ont terminé leur formation et ont passé les épreuves certificatives ; la personne ressource afin de mettre en évidence leurs activités personne ressource et leurs difficultés éventuelles.

Depuis les premiers entretiens, les six enquêtés ont obtenu la certification CAPPEI. Ils sont restés dans le même établissement. Désormais ils sont titulaires de leur poste. Paul est toujours dans « *une démarche de réflexion sur les outils qu'(il) peut apporter aux élèves* ». Il essaye « *d'engager au maximum une expérience sur notamment tout ce qui est accompagnement du projet de l'élève* ». Marie est contente. Elle commence à trouver sa place dans l'établissement. « *Avec les collègues, ça se passe mieux. « Pour le compte on travaille en collaboration* ». Carl est satisfait de s'« *être tiré à bon compte de la lessiveuse CAPPEI* ». La formation a été utile car il a acquis de nombreuses connaissances et il a conscience qu'il a modifié ses pratiques. « *Il y a plein de choses que je fais différemment entre l'avant et l'après CAPPEI* ». Il souhaite continuer à s'investir et à progresser comme enseignant spécialisé. Muriel précise qu'elle « *a*

*plus de crédibilité* ». Elle semble « être mieux perçue par l'équipe enseignante ». Le parcours lors de la formation et de l'obtention de la certification lui apparaît comme positif. Il « m'a apporté sur un point de vue personnel et aussi tout ce que je peux apporter aux partenaires ». Elle a une certaine « légitimité » comme enseignante spécialisée et personne ressource. Anne-Lise souligne qu'elle a « les mêmes élèves que l'année dernière donc pas d'entrant cette année ». Elle se centre sur son parcours d'enseignante dans l'établissement. Alix semble satisfaite que la période de la formation ait pris fin : « Ça va mieux. Une fois l'examen passé j'ai pu réinvestir complètement mes missions au sein de mon établissement et ça va mieux ». Cette nouvelle période est placée sous le signe du réinvestissement.

## 1-Présentation comme personne ressource

Les participants n'adoptent pas tous la même position par rapport à la fonction. Alix, Anne-Lise et Muriel se présentent comme personne ressource. « Il y a eu un nouvel adjoint dans l'établissement. Je me suis présentée en tant qu'enseignante spécialisée, personne ressource » (Alix). Elles se sentent « légitimes ». Anne-Lise se présente comme une personne ressource car « elle apporte des choses aux collègues qui l'aident en retour ». Le contexte de l'établissement apparaît plus favorable. « Avec certains collègues (...) on a réussi à faire évoluer les mentalités des collègues et à les aider au quotidien ». Le travail collectif a aidé Anne-Lise à être mieux incluse dans son groupe d'appartenance. Muriel expose un aspect particulier inexistant lors des entretiens de la première vague. Elle peut anticiper des difficultés pour des élèves non « étiquetés » : « je peux (...) aider ou (...) apporter mon regard...cela arrive aussi pour des élèves qui sont...aller au-devant de difficultés avec des élèves qui ne sont pas forcément connus ».

Les trois autres participants (Paul, Marie et Carl) présentent des difficultés. Avant d'être enseignant spécialisé, Paul est perçu comme un enseignant du premier degré. Il pense qu'il « n'a pas été accompagné d'une bonne définition pédagogique de la part de l'institution ». Il constate une « réticence » de la part des collègues ». Les enseignants du collège perçoivent la personne ressource comme une « personne à tout faire ». « Soit, ils attendent de nous qu'on leur donne des réponses, soit ils attendent rien de nous car ils désirent que c'est un terme à la mode comme il y a eu la bienveillance ». Paul a des difficultés « à se positionner ». Il remarque que la personne ressource ouvre la « porte entre guillemets (...) à des réformes qui sont parfois difficile à faire passer ». De plus, la personne ressource n'est pas seulement liée à l'enseignement spécialisé. Il partage la position de Marie « tout le monde devrait être personne ressource(s) car on est tous personne ressource à un moment donné par rapport à quelque chose » (entretien de la première vague). Selon Marie la situation « reste encore un peu compliquée » dans la mesure où elle ne parvient pas à définir ou déterminer les caractéristiques

de la personne ressource. Elle devient référente PAP. « *Je suis cette année référente au niveau de la gestion des PAP pour pouvoir aménager la pratique des enseignants* ». « *On vient me chercher* ». « *J'apparais comme une personne ressource pas forcément en fonction de ma spécialité* ». Je constate une évolution depuis l'année dernière car elle est identifiée comme une personne ressource. Les enseignants s'emparent d'espaces. Sa fonction a un sens pour eux car ils viennent à sa rencontre. Son identification est facilitée par l'intervention de la hiérarchie locale qui lui confie une mission, ce qui peut aider à définir les contours de la fonction et à l'inverse peut limiter son champ d'action. Cependant, d'elle-même, elle n'arrive toujours pas expliciter les frontières de cette nouvelle fonction. La formation n'a pas apporté de réponses. Cette problématique de définition est analogue à celle de Carl qui ne comprend toujours pas pourquoi les trois fonctions sont dissociées, ce qui ne l'aide pas à investir la fonction. Il ne se définit pas comme personne ressource. « *C'est comme M Jourdain on est une ressource sans le savoir* ». Son identification est toujours très proche de celle de coordonnateur du dispositif Ulis. Comment les enquêtés définissent-ils cette fonction ? Leur définition a-t-elle évolué ?

## 2- La personne ressource

### 2-1 Définition de la personne ressource

Les participants commencent à apporter des éléments de définition de la personne ressource. L'élément commun à l'ensemble des enquêtés est l'importance du climat et du contexte de l'établissement. Cette remarque est en continuité avec les entretiens précédents. Les six participants soulignent que la personne ressource est sollicitée pour des démarches, ce qui est nouveau pour Paul. Elle est un outil d'ouverture : « *Elle est une «idée de support c'est-à-dire qu'on ne vient pas comme un initiateur* ». Elle est sollicitée pour des démarches, sur de la documentation, sur des discussions entre des enseignants. Anne-Lise et Muriel soulignent que la personne ressource apportent des connaissances sur l'élève à BEP, sur le fonctionnement de la MDPH à l'ensemble des personnes qui l'entoure (monde professionnel, les parents, les élèves) : « *Pour moi c'est d'apporter de l'aide, des conseils à plusieurs personnes, cela peut être le corps enseignant, des familles, des structures autres qui ont besoin de conseils ou d'aide et répondre à un besoin, trouver tous ensemble une réponse à une problématique* » (Muriel). Elle aide, informe, répond à des questions, aide à la construction des réflexions notamment lors de la construction du projet d'établissement. Enfin elle met des activités en place en fonction des besoins et des discussions qui s'amorcent lors de temps informels. Les notions d'aide, de conseil, d'apports de connaissances sont communes à tous les participants. Marie spécifie que l'apport n'est pas que pédagogique et didactique mais il est également sur le plan du bien-être : « *se sentir mieux* ». Carl comme Anne-Lise expliquent que la population cible ne se limite pas

aux adultes. Ils interviennent aussi sur les élèves de l'établissement lors de co-intervention. D'après Carl et Alix, la personne ressource est une personne qui ne fait pas de différence entre les élèves, ceux du dispositif et ceux de l'établissement ordinaire, « *qui ne met pas de cloisons* » (Carl), qui « *ne ferme pas la porte* » (Carl), et qui est « *à l'écoute des élèves* » (Carl). « *Il n'y a pas de frontière dans le sens où tous les BEP des élèves sont dans toutes les classes* » (Alix). Anne-Lise indique que la personne ressource est une accompagnante dans la mesure où elle recherche l'autonomie de l'interlocuteur. Elle n'est pas seulement un étayage. Elle doit penser au désetayage. À terme, la personne ressource « *c'est s'effacer* », « *accompagner (les élèves) et petit à petit de laisser la place en quelque sorte, les laisser se débrouiller* ». Elle remarque que cette fonction est chronophage. Elle pourrait constituer une fonction à part entière. C'est une nouveauté par rapport à l'entretien précédent. Cette fonction est plus ou moins appréciée par la direction des établissements selon Paul et Alix.

Deux nouveautés sont apparues. D'une part, contrairement à ce que les formateurs leur ont suggéré lors du cours sur la professionnalisation, la personne ressource apparaîtrait comme un satellite et non comme un catalyseur. Paul, Anne-Lise et Carl pensent que la personne ressource « *grave autour. Elle est un peu plus comme une fonction support* » (Paul). Elle apparaît comme un « *VRP de l'école inclusive* » (Paul). D'autre part, la personne ressource n'est pas seule. Paul, comme Alix lors de son entretien précédent, explique que cette dernière est incluse dans un groupe collaboratif dont les membres ne sont pas exclusivement des enseignants spécialisés. Les membres réfléchissent aux modalités à mettre en place pour favoriser l'inclusion.

L'ensemble des enquêtes s'accordent pour expliquer qu'ils ne construisent aucune frontière « *hermétique* », une « *porosité* » entre le domaine d'expertise de la personne ressources et ceux des deux autres domaines d'expertise. « *Je pense que ça transpire entre les différentes fonctions. L'expertise dans la rédaction d'un Gevasco est au service des autres enseignants* » (Paul). Selon Carl, la co-intervention favorise l'action de l'enseignant spécialisé et les interactions vis-à-vis des enseignants et de la vie scolaire qui sont du ressort de la personne ressource.

Les espaces et les temps où exercent la personne ressource sont « *flous* ». Paul souligne que la salle du dispositif est devenue une salle de discussions entre les enseignants. « *C'est aussi pour ça que j'ai mis une machine café pour accueillir les collègues* ». Elle favorise la formalisation de temps d'échanges. Paul a-t-il mis en place un dispositif qui permet aux enseignants de s'appropriier l'espace qui leur est offert, un espace de rencontre propice à l'entre-deux ?

Les participants se sentent de plus en plus à l'aise lorsqu'ils exercent des activités en lien avec la fonction depuis qu'ils ont eu la formation et qu'ils sont certifiés. Même si nous notons aucune

évolution concernant la représentation, les pratiques évoluent. La reconnaissance semble les aider à prendre confiance en eux. Pour Paul, Muriel et Alix les explications sont à rechercher ailleurs. Paul et Muriel sont de nature ouverts. Ils cherchent à échanger. Nous constatons une continuité entre leur identité institutionnelle et leur identité individuelle. Alix se sent en confiance dans son établissement. Cette confiance comble des angoisses liées à des épisodes durant son enfance.

La définition de la fonction personne ressource est à mettre en perspective par rapport avec les activités mises en place depuis les premiers entretiens.

## 2-2 La formation CAPPEI et l'épreuve 3

### 2-2-1 La formation CAPPEI

Pendant un an, les participants ont suivi une formation qui avait pour enjeu de les muer d'enseignant en enseignant spécialisé et en enseignant spécialisé personne ressource. Cette formation est sanctionnée par le passage de trois épreuves. Elle a formé les participants à affronter l'épreuve 3.

Deux participants sur cinq ont identifié des activités qui les ont aidées à se préparer à cette épreuve. Alix pense qu'elle a « *eu peut-être deux séances* » de préparation professionnelle proposées par les formateurs. : « *On a eu une intervention où on devait expliquer justement des mises en situations pour voir comment on pouvait échanger avec les collègues dans le cadre de la personne ressource* ».

Muriel retrace l'activité proposée par les formateurs. Elle revient sur l'activité dans le cadre de la professionnalisation<sup>100</sup> : « *Alors on nous avait proposé de cibler les différents partenaires avec lesquels on était en mesure de travailler, ce qu'on pouvait mettre en place aussi pour pouvoir répondre aux besoins de ces mêmes partenaires à savoir les aménagements, les adaptations, pouvoir orienter aussi au niveau de l'orientation, des structures pour les élèves en situation de handicap* ». Elle devait cibler les différents partenaires, les adaptations, les mesures pour l'orientation, les structures pour les élèves en situation de handicap, pointer tous les partenaires avec qui les formés travaillent concrètement. « *Après on a essayé vraiment de travailler par rapport à notre secteur, notre lieu de travail. On a vraiment pointé. Moi ça m'a permis de pointer tous les partenaires avec qui je travaillais en particulier et puis de donner du sens, de travailler concrètement justement avec ces partenaires par la suite* ». Muriel fait du lien entre les situations proposées dans le cadre de la formation et le réel de son établissement. Elle se place dans une posture réflexive. Les deux participants ne présentent pas les mêmes activités de formation.

---

<sup>100</sup> Voir partie 5 chapitre 1.

Je suppose que les temps de formation pour préparer à remplir la fonction ou préparer à l'épreuve 3 n'ont pas été identifiés par les stagiaires. En effet, elle explique que les activités proposées étaient des activités « *pour devenir enseignant spécialisé* ». Marie se souvient d'études de cas et de pistes proposées par les formés pour résoudre le problème. Anne-Lise n'arrive pas à identifier les activités qui l'ont aidée à exercer cette fonction : « *c'est compliqué parce que je ne saurais même pas les identifier* ». Certaines actions sont jugées par la participante comme relevant de la coordonnatrice Ulis alors que d'autres formés vont la juger conforme à la personne ressource : « *enfin tout le monde a sa propre définition de la personne ressource. Parfois certaines personnes vont avoir l'impression d'être personne ressource en faisant certaines actions que moi j'estime être du coordonnateur ULIS* ». Carl ne se rappelle plus s'il a eu un cours : « *J'imagine qu'il y a en a eu* ». Il se souvient du moment de la préparation de la troisième épreuve. « *Justement je m'étais beaucoup posé la question pour savoir si on était coordo ou si on était personne ressource* ». Il a rencontré des difficultés pour préparer cette épreuve. Il ne sépare pas ce qui est du domaine du coordonnateur Ulis et de ce qui relève de la fonction personne ressource. Il suppose que la séparation est nécessaire pour la formation et le monde universitaire. Il a la volonté de rester concret. Les formateurs lui avaient conseillé de présenter l'activité du portfolio en épreuve 3, « *super épreuve 3 car l'activité ne s'adresse pas qu'aux élèves du dispositif mais à l'ensemble du lycée* ». Elle portait sur la signalétique au sein du lycée afin de favoriser le repérage. La signalétique pose des difficultés aux élèves de l'établissement et aux élèves du dispositif. Carl a préféré la conserver en épreuve deux car « *il y avait matière à faire un bon portfolio* ». Paul précise que les formateurs étaient dans l'incertitude sur la définition de la personne ressource. « *La problématique de la définition au niveau de l'institution (...) est répercutée au niveau de la formation CAPPEI* ». Il évoque une activité où les formateurs ont présenté « *un grand tableau (...) qui est complètement illisible* ». « *Quand on présente le jour du CAPPEI (...) on voit que les gens en face de nous ils n'ont pas l'air d'être au clair* ». La notion de personne ressource a « *besoin d'être défini, d'être cadré* ». Il n'a pas reçu lors de la formation un contenu qui a favorisé le passage de l'épreuve 3 dans les meilleures conditions. Lors de la formation, Paul a identifié trois difficultés : les limites entre les trois domaines d'expertise, le format de l'épreuve était trop court et l'impression que l'épreuve 3 justifiait la nouvelle fonction.

### 2-2-2 L'épreuve 3

Les six participants ont présenté chacun une activité lors de cette épreuve : deux en faveur des Aesh, deux sur l'apport des ressources et deux activités pédagogiques. Les notes obtenues oscillent entre 11 et 15 sur 20.

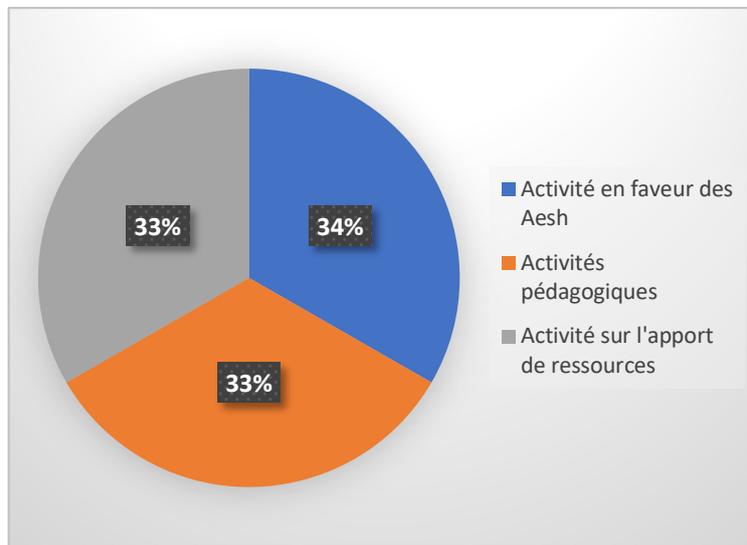


Figure 48 Activité présentée lors de l'épreuve 3 du CAPPEI

L'ensemble des activités sont à destination de partenaires internes à l'établissement, ce qui diffère de celles qu'ils ont présentées lors du premier entretien. Je suppose que la séance sur la professionnalisation avait influencé leur discours.

Paul et Muriel ont présenté une activité en faveur des Aesh mais elle a reçu un accueil contrasté selon les jurys. Paul a élaboré un livret d'accueil (voir annexe 5). Au préalable Paul a présenté le contexte de son établissement. *« Les accompagnants étaient livrés à eux-mêmes dans l'établissement (...) j'avais des Aesh qui disaient ne jamais avoir été formées »*. Sa démarche comportait trois temps : le recueil de données, la réalisation d'un livret d'accueil, la réunion avec les Aesh et les enseignants du collège désireux d'y participer portant sur les pratiques à avoir dans la classe. Paul pensait *« que les accompagnantes faisaient parties des personnels qui méritaient qu'on s'attarde un peu sur eux. »*. Le jury a remis en perspective le questionnement de Paul par rapport à sa fonction. Est-ce à la personne ressource de former les Aesh et non aux conseillers pédagogiques de circonscriptions ou au pôle inclusif ? Paul a expliqué qu'il essayait de *« donner des pistes »* de réflexion et non de former. Le livret répond à des questions généralistes sur les missions des Aesh et sur le fonctionnement de l'établissement. Il estime que la personne ressource doit répondre à un problème local identifié. *« Je me suis acharné dessus parce que j'estime justement ne pas avoir été bien informé pour y répondre correctement »*. Lors de l'épreuve 3 qui a adopté un format échanges-démarches, la formatrice Espé et l'inspectrice ASH se sont posées la même question *« qu'est-ce que la personne ressource ? »*. La réaction du jury induit une rupture entre l'idéal de Paul et celle du jury concernant la fonction personne ressource. Il s'est construit une personnalité professionnelle qui est en décalage avec l'identité institutionnelle attendue par le jury. D'un point de vue personnel, je peux émettre l'hypothèse que cette crise ravive des angoisses précédentes au cours desquels la position adoptée par Paul différait des attentes de la hiérarchie. L'identité attribuée par autrui divergeait

de l'identité attribuée par lui-même. Cette réaction est difficile à saisir car Muriel a présenté une activité analogue qui a reçu un accueil favorable. Elle a choisi comme activités support une réunion auprès des Aesh. Muriel a mené une réunion avec toutes les Aesh car certaines d'entre elles éprouvaient des difficultés à apporter de l'aide. Puis elle a filmé le témoignage d'une des Aesh. Le film dure trois minutes et vingt-quatre secondes Il s'agit d'une réunion avec les Aesh individuelles d'élèves à BEP qui ne sont pas dans le dispositif Ulis. Une Aesh présente les caractéristiques d'un élève de 6<sup>ème</sup> qui devrait être affecté en dispositif Ulis et qui est dans une classe de 6<sup>ème</sup> générale avec la présence d'une Aesh. Il a besoin d'être rassuré, a des difficultés relationnelles, a besoin de beaucoup d'adaptations et fait l'objet de la part de son Aesh d'un gros travail sur les consignes. Lors du film nous voyons que Muriel questionne l'Aesh pour la faire verbaliser sur des consignes éventuelles sur son comportement. L'Aesh demande que Muriel vienne l'observer afin de l'aider à trouver des solutions face à ces problèmes de comportement, à la perturbation de la classe. A la suite de cette réunion, Muriel a mené des entretiens individuels qui portaient sur les difficultés que ces aides humaines rencontraient avec les élèves, sur leur représentation de leurs missions et leurs apports auprès des élèves. Elle a suggéré des adaptations et la possibilité de co-intervenir. Cette activité fait suite à la venue de certaines Aesh qui étaient en souffrance et à des échanges en salle des professeurs. Les Aesh se sont dirigées vers Muriel car elle était perçue comme une personne qui avait des connaissances des élèves en situation de handicap et qu'elle était coordonnatrice du dispositif Ulis depuis sept ans. Lors de l'épreuve 3, les membres du jury ont seulement indiqué à Muriel que ce sont les enseignants qui doivent adapter et apporter les aménagements. Muriel a senti : *« j'étais vraiment dans mon rôle de personne ressource »*. *« J'avais une certaine légitimité »*. La préparation de cette épreuve l'a aidée à se construire en tant que personne ressource. Elle s'est sentie utile. *« Le fait de libérer la parole (...) et d'essayer de trouver ensemble des solutions là je me suis sentie utile »*. *« J'ai aidé vraiment à rétablir le dialogue et à créer de lien entre les différentes personnes »*. Le contexte était difficile. Des informations étaient gardées par les Aesh et les enseignants. Muriel avait *« l'impression qu'il n'y avait pas forcément de dialogue »*. Le type de réunion qu'elle a présentée à l'épreuve 3 s'est poursuivie même lors de l'accueil des nouvelles Aesh. Elle procède à *« une réunion une fois par mois »*. *« C'est convenu je reçois les Aesh. On parle des élèves qu'elles vont avoir à suivre et puis elles savent que je suis là s'il y avait quoi que ce soit si elles ont besoin de conseils, d'adaptation. Je peux venir en observation »*.

Dans les deux cas, les membres des jurys se sont posés la même question : qu'est-ce que la personne ressource ? Aucun membre n'est capable d'apporter un début de réponse institutionnel ou scientifique. Il est difficile de construire des activités et des identités reconnues

par l'institution et l'organisation. Paul emploie le verbe « *s'acharner* », ce qui indique que la réaction du jury le dérange et ravive des situations déplaisantes qui ont un impact psychique. Il estime que les formateurs n'ont pas joué leur rôle. Il montre qu'il existe une rupture entre la formation CAPPEI et la gestion de problématiques locales que les personnes ressource sont amenées à résoudre. Les attentes du jury diffèrent de la résolution de problématiques réelles c'est-à-dire de la confrontation du réel. Les membres se basent sur des interprétations de prescriptions. Ils font intervenir leur propre subjectivité qui se confrontent à la subjectivité des candidats. Les formés ont l'impression que le prescrit et le réel ne coïncide pas et que l'épreuve 3 est déconnectée du réel.

Anne-Lise et Carl ont présenté deux activités pédagogiques. Anne-Lise a présenté une activité d'inclusion inversée. L'activité consiste à une prise en charge « *de besoins d'élèves sur une courte période et l'observation en classe pour donner ses conseils aux autres enseignants* ». Elle a choisi cette activité car la fonction de coordonnatrice Ulis sera amenée à évoluer. « *On ne va pas être un dispositif et l'ensemble des élèves notifiés ou non seront dans les classes* ». Elle remarque qu'il y a « *plus d'élèves dans les classes à BEP* » et que les « *collègues ne sont pas formés* ». Elle désire « *anticiper cette évolution et ce changement* ». « *On a la chance je dirai d'être formée* ». L'activité présentée lors de la troisième épreuve n'était pas finalisée au moment de la présentation. Elle serait mise en place à la rentrée 2019 avec le principal adjoint et l'enseignant référent. La démarche consisterait à cibler les objectifs, l'intention la durée et la participation éventuelle des parents. La réaction du jury a été positive car Anne-Lise s'inscrivait dans une dynamique inclusive. Elle n'a pas fait l'objet d'un questionnement particulier. La seule suggestion portait sur les limites de l'inclusion inversée. Elle n'a pas rencontré de difficultés pour préparer cette épreuve. Lors de la formation, elle l'avait formalisée. C'est son épreuve préférée. Dès le premier entretien, elle avait réussi à se positionner et n'était pas restée focalisé sur le dispositif. Carl a proposé une activité multi-partenariale qui consistait à la gestion et à l'accueil d'un élève TDA<sup>101</sup>. Son accueil a des répercussions sur les apprentissages, la progression et la gestion du cours. Cet accueil a été possible grâce à un travail collectif avec différents partenaires internes. L'élève TDA est un élève du dispositif Ulis. Cette activité montre que les fonctions de coordonnateur et de personne ressource sont interpénétrées. Le jury a fait comprendre à Carl qu'il n'avait pas choisi le bon sujet. « *J'étais trop coordonnateur Ulis puisqu'il fallait séparer ce que je moi considère...ça n'a pas de sens* ». Carl n'a pas de souvenirs du questionnement mais le jury n'a pas trouvé le sujet inintéressant.

Alix et Marie ont choisi de présenter des activités orientées vers l'apport de ressources. Alix a un diaporama : « *où je recoupais plusieurs rôles de personne ressource au sein de mon*

---

<sup>101</sup> TDA : Trouble déficitaire de l'attention

*établissement et ce que j'avais pu mettre en place comme réunions avec les collègues de l'établissement pour leur présenter les BEP et leur proposer des ressources pour les élèves des classes* ». Les ressources concernaient le lieu pour trouver les informations, la présentation d'ouvrages, des adaptations pédagogiques et environnementales afin de comprendre l'environnement de travail de l'élève à BEP. Le diaporama comportait une partie où Alix expliquait ce qu'elle proposait de faire : une réunion avec des enseignants qui rencontraient des difficultés et leur présenter les différents outils. Alix remarque que cette épreuve l'a contrainte à être plus « précise », à « affiner ses recherches » et à « se mettre à la place des enseignants disciplinaires ». L'épreuve 3 a été rapide. « *L'examen est long et je ne me rappelle pas tout ce qui s'est passé (...) ça été compliqué* ». Alix n'a pas eu vraiment de retour. « *Le jury a estimé que c'était un peu léger en tant que personne ressource* ». Pour préparer l'épreuve, Alix a rencontré des difficultés à associer la formation, le travail dans l'établissement et la préparation des trois épreuves. Elle se demandait « *en tant que personne ressource qu'est-ce qu'on attend de nous ?* ». Elle développe sa propre vision de la personne ressource. Elle n'est pas une case dans son emploi du temps. « *J'estime toujours que la personne ressource ce n'est pas une action ponctuelle. C'est au quotidien* ». « *C'est à toute heure s'il y a besoin, s'il y a des demandes* ». Nous constatons qu'il existe une rupture entre les attentes du jury et le contexte réel de l'établissement. La formation prépare-t-elle au réel ou au passage d'épreuves déconnectés du réel ?

L'activité proposée par Marie est la construction d'un classeur ressources. Lors du passage l'outil n'était pas terminé. Marie explique la genèse de l'outil. Par exemple, « *il y avait des collègues qui me parlaient beaucoup, qui m'attrapaient dans les couloirs en me disant « moi je n'ai pas eu de formation par rapport à l'apprentissage de la lecture* ». Le classeur comporte « *plusieurs parties, sur les textes de lois (...), les troubles courants : dyslexie, dysorthographe* ». Son souhait est de devenir référente PAP. L'enjeu est de « *vouloir justement se faire référencer PAP(...) ce qui n'était pas validé à l'époque qui l'est actuellement* ». Le jury a souligné que Marie était passionnée et que le contexte de l'établissement était difficile. « *On me mettait des bâtons dans les roues* ». Le jury l'a encouragée. « *Il fallait que je m'accroche* ». Par contre certains membres du jury ont considéré qu'« *au final personne ressource au sein de l'établissement, il faut que cela reste dans ma spécialité. Le handicap ne fait pas partie de la spécialité du moins en Segpa* ». L'inspecteur ASH a invité Marie à travailler dans la circonscription ASH « *pour faire des interventions auprès des Segpa* ». Marie ne partage pas la position du jury. Elle ne conçoit pas les missions de la personne ressource en fonction de sa spécialité. Elle pense que le manque d'enseignants en Segpa explique le positionnement de l'inspecteur. Pour préparer l'épreuve 3, Marie a identifié trois difficultés : le relationnel avec

les enseignants du général, la situation de l'établissement et la nouvelle attitude qu'elle doit adopter. « *Elle doit aller vers les élèves dits « ordinaires » et les enseignants hors Segpa. La certification est une source de transformation et cette transformation ne fait que débiter. Marie « se remet en question ». « On est une autre personne ». La préparation à cette épreuve 3 aide à cerner ce que l'institution attend de la personne ressource. Cependant Marie ne se considère pas comme une personne ressource. « Je n'ai peut-être pas assez d'expérience en tant que personne ressource ». Elle favorise la réflexion sur la manière d'être « meilleure ». Depuis la certification, Marie remplit cette fonction. « Tu as une mission qui est d'être personne ressource. Il faut que tu ailles et que tu sois personne ressource ». Les enseignants du collège ont trouvé un intérêt à l'utilisation du classeur. Cet outil a favorisé la création de relations. Marie semble être « prise au sérieux ». Comme pour Paul, il existe une crise entre l'idéal que Marie s'est construit pendant la formation et l'idéal des représentants de l'institution, ce qui induit un déséquilibre entre la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle. Cette crise peut raviver des crises antérieures. Pourquoi le positionnement de l'inspecteur la touche-t-elle ? J'ai l'impression que l'expression de sa subjectivité qui donne sens à ses activités n'est pas en adéquation avec les attentes et les représentations de l'inspecteur ASH. Des enjeux économiques brouillent le discours. Marie pense que la pénurie d'enseignants justifie cette position, ce qui n'aide pas à la construction d'une nouvelle fonction institutionnelle. L'inspecteur s'exprime-t-il au nom de l'institution ou en fonction d'une interprétation subjective d'une difficulté de recrutement ? L'attitude est paradoxale dans la mesure où après un avis négatif, il invite Marie à effectuer des interventions sur la Segpa dans la circonscription. Elle jouera un rôle de personne ressource limitée dans le champ de la difficulté scolaire alors que le principe de la formation des nouveaux enseignants spécialisés est de ne plus être spécialiste d'un trouble.*

Paul souligne que l'épreuve 3 lui a posé des difficultés au niveau du format : « *je pense que cette épreuve-là elle vient presque justifier une nouvelle fonction, un nouveau rôle dont le format et l'impression qu'elle justifiait la nouvelle fonction* ». La formation CAPPEI ne prépare pas concrètement aux activités de personne ressource dans le cadre de l'établissement mais prépare à une épreuve sur une hypothétique activité qui serait mise en place. Les partisans développent donc un discours sur l'activité personne ressource. Cela renvoie à la question des savoirs expérientiels. Quelles expériences sont mobilisées dans le cadre de cette épreuve 3 et en formation CAPPEI (apprentissage) ? Je m'appuie sur les travaux de Maldeirieux, Dewey et James (2010 cités par Albarello (2011)). Cette expérience est unique, continue car ce qui a été appris dans les cours par exemple sur le partenariat, le travail avec les AESH, les études de cas est réutilisé lors de cette épreuve (couplage apprentissage/ dispositif). Elle n'a pas de contours

précis dans la mesure où elle comporte des dimensions cognitives, affectives, corporelles et conatives, ce qui induit des conséquences en termes de formation comme des échanges avec les formateurs. En outre, cette expérience comporte des états transitifs comme la position de cette épreuve qui est la dernière, ou le contenu du diaporama qui influence le climat, le contexte, la manière de présenter. « *L'épreuve 3 a été rapide. (...) L'examen est long et je ne me rappelle pas tout ce qui s'est passé (...) ça été compliqué* » (Alix). Enfin, cette expérience de formation CAPPEI sera l'occasion d'une ouverture aux autres et de rencontres avec des formateurs, des échanges avec les autres stagiaires. Ces échanges et ces débats de normes (Schwartz, 2016) mettent en jeu l'intersubjectivité. Lors de la préparation de l'épreuve Alix s'est demandé « *en tant que personne ressource qu'est-ce qu'on attend de nous ?* ». « *Quand on présente le jour du CAPPEI (...) on voit que les gens en face de nous ils n'ont pas l'air d'être au clair* » (Paul). La notion de personne ressource a « *besoin d'être défini, d'être cadré* » (Paul).

Donc cette expérience d'apprentissage lors de la formation et de l'épreuve 3 du CAPPEI met en jeu un récit, dont les enquêtés sont à l'initiative et qui mettent en jeu leur motivation.

### 2-2-3 Après la certification

Les six partisans ont réussi les trois épreuves certificatives. Ils obtiennent une certification signe d'une reconnaissance par les instances de l'institution. Leur discours indique que la reconnaissance locale au niveau de l'organisation est plus difficile à acquérir. Je pourrais qualifier leur reconnaissance de partielle.

En effet, Paul explique qu'il conserve le soutien du principal : « *J'ai un chef avec qui je m'entends très bien, qui me fait confiance* ». Mais que certains enseignants ont toujours une réticence : « *chacun campe sur ses positions* ». Il rencontre différents obstacles liés aux enseignants, au manque de moyens alloués à la situation de l'inclusion dans son établissement et dans l'institution. Le principal obstacle est la difficulté à définir les finalités de l'école inclusive : « *on met les mots avant les faits* », et les mises en place d'un domaine d'expertise sans moyens et sans réflexion au préalable : « *Personne ressource c'est un boulot* ». Paul estime qu'il devient nécessaire que le ministère prenne des décisions pour que l'inclusion soit effective : « *Je me retrouve dans l'intégration* ». « *Il y a des élèves avec qui je suis à 100% dans une démarche inclusive et des élèves avec qui je ne le suis pas* ».

Anne-Lise ne constate aucun changement par rapport aux périodes précédentes. Elle est toujours mentionnée comme « *professeure des écoles* » dans le livret d'accueil. Le seul changement concerne la titularisation du poste. « *C'est chouette du coup tu es titulaire, tu peux rester* ». Elle a l'impression que « *c'est du bénévolat* ». Elle constate un manque de moyens comme le manque de temps pour l'ensemble des enseignants issus de l'ordinaire ou du spécialisé, le manque de matériel, les documents qui ne sont pas disponibles à l'instant T. Elle

évoque aussi le manque de formation des enseignants disciplinaires dans l'utilisation de certains logiciels.

Marie remarque que sa situation évolue favorablement. Elle est sur le chemin de la reconnaissance qui provient essentiellement de la principale de l'établissement : « *je suis contente d'avoir une enseignante spécialisée dans l'équipe* ». Marie constate « *je suis conviée aux réunions qu'il peut y avoir quand il y a des orthophonistes (...), (lors des) conseils pédagogiques restreints* ». « *Effectivement il y a plus de reconnaissance* ». Lors de l'entretien elle ne retrace pas d'obstacles.

Carl, comme Paul et Anne-Lise, ne constate pas d'évolution particulière depuis l'obtention de la certification. Il est dans une forme de continuité. « *Je ne suis pas certain qu'à l'intérieur cela est beaucoup changé* ». « *Je ne me suis pas promené avec ma pancarte dans le dos* ». « *Est-ce que le fait d'être titulaire du CAPPEI ça parle à des partenaires externes ?* ». Carl pose le problème de la reconnaissance par des membres extérieurs à l'institution surtout dans le cadre d'un travail en partenariat. Le contexte ne facilite pas la mise en place des activités de la personne ressource. Les enseignants et l'équipe éducative ne trouvent pas la personne ressource légitime. Cette situation rend difficile la construction des activités et de l'identité. Carl est opposé à une construction « *aux forceps* ». La meilleure solution réside dans une méthode plus douce : « *les échanges* » et « *se montrer au quotidien* ». Il choisit un investissement quotidien pour faire reconnaître les compétences, « *être là pour aider les élèves (...) ça les aide dans leurs apprentissages et leurs cours au quotidien* ». « *Ça devient plus facile de construire cette légitimité de personne ressource* ». Les enseignants de lettre-histoire refusent qu'ils viennent dans leur cours car ils craignent qu'ils soient un inspecteur.

Alix et Murie sont les deux participantes reconnues comme des expertes des élèves à BEP dès le début de la recherche. Alix est déjà sollicitée pour trouver des solutions « *collégiales* ». Désormais elle est reconnue comme personne ressource. « *C'est vrai que ça a ouvert les collègues qui viennent plus facilement vers moi (...) et moi je vais vers eux* ». Par contre, elle ne constate pas de reconnaissance de la part des partenaires externes car elle travaille déjà avec eux. Muriel a le sentiment d'être reconnue par la communauté éducative et les partenaires externes. Cette reconnaissance n'est pas liée seulement à l'obtention de la certification. « *J'étais déjà dans cette posture. J'ai essayé de m'ouvrir aux autres, d'aller chercher des partenaires, de me renseigner. Je suis toujours avide de connaissances* ».

La reconnaissance renvoie à des formes d'appréciation et de considération de l'agir professionnel (Jorro & Houot, 2014). Les processus de reconnaissance peuvent émaner de pairs, d'inspecteurs, de hiérarchie organisationnelle et institutionnelle. Elle occasionne un sentiment de gratification qui renforce un sentiment de compétences, une gratification narcissique ou au

contraire générer un déni de reconnaissance qui peut occasionner de l'isolement social et de la souffrance (Paul) car elle fait revivre des épisodes où l'enfant a été désavoué par ses parents. Être reconnu dans son travail est une valeur constitutive de la société. En ce sens, la reconnaissance apparaît comme un facteur de socialisation et d'acceptation par le groupe d'appartenance. Elle participe à la construction du Soi et du Moi. Dans le cas de la reconnaissance à la suite de la certification, la reconnaissance intègre un processus à la fois une dimension évaluative de l'activité hypothétique de la personne ressource et une dimension de légitimation du positionnement du participant au travail (Jorro, 2007 cité par Jorro et Houot, 2014). Jorro (2009) et Jorro et Ketele (2011) distinguent trois modalités de la reconnaissance professionnelle : la reconnaissance du genre professionnel, la reconnaissance du style professionnel et la reconnaissance de l'éthos professionnel. Le manque d'informations et de connaissance concernant la personne ressource ne permet pas de déterminer quelles sont les modalités mises en jeu lors et à la suite de l'obtention de la certification. A ce stade de la recherche, je serai tentée de dire qu'elle serait sur le pôle du genre professionnel. La mise en place d'une épreuve consacrée à la personne ressource nous indique que la reconnaissance a glissé d'une reconnaissance accordée par les pairs vers une reconnaissance externe et instituée (Bruy, 1988). Néanmoins, la reconnaissance par les pairs est toujours de mise et recherchée par les partisans. Cette forme de reconnaissance apparaît majeure pour construire des activités et une identité professionnelle sereinement. L'attestation par un diplôme produit des conflits de reconnaissance entre l'aspiration des participants qui désirent être considérés au sein de leur communauté éducative et l'estimation réalisée par le collectif qui légitime (Muriel et Alix) ou délégitime la place qu'elle occupe au sein de l'organisation (Carl et Paul). Les collectifs se sont affaiblis (Dejours, 2009 ; Bernoux, 2010, Gaulejac, 2011) en raison de pratiques managériales. Même si certaines conventions sont établies comme le nouveau référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé, peut se développer un sentiment de mépris et d'injustice qu'il nous appartiendra d'étudier. L'approche éthique de Ricoeur (2004) met en évidence que le sujet personne ressource peut se reconnaître lui-même à travers des actes d'identification, d'attestation et d'imputation. Le sujet a aussi une responsabilité dans le processus de reconnaissance. Jorro et Huot conclue que « c'est encore et toujours la lutte de l'individu dans et par le collectif qu'elle (la reconnaissance) pourra réellement se réaliser » (2014, p. 256). Il nous appartiendra d'étudier la reconnaissance dans la mesure où elle est un levier ou un frein à la mise en place d'activités personne ressource et à la construction identitaire.

## 2-3 Les activités personne ressource

Certaines activités sont à placer dans une continuité. D'autres sont nouvelles. Elles sont le fruit d'une réflexion liée au contexte de l'établissement.

Ces activités relèvent de deux domaines : le didactique et pédagogique et l'accompagnement conseil. Dans le domaine pédagogique et didactique, Paul a mis en place « *les boîtes Dys* », Anne-Lise a pratiqué « *l'inclusion inversée* » et l'accompagnement en lecture : « *je prends certains élèves dans le cas d'un PPRE certaines heures dans le dispositif pour travailler les objectifs concrets et limités dans le temps* ». Muriel a participé à de la co-intervention pour les autres élèves de l'établissement sur le temps des élèves du dispositif « *parce que je ne m'autorisais pas forcément à le faire avant* ». Dans le domaine de l'accompagnement-conseil, Paul a construit un livret d'accueil à destination des Aesh et a entrepris des échanges formels et informels. « *C'est vrai que les temps d'échanges on les avait institués l'année dernière. Il n'y avait pas grand monde. On a recommencé comme ça en début d'année. On en a fait deux ou trois mais qui n'avaient pas hyper bien fonctionné si ce n'est pour le premier pour le PAP. Là ils étaient intéressés* ». Marie est devenue référente PAP malgré l'opposition de son inspecteur : « *Il ne fallait surtout pas que je me perde parce qu'au final personne ressource au sein de l'établissement, il faut que cela reste dans ma spécialité. Le handicap ne fait pas partie de la spécialité du moins en Segpa* ». Elle devrait se consacrer seulement à la grande difficulté scolaire, ce qui constitue une tension entre sa personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle. Muriel a poursuivi sa co-intervention pour aider les Aesh. « *Je n'ai pas été formé à la co-intervention. Donc je me suis auto formée. On essaye de trouver des pratiques. Cela dépend aussi des enseignants, leur manière de faire et des objectifs qu'on a. Mais non il n'y a pas eu de formation* ». Elle prépare ses séances de co-intervention avec les Aesh et avec les enseignants. Au regard des informations contenus dans le discours de Muriel, je suppose qu'elle est dans un coenseignement inclusif (Tremblay, Toullec-Théry, 2020) et dans lequel un enseigne, l'autre observe (Tremblay, 2020). Sa deuxième activité se centre sur l'insertion professionnelle et l'orientation des élèves de troisième du dispositif et du collège en situation de handicap « *avec d'autres partenaires extérieurs comme par exemple Cap Emploi* »

Je suis en mesure de schématiser pour chaque enquêté la répartition de leurs activités en fonction des deux domaines. Paul et Marie privilégient le domaine de l'accompagnement-conseil. Anne-Lise, Muriel Carl et Alix s'engagent dans les deux domaines.

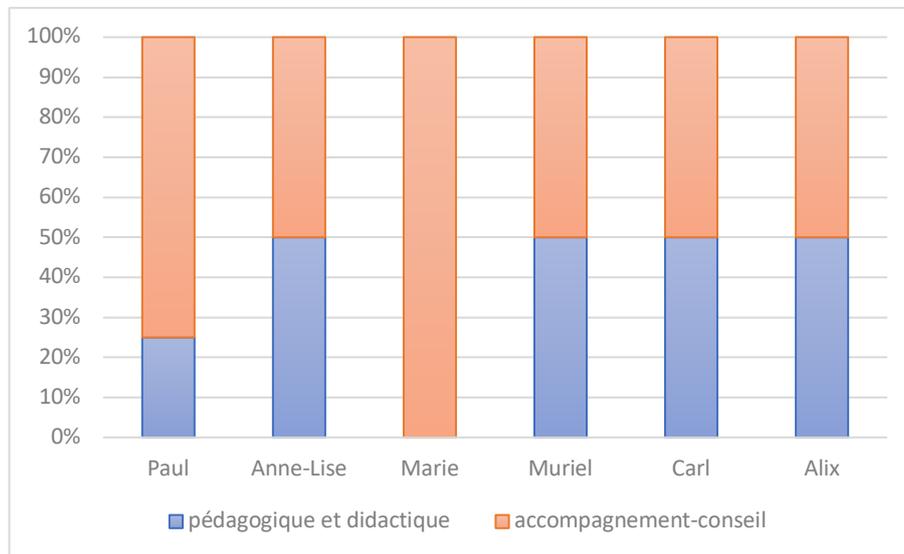


Figure 49 Activités personne ressource à la rentrée 2019

Si j’effectue une analyse en se basant sur la schématisation de Lécuyer et Midelet (2021), je peux affiner les premiers résultats.

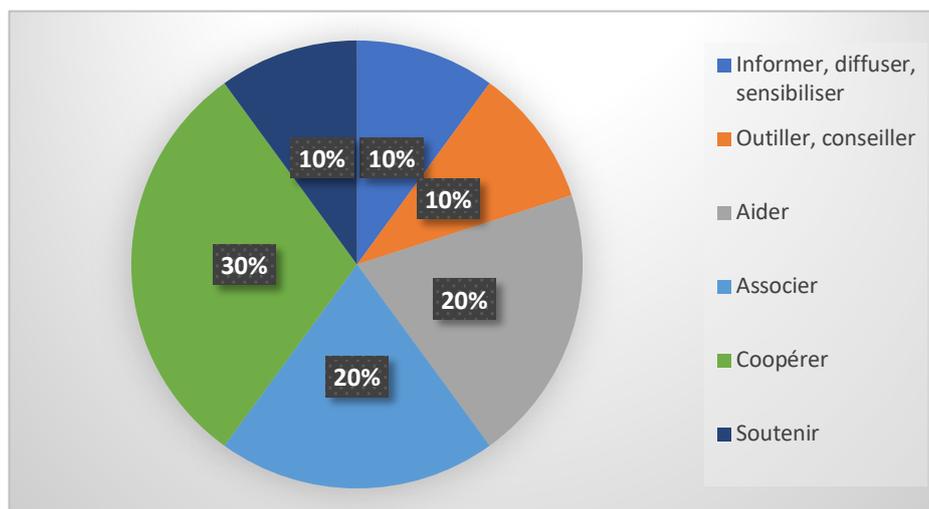


Figure 50 Postures et positions de l’enseignant spécialisé personne ressource à la rentrée 2019

Une analyse comparative entre les deux entretiens m’amène aux conclusions suivantes. L’activité coopérer augmente fortement (+18 points) et l’activité expliciter disparaît. Les activités autour l’information et de la sensibilisation sont en fort recul (-20 points). Les activités de conseil et d’aide augmente légèrement (+3 et +5 points) tandis que celles d’association et de soutien sont stables. Le pôle médiateur entre l’institution et les interlocuteurs augmentent (+11 points) et le pôle représentant de l’institution est en perte de vitesse.

Les participants ont identifié différents leviers qui favorisent la mise en place des activités personne ressource. Paul, Alix et Muriel expliquent que l’appui du personnel de direction est très important. Le personnel de direction peut avoir une réflexion autour de cette fonction (Alix), porter l’école inclusive (Paul). Muriel évoque également le rôle de l’équipe enseignante. La personne ressource ne travaille pas seule. Marie explique que la relation aux autres est

primordiale : se montrer, être à l'écoute, discuter. Anne-Lise souligne que la personne ressource doit se donner du temps et accepter d'apporter des réponses plus tard ou demander de l'aide à des partenaires internes et externes si elle n'a pas la réponse. La communication est en présentiel : « *aller vers* ». En ce sens, elle se différencie de Paul qui considère que la personne doit attendre d'être sollicitée. Paul et Anne-Lise soulignent que le facteur temps est prégnant. La personne ressource est présente aussi bien sur des temps formels et informels.

Ces leviers me permettent de conclure que les personnes ressource ne travaillent et n'apprennent pas seules. Les processus d'apprentissage peuvent être analysés selon l'approche socioconstructiviste et dans des conditions qui s'apparentent à un « apprentissage sur le tas » (Wittorski, 2007, p. 141) et à un apprentissage organisationnel.

## 2-4 Ce que nous retenons

**Ce deuxième chapitre s'attarde sur la situation de six des huit participants qui ont poursuivi la recherche doctorale. Ils ont obtenu la certification, sont titulaires de leur poste et continuent à exercer dans le même établissement. Ils ont présenté une activité personne ressource lors de l'épreuve trois qui a été plus ou moins bien accueillie par le jury. Le discours des enquêtés nous indique que cette épreuve est déconnectée du réel. Elle constitue à elle seule une expérience unique qui induit un apprentissage spécifique. La formation CAPPEI prépare peu à l'exercice de la fonction. Elle entraîne une tension dans la construction des activités et dans la construction identitaire entre la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle. L'épreuve 3 occasionne des difficultés à se faire reconnaître par l'institution (Paul et Marie). Ils ont ressenti une forme de souffrance et une réactivation de blessures narcissiques. L'ensemble des participants, obtiennent une reconnaissance partielle de la fonction personne ressource.**

Ce chapitre fait suite à la certification. Lors de cette année 2020, un événement planétaire inédit s'est déroulé : la pandémie du Covid 19 qui a occasionné un confinement.

## Chapitre 3 : Les résultats pendant les périodes de confinement

### 1- Analyse de la troisième vague d'entretiens : le premier confinement, une situation inédite

À la suite d'une situation épidémiologique très préoccupante, le président de la République, Emmanuel Macron, annonce la fermeture des établissements scolaires dans une allocution télévisée le 12 mars 2020. Les établissements ferment à partir du 16 mars. Cette mesure est prise pour répondre à la pandémie de Covid 19 et la formation de *clusters* au sein des établissements. Les enseignants sont amenés à assurer la continuité pédagogique en utilisant les

ressources dont ils disposent : l'espace « Ma classe à la maison » du Cned<sup>102</sup>, les espaces ENT<sup>103</sup>, la messagerie électronique, la messagerie par téléphone. Le 12 avril 2020, la réouverture progressive des établissements à travers le territoire est annoncée. La réouverture est soumise à des protocoles stricts. Le 12 juin, le président s'adresse à la nation. Il annonce une réouverture avec un caractère obligatoire selon les règles de présence normale à compter du 22 juin 2020.

Puisque l'origine du confinement provient d'une décision présidentielle, elle montre que les participants n'exercent aucun contrôle même sur son déroulement. Le confinement leur rappelle l'existence de limites, ce qui est paradoxal dans une société où l'ensemble des limites sont sans cesse repoussées comme les prescriptions professionnelles (Dujarier, 2006/2012/2018).

Cette situation est inédite et anxieuse. Elle a été un frein à la poursuite de la recherche dans un premier temps. J'ai choisi de procéder à des entretiens téléphoniques ou par *visio* quand c'était possible afin d'obtenir des données sur les modalités qu'ils ont mis en place pour assurer leur mission d'enseignant et de personne ressource. Les entretiens se sont déroulés entre mai et juin 2020. Dans un second temps, cette situation apporte des données inédites dans le domaine de la recherche.



Quatre enquêtés (Paul, Anne-Lise, Carl et Alix) ont répondu à cette nouvelle sollicitation. Marie n'a pas vécu le confinement en tant qu'enseignante et personne ressource car elle était en congé maternité. Muriel n'a pas répondu à cette nouvelle sollicitation. Elle quitte la recherche.

J'ai opté pour une forme d'entretien plus clinique. Le guide d'entretien était peu directif. Seulement des thématiques apparaissent : le vécu du confinement, le vécu en tant que personne ressource, les activités personne ressource mises en place, l'accompagnement de la part des membres de l'institution, l'organisation de l'établissement pour assurer la continuité pédagogique, définir le rôle de la personne ressource lors de ce type de l'enseignement à distance, les activités personne ressource qu'ils pensent mettre en place lors de la réouverture de l'établissement. L'enjeu est que les enquêtés s'expriment sur cette situation et pour laquelle l'institution n'était pas préparée.

---

<sup>102</sup> Cned : Centre nationale d'enseignement à distance

<sup>103</sup> ENT : Espace numérique de travail

Ce chapitre étudiera les deux périodes de confinements. Je présenterai les résultats des analyses pour chaque participant.

## 1-1 Le cas de Paul

Tableau 23 Analyse du troisième entretien de Paul

Thématiques	Verbatims
<p><b>Confinement</b></p>	<p><u>Vécu sur le plan professionnel</u> : « <i>compliqué</i> »</p> <p>La frustration de Paul, « <i>j'ai ressenti une frustration dans ces conditions-là</i> ». La frustration est aussi présente dans la construction du discours qui est décousu. Le ton de la voix est un peu tendu. Paul rentre en conflit entre ce qu'il fait et ce qu'il aurait souhaité faire.</p> <p>Il ne se positionne pas en tant qu'enseignant spécialisé. « <i>Je ne sais pas si je pourrais dire enseignant spécialisé mais je dirais (...) ça a été compliqué d'assurer le suivi des élèves dans sa dimension éducative</i> ». Il semble perdu à la fin de cette période. A-t-il pris des distances avec son identité ? Il semble se positionner comme un enseignant. Son discours ne se centre pas seulement sur les élèves à besoins particuliers. « <i>Alors là on a surement perdu pas mal d'élèves parce que justement le distanciel a été un distanciel aussi dans les pratiques et aussi dans le ressenti des élèves</i> ». Tout comme les trois autres enquêtés, il s'inclut dans un groupe professionnel, celui des enseignants et non des enseignants spécialisés et des personnes ressource. Il ne s'exprime pas en son nom propre. Il utilise le pronom impersonnel « <i>on</i> ». Paul explique que cinq élèves du dispositif « <i>ont perdu pied</i> ». Lorsqu'il répond à la question ouverte sur le confinement, Paul évoque par deux fois le ressenti : le ressenti des élèves et son propre ressenti. Il prétend que les élèves ont ressenti en distanciel. Il n'explique pas comment il connaît le ressenti des élèves. Projette-t-il son propre ressenti sur celui des élèves ? Pour sa part, il ressent une frustration qui fait suite à cette difficulté à aider les élèves qui « <i>ont perdu pieds</i> ». Perdre pied c'est se noyer, c'est ne pas arriver à surmonter ses difficultés. Cette idée d'échec pour les élèves est aussi une forme d'idée pour Paul, ce qui renforce cette frustration. Lors du confinement Paul et les enseignants ont été « <i>confronté (on a été confronté)</i> » au fait que les élèves ont besoin de visuel aussi bien en présentiel qu'en distanciel. L'emploi de ce terme indique qu'ils sont contraints, qu'ils subissent. Comme pour la mission personne ressource, Paul ne choisit pas, ce qui renforce la frustration. Il termine sa réponse en spécifiant que lui et les enseignants ont cherché à mettre en place des solutions pour les élèves. Cette note est plus optimiste. Son discours inclut l'ensemble des enseignants. En situation de crise, la première identité professionnelle refait surface. Paul s'exprime jamais en tant que personne ressource mais en tant qu'enseignant spécialisé.</p> <p>Paul évoque le problème du « <i>distanciel</i> ». Cette gestion a été problématique pour les quatre participants : « <i>gérer le distanciel avec ces élèves à besoins éducatifs particuliers</i> » (Alix).</p>

	<p><u>Accompagnement hiérarchique :</u></p> <p>Paul expose deux modalités d'accompagnement : l'accompagnement institutionnel et l'accompagnement au niveau de l'établissement.</p> <p>Au niveau institutionnel, Paul a lu des fiches pédagogiques envoyés par un « on » qu'il n'identifie pas. Est-ce un CPC, l'Ien-Ash ? Il juge les documents intéressants concernant la classe virtuelle mais irréalistes sur les accompagnements des Aesh. Il explique que les préconisations concernant les Aesh sont opposées à celles de la période précédente. « <i>On nous dit que les Aesh ne doivent pas avoir de liens directs avec les familles, de contacts directs et puis là on nous dit qu'elles peuvent donner leur numéro</i> ». Lorsqu'il expose son « désaccord », les phrases sont moins structurées. Le terme de « désaccord » accentue son opposition aux règles établies par l'institution. Paul explique qu'il n'a pas respecté les outils préconisés mais il s'est « conformé aux règles ». L'opposition avec certaines règles instituées est-ce qui définit Paul ? Mais il est aussi bien ancré dans son rôle d'instituant en tant que force de propositions. Il ne s'agit pas d'une opposition totale. Pour insister sur cette idée il répète deux fois « <i>je me suis</i> ». Le « je » est un « je » en tant qu'enseignant spécialisé, membre de l'Éducation nationale. La fin de sa réponse est consacrée à son mécontentement vis-à-vis du pôle ASH. Le « <i>pôle ASH a été (...) très absent</i> ». « <i>Moi je ne crois pas avoir eu un mail d'un inspecteur (...) Depuis on a que des CPC qui discutent (...) C'est quand même je trouve dramatique</i> ». La fin de son discours est teintée d'émotions car le contenu et la syntaxe sont décousus avec de nombreuses hésitations. Il utilise le terme de « <i>dramatique</i> » qui est du registre du théâtre mais qui indique une idée d'émotion, de situation violente voir pathétique. Pourquoi cette situation le touche-t-il ? A-t-elle un lien avec un besoin de reconnaissance professionnelle ? Ravive-t-elle une blessure narcissique ?</p> <p>Au niveau de son établissement, Paul a eu une « <i>visioconférence</i> » à la demande des enseignants et deux « <i>classes virtuelles</i> » entre collègues. Il échange « <i>par mails</i> » avec les autres enseignants. Son regret est que les classes virtuelles deviennent des tribunes pour exprimer « <i>des problématiques de guerre avec la hiérarchie</i> ». « <i>C'était complètement ridicule. L'objectif c'était qu'est-ce qu'on fait pour les gamins</i> ». L'attitude de Paul semble incohérente. Il fait des reproches sur la hiérarchie lors de l'entretien mais ne veut pas participer aux débats avec les autres enseignants. Je suppose qu'il désire que je sois une de ses relations. Je deviens un témoin. Se sent-il mis à l'écart du groupe ou s'est-il mis à l'écart ?</p>
<p><b>Retour dans l'établissement</b></p>	<p>Paul explique que la direction de son établissement l'a laissé gérer le retour des élèves du dispositif au collège. Il bénéficie d'une forme d'autonomie. Cependant l'institution ne lui reconnaît pas son expertise de personne ressource nécessaire en situation de crise.</p> <p>Paul souligne l'écart qui existe entre un discours institutionnel et le réel d'un établissement, c'est-à-dire l'écart entre un idéal au travail (Dujarier, 2006/2012/2018) et le réel. « <i>Mais encore une fois là on vient avec une institution qui dit des choses. Mais nous on a une réalité de terrain avec un chef d'établissement qui prend des décisions. Il prend des décisions en son âme et conscience et par rapport à lui et ses directives. Moi je peux avoir une CPC qui dit il faut arrêter les</i></p>

*inclusions faut continuer les inclusions. Cela n'aura pas d'impacts dans le sens où par rapport à la réalité du protocole c'est ça qui va définir si oui ou non il y aura inclusion* ». Quand il évoque l'action de son principal, il emploie un vocabulaire du domaine du serment « *prendre des décisions en son âme et conscience* ». Il souligne que les décisions prises doivent être conformes aux attentes de l'institution et de la réalité de l'établissement. Le personnel opérationnel est amené à résoudre l'écart entre un idéal et un réel. « *Moi je peux avoir une CPC qui dit il faut arrêter les inclusions faut continuer les inclusions. Cela n'aura pas d'impacts dans le sens où par rapport à la réalité du protocole c'est ça qui va définir si oui ou non il y aura inclusion. Moi aujourd'hui je suis dans un établissement on me dit il ne faut pas qu'il y est de circulation d'élèves (...) Donc la prise de risque aujourd'hui...elle est ... dans le protocole qui est mis en place il ne peut pas, il ne peut pas comment dire (cherche) être dépassé par une volonté d'inclusion. Là aujourd'hui on est dans du sanitaire avant tout* ». Quand il retrace évoque plus en détails ce qu'il va pouvoir réaliser en fonction de sa situation, la syntaxe est plus décousue. Il cherche et répète des mots. « *On n'est pas dans une idéologie...et une idéologie éducative et politique. Ce n'est pas possible. Nous le choix a été fait en accord avec le chef d'établissement par rapport aux contraintes qu'il m'a données. Les contraintes c'était pas de déplacement d'élèves* ». Il oppose les notions de crise sanitaire à celle d'idéologie éducative et politique. Cette question de déplacement lui semble incongrue par rapport à la réalité de la crise sanitaire. Il n'est pas identifié comme personne ressource pour ce retour en classe mais il est force de propositions. Sa réflexion s'inscrit dans la réalité du terrain et qui va au-delà du débat d'idées. En ce sens, n'adopte-t-il pas une posture de personne ressource ?

La méconnaissance du travail enseignant par les politiques cache une gestion des injonctions paradoxales auxquelles les enseignants doivent faire face et qui est source de souffrance. La question de la souffrance n'est jamais explicitée dans le discours de Paul mais elle est présente. Dans le cadre du dispositif, Paul est partagé entre l'enseignant multidisciplinaire en secondaire « *la continuité de leur travail d'inclusion* » et son rôle de responsable de dispositif, « *évaluer des élèves pour le DNB pro<sup>104</sup>* », finaliser « *le dossier de CFG<sup>105</sup>* ». La situation renforce sa place et son identité. Paradoxalement elle renforce deux domaines d'expertise au détriment du domaine de la personne ressource. La situation semble agacée Paul car il va devoir assurer l'ensemble des missions en plus de celles d'expert du dispositif. La syntaxe du discours est plus décousue. Il hésite, cela marque une opposition encore avec l'institution qui a des demandes qui ne sont pas en adéquation avec la réalité « *C'est un peu un non-sens* ». Il doit résoudre un paradoxe chez lui qui traduit son paradoxe personnel : être un bon enseignant tout en voulant mener un changement et être reconnu dans sa place d'enseignant spécialisé et de personne ressource qui ne sont pas toujours pris en compte. Cette situation le pèse et la crise accentue ce malaise et la souffrance qui s'expriment même si les termes ne sont jamais nommés : souffrance de l'homme avec la crise sanitaire

<sup>104</sup> DNB Pro : Diplôme national du brevet professionnel

<sup>105</sup> CFG : Certificat de formation générale

et souffrance aussi du professionnel. Au-delà de la souffrance ce sont aussi des angoisses qui s'expriment car l'entretien se réalise avant la reprise. Les hésitations et les répétitions marquent ces angoisses d'homme car la situation est inédite et personne n'a le contrôle sur la maladie. L'angoisse est également professionnelle car la reprise va engendrer une forte adaptabilité à la situation et peu de possibilités d'anticipation et de contrôle.

L'organisation au sein de l'établissement va nécessiter de trouver un collectif qui faisait défaut avant la crise sanitaire sans mentionner le terme. « *On est à un moment donné sur une phase, sur une période de...où il faut qu'il y ait de l'investissement et un engagement de chacun sinon cela ne fonctionne pas* ».

Paul émet un jugement négatif à l'égard de l'accompagnement de la direction lors du retour. « *Non il faut être très honnête c'est le défaut de la direction (...). Par contre en communication c'est très très mauvais* ». Il se pose des questions, il réfléchit à cet aspect de communication qui est un aspect important de la fonction. Paul a eu une vie professionnelle auparavant où il était amené à manager des personnes. Il peut s'identifier dans cet aspect de la fonction. Le personnel de direction et la CPE se sont aperçus que leur protocole ne fonctionnait pas alors ils ont sollicité le personnel enseignant quatre jours avant la reprise. « *En termes de communication c'est une catastrophe. Les directions ne savent pas communiquer. Ça je crois que c'est du probablement au fait que dans l'Éducation nationale c'est tellement descendant parce que c'est un truc que je vois de plus en plus. La pression est descendante. A un moment donné on ne peut pas travailler avec des gens qui se sentent déjà sous pression par le haut. Eux ils ont l'impression qu'ils sont en guerre avec les enseignants alors qu'en fait tout est coconstruction* ». La difficulté analysée par Paul fait référence à son histoire professionnelle : la pression du management vertical, c'est-à-dire ce management fixé par du prescrit qui est changeant, incomplet et qui fait que la strate du dessous doit résoudre les difficultés qui ne sont pas réglées par la strate du dessus. Cette situation est-elle en résonance avec son histoire professionnelle antérieure quand il était cartographe. Le concept de coconstruction est un concept utilisé lors des premiers entretiens, des premières formulations de la problématique de la recherche doctorale, de la formation CAPPEI. Je constate un transfert sur des pratiques qui vont au-delà de l'enseignement spécialisé et des problématiques des élèves à BEP. La coconstruction pourrait-elle être une activité de personne ressource ? La coconstruction pourrait être une activité de prévention de conflits interpersonnels et redonnerait une place à chaque acteur. Il adopte une identité d'entre-deux et de prévention. Cette prévention contredit la violence qui existe au sein du management institutionnel. Ce management est à l'opposé de ces idées et des conséquences néfastes qu'elles induisent. « *Ils sont en guerre* ». « *On le voit bien on ne peut pas communiquer* ». La dernière critique provient du fait que la crise a brouillé la place de chacun. La direction ne réattribue pas ces places en ne sollicitant pas l'ensemble des personnels. Il y a un resserrement autour de personnes jugés à même d'avoir les compétences pour décider. Cela conduit de nouveau à séparer l'administration et le reste du personnel de la communauté éducative.

<p><b>Activités personne ressource</b></p>	<p>Paul n'a mentionné aucune activité personne ressource pendant le confinement. Ses propos concernant les missions de la personne ressource en distanciel sont dans une continuité de son discours critique vis-à-vis de la formation initiale. <i>« J'avais déjà été très critique sur la formation personne ressource au CAPPEI (sourire) »</i>. Son sourire indique une émotion négative vis-à-vis de la formation que ce soit pour le législateur qui ne définit pas la fonction, les formateurs qui n'apportent pas une réponse légitime et qui vont faire des jugements lors des épreuves de certification au lieu d'aider les stagiaires à résoudre un conflit entre la prescription et le réel. <i>« Il faudrait une bonne définition de la personne ressource à l'Espé, Inspé maintenant avant même de réfléchir à du distanciel. Je pense qu'il faudrait qu'ils nous apportent des clés concrètes sur les définitions, sur les missions à poser car j'ai plein de collègues aujourd'hui qui passent le CAPPEI et qui se sont fait avoir sur les missions »</i>.</p> <p><i>« J'avais fait une épreuve 1 et une épreuve 2 qui étaient bonnes parce que la troisième on m'a remis en question sur la mission que j'avais identifiée en me disant « est-ce que vous êtes sûr ? »</i>. Son discours sur les épreuves certificatives traduit les rapports de force entre les institutions dites partenaires qui sont le rectorat et les Espé. Le consensus doit-il se faire au détriment des stagiaires. Les opérationnels gèrent-ils indirectement des conflits ? Sa Syntaxe est moins construite ce qui traduit que l'épreuve 3 est encore très présente et qu'elle n'a pas été bien vécue. Il ne pouvait pas exprimer librement son ressenti car l'épreuve des examens révèle dans un espace et un temps des rapports hiérarchiques et des situations d'inconfort et de gestion entre le prescrit et le réel. Paul a été dans l'impossibilité d'agir, ce qui a des conséquences sur sa santé et le sens qu'il attribue à cette fonction. Je suppose que Paul souffre du déroulement de cette épreuve. Elle est encore vivace. Paul nous évoque le manque de sens lié à la fonction. Si le sens n'est pas défini, l'activité ne peut pas s'inscrire dans le temps et dans l'espace, ce qui constitue une des problématiques de la personne ressource.</p> <p>Paul n'a pas parlé de personne ressource pendant le confinement. Il est sur la suggestion. <i>« J'ai juste dit si vous voulez j'ai ça »</i>. <i>« je n'ai pas commencé à dire il faut faire comme ça. Il faut faire, non, non. »</i>. Il illustre son discours en évoquant l'utilisation du logiciel la <i>« quizzinière »</i>. Paul il désire que la fonction soit formalisée en présentiel <i>« penser à apporter des billes sur le distanciel »</i>. Il renvoie à la situation de l'école qui est avant tout sur un mode présentiel. Il revient à une identité professionnelle héritée et acquise.</p> <p>Je lui demande d'apporter des précisions sur les outils informatiques qu'il pourrait en tant que personne ressource utilisés dans le cadre du distanciel. Il propose le padlet. <i>« C'était ça le dernier outil que j'étais en train de créer. Je suis en train de créer un padlet Ulis »</i>. Lorsqu'il expose cet outil, son discours est plus pausé et plus construit. Il cherche dans sa réponse à être conforme à mes attentes et être moins dans la revendication car l'entretien est le moment où le participant peut se raconter. Pour le padlet il part d'un outil à destination des élèves dans un premier temps qui va devenir à destination des enseignants du collège. Il est engagé dans une réflexion où son expertise des élèves à BEP est mis au service d'une expertise dans le domaine de l'éducation</p>
--	--

inclusive. Sa réflexion prend en compte les activités qu'il a mis en place en présentiel car il y joint une volonté d'outils qui soient le plus concrets possibles pour que les enseignants trouvent rapidement ce qu'ils cherchent. L'utilisation du « je » est un « je » pour se raconter.

De nouveau, je lui demande de donner un exemple. Il expose une action de personne ressource « *Je sais que la collègue d'arts plastiques la dernière fois me demandait parce qu'elle...euh... elle est très sensibilisée au handicap. Elle me demandait par exemple les outils couleurs, c'est vrai (petit rire) elle ne les trouvait pas. C'est vrai on ne les trouve pas facilement alors que moi j'ai ces fichiers-là sur mon ordinateur. Donc je lui ai transmis* ». Il la décrit sans faire un lien avec les activités personne ressource de façon officielle comme si ces activités ne correspondaient pas pour lui aux activités personne ressource. J'ai l'impression que la fonction personne ressource ne doit pas être prononcée. Le petit rire indique-t-il une forme d'anxiété ou est-ce pour montrer que lui détient un logiciel que sa collègue n'a pas ? Il est dans une position où il peut démontrer la possession d'un savoir auprès de ses pairs. La personne ressource ne manifeste-t-elle pas une forme de supériorité par rapport aux autres enseignants qui peuvent se sentir inférieurs ? C'est pourquoi, il semble intéressant de les laisser venir. Cette hypothétique place de domination d'un savoir sur les autres enseignants qui se sentent en difficulté rediscutent la place de chacun et contribue à la construction identitaire.

Lors de l'entretien, je demande à Paul de s'exprimer sur la plateforme institutionnelle « *Cap éducation inclusive* ». En tant qu'expert des élèves à BEP, il l'utilise. Il l'aide « *pour lister à la fois le diagnostic sur l'élève et puis je repérais après cela m'a aidé un peu plus sur les dispositions à mettre en place* ». Il trouve « *l'outil intéressant* » mais il se sent partagé entre le prescrit et la manière dont il a choisi de l'utiliser. La manière de l'utiliser renseigne sur son identité. « *Je trouve il y a plein de ressources intéressantes. Cela m'arrive d'y aller quand je cherche des choses spécifiques sur les Dys par exemple. Je sais qu'il y a des choses intéressantes. Je peux y aller. C'est pas un outil que je peux utiliser tous les mois* ». Cette question l'amène à réfléchir sur l'utilité de cet artefact, de sa liberté pédagogique, de son propre assujettissement. Il justifie son utilisation en faisant référence à ses propres compétences. « *Mais bon en même temps c'est parce que nous on fait notre boulot. On fait notre propre évaluation diagnostique Cap inclusive. On est censé capable de faire ce que fait cet outil-là* ». Sans le montrer explicitement, il nous indique que l'homme par ses compétences d'observation peut trouver davantage de réponses par lui-même que la machine peut lui en fournir. Il aborde la notion de ressources. Un artefact basé sur du numérique apporte-t-il plus de connaissances qu'un humain ? Quelle place occupe le numérique dans l'apport des connaissances ?

Dans le cadre de ses activités personne ressource, il a proposé cet outil aux enseignants de son établissement. Les enseignants pensent qu'ils « *passent beaucoup de temps pour pas grand chose* ». Dans un deuxième temps il leur a proposé « *des temps de discussion et d'échanges sur les élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Il s'est aperçu que de nombreux enseignants consommaient ces temps. La personne ressource est perçue comme un guichet qui donnerait des

	<p>moyens pour résoudre une difficulté particulière à un moment donné et non une inscription dans une relation de co-construction dans le long terme. « <i>Mais moi la personne ressource telle que beaucoup la voit c'est tiens j'ai besoin maintenant donne-moi. Alors qu'en fait ce n'est pas ça la personne ressource. C'est dynamique cela va dans les deux sens</i> ». Paul ne sent pas en phase avec le groupe enseignant. Il semble déçu de la fonction personne ressource qui ne s'inscrit pas dans la co-construction. « <i>C'est gentil mais je n'ai pas envie d'être personne ressource comme ça</i> ». Cette absence de co-construction indique le manque d'échanges, d'intersubjectivité qui le différencie d'une machine. La notion de collectif est importante pour Paul qui a très longtemps pratiqué un sport collectif. Ce mode de socialisation participe à sa construction identitaire individuelle. La question est de savoir comment utiliser le groupe : évoluer ensemble ou évoluer en se servant d'autrui afin de réaliser ses propres fins ? S'identifier à un groupe est important et a un côté rassurant (sécurité affective).</p>
--	---

## 1-2 Le cas d'Alix

Tableau 24 Analyses du troisième entretien d'Alix

Thématiques	Verbatims
<b>Confinement</b>	<p><u>Vécu sur le plan professionnel</u> : « <i>frustrant</i> »</p> <p>Alix souligne que sa frustration provient de la durée très courte entre l'annonce présidentielle et la mise en œuvre de la fermeture des établissements. « <i>Très frustrant, très frustrant parce que je n'ai pas pu prévenir réellement mes élèves. Cela a été compliqué de leur expliquer qu'ils n'allaient pas se voir, combien de temps, comment cela allait se passer</i> ». Elle répète plusieurs fois le mot « <i>frustration</i> ». Elle arrive à verbaliser son ressenti. Sa frustration indique plutôt de la tristesse, de la colère et de la déception. La gestion de la frustration dépend de la qualité de l'éducation, de la confiance qu'Alix a en elle et de la manière dont elle est capable d'accueillir ses propres frustrations, c'est-à-dire identifier ses origines, les analyser, éviter les situations où elles apparaissent. Elle n'a aucun contrôle sur l'origine du confinement, sur son déroulement. La frustration est-elle en relation avec un objectif non-atteint tel que la gestion du distanciel ?</p> <p><u>Les relations</u> :</p> <p>Alix n'a eu aucune relation avec les autres enseignants du collège pour les élèves du dispositif.</p> <p><u>Accompagnement hiérarchique</u> :</p> <p>Comme Paul, Alix n'a pas été accompagné par l'institution : « <i>pas d'accompagnement de la part des inspecteurs (rire)</i> ». Le rire indique une forme de gêne pour l'institution.</p> <p>Avec le personnel de direction et de la vie scolaire, Alix a eu « <i>des échanges téléphoniques avec la CPE (...) des mails avec le chef d'établissement</i> ». Alix souligne que le personnel de direction et de la vie scolaire lui ont assuré un soutien psychologique car « <i>j'ai eu beaucoup de mal à accepter la situation en tant que professeure (...) ce</i></p>

	<p><i>sentiment d'inutilité où j'ai dit « voilà je me sens, je ne sers à rien » » « J'ai besoin de tout le monde ». Le personnel de direction l'a rassurée. « Vous avez ce lien. On sait que ce lien-là il a été tissé à force des années ou à force de cette année-ci (...). Et on voit qu'il y a la confiance qui est présente ». D'après le personnel de direction, l'entrée lors du confinement n'est pas scolaire mais humaine. Alix est la première participante à montrer sa faiblesse, ce qui est paradoxal par rapport à son vécu personnel en début d'entretien et sa confiance avec moi. A la fin de sa réponse elle sourit. Elle ne se met pas en scène dans la présentation de soi. Je suppose qu'elle ne veut pas être perçue comme une victime. Le soutien a poursuivi lors du retour. A plusieurs reprises, Alix souligne qu'elle a besoin de la présence de tous les élèves que ce soit en distanciel ou en présentiel. Ce trait renforce l'idée que le métier d'enseignant et la fonction de personne ressource sont des activités métier qui reposent sur du relationnel.</i></p>
<p><b>Retour dans l'établissement</b></p>	<p>Comme pour l'ensemble des établissements, le retour des élèves s'est fait progressivement : <i>« les premières semaines, les deux premières semaines avec une ouverture de l'établissement au 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> nous on a proposé l'ouverture des aides du dispositif à tous les élèves, à tous les niveaux »</i>. Parallèlement, la continuité pédagogique est maintenue pour les autres niveaux. Dès la réouverture du collège, Alix a réouvert le dispositif à tous les élèves.</p> <p>Lors du retour au début du mois de juin, Alix a été invitée à participer à une réunion préparatoire pour la rentrée 2020. La réunion concerne l'arrivée d'élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas notifiés pour aller en dispositif Ulis mais qui vont intégrer le collège ordinaire. Sa présence est en lien avec sa fonction personne ressource. <i>« On a parlé de ces différents élèves, de ce qu'on savait d'eux. Il y avait l'infirmière voilà, des PAI, des PAP, des documents à mettre en place ou à prolonger et des choses à faire et des choses à mettre en place au niveau des adaptations, des besoins de chaque élève »</i>. L'enjeu est d'anticiper la mise en place des différents plans, les adaptations dont les futurs élèves du collège auront besoin. L'anticipation indique que la vision adoptée est celle de l'accessibilité universelle et moins les adaptations personnalisées. La genèse de la réunion est à comprendre en prenant en considération deux constats : l'augmentation d'élèves qui sont notifiés mais qui ne sont pas affectés en Ulis ou en Segpa et des enseignants qui sont en dispositif école et qui était inquiet, de ce qu'ils allaient devenir. Elle participe aux réunions en tant que personne ressource. Il s'agit d'une forme de reconnaissance de la part de l'organisation. <i>« Je suis dans la boucle. Ça y est »</i>. Avant, ces informations provenaient de la réunion école-collège et des informations fournies par la coordonatrice Ulis école à la coordonatrice Ulis collège.</p>
<p><b>Activités personne ressource</b></p>	<p>Alix n'a réalisé aucune activité personne ressource pendant le confinement sauf pour préparer les élèves de l'établissement au CFG. <i>« A part pour le CFG où on a travaillé avec les élèves à BEP voilà pour le CFG. Sinon, non les collègues ne m'ont pas contacté pour les besoins éducatifs particuliers »</i>. Quand les activités concernent les élèves du collège, je suppose qu'il s'agit d'une activité personne ressource. Elle souligne <i>« chacun faisait ce qu'ils pouvaient de toute façon. Voilà »</i>. Chaque enseignant était seul. Il est dans une solitude pédagogique. La</p>

	<p>situation diffère de la période en présentiel. De nouveau l'enquêtee termine sa réponse par une expression qui rassure « <i>voilà</i> ». Elle désire garder le contact moi comme si le contenu du propos pouvait ne pas être intéressant.</p> <p>Dans le cadre du confinement, Alix émet des propositions concernant la fonction personne ressource : accepter la situation de confinement, prendre contact avec la famille et « <i>de bien cibler les besoins de base, les besoins matériels, que l'on ne soit pas surpris de ne pas avoir de retour</i> ». L'idée d'accepter le confinement est paradoxal par rapport à sa situation personnelle et professionnelle. Elle ne précise pas ce que signifie les besoins de base d'un point de vue pédagogique et didactique.</p> <p>Cet entretien est l'occasion de faire un bilan des activités qu'Alix aurait pu mettre en place ou de celles déjà mises en place avant le confinement. « <i>C'est vrai que cette année. Je te dis avant c'était plutôt vraiment lors de la réunion école collège que j'étais présente et on évoquait les élèves. On en parlait. Je faisais les constitutions de classe avec les collègues. Mais après c'est vrai que c'est ces choses je n'y pense pas parce que c'est automatique en fait</i> ». Alix évoque la réunion liaison école-collège et la constitution des classes. Elle est tellement impliquée dans les activités du collège qu'elle ne différencie pas ce qui relève de l'expertise de l'élève à BEP, de l'expertise du coordonnateur Ulis et de l'expertise de la personne ressource. Alix a-t-elle des difficultés pour prendre du recul ? La recherche doctorale l'aide-t-elle à formaliser ? Les questions la placent en posture réflexive : « <i>c'est complètement possible</i> ». Elle effectue des activités de personne ressource même si elle discute, échange, fait passer un test d'évaluation ou contacte la famille. Pour les AESH, ses activités sont principalement des échanges dans des espaces et des temps informels. Elle remarque que ses activités s'inscrivent dans un collectif, un groupe. « <i>C'était voilà on en parle tous ensemble. C'est vraiment un travail de groupe. J'ai l'impression plus que moi. Non, non c'est tout le groupe</i> ». Cette impression est-elle une réalité ou une marque de confiance en soi ? Alix stipule qu'elle travaille avec le personnel de direction. Elle a des difficultés à admettre qu'elle est identifiée comme personne ressource. « <i>Après cela dépend encore une fois moi je suis active au collège. On fait des choses. On parle. On mange ensemble. C'est comme ça que cela fonctionne</i> ». La question sur la manière dont ses activités sont perçues, jugées, évaluées se pose. « <i>Et puis peut-être que tous les collègues ne vont pas avoir cette façon de faire-là.</i> »</p>
--	---

### 1-3 Le cas d'Anne-Lise

Tableau 25 Analyses du troisième entretien d'Anne-Lise

Thématique	Verbatims
<b>Confinement</b>	<p><u>Vécu général sur le plan professionnel</u> : « <i>particulier</i> »</p> <p>Pour l'ensemble des participants, la continuité éducative et le confinement, ont été des situations éprouvantes. « <i>Tout le monde aura la même réponse</i> » (Anne-Lise). Est-ce une réalité ou est-ce une manière de donner de l'importance à ses propos ?</p>

Anne-Lise spécifie que « *là finalement plus de collègues. Donc il a fallu passer par d'autres systèmes de communication pour réussir plus simplement verbal j'ai envie de dire mais par les mails, par...toutes sortes de système pour essayer d'y arriver comme on peut* ». La structure « *là finalement plus de collègues* » renforce l'absence des collègues qui a été soudain. La communication directe a été remplacée par une communication indirecte par des outils qui ont été majoritairement des messages électroniques et « *d'autres systèmes* ». Les autres outils ne sont pas spécifiés. Elle utilise aussi le pronom impersonnel qui représente le collectif enseignant et non l'enseignant spécialisé. Elle s'inscrit dans un collectif. La situation de confinement provoque de l'exclusion. Les participants éprouvent le besoin d'inclusion. La fin de la réponse indique que la communication n'a pas été aisée et que les moyens déployés n'étaient pas à la hauteur de l'enjeu. Anne-Lise remarque que le confinement et le distanciel ne se prêtent pas à l'inclusion. « *L'enjeu de l'inclusion se passait par le dialogue, la discussion avec les collègues* ». « *Les habitudes de fonctionnement sont différentes. Je dirai on apprend à communiquer avec les collègues au réel* ».

#### Les relations :

Anne-Lise, comme Alix, n'a pas eu de contacts avec les enseignants de son établissement. « *Déjà c'est moi qui passais plus de temps à essayer de les contacter qu'eux* ». Elle comprend les difficultés rencontrées par ses collègues : « *la charge de travail immense* ». Elle souligne « *c'est moi qui ai (...) essayé de les aider à maximum. Là c'est vrai je me suis parfois substituée à eux mais il y a eu tellement...de...difficultés* ». Elle hésite, cherche ses mots, ce qui indique qu'elle n'est pas très à l'aise avec cette idée de substitution qui contredit l'activité de coordonnatrice qui seconde l'enseignante qui a des élèves du dispositif en inclusion. Son attitude n'est pas conforme à celle que l'institution attend d'une actrice qui accompagne comme une enseignante spécialisée. Elle fait « *à la place de* ». Anne-Lise s'est-elle aperçue de cette transgression ? Elle incarne un retour sur un fonctionnement du dispositif qui n'est plus celui de l'Ulis mais d'un UPI. Elle revient à un modèle de fonctionnement traditionnel avec une classe et ses élèves. Elle redevient une enseignante, son identité héritée. Elle utilise par deux fois l'expression « *c'est vrai* ». Elle inscrit ses propos dans une réalité. A la fin de sa réponse elle emploie le pronom personnel « *on* » pour souligner son appartenance à son groupe professionnel d'enseignants de son établissement. « *On a dû être vraiment complémentaire (...) on arrive à construire quelque chose* ».

Contrairement aux autres enquêtés, Anne-Lise a été en relation avec d'autres coordonnateurs Ulis via le réseau social Facebook. « *Je ne sais plus comment il s'appelle « mission spécial coordonnateur Ulis* ». Elle explique que chacun a la possibilité de poser des questions, d'échanger sur sa manière de faire. « *Donc même si ce n'est pas passer directement par l'échange, on a pu voir des manières de fonctionner un peu différente et se dire est-ce que cela conviendrait à mon public ?* ». Anne-Lise ne précise pas si elle a été active, si elle a partagé ses modalités. Je suppose que l'utilisation du réseau social Facebook est la continuité de pratiques qu'elle a dans sa vie privée.

	<p>Quand Anne-Lise présente ce fonctionnement qui ressemble à celui qu'elle a en classe, elle s'exprime sans hésitations. Elle est dans son rôle d'enseignante qui crée des outils pour s'adapter à la situation. Elle réussit à transposer dans une situation inédite des modalités de fonctionnement analogues qu'elle avait en présentiel. Je suppose qu'elle est rassurée car son travail a toujours un sens. Elle renforce son identité d'enseignante.</p> <p><u>Accompagnement hiérarchique :</u></p> <p>Au niveau de l'institution, Anne-Lise confirme l'absence d'accompagnement de la part de sa hiérarchie pédagogique. Elle est de nouveau sur la défensive et demande si elle peut donner son sentiment. Le sujet peut-il émerger derrière la fonction enseignante spécialisée qui doit faire preuve de loyauté vis-à-vis de l'institution ? C'est pourquoi, je lui rappelle les règles de l'anonymat. Malgré mon intervention, elle introduit ses propos par « <i>tout le monde je pense a le même avis</i> ». Cette introduction la rassure et lui permet de s'exprimer sans retenue. Elle identifie l'inspectrice comme la personne qui n'a envoyé aucun mail sans la mentionner. Je suppose qu'elle est encore sur la réserve.</p> <p>Le deuxième corps que l'enquêtée mentionne est le principal qui lui laisse « <i>carte blanche</i> ». Laisser « <i>carte blanche</i> » peut aussi être entendue comme un abandon déguisé même si elle ne l'explique pas en ces termes. Pour clore la réponse sur l'accompagnement, Anne-Lise termine par « <i>faites comme vous pouvez, survivez (rire)</i> ». Cette phrase indique que l'institution a peu d'exigences lors de cette période de confinement. La notion de survie montre que ce genre de situation est très anxiogène. Survivre signifie continuer à vivre quand tout le monde a perdu ses repères. Enseigner lors d'un confinement c'est une mort professionnelle. Les activités et les identités sont modifiées. Un décalage entre l'idéal et le réel s'installe. Est-il ponctuel ou durable ?</p>
<p><b>Retour dans l'établissement</b></p>	<p>Anne-Lise n'a pas été sollicitée pour le retour des élèves du dispositif. Même si elle ne l'exprime pas avec des mots, cette situation la touche car elle rit. Je suppose que ce manque de considération par rapport à son expertise dans le fonctionnement du dispositif, par rapport au travail fourni pendant le confinement. La période de crise montre que la place attribuée à certaines fonctions est précaire et qu'elle peut être remise en cause.</p> <p>Les élèves du dispositif Ulis n'auront plus d'inclusions. La décision est « <i>conjointe</i> » entre le principal et la coordonnatrice, ce qui est paradoxal car dans une réponse précédente elle affirme qu'elle n'a pas été sollicitée. Elle explique qu'elle applique les recommandations officielles qui affirment que les élèves du dispositif sont soit à temps complet dans leur classe soit à temps complet dans le dispositif. Elle a choisi la deuxième option pour garantir la sécurité de tous et favoriser les apprentissages avant leur passage en CAP. Même si Anne-Lise est « <i>pro inclusion</i> » et qu'elle se « <i>bat dans l'établissement pour faire valoir l'inclusion</i> », elle a fait le choix de la sécurité de tous et « <i>garantir un cadre sanitaire optimal</i> ». C'est la première fois que le concept d'inclusion est associé à de la violence. Elle ne sait pas si elle a pris la bonne décision.</p>

<p><b>Activités personne ressource</b></p>	<p>Comme Alix et Paul, Anne-Lise n'a pas effectué d'activités personne ressource. <i>« Je n'ai pas eu le sentiment d'avoir été personne ressource. J'ai eu l'impression surtout voilà, tout le monde était un peu dépourvu par rapport à la situation, n'avait pas spécialement de solutions, moi la première (...) Donc la personne ressource non je ne m'en suis pas souciée »</i>. Elle s'exprime par le « je » qui l'engage en tant que sujet. Le sujet émerge lors d'une crise. La situation du confinement est une crise. Elle débute sa réponse par <i>« j'ai eu l'impression » « je n'ai pas eu le sentiment »</i> qui indiquent qu'elle n'est pas certaine. À la fin elle affirme qu'elle ne s'est pas souciée de ce rôle. Le discours l'aide à s'affirmer et à prendre position. Elle explique que la situation du confinement a été compliquée pour les activités de personne ressource et pour l'ensemble des activités enseignantes. <i>« cela a été plutôt se dépatouiller », « raccrocher »</i>. Elle utilise un terme familier qui renforce l'idée que les enseignants ont été livrés à eux-mêmes sans que d'autres acteurs de l'Éducation nationale viennent les aider.</p> <p>Je lui demande de se projeter sur les activités personnes ressource qu'elles pourraient présenter si elle devait passer l'épreuve 3 dans un contexte de confinement. Je place Anne-Lise dans une posture réflexive. Lors de son discours, elle emploie le « je » qui indique qu'elle se place dans une situation de crise. Le sujet émerge. Ce n'est pas la personnalité professionnelle qui s'exprime. C'est la personnalité professionnelle qui est en contradiction avec l'identité institutionnelle. L'enseignante spécialisée lors du confinement a évincé la fonction de personne ressource. Imaginer cette fonction renvoie Anne-Lise au fait qu'elle ne l'a pas remplie. Elle n'est pas à l'aise d'où le retour du rire qui indique le malaise. Sa volonté d'être conforme à la règle et la volonté d'être une parfaite instituée n'indique-t-elle pas la posture de la petite fille qui veut faire plaisir à l'adulte, la posture de « la bonne élève » ? Elle compare la personne ressource à un « super héros ». Cette image indique qu'être personne ressource relève de l'impossible. Cette fonction nécessite posséder des capacités inhumaines. Indirectement elle cherche à justifier son choix de ne pas avoir rempli cette fonction. Elle illustre cette idée en expliquant le nombre de tâches qu'elle avait déjà beaucoup d'activités à réaliser comme coordonnatrice et experte des élèves à BEP : <i>« faire classe en distanciel, gérer les inclusions, demander aux collègues s'ils ont besoin d'aide pour leurs élèves à besoins éducatifs particuliers »</i>. Quand elle répond, elle réfléchit. Elle transforme ma question en problématisant la question de la personne ressource lors d'un confinement. Elle porte la réflexion sur les moyens et sur la réussite. <i>« C'est comment réussir à être une personne ressources dans ce genre de situation ? »</i>. <i>« Mais là pour l'instant ce serait plutôt comment essayer de gérer tout ça et l'être vraiment. Je me doute que je pourrais demander aux collègues s'ils ont besoin d'aide pour, pour voilà s'ils ont des difficultés d'adaptation, quel logiciel ils pourraient utiliser, conseiller à leurs élèves ; voilà cela pourrait être fait. Mais déjà de gérer le programme, individualiser mes 12 élèves, je n'ai déjà pas assez de temps dans la journée pour le faire »</i>. Elle émet des hypothèses sur les activités qu'elle pourrait mettre en place mais très rapidement elle revient sur les obstacles qu'elle a rencontrés pour expliquer pourquoi elle n'a pas rempli cette fonction. Elle reconnaît qu'elle a des difficultés pour gérer ce rôle. Elle le dit en rigolant, ce qui renforce le fait qu'elle n'est pas à l'aise avec cette réalité. Elle rencontre</p>
--	--

	<p>un écart entre l'idéal de la fonction et le réel. Elle exprime une demande d'aide « <i>Mais il y a certainement des façons et il y a certainement des choses à apprendre et à voir. Je ne demande que ça</i> ».</p> <p>Anne-Lise termine sa réponse en précisant sa problématique qui porterait sur la gestion du temps et non sur celle des moyens à utiliser. Une fois de plus, la problématique du temps est énoncée pour expliquer les raisons pour lesquelles cette fonction n'est pas assurée que ce soit en présentiel ou en distanciel : « <i>une épreuve 3 pour revenir à la question ce serait (rire) comment réussir à gérer mon temps de travail de coordonnatrice et concilier ce rôle de personne ressource au sein de l'établissement ?</i> ».</p> <p>Anne-Lise s'est exprimée sur la fonction personne ressource après la réouverture du collège. « <i>Je pense que cela va être assez compliqué puisque la réouverture du collège ce n'est pas avant juin pour nous en sachant qu'il n'y a pas encore de date précise</i> ». Anne-Lise va se centrer sur le lien, de préparer la future rentrée scolaire et repenser la notion d'inclusion. « <i>Je pense que mon rôle de personne ressources cela va de créer du lien et de préparer cette future rentrée parce que mine de rien les inclusions, tout ce qu'on avait commencé comme travail depuis le début de l'année s'est stoppé brutalement</i> ». « <i>Je pense qu'il va falloir un temps pour retravailler justement cette notion d'inclusion</i> ».</p> <p>Anne-Lise explique que l'activité de retrouver du lien ne sera pas central car elle annonce « <i>je pense que dans un premier temps cela va être de reprendre des habitudes de travail ordinaire dans un contexte particulier et d'aider les enseignants qui ont encore des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont en distanciel</i> » Il s'agit de retrouver des habitudes de travail et d'aider les enseignants. L'aide est une compétence qui a déjà été explicitée par Anne-Lise. Que signifie retrouver des « <i>habitudes de travail</i> » ? Est-ce retrouver des gestes professionnels d'enseignant dans la classe ?</p> <p>A sa connaissance, aucun enseignant spécialisé n'a réalisé des activités personne ressource pendant le confinement. « <i>Chacun essayait un peu dans son coin de se débrouiller comme il pouvait</i> ».</p>
--	---

#### 1-4 Le cas de Carl

Tableau 26 Analyses du troisième entretien de Carl

Thématiques	Verbatims
<b>Confinement</b>	<p><u>Vécu sur le plan professionnel</u> : « <i>compliqué</i> »</p> <p>Carl caractérise la période de « <i>très, très compliqué</i> ». La répétition de l'adverbe « <i>très</i> » renforce le caractère difficile de la période.</p> <p><u>L'accompagnement hiérarchique</u> :</p> <p>Carl comme les participants précédents n'a pas reçu de soutien, ni d'accompagnement de la part de l'institution : « <i>deux, trois mails académiques. Aucune relation</i> ». Il souligne qu'il n'a pas utilisé les mails fournis par Canopé. « <i>Honnêtement, moi je n'ai pas, je n'ai pas les moyens. Enfin je n'ai pas cherché à les avoir par de la</i></p>

	<p><i>visioconférence etc (...) Non je... (cherche).</i> ». Il manifeste une tension, une forme de fragilité qui s'exprime au travers d'idées différentes qui s'enchaînent au sein de la même phrase, de positionnement qui est autoqualifiée « <i>honnêtement</i> », en utilisant le « je » qui se succède, des phrases courtes. Il conclut « <i>je saurais pas te donner une réponse intelligente à ce propos</i> ». Il est encore dans une posture où le regard d'autrui joue un rôle dans la construction de soi et dans la construction de son identité professionnelle. Je me demande si Carl se met en scène ou reconstruit-il le réel par le discours ?</p> <p>Carl est gêné d'évoquer le management assuré par le personnel de direction de l'établissement. « <i>C'est compliqué à répondre par oui ou par non. Je pense qu'ils ont navigué à vue un peu comme tout le monde. (...) Elle s'est beaucoup appuyée sur l'équipe enseignante pour que ça marche. Voilà je ne trouve pas qu'elle n'a pas négligé son travail. Je n'ai pas trouvé (blanc) non plus qu'elle était un catalyseur non plus. Elle a fait ce qu'elle avait à faire (rire)</i> ». Il répète les mots. Il rit, ce qui indique une tension. Il mentionne qu'une forme de management a été assurée. Carl est-il pris en tenaille entre une forme de loyauté vis-à-vis de sa hiérarchie et ce qu'il pense réellement ? Il manifeste une posture d'institué, une forme d'assujettissement à l'institution.</p>
<p><b>Retour dans l'établissement</b></p>	<p>Les élèves alternent une semaine de cours en présentiel et une semaine en distanciel. Les cours d'atelier sont assurés en présentiel et l'enseignement général est assuré uniquement en distanciel. Le coordonnateur est présent pour les élèves du dispositif qui ont décidé de poursuivre. Il va avec eux en atelier. Carl n'est pas spécialement serein, ni préoccupé de revenir dans son établissement. Il n'a pas attendu le retour des élèves. « <i>J'y suis déjà retourné depuis le 11 mai pour notamment gérer toute l'orientation des terminales. Voilà mais il y a beaucoup de dialogue à renouer notamment avec les deux à qui on a fait pression pour revenir et dont on essaye de rencontrer les parents assez rapidement d'ici la fin juin pour notamment qu'on se mette bien d'accord</i> ». Il explique que les activités qui le préoccupent sont le suivi d'élèves et les ESS. La question concernait son ressenti sur ce retour. Mais il ne s'exprime pas sur son ressenti. Il a des difficultés à exprimer ce qui le touche dès le premier entretien. Il a eu des difficultés à comprendre que je ne suis pas une formatrice, ni une inspectrice. Je ne suis pas là pour juger. Il est satisfait de pouvoir « <i>avoir les gens en face</i> ». Il accorde une importance au relationnel et à l'intersubjectivité.</p>
<p><b>Activités personne ressource</b></p>	<p>Carl explique qu'il ne sait pas comment répondre à la question sur les activités menées par la personne ressource pendant le confinement. Il précise qu'il a anticipé la question. Il est de plus en plus à l'aise avec l'exercice. Il explique que ce rôle comme pour les autres enquêtés a disparu lors de la période de confinement. « <i>Moi j'ai quelques contacts avec des collègues mais cela relevait à chaque fois des élèves de mon dispositif</i> ». Il explique que cette fonction existe lors du présentiel car il l'exerce quand il est en classe avec les élèves du dispositif. Des interactions avec d'autres élèves qui ne sont pas du dispositif se manifestent dans le cadre du coenseignement. « <i>C'est vrai d'habitude quand on est dans de l'interaction avec les autres élèves de la classe, qui relèvent de la même classe que celle des élèves de notre dispositif on remplit notre rôle de personne ressource à plein.</i> ». Cette idée est nouvelle. Elle ne transparait pas dans les entretiens précédents. Carl</p>

	<p>mesure-t-il ses activités en présentiel lors de la période de confinement ? Cette période l'a-t-elle aidé à adopter une réflexivité sur sa fonction sans qu'il en prenne conscience ? Carl cherche une anecdote à me raconter, ce qui indique que la relation est très détendue et que Carl est à la recherche d'interactions sociales positives. Il recherche à maintenir un équilibre psychique. Carl souligne qu'il a eu des contacts <i>« avec des enseignants d'atelier ou des enseignants professionnels, c'était essentiellement pour avoir des éclaircissements ou essayer de trouver des solutions par rapport à du travail non rendu mais uniquement pour mes élèves du dispositif »</i>. Sa situation est différente car les autres enquêtés ont travaillé sous forme de groupes fermés. Le dispositif était une classe alors qu'au lycée Carl a continué à travailler en dispositif.</p> <p>Carl s'excuse de ne pas pouvoir alimenter mon travail : <i>« je suis désolée</i>. Il cherche toujours à conforme aux attentes de l'institution et à mes attentes. Recherche-t-il être dans une posture d'institué ?</p> <p>Il est surpris sur les activités de personne ressource qu'il serait susceptible de mettre en place lors de la réouverture du lycée. <i>« J'avoue que je n'ai pas trop réfléchi à la question et je t'avoue que pour l'instant je n'en suis pas là »</i>. Ses priorités portaient sur l'orientation et la poursuite d'études des élèves du dispositif.</p> <p>Sa conclusion résume bien la situation de confinement qui est en concordance avec celle des autres participants : <i>« on est coordo à cent pour cent »</i> et <i>« assez peu personne ressource »</i>. Le distanciel a compliqué les activités de la personne ressource qui sont devenues inexistantes. Carl n'a eu aucun contact avec des élèves en dehors de ceux du dispositif.</p>
--	--

Le premier confinement prend fin avec la réouverture des établissements courant des mois de mai et de juin 2020. Un deuxième confinement est décidé en novembre et prend fin en décembre 2020. Lors de ce premier confinement, les activités de personne ressource et la construction identitaire ont été interrompues.

## 2- Le deuxième confinement



Dans une allocution du 28 octobre 2020, le président de la République annonce un deuxième confinement. Il prend effet le 30 octobre 2020 se termine le 15 décembre 2020. Je ne peux plus accéder aux établissements et rencontrer les enquêtés sur le lieu d'exercice. Contrairement au premier confinement, les élèves sont dans les établissements et les élèves des dispositifs peuvent aller en inclusion. Le protocole est moins stricte.

J'ai demandé aux participants de tenir un journal de bord sur lequel ils inscrivent les activités personne ressource mises en place, la date, la description et indiquer ce qu'ils ont ressenti.

Deux participants, Paul et Marie, m'ont retourné leur journal. Alix est en congé maternité. Anne-Lise et Carl m'ont expliqué qu'ils n'avaient pas eu le temps de tenir un journal. Cette difficulté ne traduit-elle pas une difficulté à formaliser ?

## 2-1 Le cas de Marie

### 2-1-1 Entretien

Lors de la programmation de l'entretien en octobre 2020, je lui avais envoyé la problématique et les hypothèses qui commençaient à dessiner. La démarche clinique m'invite à associer les participants à se prononcer sur la problématique et les hypothèses retenues : « *Là maintenant c'est plus clair. J'aime bien voir* ». Marie comprend les choix. « *. On est à la fois la personne qui doit dire comment on fait et en même temps on est qui ? Quelle légitimité on a ?* ». Elle s'accorde à dire que la personne ressource est une personne qui dit comment faire. Elle « suggère le faire ». En plus elle pose la question de la légitimité. L'enjeu de cet entretien est de faire un bilan des activités mises en place depuis la certification.

Tableau 27 Analyse du troisième entretien de Marie

Thématiques	Verbatims
<b>Activité : les PAP</b>	<p>Les deux activités présentées sont des activités en interaction avec autrui et qui vont agir sur autrui. L'activité PAP avait été exposée par Marie à la suite de sa certification. L'activité remédiation est nouvelle. Elle a été proposée à Marie au retour de son congé maternité.</p> <p>L'activité principale menée par Marie est la mise en place des PAP. Elle explique les modalités de mise en place de leur construction jusqu'aux modalités de suivi. Elle apporte son aide sur la construction : rencontre avec les parents, avec les élèves. Elle souligne que les élèves ont une connaissance d'eux-mêmes, des possibilités de compensation. « <i>Je trouve que les élèves ont une capacité d'adaptation immense</i> ». La rencontre avec les élèves crée du lien avec les intéressés, apportent des informations pédagogiques s'ils en éprouvent le besoin et aident ce dernier à accepter les adaptations. Elle construit une relation pour dédramatiser les aides. L'élève est associé aux outils dont il a besoin. « <i>Est-ce que tu sais ce que c'est ?</i> » On lui explique « <i>voilà ce qui est demandé. Qu'est-ce que tu en penses ? Et comment tu vis la chose ? Est-ce que tu penses que tu as besoins de plus ? Est-ce que tu penses que ça peut être utile ou autre ?</i> ». Elle fait ses rendez-vous avec les élèves de la Segpa et avec les élèves de l'établissement et leur professeur principal. Le professeur principal se sent épaulé et apprend comment mener ce type de réunion. Au cours de l'année Marie revient vers les enseignants pour savoir si les PAP sont mis en place et à quel niveau se situent les obstacles. « <i>J'essaie de simplifier les PAP parce que des fois ils mettent des croix partout. On ne peut mettre tout en place. À un moment donné, ce n'est pas possible</i> ». Marie explique comment</p>

remplir le document et prioriser les aides car il n'est pas possible de mettre toutes les adaptations en place. Quand elle explique qu'il n'est pas possible de cocher toutes les adaptations, elle emploie « il faut », qui sous-entend une idée d'obligation. La personne ressource est-elle un manager comme un responsable qualité c'est-à-dire qu'elle vérifie que les protocoles soient correctement appliqués (Bertillot, 2020) ? Elle donne cette impression quand elle relate ses activités. Elle expose une sorte de process à suivre.

La démarche de Marie a été à double sens : « *la démarche de monter vers moi, de venir vers moi, de me laisser aller vers eux ils sont plutôt satisfaits parce que par rapport à ce qu'ils avaient prévu eux ils sont soulagés, allégés et c'est plus facile à tenir pour eux* ». Le déplacement a été réciproque. Marie précise que tous les enseignants n'ont pas entrepris ce déplacement. Elle souligne qu'il manque une étape dans le suivi des élèves : la transmission des informations d'une année sur l'autre afin de déterminer les adaptations qui ont évolué, celles qui ont été abandonnées, celles qui ont été mises en place en cours d'année.

Marie alterne entre le « tu » pour soutenir mon attention et le « on » qui incarne un groupe dont elle fait partie. Pourquoi se cache-t-elle derrière un collectif ?

Lors de son retour de congé maternité, elle décide de faire une réunion afin de faire un bilan sur la mise en place. « *Quand je suis revenue avant les vacances j'avais pris le classeur des PAP. Là la principale adjointe m'avait fait un petit résumé «je vous ai fait juste un petit résumé parce que j'avais mal au cœur pour vous avec le bébé.* » Cela m'a mâché un petit peu le travail. Après j'ai dit bon en fait si tu veux j'ai ouvert le classeur et j'ai deux PAP sur une vingtaine d'élèves ». La principale adjointe fait un petit résumé pour prévenir Marie. Est-ce à Marie de gérer la mise en application des PAP alors que la responsable hiérarchique est la principale adjointe ? Elle donne l'impression qu'elle se dédouane et fait porter une responsabilité institutionnelle à un enseignant. Marie s'est aperçue que seulement deux PAP avaient été construits, ce qui a motivé la réunion sur la dernière heure de cours. Les professeurs principaux avaient la possibilité d'être déchargés. La finalité était de faire un bilan de début d'année.

« *C'est très marrant c'est-à-dire qu'habituellement quand je vais en réunion si tu veux tous les collègues on est tous à côté et bah là j'étais installée parce que c'est la première ils sont tous face à moi, devant moi, pas à côté alors qu'on est collègue. Cela m'a dérangé. Je me suis déplacée déjà pour me mettre.* » Vous savez on n'est pas là. on est là pour discuter. C'est une discussion. ». Pour introduire la disposition des enseignants dans la salle, Marie utilise « *c'est très marrant* ». Cette expression indique le contraire de ce qu'elle signifie. Elle montre une forme d'ironie qui traduit l'agacement de la participante. Les enseignants se sont installés face à Marie et non à côté. La considère-t-elle comme une supérieure ? Le corps a parlé pour eux. Il existe une incompréhension dès le départ qui provient peut-être de cette notion de responsable. Marie se déplace pour se

mettre à côté et donc indiquer qu'ils sont collègues et qu'ils sont dans des relations horizontales et non verticales.

« *Par rapport à moi cela m'a un peu perturbé. Je ne m'attendais pas à ça* ». Le langage corporel de ses collègues a « perturbé » Marie. Marie partage ses émotions, ce qui permet de mesurer l'impact émotionnel dans la construction de la fonction. « *Je me demande si vous n'aviez pas de difficultés, si vous avez besoin d'aide* ». Tu vois je suis partie sur ça ». Elle demande si les enseignants ne rencontrent pas de difficultés particulières, s'ils ont besoin d'outils car certains étaient professeur principal pour la première fois. Marie fait un tour de table. Quand elle arrive près de l'enseignante d'EPS, cette dernière surréagit par rapport au questionnement de Marie. « *Et toi ça se passe car j'ai vu que dans ta classe il y a deux PAP, deux élèves qui ont besoin d'un PAP* ». Et c'est là qu'elle m'a sorti « *mais en même temps moi ça me passe au-dessus je ne vois pas l'utilité de monter un PAP. Cela va me faire perdre mon temps. En plus je les ai en course super. Tu veux que je te fasse un résumé comment cela se passe en français dans les autres matières ? Moi je suis au gymnase toute la journée. Je n'ai pas le temps* » ». A-t-elle pensé que Marie évaluait son travail de professeur principal ? L'enseignante affirme qu'elle n'a pas le temps et qu'elle ne voit pas l'utilité de construire ces plans. Elle avance des arguments qui montrent qu'elle est en difficulté et que ses difficultés sont connues de tous avec la réunion. Elle transfère son agressivité sur Marie : « *je lui dis « pronote c'est fait pour ça aussi. Si tu n'as pas le temps tu as l'heure bleue c'est fait pour ça aussi où tu peux rencontrer les collègues* » (rire). Je lui ai dit gentiment. Et elle me dit « *en même temps moi je n'en vois pas l'utilité* ». Puis elle se pose comme ça (Marie imite la position de la collègue d'EPS) ». Quand elle raconte sa réunion, elle la revit et se rend compte que la différence d'attitude pouvait être risible. Elle rit. Afin d'accentuer ses propos Marie imite l'enseignante d'EPS. Elle se met en scène. Cet échange l'a touchée. Cette imitation renforce la violence de la situation où l'enseignante d'EPS fait lui remarquer qu'elle ne peut pas la contraindre et ne peut lui faire aucun reproche. Le langage corporel est aussi violent que le discours. Marie fait face à une double violence qui induit de la souffrance.

« *Moi je ne suis pas là en tant que. Je ne fais pas partie de la direction. On est dans une discussion. Je suis responsable. Je ne peux que te conseiller de la faire parce que d'une tu es professeur principal. Tu as quand même des obligations comme professeur principal. Tu as des obligations en tant que professeur principal* ». Marie réexplique sa mission mais son discours est ambigu car elle emploie en même temps : « *ne pas faire partie de la direction* » « *être responsable* » « *conseiller* » et « *référente* ».

« *Je lui dis « au final tu as demandé, tu es payé pour. Au final moi je ne peux pas te le reprocher et je ne le ferai pas parce que tu as raison je n'ai aucune légitimité à le faire mais en tant que référente des PAP il faut bien que tous les PAP soient montés pour ta classe* ». Elle lui rappelle ses obligations en tant que professeur principal et les compétences de l'enseignant dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. L'enseignante d'EPS a une méconnaissance des missions de professeur principal et des

compétences de l'enseignant, ce qui exacerbe les tensions car Marie, enseignante du premier degré, connaît davantage les modalités de fonctionnement du second degré, modalités auxquelles elle n'a pas accès car elle n'a pas d'indemnités en tant que professeur principal. Inconsciemment la différence de primes ne favorise pas le travail collectif. Dans cette réunion une actrice du premier degré explique à des acteurs du second degré comment ils peuvent modifier leurs pratiques et leurs obligations. Donc, le « nœud du problème » n'est pas les PAP mais ce différentiel. De plus elle a acquis des connaissances qui font qu'elle est dans une espèce de supériorité par rapport à eux. *« Ce qui est possible parce qu'il est passé dans un BO et on ne le lit pas forcément. J'ai dit « tu vois moi je ne peux pas te le reprocher mais on peut te le reprocher que ce soit ton inspecteur, que ce soit ta principale qui te dit « il y a tant de PAP dans votre classe tu ne l'as pas fait et elle peut s'appuyer sur ce texte de loi là. ». Donc on m'a demandé de le fournir ».*

Le brouhaha de la réunion a montré que deux camps commencent à se détacher, ceux qui sont en faveur de la construction des PAP et qui demandent de l'aide et ceux qui cherchent tous les arguments pour s'opposer à leur mise en place. Les PAP ne catalysent-ils pas des tensions inhérentes à l'établissement et révèlent-ils pas des difficultés professionnelles individuelles ? Une enseignante demande à Marie qu'elle mette sur le casier numérique le texte de loi sur le référentiel de compétences. Marie se demande si c'est son rôle que de divulguer des textes institutionnels. Elle réutilise une fois de plus l'expression *« c'est marrant »* pour introduire le changement d'attitude d'une enseignante qui était totalement réfractaire et qui petit à petit adopte un autre discours.

Durant ce dialogue, elle rencontre le réel et de manière violente la problématique de la légitimité de la fonction, d'où l'utilisation de l'adjectif *« horrible »* qui traduit une sorte de répulsion. Elle souhaiterait comme Paul que l'institution définisse davantage les missions, le cadre, ses droits et ses devoirs. Elle reproche à l'institution de la laisser *« dans le vague »*. La certification n'occasionne aucune légitimité. Elle est reconnue et légitime par une partie de l'institution (la délivrance du CAPPEI) mais pas par la hiérarchie opérationnelle, ni par les collègues. Elle constate l'absence d'une reconnaissance factuelle. Elle utilise l'expression d'entre-deux et fait allusion à la posture des directeurs d'école qui n'ont aucune fonction de supérieure hiérarchique mais qui doivent plus suggérer. Elle semble déçue par la réunion : *« tu vois le truc de la réunion. Après ils ont tous parlé ».*

Cette activité de réunion a occasionné des affects. *« Cela m'a fait une sensation toute bizarre dans le corps. Vraiment je l'ai senti. Cela a fait comme quelque chose qui partait de ma tête jusqu'aux pieds. Tu vois comme quelque chose qui tombait. Je me suis sentie tout de suite mal à l'aise ».* Marie décrit les différents symptômes physiques. Elle utilise un vocabulaire où elle décrit des sensations physiques et psychologiques. Elle rencontre le réel et mesure l'écart entre le prescrit et le réel, entre son idéal et le réel. *« C'est là que tu te bats pour quelque chose mais on ne te donne pas les moyens de pouvoir le faire. Je me suis sentie mal et vraiment physique avant mon corps,*

*tu vois vraiment une...pas une angoisse* ». Elle prend conscience du manque de moyen mais de quels types : physique financier, psychologiques, de la part de l'institution (soutien). La violence ne provient-elle pas du fait qu'inconsciemment elle savait qu'elle n'avait aucune légitimité et qu'une autre personne lui dise en présence de plusieurs collègues ? Son rire et le fait qu'elle joue avec un stylo indiquent que le souvenir est encore vivace d'un point de vue émotionnel. D'un point de vue psychique cet événement ravive des blessures et des conflits psychiques antérieurs. Dès le placement de ses collègues autour de la table, Marie a senti « *ça va chauffer. Là parce que c'était moi qui proposais de se retrouver on m'a mis à part alors qu'au final de toute façon je ne suis pas à part de manière institutionnelle je suis collègue et puis tu vois on est sur la même, le même niveau* ».

Le positionnement lui a indiqué que les collègues ne venaient pas pour discuter mais avaient adopté une attitude « *d'affrontement* ». La réunion n'était pas à l'initiative de la direction mais de celle de Marie. L'incompréhension provient de la double posture : être collègue mais « *encourager vivement* » alors que la personne ressource n'a aucune légitimité. La direction n'utilise-t-elle pas la personne ressource pour changer les pratiques sans affronter le corps enseignant de l'établissement ? Marie souligne que cette posture est « *compliquée* ». Elle se pose la question du sens de sa fonction.

Cette réunion a été l'occasion pour Marie de mesurer la différence entre la fonction présentée lors de la formation et l'activité réelle : « *au final il y a rien sur personne ressource. On ne sait pas ce que c'est. Moi je me faisais ma petite idée. Je suis là pour conseiller. Mais au final est-ce que j'ai une légitimité pour faire ça ? (...) quand tu as des parents c'est peut-être plus facile (...) C'est là où c'est compliqué quand tu te retrouves avec des personnes qui sont de même rang que toi je veux dire je parle professionnellement parlant c'est-à-dire tes collègues c'est plus compliqué d'avoir une certaine légitimité pour un rôle comme celui-ci (...) Je me suis vraiment sentie à part* ». Marie n'a pas eu l'occasion d'évoquer cet incident avec la principale adjointe car elle est absente. « *Après il n'y a pas que ça parce qu'elle m'a dit ma collègue en même temps « tu ne vas pas me dénoncer » comme si...parce qu'elle sait enfin de compte je travaille en lien avec forcément la principale adjointe de l'établissement. Du coup elle ne me voit pas comme quelqu'un qui. En fait c'est compliqué* ». La dernière réflexion de l'enseignante d'EPS « *tu ne vas pas me dénoncer* » indique que Marie est perçue comme « l'œil de Moscou », un agent de la direction pour surveiller les enseignants. Cet entre-deux ne peut-il pas être considéré comme toxique pour Marie. Cette perception est vécue comme une violence et occasionne une souffrance : « *En fait c'est compliqué* » dans la gestion relationnelle. Quelle est sa place ? (Thouroude, 2022)

Lors de ces échanges avec l'ensemble des enseignants, elle replace le cadre de l'existence des PAP tout en faisant référence à un outil qui concerne l'ensemble des professionnels de l'éducation : le référentiel de compétences. Sa réaction est la fois communicationnelle et psychologique. En effet, elle utilise un savoir communicationnel qui n'a pas été appris par une simulation lors de la formation mais acquise

dans d'autres expériences. Marie montre que l'apprentissage des *soft skills* est important pour être et devenir personne ressource. Cette situation a été violente car Marie s'est aperçue que la fonction de personne ressource devait être acceptée par ses pairs et que même si elle voulait aider ses collègues, il fallait que ses collègues acceptent d'être aidés et qu'elles-mêmes reconnaissent qu'elles aient besoin d'aide.

L'activité « *responsable* » « *référente* » PAP s'inscrit dans l'histoire de l'établissement. Le pilotage de la fonction et la mise en place des activités personne ressource se réalisent grâce à l'impulsion de la direction. En plus des PAP, la principale a proposé à Marie de participer à des ateliers de remédiation en français pour les élèves de 6<sup>ème</sup>. « *J'ai reçu un mail de la principale adjointe qui me disait que..., alors c'est nouveau cela apparait cette année, les professeurs de français décident de monter un atelier remédiation en français pour les 6<sup>ème</sup> si j'ai bien compris. Donc ils ont fait les évaluations. Ils se sont rendus compte qu'il y avait de grosses difficultés. Et du coup elle m'a dit « ce serait bien que vous alliez faire un tour pour savoir si cela vous intéresserait de participer à ces ateliers parce que vous avez des compétences du primaire et en même temps vous savez remédier* ». La principale adjointe sollicite aussi Marie car elle est professeure des écoles à la base. Elle a toutes les compétences pour aider les élèves et les enseignants du secondaire à la remédiation en lecture. Marie souligne qu'avant l'arrivée de cette direction, aucun PAP n'était mis en place. Seul les PAI existaient.

Depuis l'opérationnalisation de son nouveau rôle, Marie constate qu'elle a une meilleure visibilité au sein de son établissement. « *C'est mieux. C'est beaucoup mieux parce qu'en fait si tu veux. Notre chef d'établissement elle est arrivée du coup l'année dernière et son enfant à elle a besoin d'un PAP en fait* ». La situation évolue car le point de départ est une volonté de la nouvelle principale de mettre en place les PAP car son fils en a besoin d'un. L'élément déclencheur n'est pas la réussite des élèves de l'établissement mais la réussite de l'enfant de la nouvelle principale. « *En fait elle booste un peu tout le monde là-dessus parce qu'elle sait que son enfant en a besoin donc elle a mis en place en fait. C'est surtout pour ça. Et puis il y a de plus en plus d'enseignants qui s'y mettent parce qu'au final de se dire qu'ils ne sont pas tout seuls* ». Deux temporalités sont en concordance : celle de la principale et celle de Marie qui obtient son CAPPÉI. Parallèlement des enseignants mettent en place des adaptations pour répondre aux besoins. Marie joue le rôle d'un catalyseur. Elle déclenche une réaction chez la principale et aide des enseignants qui voulaient faire évoluer ses pratiques mais qui se sentaient seuls dans leur coin. Elle leur apporte de l'aide. La principale reconnaît la fonction de personne ressource car elle envoie via la messagerie électronique de l'établissement que Marie est identifiée comme personne ressource. Différents enseignants font appel à elle. Sa fonction est inscrite dans le projet d'établissement, ce qui occasionne une reconnaissance par sa hiérarchie opérationnelle dans son organisation. Mais rapidement elle minimise cette action. Elle explique que les enseignants de l'établissement s'aperçoivent de la nécessité de mettre en place les PAP car ils accueillent de plus en

plus d'élèves en difficulté. *« C'est dans le projet d'école c'est noté qu'il y a maintenant une enseignante spécialisée. On est en train de le faire. C'est noté dedans qu'il y a une enseignante spécialisée qui est référente des PAP. Mais en fait si tu veux elle en fait ça mais au final on discute beaucoup avec les enseignants et puis ils se rendent bien compte qu'ils n'ont plus le choix parce qu'il y a tellement d'élèves en difficulté dans l'établissement que cela facilite la tâche au final »*. Les phrases sont juxtaposées. Elle commence une phrase sans la terminer, ce qui traduit un tempérament qui exprime des émotions. Elle revit les événements qu'elle relate. Dans son discours elle alterne entre les termes *« référente PAP »* et *« responsable PAP »*. Quel intitulé est indiqué sur la fiche de poste ?

La création du poste facilite les moments pour échanger : *« Du fait que maintenant que le poste est vraiment créé au sein de l'établissement je suis (...) Si tu veux là en fait si tu veux je vais sur Pronote je dis « là j'ai besoin de vous rencontrer, donner moi vos dispos. » Pour que cela puisse se faire facilement dans l'établissement la principale a mis en place une heure bleue »*. Comme sa fonction est officielle, elle peut agir comme tout agent qui a des responsabilités au sein de l'institution en mettant en place des réunions. Elle informe ses collègues en utilisant la plateforme Pronote. Elle place ses réunions sur la plage horaire dite *« heure bleue »* qui est une heure. Le deuxième avantage qu'elle retire de la création du poste est la rémunération pour sa fonction référente PAP. Elle est la seule participante à obtenir une rémunération sous la forme d'une IMP<sup>106</sup>

Les enseignants de l'établissement s'investissent différemment lors de l'accueil d'un élève qui a des besoins. *« C'est souvent les mêmes qui reviennent mais qui sont déjà impliquées au sein de l'établissement pour développer de nombreux projets »*. Marie souligne que les enseignants qui veulent changer leurs pratiques sont ceux qui sont déjà investis dans l'établissement. Le changement est inhérent aux activités des agents de terrain. Elle est dans un effet *bottom-up*. Elle souligne que les motivations sont différentes selon les enseignants. *« C'est vrai que l'on a certains professeurs qui de toute façon eux les élèves en difficulté cela les saoule. Clairement ils pensent. Des fois je les entends manger. Ils disent « de toute façon il y en a de plus en plus. Ils nous font chier. Ils n'ont qu'à rester chez eux »*. Tu vois il y a encore des enseignants qui font un blocage sur les élèves à besoins éducatifs particuliers parce que cela chamboule aussi leur manière de faire ». Elle constate que les enseignants qui sont dans l'établissement depuis des années sont plus enclins à modifier leurs pratiques que les jeunes enseignants. *« Les jeunes c'est plus compliqué. (blanc). C'est bizarre »*.

Marie change de débit quand elle veut montrer que les situations méritent d'être soulignées et sont importantes comme le fait que ce sont les enseignants proches de la retraite qui acceptent plus volontiers de changer leurs pratiques professionnelles. Le changement de débit est accompagné *« c'est ça qui est marrant »*. Cette expression familière indique le contraire de ce qu'elle signifie.

<sup>106</sup> IMP : Indemnité mission particulière.

	<p>Les jeunes enseignants semblent être les plus réfractaires à la mise en place des PAP. Elle ne saisit pas les réactions de certains enseignants car au contraire elle est attachée à venir en aide aux élèves en difficultés.</p> <p>A la fin de sa réponse, Marie s'arrête pour reprendre la fin de sa phrase. Le <i>blanc</i> insiste sur le fait que les jeunes enseignants se désengagent des PAP. Elle émet un jugement « <i>c'est triste</i> » « <i>c'est bizarre</i> ». La difficulté à mettre en place les PAP n'est-elle pas à mettre en relation avec les difficultés relationnelles qui existent entre les enseignants et la direction ? Marie n'est-elle pas perçue comme « l'œil de Moscou » ?</p> <p>Les activités de Marie s'inscrivent dans l'histoire institutionnelle marquée par une pression descendante. « <i>Je pense que c'est dans tous les bahuts</i> ». Marie ressent cette pression descendante. « <i>J'en viens à me dire il faut que je quitte l'Éducation nationale. Je suis tellement désespérée par me dire. En fait on nous soutient pas. On balance des choses qu'il faut qu'on applique mais eux ne le savent pas. Personne ressource ils ne savent pas. Et comme tu dis enfin de compte ils ne se rendent pas compte qu'on est des êtres humains, qu'on ressent des choses et que quand on nous envoie comme ça au casse-pipe</i> ». Mais son malaise est plus profond. Elle pense quitter l'Éducation nationale car elle est « <i>désespérée</i> » c'est-à-dire que sa douleur est profonde. Ce désespoir n'est pas simplement lié à la construction des activités et de l'identité de la personne ressource. Elle précise qu'elle manque de soutien, que les réformes qui doivent être appliquées ne sont pas anticipées et pensées en amont. Le management est-il désincarné ? (Dujarier, 2017). Elle expose l'écart entre son idéal et le réel qui conduit à « <i>on nous envoie au casse-pipe. Moi je peux te dire ma réunion j'étais, je partais au front quoi. Je me suis rendue compte de ça</i> ». Marie avait l'impression de risquer sa vie au sens psychologique pas physique. Elle souligne le rôle de la santé dans la construction de l'activité. « <i>Ce n'est pas comme ça que je veux fonctionner</i> ». Elle s'oppose à la proposition de fonctionnement de l'institution et de l'organisation en tant qu'agent de terrain. Elle conclue sa réponse sur deux idées : « <i>des choses à changer à l'Éducation</i> » nationale et elle ne « <i>rentre pas dans les cases</i> ».</p> <p>Pour conclure, l'exposé consacré à son activité PAP permet de conclure que Marie est dans une suggestion du faire. Elle souligne qu'elle n'a aucune légitimité pour imposer la construction et la mise en place des PAP.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>L'apprentissage sur le tas se poursuit. Elle apprend au sein de son organisation, au sein des situations et en mobilisant de savoirs issus d'expériences extérieures à celles de la personne ressource et de la formation CAPPEI. Les différents participants évoquent rapidement l'utilité de bien communiquer mais Marie est la seule à l'explicitier. Elle permet de conclure que la formation devrait comporter des savoirs relatifs à l'agir communicationnel et aux soft skills, avec des mises en situation.</p> <p>Cet entretien souligne que l'apprentissage de cette fonction occasionne de la souffrance et de la violence en raison de cette</p>

	mission référente PAP sans « <i>légitimité</i> » pour obliger ses pairs à les mettre en place.
<b>Identité</b>	<p>Au cours de cet entretien, Marie nous renseigne sur sa construction identitaire. Son histoire personnelle montre qu'elle a beaucoup idéalisé le métier et surtout le côté humain. La relation humaine, l'être humain sont au centre des préoccupations comme beaucoup d'enseignants spécialisés. Les contenus sont plus secondaires. Elle construit sa personnalité professionnelle autour de ces valeurs qui traduisent son histoire personnelle. Elle veut aider les élèves parce que l'institution ne l'avait pas aidée, en voulant répondre à un projet parental dans lequel l'école a de l'importance. Cette volonté d'aider se retrouve dans le souhait de mettre en place les PAP. Sa personnalité professionnelle est le fruit de transactions entre l'enseignante de Segpa et la personne ressource qui n'est pas évidente car « <i>cela fait une charge de travail en fait (...)</i> » « <i>tu sais des fois on m'attrape dans le couloir et puis tu n'as pas le temps. Tu es attrapé</i> ». Son passage nécessite de mobiliser des compétences et des capacités spécifiques car elle doit être en mesure de répondre à une variété de problématiques. Lors de sa fonction personne ressource comme dans le cadre de remédiation à la lecture, elle mobilise des compétences d'enseignante du premier degré. Son identité héritée est mobilisée au sein d'une identité visée.</p> <p>Sa personnalité professionnelle va se confronter à l'institution dans laquelle les jeunes enseignants sont moins enclins à mettre en place des PAP, dans laquelle va jouer inconsciemment un rôle de catalyseur de la part de sa direction. De plus elle mesure l'écart entre le prescrit et le réel où la fonction n'est pas définie. Elle ne sait pas à qui elle peut s'identifier dans le domaine professionnel. L'ensemble de ces confrontations devraient conduire à des compromis entre sa personnalité professionnelle et son identité institutionnelle. Or ce compromis a des difficultés à se réaliser. Marie est en souffrance. L'humain n'est plus présent. « <i>L'institution nous envoie au charbon</i> ». L'institution est responsable. L'incident de la réunion a provoqué une remise en question sur le sens de sa fonction. Comme ce sont les acteurs qui doivent créer la fiche de poste, elle déduit que la fonction n'est pas homogène selon les établissements, ce qui remet en cause son identité de fonctionnaire au service du public. Marie refuse de gérer ces tensions qui sont très vives : « <i>partir au front</i> », aller à la « <i>guerre</i> », « <i>affronter</i> ». Elle manifeste une souffrance : « <i>dans ma tête je n'étais pas armée pour ça. Tu vois je ne partais vraiment pas au front et là je me suis trouvée à dire « en fait tu es en plein milieu d'un champ de bataille</i> ». Elle perçoit qu'elle n'est pas dans les cases, qu'elle ne correspond aux attentes de l'institution. Elle n'apparaît pas comme un sujet assujéti. Son discours pose la question de la « <i>légitimité</i> » de la fonction et donc de la reconnaissance par autrui.</p> <p>Marie ne s'est toujours pas si elle est à sa place. Comment définir son identité visée ? Elle est davantage dans une identité d'entre-deux.</p>

## 2-1-2 Journal de bord

Marie n'a indiqué qu'une activité de personne ressource <sup>107</sup>. Le 15 décembre 2020, Marie a noté qu'une collègue l'a sollicité pour l'aider à préparer l'épreuve d'histoire géographique. Elle se demandait si elle était dans sa fonction de personne ressource. Afin de répondre à cette question, Marie pourrait se poser les questions suivantes : à qui est destiné l'épreuve ? S'il s'agit des élèves de la Segpa, elle n'est pas dans une fonction de personne ressource. Après une discussion avec moi, son pressentiment est conforme à ses représentations. La personne ressource intervient sur des élèves à BEP qui ne sont pas du dispositif.

Marie montre les limites. Le cadre de cette fonction est flou. La fonction demande un éclaircissement afin d'éviter les incompréhensions. En ce sens, elle rejoint la position adoptée par Paul qui met en avant son besoin que l'institution définisse la fonction.

## 2-2 Le Cas de Paul

Le journal de Paul mentionne trois activités<sup>108</sup>. Ses activités sont inscrites dans les trois domaines d'expertise. Elles concernent l'accompagnement des élèves à BEP, l'accompagnement des Aesh et ses relations avec un groupe réflexif collaboratif.

Le premier accompagnement provient d'une discussion informelle entre un professeur principal et la personne ressource sur les difficultés de lecture rencontrées par un élève. Cette activité de conseil semble être conforme aux attentes des formateurs et du corps des inspecteurs car l'activité d'une personne ressource doit se limiter à des activités entre des adultes et pas entre la personne ressource et un élève. Cette interprétation ne semble pas prendre en compte les réalités de terrain. En effet, Paul a été invité à l'ESS de l'élève afin de présenter des outils qui pourraient l'aider dans ses apprentissages comme le décroisement vers un dispositif en atelier de lecture. L'élève intégrera l'atelier lecture en novembre, soit un mois après le premier entretien avec le professeur principal. Que ce soit lors de l'ESS et l'atelier lecture, la personne ressource rentrera en contact avec l'élève qui n'appartient pas au dispositif Ulis. Cette première activité pose des questions quant aux interprétations de la fonction personne ressource par les formateurs et certains inspecteurs. Elle montre que l'activité ressource se déroule lors de moments formels et informels.

Le deuxième accompagnement concerne les Aesh. Il est dans la continuité de l'activité présentée lors de l'épreuve 3 CAPPÉI. En septembre Paul présente le livret aux Aesh lors de la rentrée. Durant le premier trimestre, les Aesh peuvent trouver des réponses par rapport à leurs

---

<sup>107</sup> Voir annexe 8

<sup>108</sup> Voir annexe n°9

difficultés lors des moments de récréation ou de pause méridienne. Il s'agit à la fois de moments formels lors de la rentrée et, de moments informels comme les récréations.

La troisième activité se centre sur le groupe collaboratif qui comprend les enseignants spécialisés de la Segpa et de l'Ulis et d'autres enseignants qui le souhaitent. Ce groupe offre leur aide pour la mise en place des PAP, la mise en place de la boîte outils et des temps d'échanges une à deux fois par mois sur une problématique choisie à l'issue d'un sondage fait sur la plateforme pronote. Le groupe collaboratif effectue des bilans tous les trimestres. Les activités du groupe collaboratif sont davantage formalisées dans la construction des outils. La personne ressource propose son aide et des outils. Les enseignants décident de les utiliser ou pas. Cet accompagnement est à la demande. Il ne s'agit pas d'imposer. La « suggestion du faire » est déjà présente lors du confinement. Il maintient cette idée et la traduit en acte.

**En conclusion, Paul indique dans son journal de bord les activités menées en tant que personne ressource entre septembre 2020 et décembre 2020. L'analyse des activités nous montre que les activités sont spécifiques aux problématiques de l'établissement et aux demandes des enseignants de l'établissement. L'écriture d'un journal offre l'occasion de réfléchir et de formaliser ses activités. Elles sont essentiellement des activités de conseil pour accompagner les élèves à BEP, pour accompagner les Aesh et pour prévenir l'apparition de difficultés chez des élèves. Enfin, elles sont aussi bien formelles qu'informelles, lors de temps formels et informels et dans des espaces formels et informels.**

Le deuxième confinement est le dernier. A partir de janvier 2021, j'ai pu continuer ma recherche dans des conditions dites normales en pouvant organiser des temps d'observation *in situ* et des entretiens

### 3-Ce que nous retenons des deux périodes de confinement

Sur les plans personnel et professionnel, la période de confinement a été l'occasion de vivre une expérience « particulière », stressante et anxiogène. Les interdictions de sortie et l'impossibilité d'entretenir des liens sociaux ont modifié les activités humaines. Chacun a été contraint de faire preuve d'adaptations. Même si les difficultés sont d'origine externes, elles occasionnent des difficultés internes sur le plan psychique comme la frustration et le rappel des limites. En résumé, les participants éprouvent des formes de frustrations dont l'origine peuvent provenir d'évènements vécus pendant l'enfance et l'adolescence.

Lors du premier confinement, Paul évoque le problème du « *distanciel* ». Cette gestion a été problématique pour les quatre participants : « *gérer le distanciel avec ses élèves à besoins éducatifs particuliers* » (Alix).

### 3-1 La personne ressource

#### 3-1-1 Les activités de la personne ressource

Le distanciel a renforcé les difficultés à mettre en place cette nouvelle fonction. Carl résume la situation : « *on est coordo à cent pour cent et assez peu personne ressource* ». Il est possible de déclarer que cette fonction a disparu. Paul l'a maintenu timidement. Anne-Lise compare cette fonction à celle de « *super-héros* », ce qui renforce cette idée d'idéal non atteignable imposé par l'institution. Elle ne s'est pas « *souciée* » de cette fonction car elle manquait de temps. Le manque de temps, les gestions du temps entre le travail de coordonnatrice et de personne ressource sont de nouveau empruntés comme lors du travail en présentiel. Paul a ressenti un vrai malaise sur la capacité de l'institution à ne pas lui délivrer une définition sur la personne ressource. Comment occuper une place qui n'est pas définie en plus dans un contexte nouveau et imprévisible ? Lors de la période du confinement, il a commencé à construire un padlet à destination des enseignants du collège afin que les enseignants puissent trouver des outils les plus concrets possibles. Ce dernier n'est pas encore divulgué. Timidement, il a expliqué aux autres enseignants de son établissement qu'il avait à sa disposition des outils informatiques. Ceux qui souhaitaient avoir de l'aide, il est présent pour les aider. Paul se place sur la suggestion et non l'imposition. « *J'ai juste dit si vous voulez j'ai ça* ». La fonction serait placée sur un mode de suggestion « *penser à apporter des billes* », et non de faire ou de faire faire. Il refuse d'incarner un « *guichet unique* » qui donnerait des moyens pour résoudre une difficulté particulière comme le suggérait Sébastien. Les enseignants du collège bénéficieraient d'un service, ce qui le renvoie à la fonction d'enseignant qui est au service d'un usager. « *C'est gentil mais je n'ai pas envie d'être personne ressource comme ça* ». Il est favorable à des modalités qui encouragent les échanges, l'intersubjectivité qui le différencie de la plateforme « *Cap éducation inclusive* » et, à la co-construction. « *C'est dynamique cela va dans les deux sens* ». La notion de lien est centrale. Alix complète cette présentation par l'aspect collectif. « *C'était voilà on en parle tous ensemble. C'est vraiment un travail de groupe. J'ai l'impression plus que moi. Non, non c'est tout le groupe* ».

Lors du deuxième confinement qui a maintenu la présence des acteurs dans les établissements, Paul et Marie ont pu maintenir des activités de personne ressource « *traditionnelles* » déjà engagées avant les confinements comme l'accompagnement-conseil (Paul et Marie) et la collaboration au sein d'un groupe ressources (Paul).

#### 3-1-2 L'accompagnement hiérarchique

Les enquêtés se sont exprimés sur deux modalités d'accompagnement : l'accompagnement au niveau de l'établissement et l'accompagnement au niveau institutionnel.

Les participants ont reçu un accompagnement limité de la part du personnel d'encadrement de leur établissement. Paul a eu une visioconférence et des échanges par messagerie électronique. Alix a obtenu un soutien moral du personnel de direction et de la vie scolaire. Anne-Lise a reçu « *carte blanche* » qui ressemble un abandon de la part de son chef d'établissement. Carl pense que le personnel de direction a « *navigué à vue* ». L'ensemble des participants est partagé entre le devoir de loyauté et ce qu'il pense réellement.

Au niveau institutionnel, l'ensemble des participants n'a reçu aucun accompagnement de la part de l'institution, aucun message de l'inspectrice ASH et quelques messages d'une conseillère pédagogique de circonscription. Les participants se sentent abandonnés par leur institution qui est désorganisée. Le fonctionnement de l'institution ne repose plus sur une organisation bureaucratique mais sur la responsabilité et l'autonomie des opérationnels. Les prescriptions, des informations erronées sur la formation des enseignants sont annoncées par le ministre et ses secrétaires dans les médias. Paul explique « *on a entendu le ministre et les secrétaires dire « ils sont formés depuis longtemps. Jamais on n'a été formé à ça. Très honnête. On l'a découvert en même temps. On s'est formé sur le tas et...je pense qu'il va falloir qu'ils réfléchissent vraiment à ça pour la rentrée c'est-à-dire un vrai plan de formation des outils à du distance sinon cela va se voir qu'ils se foutent de nous* » ». Les responsables institutionnels mentent. La réaction de Paul montre que ce qui est en jeu ce sont les valeurs, la maîtrise des frustrations acquises pendant la construction de l'individu, et la maîtrise de ses propres frustrations. Pourquoi l'attitude des responsables institutionnels le touche-t-il ? « Le mensonge est un travestissement de la réalité de manière à abuser autrui » (Bertrand, 2015, p. 108). Le mensonge peut être considérée comme une conduite perverse et manipulatrice. Selon une formulation kantienne, le menteur traite autrui comme une fin et il met hors-jeu le respect de la personne (Bertrand, 2015).

### 3-1-3 L'identité de la personne ressource : vers une identité d'entre-deux

Le confinement a remis en jeu la place de chacun que ce soit dans l'organisation du travail dans le travail d'organisation. Les différents acteurs, que ce soit les participants, le personnel de direction des établissements et celle du corps des inspecteurs se retrouvent dans un entre-deux. Thouroude (2022) précise que l'entre-deux est associé à l'idée de passage difficile ou risqué dans des situations cruciales (Sibony, 1991). Passer du présentiel au distanciel et de nouveau au présentiel à la suite de la réouverture des établissements, constitue une épreuve qui remet en cause la place à chaque passage. La place n'est pas physique mais symbolique. Cet entre-deux traduit le passage d'une position confortable de personne ressource à une position instable où la fonction disparaît. Trouver une place à occuper suppose de passer par des

épreuves qui suscitent de l'angoisse et de l'anxiété. Le discours des participants traduit cette angoisse.

Toute situation nouvelle comme le confinement est perçue comme une épreuve, c'est-à-dire « un écart entre ses représentations et celle des autres, entre ce qu'il pensait être et ce qui lui est proposé d'être là (Roelens, 1989, p. 72). Cette situation est inconnue. En ce sens, il est difficile de « se comporter selon les normes requises, de diriger sa vie pulsionnelle selon les buts et les moyens prescrits » (Kaës, 1990, p. 54). Les enquêtés sont placés dans un dilemme intrapsychique : revenir à leur ancien groupe, celui des enseignants en présentiel, ou adhérer au nouveau, celui des enseignants et des élèves virtuels. Donc, l'entre-deux est un passage qui suppose de pouvoir se déplacer à une autre place. Ce passage a un coût.

L'entre-deux comporte l'idée de risque, d'échec, de rejet et de perte d'identité. L'enjeu que ce soit lors du confinement et en dehors, est de trouver une place dans un groupe social qui renvoie à l'idée de sentiment d'appartenance. Ce sentiment donne un sens à « trouver sa place ». Le confinement montre que l'acquisition d'une place n'est jamais définitive. Les participants sont amenés à lutter pour la conserver.

D'un point de vue identitaire, les participants entrent en conflit. Ils sont contraints d'abandonner leur identité acquise d'enseignant spécialisé pour s'orienter vers leur identité héritée d'enseignant. Carl est le seul à avoir conservé son identité acquise. Il n'est pas dans un entre-deux. En plus, les représentants de l'institution donnent l'impression que les participants comme tous les enseignants sont délaissés, exclus, pas reconnus. Ils ne sont pas toujours consultés. Ils ne se sentent plus « à leur place ». Ne pas avoir une place reconnue alors que cette dernière est investie par le sujet, c'est se sentir inconsidérée. Si cette inconsidération perdure, elle peut occasionner une perte de sens et de la souffrance au travail. Ils ne peuvent pas être reconnus d'une part sans l'inscription des sujets qu'ils sont dans le symbolique et d'autre part si l'institution ne leur accorde pas un lien de confiance. Dans la cas du confinement, l'institution leur a fait confiance. Le lien que l'institution construit avec les personnes ressource étudiées pose la question de la place que l'institution est capable de leur attribuer. Ce lien est primaire. Il est analogue à celui que l'enfant a avec son père et sa mère. Il est fondé sur la reconnaissance du sujet par l'Autre. Cet Autre est symbolique selon Lacan (1953). Il renvoie à l'ordre du langage avec ses propres lois. C'est le langage qui accorde à tout sujet humain une place dans une filiation en lui donnant un nom. Comment les personnes ressource peuvent-elles se sentir reconnues dans la mesure où le nom de leur fonction n'apparaît pas dans un organigramme, qu'elles n'ont pas de lieu d'exercice identifié ? Le sujet ne peut pas faire son travail en sécurité s'il ne sent pas en confiance. Il ne peut répondre à une demande adressée à l'Autre, ce qui est paradoxal dans la mesure où l'activité adressée à autrui est une activité centrale de la personne

ressource. Il se sent en tension, ce qui accentue son manque de reconnaissance. Selon Dejours (2000) « le déni du réel dans le travail » cause de la souffrance. Ne pas prendre en compte les difficultés des personnes ressource invoque un « mal-être » chez les participants.

Quand le sujet est privé de rôle social prédéfini, il peine à trouver sa place dans l'espace social, ce qui occasionne des conséquences sur le plan psychique. Lors du confinement, Alix exprime son mal-être quand elle ressent qu'elle ne sert à rien. Quand l'identité est fragilisée, la sensibilité au manque de place n'en est que plus grande. Le manque de place équivaut à un manque d'identité. C'est pourquoi les participants ne se sont pas sentis personnes ressource. La reconnaissance passe par la nomination.

Le manque de place qu'elle soit symbolique ou réelle occasionne de l'exclusion. L'exclusion devient une norme (Thouroude, 2022). En effet, de nombreuses études indiquent que les enseignants sont en souffrance (Blanchard-Laville, 2001 ; Yelnik, 2010), en décrochage, car ils doivent faire face à des difficultés d'ordre didactique et pédagogique en raison du contexte inclusif. Ils n'arrivent pas à acquérir une posture d'ajustement (Saillot, 2020). Yelnik (2020) constate que les processus psychiques à l'œuvre dans les situations pédagogiques et les relations humaines sont ignorés dans le cadre scolaire. Pourtant le besoin de se sentir à sa place, d'être intégré dans un groupe de pairs concernent tout individu y compris pour les personnes ressource.

Le déni des subjectivités engendre ce que l'on appelle « la fragilité narcissique » dans la clinique contemporaine. Dans cette fragilité s'enracine la plainte « du manque de place ». Parmi les trois caractéristiques attribuées à la fragilité narcissique par Kapsambelis (2011), je retiens celle de la carence de la fonction symbolique qui témoigne d'un espace intermédiaire peu développé. Les participants n'ont pas fait l'expérience de l'espace intermédiaire. La contrainte injonctive de l'institution à occuper cette fonction les fragilise.

La période de confinement a posé la problématique du lien social : il a fait défaut, lien social qui devient l'enjeu des pratiques des enseignants au lieu de l'acquisition des savoirs. Alix désire reconstruire ce lien en tant que personne ressource lors de la réouverture de son établissement. Le lien social est au cœur d'enjeux. Caillé (2009) repère une relation entre le don et la reconnaissance qu'il développe en sept points. Au regard des analyses des entretiens, les personnes ressources semblent s'inscrire dans la parole (récit qui institue le sujet), le don de valorisation (la reconnaissance valorisante, le partage (la dimension collective), la gratitude (le don sans attente de retour). C'est dans la rencontre avec autrui que la personne ressource trouve une place à occuper. Au-delà des relations interpersonnelles, la reconnaissance de la place de chacun se situe au niveau institutionnel. « C'est bien la porosité de l'institution qui est en jeu, sa capacité respirante d'échange avec l'extérieur et donc son degré de vie ». (Caillé, 2009, p.

130). « La capacité respirante d'une institution est la condition essentielle pour que chacun s'y sente « à sa place ». Et dans le contexte actuel, la souffrance se rapporte davantage au manque de place symbolique qu'au manque de place matérielle dans le réel » (Thouroude, 2022, p. 253).

L'institution scolaire occupe également un espace d'entre-deux. L'identification des personnes ressources comporte une dimension groupale qui doit être examinée au regard du cadre institutionnel en contexte local. Le cadre a pour fonction de border, de limiter, le bouillonnement pulsionnel, entourer un espace qui le distingue de l'extérieur. De plus, il possède une fonction contenant et structurante. Les personnes ressources se structurent en fonction des espaces offerts par leur établissement respectif. La fonction de réassurance s'exerce dans l'entre-deux de la fonction maternelle (pare-excitation empathie) et de la fonction paternelle (limites protectrices, loi symbolique) (Thouroude, 2012). En ce sens, le contexte local génère ou prévient de violences qui peuvent s'exercer aussi bien sur les élèves que sur les membres de la communauté éducative. Le cadre institutionnel est à considérer comme un déterminant du lien groupal. Un cadre solide d'une part donne la possibilité d'y prendre appui lors d'une situation difficile. Or pendant le confinement le cadre institutionnel sur le plan national et local a montré des signes de faiblesse. Les propos de Paul concernant les mensonges des représentants de l'institution expriment sa colère concernant la faiblesse du cadre. D'autre part, il offre des repères et des liens rendant possible la rencontre entre professionnels. Le confinement n'a pas permis une rencontre paisible entre les enseignants. Les échanges de messages électroniques ou l'absence de messages, les *visio* organisées pour faciliter le retour des élèves et une réflexion sur le protocole à mettre en place a accentué la faiblesse du cadre. En effet, que ce soit de la part des cadres du ministère ou de la part du personnel de direction des établissements, les participants ont indiqué qu'ils n'ont été que très peu sollicités. Le cadre ne peut pas être solide s'il n'existe pas de débats et de discussions saines au sein des équipes. Paul indique que les discussions prennent rapidement une tournure de procès fait à la direction et que la communication de son personnel de direction est « *mauvaise* ». Si les fonctions du cadre sont maintenues dans l'impensé (Sirota, 2007), les personnes ressources en construction se retrouvent dans l'insécurité et ressentent un sentiment de violence provenant de leur environnement.

Le cadre exerce une fonction de réassurance, permet d'exercer la capacité d'être seul, libère l'expression de la fonction symbolique comme la parole. Les liens symboliques ligatures l'anxiété qui s'y traduit. Le confinement ne permet pas au cadre de lutter contre les attaques. Les enquêtés sont livrés à eux-mêmes. Le cadre est absent. Les liens de groupe sont un recours contre l'anxiété tout comme « le partage de la parole » (Sibony, Violence, 1998, p. 322). Le cadre offre un espace d'entre-deux et de médiation symbolique. Toute médiation ouvre la voie

vers la parole et vers l'échange symbolique. En ce sens, le cadre institutionnel exerce une fonction de tiers (Thouroude, 2022). Toute médiation suscite un cadre spatiotemporel. Elle génère un espace tiers entre plusieurs espaces.

Donc, l'espace du cadre limite et protège. Il rétablit les liens et lutte contre l'angoisse provoquée par l'effraction du cadre s'il est solide, ce qui ne correspond pas à la situation de confinement. Les équipes de direction jouent un rôle essentiel dans un établissement scolaire en ayant confiance dans l'équipe enseignante, une écoute attentive et bienveillante. Les enquêtés indiquent que les quatre équipes de direction leur ont fait confiance. Est-ce de la confiance ou une impossibilité d'avoir des réponses à leur problématique ? Alix souligne que le personnel de direction et la CPE lui ont apporté une écoute attentive et bienveillante. Pain (2006) souligne l'importance des facteurs relationnels. Le contact est à lui seul une pratique de la réussite. L'aspect relationnel ne semble pas avoir été le point fort des personnels de directions et des représentants de l'institution (Paul). Ces résultats tendent à montrer que le système est fragile car il ne repose que sur des compétences relationnelles de personnes impliquées. Cet argument prévaut aussi pour la fonction personne ressource. Est-il possible de faire reposer la diffusion d'une politique inclusive locale sur les personnes ressources ?

Toute la difficulté pour la personne ressource sera de trouver l'entre-deux. Lorsqu'il est trouvé, toute la difficulté sera « de ne pas le lâcher, de pouvoir le tenir dans la durée, sans céder au découragement ni au fatalisme » (Thouroude, 2022, p. 318).

**Au regard des propos des enquêtés, je peux commencer à transmettre les premiers éléments d'une définition de la personne ressource. La personne ressource n'est pas un « super héros ». Elle partage son temps entre les trois domaines d'expertise de l'enseignant spécialisé. Elle se place dans une suggestion du faire et non dans une imposition du faire. Son travail n'est pas un travail solitaire car elle s'insère dans un collectif. Elle évolue dans un entre-deux.**

### 3-2 L'apprentissage

Lors du premier confinement, les quatre participants continuent à construire leurs activités des deux domaines d'expertise et leur identité depuis leur domicile. Pour « réinventer leur métier », ils utilisent des processus constructivistes et socio-constructivistes. Même s'ils souffrent d'une forme de solitude sur le plan humain, ils exercent des interactions avec les élèves, les familles, les partenaires médico-sociaux via des artefacts téléphoniques et numériques. En ce qui concerne la fonction personne ressource, les participants ne l'exercent pas. Il est possible de mentionner que l'apprentissage devient plus intellectuel. Paul construit

un padlet à destination des enseignants de son établissement. Il le proposera à la rentrée 2020. L'apprentissage n'est plus dans le faire. Paul projette des activités futures.

Les participants créent, développent, utilisent des connaissances et des compétences en dehors de leur établissement. En ce sens, je me demande s'ils se placent dans un apprentissage organisationnel. Le domicile appartient-il à l'organisation ?

## Chapitre 4 : Les résultats post confinement jusqu'en février 2022



Ce dernier chapitre est consacré aux deux dernières périodes qui se sont déroulées de janvier 2021 à février 2022. Je présente les données. Dans un premier temps je me focalise sur deux responsables institutionnels : un IEN-ASH et un conseiller technique auprès de la rectrice. Dans un deuxième temps, je m'intéresse à chaque établissement.

### 4-1- Les responsables institutionnels

Je me suis entretenue avec deux responsables institutionnels. Le premier est un inspecteur spécialisé dans l'ASH. Il est nommé par le directeur des services départementaux de l'Éducation nationale. Le deuxième responsable est le conseiller technique auprès de la Rectrice. Il est nommé par la Rectrice. Lors de ces entretiens je désire mettre la focale sur les problématiques de l'encadrement, de l'organisation du service de l'école inclusive, de la situation de l'inclusion dans le département et de la personne ressource.

Pour ces deux enquêtes j'ai procédé à deux entretiens semi-directifs.

## 4-1-1 L'IEN ASH

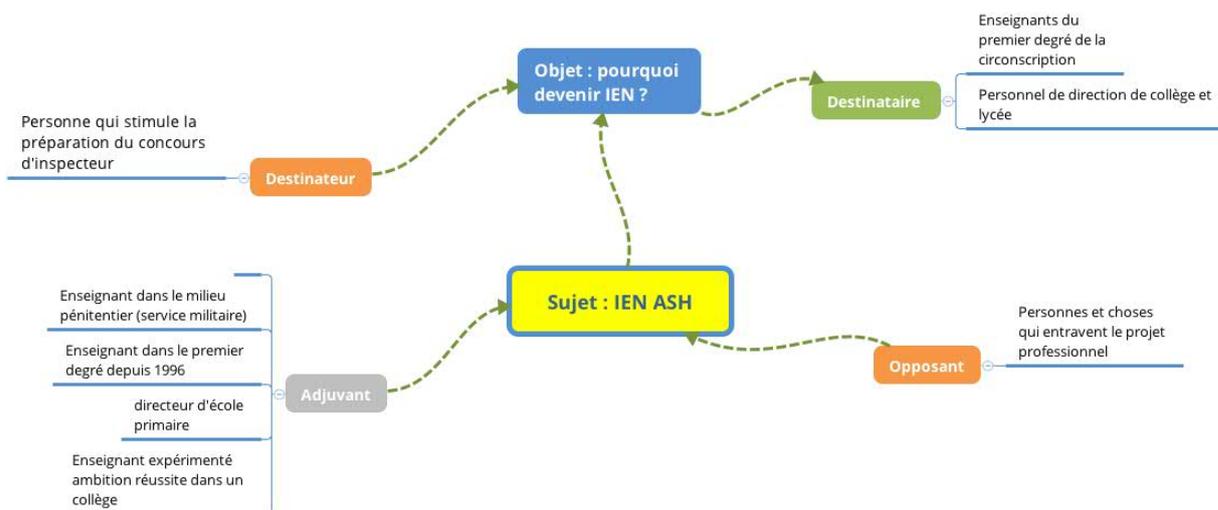


Figure 51 Schéma actantiel : pourquoi devenir IEN ?

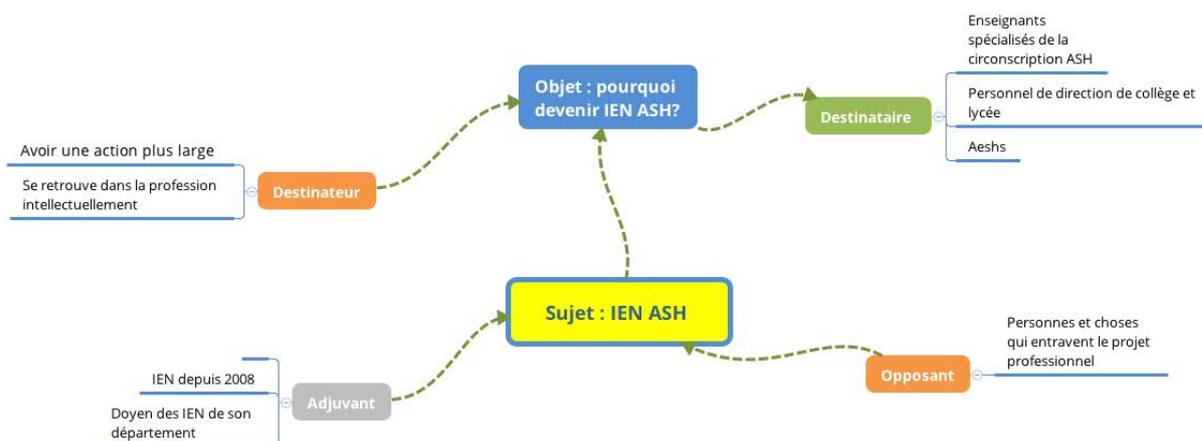


Figure 52 Schéma actantiel : pourquoi devenir IEN ASH ?

L'extrait du journal suivant présente le lieu où s'est tenu l'entretien.

« Le bureau était plus petit que celui de la principale de mon établissement scolaire. Il est composé d'un bureau et d'une table ronde où il peut recevoir ou faire des réunions. Au mur, sont fixées 6 à 8 feuilles format A3. Sur chaque feuille est inscrit un titre : PIAL, EREA, Ulis, FIV...tout ce qui concerne l'inclusion dans le département et qui correspond aux missions de l'inspecteur. D'autres affiches concernaient les différents BEF du département » (Extrait du journal de recherche)

« Il m'a demandé le protocole de l'entretien surtout s'il est anonymé. Il m'a indiqué qu'il ne pouvait me consacrer que trente minutes car il avait une réunion à 9h45 qu'il n'avait pas préparé » (Extrait du journal de recherche).

Sa présentation de soi est très précise d'un point de vue professionnel : « *inspecteur de l'Éducation nationale ASH nommé au 1<sup>er</sup> février 2021 notamment sur les questions de l'adaptation scolaire. Donc j'ai les missions Segpa, Ulis (...) enseignant référent, et comité de suivi de l'école inclusive entre autres dossiers naturellement (sourire, rire)* ». La présentation est précise au niveau de la date. Elle suit un modèle présent dans l'administration. C'est le représentant de l'État qui s'exprime. J'émet l'hypothèse qu'il est un acteur rigoureux et précis. Ses missions concernent l'ensemble des questions relatives à « *l'adaptation scolaire* ». Il n'emploie pas le mot inclusion. L'adaptation est-elle une réduction des problématiques de l'inclusion car elle ne prend pas en charge les problèmes de genre, de décrochage scolaire. Il sous-entend qu'il a en charge de nombreux dossiers. Manifeste-t-il l'existence de tensions, d'une grosse charge de travail ? Sa présentation porte les stigmates de la segmentation des problématiques, d'une séparation entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé.

Après la présentation, l'IEN ASH s'est exprimé sur le leadership. Cette problématique le gêne car il rit. Elle n'est pas une problématique de l'institution. Pour répondre il présente ses missions. « *C'est inspecteur de l'Éducation nationale conseiller technique du DASEN donc pas un rôle de leadership. Je le vois comme un lien entre la politique départementale et nationale naturellement à appliquer dans les établissements* ». Il est un maillon d'une organisation verticale. Il applique des mesures qui ont été décidées dans les strates supérieures. Il précise qu'il « *impulse* ». Il va être à l'origine de mouvements qui seront des mouvements de changement. L'origine sera dans le geste d'application des injonctions. Il précise qu'il « *accompagne* ». Il différencie le rôle de leadership et de conseiller. Il n'est que conseiller. Quel sens attribue-t-il à ce concept ? Est-il possible d'accompagner sans avoir du leadership ?

L'IEN ASH détaille l'accompagnement qu'il désire mettre en œuvre. Cet accompagnement est à la fois qualitatif comme l'identification des interlocuteurs et surtout quantitatif comme diminuer le nombre de jours pour avoir une réponse « *un délai à mon sens de deux jours maximums d'attente pour avoir une réponse* ». Il s'oriente vers une démarche de qualité. Le pôle inclusif est un service dont l'efficacité est mesurée par des indices de qualité. Sa posture et ses process sont ceux d'un manager. « *Le retour que l'on a est qu'il est mesuré, j'ai envie de vous dire, par le nombre de coups de téléphone* ».

L'IEN Ash a une approche singulière concernant l'inclusion. « *L'inclusion pour moi c'est la réponse aux besoins de l'élève. Donc concrètement une question euh...qui est une politique globale mais qui se tourne vers l'individu* ». Il est le premier acteur qui ne définit pas l'inclusion en prenant comme point d'appui le handicap. Il a une entrée élève dans sa globalité. Il met en évidence le paradoxe d'« *une politique globale* »-qui concerne l'ensemble des structures et des

organisations composant l'institution scolaire. Cette politique globale se tourne vers l'individu. Il est à la fois sur l'idée de personnalisation d'accessibilité universelle. Je peux saisir la différence entre les représentations des enseignants, celles des membres de l'institution et celles de certains chercheurs. Il souligne que « *les enseignants ne se sentent pas, (...) formés pour répondre à ce besoin* ». Il précise que le manque de formation concerne l'adaptation et la différenciation. Il rejoint son postulat de départ à savoir que l'inclusion concerne les besoins de l'élève en général. Le problème de la différenciation n'est pas une problématique liée uniquement à l'inclusion mais elle est une problématique de compétences professionnelles. L'inspecteur a mené une réflexion sur l'inclusion. Il est cohérent avec l'opportunité intellectuelle qu'offre la fonction d'inspecteur. Il considère l'inclusion comme un « *levier (pour le changement) parce qu'au final si on enlève la question du handicap on arrive sur la question pour tous les élèves, la question de l'adaptation et de la différenciation* ». Il remarque que cet axe différenciation n'est pas clair pour l'ensemble des enseignants. Il lui semble logique de poser les questions de l'adaptation et de la différenciation. « *Dans le second degré puisque c'est votre problématique j'ai pour ambition de ne pas cantonner la question de l'inclusion autour du pôle inclusif et autour des quatre conseillers pédagogiques départementaux qu'on aura à la rentrée mais d'associer les enseignants, les ressources du second degré également, des enseignants formateurs du second degré par le biais des corps d'inspection* ». Il aimerait que la question de l'inclusion soit traitée avec une approche transversale des acteurs et qu'elle ne soit plus la seule problématique du pôle inclusif. « *Mon objectif à la rentrée c'est de rencontrer mes collègues du second degré et de voir comment ensemble on peut construire des relais, des ressources pour les enseignants de la maternelle au lycée* ».

L'un des obstacles à la mise en place d'une politique scolaire est le *turn over* des inspecteurs ASH. L'enquête identifie deux types de difficultés pour un inspecteur : rester assez longtemps sur un poste qui est physiquement très intense et atteindre les objectifs qui ont été assignés par le Dasen. Lors de sa réponse, il alterne entre le « *on* » et le « *je* ». L'emploi du « *on* » donne une réponse impersonnelle « *On ne finit jamais le travail engagé* ». Il met une distance car il n'est pas à l'aise avec cette réalité. Il ne désire pas égratigner son image (le narcissisme). L'utilisation du « *je* » indique qu'il est engagé envers son supérieur hiérarchique Il est fonctionnaire. Il a un devoir de loyauté. Il s'agit d'un « *je* » en tant qu'identité institutionnelle et identité individuelle, d'où l'existence « *d'un engagement moral à aboutir ces projets* ». L'IEN précise qu'il doit être capable de passer le relais à un successeur. Il n'a pas l'idée de propriété. Il inscrit ses actions dans des actions collectives qui sont celles de « *l'amélioration du service public* ». L'une des difficultés dans l'exercice de sa fonction est l'instabilité des textes. Il se doit d'être dans une posture d'anticipation.

La dernière partie de l'entretien concerne la personne ressource. « *Déjà on a des personnes ressource qui ne sont pas obligatoirement des enseignants spécialisés* ». L'enquêté n'épouse pas le discours institutionnel. Il adopte une posture réflexive et instituante. La fonction personne ressource n'est pas réservée à l'enseignant spécialisé. « *On a l'enseignant spécialisé qui est une personne ressource mais toutes les personnes ressource ne sont pas obligatoirement spécialisées* ». Une personne peut être personne ressource sans être enseignant spécialisé, par exemple l'infirmière, le CPE, un chef d'établissement...et dans le premier degré il y a un pôle ressource. Il reprend l'exemple de la réflexion menée dans un collège sur la construction d'un groupe d'accompagnateurs où s'est posée la question de la fonction personne ressource de l'enseignante spécialisée. Il conclue que le groupe ne doit pas avoir pour point central la personne ressource spécialisée mais doit comprendre différentes personnes qui auront aussi une vision sur la situation. L'enjeu est de travailler en synergie et pas de manière isolée. « *Pour autant la question qu'il faut travailler et c'est vrai qu'elle ne semble pas claire à tous les endroits c'est la question de la posture de l'enseignant ressource spécialisé* ». La personne ressource doit-elle accompagner un autre enseignant dans le cadre général de la différenciation ou est-elle une partie de cet accompagnement ? L'inspecteur se positionne sur le fait que la personne ressource est une partie de l'accompagnement. « *D'où la nécessité à mon sens d'associer tous les partenaires sur les questions de l'accompagnement, sur les questions de la ressource et de se mettre d'accord sur qui pourra porter, quelle orientation en fonction des besoins qui se sont exprimés* ». La personne ressource s'insère dans un collectif et non dans des actions isolées. Comment distinguer l'accompagnement de la personne ressource afin qu'elle fasse l'objet d'une reconnaissance ?

La question de la personne ressource le gêne car le manque de précisions dans les prescriptions occasionne une gestion d'injonctions paradoxales par l'ensemble des acteurs du service de l'école inclusive. Il évoque la sémantique. Il s'exprime en faveur de l'expression « *d'enseignant ressource* » et non de personne ressource car le terme de personne est « *trop générique* », ce qui est paradoxal avec la vision de la ressource qui peut provenir d'autres acteurs comme le CPE ou l'infirmière. « *C'est un collègue. Donc moi je considère que c'est un enseignant qui peut apporter une ressource* ». Selon l'inspecteur, la personne ressource s'adresse à la fois aux élèves, aux autres enseignants et à tous les adultes. L'enjeu de ses activités est d'assurer « *la réussite des élèves mais aussi des enseignants et de communiquer auprès des partenaires, soit dans le cadre d'une prise en considération globale, soit dans le cadre d'une écoute, enfin d'un dialogue avec les familles* ». Parmi les activités de la personne ressource, l'inspecteur exprime une idée nouvelle dans l'institution : l'étayage et le désetayage par rapport aux collègues pour les rendre autonomes par rapport à certaines problématiques comme l'évaluation. Ainsi se pose

aussi la question de la dévolution. Ces problématiques sont analogues à celles des apprentissages des élèves. Il limite les activités à des problématiques pédagogiques et didactiques. Il ignore des thématiques en lien avec l'inclusion comme la laïcité, la question du genre.

L'inspecteur ASH est jury lors des épreuves certificatives. Il a entrepris une réflexion sur la formation CAPPEI. La question de la personne ressource en général est fondamentale et essentielle, elle doit être comprise par l'ensemble des acteurs. Il s'engage. Son discours est moins institutionnel. L'enjeu pour les stagiaires est d'acquérir « *une nouvelle posture* ». Cette posture « *doit passer par une meilleure connaissance des possibles sur, auprès des principaux, auprès des proviseurs, et auprès des équipes enseignantes* ». Il différencie la posture à avoir lors de la préparation de l'épreuve 3 et la posture après la certification dans son établissement. Il émet l'hypothèse qu'une réflexion sera « *globale* ».

Par conséquent, sa vision institutionnelle de la personne ressource diffère de celle du texte officiel. Il est davantage en faveur du concept d'enseignant ressource. Il est moins perméable et a une vision peut être différente de celle de la ressource humaine. « *En conclusion, il a retenu la création de pôle local au sein duquel la personne ressource interviendrait aussi sur les élèves. Sa perception de la fonction est moins hermétique. Il rejoint la perception de certains enquêtés* » (extrait du journal de recherche).

#### 4-1-2 Le Conseiller technique

Les conditions de l'entretien dans le bureau du conseiller technique ASH au rectorat sont les suivantes : « *le conseiller technique est assis derrière un bureau et regarde le mur en face de lui tandis que la chercheuse est assise derrière un bureau perpendiculaire à lui. Nous nous sommes éloignés afin de respecter les gestes barrières. Nous avons pu ôter le masque. Il ferme souvent les yeux puis les rouvre et se tient la tête* » (extrait du journal de recherche)

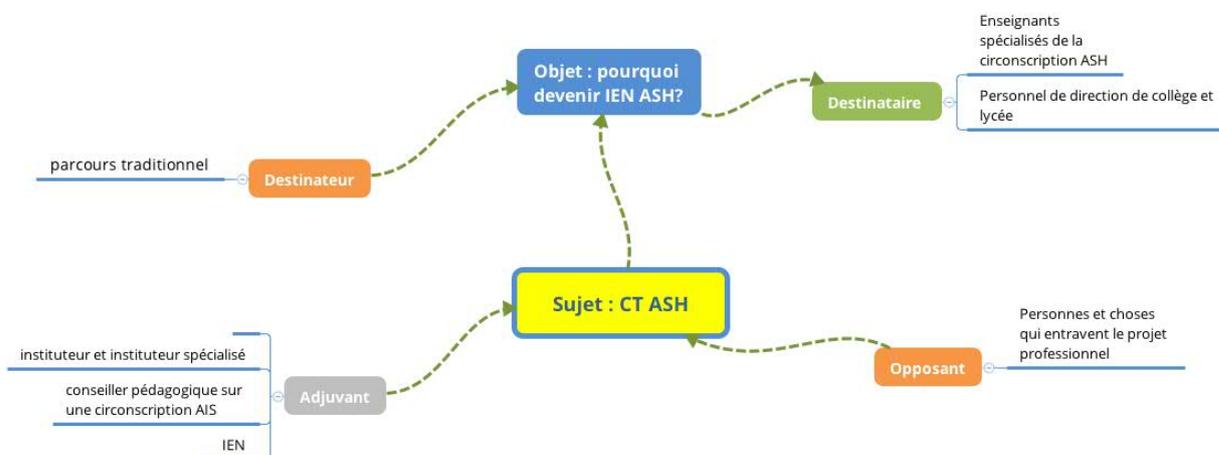


Figure 53 Schéma actantiel pour pourquoi devenir IENASH CT ASH ?

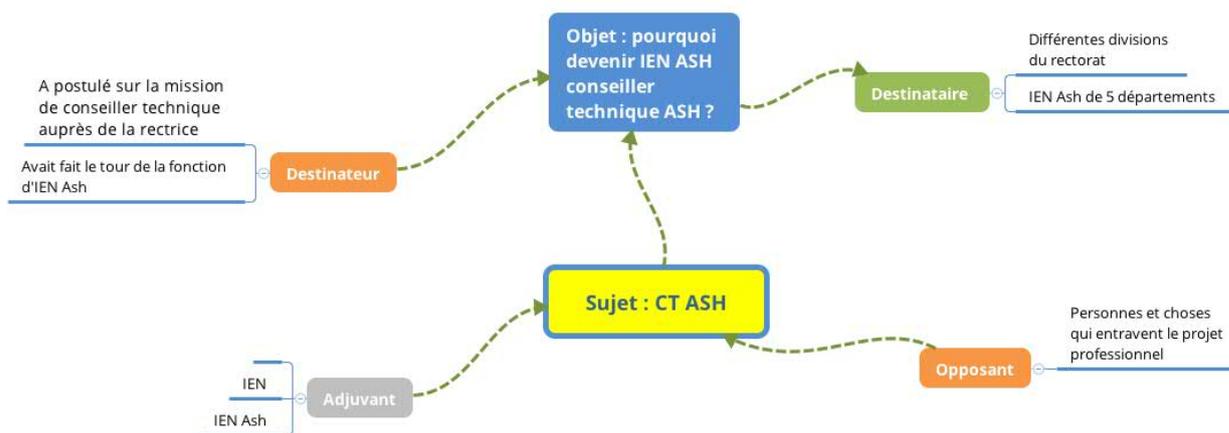


Figure 54 Schéma actantiel pourquoi devenir conseiller technique CT ASH ?

Le conseiller technique débute l'entretien par une présentation. Il précise en premier sa fonction actuelle. « *Je suis inspecteur de l'Éducation nationale, inspecteur du premier degré, ASH donc... avec une spécialisation sur l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap, avec une mission particulière puisque je suis sur la mission de conseiller technique auprès de la rectrice de la région académique* ». Il intervient auprès des IEN ASH des cinq départements que comportent l'académie. Après une présentation de son parcours (voir les deux schémas actantiels), il précise les missions du conseiller technique. Il est un inspecteur du premier degré qui a une spécialisation dans le domaine de l'ASH. Sa « *mission est transversale* ». Depuis le texte de 2015, les élèves à BEP relèvent de tous les services comme les autres élèves. La spécificité de sa fonction est celle de la transversalité (comme pour la personne ressource) alors que le service de l'école inclusive est majoritairement organisé selon un processus vertical. Il précise que l'entrée est celle du droit commun et non celle de l'élève. La connotation retenue est celle du droit.

Le conseiller exerce une vigilance constante sur la transversalité des dossiers pour savoir si le dossier en première intention doit être géré par lui-même ou s'il arrive en appui d'un service du rectorat. Il intervient en deuxième intention. « *C'est important en termes de lisibilité, en termes de place des personnes de situation de handicap dans le système* ». Le but de son action est d'harmoniser et « *sécuriser la politique de la rectrice* » sur l'ensemble de l'académie. Les différents acteurs doivent travailler « *avancer de concert* ». Il souligne l'aspect politique de sa fonction.

Le conseiller technique est très engagé sur l'accessibilité universelle, l'accès aux bâtiments, « *l'accessibilité des situations d'apprentissage, l'accessibilité didactique* » pour définir l'inclusion. La compensation a un coût élevé pour le ministère. Le poste des AESH est « *le*

*deuxième poste ministériel* ». Je constate l'influence de la New Politic Management<sup>109</sup> dans les choix de la politique inclusive. « *Pour moi c'est l'inclusion universelle c'est-à-dire à la fois cela permet d'être sur les élèves à besoins éducatifs particuliers mais ceux qui sont en difficultés scolaires passagères* ». Sa définition diffère de celle véhiculée par le ministère qui se concentre sur les personnes en situation de handicap, l'accompagnement, la compensation et assez peu sur l'accessibilité. « *Alors on travaille sur l'accessibilité. Il y a une volonté de travailler sur l'accessibilité (...) L'école inclusive telle qu'elle est portée par l'Éducation nationale elle est restrictive. Ce n'est pas l'entrée universelle* ». L'inclusion ne concerne que les élèves qui présentent des difficultés dans les apprentissages et des catégories étiquetées. Cette vision est éloignée de celle portée par des organismes internationaux comme l'Unesco. Le concept de diversité est exclu des définitions précédentes

Au sujet de la personne ressource, le conseiller technique débute sa réflexion sur ce qu'elle n'est pas « *cela ne doit pas être une personne qui doit faire à la place de* ». Son discours est analogue à celui des cinq participants. Avant la troisième épreuve CAPPEI, les chefs d'établissement demandait aux détenteurs du CAPA-SH, au 2 Ca-SH de suivre les dossiers des élèves en situation de handicap. La personne ressource doit être un point d'appui, accompagner un professeur principal qui reçoit des parents dont l'enfant a une AESH par exemple. Elle peut communiquer des informations, être un interlocuteur privilégié, mettre en confiance. « *L'accueil serait de ne pas associer les autres profs dans cette dynamique de l'école inclusive. Donc voilà c'est ça une personne ressource parce qu'il est un peu plus avancé sur la connaissance de l'école inclusive par rapport à ses autres collègues* ». Elle peut émettre un avis critique en identifiant les points d'appui et les freins. Sa démarche est analogue à celle de l'évaluation d'un élève. Elle peut faire une évaluation qualitative en identifiant les enseignants sur lesquels le chef d'établissement peut s'appuyer. Le conseiller technique identifie le maillon indispensable pour que la personne ressource soit reconnue occupe une place. Il s'agit du chef d'établissement. En sens il rejoint la position adoptée par Thouroude (2022) dans le rôle que doit jouer le chef d'établissement pour établir le cadre et favoriser l'entre-deux. Par contre il n'emploie pas l'expression d'entre-deux. Il lui préfère celle de « *switcher* ». En effet, il reconnaît que la personne ressource est sollicité pour le versant pédagogique et le versant d'accompagnement-conseil. Sur le plan de l'accompagnement, c'est une construction à l'insu des personnes ressource car elles sont averties, « *pas spécialisées* ». Elles ont un regard différent, une sensibilité. Elles « *adoptent une posture* » que les familles et les chefs d'établissement repèrent. « *Je pense qu'on a la chance de ne pas avoir ce moment d'hésitation et d'être beaucoup plus naturel et peut-être même aller vers la personne soit en situation de*

---

<sup>109</sup> Voir chapitre 2 de la partie 1

*handicap ou à besoins éducatifs particuliers.* ». Il n'associe pas la personne ressource seulement au spécialisé. « *Les personnes ressources vont se construire car automatiquement il y a une construction qui se fait. Il y a une construction par rapport à ce qu'on est mais il y a une construction qui se fait par rapport aux interactions qui se font avec soit les collègues, soit les partenaires* ». Il s'agit d'une construction qui prend en compte les activités d'interaction et son identité individuelle. L'enquêté pense que la personne ressource n'est pas dans une posture d'entre deux, mais soit sur le volet pédagogique, soit sur le volet accompagnement car l'entre deux c'est entre deux choses. Il conclue que « *c'est une construction. Je dirai que c'est une double face vous voyez comme un joker enfin de compte. (rire). C'est ça on est un peu là-dessus* ». Cette idée est nouvelle et complète les caractéristiques identifiées de la personne ressource et sa définition de personne ressource. La personne ressource est une passeuse de connaissances c'est-à-dire elle se tient « *au courant* ». Elle n'est pas censée détenir l'ensemble des savoirs et des connaissances. « *Moi je me considère comme personne ressource au sein du rectorat par exemple. Pourtant dans ma mission ce n'est pas marqué personne ressource. C'est le contexte* »

Le conseiller juge la durée de formation à la fonction personne ressource (24 heures) suffisante. « *Cela peut paraître minime mais enfin de compte si c'est bien pour cibler ce que c'est qu'une personne ressource* ». Le problème est que l'institution n'a pas défini la fonction. « *On est un peu comme Monsieur Jourdain c'est-à-dire qu'on est personne ressource sans s'en rendre compte* ». Ce temps est suffisant pour être réflexif, pour faire comprendre aux stagiaires qu'ils sont personne ressource sans s'en rendre compte. L'enjeu est de démystifier le rôle car il existe une confrontation d'opinions. L'enquêté souligne qu'une personne ressource c'est quelqu'un qui peut ne pas répondre à la question mais qui sait où aller chercher l'information : « *en savoir plus mais pas forcément tout savoir* ». La formation est une formation continue. Il revient au rectorat d'assumer son financement. Dans le cadre d'un partenariat, la mise en œuvre, les contenus transmis sont assurés par l'Espé (Inspé) « *On a un regard après-coup puisqu'on est enfin on est directement impliqué dans la certification (...) on a des réunions de communication* ». Les formateurs, les conseillers pédagogiques se mettent d'accord sur les attendus. Mon expérience de formatrice confirme les propos du conseiller technique. Lors des épreuves certificatives en 2021, les responsables de la formation avaient décidé avec les conseillers pédagogiques que les activités de personne ressource ne pouvaient s'adresser aux élèves.

En conclusion, les responsables institutionnels adoptent une posture d'institué dans le discours car ils sont tous deux des agents applicateurs de la politique émanant du ministère et du rectorat. Le premier a une fonction d'impulser une politique au niveau départemental en relation avec

des partenaires. Le deuxième est « *une personne ressource au niveau du rectorat* ». Il doit assurer d'une cohérence de la politique au niveau de l'académie. Il est seul et constitue un paratonnerre. L'IEN ASH a une entrée élève alors que le conseiller a une entrée par le droit. L'IEN ASH souligne que la personne ressource n'est pas liée uniquement à l'enseignant spécialisé. Il s'agit d'une posture qui sera différente lors du passage de l'épreuve 3 et lors de la mise en place des activités dans le cadre de l'établissement. Le conseiller pense que la personne ressource n'est pas dans une posture d'entre-deux mais un « *joker* » au service des acteurs d'un établissement.

## 4-2 Le collège n°2

Les données concernant le collège n°2 sont issues seulement de la visite que j'ai effectuée le 9 février 2021 au cours de laquelle j'ai effectué un entretien auprès d'Anne-Lise. Elles proviennent de l'observation *in situ* que j'ai retranscrite dans le journal de recherche et d'un entretien.

### 4-2-1 Visite de l'établissement

Au regard des entretiens précédents, je voulais aborder avec Anne-Lise trois thématiques : l'inclusion inversée, l'activité de personne ressource dans l'établissement et les relations avec la Segpa.

Je suis arrivée au collège à 9H20. Anne-Lise est venue me chercher à l'accueil. Elle a prévenu les élèves de mon arrivée et leur a précisé que je n'étais pas une inspectrice. Elle a précisé qu'elle ferait comme d'habitude « *je ne change rien* » (Goffman, 1973). Elle a donné l'autorisation aux élèves de venir me poser des questions. Certains élèves ont une appréhension.

La journée est particulière car différents élèves ont des changements d'emploi du temps. Environ cinq élèves sont absents.

Je suis arrivée dans la classe du dispositif Ulis qui se situe au premier étage du bâtiment principal. Je me suis présentée auprès des élèves et ai expliqué ce qu'était une recherche doctorale.

9h20-10h15 : l'Aesh-Co est avec un élève dans une inclusion. Cette matinée est consacrée à une activité de calcul mental et des activités de mathématiques.

L'enseignante cherche à dédramatiser l'erreur « *ce n'est pas grave* », « *tu as besoins de réviser un peu* », « *on peut ne pas savoir mais on n'est pas nul* ». Elle n'oblige pas. Elle suggère « *je te conseille de changer de place. Si tu penses que tu vas parler, je te conseille de changer de place.* »

La salle du dispositif possède du matériel pour atténuer le stress : chaises à roulettes, gros ballon, petites balles anti-stress.



*10h20-10h35 : récréation*

Anne-Lise échange avec l'Aesh-Co sur l'inclusion d'un élève en sciences physiques.

Elle me mentionne qu'elle accueille des élèves en plus dans le cadre d'un projet de coenseignement pour des élèves en 6<sup>ème</sup>4 (2 élèves du dispositif, 2 élèves en attente de place Ulis, un élève de 5<sup>ème</sup> en attente de place en IME et un autre élève de 6<sup>ème</sup>4) (voir l'entretien). Dans la classe de 6<sup>ème</sup>4 il y a 17 PAP.

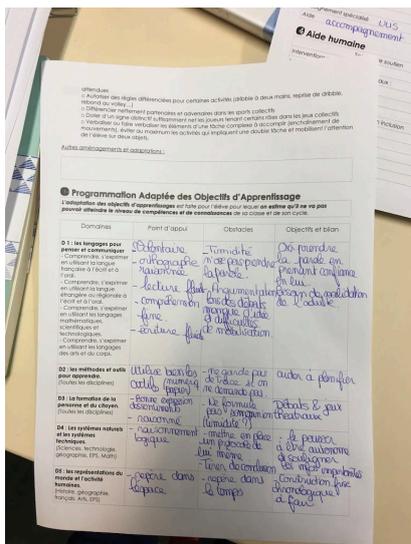
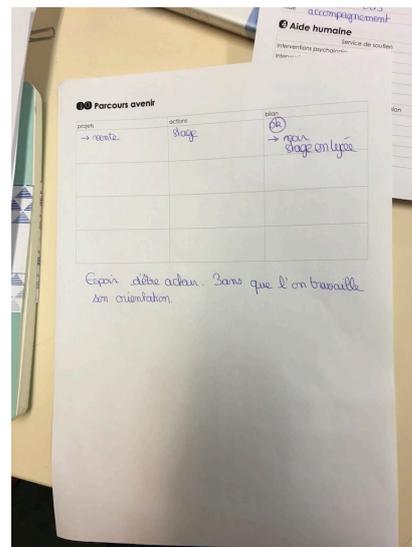
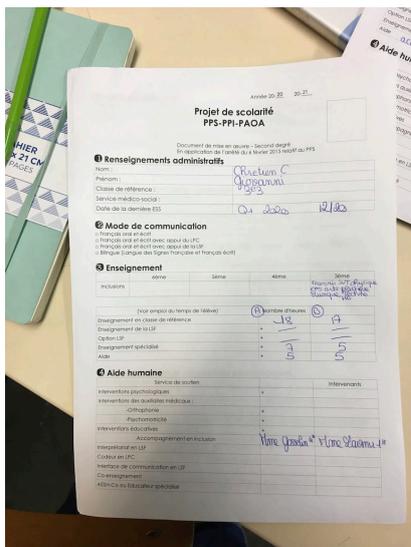
Elle me montre aussi les dates de réunion pour une élève du collège qui arrive de L, qui a de grosses difficultés. Un groupe d'enseignants, la référente PAP, l'enseignant référent, ses enseignants, la personne ressource ... cherchent les adaptations les plus appropriées et sur une réorientation éventuelle en Segpa. En attendant elle ne peut pas suivre en cycle 4 car elle a un niveau cycle 2. Anne-Lise l'accueille dans la salle du dispositif deux heures par semaine pour

faire du soutien. Elle est dans une pratique d'inclusion inversée. Lors de cet échange, elle parle plus vite que lorsqu'elle enseigne. Je suppose que cet accueil lui tient à cœur.

10h35-11h30 : cette heure est consacrée à une activité de grammaire

L'attitude d'Anne-Lise est bienveillante « faites-vous confiance », « aujourd'hui on s'entraîne », « si tu as faux, on va voir comment résoudre... ».

11h30-12h00 : Anne-Lise me montre ses documents de PPS, PPI, PAOA qu'elle a élaboré avec d'autres coordonnateurs. Elle s'est insérée dans une communauté de pratique hors de l'établissement car elle est seule dans son établissement comme le conseiller technique auprès de la rectrice.



Déjeuner de 12h00 à 13h15

Nous déjeunons à la cantine du collège dans la salle réservée aux enseignants. Nous discutons avec l'Aesh-Co, une professeure de français et la professeure de mathématiques de la Segpa

(faisant office de directrice l'année précédente). Le sujet de discussion porte sur la reconnaissance de la profession surtout dans ses activités d'accompagnement. L'institution ne met pas à disposition de décharge pour la coordination du dispositif, les activités de personne ressource. Les professeurs des écoles sont payées pour être vingt et une heures devant les élèves et Anne-Lise a une prime de 65€ par mois pour assurer les fonctions de coordination du dispositif et les fonctions de personne ressource. Auparavant trois heures étaient allouées pour faire des projets. Les professeurs des écoles en Ulis et en Segpa les utilisaient pour assurer ces fonctions.

Ces enseignants soulignent que toutes les réunions sont des temps informels. La préparation du projet avenir avec des réunions dans les lycées n'est pas pris en compte. « *C'est du bénévolat* » (Anne-Lise)<sup>110</sup>.

*13h15-13h30* : A la suite de l'entretien qui a été enregistré entre 11h30 et 12H et la discussion qui a eu lieu à la cantine, Anne-Lise s'aperçoit que la situation de l'inclusion au collège a beaucoup évolué et de manière positive. Le principe est celui de l'inclusion pour tous les élèves du dispositif. L'inclusion devient la norme. Les élèves sont inclus dès le mois de septembre. Ensuite une évaluation est faite. En fonction des résultats des adaptations sont mises en place. Anne-Lise précise que les nouveaux élèves du dispositif sont accueillis par les anciens afin de leur expliquer le fonctionnement et les rassurer. Leurs parents visitent le dispositif. Anne-Lise est satisfaite car elle a créé un réseau de professeurs avec qui elle travaille.

*13h30-14h* : Anne-Lise effectue un bilan du français qui a été fait le matin et de l'activité de lecture avec un élève.

*14h-15h20* : L'ESS qui était prévue dans la salle du dispositif a été annulée car les parents de l'élève ne se sont pas présentés. Je peux effectuer l'entretien avec l'enquêté.

*15h20* : fin de la journée

Sur le parking Anne-Lise est plus détendue que pendant l'entretien. Elle me confie qu'elle n'a pas besoin de formaliser ses préparations de cours. Lors du passage des épreuves du CAPPÉI elle s'est expliquée sur ce point. Pour elle les élèves du dispositif appartiennent en premier lieu à leur classe du collège et non au dispositif. Ses activités sont orientées vers des activités de réexplication des cours. Elle souligne qu'elle a une grande capacité d'adaptation aux situations sinon elle serait contrainte de faire des préparations. Lors de ses études et de la

---

<sup>110</sup> L'Éducation nationale ne prend en compte que les activités qui correspondent à une fonction identifiée, celle d'enseignant et pas ce qui concerne l'accompagnement des élèves.

formation CAPPÉI, les formateurs lui ont reproché de ne pas assez écrire. Pour elle, écrire est une perte de temps. Elle préfère être dans l'action. C'est son identité personnelle et sa personnalité professionnelle.

Dans le journal de recherche, j'ai inscrit trois remarques. Deux concernent la problématique de l'enquête.

Premièrement, Anne-Lise essaye de répondre aux questions avec pour arrière-pensée de tenir des propos qui seront utiles pour la recherche doctorale. « *Est-ce que la notion de personne ressource est claire ?* » (Anne-Lise). Par exemple quand je lui fais une remarque sur le coenseignement en lui indiquant que c'est une activité de personne ressource, elle me répond qu'elle fait une activité d'enseignant. Cette remarque montre que la limite entre les activités de personne ressource et d'enseignants peut être floue. Dans le référentiel de compétences la co-intervention est une activité qui relève à la fois du domaine de la personne ressource et du domaine du coordonnateur du dispositif. Dans le cas qu'elle présente, elle fait une activité de coenseignement à destination des élèves du dispositif et d'élèves du collège. Les gestes sont les mêmes mais la population cible est différente.

*« Cette réflexion est à mener avec les enquêtés. Les gestes peuvent être identiques mais selon la population cible, ils ne seront pas catégorisés pareillement »* (Extrait du journal de recherche)

Deuxièmement, Anne-Lise apparaît comme une personne dynamique. Elle prétend qu'elle est toujours dans la réflexion. Elle pense que la recherche doctorale ne lui favorise pas la prise de recul. Cependant lors du déjeuner, elle a montré une certaine lassitude par rapport aux conditions du métier. Elle a dit en rigolant « *je vais ouvrir un bar à jeux* ». Beaucoup d'échanges informels avec d'autres enseignants indiquent que l'institution demande beaucoup aux enseignants sans qu'il y ait des indemnités en retour.

*« Le discours de l'enquêté et du personnel rencontré au cours de cette visite s'oriente vers la reconnaissance et la place que l'institution leur attribue » « Anne-Lise n'a pas effectué d'activité personne ressource »* (Extrait du journal de recherche).

#### 4-2-2 L'entretien avec Anne-Lise

Cet entretien est le quatrième qu'Anne-Lise m'accorde. J'ai prévu d'aborder trois thématiques citées précédemment. Je complète l'entretien en fonction de ce que j'ai observé durant la journée.

Tableau 28 Analyse du quatrième entretien d'Anne-Lise

Thématique	Verbatims
<p><b>Activités</b></p>	<p><u>Activité et action :</u></p> <p>Les activités et les actions d'Anne-Lise sont en relation avec l'histoire de son établissement. La situation évolue lentement mais positivement : « <i>dans l'établissement quand je vois depuis quatre ans comment cela progresse je sais qu'il ne faut pas non plus en demander du jour au-lendemain.</i> ». Le temps institutionnel est différent du temps des élèves. Elle utilise le « <i>je</i> » pour montrer que le sujet expert dans le domaine des élèves à BEP et coordonnatrice Ulis occupe une place. Elle insiste sur une réussite « <i>la petite équipe que j'arrive à avoir pour y travailler</i> ». Cette équipe d'enseignants travaille-t-elle seulement pour les élèves du dispositif ou pour l'ensemble des élèves à BEP du collège ?</p> <p><u>Activité interactive :</u></p> <p>Ses activités d'enseignante spécialisée et de personne ressource sont relayées par une équipe d'enseignants pour arriver « <i>un peu à changer les choses</i> ». Cette idée positive de changement est le fruit de l'activité personne ressource et d'enseignants sensibilisés à l'inclusion. Même si une forme de changement est mentionnée dans le discours, le ton d'Anne-Lise ne traduit pas cet événement. Elle semble déçue. En effet, elle précise « <i>il y a divers problématiques qu'on rencontre tous</i> ». Que ce soit pour l'équipe et les problématiques, Anne-Lise ne rentre pas dans les détails. Le discours est polissé. Elle manifeste son devoir de loyauté et de réserve qu'induit le statut de fonctionnaire. Elle est en lien avec son identité institutionnelle. Elle précise : « <i>petit à petit l'oiseau fait son nid</i> ». Cette métaphore provenant d'un livre pour enfant indique que l'atteinte d'un but nécessite de la patience et de la persévérance. Chaque action, chaque activité mise bout à bout permette d'atteindre un but qui peut paraître gigantesque au départ. Même si elle n'est pas en accord avec les attentes de l'institution, elle poursuit son activité de personne ressource qui n'a pas fait l'objet d'objections de la part du jury lors de l'épreuve 3. Son questionnement n'apparaît pas inintéressant pour les formateurs et le corps des inspecteurs.</p>

<p><b>Première activité présentée : l'inclusion inversée et coenseignement</b></p>	<p>Je lui demande d'évoquer l'inclusion inversée : « <i>C'est ce qu'on m'a demandé à mon CAPPEI à l'épreuve 3 parce que justement c'était l'inclusion inversée et j'avais mis des guillemets en disant que j'avais cherché (...)</i> Sur mon power point j'ai écrit que j'avais cherché un terme pour définir ce qu'on faisait mais ça me paraissait tellement normal et naturel que pour moi il n'y a pas de terme à ajouter ». Son explication n'est pas très explicite. Elle semble toujours gênée par la sémantique « <i>inclusion inversée</i> » car dans le réel elle « <i>accompagne</i> » et « <i>l'inclusion de base n'a aucun sens</i> ». Elle n'inclue aucun élève à BEP qu'il soit du dispositif ou du collège. « <i>Pour moi je prends un élève qui a un besoin (...) qui a besoin de ce petit coup de pouce pour fonctionner dans sa classe ordinaire</i> ». Elle n'arrive pas à donner du sens au réel tel que l'institution désirerait qu'elle attribue du sens. Il existe un décalage entre l'idéal et le réel tel qu'il est perçu.</p> <p>Or ce concept d'inclusion inversée est le cœur de la problématique de l'inclusion. Faut-il accompagner seulement les élèves notifiés ? Le paradoxe réside dans l'idée d'inclusion. Faut-il mettre au centre du débat le besoin de l'élève ou son étiquette de notifié ? Cette problématique est une des problématiques de la personne ressource.</p> <p>Elle utilise le « je » mais aussi le « on » : « <i>on fait un accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers</i> ». Elle associe un collectif à ses activités d'accompagnement « <i>on fait un accompagnement</i> ». Elle ne se positionne pas comme la seule actrice.</p> <p>Anne-Lise est en désaccord avec le concept central d'inclusion qui pour elle n'a pas lieu d'exister. Elle « <i>répond à un besoin d'un élève</i> ». Anne-Lise rejoint la position de Marie sur l'inclusion.</p> <p>L'entretien se veut plus clinique avec une question qui soit la plus large possible. Anne-Lise retrace le processus en essayant d'être la plus précise possible. « <i>Ça marche. De base en juin il y a eu la constitution des classes. Donc maintenant je suis à la constitution des classes. Cela fait deux ans</i> ». L'expression familière « <i>ça marche</i> » indique qu'elle se sent plus proche de moi. Elle explique que les élèves qui ont des PAP sont répartis dans les divisions de leur niveau. La répartition des élèves du dispositif sont regroupés dans deux classes maximum pour un même niveau afin de ne pas multiplier les demandes en Aesh. La personne ressource constitue avec l'ensemble des enseignants les classes de 6<sup>ème</sup> non seulement pour placer ses élèves mais aussi pour expliciter certaines difficultés éventuelles que peuvent rencontrer des élèves du collège en lisant leur dossier. Lors de son exposé, elle alterne entre le « <i>on</i> » et le « <i>je</i> » qui montre que la personne ressource est incluse au groupe enseignant, ce qui est positif.</p>
--	---

### La genèse de l'inclusion inversée :

Anne-Lise retrace la genèse du projet : « *en fait l'année débute et puis là on s'aperçoit sur les évaluations de rentrée et puis les enseignants de français font un test de fluence au niveau de la lecture pour qu'on trouve rapidement s'il y a des difficultés c'est-à-dire que certains...certaines difficultés n'avaient pas spécialement remontées dans les fiches de liaison ou autres* ». Les enseignants ont constaté des difficultés qui ne concernent pas spécifiquement les élèves du dispositif. Quand elle retrace comment les enseignants se sont aperçus des difficultés, elle utilise le « *on* » comme si elle faisait déjà parti de l'équipe pédagogique. Elle spécifie « *au tout début de l'année en tout cas cela a été une claque* ». Se sent-elle responsable de ne pas avoir anticipé la situation ? Le mot « *claque* » indique que les analyses des résultats de l'entrée en 6<sup>ème</sup>, de leur comportement ont été un choc. Elles ont été ressenties de manière violente. Anne-Lise essaie de minimiser l'évènement en trouvant des excuses : « *après c'est peut-être un effet post-confinement* ». Elle hésite également à qualifier les élèves de « *très très sensibles* ». Est-elle partagée entre sa loyauté vis-à-vis de ses collègues du premier degré et celle de ses collègues qui n'ont pas toujours les outils pour gérer ce type de situation ?

### Les remédiations proposées :

« *Donc cela a été un travail avec tous les enseignants, avec toutes les disciplines. On a fait des groupes de besoin* ». L'utilisation du « *on* » indique que les remédiations sont le fruit d'une réflexion collective. La personne ressource est associée à la réflexion. L'activité de la personne ressource se mêle à celle de l'experte des élèves à BEP. Les groupes qui devaient être temporaires se sont installés dans le temps et perdurent au second trimestre. Les actions de l'équipe pédagogique se sont réparties entre le cognitif et le praxis (le faire). La personne ressource agit dans le réel, auprès des élèves.

### La préparation des cours pour les groupes de besoins :

Elle est gênée par la question. Elle « *souffle* ». Je me demande si je n'avais pas posé la question si elle l'aurait évoquée car la préparation d'une leçon de coenseignement est très importante. Anne-Lise en a-t-elle conscience ? « *C'est... pour l'instant c'est de la tambouille (rire). C'est de la tambouille souvent directe* ». Son discours, sa syntaxe le fait qu'elle souffle indique que la situation n'est pas conforme aux attentes institutionnelles. Est-ce conforme à ses pratiques professionnelles ? Elle utilise un mot familier « *tambouille* » qui est une analogie à la cuisine médiocre. A-t-elle des attentes élevées par rapport à elle-même et attend-elle la même chose de la part de ses collègues ? Pour indiquer que le coenseignement fonctionne elle revient sur ses capacités : « *j'ai la chance d'avoir une capacité très rapide d'adapter les choses, c'est-à-dire que quand je vois le texte, je vais réussir tout de suite adapter sur le tas pour les élèves* ». Veut-elle apparaître comme « *une super héros* », le contraire de ce qu'elle voulait être pendant le confinement ? Elle sait que je suis une enseignante spécialisée et que je connais ce qu'est le coenseignement.

En relisant et en écoutant le discours, les activités menées par Anne-Lise sauvent la situation : « *du coup moi je réfléchis à ce qui peut être fait en même temps* », « *j'ai la chance d'avoir une capacité très rapide d'adapter les choses* ». Les autres temporalités des actions de l'enseignante de français ou les actions collectives sont plus lentes et celles d'Anne-Lise sont plus

rapides, ce qui renforce cette idée de « joker » (conseiller technique). Met-elle en scène ses activités ?

#### Coenseignement ou inclusion inversée ? :

L'enjeu est que les élèves restent « *au maximum (dans) un cours ordinaire c'est-à-dire essayer de maintenir une inclusion* » (le mot est dit lentement). La solution de l'inclusion et donc du coenseignement est recherchée : « *c'est vraiment essayer de ne pas se dire inclusion ou pas inclusion c'est un il reste dans leur classe à la carte en fonction des compétences évaluées et puis du sens qu'ils peuvent mettre derrière ces apprentissages-là* ». Cette difficulté montre qu'Anne-Lise est partagée entre son discours sur l'inclusion et le réel qui reproduit la séparation. Ce qui est nommé existe.

#### Leviers qui favorisent l'activité personne ressource :

Elle indique que c'est son entrée dans les classes pour accompagner les élèves du dispositif qui a favorisé les échanges. Elle s'est inscrite dans le réel de la classe sans produire un jugement. Les enseignants ne se sentant pas jugés ont considérés Anne-Lise comme une collègue enseignante et non une évaluatrice. « *C'est depuis que je vais dans les classes que cela facilite grandement* ». Elle accède à l'espace de liberté de l'enseignant qui doit être à l'abri des regards (Roaux, 2021). Elle comprend ce que peut ressentir son pair car elle a eu les mêmes pratiques et la même identité avant d'être coordonnatrice Ulis. Rentrer dans cette « *intimité* » signifie entrer dans ce qui est caché, ce qui est difficile à divulguer, ce qui est préservé des curiosités. Elle est allée au-devant. Elle a eu l'initiative et n'a pas attendu que les personnes viennent vers elle. Elle est allée « *vers les enseignants* » sans faire de propositions de changement. Je suppose que les enseignants ne se sont pas sentis agressés ou forcés à évoluer. Elle emploie une posture en relation avec la suggestion du faire. Le facteur temps a été aussi un levier car le dispositif existe depuis quatre ans.

« *Maintenant vu que c'est installer et bah systématiquement ils me voient pour un élève* ». Anne-Lise emploie l'adjectif « *systématique* » qui renforce cette idée d'invariable, de répétition. Venir voir la personne ressource pour une élève est devenu une pratique courante et intégrée dans les pratiques professionnelles des enseignants de l'établissement. Les demandes concernent aussi bien des adaptations, que des dossiers pour la MDPH.

Un des leviers qui apparaît comme facilitateur est la position géographique du dispositif Ulis. Il est au premier étage du bâtiment général. Ainsi de nombreux enseignants croisent physiquement la personne ressource dans le collège. Le lien physique est renforcé même si des enseignants utilisent le courrier électronique. La position géographique de la salle est différente d'autres enquêtés qui ont une salle plus excentrée.

#### Lieu pour voir la personne ressource :

« *En salle des profs* ». Cette réponse conforte la réponse précédente. La personne ressource est présente physiquement dans l'établissement et dans les différents temps de vie de l'établissement où les enseignants se rencontrent. Elle vient en salle des professeurs qui est le lieu névralgique où les différents enseignants se rencontrent et peuvent échanger de manière informelle. Elle facilite le lien et utilise différentes opportunités pour asseoir sa fonction de personne ressource. « *La plupart du temps je descends au moins une fois dans la salle des profs dans la journée. Et à ce moment-là ils me chopent* ». Anne-Lise utilise le mot familier « *choper* » qui a des sens

d'attraper, d'arrêter. Elle donne l'impression qu'elle se met en scène quand elle parle. Elle veut nous indiquer que cet arrêt est rapide car la participante en en perpétuel mouvement.

Évolution positive depuis la création du dispositif :

« *Oui bien sûr* ». La réponse est positive. « *On a aussi un peu les mains liées aussi au niveau du fonctionnement du dispositif parce que voilà cela venait d'arriver.* » Elle utilise le « *on* » pour indiquer que c'est l'ensemble des acteurs du collège qui ont été bridés par le fonctionnement du dispositif Ulis lors de son ouverture. En effet, lors de la première année les élèves n'ont pas été en inclusion. Le principal du collège ne voulait pas que les enseignants du collège s'opposent au projet. Ils ne connaissaient pas le fonctionnement d'un dispositif. Les temporalités des élèves, de l'établissement et des enseignants ne se confondent pas. A-t-elle bien vécu cette période car elle emploie l'expression « *on a aussi un peu les mains liées aussi au niveau du fonctionnement du dispositif parce que voilà cela venait d'arriver* ». Elle donne l'impression qu'elle a subi cette période. Anne-Lise nuance ses propos en utilisant « *cela fonctionne plus ou moins* ». Elle explique que des progrès existent mais que l'établissement n'est pas totalement inclusif. Des difficultés persistent.

Elle utilise trois indicateurs pour mesurer l'évolution positive : deux concernent les enseignants et un les élèves. Le premier est le langage qui est plus approprié comme les termes « *BEP* ». Le langage traduit la pensée et l'agir. Le deuxième est les échanges. La thématique du lien est relevée par les participants lors du confinement et par les inspecteurs ASH. Le troisième est la prise en charge des élèves cité précédemment. Cet indicateur est le plus important pour Anne-Lise.

Rapprochement avec des professeurs :

« *L'histoire géo les enseignants sont formidables* ». Les professeurs qui ont adhéré à l'inclusion des élèves à BEP et des élèves du dispositif sont les enseignants d'histoire géographique. Ce collectif semble le plus sensibilisé à l'inclusion dès la création du dispositif. Avec eux, Anne-Lise est une ressource (offre) qui satisfait « *une demande* ». Elle a un rôle gratifiant. La relation ressemble à une relation affective. Les enseignants d'histoire géographique sont « *formidables, très, très à l'écoute* ». Elle emploie le terme « *cocon* », d'où l'idée de douceur, d'espace sécuritaire. Elle souligne la construction qui a été mutuelle et ensemble. Elle ne participe à un mouvement descendant, d'une personne qui surplombe les autres.

Très rapidement son discours s'oriente vers un autre acteur qui agit en faveur de l'inclusion, une enseignante d'histoire géographique qui gère les PAP. « *C'est vrai que c'est un contact que l'on a pu créer parce que l'une gère les PAP, moi en quelque sorte je gère les notifications* ». De façon implicite, elle évoque la présence d'un pôle inclusif ASH à destination d'élèves qui sont repérés comme à BEP par les PAP et les notifications MDPH. Elle qualifie leurs actions conjointes de « *tambouille* ». C'est la deuxième fois qu'elle utilise ce mot. Implicitement, inconsciemment elle veut montrer que leurs actions ne sont pas très organisées, qu'elle manque de préparation, de rationalité, qu'elles sont médiocres. A-t-elle de fortes attentes vis-à-vis d'autrui et d'elle-même ?

Une activité interactive au sein d'un pôle inclusif local (l'enseignant référent, la référente PAP et la personne ressource) :

Anne-Lise tente d'expliquer le fonctionnement de ce collectif qui n'est pas formalisé dans un discours mais qui est formalisé dans les faits à savoir l'association de l'enseignant référent qui conseille, la référente PAP, la personne ressource qui est plus sur le volet des notifications MDPH, la principale adjointe et la famille de l'élève concerné. Le but est d'essayer de trouver les meilleures solutions pour l'élève.

Selon Anne-Lise derrière un PAP « *il y avait autre chose* ». Que veut-elle sous-entendre ?

Elle sent que les explications ne sont pas assez explicites. Elle pose la question à la fin de la première réponse. « *Voilà. C'est pas clair ?* Elle cherche le nom de la référente PAP. Elle justifie que cet oubli n'est pas un problème « *cela ne sert que je dise le nom parce qu'il ne sera pas écrit* ». Elle décide à ma place. Le sujet émerge. Elle ne contrôle pas toute la situation. Cela l'agace. La thématique la gêne-t-elle ? A-t-elle peur d'être jugée ? Je lui demande d'explicitier ses propos. « *Par exemple on a...ce cas-là on a monté un PPRE (...)* C'est ce que je te parlais ce matin la petite élève de 5<sup>ème</sup> qui vient d'arriver, qui était en dispositif Ulis école ». Anne-Lise prend pour exemple une élève de 5<sup>ème</sup> qui arrive de la ville de L. et qui a été scolarisé en Ulis école. Le « pôle inclusif (local) » va essayer de trouver la meilleure solution pour que la scolarisation de cet élève soit la meilleure possible, ce qui conduit à une réunion où échangent les différents acteurs du pôle avec la famille. Les acteurs travaillent en synergie, ensemble. Le lien, les échanges, le respect mutuel, les conseils semblent être les fondements de ce groupe. Anne-Lise n'est pas la seule personne ressource. L'enseignant référent et la référente PAP remplissent les mêmes fonctions. Elle est sollicitée pour les aménagements, ce qui est en lien avec son domaine d'expertise élève à BEP. Par rapport à la référente PAP son expertise n'est pas seulement administrative. Elle s'inscrit dans le réel de l'élève. Elle peut être force de propositions au niveau de l'agir professionnel, de « *l'ajustement au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage* » (Saillot, 2020).

Anne-Lise spécifie le rôle de l'enseignant référent dans la construction des PAP. « *Il intervient. Si un moment il y a un PAP qui pose question sur la réelle prise en charge du PAP, le sens du PAP* ». Il ne participe pas à la construction du PAP mais peut-être une aide, apporter un conseil si des questions émergent à la suite de sa construction comme une éventuelle demande auprès de la MDPH. Il épaula la personne ressource quand celle-ci n'a pas de réponses comme sur une première demande de Geva-Sco. Il complète l'activité de conseils de la personne ressource. « *Je l'ai interpellé par rapport donc c'est ce que je parlais tout à l'heure à la professeuse principale qui m'a demandé pour un de ses élèves de 6<sup>ème</sup> comment on faisait pour une première demande* ». En quelques sortes il est un appui si la réflexion menée à l'intérieur de l'établissement nécessite des informations supplémentaires.

Les temps d'échanges entre la personne ressource et la référente PAP sont « *toujours informels* ». Chacune des actrices est sous l'emprise de pressions temporelles importantes car l'activité de la référente PAP est en plus de ses heures d'enseignement. « *C'est « il faut que je te vois ». L'une court. Elle*

*court partout parce qu'elle a aucune décharge. Elle gère je crois 44 PAP dans tout l'établissement ».*

Les activités de conseils, d'aides sont toujours en plus des heures définies par l'enseignement qui sont celles de face à face avec les élèves. Anne-Lise renforce cette réalité « *L'une court. Elle court partout parce qu'elle a aucune décharge.* ». Quand elle retrace ces situations, Anne-Lise revit la scène. Elle joue comme une pièce de théâtre. Désire-t-elle me faire prendre conscience de la problématique de la gestion du temps si la personne ressource et la référente veulent faire correctement leur travail. La problématique de la surcharge de travail a été abordé lors du déjeuner à la cantine<sup>111</sup>. La pression temporelle est énorme pour la participante qui est aussi partagée avec ses activités d'experte d'élèves à BEP et d'experte d'un dispositif. Elle insiste sur les temps informels « *c'est vrai que souvent on essaye de se croiser, de manger ensemble pour parler des différentes difficultés* ». L'expression « *c'est vrai* » montre que la personne ressource fait une concession. Ces modalités de fonctionnement la gênent-elles ? Créent-elles une forme de surmenage et donc une forme de souffrance ?

Les freins à la mise en place de l'inclusion inversée sont de plusieurs natures : la position géographique de la Segpa qui est excentrée du bâtiment principal, les absences des enseignants d'atelier en raison du Covid. Anne-Lise essaie de revenir sur une note plus positive. Elle relativise « *Mais après le dispositif c'est la quatrième année cette année.* ». Elle emploie l'adverbe « *mais* » qui accentue cet espoir et qui introduit l'opposition entre les deux phases, celle du réel et celle de l'ordre de l'imaginaire « *J'espère qu'à terme on arrivera à vraiment créer quelque chose. Et puis là le collège va être refait. Donc la Segpa va être aussi plus intégrée à l'établissement* ». Elle tente de trouver des excuses pour expliquer aussi l'absence de relations que la Segpa a avec le reste du collège « *Ils ont juste le temps (pendant la récréation) de faire l'aller et le retour puis c'est tout quoi. Donc c'est vrai que cela ne facilite pas non plus les échanges et puis la création et la mise en route de liens en quelque sorte* ». Elle a beaucoup d'espoir dans la nouvelle architecture de l'établissement. Est-ce le rêve d'une petite fille, la construction d'un idéal, d'où le sourire et la phrase « *on verra* ».

« *Donc le projet du nouvel établissement je pense aussi va aider à cet échange plus poussé. On verra (sourire).* Elle tape avec un objet sur la table. Est-ce le signe d'un énervement lié à l'entretien, aux questions posées, au réel qui n'est pas conforme à son idéal ou à son imaginaire ? Ses mouvements corporels trahissent son psyché.

Relation entre la personne ressource et le principal du collège :

Anne-Lise gère en autonomie le dispositif Ulis. « *Je suis vraiment en autonomie enfin voilà ils sont là s'il y a besoin. Si j'ai besoin de les solliciter pour X ou Y raison ils m'accompagneront* ». Elle est satisfaite de montrer qu'elle gère en autonomie le dispositif. Elle obtient une forme de reconnaissance de ses compétences par le personnel d'encadrement de proximité. Elle souligne qu'elle respecte les règles de fonctionnement de l'institution « *par principe je leur demande toujours l'autorisation* ». La petite fille respecte les règles.

Elle mentionne que la situation a évolué positivement « *Ce n'était pas tout à fait le cas au départ* ». Cette précision est suivie d'un blanc, ce qui peut

<sup>111</sup> Voir la sous partie « visite du collège »

	<p>correspondre au fait qu'elle revit cet évènement pas particulièrement agréable.</p> <p><u>Relation personne ressource : pôle inclusif du département :</u></p> <p>Anne-Lise ironise sur les activités du pôle inclusif. « <i>Le pôle, le pôle..(rire) : Il y a un pôle ? (rire) Le pôle inclusif je crois que cela a changé de nom</i> ». Elle rit nerveusement, ce qui traduit une gêne, une insatisfaction par rapport à cette forme d'abandon de l'encadrement institutionnel. « <i>Oui il manque un gros maillon. (rire) Moi honnêtement je n'ai pas eu de contacts de l'inspection. Je pourrais faire n'importe quoi. Mes élèves je pourrais leur faire du piano toute la journée</i> ». Elle se place dans une posture instituante. C'est assez rare chez Anne-Lise. Elle précise que l'accompagnement était plus présent lors de l'ouverture du dispositif. Il s'est atténué au fur et à mesure au point de devenir inexistant. Elle présente les situations sous une forme humoristique « <i>Mes élèves je pourrais leur faire du piano toute la journée</i> » Je suppose que cette situation ne la satisfait pas. Elle n'a pas le même ressenti pour la période d'ouverture où l'encadrement de proximité était plus oppressant. Dans le cadre du pôle, il existe une distance entre les acteurs et une atténuation dans le temps. Le ressenti diffère. « <i>Après avant mon CAPPEI ils étaient venus plusieurs fois aussi. CAPPEI j'avais des contacts de loin. Mais depuis...Après cela me va aussi</i> ». Anne-Lise interpelle sur le manque de contrôle de l'activité que ce soit de la part de l'encadrement de l'organisation et celui de l'institution. « <i>Avant ils nous demandaient même des bilans de fin d'année. Le dernier que l'on m'a demandé j'étais au CAPPEI ou l'année d'avant le CAPPEI. Bref ils nous demandaient des bilans de fin d'année avec des taux d'inclusion etc. Là rien (...) Avant ils nous demandaient un projet d'Ulis qu'on écrivait tous les ans. Plus rien</i> ». Le contrôle quand il existait était de type quantitatif par exemple le taux d'inclusion. Anne-Lise remplissait des tableaux établis par des planneurs qui étaient censés mesurer l'activité de la coordonnatrice. Cette évaluation favorisait la comparaison mais ne rendait pas compte du réel, des leviers et des freins. Elle n'était pas croisée non plus avec des indicateurs qualitatifs. Ces tableaux ne pourraient-ils pas être comparés à des tableaux pour mesurer la qualité du service ? Le contrôle ne mesurait pas les activités de la personne ressource, ce qui entraîne un problème de reconnaissance. Les modalités de contrôle à distance ont disparu et laissent la participante entièrement autonome et responsable du réel. Cette situation crée-t-elle une forme d'angoisse car le cadre est absent. Comment construire sans cadre humain mais seulement avec un cadre législatif ?</p> <p>Elle emploie du vocabulaire plus familier, des onomatopées, ce qui indique son mécontentement. J'ai changé de statut. Je suis perçue comme plus proche d'elle l'enquêtée comme si elle me faisait des confidences.</p>
<p><b>2<sup>ème</sup> activité</b></p> <p><b>personne</b></p> <p><b>ressource</b></p>	<p><u>La construction du projet d'établissement :</u></p> <p>Anne-Lise est contente que je pose la question sur le projet d'établissement car elle a été très active sur le sujet. Son activité a été celle de la personne ressource. « <i>On la refait. On l'a retravaillé. L'année dernière ou l'année d'avant ça a été un gros travail</i> »</p> <p>L'inclusion est l'axe 1 du projet. « <i>Oui c'est l'axe 1</i> » est dit avec un ton un peu plus élevé et plus insistant que la réponse précédente. Elle se met en scène pour montrer sa contribution. Elle souligne que ce travail a été collectif car elle utilise le « <i>on</i> ».</p>

	La réflexion porte sur l'accompagnement des élèves. « <i>On essaye d'englober une majorité d'élèves et puis de se mettre des pistes de réflexion pour essayer que les élèves soient plus accompagnés le mieux possible</i> ».
<b>Apprentissage</b>	Anne-Lise ne fait pas acte de formation par le pôle inclusif, le programme de formation continue, les formation MIN. Elle poursuit la construction de ses activités au sein de son établissement. En ce sens elle poursuit le processus mis en place avant le premier confinement et repris lors à la rentrée 2020. Les processus utilisés sont socio-constructivistes. Les conditions relèvent de l'apprentissage organisationnel et sur le tas. La nouveauté au regard des autres participants réside dans ses échanges avec un groupe de coordonnateur Ulis sur un réseau social. Ce groupe l'aide pour ses activités d'expertise de coordonnateur Ulis et d'expertise pour les élèves à BEP. Elle n'explique pas l'aide dans le domaine de la personne ressource. Elle souligne qu'elle se place dans la réflexivité au quotidien, ce qui favorise l'apprentissage et le développement professionnel.
<b>Identité</b>	<p>Anne-Lise poursuit sa construction identitaire amorcée avant la crise sanitaire. La crise sanitaire été également une crise professionnelle car elle a mis fin aux activités de personne ressource. Les activités présentées font suite à son idée d'intervenir auprès des élèves qui ont des besoins qu'ils soient étiquetés ou pas. Son identité d'enseignante et d'experte des élèves à BEP est omniprésente. Sa principale activité personne ressource est de l'ordre de l'accompagnement pédagogique-didactique. Elle s'investit dans une tâche de coopération et de co-intervention (Leroyer &amp; Midelet-Mahieu, 2021) Elle « fait ensemble » (<i>Ibid</i>). C'est par une activité d'enseignante qu'elle se construit en tant que personne ressource. Cette activité est révélatrice de son identité héritée basée sur cette volonté de faire aimer l'école et de rejouer des situations qui lui ont procurées une sécurité psychique.</p> <p>Le regard d'autrui occupe encore une grande place. Son identité pour soi est corollaire à la reconnaissance par autrui. D'une part, quand elle évoque la situation d'inclusion de l'établissement, elle est gênée par la question. Elle désire montrer que la réflexion est présente au « <i>quotidien</i> ». Elle sous-entend qu'elle s'inscrit dans les attentes institutionnelles d'un point de vue de l'apprentissage et du développement professionnel. D'ailleurs elle rit à la fin de la réponse. Elle ne se sent pas à l'aise avec la réponse. Elle pense que sa réponse n'est pas conforme à mon attente. Anne-Lise désire être conforme à ce que son environnement attend d'elle. Elle apparait comme un sujet assujetti. D'autre part, l'activité de l'inclusion inversée la place aussi dans une situation d'inconfort car elle ne prépare pas les leçons avec l'enseignante de français. Elle souligne qu'elle a une capacité à s'adapter rapidement. Elle a été contrainte de se justifier auprès des formateurs lors de la formation CAPPEI. Ce décalage la gêne car elle se sent hors du cadre. Elle n'est pas à l'aise et non conforme à l'identité institutionnelle et l'identité personnelle. Sa personnalité professionnelle devient un élément du « <i>crystal</i> » de l'identité. Anne-Lise ne désire peut-être pas montrer cette face de son identité et se demande comment la chercheure et le jury du CAPPÉI peuvent la percevoir (Dubar, 1991). Enfin, lors de l'exposé de sa relation avec le principal du collège, Elle spécifie qu'elle n'a pas d'exemple à fournir. Elle anticipe une de mes questions Je suis amenée à la croire sans avoir d'indices factuels. Veut-elle se positionner en surplomb ? Elle détient le savoir et je suis en lien de dépendance par rapport à son savoir ? « <i>Je n'ai pas d'exemple mais. Voilà ils me laissent faire</i> ». Elle n'a pas d'exemple à</p>

fournir. Après le petit blanc elle reprécise « *je suis libre* », ce qui est l'antithèse de la période d'ouverture du dispositif où elle devait s'expliquer sur toutes les initiatives qu'elle voulait prendre. Cette idée d'autonomie et de liberté, sont deux idées en relation avec le New Public Management et l'idéal au travail (Dujarier, 2006/2012/2018). A la fin de la réponse, elle rit. Ce rire nerveux peut traduire une fatigue mais surtout une forme frustration. N'est-elle pas assez libre et autonome ?

L'analyse des données du point de vue professionnel indique qu'Anne-Lise est toujours dans une identité professionnelle de service public où elle n'est pas reconnue en tant que personne ressource. Au niveau de l'organigramme, elle ne constate aucune évolution depuis le début de la recherche. « *PE. Voilà je suis PE* ». Elle est toujours présentée comme une professeure des écoles c'est-à-dire qu'elle est présentée à partir de la fonction de recrutement à l'Éducation nationale. Son identité d'enseignante spécialisée avec ses trois domaines d'expertise ne sont pas identifiées officiellement, ce qui occasionne un problème de reconnaissance et d'opposition entre une reconnaissance de l'institution qui reconnaît officiellement les compétences en lien avec les trois domaines dont celui de personne ressource et la reconnaissance de l'organisation qui ne l'identifie que par son identité originelle, professeure des écoles. Sa place n'est pas reconnue. L'institution la laisse dans une identité d'entre-deux.

Anne-Lise a également des soucis avec cette identité espérée car elle signe ses courriers électroniques coordonnatrice Ulis. La fonction personne ressource n'est pas intégrée au niveau de son identité dans la mesure où elle peut répondre à des courriers concernant des activités de personne ressource en signant coordonnatrice Ulis. Pourquoi Anne-Lise ne s'identifie-t-elle pas davantage à cette fonction ? Elle se place elle-même dans une identité d'entre-deux. Est-il possible de demander une reconnaissance alors qu'elle ne se reconnaît pas dans cette fonction ?

Au cours de l'entretien, je lui fais remarquer qu'elle a parlé de test ROC au lieu de test de fluence, elle note gentiment « *Je n'ai pas dit de bêtises. Cela m'arrive des fois* ». Elle semble agacer par mon commentaire. Elle poursuit sa réponse en mentionnant qu'elle est « *personne ressource* ». Elle anticipe ma demande. Me perçoit-elle, comme une rivale, une personne qui peut la mettre en difficulté ? Elle conclut qu'elle n'est « *pas trop ressource* ». Son analyse est davantage objective. Elle veut se montrer et démontrer ses activités dans le discours et parallèlement elle se dénigre. Elle sous-entend qu'elle n'aide pas correctement ses collègues. Elle est prise dans un entre-deux comme si elle veut s'exprimer sur le sujet mais qu'elle se sent gênée, d'où un rire nerveux qui indique peut-être une frustration, une tension psychique.

Pour conclure, l'identité d'Anne-Lise est au carrefour du psychique et du social. Elle semble être davantage dans une identité héritée et acquise et peu dans une identité espérée personne ressource sauf dans la construction du projet d'établissement.

Pour conclure, Anne-Lise met en place des activités de suggestion du faire en privilégiant le coenseignement et l'inclusion inversée, c'est-à-dire des activités en classe (Grave, 2022). Elle a intégré de deux collectifs : un avec les enseignants d'histoire géographie et un plus formalisé

qui réfléchit sur l'accueil d'élèves du collège non diagnostiqués qui rencontrent de grandes difficultés. Elle continue à apprendre au sein de son établissement. Elle ne bénéficie d'aucun accompagnement que ce soit de sa hiérarchie de proximité ou du pôle inclusif du département. Elle a construit une identité d'entre-deux axé sur le pédagogique. En ce sens, elle est très proche de l'identité enseignant-enseignant ressource. L'enseignant ressource est une fonction formalisée au Québec.

Cette visite et cet entretien sont les derniers au collège n°2. Je vais présenter les résultats des données au collège n°3

### 4-3 Le collège n°3

Alix était en congé maternité pendant la cinquième et sixième phase de recueil des données. Je n'ai pas eu la possibilité d'effectuer une visite dans l'établissement. Par contre, le personnel de direction a répondu très rapidement à ma sollicitation. J'ai été amené à leur demander des informations assez précises sur l'établissement.

Cet établissement est le seul établissement où j'ai eu l'occasion de rencontrer le duo qui forme le personnel d'encadrement de proximité en mai 2021. Le premier entretien a été accordé par le principal adjoint, le deuxième par le principal.

#### 4-3-1 Le principal adjoint

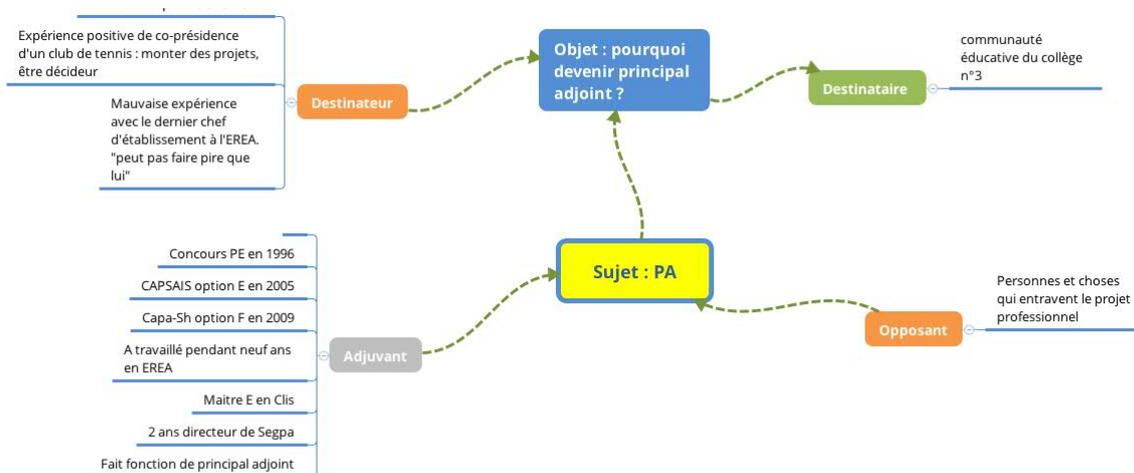


Figure 55 Schéma actantiel : pourquoi devenir principal adjoint PA ?

PA a un parcours professionnel car il est issu de l'enseignement spécialisé. Son souhait devenir principal provient de deux événements : le premier est positif (une expérience enrichissante de management dans le milieu associatif), le deuxième est négatif (une mauvaise expérience avec le dernier directeur de l'EREA).

PA n'a pas choisi de devenir enseignant spécialisé. « *Quand on est sortant à l'époque cela s'appelait les IUFM (...) Moi je me suis retrouvé à l'EREA* ». « *Je suis tombé dedans* ». PA a une forte identification à l'enseignement spécialisé et place l'homme au centre des réflexions. Il désire « *se sentir utile* » Cette expression est employée par Alix lors du confinement. Il a fait la première partie de sa carrière dans l'enseignement spécialisé.

Quand il analyse la richesse de son parcours, il mentionne sa culture d'origine du premier degré et surtout de l'enseignement spécialisé pour appuyer la spécificité de son parcours et sa méconnaissance de la culture du secondaire qui est devenue sa nouvelle culture. Il expose l'histoire de l'approche par compétences qui vient du spécialisé, qui a gagné le premier degré pour poursuivre dans le second degré. Il réutilise le « *je* » car il se remémore sa propre histoire au travers de celle des compétences. De cette histoire, il dégage des idées qui sont centrales dans l'approche de sa fonction : partir du profil élève, inventer des solutions pour accompagner les élèves. Le concept d'accompagnement suggère un humain qui est à côté d'un autre humain. L'humain est au centre des débats. Accompagner c'est « *mettre des mots* », « *reconnaitre les difficultés* », « *ne pas vendre du rêve* », « *l'utilisation d'un PPRE* ».

PA définit le personnel d'encadrement à partir du concept cadre : « *c'est donner un cadre, une direction* ». Le cadre favorise la gestion des frustrations d'un point de vue psychique et d'un point de vue institutionnel pour attribuer une place, construire l'identité d'entre-deux (Thouroude, 2022). Il relie la notion de cadre à celle de « *valeurs* » et « *on peut faire plein de choses différentes dans la façon (...) dans les rapports (...) sur l'organisation* ». PA en tant qu'adjoind son action d'encadrant est limité. Le principal levier est « *l'effet chef d'établissement* ». Il présente l'effet chef d'établissement dans ses relations interpersonnelles et intersubjectives qu'il entretient avec la communauté éducative.

Les relations entre les enseignants et le personnel de direction sont en général « *compliqués* » dans de nombreux établissements même si dans le collège n°3 « *on est un peu protégé* ». L'inclusion fait partie des réformes : « *l'inclusion est un mouvement qui voilà de plus en plus d'élèves avec des problématiques qui sont compliquées* ». Le changement induit chez l'être humain de l'incertitude car le sujet ne contrôle plus. Il n'arrive pas forcément à anticiper. L'incertitude ravive des angoisses qui ne sont pas forcément maîtrisées, des problèmes et des conflits psychiques.

PA présente ses trois missions de principal inscrites dans sa « *lettre de mission* ». L'une de ses missions est « *l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Son objectif est d'assurer la cohérence de tous les outils présents dans l'établissement et de ceux mis à disposition par l'institution à destination des élèves à BEP. Il essaie d'être le plus complet dans ses réponses. Il définit un personnel de direction sous l'angle « *d'accompagner les élèves* »,

« accompagner les équipes puis donner une direction ». Il choisit de définir sa personnalité professionnelle autour de l'accompagnement en direction des élèves et des enseignants et de donner une direction dans l'intérêt des élèves. Le discours est centré autour de l'élève et non de l'application de directives institutionnelles. Sa personnalité est proche de celle de l'enseignant spécialisé. Il remarque que son vécu professionnel influence sa posture : « *Mais avec mon vécu l'entrée elle est plus centrée sur les élèves en difficulté parce que ça profite à tous en fait* ». Il souligne que de passer du statut d'enseignant spécialisé à celui de personnel de direction a induit un « *compromis qu'il a fallu faire* ». Le terme de compromis traduit la posture d'entre-deux : faire respecter les réformes et avoir un espace de liberté pour mener des projets.

Dans le domaine de l'inclusion, PA juge que la formation des futurs personnels de direction pourrait « *être plus grande mais moi ce que j'ai trouvé c'est que c'était d'une grande qualité c'est-à-dire que pour le coup les apports théoriques les gens qui interviennent dans la formation c'est vraiment intéressant* ». Il retient de la formation la présence de la formation à l'accompagnement qui est un point central du « *quotidien* ». Dans le domaine de l'inclusion, les repères des personnels de direction, comme ceux des enseignants, volent en éclat. Les personnels de direction se retrouvent dans une position d'entre-deux. Le cadre de leur fonctionnement psychique est mis à mal. Ils perdent leurs repères. Ils font le deuil de l'élève idéal. Ils affrontent le réel et font le deuil du travail idéal. La réalité peut devenir violente. Au-delà de l'aspect humain, l'inclusion remet en cause l'organisation structurelle des établissements : « *les élèves arrivent dans un système où ce système il n'est pas souple* ». Les temporalités, l'organisation du collège ne sont pas toujours adaptées. L'offre de formation est éloignée des capacités de l'élève. Il y a « *un manque de souplesse* ». « *On est bien d'accord. Et qu'on ne s'autorise pas non plus parfois à assouplir* ». Les heures de concertation et le manque de partenariat constituent également des freins à l'inclusion. PA indique qu'il existe des textes sur les missions. Ces temps sont prévus par l'institution. « *Moi mon sentiment c'est que ce temps il existe. C'est un temps on va dire qu'il n'est pas quantifié, ni quantifiable non plus* ». Les freins sont les emplois du temps, les heures supplémentaires qui sont devenues obligatoires, la présence des enseignants en même temps. Si les enseignants veulent travailler ensemble, ils vont dégager du temps. La question est celle de l'intérêt que l'enseignant va retirer de ce travail collectif (Roaux, 2021). La problématique est que travailler ensemble « *cela ne se décrète pas* ». Le partenariat « *c'est fragile aussi* ». La fragilité du partenariat provient de la rencontre de plusieurs subjectivités, d'acteurs qui ont des intérêts différents, des sensibilités différentes.

PA est en relation avec Alix la personne ressource du collège. « *Je sais qu'avec le CAPPEI il y a eu un basculement où il y a des missions qui sont de l'ordre de la personne ressource c'est-à-dire qu'avant on considérait un enseignant spécialisé comme allant directement faire son*

*travail auprès des élèves. Maintenant c'est auprès de ses collègues* ». Il considère que cette fonction est une fonction auprès des enseignants. Il ne semble pas à l'aise avec le réel : la présence d'une seule personne pour « *trente-cinq* » enseignants. PA pense que le personnel d'encadrement a un rôle à jouer pour essayer de favoriser sa fonction. Le personnel de direction doit « *créer les conditions* » pour développer une culture d'établissement. Donc l'activité de la personne ressource est un complément à la construction d'une culture d'établissement en faveur de l'inclusion. Sa relation est facilitée avec Alix car « *il y a une forme de culture commune aussi. On a vécu les mêmes formations. On a fréquenté les mêmes profils d'élèves* ». Les membres du collège « *compte sur elle parce que la ressource professeur réfèrent du dispositif Ulis nous on a ça à l'idée et on a des projets (...) pour créer une plus-value* ». Le nouveau dispositif que PA veut créer offre des possibilités de mettre en place des activités de conseil qui soient une plus-value pédagogique à la suite des conseils apportés par la personne ressource. PA pense construire cette fonction personne ressource à partir du partage d'expérience sur la façon de travailler, sur les outils utilisés par la coordonnatrice avec des élèves en inclusion. PA désirerait mettre en place un groupe d'accompagnement, une sorte de « *cellule de veille* » où seraient regroupés des acteurs différents : AESH, Alix, des enseignants du collège et un représentant institutionnel, le principal adjoint. Ce groupe se réunirait pour échanger et trouver des solutions face à des problématiques d'élèves. L'activité de la personne ressource prend naissance dans une « *entrée élève* » Elle a pour objectif final de faciliter la scolarisation des élèves qui ont des difficultés. C'est le réel, des « *cas concrets* » qui favorisent l'activité de la personne ressource. Il favorise la mise en lien des connaissances. Alix intervient dans un « *espace de rencontres* » (Thouroude, 2022) qui reste à formaliser. Elle réfléchit avec les autres membres sur des problématiques d'élèves. La construction de la fonction personne ressource est en corrélation avec la construction du groupe d'accompagnement. Ce projet est le fruit d'une réflexion du principal adjoint et non de la personne ressource, en fonction des besoins de l'établissement et aussi en prenant en compte une réflexion amorcée tout au long de son parcours professionnel : « *donc ce serait pour mettre un petit peu d'huile et de ressources que ce soit au niveau des outils, au niveau des gestes professionnels, au niveau de la façon de proposer, juste proposer des choses, d'avoir cette cellule-là. Je ne sais pas comment on va l'appeler. Groupe d'accompagnement* ». Le groupe comme d'autres participants sont dans la « *suggestion du faire* » et non dans le « *faire faire* » et le « *faire* ». La démarche d'accompagnement repose sur « *l'accessibilité universelle, c'est travailler sur ça* » c'est-à-dire sur la différenciation et la zone proximale de développement. « *En fait on va demander à des élèves de sauter deux mètres alors qu'ils ne peuvent sauter qu'un mètre. Ils pourront essayer deux mètres ils ne pourront jamais y arriver* ». La démarche d'inclusion repose également sur la confiance et la transparence.

PA assimile la personne ressource à accompagner, avoir un regard différent sur les élèves. L'enseignant spécialisé propose des outils qui peuvent être efficaces pour l'ensemble des élèves et non que pour quelques-uns. Il conclue l'entretien en montrant les limites de l'inclusion telle que l'institution l'impose : « *charger la barque n'a pas de sens* ». Trop de disparités à l'intérieur d'un groupe nuit au groupe : « *on a beau essayé de travailler ensemble et d'essayer d'inventer il y a des trucs qui ne sont pas possible quoi. Il y a des choses qui sont au-dessus de ce que l'on peut faire* ». PA a des idées mais il a peu marge de manœuvres dans le cadre qui lui est attribué : « *c'est comprendre que si on fait ça pour ces élèves-là cela profite à tous les élèves en fait c'est-à-dire que (...) l'aménagement que l'on a pensé pour des élèves en grandes difficultés il profite forcément aux élèves en moins grande difficultés et à des élèves qui fonctionnent bien* » (accessibilité universelle).

#### 4-3-2 Le principal

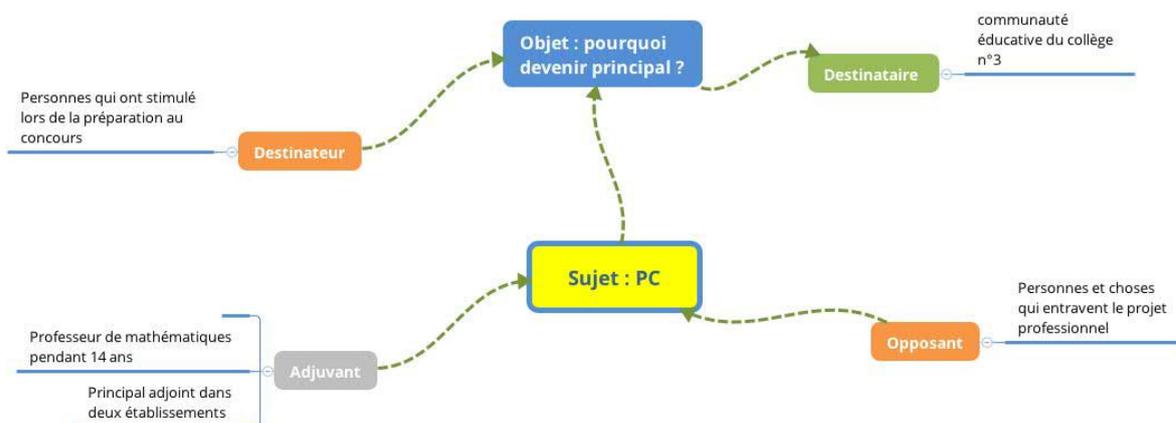


Figure 56 Schéma actantiel : pourquoi devenir principal PC collège n°3 ?

Le parcours professionnel de PC est traditionnel. Il a été enseignant de mathématiques pendant quatorze ans puis a réussi le concours de personnel de direction. Cet établissement est le premier en tant que principal.

PC a des difficultés à expliciter les missions d'un principal. La première fonction est « *déléguer* ». Il affirme qu'il existe des « *précarrés* » c'est-à-dire des domaines réservés sans pour autant les spécifier. Il souligne qu' « *en fait un chef d'établissement (...) est plutôt focalisé sur sa lettre de missions qui précise vraiment quelques objectifs très précis et qui eux peuvent être vraiment très différents d'un établissement à l'autre en fonction des problématiques de l'établissement* ». Il rebondit sur un outil qui fixe les objectifs précis en relation avec son établissement : la lettre de missions. L'écriture de la lettre de missions provient à la fois d'un diagnostic réalisé par l'intéressé et la mise en œuvre au niveau local de la politique académique. Les indicateurs sont institutionnels. Les objectifs sont « *basiques* » comme améliorer le DNB

et plus ambitieux quand il s'agit d'une réforme du collège. Dans cette présentation de la lettre de missions, le principal demeure dans son rôle de représentant de l'État. La personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle prédominent. *« Moi je n'ai jamais eu dans mes lettres de missions sur ce sujet-là l'inclusion mais pourquoi pas ? »*. Il serait favorable à ce que l'inclusion soit inclut dans sa lettre de mission. S'il devait trouver des indicateurs ils privilégieraient des indicateurs quantitatifs comme le nombre d'élèves du dispositif inclus dans une classe de dite référence. Des indicateurs mesurant l'inclusion ne sont pas retenus par l'institution lorsque l'établissement est amené à être évalué. Mais il n'est pas opposé à ce que ce questionnement apparaisse. Les limites selon l'enquêté sont la situation de l'établissement : ressources humaines présentes ou pas comme un enseignant spécialisé, l'appétence pour la problématique de l'inclusion, la stabilité de l'équipe.

PC a entendu le mot inclusion *« la première fois (...) quand j'ai préparé le concours pour devenir chef d'établissement. Faire la différence justement entre différent terme comme intégration, inclusion »*. Sa perception de l'inclusion a évolué depuis qu'il est principal : *« on ne regarde pas les choses de la même façon et donc oui beaucoup plus de hauteur maintenant et de recul par rapport à une réalité de terrain où vous avez tous vos élèves et la gestion à soi-même quand même »*. Devenir personnel de direction favorise la prise de hauteur et avoir du recul sur des situations car il affirme qu'il a une connaissance élargie de l'ensemble des élèves d'un établissement. Il juge la mise en place des plans et surtout du PAP qu'il cite comme des outils intéressants car il favorise la reconnaissance et la mise en place d'outils adaptés. La reconnaissance institutionnelle selon lui diminue la stigmatisation. PC remarque une autre évolution : *« la place des AVS. Les AVS sont appréhendées comme un outil demandé par les enseignants »*.

Actuellement il est secondé par un adjoint qui est un ancien enseignant spécialisé. Il est *« force de propositions »*. Sa connaissance de l'inclusion est *« rassurante »*. Il est efficace auprès des élèves et des enseignants : *« il ne perd pas de temps et d'énergie finalement sur l'aspect on va dire administratif de choses puisque tout ce qui est formalisation, tout ça il connaît parfaitement les rouages »*. Pour la qualifier il emploie le terme de *« personne ressource »*. Il rejoint l'idée émise par l'IEN ASH et du conseiller technique. La personne ressource n'est pas liée seulement à l'enseignant spécialisé. L'une des missions attribuées à PA est l'accompagnement des élèves BEP : *« j'ai un principal adjoint qui remplit parfaitement les missions »*. *« Je pars du principe qua quand on délègue, on délègue complètement parce que je si je délègue à moitié et qu'au final je m'y implique un peu trop souvent c'est frustrant »*. Son adjoint a montré *« qu'on pouvait impulser des choses »* dans le domaine de l'inclusion. Le duo va mettre en place des activités qui vont aboutir à des changements : *« bouger les lignes »* c'est-à-dire que le *« dispositif Ulis*

*soit pas forcément plus inclus mais mieux inclus* ». Il oriente son propos exclusivement sur les élèves provenant du dispositif Ulis et sur le fonctionnement du dispositif.

Le personnel de direction joue un rôle dans la politique inclusive. Il est difficile pour un professeur ou un duo de professeurs de mener des projets comme l'inclusion sans l'appui de l'équipe de direction car cela pose le problème de la reconnaissance, des outils pour impulser auprès des autres enseignants (la posture d'entre deux), la motivation qui diminue avec le temps, et un problème de fragmentation de délitement dans le temps.

PC n'entretient pas de relations particulières avec le pôle inclusif malgré la présence d'un dispositif Ulis. « *Le pôle inclusif dont je vous parlais tout à l'heure, l'idée que l'on projette de faire, je me suis rapproché de l'inspecteur justement. Je l'ai sollicité pour avoir ses conseils et puis son avis sur la question* ». Le principal a sollicité l'IEN ASH nouvellement nommé pour la mise en place du pôle ressource local<sup>112</sup>. Les structures de l'enseignement spécialisé existent en marge de l'école ordinaire. L'enquêté souhaiterait avoir plus de relations avec les inspecteurs dans un souci de conseils, de regard critique, dans un souci d'encouragement. Il remarque que les membres du pôle sont peut-être aussi en attente de sollicitations. Lors de son entretien avec le nouvel IEN l'enquêté va lui soumettre l'idée de collaborer davantage avec les services du pôle inclusif et ne pas rester dans « des échanges institutionnels » mais être davantage dans l'échange. Les autres limites sont la question de temps, la culture de la hiérarchie, le temps que les inspecteurs et les principaux restent dans leur fonction. Les IEN ASH et les principaux sont amenés à changer de postes très souvent. La sollicitation avec l'inspecteur est une des solutions utilisées pour affirmer l'inclusion et la place de la personne ressource. Solliciter un inspecteur n'est pas un geste professionnel naturel pour toute une catégorie d'enseignants. Depuis que l'enquêté est principal « *il s'autorise* » à le faire. Il conclue que le corps des inspecteurs est en attente des demandes des agents de terrain, « *un bottom-up* ». L'échange permettra d'anticiper les freins et les leviers du projet. Il termine sa réponse en soulignant qu'il est content d'avoir cet entretien dans un mois. L'enquêté s'exprime en tant que sujet et non en tant que représentant de l'institution. Il manifeste des sentiments « *je suis content* ». Sa personnalité professionnelle s'exprime davantage.

PC joue un rôle dans la construction de la fonction personne ressource au sein de son établissement. « *Son rôle (Alix) ce serait d'être une personne ressource pour les élèves* ». Sa conception différente de celle des formateurs, de l'IEN ASH. L'enquêté a conscience que ses activités s'adressent à des élèves en difficultés comme des élèves notifiés mais en attente de place, des élèves dont les parents ont refusé d'entreprendre des démarches, des élèves en

---

<sup>112</sup> Voir l'entretien du principal adjoint

décrochage scolaire. Les enseignants veulent les aider mais n'ont pas trouvé d'outils. L'activité de la personne ressource serait de « *donner des pistes* ». Elle serait « *une pierre angulaire des ressources possibles dans un établissement* ». Le duo pensait à mettre en place de l'inclusion inversée. Il remarque que les temporalités sont différentes entre les personnels de direction et les enseignants. Les enseignants sont amenés à rester plus longtemps que le personnel de direction. Donc l'enjeu pour le duo est « *d'assurer une continuité des ressources* » qui ne doivent pas dépendre que des principaux. Les ressources ne dépendent-ils uniquement que de la voie descendante où est-il possible d'y associer la base ? Sa vision est celle d'un instituant.

A la fin de l'entretien PC formule quelques remarques dont celle provenant du travail collectif. Dans le travail collectif, il existe deux collectifs : celui des enseignants et celui du personnel de direction. S'il y a un collectif direction-enseignant alors les statuts, les fonctions de chacun disparaissent. Existence-ils des rapports horizontaux ou seulement une forme de verticalité. On touche aux limites du groupe de ressources local.

En conclusion, le personnel de direction est un acteur central dans la mise en place de la politique inclusive du collège n°3 en matière de pilotage et de management. Il accompagne et crée le cadre pour la mise en place des activités de suggestion du faire d'Alix, dans ses apprentissages et la construction de son identité d'entre-deux. Il met en avant l'inscription d'Alix au sein d'un collectif.

Ces deux entretiens sont les derniers que j'ai obtenus dans cet établissement. Je vais présenter les résultats concernant l'établissement de Marie.

#### 4-4 Le collège n°6

La cinquième et la sixième vague comportent deux entretiens de la participante, deux visites dans l'établissement, un entretien avec la directrice de la Segpa et un entretien avec une enseignante de mathématiques. Le personnel de direction du collège n'a pas répondu à mes sollicitations.

##### 4-4-1 Les deux entretiens avec Marie

Deux autres entretiens ont été réalisés un en janvier 2021 et un deuxième en janvier 2022. L'entretien de janvier 2022 est le dernier que j'ai effectué avec Marie. Il a été l'occasion de faire un bilan sur la recherche doctorale.

#### **Le 22 janvier 2021 marque ma première visite dans l'établissement.**

Quelques extraits du journal de recherche :

*« Dès mon arrivée dans l'établissement, Marie me décrit l'état de tension qui existe dans l'établissement entre la direction et des enseignants. Il existe des points de divergence*

*concernant la gestion des élèves qui ont des difficultés et le port de jupes de la part de certaines filles. Marie exprime un sentiment de frustration, ce sont ses mots »*

*« Marie semble révolté sur la manière dont l'institution se comporte avec les élèves et la privation de liberté. Elle remarque que des élèves sont inscrits au DNB alors qu'ils n'ont pas les compétences ».*

*« Lors de ma rencontre avec la direction, la principale est sortie de son bureau, m'a saluée et a tenté d'engager la conversation en faisant allusion au parcours doctoral qui est difficile. Elle m'a demandé de me conformer à un protocole sanitaire alors que des enseignants de l'établissement ne portent pas de masques. Je me demande si elle n'est pas dans un contrôle. Les échanges avec la principale sont interrompus par Marie. »*

*« Il existe deux salles des profs : une pour les enseignants du collège et une deuxième pour les fumeurs et les enseignants de Segpa. Dans la deuxième, l'ambiance est plus conviviale avec la présence d'un gâteau apporté par un des enseignants. Je suis perçue comme une enseignante et non comme une personne étrangère. Les membres présents s'accordent pour dire que « la principale décide toute seule ».*

*« Lors de différents déplacements dans l'établissement, Marie me confie sur ses crispations par rapport à la politique générale d l'établissement. Elle utilise le mot « révolte ». Elle entretient le projet de quitter à plus ou moins long terme l'Education nationale. Elle ne supporte plus l'écart entre le discours et les actions ainsi que le manque d'adaptations pour les élèves à BEP. Elle s'interroge sur le sens de ses activités. Ce contexte a un impact sur sa santé (déception) ».*

Tableau 29 Analyse du quatrième et cinquième entretien de Marie

Thématiques	Verbatims
<p><b>Activités : PAP, l'aide à une enseignante de mathématiques</b></p>	<p>Marie présente pour la première fois une activité supplémentaire à celle de référente PAP : l'aide apportée à une enseignante de mathématiques. Marie choisit seule les activités qu'elle désire présenter.</p> <p>Elle explique les différents acteurs de la communauté éducative sur lesquels elle s'appuie en dehors des familles et des parents : la vie scolaire, la gardienne du collège pour la gestion des appels téléphoniques.</p> <p><i>« Voilà ce que moi je gère. Donc on me donne une liste en début d'année, d'élèves, les classes, les professeurs. (Manuella montre le classeur). On me donne une liste de tous les élèves à suivre (...) moi je fais des rencontres avec les élèves, des entretiens mais en fait c'est que si l'enseignant veut (...) Je ne peux pas rencontrer tous les élèves parce que cela ne fonctionne pas comme ça ».</i></p> <p>Marie explique que le fonctionnement de la mise en place des PAP qui semble être davantage la mise en place d'un processus administratif et de respect de ce processus. Elle est proche de la</p>

fonction d'un qualitatif (Bertillot, 2020). Cet aspect est déjà évoqué dans l'entretien précédent.

Elle souligne que son activité est du registre de l'« accompagnement ». Elle doit veiller au respect du « process ». *« J'ai des collègues ils ont juste cette feuille-là. Ça ne fait pas un PAP complet. Donc je suis obligé de leur expliquer voilà « il faut que tu prennes tel autre feuille, que tu la mettes, que tu vois avec l'équipe de cet élève-là en tant que professeur principal tu sais, que tu prennes note des difficultés, que tu vois en fonction des aménagements et que tu remplisses les documents ».* Elle a construit des documents pour aider à la construction du point de vue administratif du PAP ainsi que les outils existants. *« J'avais mis à peu près par trouble ce que l'on pouvait aménager. (...) C'étaient les aménagements possibles (...). Après il fallait réadapter en fonction de l'élève. Et du coup j'étais disponible ».*

Certains enseignants la sollicitent pour les aider à mettre en place des adaptations (choix, mise en œuvre) même si la majorité a peur qu'elle « s'immisce » (Roaux, 2021).

Elle met en évidence une limite à son activité : l'action de la principale adjointe. *« Donc en fait cela fonctionne comme ça en sachant que la principale adjointe communique beaucoup avec les collègues du général sur les PAP mais je ne suis pas toujours mise dans les messages en lien. Du coup j'apprends après par les collègues telle chose ou telle chose ».* La principale adjointe a mis en ligne sur Pronote des documents qui ne correspondent pas au document officiel, ce qui conduit à la mise en place de « faux PAP ». Marie espère que la circulaire des adaptations aux examens<sup>113</sup> vont l'aider à modifier cette pratique. Sans l'envoi du PAP, les aménagements ne peuvent pas être octroyés. *« Dans mon rôle en gros moi j'ai l'impression. Je prends des initiatives c'est-à-dire je fais des réunions, ce genre de choses mais à la base ici la principale adjointe aime bien avoir un regard un peu sur tout ça parce que c'était elle qui gérait avant que quelqu'un arrive sur le poste (...).* Marie semble de nouveau déçue par les actions menées par le personnel d'encadrement de proximité. *« Je lui sers beaucoup de liaison entre la discussion des collègues du fait qu'elle elle est dans la direction (...) Vous c'est différent vous n'êtes pas vue comme la direction ».* Thouroude (2021) indique que la direction a un rôle a joué afin que les membres de la communauté éducative trouvent leur place. Dans le cas de Marie, l'agir de la principale adjointe n'est pas très explicite, ce qui conduit au développement de certaines angoisses et d'une forme de défiance. L'activité de Marie ne se limiterait qu'à de l'administratif. Le volet pédagogique est absent. La posture du personnel de direction semble contradictoire dans la mesure où Marie est la seule à avoir une fonction officialisée par la principale qui a envoyé un message à l'intention de l'ensemble des enseignants. La contradiction est autant palpable par l'intéressée (entretien en janvier 2021).

<sup>113</sup> Bulletin officiel n° 47 du 10 décembre 2020

Suite à des difficultés pour récupérer les PAP, Marie a mis en place une nouvelle procédure. Le PAP est rempli par l'équipe précédente à la fin de l'année scolaire précédente. Un entretien avec l'élève est réalisé à la mi-novembre pour faire un premier bilan. Des réajustements sont proposés si l'élève ou le conseil de classe en exprime le besoin au conseil de fin de semestre. Un deuxième bilan est de nouveau organisé avec l'élève à la fin de l'année. Le PAP est rempli pour l'année suivante. Afin de modifier la procédure, Marie a consulté les enseignants et faciliter l'activité de la professeure principale. La procédure est validée par la principale adjointe « *puisque'elle est co en charge des PAP* ». « *Tout le monde est content* ». Mais Marie a été absente à la fin de l'année scolaire 202. Un tiers des PAP n'ont pas été remplis. La principale adjointe a souligné que c'était chronophage de les remplir lors des conseils de classe. L'attitude de ce cadre de proximité interroge. Elle apparaît comme un frein pour assurer une place à Marie. Comme je l'ai souligné lors de l'entretien en octobre 2020, Marie apparaît comme une « *qualificienne* » (Bertillot, 2020) car elle se charge de construire des procédures (entretien de janvier 2022).

Les parents et les élèves sont associés à la rédaction du projet. Elle introduit un aspect de coconstruction. L'élève se connaît, peut s'exprimer. L'enjeu est de le rendre acteur. (entretien de janvier 2022).

Marie remarque qu'il existe beaucoup de PAP non officiels qui pourraient être remplacés par des PPRE<sup>114</sup>. Marie pourrait être une ressource pour modifier cette situation.

Les activités personne ressource peuvent être soumises à une évaluation lors d'une visite PPCR. « *Il m'a posé la question, ce que je faisais en tant que personne ressource dans l'établissement (...). Du coup je lui ai dit que je suis référente PAP du moins pour ça et il m'a dit « oui justement comme j'en ai entendu parler je voulais voir un petit peu* ». L'IEN ne s'est pas attardé sur la fonction personne ressource qu'il avait entendu en discutant avec la directrice de la Segpa. L'entretien a porté sur l'observation d'une leçon. Le peu d'intérêt que porte l'inspecteur et donc l'institution n'aide pas les enseignants à trouver une place et à se faire reconnaître au sein de l'institution. L'institution maintient les personnes ressource dans une position et une identité d'entre-deux. « *En fait il voulait juste savoir un peu plus* ». Est-ce que lui en arrivant il s'était dit je vais lui poser la question peut-être pas mais en discutant avec la directrice il en est venu à lui poser la question. Le questionnement de l'inspecteur est indirect car « *il voulait savoir aussi l'investissement de l'enseignant spécialisé au sein de l'établissement aussi* ». Son questionnement est analogue à celui des inspecteurs ASH avant la réforme des enseignants spécialisés.

<sup>114</sup> PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

La deuxième activité consiste à accompagner une enseignante de mathématiques. Une enseignante de mathématiques a sollicité Marie pour l'apprentissage du cercle (élèves de 6<sup>ème</sup> en cycle 3) pour les élèves « *dyslexiques* ». L'enseignante lui présente son document. Marie souligne que son document est difficile à lire. Elle lui précise que sa présentation va aider l'ensemble des élèves (accessibilité universelle). Elle lui présente une nouvelle fois et lui demande comment Marie procédait à l'école élémentaire. Marie lui explique que pour apprendre à écrire les lettres elle utilisait le corps. L'enseignante de mathématiques a procédé de cette manière. Elle a disposé les élèves dans la cour. Elle leur a demandé de se regrouper. En suivant les consignes, ils ont formé un cercle. Un élève a rejoint chaque élève avec une craie. Ils ont compris que le cercle est constitué de point. L'enseignante de mathématiques a utilisé la manipulation pour faire comprendre une notion abstraite<sup>115</sup> (entretien en janvier 2021).

Ces deux activités s'inscrivent dans l'histoire institutionnelle de l'inclusion. Marie a des difficultés à proposer une définition : « *je pense que chaque mot est important dans une définition* ». « *Elle ne vise pas que les élèves à BEP (...) elle vise tout le monde* ». Elle met en évidence l'idée d'un processus qui évolue chacun évolue : « *c'est quelque chose qui est censé être... bougé* ». Marie questionne la population cible. L'institution se centre exclusivement sur les élèves à BEP. Elle propose que l'inclusion concerne aussi les enseignants : « *il y a des collègues qui auraient parfois besoin d'être inclus à des moments donnés pour en apprendre davantage des autres élèves* ». Cette idée est nouvelle et provient de sa réflexion. « *Enfin l'inclusion moi je verrais plus ça comme du partage plus que comme on doit donner à tel type de personne. Et bah non parce que tel type de personne et bah d'une elles n'ont pas toujours besoin. A des moments précis oui, mais pas toujours. Et elles ont aussi beaucoup de choses à nous apporter. On peut beaucoup apprendre d'elles* ». Selon Marie l'inclusion est partagée, donner par rapport à des besoins, existence de temporalités (la personne « n'a pas toujours besoin »). Elle favorise la co-construction et la réciprocité. La définition introduit une nouvelle idée : un processus de réciprocité et de co-construction. Chaque acteur sort différent de la relation qu'elle soit pédagogique-didactique ou qu'elle soit dans l'accompagnement conseil.

La participante identifie des freins aux adaptations et à sa mission de personne ressource dans son établissement. Les relations ne sont pas encore placées sous un spectre horizontal. Elle constate qu'il existe des remarques sur son corps d'origine, le premier degré : « *on n'est pas du même monde (...) On ne peut pas faire comme dans le premier degré parce qu'en même temps on n'est pas comme eux* ». Les remarques portent aussi sur le nombre d'élèves dans les classes. « *Écoute tu es gentille mais contrairement à toi je n'ai pas 16 élèves en face de moi. J'en ai*

<sup>115</sup> L'enseignante de mathématiques a fait l'objet d'un entretien qui sera exposé à la fin de cette sous-partie.

	<p>30 multiplié par le nombre de classes que j'ai, cela va me demander trop de temps de préparation, trop de temps pour que quelques élèves ». Le nombre d'élèves est encore l'excuse mentionnée pour expliquer les difficultés à adapter.</p>
<b>Apprentissage</b>	<p>Marie poursuit la construction de son activité principale et met en place une nouvelle activité en aidant une enseignante de mathématiques.</p> <p>Elle poursuit sa réflexion sur cette nouvelle fonction. Elle met en évidence que l'apprentissage de la fonction se réalise grâce aux interactions avec les élèves par exemple. Elle est dans une co-construction et une réciprocité. La personne ressource ne peut se construire sans les interactions. Elle souligne que son apprentissage ne peut se faire seul.</p> <p>Elle apprend sur le tas au sein de son établissement. Elle ne fait pas référence à des interventions, à des liens avec des personnes ressource externes au collège.</p> <p>Lors de son apprentissage Marie ressent du découragement et de la frustration.</p>
<b>Identité</b>	<p>L'entretien précédent indique que Marie souffre. Ces deux entretiens indiquent que la confrontation entre son identité individuelle, sa personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle n'offre pas de compromis. La construction de l'identité se construit dans la frustration et le découragement. L'écart entre la professionnalité et l'identité institutionnelle conduit à des sentiments d'insatisfaction : « <i>je n'arrive pas à faire ce que je veux</i> ». « <i>En fait j'ai l'impression d'être impuissante. Tu vois j'ai fait le métier d'enseignant pour me dire tu vas être utile</i> ». Elle étend ce désir à la fonction personne ressource. Les actions de la principale adjointe, le manque de moyens lui enlève la liberté d'agir. Elle se sent « <i>impuissante</i> ». Elle constate une hypocrisie de l'institution vis-à-vis des élèves comme l'inscription d'élèves de Segpa en DNB Pro ou expliquer que Marie est la référente PAP et que la principale adjointe ne lui délègue pas totalement la mission. La principale adjointe ne laisse pas d'espace pour que le psychisme de Marie puisse s'exercer. En ce sens, l'institution n'aide pas à la structuration et au soutien de la construction identitaire de Marie. Une forme de violence institutionnelle s'installe et atteint ses structures psychiques.</p> <p>Néanmoins, elle est toujours force de propositions vis-à-vis des enseignants du collège et des élèves. Elle essaie de réaliser un compromis entre son identité personnelle, sa personnalité professionnelle et son identité institutionnelle. Elle s'engage dans des projets qui mobilisent des implications psychiques et des désirs. C'est l'activité de conseil pédagogique auprès de l'enseignante de mathématiques qui lui a procuré le plus de plaisir.</p>

#### 4-4-3 Entretien avec la directrice de la Segpa (juin 2021)

Extrait du journal de recherche :

« L'entretien se déroule dans un premier temps dans son bureau. En raison des nombreuses interruptions, la directrice a choisi de nous exiler dans la salle de réunion de l'établissement. Nous nous regardons l'une et l'autre. Les regards n'étaient pas fuyants. Les réponses apportées par la directrice semblent honnêtes. L'enquêtée semble être rassurée par rapport à l'exercice de l'entretien ».

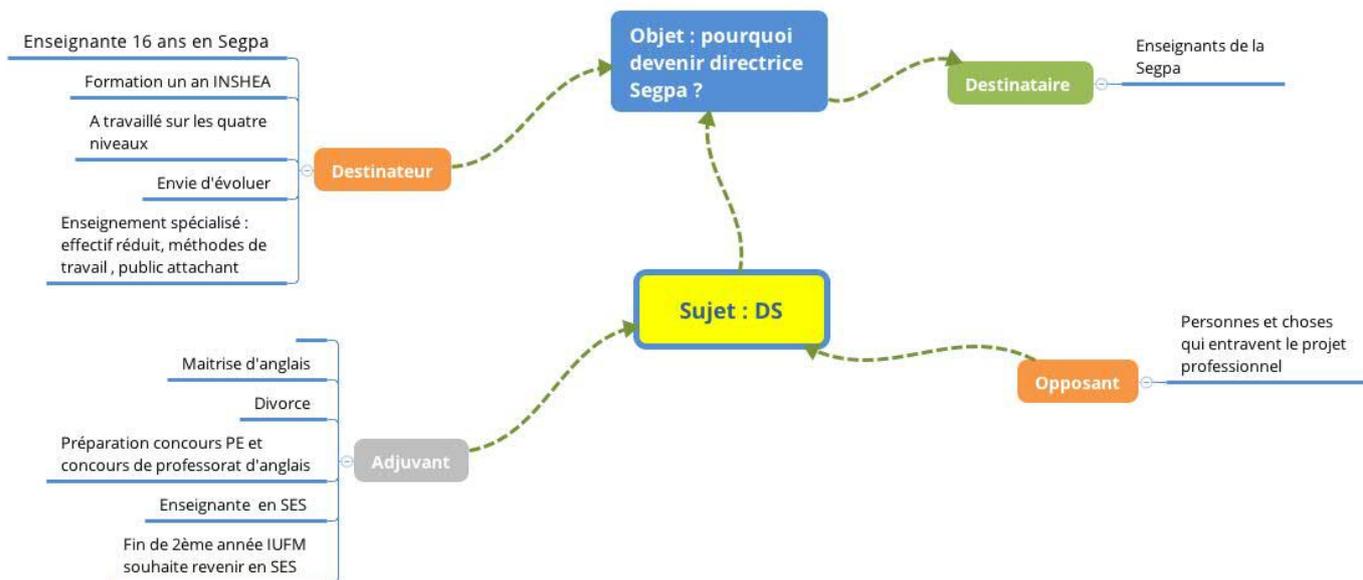


Figure 57 Schéma actantiel Pourquoi devenir directrice de Segpa

DS est la directrice de la Segpa. Elle se définit comme personnel d'encadrement aussi bien pour les enseignants que pour les élèves : « Sinon évidemment au niveau des enfants oui je suis, ils savent qui je suis. Ils m'ont bien identifiée. Oui je suis un personnel encadrant pour eux ». Cette opinion est nouvelle car les autres principaux et la proviseure du lycée se positionnent exclusivement par rapport au corps enseignant. Avant de répondre à la question l'enquêtée réfléchit. Elle laisse un blanc. Elle n'est pas habituée à ce questionnement. Très rapidement au cours de l'entretien, elle souligne que les enseignants en Segpa ont « un caractère fort ». Elle reconnaît à demi-mot qu'il existe des tensions entre le personnel de la Segpa et la direction du collège sans le mentionner explicitement. « Toutefois il arrive aussi que ce soit les collègues de Segpa qui d'un côté veulent être reconnus, veulent appartenir à l'ensemble du collège et le revendiquent. En même temps parfois lorsque cela les arrange veulent aussi être singularisés en tant que personnel de Segpa » Elle est dans une posture d'entre-deux c'est-à-dire dans une loyauté vis-à-vis des enseignants de Segpa et une loyauté vis-à-vis de la direction du collège. « Donc ce n'est pas toujours facile de jongler avec ces deux façons de voir si vous voulez ». Elle emploie le verbe « jongler » qui traduit cette place inconfortable. Elle souligne la place ambiguë adoptée par les enseignants de la Segpa : être reconnus et appartenir à l'établissement, et une volonté de se singulariser.

Les relations entre la directrice de la Segpa et la direction du collège semblent être tendues. L'enquêtée participe à des réunions conjointes mais il existe une distinction entre les dossiers gérés par l'adjointe et les dossiers gérés par la directrice de la Segpa. Elle est un personnel de direction totalement assujéti à la principale du collège. L'organisation demeure sur une forme de hiérarchie de type verticale.

DS maîtrise la différence entre l'intégration et l'inclusion. Au niveau de l'établissement, « *c'est difficile à mettre en place. Très difficile à mettre en place parce que (blanc, cherche), parce qu'il y a des réticences au niveau des collègues* ». La directrice explique que les inclusions des élèves Segpa dans des classes du collège demeurent difficiles car des enseignants manifestent des réticences. Elle a des difficultés à exposer cette problématique. A-t-elle peur d'être jugée ? Ressent-elle un échec par rapport à cette situation ? Elle choisit d'exposer l'exemple d'un élève de 6<sup>ème</sup> qui était en pré-inscription en Segpa et qui avait suivi pendant quelques semaines quelques cours de français dans une classe de 6<sup>ème</sup> générale puis qui avait été inclus totalement dans la classe de 6<sup>ème</sup>. Cette expérience a été un échec. Il est retourné définitivement en Segpa et a poursuivi sa scolarité dans la section. « *Alors on en discutait avec Marie. Elle me disait que « ce n'était pas forcément la meilleure solution »* ». La directrice reconnaît que l'expérience n'a pas été concluante mais souligne qu'il y a eu un essai. Désire-t-elle limiter sa responsabilité ? La seule expérience d'inclusion d'élèves de Segpa dans des classes du collège a été menée par Marie. La directrice a retracé un exemple de travail commun effectué entre Marie et un professeur de français de 4<sup>ème</sup>. Le bilan est mitigé. « *Je pense que c'était plus bénéfique pour nos enfants que pour les autres élèves qui venaient en Segpa je crois* ». Elle temporise son propos car elle explique que les élèves de Segpa souffrent d'un fort sentiment d'infériorité et ont des difficultés à supporter le regard des élèves du collège. Ce fonctionnement ne renforce-t-il pas cet esprit d'entre soi. Le projet avec le professeur de français n'a pas été reconduit car ce dernier a quitté le collège.

Marie est devenue personne ressource à la suite de sa réussite au CAPPEI. « *Au départ je me disais pourquoi, qu'est-ce que c'est qu'une personne ressource ?* ». « *Elle (Marie) est devenue personne référente du PAP au collège. C'est très bien pour elle* ». Dans sa réponse, la reconnaissance de Marie comme référente PAP est aussi un moyen de faire reconnaître les compétences des enseignants spécialisés auprès des autres enseignants spécialisés. Elle utilise la reconnaissance faite à Marie pour la reconnaissance des enseignants de Segpa. « *On reconnaît davantage notre spécificité d'adaptation, l'enseignement adapté à travers oui le travail qu'elle fait avec les enseignants* ». La directrice s'approprie la reconnaissance de Marie et du travail effectué par elle. Elle conçoit que cette fonction peut-être une aide auprès des enseignants du collège qui ont dans leurs classes des élèves « *très en difficultés qui parfois*

relèvent de Segpa ». Cette nouvelle fonction officialise l'aide que peuvent apporter les enseignants spécialisés pour la réussite « de tous les élèves ». Ces activités d'aide se développent depuis le début de l'année scolaire. « C'est sur le temps que l'on pourra développer ça déjà et puis en espérant qu'elle reste évidemment ». Elle mentionne le facteur temps pour asseoir cette nouvelle fonction

A la fin de l'entretien, la directrice conclue que l'entretien est un temps où elle est amenée à réfléchir ce qu'elle n'a pas le temps de faire au quotidien. La recherche est un temps de réflexion qui est nécessaire pour modifier ses pratiques et assurer un développement professionnel. Le questionnement est mené par un acteur extérieur, ce qui est intéressant car le regard est neuf.

Marie et la directrice de la Segpa font référence à une professeure de mathématiques qui a une volonté de modifier ses pratiques afin de mettre en réussite les élèves. Elle fait appel à la personne ressource et souhaiterait un alignement des heures de mathématiques en 3<sup>ème</sup> avec les heures des élèves en Segpa afin de créer des possibilités d'échanges d'élèves pour préparer le DNB Pro et le CFG. La démarche de cette enseignante a attisé ma curiosité. Je lui ai proposé un entretien. Elle a accepté. Je la rencontre à la fin du mois de mai 2021.

#### 4-4-4 Entretien avec l'enseignante en mathématiques (mai 2021)

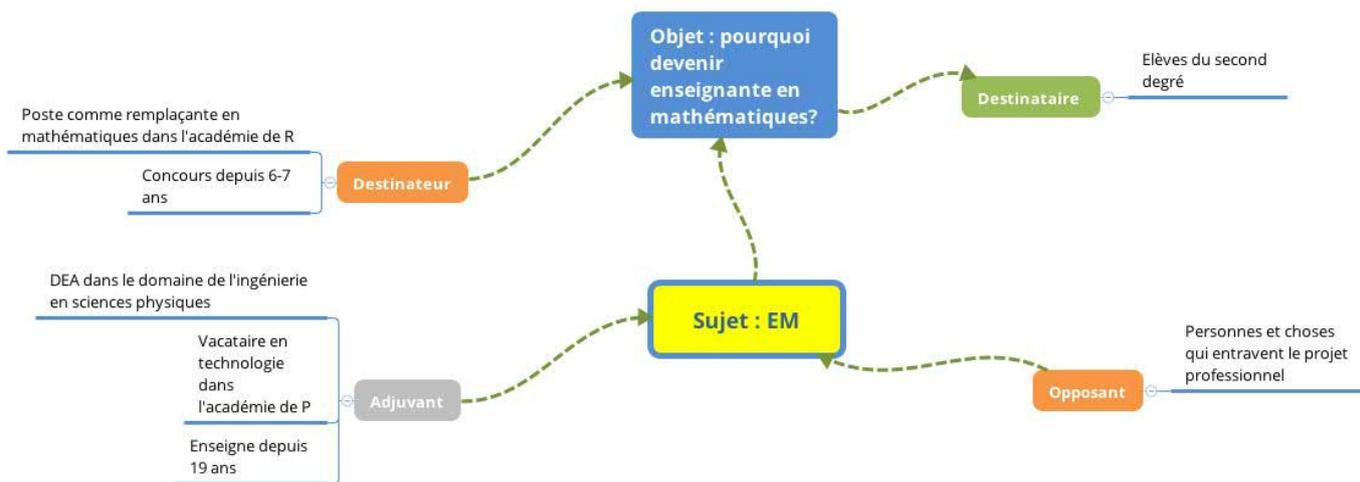


Figure 58 Schéma actantiel Pourquoi devenir enseignante en mathématiques VH

L'enseignante de mathématiques a sollicité Marie car elle rencontrait des difficultés par rapport à la notion de cercle. Elle avait déjà l'habitude de demander des conseils auprès des enseignants de SEGPA car elles avaient l'habitude d'être sensibilisée et formée à la grande difficulté scolaire. Donc c'est tout naturellement qu'elle est allée la consulter pour échanger sur cette problématique. Marie lui a conseillé de ne pas faire la situation prévue car elle était trop abstraite. De cet échange et de son expérience à utiliser le corps pour aborder des notions mathématiques comme la distributivité, les nombres relatifs...est venu l'idée d'aller faire une activité dans la cour où les élèves devaient se placer à une distance équidistante d'un point

matérialisé par le placement d'un élève. Avec leur corps et le bâton, les élèves reproduisaient les gestes mathématiques comme tracer un cercle avec un compas et des points. Passer par le corps laisse des traces mnésiques plus fortes car cela met en jeu « *la mémoire corporelle, les émotions, le visuel...la mémorisation est facilitée* ». A la suite de l'activité, l'enseignante et Marie se sont revues pour échanger sur l'activité, la mise en œuvre, les modifications induites chez les élèves. EM ne consomme pas que des conseils. Elle s'inscrit dans des échanges qui sont nombreux et qui s'insèrent dans le temps. « *Il y a parfois des échanges. C'est un projet que l'on aurait voulu mener. C'est cette fameuse inclusion dont on parle qui marche dans un sens mais pas dans l'autre c'est-à-dire les élèves de Segpa pourraient intégrer un cycle ordinaire de classe et réciproquement des élèves en difficultés dans un cycle ordinaire pourrait intégrer les cours de Segpa. Donc ça c'est quelque chose qui est en projet* ». Elle pense que l'établissement fait beaucoup pour l'inclusion car elle a officialisé la fonction de personne ressource qui gère la mise en place des PAP, des PAI, des différents dispositifs. « *La personne ressource et la Segpa* » jouent un rôle non négligeable pour favoriser l'inclusion. Elle recommanderait d'aller consulter Marie quand quelqu'un rencontre une difficulté d'apprentissage chez un élève.

EM est la seule à pratiquer ce genre de pédagogie différenciée, à travailler sur des consignes qui soient « *plus simplifiées et accessible au plus grand nombre* ». Sa réflexion ne se limite pas aux élèves en difficultés mais concernent également un grand nombre d'élèves. Elle est ressortie satisfaite de l'activité parce que des élèves avaient compris ce qu'était un cercle. Sa pédagogie la marginalise. « *Je fais office d'électron libre (...) J'ai une façon de faire qui ne convient pas (...) je suis beaucoup sur les neurosciences, l'intérêt que cela peut apporter à un élève, se poser, se concentrer, d'évoquer, d'apprendre.*

Elle poursuit ses relations avec Marie : « *elle est top. Elle rassure parce que oui non ce n'est pas toujours facile. Se trouver en position d'échec quand on est enseignant, c'est plus facile de se dire « là j'ai raté quelque chose* ». Elles échangent sur les « *temps libres* » comme les récréations. Marie va dans sa classe la voir ou transmet des messages électroniques. Comme elle est référente PAP, Marie explique ce qu'est un PAP, un PAI un Gevasco « *car c'est difficile de se retrouver dans tout ça* ».

L'enseignante de mathématiques remarque que lors de sa visite PPCR (janvier 2021), l'inspecteur n'a pas orienté les échanges vers l'inclusion et l'accessibilité universelle. « *Ce n'est pas quelque chose dont on parle* ».

L'analyse des données provenant du collège n°6 ont permis de mettre en évidence la construction d'une activité qui a débuté depuis la certification CAPPEI de Marie. L'activité de référente PAP est une activité de suggestion du faire. Elle est différente de celle qui a été

présentée lors de l'épreuve 3. La construction de l'activité et de l'identité de Marie se réalise au sein de l'établissement. La principale est à l'origine de l'activité. Même si Marie obtient une forme de reconnaissance car sa fonction est inscrite dans le projet d'établissement, son apprentissage ne se réalise pas dans un climat serein. La directrice de la Segpa évoque l'existence de caractères forts. Marie explique que l'écart entre son projet, son désir « *d'être utile* » et le réel de son établissement et de la politique institutionnelle lui occasionne de la souffrance, de la frustration et du découragement. Elle ne sait pas si elle va rester à l'Éducation nationale. La directrice de la Segpa est consciente de la situation et l'évoque au sein de son entretien.

Chaque établissement est singulier. Je vais présenter le résultat des données provenant du collège n°1.

#### 4-5 Le collège n°1

La présentation des résultats des membres de cet établissement se déroulera en plusieurs temps : des extraits du journal de recherche, deux entretiens avec Paul et un entretien avec le principal.

##### 4-5-1 La visite de l'établissement

###### Extraits du journal de recherche :

*« Lors de mon arrivée au collège, je rejoins Paul dans l'entrée du collège près du bureau de la vie scolaire. Dans les couloirs menant à la salle du dispositif Ulis, Pierre est interpellé par un professeur d'EPS qui lui demande son ressenti par rapport à une réunion sur les sanctions qui s'est déroulée la veille. Je lui fais remarquer que son activité lors de cette réunion peut s'apparenter à une activité de personne ressource. Il semble surpris ».*

*« Durant une activité, Paul me parle d'une élève C. et du PIAL. Lors de la mise en place les PIAL étaient présentés comme une réponse à des besoins de modularité. Or ils sont devenus des gestions comptables qui ne prennent pas en compte les besoins des élèves. Cette intervention me laisse penser qu'il revient à une réflexion en tant que personne ressource. L'une des activités porte sur les Aesh (compétences, formation ou information, livret de compétence)<sup>116</sup>. Il conclue que le système dégoûte ces femmes qui cherchent du travail dont une qui a des compétences pour les élèves sourds ».*

*« La récréation devient un temps formel pendant lequel Paul peut agir en tant que personne ressource de manière informelle. La salle du dispositif Ulis devient un lieu identifié si un adulte veut échanger avec la personne ressource. En effet une enseignante de Segpa est venue le voir pour lui demander des conseils concernant les inclusions d'un élève de Segpa : notions à*

---

<sup>116</sup> Voir son épreuve 3 CAPPEI et son journal de bord (4<sup>ème</sup> phase)

*travailler, liaison avec devoirs faits. Les temps dédiés au repos et les lieux dédiés à l'enseignement sont détournés et remplissent de nouvelles fonctions. Paul passe du rôle d'expert d'élèves à BEP à celui de personne ressource tout en s'appuyant sur son expertise d'élèves à BEP »*

*« Nous avons déjeuné dans la salle de la Segpa où sont présents trois enseignants de la Segpa et la secrétaire. Je ne suis pas perçue comme une chercheuse mais plus comme une collègue. Les différents acteurs confient leur doute, leurs obstacles et leurs ressentis ».*

#### 4-5-2 Les deux entretiens avec Paul

Le premier entretien (15 janvier 2021) s'est déroulé dans le cadre de l'observation participante et n'a pas fait l'objet d'un guide d'entretien entièrement prédéfini à l'avance mais il est le fruit d'un questionnement provenant des réponses fournies principalement par le participant et par les acteurs présents dans la salle. Cette période fait suite au premier et deuxième confinement. La journée d'établissement est dans une période où Paul apprend qu'il y a une vacance du poste de l'IEN ASH et que le Dasen contraint les coordonnateurs Ulis à accueillir plus de douze élèves au sein de leur dispositif pour pallier au manque de dispositifs dans le département.

Le deuxième entretien (1<sup>er</sup> octobre 2021) est le dernier de la recherche pour Paul.

Tableau 30 Analyse du quatrième et cinquième entretien de Paul

Thématiques	Verbatims
<p><b>Activité</b></p>	<p><u>L'activité avec les Aesh :</u> (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)</p> <p>Son activité est une activité interactive en relation avec autrui et qui agit sur autrui<sup>117</sup>.</p> <p>Cette activité est la mise en œuvre de son activité présentée à l'épreuve 3. La genèse comprend quatre facteurs. Avant de la présenter Paul a réalisé un diagnostic, ce qui constitue le premier facteur : « <i>le diagnostic a été fait au fil de l'eau</i> » par la remontée des AESH. « <i>Je ne suis pas forcément identifié comme le référent AESH dans l'établissement. On est d'accord. Je suis là comme personne ressource (...) je suis identifié comme ayant un pôle où les AESH viennent</i> ». Les AESH peuvent venir, discuter dans « <i>un pôle</i> ». Un pôle est un regroupement de plusieurs acteurs qui développent des projets en synergie. « <i>L'identification (deuxième facteur) des besoins était quelque chose qui était liée par rapport à une problématique de CAPPEI</i> » et à une demande des AESH. Il souligne que les AESH sont des actrices avec qui ils travaillent. Il sous-entend l'idée de proximité. Le troisième facteur est que beaucoup d'élèves qui sont notifiés sont en attente de place. Les AESH sont mutualisées. Elles sont en recherche d'outils et s'adressent aux professionnels qui utilisent des outils pour les élèves à BEP c'est à dire au coordonnateur du dispositif qui devient dans ce cas personne ressource. Paul</p>

<sup>117</sup> Voir l'entretien de la première vague

souligne que des AESH sont « *très motivées pour la réussite des élèves*. Un lien se construit de l'AESH vers la personne ressource. La recherche d'outils les amène à venir dans le dispositif. Le discours la présente comme une conséquence, une évidence. « *Donc logiquement et par rapport au profil de l'élève elles se tournent vers ce qui leur semble le plus adapté pour elle c'est-à-dire voilà ce que l'on a nous au sein du dispositif* ». Le dernier facteur est double et en lien avec Paul que j'évoque dans la sous partie consacrée à l'identité (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

La réunion de rentrée 2021 a été l'occasion de réaliser une réunion avec les AESH et des enseignants qui désiraient y participer. Il était important de définir le rôle, le rapport qui n'est pas un rapport hiérarchique mais un rapport de responsabilité pédagogique. La personne ressource explique à ses pairs qu'ils ont la légitimité d'imposer à une AESH des façons d'intervenir : « *ils ont toute leur légitimité à dire à une AESH d'agir de telle ou telle façon* ». Paul essaie de faire comprendre aux AESH de distinguer un discours à destination de soi et un discours à destination de la relation, de gestes professionnels à revoir : « *effectivement dure de dire parfois à quelqu'un qui peut avoir ses sensibilités et prendre effectivement pour soi personnellement alors que ce n'est pas forcément le cas* » (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Le but de la première réunion est de partir du livret et d'expliquer l'accompagnement que peut apporter une AESH dans tous les moments de la vie de l'établissement. Leurs activités ne se limitent pas à l'activité de la classe. Elles s'inscrivent dans un continuum dont la finalité est l'obtention de l'examen. Pour le participant, l'accompagnement renvoie à l'ensemble des outils pour que l'élève devienne de plus en plus autonome dans les différents temps de l'établissement. La question centrale de l'AESH est de savoir quand « *étayer* » et penser au « *désertage* ». La réunion de rentrée a bordé ces différents points sous forme d'échanges et dans un esprit de convivialité : « *c'est café, discuter* ». La formalisation n'est pas définie avant. A cette réunion étaient présents plusieurs corps de personnels : Paul, le coordonnateur du PIAL, cinq AESH, une AESH extérieure, une AESH-Co et une enseignante d'EPS. Il comprend l'attitude, la posture de certains enseignants vis-à-vis des AESH car ils sont amenés à travailler ensemble alors que ni l'un ni l'autre appartiennent au même corps et n'ont de relations hiérarchiques. « *Donc là c'est assez compliqué car ils n'ont pas de rôle hiérarchique au niveau administratif* ». Les enseignants se posent diverses questions à propos des AESH. Comment s'adresser à elles ? Quelles sont ses missions ? Comment se positionner ? Paul comprend la posture des deux parties. Il se place dans une posture de conseils et non d'obligation en clarifiant les missions de chacun (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Paul a poursuivi la réponse en expliquant que le coordonnateur PIAL qui « *est venu en réponse, pour répondre un peu aux questions qui étaient plus d'ordre administrative, des peurs sur les contrats* ». Il s'est intéressé aux questions des temps de travail. « *Elles étaient très contentes parce que finalement c'est la première fois qu'elles pensaient avoir une vraie formation. A la fin des échanges elles se*

*sont dit on a eu des choses. On a eu des documents. Voilà on a de quoi travailler* ». Comment arrive-t-il à cette conclusion ? Est-ce de la subjectivité de sa part ? Paul emploie le terme de « *formation* » pour désigner la réunion alors qu'il se refuse d'en faire. Est-ce un lapsus révélateur ? (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)

Paul et le coordonnateur du PIAL ont explicité des gestes professionnels : « *ne pas faire à la place de* » et « *accompagner vers* ». Je constate une résonance avec les gestes professionnels de la personne ressource. Les deux ont insisté sur qui est le responsable pédagogique (l'enseignant) et la personne qui apporte les outils pour que l'élève atteigne les objectifs pédagogiques (AESH). Paul illustre ces propos en évoquant une situation rencontrée par un enseignant débutant et une AESH qui prenait trop de place. L'enseignant a été contraint de recadrer l'AESH qui avait transgressé son espace d'action. La problématique de place pour l'AESH est en résonance à celle de la personne ressource. Tous les deux sont à la recherche d'une place. Paul construit ses activités et ses gestes professionnels quand il construit la place des AESH. Est-ce de la coconstruction ? Paul vit ce qu'il dit car il « *hausse le ton* » quand il précise que son discours est aussi pour protéger les AESH. Revit-il une situation précise ? Pourquoi la protection fait-elle résonance chez lui ? Il souligne une histoire de responsabilité et de limites. Fait-il référence à la problématique du cadre que peut rencontrer les enseignants ? (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021) ?

« *Enfin on avait travaillé aussi sur tout ce qui était demande d'aménagements où il faut qu'elles soient actives et sur les questions des temps de réunion, les ESS* ». Les derniers points qui ont été abordés sont celui des aménagements et la présence aux réunions. Selon Paul, l'AESH se doit d'être active « *il faut* ». Il met en lumière une idée d'obligation. Cette idée lui est spécifique (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)

Le temps de présence est une problématique institutionnelle car les missions des AESH comme celle de la personne ressource ne sont pas suffisamment explicites. « *On revient sur la problématique institutionnelle. On nous demande d'être moi personne ressource. On demande aux AESH d'être dans plus en plus de missions mais il n'y a rien qui est claire. Sur les participations aux ESS à un moment donné cela sort de leur cadre horaire parce que c'est tard le soir mais on leur dit que cela fait partie de leur... Or rien n'est noté* ». Paul semble agacé par cette situation qui ne concerne que celle des AESH ou n'existe-t-il pas un transfert avec celle de la personne ressource ? « *Moi je trouve que là on est, pour moi on est sur une forme de brutalité vis-à-vis des équipes d'AESH sur ce sujet* ». Le « *on* » marque le duo qui présidait. Paul s'inscrit dans travail collectif en tant que personne ressource (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Il est satisfait car « *il y avait un vrai besoin qui identifié à la base. On voit que le besoin répondait à quelque chose c'était... On ne s'était pas trompé là-dessus* ». La réunion avait comme genèse une difficulté sur le terrain qui était identifiée. Les modalités basées sur des échanges ont été une réussite (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Je me suis demandée pourquoi les AESH venaient voir Paul : « *cela a été comme (...) une de mes épreuves au CAPPEI. Cela a été une chose que j'ai travaillée à la base et sur la durée. Je vais les chercher dans un premier temps quand elles arrivent après à elles de se prendre en main ou non. Par exemple j'en ai une qui est arrivée cette année on a fait la réunion ensemble, on a fait les EDT ensemble avec le coordo Pial mais elle ne revient pas. Elle ne vient pas dans la salle. Elle est en salle des profs tout le temps (...). Elle ne vient jamais me voir* » (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Dès la pré-rentrée, Paul et le coordonnateur Pial se sont aperçus qu'il existait des problèmes avec les emplois du temps : « *les EDT avaient été fait par la principale un peu en forcing avec les emplois du temps faits par le collègue* » et non en fonction des besoins des élèves notifiés et des demandes des AESH. Il n'y a aucune concertation. Le duo coordo Pial et Paul modifient les EDT lors de la réunion de rentrée. Paul identifie une nouvelle activité différente de celle du conseil. Le « *on* » incarne un duo coordo Pial et Paul. « *Quand il vient je veux qu'il vienne ici qu'il vienne dans ma salle* ». Cette phrase résume la situation. Le coordo Pial est un acteur qui appartient à l'environnement que veut créer Paul pour asseoir son activité de personne ressource. Le coordonnateur Pial n'est pas un acteur de l'établissement mais un acteur qui a une reconnaissance, une légitimité assurée par l'institution qui va asseoir la reconnaissance de l'activité de la personne ressource dans un contexte d'arrivée d'une nouvelle principale. L'activité avec les AESH avait été construite par le principal précédent<sup>118</sup>. Paul désire construire ses activités et son identité dans le temps, ce qui revient à considérer la question de la place. L'espace classe du dispositif Ulis devient le lieu de rencontres des AESH. Cet espace est réinvesti en dehors des heures d'enseignement. Il a une double fonction. Le lieu où agit la personne ressource se formalise (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Le coordonnateur Pial est « *content que je fasse le lien dans l'établissement. Il remarque effectivement que dans cet établissement-là ça fonctionne. Il y a de la communication. Il y a de l'échange. Donc pour lui c'est plus facile d'arriver.* Le coordonnateur a pu mesurer les effets positifs : « *la communication* », « *l'échange* ». Chacun reste dans l'espace qui lui a été dédié à savoir la personne ressource : l'aide, les conseils. Elle apporte des outils pédagogiques tandis que le coordonnateur sera plus sur le volet administratif. Il abordera aussi les questions pédagogiques si l'AESH le désire. Les deux acteurs sont aussi amis dans la vie. La construction de la relation professionnelle a été plus facile. Un climat de confiance mutuel s'est instauré. « *Lui quand il vient il sait qu'il a ma salle* ». Le lieu de rencontre est la salle du dispositif Ulis comme lors des réunions de rentrée et de sortie. Le coordonnateur remarque que l'activité de la personne ressource recouvre une partie de ses propres activités : « *il m'a dit des fois tu fais mon travail* ». Mais cela l'arrange car il est déchargé. Je suppose que Paul assure des missions du coordonnateur par délégation comme la délégation entre le principal et le principal adjoint qui est officielle. Cette question tend à mettre en valeur ce fonctionnement. Paul se sent à l'aise. Le débit

<sup>118</sup> Voir l'entretien du principal

est plus lent. La remarque de l'existence de deux coordonnateurs le fait rire. La situation rassure d'un point de vue institutionnel et personnel (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)

Cette activité avec les AESH a favorisé la création de réseau : « *donc effectivement on est sur de la création de réseau (...) j'appuie sur le réseau entrée les AESH* ». Ce sont les relations de l'AESH-Co auprès des AESH qui a favorisé la construction de l'activité auprès des AESH. Cette réflexion à *posteriori* car ces arguments ne sont pas avancés lors des entretiens précédents. Paul souligne que la personne ressource est amenée à développer un réseau. Paul n'est pas le seul participant à faire référence à un collectif. « *Clairement je suis moi de mon point de vue pour le développement d'un réseau en interne* ». Quand il présente son réseau pour l'activité des AESH, il présente le coordonnateur PIAL et les AESH. Il précise qu'il travaille sur les contenus des réunions. Le coordonnateur PIAL incarne le volet institutionnel et donc une forme de reconnaissance institutionnelle qui existe moins avec l'arrivée de la nouvelle principale. « *On fait une réunion une fois par mois* ». Paul formalise l'activité avec un temps et un lieu défini. Il emploie le « *on* » qui indique la formalisation du duo du point de vue du discours. Est-ce le cas dans le réel ? Durant l'année scolaire, le coordonnateur PIAL préside les réunions. Paul n'est que le numéro 2 : « *après c'est lui qui l'a fait. Après moi je viens si j'ai le temps* ». La visite du coordonnateur est informelle. Il échange avec les AESH pour voir si elles ne rencontrent pas de difficultés particulières, « *proposer des temps de formation* ». Pour Paul, le coordonnateur PIAL est un formateur. La liaison et surtout les visites ne sont pas totalement inscrites dans l'agenda : « *mais là il a beaucoup de boulot. C'est un peu compliqué. On a fait ça en début d'année et normalement il a dit que logiquement il revenait après les vacances* ». « *Pour l'instant tout est un peu formalisé en début d'année pour les EDT principalement. On l'avait fait très formalisé au mois de juin. En mode voilà on a tout un chantier* ». Paul conclue « *on a tout un chantier* ». La mise en place de la collaboration, la formalisation nécessitent du temps, et « *une construction* ». Paul utilise le « *on* » pour indiquer le duo coordonnateur PIAL et personne ressource. Au début de la recherche, Paul s'inscrivait dans une activité Aesh seul. Petit à petit il s'est inscrit dans des collectifs (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

L'activité qu'il mène avec les AESH est inscrite « *nulle part* », ni dans le projet d'établissement. Aucune fiche de poste n'a été formalisée. Selon Paul, l'institution ne valorise pas les activités qui mettent en jeu du réseau. « *Moi je pense que cela a un impact positif dans tous les cas sur l'accompagnement dans l'établissement* ». Est-ce une réflexion qui émerge au bout de deux ans ou est-ce que le réseau n'a pas été valorisé par Paul pendant l'épreuve ? Paul a une volonté de démontrer à l'institution que son activité a un impact positif car il affirme qu'il a la capacité de l'évaluer quantitativement et qualitativement sur « *des cas d'élèves et de fonctionnement* ». La notion d'évaluation fait partie de l'ADN de l'institution. Pour illustrer son propos sur l'évaluation, Paul explique qu'il a proposé des outils pour la lecture à une AESH pour un élève en attente de place en Ulys. En parallèle, l'élève venait à l'atelier lecture dans le cadre d'une

« passerelle » (inclusion inversée). A la fin de l'année, l'élève savait lire de plus en plus de « mots courants ». Ces outils ont été également utilisés par le professeur de français. Cette dernière a cherché à compléter le dispositif en incluant des outils qu'elle avait trouvés. Il est possible de schématiser ses différentes relations par un triangle : personne ressource-AESH- enseignant de français dont la finalité est la réussite de l'élève. De cette association positive, l'enseignante a adopté les mêmes gestes que ceux de l'AESH. Elle a complété les outils proposés par la personne ressource : « la méthode syllabique ». Ce triangle met en évidence une approche systémique de co-construction : Paul construit une nouvelle activité personne ressource. L'AESH et l'enseignante de français ont construit de nouveaux gestes dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Le contexte et les savoirs des différents acteurs ont provoqué une synergie en direction d'un élève qui a repris le goût au travail (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

L'activité à destination des AESH comporte également un volet enseignant car les deux acteurs sont en interrelation. L'activité à destination des AESH a un volet envers les enseignants. Les enseignants ont été destinataire du livret : « j'ai transmis aux collègues directement le livret d'accueil des AESH pour qu'ils voient ce qui est attendu. En retour après ceux qui le lisent il n'y en n'a pas beaucoup ». Sa lecture n'a pas un caractère d'obligation. « Moi j'échange directement avec les collègues quand il y a des problèmes sur certaines AESH. Il y a des AESH qui parlent pendant la consigne. Il y a des choses comme ça. Après c'est du bon sens. Mais cela fait partie des choses sur lesquelles on peut discuter. Moi comme ils m'ont identifié comme étant le bureau où toutes les AESH viennent, quand ils ont un souci ils viennent me voir ». Paul souligne que « l'enseignant du second degré a tendance à s'isoler ». Est-ce une réalité ou une représentation erronée d'un enseignant du premier degré ? Quand il évoque l'isolement il remarque qu'il ne se pose pas beaucoup de questions, est-ce un problème avec la réflexivité ? « J'ai une personne qui arrive un outil mais aucune question sur comment fonctionne l'outil surtout quand ce dernier est humain et qu'il peut répondre à des questions et échanger. Mais oui l'outil ça se travaille. Il y a un échange parce que l'outil est humain. C'est une aide humaine ». Le but de Paul est d'établir un lien entre les enseignants et les AESH afin que ces derniers échangent directement sur les modalités de pratique. Paul essaye d'étayer et de désétayer la relation enseignant-AESH « L'échange doit se faire entre les deux ». Paul apprend aux deux parties à rentrer en contact et à poser le questionnement au bon endroit et non que la question se limite à une remise en cause personnelle par exemple apprendre à remettre en question la relation entre l'AESH et l'élève pour répondre aux attentes de l'enseignant : l'AESH ne fait pas à la place de. Il est possible d'indiquer que si l'AESH ne trouve pas la réponse auprès de l'enseignant elle peut venir voir la personne ressource. Il qualifie la relation enseignant-AESH de très « faiblarde ». Il emploie un langage familier, ce qui indique que Paul est très à l'aise dans l'entretien (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)

Les activités de Paul comme celles des autres participants sont interactives. La question est de savoir si elles sont réservées uniquement à l'adulte ou à des élèves. « *Je pense que la finalité même quand on parle à un adulte c'est l'élève* ». En reprenant le concept de triangle Paul montre que la personne ressource peut intervenir sur tous les rouages, c'est-à-dire que s'il apporte des outils à des élèves du dispositif, il est dans son rôle de coordonnateur. Mais s'il apporte des outils à des élèves du collège afin que ces derniers puissent réussir alors il est dans son rôle de personne ressource. Cette identité est identique à celle déjà exposée dans d'autres entretiens. Paul conçoit que sa mission est d'apporter des outils pour répondre aux besoins des élèves. La question est de savoir si cet apport est direct en s'adressant à eux ou est-ce un apport indirect via un adulte ? « *Cela fait partie de la mission de personne ressource d'apporter des outils globalement, de répondre aux besoins plus globaux des élèves* ». Paul n'est pas en accord avec la différenciation suivante : si l'enseignant spécialisé s'adresse à l'adulte il est personne ressource et s'il s'adresse à un élève il est enseignant. « *Je ne suis pas d'accord avec ça parce que le principe de cette mission qui avait été donnée pour effectivement décloisonner les savoirs pédagogiques parce que c'est un peu là-dessus l'outil qui est le savoir* ». L'idée de « *décloisonnement* » peut se rapprocher de l'idée de conseiller technique quand il évoque la question de l'implication dans l'établissement. Décloisonner indique supprimer les cloisons qui empêchent les relations. Ce mot n'apparaît pas dans les textes officiels. Il s'agit d'une interprétation. « *C'était un peu pour dire et bah voilà travailler un peu plus avec le monde qui vous entoure. C'était ouvrir le monde de l'éducation* ». Selon Paul, la personne ressource favorise le travail avec des acteurs issus de l'environnement qu'il soit issu de l'Éducation nationale ou extérieur à cette institution. Il illustre ces propos en reprenant l'image d'un enseignant qui marche dans un couloir et qui se pose la question s'il s'adresse à l'élève car il le connaît ou s'il refuse de s'adresser à lui car il ne le connaît pas, ce qui rejoint l'idée du cloisonnement (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

L'activité auprès des AESH n'est pas la seule activité exercée par Paul. Elle a été mentionnée au cours de la visite du 15 janvier 2021 en sa présence. Une enseignante de Segpa souligne qu'il existe un « *accord tacite* » entre Paul et une enseignante. La personne ressource devient son coordonnateur personnel au risque que la personne ressource s'épuise d'où la mise en garde de l'enseignante de Segpa « *toi en tant que personne il faut que tu fasses attention. Il y a des limites* ». La question des limites à poser par la personne ressource dans l'accompagnement afin que celle-ci ne s'épuise pas et que sa santé soit impactée est posée. Il s'agit d'une nouveauté au sein de la recherche. Paul a conscience de cette problématique « *cela va mieux quand même* ». L'accord tacite entre deux personnes donc dans le cadre d'une relation duelle, d'une intersubjectivité participe au changement. Mais Paul refuse que cet accord devienne « *la norme* » de l'activité de la personne ressource car c'est chronophage et épuisant : « *je ne serai plus que coordonnateur pour elle et coordonnateur Ulys* » Je suppose que Paul a aidé sa collègue dans la

gestion de l'ensemble des élèves qui avaient des difficultés (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021)

Son activité interactive présente des restrictions. En effet, Paul reconnaît qu'il s'est exclu durant l'année 2020-2021 en raison du Covid, des « tensions » entre les enseignants et la direction, des « tensions » entre les enseignants eux-mêmes. : « *j'ai fait mon mea culpa* ». Il a fui la salle des professeurs. Il cherche à remanger à la cantine, à renouer des contacts. Il expose deux limites : la première est que les temps de récréations n'est pas un temps de pause pour lui car il a des élèves qui le sollicitent. La deuxième limite est qu'il demande que les enseignants viennent dans sa salle s'il désire le rencontrer : « *moi j'aimerais aussi que les collègues ne me disent pas exclusion alors qu'ils ne mettent jamais un pied dans ma salle parce que c'est trop facile. C'est de l'exclusion dans un sens* ». Il constate que depuis la rentrée 2021 plusieurs enseignants sont venus le voir. Donc, il est difficile d'être personne ressource si Paul n'échange pas avec les enseignants de l'établissement. Il « rit » quand il spécifie que lors des récréations il n'est pas disponible. Ce rire indique-t-il que les enseignants du secondaire n'accordent pas de temps aux élèves ? Est-ce un signe ironique afin de montrer sa différence (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021) ?

Selon Dujarier (2019), l'activité s'inscrit dans des histoires dont celle de l'établissement et de l'institution. L'activité présentée par Paul s'inscrit dans celle de son établissement. L'histoire de l'établissement est jalonnée de tensions pour prendre en compte les élèves à BEP ou des tensions entre les acteurs. « *C'est ce que j'ai dit. A un moment donné il n'y a pas la prise en compte du besoin de l'élève ni de l'obstacle qui est généré. C'est que la prise en compte, pour eux c'est une étiquette. Étiquette PAP, étiquette Dys, étiquette Ulis* ». Paul affirme que la prise en compte du besoin de l'élève et de leurs obstacles Est-ce une difficulté dans l'établissement ? Il aborde une nouvelle problématique qui était inexistante dans ses entretiens précédents : celui de l'étiquetage des élèves « *étiquette, PAP* », étiquette « *Dys* », « *étiquette Ulis* ». L'étiquetage est réalisé en fonction du dispositif, du plan et des troubles. L'étiquetage est à connotation négative. Elle n'existe pas en fonction de ce que les élèves savent faire. Il semble plus facile d'étiqueter que de trouver des solutions. Processus présenté est inverse à celui de l'inclusion (entretien du 15 janvier 2021).

Dans l'entretien, l'enseignante de Segpa présente spécifie que certains enseignants du général rajoute deux points à des élèves car ils ont un PAP, ce qui renforce la ségrégation. Les pratiques professionnelles sont à l'opposé d'un discours inclusif. Chacun veut protéger ce qui se passe dans sa classe (Roaux, 2021 ; Thouroude, 2022). Paul affirme que la prise en compte du besoin de l'élève et de leurs obstacles est une difficulté pour les enseignants du général. Il remarque que ce ne sont pas ceux qui paraissent le plus en opposition sur certains sujets qui sont opposés au dialogue pour ces élèves. « *Je peux me prendre la tête avec elle sur voilà comme j'ai pu me prendre la tête avec elle mais discuter des gamins après* ». Paul différencie le discours et les agirs. Inversement certains ont des discours favorables qui ne se traduisent pas en actes. L'enseignante Segpa indique : « *il y*

a des collègues qui le disent quand ils sont en souffrance, ils disent « je n'y arrive pas ». C'est la première fois que cette idée de souffrance des enseignants du général est explicitée mais pas par Paul (entretien du 15 janvier 2021).

Paul comme enseignant spécialisé et personne ressource s'inscrit dans le collectif de son établissement. Mais le contexte ne favorise pas l'émergence d'un collectif même autour d'une problématique autre que celle de l'inclusion des élèves à BEP. Cette fois-ci il s'agit de la sanction et de la gestion de la sanction par la conseillère principale d'éducation. Paul souligne la politique du « pointer du doigt » sans apporter de solutions. Cette problématique a déjà été évoquée par Paul et le principal. Derrière la problématique de la sanction émerge un problème plus profond qui est celui de la « communication ». Le mot « communication » apparaît quatre fois tandis que le mot « discuter » n'apparaît qu'une seule fois. Donc, l'une des problématiques est le manque de communication entre les acteurs. Cette problématique est déjà apparue dans l'entretien lors du confinement. La dernière problématique mentionnée est celle du « problème d'équipe » qui est déjà présente lors des entretiens présents. Le travail en équipe est une injonction ministérielle difficilement réalisable dans ce collège (entretien du 15 janvier 2021). Il retrace l'ambiance de l'établissement et du système éducatif en général, qui conduit à des tensions dans la mesure où les injonctions ne sont pas négociées mais imposées : « il y a une problématique dans l'établissement c'est plutôt dans le rapport avec la direction et à ce qui s'apparente à la direction. C'est plutôt là que vient un peu la tension. Il n'y a vraiment pas de discussions sur comment on peut mettre en place quelque chose de plus cohérent. C'est ça qui manque. Après le contexte sanitaire n'aide pas (...) Tout nous est imposé. On a l'impression d'être...de subir un peu. Le fait de subir... ça crée des tensions ». Paul emploie le mot « subir » qui indique que les injonctions sont perçues comme une contrainte, que des forces externes s'exercent sur eux. Le discours montre une opposition avec la politique institutionnelle. Pour la première fois depuis longtemps, il tempère son discours en indiquant que certains enseignants ne sont pas fermés au discours de prendre en compte les besoins des élèves et que les échanges se construisent. Il s'agit d'une évolution par rapport à la situation pendant le Covid et antérieure au Covid. Est-ce le début de la création d'un collectif de réflexion ? Je suppose que Paul est dans une suggestion du faire : « voilà l'idée c'est de dire on bosse ensemble. Ceux qui veulent bosser seuls de leur côté et bien tant pis. Il s'isole d'eux-mêmes. Moi je ne vais pas m'isoler avec eux » (entretien du 15 janvier 2021).

La politique inclusive s'inscrit aussi bien dans l'histoire de l'établissement que dans celle de l'institution. Pour Paul la politique inclusive ne s'impulse pas seulement au niveau local mais dès le haut de la pyramide : « le ministre de l'Éducation nationale ». Le participant indique que celle-ci est impulsée dès le haut de la pyramide. Sa représentation confirme que l'acteur a une vision *top down* des politiques publiques. La réponse de Paul montre deux dysfonctionnements qui agissent en parallèle. Un premier concerne l'inadéquation entre les discours et les moyens qui sont alloués aux

politiques publiques. Ce sont les moyens qui déterminent les besoins. Le manque de moyen financier entraîne un sentiment d'abandon de la part des agents du terrain « *on va faire ce que l'on peut* ». Le deuxième dysfonctionnement met en évidence que chaque acteur de chaque strate n'est le récepteur d'une partie de la politique. Les enjeux de chacun ne sont pas forcément convergents, ce qui induit que les buts peuvent être divergents et qu'il existe des buts cachés (Roaux, 2021) « *À un moment donné si on parle d'établissement c'est faux parce que le chef d'établissement c'est pareil ils ont des injonctions. (le principal) n'a pas forcément envie de nous dire quelles injonctions il a. Il a raison de ne pas me le dire mais on n'aura pas les mêmes je suis sûre. Si on confrontait nos injonctions on verrait bien qu'à un moment donné on n'a pas les mêmes* » (entretien du 15 janvier 2021).

La genèse de son activité est à mettre en perspective avec la situation de l'ASH que Paul juge « *déconstruite* ». Paul indique que les acteurs de terrain ne sont plus accompagnés, ni encadrés, ce qui constitue un déficit d'encadrement de la part de l'institution. Le discours est celui d'un agent de terrain qui se sent démuné par rapport à des problématiques dont les strates supérieures ont les plus grandes difficultés à produire une réponse adaptée. Il mentionne l'absence de communication : « *il n'y a plus de réponses* ». La mise en place des PIAL n'est pas accompagnée par l'institution, ce qui démontre une espèce de divorce entre les agents de terrain et l'encadrement qui devrait être celui d'un encadrement de proximité et qui ne l'est plus. Les inspecteurs sont considérés comme des corps d'encadrement, premiers managers de proximité tout comme les personnels de direction (entretien du 15 janvier 2021). Il identifie des différences d'objectifs assignés aux encadrants de proximité et les agents de terrain, ce qui induit des confrontations, des oppositions : « *ces objectifs-là parfois ils sont en opposition avec les nôtres. Il faut être très clair, les tiens, les miens. Sinon on serait bien. Comme ils n'ont pas les mêmes objectifs que nous. Forcément on se tend, on s'engueule, on se prend la tête, on n'est pas d'accord* ». Paul fait référence au management actuel. Il précise que le management doit se rapprocher d'un accompagnement physique en déclinant les objectifs. La démarche est analogue à celle utilisée auprès des élèves. Actuellement, être enseignant spécialisé est une profession qui manque de sens : « *on n'a pas de sens aujourd'hui en tant qu'enseignant* ». Les strates précédentes de la pyramide de décisions publient des circulaires dont la prescription est insuffisante. Ce sont les agents de terrain qui comblent le manque de prescription : « *on a juste des textes. On n'a pas de personne physique devant nous* », ce qui peut produire des émotions et affecter la santé : « *Ces gens qui sont capables de nous juger lors du CAPPEI sont incapables de venir dans un établissement et vendre l'inclusion comme nous on la vend. Effectivement ils ont raison on est leur meilleur, on est leur meilleur atout pour ça parce qu'eux ils sont incapables. Ils n'auraient pas les arguments face à des collègues parce qu'ils ne vivent pas sur le terrain* » (entretien du 15 janvier 2021).

Dans la mesure où Paul évoque le management je lui propose l'expression « *management désincarné* » (Dujarier,

2006/2012/2018). « *Le terme est plutôt intéressant et reflète bien. Oui c'est ça. Et puis même tu peux rajouter une déshumanisation* ». Dans un premier temps Paul est en accord avec la proposition de Dujarier. J'ai proposé cette expression suite à la description du locuteur. Je n'ai en aucun cas voulu l'influencer. Je lui propose une expression qui pourrait correspondre à son opinion. Paul est dans une vision personnelle qu'il qualifie d'objectif car il s'appuie sur des données qualitatives. Certes elle pourrait être qualifiée de qualitative mais j'y accorde aussi une part de subjectivité car je me demande pourquoi ce manque de lien et d'accompagnement le touche. Quel événement ravive-t-il ? Cette expression déclenche une réflexion. À l'adjectif qualificatif de « *désincarné* » il ajoute celui de « *deshumanisation* » dans la mesure où l'enseignant spécialisé est un métier du relationnel. L'humain est au centre du processus. Or le management par les mails entraîne un délitement des interactions humaines avec la hiérarchie dite de proximité (IEN ASH et CPC) : « *Depuis que la CPC n'est plus là on n'a plus de lien. Le confinement il y a eu un mail je crois* ». Il trouve « *scandaleux* » la manière dont est portée la politique inclusive : « *c'est que la politique inclusive on l'a laissée aux gens de terrain parce qu'il n'y a aucun qui est prêt à venir dans les établissements ...et vendre son discours* ». Le management tout court provoque un *turn over* des CPC et des IEN ASH. Ce *turn over* plus le délitement des liens conduisent à une limitation des interactions et renforcent l'aspect descendant des décisions. Les enseignants ressentent une forme de souffrance : « *on n'a pas de personnes physiques devant nous. La preuve on en parlait à l'instant les personnes quittent le navire en permanence. Les CPC qui sont très peu présents. On n'a pas d'accompagnement* ». Il insiste que manager c'est « *accompagner* ». Selon Paul, accompagner c'est « *transmettre les informations au moment important et des informations qui vont aider à réaliser le travail qui est la finalité entre guillemets du manager pour que l'employé fasse son travail et ses attendus* ». Sa définition rejoint en partie celle de Maéla Paul (2012). Il omet l'idée de desétayage et d'autonomie (entretien du 15 janvier 2021).

Cette opposition est mal vécue par Paul. Il utilise les termes de « *d'hyper violence* » : « *on est dans les apprentissages, dans la pédagogie, dans la transmission et le fait de ne plus avoir d'humains en face de nous je trouve que c'est hyper violent. Il y a une forme de violence là-dedans à dire « faites de l'humain vous, faites de l'humain mais en face vous aurez des réponses robotisées* ». C'est la première fois que son discours laisse entrevoir cet aspect au sein de sa profession. Paul hésite. La syntaxe des phrases est déconstruite. Les émotions sont présentes. De sa réflexion sur la désincarnation du management, il s'est orienté vers un management déshumanisé puis vers une personne ressource déshumanisée limitée à celle d'outils. Paul digresse et s'éloigne de la question initiale. Mais la réflexion est intéressante et montre comment le sujet Paul émerge (entretien du 15 janvier 2021).

Paul ajoute que l'accompagnement apporté par l'institution est un « *faux cadrage* ». Il compare le secteur privé et le secteur public car

auparavant il a exercé dans le secteur privé<sup>119</sup>. Le cadre participe à la construction psychique (Throuroude, 2022). Dans le secteur privé, le cadre permet d'être « guidé », d'être « accompagné ». « Guider » et « accompagner » sont des compétences que l'institution demande à la personne ressource mais que cette dernière n'est pas en mesure de lui offrir. Paul explicite l'accompagnement qu'il avait : les réunions, la guidance, le management, les objectifs à atteindre. Le ton et la syntaxe indiquent que cette période correspondait à ses attentes. Par contre, quand il évoque l'accompagnement de l'Education nationale, il bégaie, il hésite et utilise le « on » : « en fait c'est un faux cadrage (...) on s'aperçoit que l'on nous donne un cadre et on nous dit « faites au mieux » Il emploie les mots « seuls », « faire au mieux » « sentiment d'être esseulé, isolé ». Paul rencontre une vraie souffrance qui va à l'encontre du discours officiel basé sur l'autonomie, l'injonction à la coopération dans le sens où ce sont les strates les plus éloignées du haut de la pyramide qui doivent régler les difficultés qui n'ont pas été anticipées. « Donc en fait on fait par rapport au cadre qui nous est donné bien entendu et on fait seul. Il y a bien une différence entre le cadrage, l'autonomie et le sentiment d'être esseulé et isolé ». Cette notion d' « isolement » pour Paul est un vrai risque car le collectif peut aider à la prise de décisions qui peuvent s'avérer difficiles à prendre vers certains élèves. « Les postes comme notre dispositif on est isolé. On est isolé de fait. Le cadrage qui est des textes, des circulaires, on peut en mettre des tonnes et des tonnes. Si à côté il n'y a pas un vrai accompagnement du pôle inclusif, de, de... des équipes en général, en fait on est isolé ». D'un point de vue psychique l' « isolement » peut accentuer le stress et avoir des conséquences physiologiques. L'isolement est déjà évoqué par le conseiller technique et le principal du collège n°3. Le sujet Paul émerge quand il évoque l' « isolement » (entretien du 15 janvier 2021).

L'activité de Paul en tant qu'activité interactive qui agit sur l'activité d'autrui et qui suggère le faire s'inscrit dans l'histoire institutionnelle et de l'établissement, dans des rapports de pouvoir et de relation avec le principal, les différents acteurs de l'établissement met en évidence des écarts entre les prescriptions institutionnelles<sup>120</sup> et le réel. Paul mentionne des points de tension : « des tensions inter-institutions, inter-métiers » et la présence d'injonction paradoxales. Par exemple, l'augmentation du nombre d'élèves dans un dispositif Ulis est justifié pour une raison comptable mais il va les fragiliser. Il ajoute : « j'ai l'impression que c'est à nous d'assumer ces choix-là ». Cet argument rejoint celui de Dujarier (2015). « Je ne resterai pas sur mon poste ad vitam, vu comme cela évolue ». Paul pense ne pas rester dans l'enseignement spécialisé car c'est un poste usant. Il aborde le volet santé. L'ensemble de ses fonctions lui demande du temps et de l'investissement intersubjectif et psychologique. Il pense partir vers l'encadrement de personnel, un poste de coordonnateur PIAL ou retourner dans le premier degré. L'état psychologique et moral se détériore par l'action du personnel hiérarchique. Paul concède que le métier d'enseignant spécialisé et d'enseignant en général est usant du

<sup>119</sup> Voir l'entretien de la première vague

<sup>120</sup> Bo du 16 février 2017

	<p>fait des rapports « <i>aux élèves</i> », « <i>aux collègues</i> », à l'humain. Il n'accepte pas la politique et les postures de N+1, N+2 et N+3 qui s'adressent de manière agressive, qui derrière une façade bienveillante sont dans les injonctions ou qui ne respectent pas les agents de terrain en leur imposant des élèves sans se soucier des conséquences (Dujarier, 2006/2012/2018). « <i>Donc en fait on est dans une violence et une usure qui n'est pas seulement une usure de terrain qui devrait être celle naturelle mais dans une usure institutionnelle qui pour moi celle fabriquée</i> ». Les conséquences prédit par Paul : « <i>Elle va nous amener à bouger</i> ». Cette usure est très importante. Elle pourrait aboutir à « <i>une augmentation de contractuels</i> ». Je suppose que la souffrance de Paul pourrait avoir des conséquences sur l'activité personne ressource.</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Le discours de Paul ne mentionne pas de formation sur la personne ressource par la formation continue assurée par le Rectorat, ni par le pôle inclusif, ni au sein de groupes réflexifs extérieurs à l'établissement. Paul apprend sa fonction grâce aux échanges qu'il perpétue avec les enseignants ordinaires, les enseignants de la Segpa, l'enseignant référent et les membres du groupe réflexifs interne au collège. Paul utilise des processus socio-constructivistes, au sein de situation (l'ergologie) en prenant appui sur son expérience de manager et en adoptant une posture réflexive. Son apprentissage se réalise au sein de son établissement c'est-à-dire dans une organisation et sur le tas.</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Son identité est le fruit de transactions entre une identité pour autrui et une identité pour soi. L'approche en sociologie clinique est « <i>comprise comme une part identitaire du sujet mobilisé dans le cadre du travail</i> ».</p> <p>L'analyse du discours indique que la personnalité professionnelle rentre en conflit avec son identité institutionnelle, ce qui conduit à des affects. Quand Paul est en relation avec d'autres enseignants spécialisés, Paul semble jouer un rôle. Il se met en scène (Goffman, 1973). Sa syntaxe est construite. Paul est moins hésitant. Il utilise peu le « <i>je</i> » et plus le « <i>on</i> ». Il induit qu'il appartient à un collectif. Il construit son Soi. Il insiste sur le fait qu'il appartient à un collectif quand il évoque à la fin d'une réponse la possibilité de faire des erreurs : « <i>moi je pense que je suis le premier à faire des erreurs. J'espère que les autres ont conscience qu'ils font des erreurs</i> ».</p> <p>Quand des sujets ou des faits ont de l'importance pour Paul il emploie des pronoms démonstratifs « <i>ce, ça</i> » ce qui traduit une insistance de ce qu'il veut montrer. Il utilise des pronoms « <i>moi</i> » et « <i>je</i> » qui indiquent qu'il recentre le discours sur sa manière de percevoir. C'est le cas lorsqu'il évoque le service de l'ASH. La personnalité professionnelle s'exprime. (entretien du 15 janvier 2021).</p> <p>Lors de l'entretien du 15 janvier 2021, Paul expose une heure syndicale consacrée à la sanction en présence de l'ensemble des enseignants de l'établissement. Ses interventions lors de la réunion sont pour lui en tant qu'expert mais ne sont pas perçues comme personne ressource, ni comme expert par les autres enseignants. Dans le cadre de ce type de réunion des outils, des idées, des conseils peuvent être échangés sans que les enseignants aient l'impression que</p>

la hiérarchie leur impose une pratique professionnelle. Lorsqu'il expose cette réunion, Paul semble posé mais elle a laissé des traces chez d'autres enseignants comme le professeur d'EPS avec qui il s'entretient le matin. Cette anecdote pose le problème de la personne ressource et donc de sa professionnalité professionnelle. Il prend part au débat comme tout enseignant. Le sujet Paul se démarque : *« ils sont un petit peu obligés de m'écouter parce que quelqu'un qui me couperait la parole dans une réunion comme ça je pense qu'il faudrait qu'il ait des arguments »*. Il y a l'idée d'obligation. Paul n'utilise pas un *« je »* qui s'impose. Il utilise la formulation de phrase détournée. Ce qui l'importe ce n'est pas d'apporter des solutions ou d'exprimer une opinion mais plutôt *« faire naître une réflexion »*. En ce sens, il ne veut pas imposer quelque chose ou faire à la place de. Il est dans une identité et plus exactement une personnalité professionnelle personne ressource, c'est-à-dire placer ses pairs dans une posture réflexive, un des leviers pour favoriser le changement, *« faire marcher l'école inclusive »*. Il s'appuie sur un groupe d'enseignants qui partage des idées similaires aux siennes : *« je pense que dans l'établissement il y a beaucoup de collègues qui ont déjà cette vision-là, d'arrêter la sanction répression »*. Il existe une forme d'alliance implicite au sein du groupe enseignant. La personne ressource y est incluse. Il avance masquer sans annoncer qu'il a aussi la fonction personne ressource. La réalité de certains établissements ne contraint-elle pas les personnes ressource à adopter cette attitude (entretien du 15 janvier 2021) ? Cette anecdote pose la problématique de la place accordée à la personne ressource et indirectement de la reconnaissance. Paul ne perçoit aucune prime pour exercer cette fonction personne ressource *« et d'où l'idée aussi que si demain j'arrête personne ne viendra me voir pour me dire pourquoi vous arrêtez. Cela fait partie de vos attributions. Je pense que personne ne viendra me dire ça »*.

Sa personnalité professionnelle rencontre l'institution et ses attentes, ce qui conduit à des tensions, à des déséquilibres. La première tension est que l'institution a trouvé un *« le moyen de faire travailler plus pour la même paye »*. Le paradoxe est que l'enseignant est content quand la personne ressource lui donne le conseil qu'il attendait mais *« n'apprécie pas la fonction car il pense qu'elle est le représentant du principal »*. La perception de l'enseignant est imaginaire, ce qui crée des tensions supplémentaires. Paul souligne que le discours idéologique où la personne ressource est le VRP de l'école inclusive doit mener à des actions concrètes et donc se différencier d'être le représentant du principal qui serait dans une action de jugement, d'où obtenir une IMP. Ces propos diffèrent de ceux du principal du collège n°3.

En tant que personne ressource, il souhaiterait une ouverture entre le premier degré et le second dans la communication des ressources. Mais le Dasen ne partage pas ce discours. Paul est contraint de faire un compromis. Le Dasen désire que les enseignants du premier degré en poste dans le second revienne dans le premier. Si Paul demande une mutation, il ne pourra pas obtenir une mutation comme coordonnateur Ulis collège. *« Il faut décloisonner l'école mais en*

*même temps vous êtes du premier vous restez dans le premier »* (entretien du 1<sup>er</sup> octobre).

Le participant souligne que le « *nœud du problème* » est que l'institution a désiré mettre en place une fonction sans avoir anticipé les conséquences. Cette fonction amène à l'ouverture et en même temps l'institution cherche à enfermer : « *c'est-à-dire on ouvre les tuyaux puis on veut tout de suite les fermer* ». Il mène une réflexion sur la procédure qu'il serait souhaitable à mettre en avant : partir des activités qui ont été mises en place dans les différents établissements. Il poursuit sa réponse en faisant des reproches à l'institution qui critique ou émet des réserves sur la fonction de personne ressource mais qui n'est pas dans la possibilité de répondre aux questionnements des candidats. Il insiste sur le fait que la réponse vient des acteurs de terrain et non des formateurs qui ne peuvent répondre à la question car les textes ne sont pas suffisamment explicites : « *c'est très difficile de dire ce qu'est une personne ressource en appliquant simplement le texte* » (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021).

Paul exprime un autre point de tension, le manque de cadre : « *je n'ai pas vu de cadre plus précis dans le tableau personne ressource. J'ai vu des mots, des nuages de mots, les mots clés etc. Par contre ce qui est du cadre précis dans lequel on intervient, moi par exemple sur les AESH on m'a dit ce n'est pas votre rôle de former les AESH* ». La problématique du cadre est récurrente dans plusieurs entretiens : le besoin du cadre pour évoluer. Il a eu besoin d'un cadre pour construire ses activités et son identité comme l'enfant a besoin d'un cadre pour se construire et que les tensions entre le Surmoi et le Ça conduisent à des compromis au sein du Moi. La référence au cadre renseigne sur sa problématique personnelle tout comme sa référence constante à l'épreuve 3 qui laisse des traces sur le plan psychique. Il la considère comme un échec et qu'a-t-elle réveillée en lui un manque de reconnaissance par autrui ? A-t-il eu un déficit de reconnaissance au cours de son existence professionnelle ? Son licenciement peut être interprété comme un manque de reconnaissance et donc une fragilité psychique.

Il exprime une autre fragilité : la peur d'être limité à un « *outil* » en tant que personne ressource. Lorsqu'il s'exprime la syntaxe des phrases est déconstruite. Il réagit en même temps qu'il parle. Il enchaîne les idées entre coupées par l'expression : « *c'est plus loin que ça* ». Sa réflexion évolue en même temps que le discours. Il met en évidence une nouvelle réflexion sur sa fonction : « *cela va plus loin parce que je pense qu'il y a même une vision derrière qui est la vision de...on va dépasser... l'humain dans le sens personne mais on va lui mentir. Et moi j'ai peur quand j'entends personne ressource etc qu'à un moment donné on devienne des outils* ». Si Paul a peur, le danger est-il réel ou imaginaire ? (entretien du 15 janvier 2021). Il souligne que l'outil est utilisé « *pour réussir* ». L'outil est utilisé par la hiérarchie qui elle-même est déshumanisée. Donc il ne reste que l'outil. Cet argumentaire est propre à Paul. Joue-t-il un rôle car il est en présence d'un public ? Les nouvelles politiques managériales cherchent-elles à ce que l'organisation soit la plus efficace ? L'homme outil est utilisé par un autre homme. C'est le cas de la

personne ressource par ses pairs. C'est le cas des enseignants par la hiérarchie. Si la hiérarchie est absente, qu'elle n'existe que sous formes de messages électroniques, il ne reste plus que l'outil, les enseignants et les personnes ressource. Cette réalité n'est plus le fruit de l'imaginaire. Elle fait « *flipper* ». La peur ressentie par Paul se manifeste par un rire qui traduit cette gêne (entretien du 15 janvier 2021). Paul a conscience que son discours est en opposition avec les attentes de l'institution, ce qui le contraint à faire des compromis. Une enseignante en Segpa souligne que le conseiller technique auprès de la Rectrice a dit « *il faut être dans la communication (...) On va communiquer mais tout dépend du terrain et de la réception de certains profs, certains collègues* » (entretien du 15 janvier 2021). La communication est au centre des gestes professionnels de l'enseignant vis-à-vis des élèves. Dans le contexte de la personne ressource, la personne ressource s'adresse à ses pairs qui ne sont pas forcément réceptifs à des savoirs provenant d'une personne qui assure la même fonction d'enseignement qu'eux. Donc se pose les questions de la validité de la fonction par ses pairs, l'envie de mettre en pratique les conseils et la problématique de la réception. L'agir communicationnel pourrait être l'un des gestes professionnels et des contenus de la formation CAPPÉI.

Lors de cette phase d'entretiens, Paul a essayé de mettre en évidence les critères, une définition de la personne ressource. Cet exercice renseigne sur l'identité individuelle du participant, sur son histoire (Blanchard-Laville, 2001). Paul précise qu'il est « *dans l'échange, dans l'apport de solutions, d'outils de ressources, ce qui est différent* ». Il n'est pas un formateur. Son activité est différente car il n'a pas construit une ingénierie de formation. Il se différencie d'un « *CPC* ». Son activité est uniquement une activité de conseils. Une nouvelle fois il reprecise qu'il n'est pas obligé de remplir cette fonction : « *personne ne me dira rien. Il faut être honnête à un moment donné* » (entretien du 1<sup>er</sup> octobre 2021). La personne ressource doit « *émerger du terrain* ». Elle doit trouver une solution à une problématique de terrain et ne pas aboutir à des réunions qui n'aboutissent pas à des actions concrètes. Les critères exposés par Paul sont variables : bonne connaissance de l'établissement, une confiance du personnel de direction, être présent sur une plage horaire. Il expose sa conception de la personne ressource : être personne ressource à plein temps, échanger, communiquer, aimer le relationnel et donc l'humain, construire un réseau, aimer s'engager, retranscrire et diffuser les informations, suggérer des solutions. Il souligne qu'être personne ressource ce n'est pas prendre sa cape et dire « *je suis personne ressource* ». Il conclue que c'est complexe et qu'il peut exister une galaxie de mots. La sémantique personne ressource lui pose un problème car il l'associe à l'« *artefact* ». Or la dimension humaine est très présente dans son histoire personnelle. Il a été éducateur. Ses parents étaient des enseignants avec une forte connotation éducative. L'humain est au centre de ses valeurs. Limiter la personne ressource à « *un outil* » s'oppose à ses valeurs. L'outil a un côté déshumanisant. Il préférerait la formule « *pôle ressource* », « *pôle pour les élèves à BEP* » ou « *pôle information car derrière se*

	<p><i>trouve les ressources</i> ». En conclusion, il pense que la sémantique est mal choisie et ne correspond pas au réel et crée des tensions.</p> <p>En conclusion, l'identité de Paul commence à se dessiner et à se stabiliser. Elle exprime à la fois ses tensions psychiques (la peur de l'abandon par la hiérarchie) et ses valeurs personnelles (l'humain qui est au centre), sa conception de la fonction (être dans la communication, être dans l'échange), c'est-à-dire ce qui l'anime et les compromis qu'il est contraint de faire quand il exerce sa fonction au sein de son établissement. Il met en évidence les injonctions paradoxales, les contradictions entre les obligations et le réel, ce qui conduit à une souffrance, à une « <i>usure fabriquée</i> » et à un éventuel souhait de quitter les fonctions de coordonnateurs et de personne ressource. Lorsqu'il met en place son activité avec les AESH il a une identité d'entre-deux enseignant-manager.</p>
--	---

Extrait du journal de recherche :

*« A la fin de cette journée je conclus que les activités personne ressources sont de nature différente. Certaines ne sont pas perçues par Paul comme lors d'une réunion syndicale. Lors de l'observation, les activités de personne ressources ont portées sur des questionnements d'AESH, d'enseignants de Segpa. Les temps de repos et des lieux d'enseignement comme la salle du dispositif Ulis deviennent des temps et des lieux destinées aux activités de personne ressource car aucun lieu ni temps ne sont prescrits par l'institution. Lors de cette journée, 90% du temps est consacré aux activités d'enseignant spécialisé auprès des élèves du dispositif et 10% aux activités de personne ressource. Il semble difficile de pouvoir généraliser cette répartition à l'ensemble des activités de personne ressource de Paul et à celles des autres participants ».*

#### 4-5-3 L'entretien avec le principal

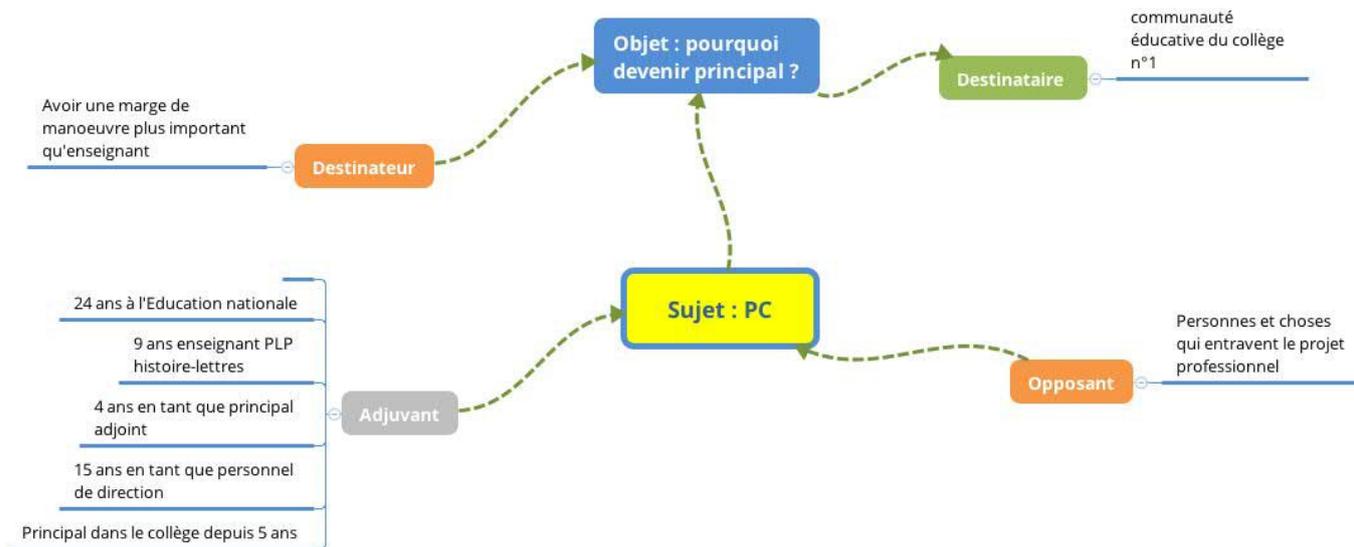


Figure 59 Schéma actantiel : pourquoi devenir principal SV

Le principal est personnel de direction depuis quinze ans et principal dans ce collège depuis cinq ans. Il a choisi de devenir personnel de direction « *pour avoir une marge de manoeuvre plus importante* » et mener « *une politique qui lui est propre* ». Il formule la même remarque que celle du principal du collège n°3. Il a toujours eu une sensibilité au handicap puisque son frère « *frère aîné (est) atteint d'un handicap intellectuel assez lourd* ». Il désire faire en sorte que les élèves quelque soit leur profil puisse être scolarisé.

Dans son collège il occupe une double fonction. Il est à la fois principal et directeur de Segpa. Cette situation semble le déstabiliser par rapport au regard que peuvent porter d'autres directeurs de Segpa. « *Donc à l'époque, début septembre le Dasen adjoint m'a demandé d'assurer l'intérim. C'est vrai qu'au début j'ai vu ceci comme... une charge entre guillemets de travail supplémentaire, ce qui est évident parce que s'il y a des directeurs de Segpa c'est pas pour rien j'ai envie de dire. Ce sont des gens qui justement sont des adjoints importants dans une équipe d'encadrement* ». Il insiste sur les points positifs d'occuper cette fonction : casser le cloisonnement, favoriser « *le lien direct avec le principal* » et décroiser les structures en lien avec l'enseignement spécialisé : « *il faut être transparent et sincère* ». « *Il y avait un cloisonnement qui a peut-être été un peu plus, qui s'est rétrécis, qui a diminué avec le fait que j'occupais les deux fonctions* ». L'idée de lien est présente aussi bien pour le principal que pour Paul et d'autres participants surtout pendant le premier confinement. Cette notion de lien direct induit qu'il désire limiter les intermédiaires entre les personnes pour que l'information puisse circuler et favoriser les échanges directs. Or, ce discours est contraire aux pratiques de l'administration qui crée des intermédiaires et qui cloisonnent les acteurs sous un discours d'ouverture. Le principal est très mal à l'aise avec cette double fonction car il est très

conscient que le succès de cette expérimentation pourrait aboutir à une suppression de la fonction dans l'ensemble des établissements et à rapprocher l'enseignement spécialisé et l'enseignement général.

Dans le domaine de l'inclusion, *le soutien du personnel de direction..., du chef d'établissement... il est indispensable* ». Le chef d'établissement vient en soutien du coordonnateur, de l'enseignant spécialisé. Il doit être « *le premier convaincu* » pour convaincre les autres enseignants. La mise en place d'une politique en faveur de l'inclusion peut susciter « *des difficultés, des moments difficiles pour les enseignants, pour s'adapter aussi, pour travailler avec le coordonnateur d'une part, et les élèves d'autre part* ». Il semble lucide sur le refus d'instaurer un dispositif par la force. « *Dans une salle des profs cela crée des inquiétudes. On sait tous que quand il y a des inquiétudes et...cela crée forcément des mécontentements et ensuite un refus de... travailler dans le cadre de l'inclusion.* Il semble conscient d'avoir un rôle de leadership qui semble limité : appuyer un enseignant spécialisé qui a des difficultés au sein de son dispositif et de participer aux ESS. Le pilotage de la politique inclusive est assuré par une équipe : « *je suis entouré de quelques collègues qui sont franchement investis et impliqués dans cette politique...inclusive notamment le coordonnateur Ulis, Paul et puis aussi les enseignants de la Segpa, ainsi que l'infirmière* ». L'inclusion semble se limiter à l'espace de l'enseignement spécialisé (Ulis, Segpa) et du pôle médical. Il ne veut pas développer une « *école inclusive à tout prix* ». Le participant explique qu'un groupe de réflexion s'est créé afin de favoriser l'inclusion des élèves notifiés et non notifiés. Ce groupe essaie de développer des outils et des démarches. Certains enseignants sont plutôt hostiles à l'inclusion : « *c'est par opposition je vais vous dire systématique et syndicale* ».

Le principal est souvent en relation avec la personne ressource. Il explique que les pratiques pédagogiques ont besoin d'évoluer dans le second degré : « *cette évolution n'a pas encore eu lieu dans le second degré en tout cas pas dans tous les établissements. Et je pense qu'une personne qui justement fait le lien, répond à cette question à ces incompréhensions peut permettre justement de faire évoluer les pratiques et puis de faire évoluer les mentalités* ». Il relie son discours à la présence et aux activités de la personne ressource. Ce lien entre la situation de son établissement, sa réflexion sur le questionnement des enseignants a favorisé une réflexion sur cette nouvelle fonction. Il parle de « *pôle ressource* » au lieu de dire personne ressource. Est-ce un lapsus car il se reprend immédiatement ? Le sujet est présent. Il démontre une réflexion, un intérêt et indique que le pôle peut être incarné par une seule personne. Selon l'enquêté, la différence entre un enseignant dit « *ordinaire* » et un enseignants spécialisé ne se situe pas dans les domaines pédagogiques et didactiques mais davantage sur des qualités humaines : « *un enseignant qui à mon avis a beaucoup plus de compréhension, de sensibilité* ».

(...) *a une autre façon de faire concrètement* ». La prise en compte d'un élève à besoins particuliers ne peut se faire que par des qualités humaines. Il n'exprime pas le volet de la compensation et de l'accessibilité. Il n'arrive pas à identifier les missions de l'enseignant spécialisé. *« Je ne l'ai pas en tête sincèrement. Mais je pense que l'objectif pour lui c'est de mener à bien, mener l'élève jusqu'à la réussite scolaire malgré... tout en prenant en compte son profil »*. Sa vision se limite à *« la réussite de l'élève tout en prenant en compte son profil »*. Le principal et Paul collaborent : *« je pense qu'on a... eu davantage d'échanges pour répondre aux besoins des élèves »*. Une spécificité de l'établissement est la définition des missions attribuées à la personne ressource qui s'est construite collectivement avec l'ensemble du collectif. Les deux protagonistes sont à l'origine de cette collaboration : *« cela a été mutuel. Oui mutuellement »*, ce qui constitue un aspect positif. L'adjectif mutuel renvoie aux notions d'échange, de réciprocité dans les actions et les réactions. Cela démontre le passage d'un espace descendant à un espace plus horizontal. *« Je pense que je suis quelqu'un d'assez accessible. Je pense qu'il a vu... en moi quelqu'un qui était ouvert aux propositions et à l'échange donc on a pu on va dire travailler en étroite collaboration avec d'autres collègues notamment de la Segpa »*. La collaboration nécessite la construction d'un espace d'entre-deux entre les deux protagonistes.

L'activité proposée par Paul lors de la troisième épreuve provient d'une réflexion collective. *« Nous avons ces collègues qui étaient un peu (...) jeter dans le bain on va dire sans forcément avoir d'éléments, sans forcément avoir de l'information, ou de formation. Donc ça s'est vu comme une évidence en fait d'aborder cette formation pour que justement que les collègues puissent mieux appréhender leurs missions »*. Il souligne de nouveau un dysfonctionnement de l'institution : le manque de formation des Aesh *« jeter dans le bain »*. Cette expression imagée montre que l'institution occasionne de grandes difficultés pour ces personnels.

Le principal ne comprend pas la réaction du jury : *« non je ne suis pas d'accord parce qu'en fait il faut savoir déléguer et puis aussi faire confiance à différentes personnes qui ont ces compétences que justement cela puisse mieux fonctionner »*. Il est conscient que d'un établissement à l'autre cette activité n'a pas lieu d'être : *« oui d'un établissement à l'autre cela peut-être très différent »*. Cette activité qui ne peut être menée par aucun autre acteur de l'ASH comme l'enseignant référent et l'infirmière. La question est de savoir si l'activité personne ressource répond à une problématique d'établissement. L'obtention de la certification n'est qu'une reconnaissance par l'institution de qualités que le principal avait déjà décelé auparavant : *« je pense... qu'il avait largement... les qualités pour obtenir cette spécialisation »*. *« Je pense qu'en fait le fait d'avoir eu le CAPPEI est en quelque sorte... une reconnaissance*

*du travail et la qualité du travail effectué (...) j'ai été persuadé...j'avais beaucoup de...je pense que Paul méritait amplement cette spécialisation, cette reconnaissance pour moi .*

L'enquête souligne qu'il a trop peu de relations avec le pôle inclusif : « *je pense que cela manque et notamment aux enseignants* ». Le système institutionnel présente des ruptures. Les activités menées par le pôle inclusif sont incohérentes par rapport aux buts assignés par l'institution. Le pôle limite l'accompagnement à la mise en place de la politique inclusive. Il n'hésite pas à souligner que même si la question lui était destinée il oriente sa réponse sur les enseignants qui sont les premières cibles du peu de relations. Il met le point sur la nécessité d'avoir des relations. Il explique que le pôle inclusif se déconnecte des établissements et des enseignants : « *une seule réunion et en tout début d'année scolaire* ». Ce dysfonctionnement est déstabilisant pour ce représentant de l'État. Son discours est hésitant. Il différencie l'idéal et le réel. Rapidement il cherche des excuses à l'institution : « *il y a un contexte sanitaire aussi. Il y a eu beaucoup d'éléments qui peuvent justifier, expliquer, un changement d'IEN* ». Il termine sa réponse en mentionnant que (*quatre mois après sa nomination comme directeur de Segpa*), il ne connaît pas l'identité des deux inspecteurs ASH, ce qui constitue une problématique.

#### 4-6 Le lycée professionnel n°1

La présentation des résultats des membres de cet établissement se déroulera en plusieurs temps : des extraits du journal de recherche, deux entretiens avec Carl et un entretien avec la proviseure.

##### 4-6-1 Les extraits du journal de recherche

##### **La visite de l'établissement du 2 février 2021**

L'entretien de la cinquième vague s'est réalisé le 2 février 2021 entre 11h et 12h dans son bureau de coordonnateur Ulis lycée. Carl me réserve toujours un temps d'échanges.

##### Extrait du journal de recherche :

*« Les salles du dispositif Ulis sont à l'écart de la vie de l'établissement. Carl me fait rentrer dans l'espace du dispositif qui est composé d'une salle de classe et du bureau du coordonnateur (voir les photos ci-jointes) ».*



Figure 59 Salle du dispositif Ulis du lycée professionnel n°1

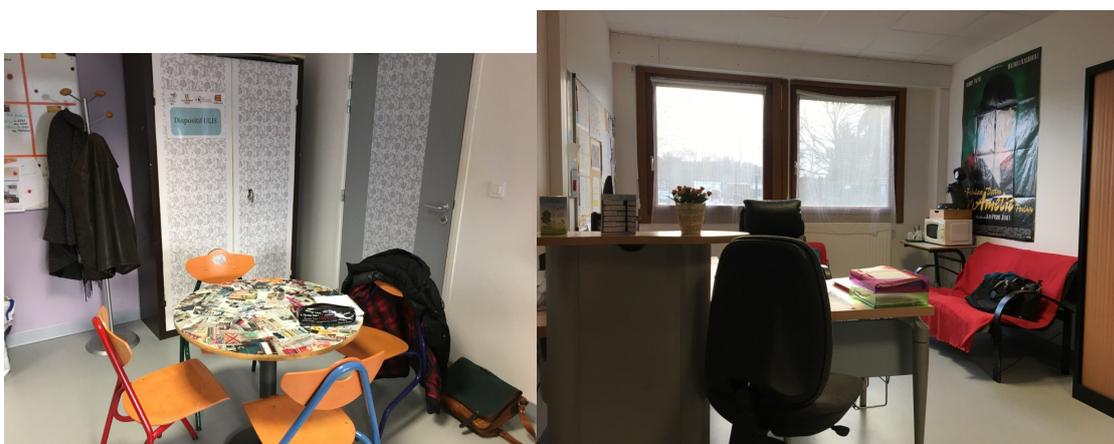


Figure 60 Bureau du coordonnateur du dispositif Ulis du lycée professionnel n°1

« 11h-12h :

*L'entretien avec Carl se réalise dans son bureau. Nous étions l'un en face de l'autre sur une table ovale. En dehors de l'entretien, il indique qu'il a donné des conseils à un enseignant contractuel en mathématiques. Cette activité est une activité de personne ressource. Carl n'évoque jamais ce type d'activité quand je lui demande de me retracer ses activités ».*

Extrait du journal de recherche du 2 avril 2021

*« J'ai procédé à un entretien téléphonique car Carl est cas contact. Il est confiné à son domicile car une de ses élèves, qu'il a suivi lors de son stage en ESAT<sup>121</sup>, a hotté son masque pour boire et s'est révélée par la suite être positive. L'infirmière du collège a appliqué le protocole. Carl est contraint de rester à son domicile pendant une semaine. La partie de l'entretien analysé porte sur le coenseignement »*

<sup>121</sup> ESAT : établissement ou service d'aide par le travail

#### 4-6-2 Les deux entretiens avec Carl

Tableau 29 Analyse du quatrième et cinquième entretien de Carl

Thématique	Verbatims
<p><b>Activité : coenseignement</b></p>	<p>Le coenseignement est une activité interactive qui agit sur autrui. Carl va en cours de mathématiques avec des élèves du dispositif Ulis. À la fin du cours, l'enseignant de mathématiques a demandé à Carl pourquoi un élève qui n'était pas du dispositif avait tracé un cercle (activité personne ressource). Carl ne répond pas à la question et extrapole sur le fait que deux des élèves du dispositif sont en Bac Pro. La deuxième partie de la réponse est consacrée à la relation enseignant spécialisé-enseignant disciplinaire. Carl explique que le coenseignement même s'il n'est pas mentionné, fonctionne bien. En général l'ensemble des enseignants accueillent bien volontiers les élèves du dispositif et l'accompagnement du coordonnateur. Il spécifie que leur présence est considérée comme « <i>indispensable</i> » sinon l'enseignement serait « <i>compliqué</i> ». Il qualifie la présence de non« <i>accessoire</i> ». La notion de non-accessoire indique que sa présence n'est pas seconde. Sa présence est aussi importante que celle de l'enseignant disciplinaire (entretien du 2 février 2021).</p> <p>La formalisation du coenseignement se réalise également lors de disciplines professionnelles telles que « menuisier installateur » et la « tapisserie » car « <i>c'est des équipes stables</i> », « <i>des conversations en amont</i> » entre enseignants se produisent comme l'envoi des cours. Le coenseignement est l'activité qui l'a motivée à rester coordonnateur du dispositif Ulis. Il ne s'exprime pas en tant que personne ressource (entretien du 2 avril).</p> <p>Son activité de coenseignement s'inscrit dans l'histoire de son établissement (Dujarier, 2019). La situation de l'inclusion « <i>a énormément changé entre les deux coordos. D'abord parce que ce n'est pas les mêmes personnalités et puis surtout ce n'était pas les mêmes modes de fonctionnement c'est-à-dire qu'E...En gros la manière dont l'Ulis fonctionne aujourd'hui elle ne s'y reconnaîtrait pas</i> ». La première coordonnatrice fonctionnait selon un modèle entre l'UPI et l'Ulis collège. Les élèves allaient peu en inclusion (entretien du 2 février 2022). Lors de l'ouverture du dispositif, « on avait mis (...) une heure de français ». Carl était PLP lettre-histoire. Il a accueilli des élèves du dispositif. Les élèves étaient accompagnés de l'Aesh -Co. Quand la coordonnatrice a eu un poste à l'Inspé, la coordonnatrice et l'Aesh-Co ont pensé à Carl pour rendre la suite. Carl souligne qu' « <i>à cette époque il n'y avait pas beaucoup de volontaires. Cela m'intéressait un peu. C'était un monde que je connaissais absolument pas</i> ». « <i>Il y a beaucoup de professeurs disciplinaires où leur enceinte de classe est assez sanctuarisée et voit assez d'un mauvais œil une intrusion étrangère ou extérieure dans leur salle de classe</i> ». Il précise qu'il ne se plaçait pas dans cette posture. Il acceptait la présence d'un adulte dans sa classe. Carl a construit une relation avec l'Aesh-Co dont il ne se souvient plus les modalités. L'Aesh intervenait au niveau des aménagements à mettre en place parce qu'il avait « <i>bien sûr peur d'être indélicat ou de commettre des maladroites</i> ». L'Aesh « <i>incarnait</i> » l'aide et non la</p>

	<p>coordonnatrice du dispositif Ulis. Les préoccupations de Carl se situaient au niveau du traitement didactique et humains. Comment pouvait-il s'adresser à ce « <i>public- là</i> ». Cette expression renforce la différence entre les élèves du lycée et les élèves du dispositif alors que les deux publics sont fragiles et vulnérables. Il gradue encore. Il souligne que « <i>la relation s'est faite</i> » Il accorde de l'importance au lien, à la relation dans les activités professionnelles que ce soit du lien avec les élèves ou du lien avec des adultes. Il ajoute que cette Aesh Co a été celle avec qui il a collaboré quand il est devenu coordonnateur. « <i>A l'époque elle était, elle en savait bien plus que moi sur le dispositif et sur la façon de faire et la façon d'appréhender un public en situation de handicap (baisse le ton)</i> ». Carl reconnaît que l'Aesh Co avait un domaine d'expertise plus important que lui dans le domaine du handicap. Il avait une expertise disciplinaire. L'entretien suscite la réflexion (entretien du 2 avril 2021).</p> <p>Son activité de coenseignement s'inscrit dans un accompagnement. Pour Carl, l'accompagnement « <i>c'est très large puisque cela peut-être intra-pédagogique et extra-pédagogique</i> ». D'un point de vue « <i>intra-pédagogique</i> », Carl mentionne la possibilité de suivre les cours en fonction des capacités, des besoins des élèves, le projet professionnel, la recherche de stage. D'un point de vue extra-pédagogique, il explicite l'internat, le projet professionnel, la recherche de stage et l'orientation en milieu privilégié (entretien du 2 février 2021). Les techniques d'accompagnement peuvent se généraliser à des élèves extérieurs au dispositif Ulis comme « <i>le repérage des élèves en difficultés</i> », des outils adaptés aux élèves qui ont un déficit de l'attention comme « <i>le permis de sortir</i> », « <i>faire des évaluations avec plus de temps</i> ». Carl expose l'idée d'accessibilité universelle, même si cette dernière n'est pas mentionnée explicitement. Il souligne que les progrès des élèves sont le fruit de la qualité des échanges et de la relation entre l'enseignant spécialisé et l'élève. Le participant est le seul à exposer le désetayage : « <i>j'essaie d'être de moins en moins son scribe et plus du tout son cerveau</i> », afin que l'élève devienne autonome et qu'il utilise seul les outils mis à sa disposition.</p> <p>Carl identifie d'autres activités personne ressource comme aider les professeurs principaux lorsqu'ils ont besoin de remplir un Geva-Sco, aider des enseignants dont le diagnostic de l'autisme vient d'être établi et qu'il est nécessaire de construire un autre projet d'orientation.</p> <p>Donc les activités présentées sont de l'ordre de l'accompagnement-conseil où il suggère avec les enseignants disciplinaires comme l'enseignant de mathématiques. Il adopte des postures de coéquipier et de consultant (Leroyer &amp; Midelet-Mahieu, 2021).</p>
<p><b>Apprentissage</b></p>	<p>Carl poursuit son apprentissage « sur le tas » (Wittorski, 2007, p.141) au sein de son établissement.</p> <p>Lors de l'entretien du 2 février 2021, je lui ai demandé de faire un bilan sur la formation continue CAPPEI suite à la certification. Carl se positionne d'un point de vue du sujet. « <i>J'avais trouvé que globalement la formation CAPPEI elle a beaucoup de force et quelques faiblesses</i> ». Cette formation a été une épreuve pour lui :</p>

	<p>« <i>cela laisse des traces quand même psychologiquement</i> ». Il affirme qu'elle produit un changement sur le plan des pratiques professionnelles et sur le plan de la connaissance de soi : « <i>tenir le choc psychologiquement</i> ». L'expression « <i>tenir le choc</i> » indique que la formation nécessite de résister. Les formés ne sortent pas indemne de la formation car il précise que des stagiaires en ressortent plus « <i>cabossés que quand ils en sont rentrés</i> », ce qui indique une forme de violence qui s'exerce auprès des stagiaires. Il reproche cette injonction sans cesse à l'examen qui devient une « <i>épée de Damoclès</i> » au-dessus de la tête c'est-à-dire que les épreuves du CAPPÉI sont des dangers permanents pour les formés. Les formés ressentent une grosse pression psychologique et institutionnelle car de leur réussite à la certification dépend la titularisation sur leur poste et la reconnaissance de nouvelles compétences. Carl souligne que cette formation « <i>laisse des traces psychologiques</i> ». Est-ce le but d'un apprentissage qui participe au développement professionnel ?</p>
<p><b>Identité</b></p>	<p>Lors de l'entretien du 2 février 2022, la première question portait sur ce qu'il ressentait et comment il pouvait qualifier la période suite aux deux confinements : « <i>tout va bien. On repart vers une continuité pédagogique qui a été cata. Moi ça va</i> ». Carl laisse s'exprimer sur son ressenti, ses émotions, ses sentiments. Il précise qu'il s'épanouit dans sa fonction d'enseignant spécialisé qui comporte les trois domaines d'expertise : « <i>moi j'aime beaucoup ce que je fais</i> ». Il reconnaît, « <i>j'ai beaucoup douté au départ</i> ». Le doute est un état d'esprit incertain car il ne maîtrisait pas, il ne connaissait pas, ce qui indique d'une part un problème d'estime de soi, un besoin de contrôler, des difficultés à appréhender l'incertitude ; et d'autre part il donne des informations sur sa construction psychique. Il aime pouvoir contrôler, maîtriser. Il ne veut pas revenir enseignant de lettre-histoire. Il spécifie que l'institution ne peut pas lui redemander de redevenir un enseignant de PLP : « <i>j'espère qu'on ne me forcera pas à repartir dans l'autre sens. A priori on ne peut pas (rire)</i> ». Pourquoi manifeste-t-il cette crainte ? Puis immédiatement il rit. Pourquoi manifeste-t-il cette tension, une frustration ? Il donne l'impression d'un enfant qui a peur. Il conclut sa réponse : « <i>c'est passionnant</i> ». Sa fonction suscite un vif intérêt. Il manifeste une forme d'exaltation par ce que peut lui offrir son environnement.</p> <p>L'accompagnement de l'élève « <i>a changé mon identité</i> ». Son ancienne identité était liée au fait que l'enseignement était limité à la transmission de connaissances culturelles. « <i>C'était à l'élève de se débrouiller (...) puis advienne que pourra</i> ». Cette expression signifie la décision est prise, peu importe ce qu'il va se passer après. « <i>Je sais que maintenant d'abord je pense que j'aurais énormément de mal à faire le chemin arrière parce que je me sens tellement plus utile comme ça. Mais si je devais faire le chemin arrière c'est sûr que je travaillerais autrement</i> ». Le changement concerne aussi bien l'enseignant que la personne car avant qu'il devienne coordo Ulis il n'avait jamais eu de contacts avec le monde du handicap. Il se sent « <i>plus utile</i> » en accompagnant les élèves qu'en leur transmettant des contenus disciplinaires. Ses activités visent-elles d'autres types d'apprentissage ? Il emploie le « <i>je</i> » qui est un sujet. Il exprime sa personnalité professionnelle et son identité personnelle.</p>

Quand il retrace ses activités de coenseignement, Carl se met en scène, il a une identité narrative (Ricoeur, 1990). Il précise que le coenseignement est le procédé pédagogique qui le rend « légitime » : « *j'avais absolument pour me sentir bien et me sentir légitime et efficace, il fallait effectivement qu'il soit en CAP de référence avec un système que je connaissais et avec des équipes pédagogiques que je connaissais. Et à partir de là je me sentais légitime* ». Il ne se sent pas légitime si les élèves doivent rester dans le dispositif car il devrait proposer des activités pédagogiques plus proches d'un enseignant du premier degré. Donc, la construction de sa nouvelle identité s'est réalisée en fonction d'une volonté de changement identitaire et d'activités (entretien du 2 avril 2021).

Le coenseignement aide-t-il seulement sa construction identitaire, sa construction d'activités, ou est-ce une coconstruction ? Carl ne répond pas. (entretien du 2 avril 2021)

Depuis le début de la recherche, Carl a des difficultés à identifier ses activités de personne ressource : « *il faudrait que je les note de temps en temps parce que c'est vrai tellement au cours de la journée, cela me paraît absolument pas anormal que je finis par les oublier* ». « *C'est pour ça que j'en oublie même le terme et l'expression puisqu'enfin cela me paraît aller pour moi dans le cadre de mes fonctions* ». Les deux fonctions sont imbriquées. C'est le premier participant pour lequel les deux fonctions sont autant imbriquées dans l'espace et le temps, d'où « *l'oubli du terme et de l'expression* ». Carl souligne que ses activités d'aide en tant que personne ressource ne sont pas du « *militantisme* » mais une aide naturelle comme tout enseignant qui va aider un élève en difficulté. Les échanges avec les élèves et les enseignants disciplinaires sont naturels. Les enseignements avec lesquels Carl rencontre encore des difficultés sont les enseignements professionnels. « *Et encore moi je suis un coordo on va dire moderne. C'est que j'ai deux tiers de mon temps, de ma semaine où je suis en classe* ». Carl justifie qu'il a développé un réseau et une demande de la part des enseignants. Il développe sa fonction personne ressource grâce au coenseignement (entretien du 2 avril 2021). Il serait dans une identité d'entre-deux enseignant-enseignant ressource.

#### 4-6-3 L'entretien avec la proviseure

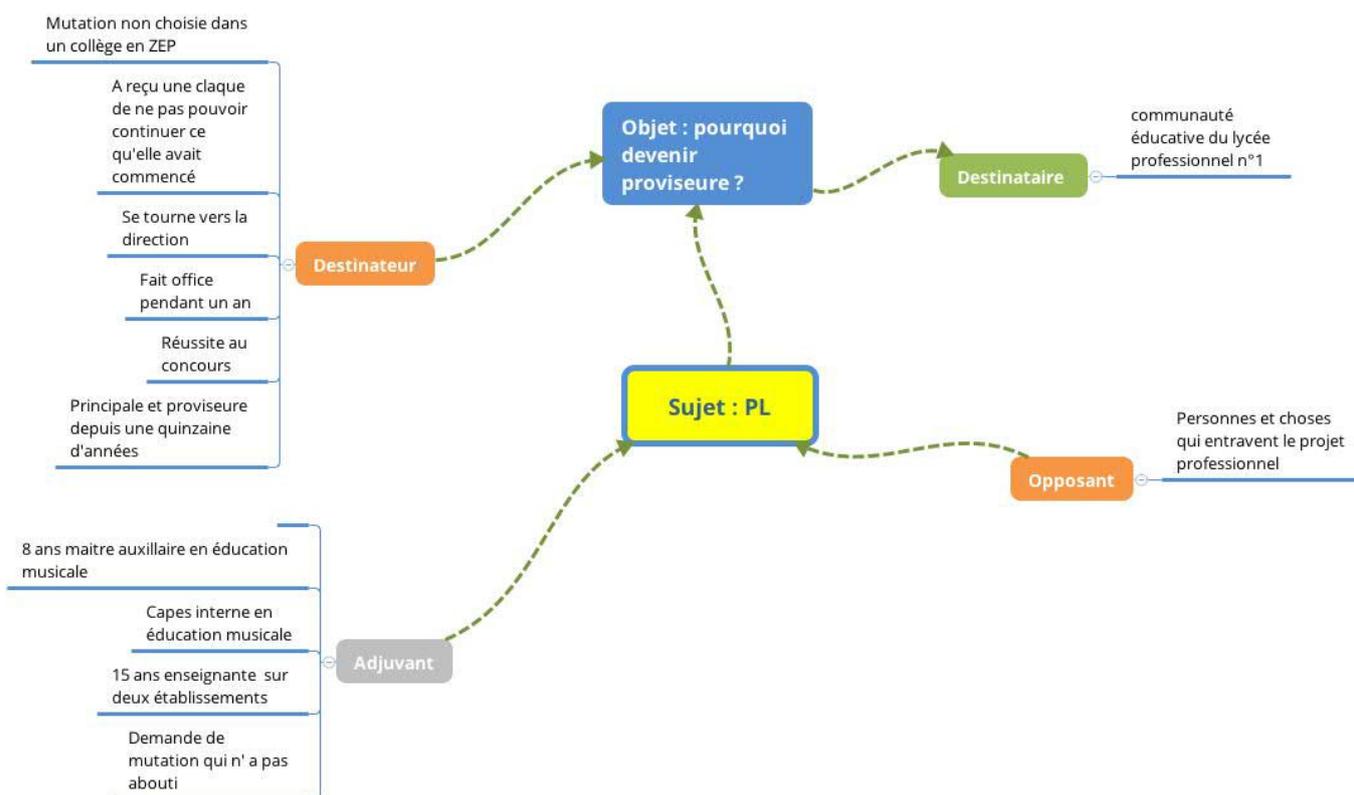


Figure 61 Schéma actantiel : pourquoi devenir principale/proviseure ?

Avant de devenir proviseure, l'enquêtée a été professeure d'éducation musicale. Puis, elle a été nommée dans un établissement Rep+ attaché à un service médico-social. Elle a été en relation avec des élèves handicapés ayant eu des traumatismes crâniens « *J'ai dû enseigner à des élèves la musique alors que j'en avais qui était attaché sur une planche. J'en avais.... qui avait un handicap où joindre les mains c'était impossible des choses.... des atteintes sévères* ». « *J'ai enseigné un an à ces élèves-là. Cela a été très riche. Et on a fait des choses, on a fait des choses* ». Sa perception à l'égard de ces élèves : « *on oublie leur handicap pour ne voir qu'eux, ce qu'ils sont réellement* ». Elle conclue sa réponse : « *ça c'est une belle leçon de vie* ». Cette expérience professionnelle a permis à l'enquêtée d'évoluer son regard sur la société et son assujettissement et, sur l'adaptation : « *On peut avoir des tas d'aprioris qui arrivent, des tas de peur aussi et tout ça ce n'est pas une apparence avec lequel il doit vivre et nous aussi. Mais derrière il y a quelqu'un comme nous. Il y a quelqu'un vraiment comme nous.* ». Le handicap constitue un élément de sa rupture professionnelle. Le deuxième est la confrontation à la grande difficulté sociale et la mauvaise maîtrise de la langue qui aboutissent à des incompréhensions. Elle a été contrainte de faire un « *travail sur moi* ». Elle adopte des méthodes proches de la communication non-violente qu'elle continue à utiliser dans le cadre de ses activités de proviseure.

Elle enseigne un an dans cet établissement. Elle choisit de devenir personnel de direction. Elle se définit à la fois comme un personnel de direction car le travail « *doit nous emmener (...) dans une direction* » et comme personnel d'encadrement, c'est-à-dire qu'elle fixe un cadre « *souple* ». Le cadre concerne le volet du management du personnel, des relations humaines, de l'accompagnement du personnel. Le concept de « cadre » est présent à l'Éducation nationale et dans la construction identitaire et psychique (Thouroude, 2022). En tant que personnel de direction, la proviseure se considère comme « *une ressource pour tous les adultes de l'établissement surtout s'ils ne connaissent pas l'établissement* » ou qu'ils débutent dans le métier. Dans son discours, elle limite les ressources mises à disposition par le personnel d'encadrement à l'historique, aux rapports entre les groupes, à des situations interpersonnelles tendues mais pas à des ressources pédagogiques et didactiques ou de partenariat. Les ressources sont humaines et enseignantes, « *ses sentinelles* ». Elle s'appuie sur ces ressources pour établir la lettre de missions établie par le Dasen.

L'établissement comprend un dispositif Ulis et un dispositif à l'intention des élèves allophones. Le coordonnateur Ulis s'entretient ponctuellement avec elle pour seulement le cas d'élèves du dispositif. Le référent des élèves allophones intervient sur des élèves qui sont extérieurs à l'établissement. Mais la vraie ressource pour l'établissement est la cellule de veille dans laquelle les enseignants ne participent pas. La cellule de veille est une structure administrative officielle où règne le secret. La vision de l'inclusion est classique avec une entrée par le handicap et la difficulté scolaire. La gestion de la diversité, des difficultés, des problématiques est dissociée du pédagogique. Or les nouvelles modalités de fonctionnement de la cellule de veille pourraient inclure des enseignants dont Carl. Je constate une méconnaissance du secret partagé. L'organisation de l'établissement ne favorise pas la construction de la personne ressource. Le système est descendant.

Contrairement, au collègue n°3 et n°1, la proviseure n'est pas favorable à la création d'un groupe, d'un pôle local car cela devient « *bloquant* ». Il existe une heure où les enseignants sont déchargés de cours, ce qui favorise la rencontre entre enseignants. De plus, elle souligne que Carl « *est très présent dans l'établissement. Il est bien identifié par les collègues. Il accompagne les élèves en classe quand c'est possible. Je pense qu'en termes de communication c'est là* ». Carl est identifié pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui sont en situation de handicap, ce qui limite le champ des possibles pour lui. La gestion de la diversité ne concerne pas que la personne ressource mais l'ensemble des enseignants de l'établissement qui centre leur intervention sur « *redonner confiance* », être « *bienveillant* », l'accompagnement des élèves « *qui sont passés entre les mailles du filet* ». La diversité des profils ne concerne pas seulement des élèves notifiés, diagnostiqués ou catégorisés à BEP. Ce petit établissement,

environ 200 élèves est favorable à l'accompagnement, à la gestion de la diversité et de l'inclusion.

La proviseure n'a pas eu de formation relative à l'inclusion que ce soit pendant son parcours d'enseignante ou de personnel de direction. Elle précise qu'elle est cadre de la fonction publique donc elle « *répond pour mettre le cadre* ». La notion de cadre est encore présente. Elle se forme grâce à l'autoformation, à son parcours d'enseignante, à son expérience avec l'établissement médico-social.

La présence d'un dispositif Ulis conduit la proviseure à être en relation avec l'enseignant spécialisé. Elle le définit comme un enseignant qui a eu une formation « *dans la spécialisation, le CAPPEI* ». Cette formation permet d'appréhender le handicap dans l'apprentissage et les élèves qui ont « *un quotient intellectuel un peu plus faible que les autres* ». Il possède les outils pour aider un collègue à mettre en place des pratiques pédagogiques en lien avec les possibilités de l'élève comme un élève qui a « *une dyslexie* ». Elle précise que « *dans la formation d'un enseignant normal on ne le dit pas tout ça* ». Connait-elle le contenu de la réforme de la formation des enseignants ? Elle ne prononce pas le mot conseil mais l'illustre par des questions qui sont possibles de poser à Carl et sa présence en cours avec les élèves du dispositif. Carl peut être perçu comme une ressource mais c'est une éventualité et non une réalité pour la proviseure. « *Il est un conseil vraiment sur cet enseignement-là* ». Elle emploie le mot « *conseil* » pour la première fois mais elle a eu des difficultés pour l'employer. Par contre, son champ d'expertise ne se limite qu'au handicap et à la difficulté scolaire. Elle souligne que des adaptations pour certains élèves seront mis en place pour d'autres. Elle est sur une entrée par les adaptations individuelles et l'accessibilité universelle. Carl observe à la demande de l'enseignant. « *Il n'a pas besoin de me demander la permission ni quoi que ce soit. Il est enseignant. Il peut aller dans tous les cours* ». Le travail avec la proviseure arrive « *en bout de chaîne* » si les solutions apportées précédemment n'ont pas fait évoluer la situation : « *en général moi j'arrive pour les problèmes, quand il y a vraiment une grosse problématique* ».

Malgré la présence d'une Ulis lycée, la proviseure n'a pas de relation avec l'IEN ASH ou le pôle inclusif. Elle ne connaît pas l'identité de l'IEN ASH. Cette situation est différente des autres enquêtés personnels d'encadrement qui sont en relation dans le cadre de présentation de projet ou de réunion de directeur de Segpa.

Depuis l'obtention du CAPPEI, Carl est missionné pour être personne ressource de l'éducation inclusive dans le lycée. La proviseure ne lit pas la personne ressource à l'enseignement spécialisé. La sémantique lui semble impropre. La personne ressource « *conseille* », peut « *aider* » aide « *à prendre une décision* », « *aide à analyser* ». Elle n'est pas liée à un domaine d'expertise. Elle reconnaît Carl comme une personne ressource « *par rapport à un domaine* »

*d'expertise* ». Elle l'attache à cette définition de la ressource du domaine de l'enseignement adapté. « *Quand je parle d'une personne ressource au sens large c'est plus par l'expérience qu'on lui reconnaît et qu'elle va dégager...elle ne peut pas être de mauvais conseils en fait* ». Pour l'enquêtée la personne ressource est en lien avec l'expérience.

La proviseure émet des remarques concernant l'entretien. L'entretien a été intéressant car il aborde le parcours professionnel et personnel. Donc il permet de prendre du recul. Pour l'enquêtée, ce qui est essentiel c'est ce qu'on fait des éléments et des événements de la vie, comment on les gère et ce qui nous révèlent comme la gestion des rapports humains dans son cas. Elle explique que ces événements l'ont révélé et ont mis à jour « *ce déjà là inconscient* » : « *Ça a commencé avec la première rupture c'est-à-dire même si c'était sous-jacent je l'entends bien. Déjà dans mes cours je le pratiquais mais je dirais presque de façon inconsciente. On a une nature humaine au départ. On naît avec et c'était déjà là* ». Les crises comme les ruptures permettent de sortir de sa zone de confort et d'avoir une forme d'introspection « *regarder de l'intérieur* ». Ce regard facilite la reconstruction « *c'est comme ça que j'ai avancé* ». Elle met en évidence que les événements douloureux facilitent le changement et sa propre prise en charge du changement et la place dans un questionnement permanent. « *Ce qui nous arrive, pourquoi ça nous arrive ? Qu'est-ce qui nous arrive ? Qu'est-ce qu'on a mis en place ?* ». Elle estime que chacun est responsable de ce qui lui arrive « *C'est nous qui l'avons provoqué d'une certaine manière. Et c'est cela qui devient intéressant c'est quand on se pose la question. Qu'est-ce qu'on doit travailler à travers ça ?* ». Je me demande si c'est un questionnement d'ordre psychanalytique mais sans thérapeute.

#### Extrait du journal de recherche :

« *PL a abordé de nouvelles thématiques comme la rupture professionnelle, la CNV<sup>122</sup>, la réflexivité, la réflexion permanente. Elle a montré comment les événements modifient notre perception, notre manière d'aborder indirectement le concept de parcours sur lequel je l'ai interrogé à la fin de l'entretien.* »

« *Elle a apprécié l'entretien car il lui a permis de réfléchir et de faire un bilan car elle précise comme beaucoup d'enquêtés qu'elle a « la tête dans le guidon ». Elle n'a pas le temps d'appuyer sur le bouton STOP* ».

## 5-Ce que je retiens

La période post confinement jusqu'à janvier 2022 est la plus longue du corpus de données. Je me suis entretenue avec de nouveaux acteurs issus de l'encadrement de proximité des

---

<sup>122</sup> CNV : la communication non violente

participants : des responsables institutionnels et des personnels de direction. Les participants sont en relation avec eux. Leurs interactions et leur représentation ont un impact sur la construction des activités et des identités des personnes ressource. Durant cette période deux participantes, Alix et Anne-Lise se sont moins investies dans la recherche malgré mes sollicitations. Elles n'ont apporté aucune explication.

Je présente la synthèse de cette période en me basant sur les trois concepts mis en évidence.

### 5-1 L'activité

Les quatre participants ont globalement poursuivi les activités qu'ils avaient mis en place avant le confinement. Paul et Anne-Lise se sont investis au sein d'activités qui relèvent d'un accompagnement pédagogique et didactique. Ils assurent des activités de co-enseignement et d'inclusion inversée. Ils ont des postures de coéquipiers (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). Paul et Marie restent concentrés sur des activités d'accompagnement-conseil. Paul aide les AESH à construire des gestes professionnels. Marie conseille ses collègues pour construire des PAP. Ils adoptent une posture de conseil (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). Contrairement aux périodes précédentes, les deux types d'accompagnement s'équilibrent.

Paul et Marie développent des activités annexes comme des aides ponctuelles apportées à une collègue de français pour Paul au point qu'il est devenu sa personne ressource, et à une collègue de mathématiques pour Marie. Paul et Marie ne font pas à la place de. Ils ont apporté des conseils pédagogiques et didactiques afin que les enseignants construisent leurs propres procédés didactiques et pédagogiques. Ils commencent à se décentrer de leur activité principale de personne ressource. La temporalité longue favorise la reconnaissance et la communication de leurs compétences.

Les activités présentées sont construites par les participants. Elles répondent à des problématiques d'établissement. Elles sont des situations d'interaction avec des élèves, des enseignants des AESH, le coordonnateur du PIAL. Les populations cibles ne sont pas exclusivement des adultes contrairement à ce que les formateurs leur ont indiqué pendant la formation. L'une des questions de départ des participants commence à trouver une réponse qui se stabilise quelque soit l'établissement étudié.

Même si Anne-Lise et Carl présente la même activité, le co-enseignement, celle-ci n'a pas les mêmes caractéristiques. Anne-Lise est partie d'une analyse des résultats aux évaluations d'élèves d'une classe de 6<sup>ème</sup> pour construire un groupe de besoins en mathématiques et en français. Ce groupe est constitué d'élèves du dispositif Ulis affectés à cette classe de référence, d'élèves en difficulté et d'un élève de 5<sup>ème</sup> qui est en attente de place d'Ulis pour lequel la lecture est très difficile. La préparation des cours avec l'enseignante de français est qualifiée de

« *tambouille* ». Carl effectue du coenseignement dans les classes où les élèves du dispositif Ulis sont inclus. Il intervient si et seulement si un autre élève de la classe est en difficulté. Le coenseignement n'est pas formalisé dans un projet. Il reste implicite. Les groupes classe sont respectés. Carl ne constitue pas de groupes de besoins. Les enjeux et la mise en place de l'activité diffèrent.

La construction des PAP contraint Marie à utiliser des expériences acquises dans d'autres situations. Lors de sa réunion, Marie utilise des compétences communicationnelles qui n'ont pas été construites lors de la formation CAPPÉI. Paul réinvestit ses compétences managériales. Les activités personne ressource comme celles du conseil, de l'aide nécessitent la mise en jeu de compétences, de savoir-faire qui ne font pas l'objet de transmissions lors de la formation initiale. La personne ressource doit adopter des gestes professionnels communs à ceux de l'enseignement et différents car elle s'adresse à des adultes qui ont parfois des statuts différents du leur. Cette donnée est nouvelle.

Par définition, une activité produit des affects. Par rapport aux périodes précédentes, Marie et Paul expriment leurs affects qui sont négatifs. Marie évoque du découragement, de la frustration. Elle est limitée dans ses actions car sa principale adjointe ne la soutient pas et est en opposition. Je perçois un mal-être qui n'est pas exclusivement lié à la fonction mais à la politique générale menée par les responsables de l'institution. Les participants mesurent l'écart entre les prescriptions institutionnelles, les contenus de la formation, leurs désirs qui animent leur personnalité professionnelle et le réel de leur établissement, ce qui pose des problèmes de sens et de santé.

Ces activités sont accompagnées et contrôlées par des personnels d'encadrement.

### 5-2 Le personnel d'encadrement

Lors de cette période j'ai trouvé opportun de rencontrer le personnel de direction et institutionnel qui accompagne les participants. Le personnel de direction des collèges n°1 et n°3 ont accepté de me rencontrer tandis que ceux des collèges n°1 et n°3 ont refusé.

Les responsables institutionnels n'ont pas la même entrée sur l'inclusion. Le conseiller technique qui a une fonction politique a une entrée « droit commun » sur les élèves à BEP. Un élève en situation du handicap est avant tout un élève qui a les mêmes droits qu'un autre élève. Il doit être traité comme tous les autres élèves. Pour le conseiller technique, l'enseignement spécialisé est amené à disparaître. La personne ressource est un « joker » comme lui est un joker qui est utilisé en seconde instance au sein du rectorat. Pour lui, la formation CAPPÉI sur la personne ressource de 24 heures est suffisante pour adopter une posture réflexive sur comment accompagner les enseignants.

L'inspecteur ASH n'a pas la même entrée peut-être parce qu'il ne vient pas du milieu spécialisé. Il a une entrée élève. La difficulté pour les enseignants est une difficulté professionnelle. Ils ne sont pas suffisamment performants dans le domaine de la différenciation. Il n'associe pas la personne ressource à l'enseignant spécialisé. Il différencie la posture personne ressource lors du passage de l'épreuve 3 de celle qu'ils auront dans leur établissement et qui nécessitent une construction longue. L'épreuve 3 ne prépare pas à la fonction.

Thouroude (2022) insiste sur le rôle du personnel d'encadrement pour construire une nouvelle fonction comme celle de personne ressource. Le personnel du collège n°1 et du collège n°3 soutiennent Paul et Alix. Ils participent à la réflexion sur les problématiques de leur établissement. Leurs visions sont assez proches. Ils incluent la personne ressource au sein d'un collectif dans lequel se trouvent des enseignants, des AESH, des enseignants spécialisés. La différence entre les deux conceptions se situe dans le fait que dans le collège n°1, le groupe est sur la base du volontariat et non formalisé que dans le deuxième, la construction du groupe est davantage réfléchi avec des membres de droit, des AESH et enseignants identifiés. La notion de collectif est nouvelle.

Pour Anne-Lise et Marie, la situation diffère. Anne-Lise est soutenue sur la pointe des pieds. Au début, le principal la contrôlait. Désormais elle a carte blanche ou est-ce une forme d'abandon ? Marie occupe une place qui est officiellement reconnue mais dans les faits elle s'oppose aux actions de sa principale adjointe.

L'ensemble des participants dénoncent un abandon des responsables institutionnels, ce qui constitue la création d'un sentiment d'abandon qui a des impacts narcissiques et qui peuvent réveiller des souvenirs personnels douloureux.

Après avoir relaté les activités construites par les participants, j'expose comment ils apprennent à les construire.

### 5-3 L'apprentissage

Les participants ne mentionnent la participation à aucune formation continue ou information sur la personne ressource organisée par le rectorat ou le pôle inclusif. Les apprentissages se réalisent au sein de leur établissement, sur le tas, grâce aux interactions. Marie émet une idée nouvelle : la coconstruction. Elle apprend sa fonction en même temps que l'enseignant apprend à construire un PAP. Elle explicite les processus socio-constructivistes. Les savoirs sont produits à l'issue de la situation.

Marie et Paul indiquent qu'ils utilisent de savoirs acquis dans d'autres situations. Ils exposent une expérience communiquée.

L'apprentissage et la construction des activités participent à la construction de leur identité.

## 5-4 L'identité

La construction identitaire comme celle des activités nécessite un temps long. Les participants sont dans leur troisième année comme titulaire. Le processus de construction a été interrompue par le confinement. Cette dernière période montre que la construction identitaire n'est pas un processus simple car les participants doivent trouver un compromis entre leur identité individuelle, leur personnalité professionnelle et leur identité institutionnelle. Paul et Marie ont des difficultés à construire un compromis entre leurs désirs, leurs motivations, leurs valeurs quand ils exercent la fonction et le réel de l'institution. Ce décalage entraîne une frustration, un découragement. Ils ont beaucoup de difficultés à trouver leur place en tant que personne ressource. Même si Marie est la seule à obtenir une reconnaissance de la part de la direction de son établissement, elle peine à trouver sa place face à sa principale adjointe et face aux autres enseignants du collège. Elle est partagée entre son identité héritée d'enseignante du primaire et son identité acquise et visée d'enseignante de Segpa et de personne ressource.

La problématique de la reconnaissance est commune. Aucun n'est inscrit comme personne ressource dans l'organigramme. Ils sont bloqués dans une identité d'enseignants de primaire et de PLP lettres-histoire. La fonction personne ressource est reconnue par l'institution grâce à la certification mais pas par l'organisation. Anne-Lise semble être un peu en refus par rapport à son identité de personne ressource car elle signe ses messages électroniques comme coordonnatrice du dispositif Ulis et non comme personne ressource quand il s'agit d'aider un enseignant du collège. Ce qui n'est pas nommé n'existe pas. La reconnaissance n'est pas que le produit d'une reconnaissance de la part d'autrui et de l'institution. Elle est aussi le résultat d'une reconnaissance individuelle c'est-à-dire d'une reconnaissance pour soi et par soi. Au-delà de la reconnaissance, Marie expose la problématique de la « *légitimité* ».

En somme, les participants sont toujours dans un entre-deux qui a des conséquences sur le sens, la santé et qui peut occasionner des situations de violence telles que la réunion évoquée par Marie.

Les données issues de cette période sont les dernières. L'enquête a pris fin avec le dernier entretien accordé par Marie en janvier 2022.

Je vais procéder à une discussion en mettant en perspectives, dans un premier temps les données de chaque participant d'un point de vue individuel et, dans un second temps, en croisant l'ensemble des données.

## Partie 6 Discussion : La personne ressource un agent de l'opérationnalisation de l'éducation inclusive

Introduction : p. 431

Chapitre 1 : Une analyse longitudinale des participants : p. 434

Chapitre 2 : Une analyse croisée des participants : p. 460

### Introduction

La recherche doctorale concerne l'opérationnalisation d'une nouvelle fonction adossée à l'enseignant spécialisé : la fonction personne ressource. La recherche s'anime autour de trois domaines de questions. Un premier domaine porte sur l'apprentissage. Comment apprendre à mettre en place des activités pour lesquelles la formation CAPPÉI n'a pu préparer au réel du terrain ? Le deuxième domaine se centre sur les activités mises en place par la personne ressource. À qui s'adressent ces activités ? De quelle nature sont-elles ? Enfin, le dernier domaine porte sur l'identité. La personne ressource est-elle reconnue, acceptée et par qui ? Comment passer d'une identité en relation avec une ou des disciplines à enseigner à une double identité ?

Elle répond à des enjeux scientifiques, correspond à un contexte socio-historique et s'inscrit dans une réforme de la formation. L'analyse des écrits scientifiques a mis en évidence l'adoption d'une posture topogénique haute sur des activités en lien avec les interactions, la communication et l'agir sur autrui. Les travaux menés par Leroyer et Midelet-Mahieu (2020) confirment qu'il n'existe pas d'harmonisation sur la définition de la personne ressource ni sur ses espaces d'action. Il semble nécessaire de définir ce qu'est une personne ressource, de déterminer ce qu'est le prescrit, d'identifier une démarche de professionnalisation et de développer une formation en adéquation avec le réel.

Le contexte socio-historique<sup>123</sup> a montré que l'inclusion favorise l'éducation de tous, la justice sociale et le développement équitable. La question est de savoir comment la personne ressource pourrait participer à l'opérationnalisation et à la définition de la nature de ses activités. Les activités des personnes ressource peuvent relever uniquement d'un agir enseignant mais aussi d'autres formes d'agir, donc se pose la question de son identité. Cette fonction émerge dans un contexte de nouvelles modalités d'organisation du travail (Dujarier, 2015) et de mise en place de doctrines néo-managériales (Bèzes *et al.*, 2011). Ces deux facteurs conjugués aux nouvelles modalités de l'éducation inclusive occasionnent des processus de changement à l'école. Il nous appartenait d'identifier lors de l'analyse des activités de la personne ressource comment elle

---

<sup>123</sup> Voir chapitre 1 partie 1

négocie les contradictions et le manque de prescriptions émanant des niveaux supérieurs (Dujarier, 2015), comment elle s'inscrit dans des processus contradictoires (Bèzes *et al.*, 2011) : l'un vertical où s'exerce un contrôle hiérarchique et l'autre horizontal où la coopération devient une « vertu » (Mazereau, 2021, p. 240).

L'analyse de la réforme de la formation<sup>124</sup> a montré que la formation dispensée auprès des futures personnes ressource adopte un cadre scolaire orientée vers la certification et non sur des modalités de mise en pratique dans le cadre d'un établissement scolaire. Comment apprendre à mettre en œuvre des activités qui ne sont pas institutionnalisées ? De plus, la formation transmet des savoirs qui n'ont pas fait l'objet de recherches, ni d'analyse de pratiques. Les savoirs constituent « un idéal » (Gaulejac (de), 2006) dans le sens où les futures personnes ressource vont établir « une représentation subjective » (p. XXIII) sans prendre en compte leurs propres limites. La difficulté pour ces futures personnes ressource est de mesurer l'écart entre le travail comme « expérience de l'action et de ses limites » (p. XXIII) et, l'idéal.

Le questionnement de départ et les enjeux précités nous ont conduit à nous appuyer sur cinq concepts : l'apprentissage des adultes, la professionnalisation et le développement professionnel, l'activité et l'identité.

Les premiers résultats issus des entretiens exploratoires indiquent que les expériences identitaires sont multiples, « disparates » et « bricolées » que ce soit au niveau de leur place, de la construction des savoirs et de leur pratique » (Ferré & Bedoin, 2021, p. 239). Les futures personnes ressource apparaissaient comme des « êtres hybrides car elles possèdent un statut d'enseignant avec des pratiques et des compétences qui dépassent le cadre de l'enseignement » (p. 239). Leur identité est présentée comme une dynamique dont l'origine se situe dans les propres expériences sociales. Les participants connaissaient une destabilisations de leurs repères identitaires, traversent des positions d'insécurité, ont un besoin d'être valorisés. Ils semblent être bloqués dans leurs situations. « Leurs actions ne sont pas clairement définies » (p. 240). Les premiers résultats montrent que leur identité oscille entre une identité d'affinité et une identité de négociation. Les derniers résultats de cette première phase de recherche expliquent que les personnes ressource sont placés dans une position « d'entre-deux » et de « *ni ni* » comme le personnage de Janus (Ferré & Bedoin, 2021, p. 240). Thouroude (2022) explore l'entre-deux en allant au-delà de ce dynamisme de passage. Elle facilite la rencontre entre ce qu'elle crée des différences et des points communs. La posture d'entre-deux « est une affaire de lien et de parole avec des sujets et de parole avec des sujets en devenir » (Thouroude, 2022, p. 364). Elle prend en compte les facteurs humains, intervient dans des procédures de

---

<sup>124</sup> Voir partie 1 chapitre 3

prévention, entretient des relations avec l'institution qui peut favoriser ou entraver la rencontre, interroge les postures professionnelles. « La rencontre ne peut s'effectuer que si les professionnels travaillent dans l'entre-deux (...) tout simplement humains » (p. 367), c'est-à-dire composent avec leurs propres limites, se « dégage de la tentation de toute emprise sur l'autre » (*Ibid*). J'ai mobilisé ce concept d'entre-deux non comme un opposé du *ni ni* mais comme une rencontre.

La recherche doctorale s'est inscrite sur le plan méthodologique dans deux cadres définis : celui de l'analyse institutionnelle<sup>125</sup> et celui de la sociologie clinique. Il s'agit d'accéder au « sens des choses » (*Ibid*). L'étude de la personne ressource nous amène à une analyse du point de vue de l'institution scolaire qui a « pour finalité d'éduquer et de socialiser par la transmission des savoirs et de la culture » (Hans, 2019, p. 370) et du point de vue de l'organisation, c'est-à-dire celui des établissements scolaires qui évoluent et entretiennent des relations avec son environnement.

C'est pourquoi j'ai formulé la problématique suivante qui est le fil conducteur de la recherche.

**En quoi les activités mises en œuvre par les personnes ressources contribuent-elles à leur développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre-deux ?**

Pour répondre à cette problématique, j'ai proposé trois hypothèses de travail :

Hypothèse 1 : Les activités de la personne ressource pourraient être des activités qualifiées de « suggestion du faire » et non du « faire » et du « faire faire ».

Hypothèse 2 : Les apprentissages liés aux activités de la personne ressource oscillent entre l'apprentissage par l'accompagnement lors de la formation CAPPEI et, l'apprentissage sur le tas suite à l'obtention de la certification.

Hypothèse 3 : La dynamique identitaire de l'entre-deux adoptée par la personne ressource permet de répondre aux besoins à la fois des professionnels et des élèves.

La méthodologie s'appuie sur une méthodologie qualitative, compréhensive et casuistique inscrite en sociologie clinique. Elle mobilise des outils tels que les entretiens, les observations et les matériaux écrits.

Le recueil des données s'est réalisé sur un temps long, de septembre 2018 à janvier 2022, afin de faire apparaître les processus de continuité et de ruptures dans les apprentissages de la fonction, la construction des activités et la construction identitaire des participants. Ce temps d'enquête a été subdivisé en six vagues. La troisième et la quatrième constituent un temps très

---

<sup>125</sup> Voir Chapitre 4 Méthodologie

particulier car les participants ont vécu deux périodes de confinement dont le premier a conduit à la fermeture des établissements scolaires.

La partie « discussion » a pour enjeu de mettre en valeur les données recueillies. Elle s'organise en deux temps : un premier qui porte sur une analyse longitudinale de chaque participant et un deuxième où les analyses seront croisées sur l'ensemble des corpus.

## 1- Chapitre 1 : Une analyse longitudinale des participants

Cette analyse longitudinale concerne six des huit participants qui ont participé à la recherche. Carine et Sébastien ont quitté la recherche dès la fin des premiers entretiens. Il n'est pas possible de procéder à une analyse sur un temps long.

L'analyse de l'évolution des données des participants s'effectue au regard des trois concepts retenus : l'activité, l'apprentissage et l'identité.

### 1-1 Le cas de Muriel

Je me suis appuyée sur deux entretiens. Après Muriel n'a pas donné suite à mes sollicitations et a quitté son poste de coordonnatrice.

#### 1-1-1 L'activité

Muriel est déjà dans son établissement depuis sept ans. Elle a déjà mis en place des activités personne ressource de plusieurs ordres : le partenariat avec les « *enseignants d'inclusion* », des observations d'élèves, la construction de supports dans une perspective de ne « pas faire à la place de » depuis son entrée en formation et, des activités de coopération. L'ensemble de ces activités avaient pour enjeu de résoudre des problématiques internes à l'établissement comme construire des adaptations avec des partenaires internes. Lors du deuxième entretien, c'est-à-dire après la certification, elle a évoqué une première activité basée sur l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> qui mettait en jeu un partenariat avec des acteurs externes à son établissement : Cap emploi. La deuxième activité est celle qui a été présentée lors de l'épreuve 3. Elle consistait à présenter une réunion où des AESH exposaient leurs difficultés à accompagner leurs élèves et des difficultés de positionnement et de communication avec des enseignants. Dans un premier temps, elle observait puis dans un deuxième temps, elle suggérait des modifications des gestes professionnels. L'activité avec les AESH a été bien accueillie par le jury. Ils se sont demandés si cette activité dépendait de la personne ressource. En quelques mois, Muriel a ouvert son champ d'activités. Elle s'est orientée sur des activités d'accompagnement conseil et des activités d'accompagnement pédagogique-didactique. Elle a rencontré différentes situations génériques : dire ce qui est attendu, dire comment faire, rassurer et expliquer (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). Elle a exercé des activités dans la classe et des activités plus indirectes lors de réunions avec les AESH. La réunion avec les AESH a constitué un premier pas vers la

formalisation d'une activité. Le passage de l'informel au formel a aidé Muriel à asseoir sa fonction au sein de son établissement.

Lorsque Muriel a décidé de ne plus construire les supports à la place de ses collègues, elle a rencontré de la résistance car elle modifiait des pratiques qu'elle-même avait instituées. Elle n'a pas cessé de travailler en interaction avec autrui. La fonction ressource n'était pas une fonction qui pouvait s'exercer en solitaire. Elle était en relation avec différents interlocuteurs. Elle cherchait à les influencer, en leur suggérant mais jamais en leur imposant.

Ses pratiques en lien avec la fonction ont modifié les normes et les modalités d'organisation. Un enseignant du premier degré qui observe une AESH et un enseignant de secondaire est une nouveauté dans l'établissement. Elle a créé de nouvelles normes et bousculé les anciennes.

Le sens et les intentions qu'elle a associés à ses activités et à sa fonction ont été en lien avec la volonté de diffuser « *ce qu'est l'école inclusive* » et de se conformer à la politique inclusive de son établissement : « *l'inclusion se situe aussi bien au niveau pédagogique que social* ». Ce sont les enseignants de l'établissement qui déclenchaient son activité. Comme elle détenait des savoirs ignorés par ses pairs, le pouvoir de Muriel se mesurait à sa capacité à déclencher une réponse de la part des sujets visés. Sur le plan intersubjectif, elle entretenait des rapports d'implication personnelle et de reconnaissance d'agir. Elle a eu des difficultés à différencier les activités qui relevaient de la personne ressource de celles qui relevaient de la coordonnatrice Ulis.

Il a été possible d'identifier les leviers et les freins à la mise en place des activités de Muriel. Les leviers étaient d'ordre personnels et professionnels : sa bienveillance, son expérience dans le domaine de l'ASH, sa connaissance de l'établissement et de ses problématiques, sa capacité à déclencher des réponses, son accessibilité car elle était très présente dans l'établissement et la politique inclusive était assez ancienne. En termes de freins, elle ne les a pas beaucoup évoqués, peut-être la résistance de certains enseignants à la construction seule des supports et à de l'observation dans les classes.

Muriel s'est orientée vers des activités basées sur de la suggestion du faire et non sur de l'imposition pour faire. Les données issues du cas de Muriel semblent valider la première hypothèse.

#### 1-1-2 L'apprentissage

Muriel a mis en place des activités avant de rentrer en formation. Elle a appris en faisant c'est-à-dire qu'elle a appris sur le tas. En intégrant la formation CAPPÉI, elle a bénéficié d'une formation alternée où son temps d'apprentissage était partagé entre l'Espé et son établissement. Dans le cadre de la formation les contenus relatifs à la personne ressource étaient organisés

sous forme de modules : un module de vingt-quatre heures dans le tronc commun et des contenus en filigrane dans des modules de spécialisation. L'approche était plus théorique mais ne s'appuyait pas sur des données scientifiques car il n'existait aucune recherche sur cette fonction. Les formateurs se référaient au référentiel de formation. Que ce soit à l'Espé et dans son établissement Muriel s'est appuyée sur des processus d'apprentissage. Elle a mobilisé des processus socioconstructivistes et constructivistes. Elle a appris au sein de collectifs : les collectifs formés par les stagiaires par exemple lors de la séance sur la professionnalisation, les collectifs qu'elle a formés avec les enseignants du collège et avec les AESH. Elle a géré ses apprentissages seule. Elle était autonome et non contrôlée par un tiers. Ses actions étaient inscrites dans le réel que ce soit à l'Espé et dans son établissement. Dans une perspective constructiviste, j'ai identifié un apprentissage placé sous le signe d'interactions sociales. Elle a construit ses connaissances à partir de ses propres activités de personne ressource. Elle a appris en faisant et en mettant en jeu des processus réflexifs qui ont impliqué des activités mentales. Ses apprentissages se sont exercés dans son monde professionnel dans lequel elle a eu l'occasion de transférer des connaissances. Il s'agissait de l'entrée par l'activité du travail. Elle a appris de nouvelles compétences comme conseiller, expliciter en se confrontant à ces situations. Les situations ont été une source d'apprentissage en faisant. Il s'agissait de la didactique professionnelle. Elle a également mobilisé « des processus transformateurs de l'apprentissage » (Roger, 2014, p. 38) c'est-à-dire que Muriel a appris en analysant le contexte de son établissement, les attentes de l'épreuve 3.

Muriel s'est appuyée sur des processus psychologiques pour apprendre et construire ses activités et dans certaines conditions : l'Espé et son collège qui formaient l'organisation. L'apprentissage organisationnel se caractérisait par un collectif qui s'organisait afin de résoudre une situation problématique. Muriel s'est appuyée sur des collectifs qui ont constitué des communautés de pratiques. Ils ont constitué des ressources.

La fonction personne ressource a fait l'objet d'une transmission verticale et horizontale. Dans le cadre de la préparation à l'épreuve 3, Muriel a mentionné que les formateurs l'avaient amenée à cibler les partenaires, les adaptations et les structures pour les élèves en situation de handicap. Cet exercice a favorisé le lien entre le réel de son établissement et la formation dispensée. Les formateurs l'ont placée dans une posture réflexive. Elle a maintenu cette posture réflexive quand elle est retournée dans son collège, ce qui lui a permis d'étendre son champ d'activités. La transmission était aussi horizontale. Elle a été assurée grâce à ses interactions avec ses pairs, ses collègues. Muriel ne s'est pas exprimée sur la transmission assurée par sa tutrice.

Donc, Muriel a très largement appris sa fonction sur le tas et en mettant en jeu des processus réflexifs. Cette conclusion est à relativiser car je n'ai pas disposé de données suffisantes.

### 1-1-3 L'identité

Lors de son enfance et de son adolescence, Muriel a rencontré le rejet, le racisme. Le projet parental était axé sur avoir une vie meilleure. Elle a eu des difficultés à trouver sa place, à se faire accepter par des membres de l'institution scolaire. D'un point de vue psychique, le rejet a entraîné des tensions entre les trois instances psychiques. Elle était déjà dans une forme d'entre-deux culturels, ce qui a constitué des difficultés à construire un Soi positif. La rencontre avec un enseignant a été le point de départ d'une réconciliation avec l'institution, d'un meilleur compromis entre les instances psychiques. Elle a poursuivi des études supérieures dans différents domaines et a passé le concours de professeur des écoles, rejoint l'enseignement spécialisé en tant que maître E puis, est devenue coordonnatrice d'un dispositif Ulis depuis sept ans. Son identité individuelle s'est construite en fonction de transactions entre une identité héritée et une identité visée. Elle a convoqué sa personnalité professionnelle qui a regroupé ses idéaux, ses désirs, ses motivations, ses crises. Elle a choisi de devenir personne ressource et enseignante spécialisée pour être titulaire de son poste et pour participer à la construction d'une école plus inclusive. Elle a mis en conformité son désir avec l'idéal institutionnel que je qualifierais de « caché » car la titularisation est une conséquence de la certification et non une finalité officiellement affichée par l'institution. Elle n'était pas inscrite dans le bulletin officiel. Elle a diminué l'écart entre le projet institutionnel de professionnalisation et son projet personnel de professionnalisation. Lors de son exercice professionnel, sa personnalité professionnelle a trouvé un compromis avec son identité institutionnelle quand elle a perçu que l'inclusion n'était pas que du ressort de l'enseignant spécialisé. L'enseignant de la classe avait un rôle à jouer, ce qui lui a permis de comprendre le sens de ses actions. Néanmoins l'institution l'a placée dans une position inconfortable car l'institution ne lui a pas donné les outils pour différencier les activités de la personne ressource de celle de coordonnatrice du dispositif.

A la suite de la certification, Muriel s'est présentée comme enseignante spécialisée et personne ressource. Elle pensait que la certification lui avait apporté plus de légitimité. Tous les participants ne partageaient pas sa vision.

Les activités qu'elle a développées sont en lien avec son identité individuelle orientée vers l'échange et l'ouverture sur l'extérieur, et sa personnalité professionnelle. Elle n'a pas identifié d'éléments qui auraient entravé le compromis entre la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle. Son identité individuelle était en continuité avec son identité institutionnelle.

Muriel a mis en place plusieurs activités qui ont favorisé la construction de plusieurs identités d'entre-deux secondaires : enseignante passeuse, enseignante-consultante, enseignante-traductrice. Je me suis appuyée sur les travaux de Leroyer et Midelet-Mahieu pour établir cette typologie. J'ai également identifié une nouvelle identité celle d'enseignante-médiatrice qui est

absente des travaux des auteures précitées. Muriel a été une médiatrice entre une AESH et une enseignante et non une médiatrice entre l'institution et les interlocuteurs (Leroyer et Midelet-Mahieu, 2021). L'identité de Muriel avec cet aspect de médiation est très proche de l'entre-deux développé par Thouroude (2022). Les AESH et les enseignants lui accordaient une fonction de rétablir une paix. Elle facilitait la rencontre, la communication. Elle était un tiers.

## 1-2 Le cas Alix

Je m'appuie sur trois entretiens.

### 1-2-1 L'activité

Alix était déjà en poste avant son entrée dans la formation CAPPEI. Elle avait timidement mis en place des activités personne ressource. Elles étaient orientées vers l'aide aux enseignants du collège, l'orientation vers des partenaires internes ou externes en fonction de la problématique, trouver des solutions de manière collégiale, et participer à la réunion de fin d'année pour préparer l'accueil des élèves à BEP du collège. Les activités mentionnées précédemment étaient du registre de l'accompagnement conseil, d'activités indirectes en dehors de la classe (Grave, 2022) et relevant des situations génériques du dire comment faire, d'expliquer, de dire ce qui est attendu mais pas de faire ensemble (Leroyer et Midelet-Mahieu, 2021). Lors du passage de l'épreuve 3, elle a présenté une activité qui se centrait sur les ressources que les enseignants pouvaient utiliser en fonction d'un trouble, des informations concernant les partenaires qu'ils pouvaient solliciter. Le jury a trouvé son activité un peu faible. Malgré la critique institutionnelle, Alix a poursuivi ce genre d'activités jusqu'à la réouverture des établissements à la suite du confinement. En mai 2021, le principal et principal adjoint avaient émis l'idée de construire un groupe de réflexion dans lequel Alix aurait eu toute sa place. Ce groupe aurait fonctionné selon les mêmes modalités qu'une cellule de veille avec des membres de droit, le principal adjoint et la personne ressource, et d'autres membres comme deux ou trois enseignants très sensibilisés à l'éducation inclusive et une ou deux AESH. Ce groupe se réunirait une fois par mois afin de discuter sur des problématiques d'élèves qui ne seraient pas scolarisés en dispositif Ulis. Ce projet ne verra pas le jour car le principal adjoint a été muté par l'IEN ASH dans un autre établissement. Le personnel de direction désirait aider Alix à se construire en tant que personne ressource et à trouver une place au sein de l'établissement.

L'ensemble de ses activités avait pour enjeu d'aider les enseignants à modifier leurs pratiques professionnelles, à trouver des solutions pédagogiques pour les élèves. Elles se sont réalisées entre la prescription institutionnelle qui était incomplète et le réel de son établissement. L'inclusion était un projet d'établissement. Les enseignants ont demandé l'ouverture du dispositif Ulis. Elle s'est peu confrontée à la résistance des enseignants et du personnel de

direction. Ses activités n'ont pas été empêchées sauf pendant la période du confinement. Le distanciel a été une période où ses activités de personne ressource ont disparu.

Orienter vers des partenaires ou trouver des solutions étaient des activités qui se déroulaient dans le cadre d'interactions. Alix a échangé, collaboré, coopéré, assuré une réflexion collective. Alix n'a pas identifié de moments où la réflexion a été solitaire. Elle a insisté sur l'aspect collectif. Ses interactions étaient principalement verbales et quelques fois via une messagerie électronique. Elle n'a pas assuré cette fonction uniquement sous format numérique. Quand un collègue lui demandait un conseil, son aide, une information, elle n'a pas imposé. Elle a été dans la suggestion du faire. Elle a proposé des outils, des adaptations. Elle a peut-être fait à la place de quelques fois avant la formation CAPPÉI. Quand elle a proposé qu'un enseignant aille rencontrer un partenaire interne ou externe, elle était encore dans la suggestion et non dans l'imposition. Les enseignants étaient en demande. Elle n'allait pas au-devant des leurs. Elle a essayé de modifier leurs pratiques professionnelles afin que tous les élèves du collège puissent réussir. Son agir était orienté vers des enseignants et non vers des élèves.

Elle a entretenu des rapports de pouvoir et sociaux. Elle a reçu l'appui du personnel d'encadrement pendant le confinement et à la fin de l'année scolaire 2021 avec le projet de groupe de réflexion. Ces appuis indiquaient une volonté d'asseoir la place d'Alix au sein de l'établissement et accentuer la reconnaissance qu'elle avait obtenu auprès des enseignants du collège. Lors de cette période, les rapports sociaux étaient excellents avec ses collègues, des partenaires externes, le personnel de la vie scolaire et de direction.

Son arrivée a accentué le travail collaboratif, les échanges, la recherche de nouvelles solutions. Elle a participé à la reconstruction de nouvelles normes, à la création de nouvelles collaborations entre des partenaires internes et des partenaires externes. Cette évolution était positive. La difficulté pour Alix a été de formaliser ses activités. Cette critique avait déjà été formulée par le jury lors de l'épreuve 3.

Il a été possible d'identifier des leviers et des freins à la mise en place des activités d'Alix. Les leviers étaient le climat de confiance et de sérénité dans l'établissement, le soutien et la volonté de construire une place à la personne ressource par le personnel de direction, l'accueil des enseignants du collège, la politique inclusive portée par le personnel de direction, l'arrivée d'un principal adjoint qui était enseignant spécialisé, la vision de ce dernier favorable à une entrée élève et à l'accessibilité universelle, le soutien de la direction et de la vie scolaire pendant le confinement. Les freins provenaient de l'institution qui n'a pas défini la fonction, du manque de réflexion d'Alix pour formaliser ses activités, le manque d'accompagnement du pôle inclusif qui a délié les liens avec l'agente de terrain.

Donc Alix était dans une suggestion du faire et non dans une imposition.

### 1-2-2 L'apprentissage

Alix était déjà nommée comme coordonnatrice du dispositif Ulis avant de rentrer en formation CAPPÉI. Elle a commencé à apprendre cette fonction sur le tas au sein de son établissement. Lors de sa formation, son apprentissage s'est déroulé entre l'Espé et son établissement. A l'Espé, Alix a suivi des cours consacrés à la personne ressource dans le tronc commun et dans les modules de spécialisation. Lors de son temps dans le collège elle a construit ses activités en s'appuyant sur des processus analogues à ceux qu'elle a utilisés dans le cadre de son établissement. Elle s'est appuyée sur des processus socioconstructivistes. Elle n'a pas appris seule. Elle était en contact avec les formés et les formateurs. Elle a participé à des activités collectives par exemple lors des échanges avec ses collègues dans son collège ou avec des stagiaires lors de la séance de professionnalisation. Ses activités s'inscrivaient dans le réel de son établissement. Elle a géré la construction de ses activités de manière autonome. Son apprentissage était professionnel. Elle a transféré des connaissances acquises dans le cadre de sa formation d'enseignante dans celle de la fonction personne ressource. Pour proposer des adaptations, elle s'est appuyée sur des connaissances acquises lors de sa formation de professeure des écoles. Son travail qui au début n'était pas organisé, s'est construit au fur et à mesure car elle a réfléchi, pensé. Cette réflexion s'est produite dans la formation CAPPÉI et dans son établissement. Ses activités se sont construites dans son collège, en fonction d'une problématique locale. Le questionnement était au départ individuel mais la solution était souvent collective. Alix a souvent souligné l'importance du collectif. En ce sens, elle s'est inscrite dans une communauté de pratique composée de ses collègues et du principal adjoint. Ce travail collectif a favorisé la montée en compétences mais a limité la construction d'activités en dehors de l'espace de conseiller et d'explicitier. Ce collectif a été une ressource pour Alix au même titre que les stagiaires pendant la formation CAPPÉI.

La transmission professionnelle a été assurée par une transmission verticale assurée par les formateurs. Ces derniers ont davantage préparé les stagiaires à l'épreuve 3 qu'à l'exercice de la fonction dans un contexte réel. Alix ne s'est pas souvenue d'une séance consacrée à la personne ressource, ni d'avoir été placée dans une posture réflexive. La réflexion était présente dans son quotidien mais limitée, ce qui a pu expliquer le champ réduit des activités d'Alix. La transmission a été aussi assurée par ses pairs et les membres de la communauté éducative. Ce collectif très important a été une source de co-construction et d'élaboration des savoirs.

La fin prématurée de sa participation n'a pas permis de mesurer l'impact de la recherche dans son questionnement sur la personne ressource.

Alix n'a pas suivi une formation continue sur la personne ressource après la certification. Son apprentissage s'est réalisé sur le tas.

### 1-2-3 L'identité

Alix a connu le rejet lors de son enfance de la part d'autres élèves c'est-à-dire de la part de membres de sa communauté d'appartenance, ce qui a conduit à une fragilité dans la construction de son Soi, dans la construction d'une estime de soi positive et au niveau de la construction psychique. Il a été difficile de trouver un compromis entre les trois instances. Elle accorde toujours une importance au regard d'autrui. Son choix de devenir enseignante spécialisée est dans un premier temps un choix par défaut car elle est nommée sur le poste de coordonnatrice puis il est devenu un vrai choix car elle a ressenti une similitude avec les membres de son groupe. Il y avait un effet miroir. Ses activités se sont souvent orientées sur le lien. Elle a reconstruit un lien qui lui avait manqué. Cette fonction l'a soigné. Sa personnalité professionnelle était en relation avec cet aspect de son identité. Elle était très sensible aux difficultés des élèves, « à trouver des solutions ». Au début de la recherche, son idéal rejoignait les attentes institutionnelles et organisationnelles. Il n'existait pas de conflits majeurs. La reconnaissance qui lui a manqué à une période de sa vie s'est manifestée. Alix estimait que la certification ne lui a pas apporté une légitimité particulière mais une confiance en elle. Quand un nouveau principal adjoint est arrivé dans l'établissement elle s'est présentée comme personne ressource. Le projet institutionnel de professionnalisation n'est pas si éloigné du projet personnel de professionnalisation. Elle a établi un compromis entre sa personnalité professionnelle et son identité institutionnelle même si l'institution a émis une réserve sur ses activités.

Ce compromis a été mis à mal pendant le confinement où elle s'est sentie inutile en tant qu'enseignante et en tant que personne ressource. L'absence de liens a réveillé des blessures psychiques antérieures et des angoisses. Son identité professionnelle a été interrogée. Elle avait perdu le sens de ses missions. La réalité et les demandes institutionnelles ne correspondaient plus à ses désirs et à ses motivations. La réouverture de l'établissement a été l'occasion de mesurer que ses activités basées sur le lien sont essentielles pour son équilibre professionnel et personnel.

En termes d'identité, Alix a été dans une identité entre-deux : enseignant- consultant. Cette identité de consultant a été empruntée aux travaux de Leroyer et Midelet-Mahieu (2021).

## 1-3 Le cas Anne-Lise

### 1-3-1 L'activité

Lors du premier entretien, Anne-Lise a présenté plusieurs activités personne ressource comme informer, échanger avec les enseignants du collège, trouver des moyens financiers afin que les enseignants puissent faire des photocopies pour tous les élèves à BEP du collège, dialoguer avec la gestionnaire et participer à de la co-intervention. Anne-Lise avait investi aussi bien des activités qui se réalisait dans la classe comme la co-intervention que des activités dites indirectes (Grave, 2022) c'est-à-dire qui se déroulaient en dehors du temps de classe telles que l'information, les échanges avec les collègues. Ses activités étaient dans le domaine de l'accompagnement pédagogique-didactique et dans l'accompagnement conseil. Les situations génériques étaient de l'ordre de dire de ce qui est attendu, faire ensemble (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). A la fin de la recherche, les activités d'échanges et d'aide en direction des enseignants semblaient devenir secondaires au profit de l'activité faire ensemble (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). En effet, lors de la visite du collège elle s'est beaucoup attardée sur une activité de coenseignement qu'elle menait avec l'enseignante de français. Anne-Lise était arrivée dans l'établissement depuis quelques années, les enseignants commençaient à devenir autonome par rapport à la mise en place de certaines adaptations. Le dire ce qui est attendu a cédé sa place au profit de faire ensemble. Elle a déplacé la focale de la population cible, de l'adulte et l'élève, elle s'est concentrée la plupart de son temps sur l'élève. Cette intention était déjà présente lors du passage de l'épreuve 3 puisqu'elle a proposé une activité d'inclusion inversée qui concernait en priorité l'élève même si elle devait collaborer avec les enseignants de la classe avant que cette dernière soit effective.

Les activités mentionnées précédemment ne sont pas le fruit du hasard. Elles se sont réalisées entre la prescription institutionnelle qui était incomplète et un réel d'établissement qui proposait des problématiques auxquelles Anne-Lise devait répondre. Leurs mises en place ont occasionné des résistances de la part de certains membres de l'établissement qui étaient déjà porteurs d'une histoire. Dans un premier temps, les enseignants s'étaient opposés à l'ouverture du dispositif puis pour une partie d'entre eux s'est ralliée aux propositions de la participante. Ces formes de résistance ont contraint Anne-Lise à ne pas se positionner en tant qu'actrice qui exige une application des textes relatifs à l'inclusion, qui impose que les adaptations soient mises en place. Si elle voulait faire accepter sa vision de l'inclusion à savoir une école qui s'adresserait à tous les élèves qui ne formerait un seul et même groupe, elle devait faire preuve de diplomatie, d'empathie vis-à-vis de ses interlocuteurs. C'est pourquoi, elle a adapté une stratégie de suggestion du faire et non celle de l'imposition du faire. Elle s'est ajustée aux représentations des autres enseignants et de son principal qui dans un premier temps avait maintenu les élèves

du dispositif dans le dispositif. Il refusait les inclusions dans leur classe de référence. Petit à petit, elle a construit des activités qui ont été reconnues par ses collègues et à la direction. La co-intervention est devenue une nouvelle norme. En venant dans les classes avec les élèves du dispositif Ulis elle a réussi à ouvrir les portes. Ainsi elle a pu organiser des moments d'observation et de coenseignement à destination d'autres élèves du collège. La suggestion est le point central de la construction d'activités. Ces activités ont mis en jeu des processus intersubjectifs entre elle et les enseignants. Ces processus ont facilité la suggestion du faire.

Suggérer, c'est échanger, c'est réfléchir ensemble. Contrairement au début de la recherche, Anne-Lise a construit un petit groupe avec des enseignants surtout en histoire géographie, l'enseignant référent, la responsable des PAP et occasionnellement la principale adjointe un collectif où les membres sont amenés à réfléchir sur des outils, des adaptations qui seraient judicieux de mettre en place lors de l'arrivée d'un élève en grande difficulté pour lequel ils ont peu d'informations. Adhérer à ce genre de groupe nécessite de suggérer et non d'imposer. En ce sens, les relations sociales sont davantage horizontales. Les partenaires étaient internes à l'établissement et aussi externes (l'enseignant référent). La participation à ces réunions et la mise en place du coenseignement ont facilité la formalisation de ses activités. Les objectifs de chacun sont identifiés, des relations de confiance ont été construites, une communauté de pratiques s'est créée. Les membres ont échangé des informations et ont été amenés à collaborer. L'activité de réflexion s'est construite tout en construisant Anne-Lise qui a exclu la gestion des PAP du collège dans la mesure où une référente a été nommée.

Paradoxalement, la période de confinement ne sera pas marquée par une suggestion du faire. Anne-Lise n'a pas réalisé d'activités de personne ressource mais des activités d'enseignement. Elle a repris « *la main* » sur les compétences travailler. Le dispositif Ulis en distanciel est redevenu un UPI. Le confinement a favorisé le repli sur soi. Elle s'est concentrée sur une imposition du faire vis-à-vis des élèves. Elle n'a pas d'elle-même ouvert d'espace à destination des enseignants. Aucun enseignant ne l'a contacté.

Il a été possible d'identifier les leviers et les freins à la mise en place de ses activités. Dans les leviers, j'ai relevé l'évolution des relations avec la direction qui dans un premier temps avait interdit les inclusions, puis les a soutenues. Anne-Lise avait « carte blanche » en ce qui concernait le fonctionnement du dispositif et des activités qu'elle pouvait mettre en place. Elle les prévenait mais ne demandait pas d'autorisation particulière. L'inclusion et la gestion des élèves à BEP est devenu un axe du projet d'établissement. Elle a participé à la création d'un groupe qui se réunissait ponctuellement quand un élève avait de grosses difficultés et pour lequel des adaptations, un PAP ou une demande Gevasco devait être mis en place. Lors d'une prérentrée, l'enseignant référent est venu réexpliquer les différents plans et projets. Le dernier

levier a été l'ouverture des classes. La position centrale de la salle du dispositif Ulis a favorisé la circulation des informations et les échanges.

Parmi les freins, j'ai remarqué, l'absence d'investissement du personnel de direction qui ne lui a pas identifié une place précise, le dilatement des liens avec le pôle inclusif. Lors de son arrivée au collège, l'IEN ASH et les CPC étaient très présents. Petit à petit, les liens se sont distendus au point de devenir absent après la réouverture des établissements. Lors de son dernier entretien, Anne-Lise se demandait si le pôle existait encore. Elle se sentait livrée à elle-même. Elle était chargée d'opérationnaliser la fonction sans aucun accompagnement. Un dernier frein est celui du regard des enseignants qui s'est modifié. Certains regards étaient plus positifs à l'égard de l'inclusion mais la situation n'était pas encore idéale.

En conséquence, les activités mises en place par Anne-Lise se sont inscrites dans une suggestion du faire quand elle s'adresse à des adultes. Cette hypothèse est à relativiser. Quand elle s'adresse aux élèves lors du coenseignement et de l'inclusion inversée elle n'est pas en mesure de suggérer mais de faire faire.

### 1-3-2 L'apprentissage

Anne-Lise était déjà coordonnatrice avant d'intégrer la formation CAPPÉI. Elle apprenait sur le tas au sein de son établissement. Lors de son entrée en formation, le temps d'apprentissage s'est réparti entre l'Espé et son collège. L'enseignement de la personne ressource était dans un module du tronc commun qui durait vingt-quatre heures et dans les modules de spécialisation. Elle était dans une formation qualifiée d'alternée. Elle n'apprenait pas seule. Comme les autres participants, elle utilisait des processus socioconstructivistes. Ses actions de personne ressource s'inscrivaient dans le réel de son établissement. Elle a effectué des travaux collaboratifs aussi bien dans son collège avec ses collègues qu'à l'Espé comme lors de la séance sur la professionnalisation. L'ensemble de ses acquisitions étaient le fruit des interactions qu'Anne-Lise a entretenue avec les stagiaires, les acteurs de son établissement. Elle a géré son apprentissage seule tout au long de la recherche. Au sein de son établissement elle a résolu une problématique interne spécifique à son établissement : l'inclusion des élèves du dispositif. Cette problématique concernait l'ensemble des acteurs du collège. Au début de la recherche, Anne-Lise était assez marginalisée dans son établissement. Puis elle a réussi à construire un groupe au sein duquel différents acteurs du collège très proches de l'enseignement spécialisé se réunissaient pour réfléchir aux modalités d'inclusion d'élèves présentant des BEP diagnostiqués ou non. Ce groupe constituait une ressource au même titre que le fruit des échanges qu'elle entretenait avec les enseignants d'histoire géographique. Lors des périodes de formation à l'Espé, Anne-Lise échangeait des savoirs et des connaissances sur la personne ressource. Donc, elle a appartenu à différentes communautés de pratique qui l'ont aidé à

construire des activités et mener une réflexion sur la fonction. La participante a utilisé un autre processus que les autres participants ont ignoré : le connectivisme. En effet, Anne-Lise a fait partie de groupes de coordonnateur sur les réseaux sociaux. Elle a échangé des savoirs et des connaissances via les technologies du numériques. Elle n'a pas explicité si ses échanges sur les réseaux concernaient la fonction personne ressource ou seulement sur le rôle de coordonnateur.

Anne-Lise a appris aussi bien à l'Espé que sans son collègue, c'est à dire dans un cadre professionnel. Elle a mobilisé plusieurs processus : des processus issus de l'analyse de l'activité, ce qu'elle a appris quand elle était enseignante de primaire pour l'apprentissage de la lecture. Elle l'a réutilisé quand elle a appris à lire à l'élève qui est venu dans le cadre de l'inclusion inversée. Elle a fait aussi appel à la didactique professionnelle et à l'ergologie.

La transmission des savoirs a été aussi bien horizontale que verticale : horizontale avec ses pairs et les acteurs de son établissement, verticale avec les formateurs à l'Espé et peut être par imitation avec sa tutrice. Elle ne se souvient pas d'une séance précise à l'Espé qui l'aurait aidé à construire des activités dans son établissement ou à construire son épreuve 3. Elle a été attirée par la posture des formateurs qui favorisaient la réflexivité. Ils ne donnaient pas les réponses. Elle les a trouvées toute seule. Elle a maintenu cette posture réflexive tout au long de la recherche, ce qui lui fait dire lors du dernier entretien que la recherche n'a pas été une aide à la réflexion contrairement aux autres participants.

Lors du confinement, même si elle n'a pas mis en place des activités de personne ressource, elle a poursuivi une réflexion sur cette fonction. Son apprentissage a été davantage intellectuel que dans un agir physique. Elle s'est aperçue que le développement d'activités dans le cadre du distanciel lui était impossible. Elle a priorisé ses priorités. Je suppose que ce temps a été l'occasion aussi de réfléchir aux activités qu'elle pourrait mettre en place lors de la réouverture des établissements, de faire un bilan.

### 1-3-3 L'identité

Anne-Lise s'est qualifiée de « bonne élève ». Elle était un sujet assujetti où les règles et les codes de l'école étaient ancrés et constituaient un cadre sécurisant. Il l'ont aidé se construire psychologiquement. Au sein de cette institution, elle a été incluse dans des groupes de référence, ce qui l'a aidé à construire un Soi positif. Sa personnalité professionnelle était animée d'un désir de vouloir faire aimer l'école à ceux qui ne l'aimaient pas et, pour l'inclusion de favoriser l'inclusion des élèves du dispositif dans leur classe. Le projet institutionnel pour l'enseignante spécialisée différait du sien qui était de répondre à une injonction de se professionnaliser et être porteur du projet du service de l'école inclusive en étant personne ressource. La confrontation entre ces deux projets et la confrontation entre sa personnalité professionnelle et le réel de son établissement ont contraint Anne-Lise à mettre en place des stratégies identitaires, à trouver des

compromis. Lors de son arrivée, elle a subi une forme de rejet de la part des enseignants du collège, ce n'est pas le sujet Anne-Lise qui est rejetée mais ce qu'elle symbolisait : le dispositif Ulis imposé par l'institution, l'inclusion qui faisait peur. Elle été contrainte de réfléchir à des situations pour se faire accepter, d'où son aide et son investissement auprès de la gestionnaire afin que les élèves à BEP du collège puissent avoir une trace écrite. L'enjeu était aussi bien pour les élèves que pour elle. C'était l'occasion de modifier le regard que les autres enseignants pouvaient porter sur elle.

La réussite à l'épreuve 3 et la reconnaissance institutionnelle l'ont confortée dans son choix d'activités qu'elle pouvait mettre en place dans le cadre de son établissement : des activités dans la classe qui nécessitaient un partenariat en amont. Elle a réutilisé des gestes d'enseignant, le métier qu'elle a choisi et qui lui a offert un cadre sécurisant. Ainsi, elle a résolu le conflit qui existait entre sa personnalité professionnelle et son identité institutionnelle et diminuer l'écart entre le projet institutionnel de professionnalisation et le projet personnel de professionnalisation

Le cadre, les valeurs de l'école, le regard d'autrui sont des caractéristiques qui définissaient Anne-Lise. Elle s'était construite autour de l'omniprésence d'un cadre qui soit structurant et du regard d'autrui qui était très proche du regard qu'elle portait sur elle-même. L'idée d'être dans un entre-deux lui conférait certaines difficultés. Elle a adopté une identité d'entre-deux enseignant-enseignant ressource. L'enseignant ressource est déjà présent dans l'enseignement québécois. Lors du dernier entretien, elle a souligné qu'elle signait ses courriels professionnels seulement en tant que coordonnatrice et pas en tant que personne ressource. Lors de la recherche elle s'est présentée comme enseignante spécialisée. Elle a privilégiée le volet enseignant.

## 1-4 Le cas de Carl

### 1-4-1 L'activité

Carl a découvert cette fonction lors de son entrée en formation. Même s'il était coordonnateur depuis deux ans, il n'a pas construit d'activité personne ressource. Lors du premier entretien, il a semblé reprendre à son compte le discours des formateurs. Il évoquait la possibilité de mettre en place des activités en partenariat. L'activité présentée lors de l'épreuve 3 était une activité multi-partenaire qui se centrait les modalités d'accueil d'un élève TDA. Elle était en continuité avec sa représentation de la fonction. Il a présenté une activité car l'épreuve l'exigeait mais il n'était pas convaincu de son bien-fondé car il ne l'a pas poursuivi par la suite. Le jury lui a expliqué qu'il avait encore une posture de coordonnateur car la population cible était un élève du dispositif. L'idée du partenariat était intéressante mais la cible n'était pas correctement identifiée.

La principale activité mise en place était celle du coenseignement. Carl accompagnait les élèves du dispositif en cours et apportait de l'aide ponctuellement aux élèves de la classe de référence et aux enseignants s'ils en exprimaient la demande. Le coenseignement était très peu préparé. Carl pouvait apparaître comme « une super AESH ».

Contrairement aux autres participants, la fonction personne ressource a été peu investie car il a toujours eu des difficultés à différencier le champ d'expertise d'un coordonnateur de celui de la personne ressource. Cette difficulté a été une constante. Même si ces propos n'ont pas été explicites dans ce domaine, son activité s'est inscrite entre une prescription institutionnelle incomplète et un réel d'établissement qui ne l'ont pas aidé à construire cette différence. Son activité a modifié les règles de fonctionnement de son établissement. En effet, l'ancienne coordonnatrice fonctionnait comme une coordonnatrice d'un UPI alors que Carl a modifié à la fois le fonctionnement du dispositif UliS que celui de l'établissement. Il a généralisé la présence du coordonnateur en classe avec les élèves. Ces modalités ont traduit une rupture avec le fonctionnement précédent. Cette rupture a concerné davantage le dispositif que la fonction personne ressource qui est trop peu investie. Le coenseignement était une activité interactive qui a modifié l'agir professionnel des autres enseignants qui ont ouvert l'intimité de leur classe.

Carl attendait que les enseignants et des élèves du lycée lui demandaient de l'aide. Ces derniers ont investi un espace ouvert par Carl. Il ne s'imposait pas et n'imposait pas. Il suggérait. Il a suggéré des adaptations pour des élèves du dispositif à un enseignant en mathématiques sciences. Ce dernier débutait dans l'enseignement et en lycée professionnel.

Carl était inclus dans un groupe très limité qui accompagnait sa réflexion : le duo coordonnateur UliS et son AESH-Co. Ils ont mené une réflexion sur la recherche mais je n'ai pas été spectatrice d'une réflexion sur cette fonction. Carl ne l'a jamais évoqué. L'absence de réflexion a montré que cette fonction n'était pas très importante.

Il est possible d'identifier des leviers et des freins à la mise en place de son activité personne ressource. Le lycée était petit, environ 200 élèves. Carl était dans ce lycée depuis plus de vingt ans. Avant il était enseignant de lettre histoire. Il connaissait tout le monde. Il a été proposé comme coordonnateur par le proviseur précédent. Il a pu rentrer dans les classes plus facilement. Les enseignants ont l'habitude de gérer des élèves qui ont eu des parcours de vie un peu cassé. La mise en place de PAP, des Gevasco, est devenue une habitude. L'inclusion et la gestion de la diversité étaient une réalité d'établissement.

Les freins semblaient provenir du personnel de direction et d'un mode de fonctionnement très traditionnel. La principale a impulsé la politique de l'établissement et a défini le cadre. Carl comme coordonnateur pouvait intervenir auprès des élèves à BEP du dispositif mais il limitait

son champ d'activités à ces élèves. Elle n'utilisait pas son expertise dans la gestion de certains élèves. Elle a utilisé en priorité des acteurs traditionnels comme la principale adjointe, l'infirmière, la conseillère principale d'éducation et la cellule de veille où ne siège pas d'enseignants. Elle aurait pu ouvrir la cellule de veille aux enseignants dont Carl afin de bénéficier de son expertise, ce qui aurait élargi son champ d'activités et ne l'aurait pas limité à des activités d'enseignement.

Donc, l'activité de coenseignement est une activité de personne ressource qui se fait dans la classe (Grave, 2022). Il « fait ensemble » (Leroyer & Midelet-Mahieu, 2021). Carl est dans des activités de suggestion quand il s'adresse aux autres enseignants mais dans une activité d'aider à faire quand il s'adresse aux élèves.

Pour Carl, l'hypothèse n'a été qu'en partie vérifiée.

#### 1-4-2 L'apprentissage

L'apprentissage de la fonction a débuté lors de son intégration en formation. Il a bénéficié d'une formation alternée avec des temps de présence à l'Espé et des temps en établissement. Au début de la formation, il a ressenti un sentiment mitigé. Elle a donné l'occasion de rencontrer des acteurs venant de divers horizons mais les profils des stagiaires étaient tellement différents que la formation était devenue trop généraliste. Il attendait la transmission d'« *un carnet d'adresses* » dans le domaine de la fonction personne ressource. Il était en pleine réflexion. Il acceptait de se dire que ce qu'il faisait n'était pas bon. Dans son établissement, il a identifié une problématique autour du partenariat. La résolution de cette problématique a favorisé la construction de savoirs provenant de la situation et des échanges avec sa partenaire AESH. Lors de la formation, il s'est inscrit dans une communauté de pratique qui a pris fin lors de l'obtention de la certification. Sa deuxième a été plus limitée car elle était constituée de son AESH et des enseignants du lycée de discipline général car le coenseignement est plus difficile dans les enseignements professionnels. Il n'a pas intégré un groupe de réflexion identifié qui aurait pu l'aider à développer d'autres activités en relation avec la fonction personne ressource.

Lors de la formation CAPPEI et dans le cadre de son établissement, la construction des savoirs s'est appuyée sur des processus socio-constructivistes car les savoirs s'inscrivaient dans un réel de son établissement. Dans le lycée et à l'Espé il a participé à des activités de groupe comme lors de la séance sur la professionnalisation. Il a géré son apprentissage.

La transmission a été horizontale en raison de ses échanges et verticale quand elle était assurée par les formateurs qui plaçaient Carl dans une posture réflexive. Il n'a que très peu poursuivi sa réflexion sur cette fonction après la formation, ce qui a constitué un obstacle pour acquérir de nouvelles compétences dans ce domaine. Il a peut-être manqué une liaison entre la théorie et

la pratique dans ses activités quotidiennes. La recherche doctorale a comblé en partie ce manque car à la fin il s'est aperçu que ses activités se limitaient au coenseignement. Il se justifiait par le fait que l'ensemble de ses activités étaient imbriquées et qu'il avait des difficultés à différencier ce qui relevait du domaine du coordonnateur et ce qui relevait du domaine de la personne ressource.

Carl n'a pas mentionné de formation organisée par le rectorat, ni de réunion d'informations assurée par le pôle inclusif dans le domaine de la personne ressource.

Pendant le premier confinement, l'apprentissage a été interrompu d'un point de vue physique mais s'est poursuivi d'un point de vue intellectuel. Il a conclu que le distanciel n'était pas compatible avec la fonction. Il était « *100% coordo* ». Il n'avait pas eu le temps d'aider ses collègues. Il n'a pas ouvert d'espace à cet effet.

### 1-4-3 L'identité

Carl a eu un parcours scolaire traditionnel. Après des études en lettres et en histoire, il est devenu PLP lettre histoire. Pui il s'est orienté vers la coordination d'un dispositif Ulis à la suite de la vacance du poste dans son lycée. Le choix de l'enseignement spécialisé a été une rupture dans son parcours professionnel car d'une part il s'est éloigné de son groupe d'appartenance lettre-histoire, d'autre part il a fait le deuil de l'élève dit normal et enfin il a construit une nouvelle manière de coordonner le dispositif Ulis. En ce sens, il ne s'est pas identifié à la coordonnatrice précédente. Il s'est inscrit dans un nouveau processus d'identification par rapport aux discours des formateurs et des stagiaires qu'il a rencontré à l'Espé. Sa réussite aux épreuves certificatives lui a permis d'être reconnu par ses pairs et par l'institution même s'il ne s'est pas « *promené avec sa pancarte dans le dos* ». Cette reconnaissance a concerné davantage son rôle de coordonnateur et plus timidement celui de personne ressource. La principale l'a reconnu en tant qu'enseignant ayant des ressources dans le domaine de l'enseignement spécialisé mais pas comme une personne ressource. D'après elle, une personne ressource était une personne qui allait prendre la bonne décision, qui avait un bon niveau de réflexion. Elle n'avait pas attribué ses compétences à Carl, ce qui a expliqué qu'elle ne l'est pas encouragée à développer son champ d'expertise.

Sa personnalité professionnelle était animée d'un désir de se sentir utile, de favoriser la réussite des élèves. Il était très ancré dans un idéal d'enseignant avec une entrée élève. Afin d'assurer un compromis avec les attentes institutionnelles, il s'est engagé dans des activités personne ressource plutôt éducatives qu'orientées vers la construction de liens et la construction de projet de sensibilisation. Son identité héritée et acquise étaient très prégnantes. Une autre orientation risquait de remettre en cause son compromis entre sa personnalité professionnelle, (son projet personnel de professionnalisation) et son identité institutionnelle (le projet de

professionnalisation institutionnel). Les gestes professionnels qui le caractérisaient étaient des gestes d'enseignant. Même s'il a évolué dans un dispositif Ulis, inconsciemment il a occupé la même place dans le même établissement. Carl était un sujet assujéti et subjectivant dans le domaine de l'enseignement.

Carl a développé une identité d'entre-deux de type enseignant-enseignant ressource tout comme Anne-Lise.

### 1-5 Le cas de Marie

Je m'appuie sur cinq entretiens, deux visites en établissement, un journal de recherche et un journal de bord.

#### 1-5-1 L'activité

Marie était novice dans son établissement et dans la fonction personne ressource. Lors du premier entretien, elle a évoqué des activités qui étaient encore à l'état d'embryon : guider ses collègues de la Segpa qui sont presque à la retraite, convaincre sa hiérarchie du bien-fondé de l'inclusion des élèves de la Segpa et réaliser de la co-intervention avec un enseignant de français de l'établissement A l'épreuve 3, elle a présenté une activité qui se concentrait sur la construction d'un classeur ressources. Ce classeur comportait des informations législatives, des informations sur les différents troubles et la présentation d'adaptations que les enseignants pouvaient utiliser. La dernière activité principale était son rôle comme référente/ responsable des PAP. Marie a employé indifféremment les deux appellations. Elle a mis en place des activités secondaires telles que le soutien et l'aide apporté à des enseignants du collège.

Si je me réfère aux activités de Leroy et Midelet-Mahieu (2021) et de Grave (2022), Marie a été dans le dire ce qui est attendu, dire comment faire, expliciter, associer faire ensemble et soutenir/rassurer quand elle aidait une enseignante de mathématiques à construire et réaliser sa leçon de mathématiques sur le cercle. Elle était la participante qui a connu le plus grand panel de situations génériques. Ses activités étaient aussi bien dans la classe que hors de la classe même si la majorité s'est effectuée hors de la classe.

Ses activités qui se traduisaient par des actions indiquaient ce qu'elle faisait vraiment et se situaient entre les injonctions prescrites non explicites émanant de l'institution et le réel de son collège. Les activités citées précédemment étaient la réponse à des problématiques d'établissement. Marie a été confrontée à des acteurs locaux qui ont entravé son agir. Marie les a nommés lors des différents entretiens : le personnel de direction qui demandait à Marie de faire un mot dans le carnet de liaison à destination des familles des élèves du collège pour indiquer que leurs enfants étaient en relation avec des élèves de Segpa ou des enseignants qui refusaient de construire les PAP prétextant qu'ils n'étaient pas compétents et qu'ils n'avaient

pas le temps. L'opposition de la part des enseignants s'est intensifiée pour atteindre un paroxysme en octobre 2021 puis a eu tendance à s'adoucir au niveau du relationnel. Dans les faits la construction des PAP a été une activité très compliquée à mettre en place.

Les activités de co-intervention, du classeur ressource qui a favorisé les questionnements et sur tout l'activité PAP ont modifié le fonctionnement de l'établissement. Marie a construit de nouvelles normes, de nouvelles pratiques professionnelles qui n'existaient pas avant son arrivée. Elle innovait. Elle bousculait des modalités de fonctionnement ancrées dans l'établissement. L'enseignant de français était contraint d'observer les élèves de Segpa, d'initier de nouvelles pratiques avec des élèves qu'il ne connaissait pas. Quand elle était référente PAP, elle avait essayé de mettre en place différents protocoles afin d'aider les enseignants à les construire. Elle avait modifié le travail d'organisation de l'établissement. Un enseignant de primaire allait aider des enseignants du secondaire que ce soit pour enseigner le français ou pour proposer des adaptations à une enseignante de mathématiques. Tout au long de la recherche, elle guidait, elle expliquait, elle ne faisait pas à la place de. Cette fonction a bousculé les règles et a contraint les enseignants du collège à communiquer avec une enseignante de Segpa alors que deux mondes s'ignoraient.

Marie s'est engagée dans cette fonction car elle avait à cœur de favoriser l'inclusion même si elle était consciente qu'elle manquait de moyens. La personne ressource « *transmet des connaissances pour aider. Elle coopère, échange sur des pratiques* ». La fin de la recherche a marqué un nouveau questionnement. Marie s'est demandé si elle allait continuer à travailler à l'Éducation nationale. Son métier d'enseignant et sa fonction de personne ressource n'avaient plus de sens. Elle a rencontré trop d'oppositions, trop d'obstacles sur lesquelles je reviendrai dans la deuxième partie de cette sous-partie.

Les activités mentionnées précédemment sont en situation d'interaction. Marie a expliqué qu'elle voulait aider. L'aide était son ADN. Elle a utilisé des objets comme des aides à la préparation d'un cours pour l'enseignant de français et de mathématiques. Elle est intervenue sur leurs pratiques professionnelles et sur leur représentation. L'ensemble de ses activités et surtout son activité dans le domaine des PAP se sont construites grâce à la principale. La principale a sollicité Marie à la suite de l'obtention de son CAPPEI. L'enjeu était de mettre en place ces PAP dans un premier temps pour aider l'enfant de la principale puis les autres élèves de l'établissement. Au fur et à mesure de la recherche, Marie a compris que cette activité la contraignait à être en étroite relation avec la principale adjointe qui ne lui permettrait pas d'être autonome dans la mise en oeuvre. Elle allait devenir le lien entre la direction et les enseignants. La principale adjointe a contrôlé et mis à mal les propositions que Marie pouvait faire. Par exemple, à la fin de l'année 2021, les PAP n'ont pas été validées lors des conseils de classe du

second semestre. Que ce soit avec les enseignants, le personnel de direction, Marie utilisait des interactions verbales et des interactions médiées par la messagerie électronique. Cette fonction l'a amené à chercher à influencer, à convaincre son auditoire. Ces gestes différaient de ceux d'un enseignant. Elle était dans une suggestion du faire. Elle a souligné à la suite de sa réunion avec les professeurs principaux qu'elle n'avait aucune légitimité. Elle n'a pu que suggérer, essayer de convaincre en s'appuyant sur un texte législatif. Même avec l'enseignant de français et de mathématiques, elle a suggéré car elle a refusé de faire à la place de. Cette posture de suggestion s'est poursuivie quand elle accueillait les élèves et les familles pour aider les enseignants à construire un PAP. Elle suggérait à l'élève. Elle ne lui imposait aucune adaptation qu'il refusait.

Son activité de PAP s'est formalisée grâce à l'action de la direction. Elle a perçu une indemnité. Elle avait la possibilité de réaliser des réunions avec les professeurs principaux. Elle connaissait ses objectifs, ses moyens d'action. Elle pouvait utiliser la messagerie de l'établissement. La difficulté a résidé dans le fait que cette activité ne provenait pas de la demande des enseignants mais de la direction, ce qui pouvait expliquer une partie de ses difficultés.

La recherche a permis d'identifier des leviers et des freins à la mise en place des activités. Les leviers concernaient l'obtention de la certification, la demande faite par la principale, des enseignants qui étaient favorables « à changer » leurs pratiques personnelles. En terme de freins, les données ont mis en évidence les relations conflictuelles entre les enseignants et la direction, la culture de la séparation entre les enseignants de la Segpa et certains enseignants du collège, l'IEN ASH qui a souligné dès l'épreuve certificative que Marie devait se concentrer sur les problématiques de la Segpa, l'impossibilité pour Marie d'intégrer un collectif pour asseoir sa réflexion et enfin la posture de la principale adjointe qui n'a pas favorisée l'essor d'un sujet autonome et flexible. L'institution désirait que les agents de terrain répondent à un idéal. Dans le cas de Marie, le personnel d'encadrement de proximité avait organisé son contrôle. Cette situation était différente de celle des autres participants. L'ensemble de ces freins ont limité la portée de l'activité PAP, l'ont empêchée, ce qui a occasionné de la souffrance qui s'est installée au fur et à mesure. La directrice de la Segpa se demandait si Marie allait rester dans l'établissement. Le personnel de direction du collège et de la Segpa ne l'ont pas aidée à identifier sa place.

Les données confirment l'hypothèse que les activités de Marie sont de l'ordre de la suggestion du faire.

### 1-5-2 L'apprentissage

Avant d'intégrer la formation, Marie n'a pas développé d'activités personne ressource car elle était novice en Segpa mais pas dans l'enseignement spécialisé car elle a effectué des remplacements dans ce domaine quand elle était dans le premier degré. Lors de la formation ses temps d'apprentissage ont été partagés entre l'Espé et son établissement. Comme les autres participants, elle s'est appuyée sur des processus socioconstructivistes dans la mesure où elle a construit ses savoirs en se référant à son acquis personnel d'enseignante du premier degré. Elle a été en relation avec des formés avec lesquels elle a réalisé des travaux collaboratifs comme lors de la séance sur la professionnalisation. L'ensemble de ses actions de personne ressource s'est inscrite dans le réel de son établissement et de l'Espé. Lors du premier entretien, elle ne se souvenait plus d'un cours en particulier qui évoquait la fonction. L'Espé l'a préparée à passer l'épreuve mais ne l'a pas préparée à exercer la fonction dans le cadre de son établissement. La fonction a été évoquée en filigrane durant plusieurs cours qu'elle n'a pas réussi à identifier. Son établissement a été un lieu d'un apprentissage organisationnel. Elle a davantage appris sa fonction dans son établissement sur le tas qu'à l'Espé. La transmission professionnelle a été assurée par les formateurs d'un point de vue verticale et peu d'un point de vue horizontale parce que Marie n'a pas appartenu à un groupe identifié qui l'aurait aidé à réfléchir sur cette fonction. Elle n'a pas été incluse dans une communauté de pratique. Lors de sa formation, elle n'a pas bénéficié du tutorat, ce qui l'a privée d'un apprentissage par imitation et d'une réflexion sur la fonction.

Son apprentissage a été interrompu lors de son congé maternité. Même si elle n'a pas travaillé, elle a mis en place des stratégies intellectuelles, des processus réflexifs sur les activités personne ressource qu'elle a mis en place et celles qu'elle pourrait mettre en place à son retour. Elle a été dans un processus d'apprentissage.

L'outil qui l'a aidé puisqu'elle était seule, a été les entretiens que nous avons eus ensemble. La recherche doctorale l'a placée dans une posture réflexive. Lors de plusieurs entretiens j'ai indiqué que Marie réfléchissait. Nos échanges ont été l'occasion pour Marie de se poser des questions, d'identifier des modalités pour aider les enseignants à construire les PAP. D'ailleurs à la fin du dernier entretien elle a souligné que nos échanges lui ont été d'une grande aide.

Ainsi, l'apprentissage après la certification s'est appuyé d'une part sur un apprentissage sur le tas puis par la méthodologie retenue. La méthodologie comportait des entretiens compréhensifs à usage clinique associée à mon implication en tant que chercheuse et professionnelle.

### 1-5-3 L'identité

Marie était la fille d'immigrés portugais. Le projet parental était d'avoir une meilleure vie. L'école occupait une place importante. Or Marie allait rejeter l'institution car elle considérait qu'elle ne l'avait pas suffisamment aidé lors de sa scolarité. Au cours de son enfance, elle a reçu une éducation différente de ses frères. La gestion de la différence et le rejet ont laissé des blessures narcissiques, occasionner des crises entre les trois instances psychiques. Marie a rencontré des difficultés à construire un Soi positif. Elle a poursuivi des études supérieures et a réussi le concours de professeurs des écoles. Son désir était d'aider les élèves en difficulté. Elle a idéalisé le métier lors de sa formation MEEF. L'humain était au centre du système. Sa personnalité professionnelle s'était construite autour de ses valeurs et de ce projet. Son projet personnel de professionnalisation en tant qu'enseignante dans le premier degré et en Segpa et en tant que personne ressource était éloigné du projet institutionnel de professionnalisation. La fonction lui a été imposée et non choisie. Elle a été contrainte de gérer des écarts entre son identité pour soi et son identité pour autrui c'est-à-dire acquérir des compétences afin de s'identifier à son nouveau groupe professionnel, celui d'enseignante spécialisée puis personne ressource. En effet, Marie a été contrainte de passer d'une identité héritée, à une identité acquise (l'enseignante spécialisée) et à une identité espérée, celle de la personne ressource dans des temporalités très voisines car elle a intégré la formation en même temps qu'elle a été nommée dans son collège.

Les freins mentionnés précédemment ont créé des conflits entre l'identité institutionnelle d'une part et la personnalité professionnelle et son identité individuelle d'autre part. Elle a souvent évoqué l'anecdote de l'inspecteur du premier degré qui refusait le redoublement de deux élèves quand elle était fonctionnaire stagiaire. Cet épisode l'a touché et a occasionné une blessure narcissique qui ravivait ses expériences d'enfant non accompagné, non aidé pendant son enfance. Dès le début de sa carrière, Marie a eu des difficultés à faire correspondre son idéal avec celui de l'institution. Ce phénomène s'est accentué avec l'activité PAP, le management de proximité qu'elle a subi. Son identité professionnelle a été fragilisée au point qu'elle a pensé quitter l'institution.

Son activité PAP concernait deux dimensions : une première, une aide apportée aux familles, et une deuxième établir des processus à suivre pour établir les PAP à savoir les documents à remplir, la rencontre avec l'élève et la famille, le personnel médical que l'élève doit rencontrer, la réunion avec l'équipe pédagogique et une évaluation des adaptations lors des conseils semestriels. Marie devait établir une liste des PAP, vérifier si la procédure avait été respectée, si les PAP étaient remplis. Son activité ne revêtait pas un volet pédagogique, seulement administratif. Elle était assimilée à celle d'une qualitiennne qui vérifiait si les protocoles étaient

respectés. Les qualitiens à l'hôpital étaient souvent assimilés à des personnes qui étaient des personnes ayant le même statut que le personnel soignant voir inférieur aux médecins. Les qualitiens imposaient des process en matière d'hygiène, de transmission d'informations médicales.

Donc, Marie construisait une identité d'entre deux enseignant-accompagnante qualitiennne. Cette identité n'a pas été mise en évidence dans des recherches scientifiques. Elle était très éloignée de son idéal d'enseignante qui désirait construire une école inclusive.

Ces données confirment l'hypothèse sur l'identité entre-deux qui permet de répondre aux besoins des élèves et des enseignants.

## 1-6 Le cas Paul

Je m'appuie sur cinq entretiens, une observation in situ, un journal de bord et le journal de recherche.

### 1-6-1 L'activité.

Lors du premier entretien, Paul a présenté une activité personne ressource qu'il a jugé « très faible ». Il l'exerçait à l'extérieur de l'établissement dans le cadre de la liaison école-collège. L'enjeu était de de présenter des outils et qui existaient au collège et des personnes qui étaient capables d'apporter des informations pour des élèves en situation de handicap. Son activité se réalisait avec des partenaires internes et externes, dans le cadre de son établissement.

Lors de l'épreuve 3 de la certification, Paul a présenté une activité à destination des AEH. Cette activité est montée en puissance tout au long de la recherche même si le jury lui a fait remarquer que son activité n'était pas du ressort de la personne ressource. Il l'a maintenue et s'est confronté à l'IEN ASH en poste à ce moment-là et à la formatrice de l'Espé. Son projet professionnel personnel s'oppose au projet de professionnalisation institutionnel.

Depuis le début de la recherche, la population cible a évolué. La première activité était en direction des enseignants. Pour la deuxième, Paul s'est orienté vers d'autres actrices de l'établissement. La construction de cette deuxième activité était le fruit d'une réflexion collective avec son chef d'établissement, ce qui était différent de la première qui était une réflexion solitaire. Parallèlement à cette activité à destination des AESH, Paul a développé des activités plus secondaires, comme la création d'une boîte à outils Dys mise dans toutes les classes afin que les élèves puissent disposer d'outils adaptés tels que des règles. Il a envoyé un logiciel pour écrire les consignes en couleur à une enseignante d'arts plastiques pendant le premier confinement. Il a accueilli un élève du collège non-lecteur lors d'un atelier lecture. Il a transmis des outils d'aide à la lecture à une enseignante de français. Les activités secondaires ont été le résultat d'une réflexion collective pour la boîte à outils et d'une réflexion individuelle

pour les autres. Leur enjeu n'était pas d'imposer mais d'aider et de suggérer la modification de pratiques professionnelles. Cet enjeu a été une constante.

Deux des activités de Paul ont été construites et reconstruites grâce à une réflexion collective. Paul s'est inscrit dans un collectif avec qui il échangeait, proposait, s'accordait, avait un langage commun. Il n'était pas « la pierre angulaire de l'éducation inclusive » (Leroy & Midelet-Mahieu, 2023), dans la mesure où dans son groupe de réflexion siégeaient d'autres enseignants. Même si Paul cherchait à influencer ses interlocuteurs dans le groupe de réflexion ou avec les cibles des activités, il n'a pas imposé. Son activité était une suggestion du faire dans l'agir sur autrui et non du faire faire. Paul n'a pas pu contraindre les enseignants du collège à utiliser les outils, ou les AESH et les enseignants à prendre en considération les conseils formulés dans le livret AESH. Il a cherché à instaurer des relations collaboratives envers sa population cible.

Cette « suggestion du faire » est un levier qui a favorisé la transformation des pratiques professionnelles des AESH et des enseignants qui étaient en demande, ce qui a favorisé la reconnaissance de Paul en tant que personne ressource auprès des AESH et du coordonnateur PIAL qui intervient avec Paul lors de la réunion de prérentrée.. Son activité s'est formalisée au fur et à mesure au niveau des espaces (salle du dispositif) et des temps (la réunion de prérentrée et de fin d'année scolaire). La formalisation a défini les objectifs de chacun, la construction de la confiance, la création d'une communauté de pratique, des échanges d'informations, la collaboration et la co-construction de partenaires.

La recherche a montré que les activités de Paul ont modifié les règles de fonctionnement de l'établissement et en a produit de nouvelles. La salle du dispositif Ulis est devenue la salle de repos des AESH. Il a mis en place une nouvelle réunion lors de la prérentrée qui n'existait pas auparavant. Même pendant le confinement, il a poursuivi son activité de personne ressource en proposant un logiciel à une enseignante d'arts plastiques, ce qui est différent d'autres participants qui n'ont réalisé aucune activité. L'enseignante a investi un espace que Paul a ouvert. La relation a été médiée par un artefact alors qu'en présentiel les relations étaient intersubjectives.

Paul a rencontré des oppositions, des freins. Les oppositions ont été de plusieurs ordres. Un premier était un abandon des cadres institutionnels et du pôle inclusif qui s'est intensifié pendant le confinement et après le confinement. Paul a pensé que l'ASH a été « déconstruite ». Les réserves formulées par l'IEN ASH lors de la certification et son manque de présence ont accentué un sentiment de ne pas pouvoir établir le cadre de la fonction. A la fin de la recherche, il ne savait toujours pas la définir. Il l'avait construite en grande partie en fonction de son réel et d'une problématique locale. Le deuxième frein était le groupe enseignant qui s'est constamment positionné par rapport à une idéologie plus politique que pédagogique.

Ils ont utilisé l'inclusion pour s'opposer à la direction de l'établissement. Le troisième était l'idéal au travail véhiculé par l'institution, l'organisation du travail. L'institution n'a pas suffisamment prescrit. Chaque strate renvoie à la strate inférieure les procédures d'opérationnalisation. Chaque strate avait des objectifs différents et parfois contradictoires. Paul a eu l'impression que l'institution désirait qu'il poursuive un idéal inatteignable. Il a émis l'idée d'un management désincarné et déshumanisé. Paul s'est posé la question du sens de sa fonction et de celle de l'enseignant en général<sup>126</sup> (entretien du 15 janvier 2021). Les freins à la mise en place de ses activités qui induisent une suggestion du faire ont occasionné des problèmes de santé et psychiques comme du stress, de la colère, une forme d'isolement lors de l'année scolaire 2020-2021 et un ressentiment d'une d'hyper violence de la part de l'institution.

Par conséquent, Paul n'a pas cessé de mettre en place « des activités en dehors de la classe » (Grave, 2022). Au début de la recherche, Paul avait mentionné qu'il devrait accentuer ses efforts dans des activités de conseil. L'enquête a montré qu'il s'était approprié cette orientation. En se basant sur les travaux de Léroyer et Midelet-Mahieu (2021), je peux conclure que Paul s'est investi dans des situations de dire ce qui est attendu et dire comment faire pour le livret AESH, soutenir et rassurer quand une AESH pense qu'elle n'adopte pas une posture correcte, traduire et expliquer quand il partage des outils d'apprentissage à la lecture et un logiciel d'aide à la lecture. En revanche lors de la recherche, il ne s'est pas investi dans des activités pouvoir faire ensemble et faire avec.

Les données de Paul confirment l'hypothèse des activités de suggestion du faire.

### 1-6-2 L'apprentissage

Paul n'a pas débuté son apprentissage en intégrant la formation. Avant son entrée en formation, Paul connaissait l'existence de la fonction. Dans son établissement, il apprenait en construisant son activité à destination des enseignants du premier degré. Son apprentissage s'effectuait sur le tas.

Lors de son entrée en formation CAPPEI, il a bénéficié d'une formation alternée. Paul était partagé entre une formation à l'Espé organisé sous forme de modules et des temps d'apprentissage dans son établissement. L'Espé et l'établissement ont constitué un apprentissage organisationnel favorisé par des échanges entre les formés, avec les formateurs et avec des enseignants spécialisés dans son établissement.

Paul a pensé que la formation était trop théorique. Il ne s'est pas souvenu de séances spécifiques en relation avec la thématique de la personne ressource sauf celle du mois de septembre 2018. La construction des savoirs s'est réalisée au sein de son établissement Le

---

<sup>126</sup> Voir l'entretien du 15 janvier 2021.

groupe de réflexion et la réflexion que Paul a menée avec son chef d'établissement ont nourri sa réflexion sur la fonction. Il a évolué au sein d'une communauté de pratique qui s'est maintenue après la certification et jusqu'à la fin de la recherche avec un arrêt pendant le confinement. Son tuteur ne l'a pas formé à cette fonction car lui-même ne l'avait pas mis en place. Ce dernier l'a jugé négativement car elle pouvait limiter la mission première qui était l'enseignement.

Paul a pensé qu'il n'a pas été suffisamment préparé à l'épreuve 3. Il a identifié trois difficultés : les limites entre les trois domaines, le format de l'épreuve et l'impression que l'épreuve justifiait la fonction. La formation était orientée davantage vers la préparation à la certification qu'à une préparation d'exercer la fonction dans un établissement. Ces arguments ont perduré jusqu'à la fin de la recherche. A la suite de la certification, Paul n'a pas participé à un stage de formation sur la personne ressource organisée par le rectorat ou à une réunion d'information sous l'impulsion du pôle inclusif. Il a poursuivi son apprentissage en s'appuyant sur l'organisation. Il n'a pas appris seul. Ses activités se sont inscrites dans un travail coopératif, en échangeant au sein de sa communauté. L'apprentissage est géré par Paul. Il a utilisé des processus socio-constructivistes. Il a été amené à transférer des connaissances quand il a utilisé des procédés d'apprentissage de la lecture à un élève extérieur au dispositif ou quand il manage le groupe des AESH. Le groupe de réflexion a été une source de connaissances. Il a appris en construisant et en réalisant ses activités. Il a mis en place des temps de réflexion seul, avec son groupe de réflexion et, a pu faire des relations entre la théorie et la pratique.

Pendant la période du confinement, son apprentissage a été plus intellectuel. Il a appris en menant une réflexion sur ce qu'il pourrait faire lors de la réouverture ou ce qu'il aurait pu faire avant le confinement. La réflexion a été une source d'apprentissage. L'apprentissage n'a pas été interrompu même si Paul n'en n'a pas eu conscience. Il a construit un padlet à destination des enseignants du collège.

Le dernier temps d'apprentissage a été les entretiens lors de la recherche. La méthodologie par entretiens a été l'occasion de mener une réflexion qui a complété celle menée avec les AESH et le groupe de réflexion.

Donc, Paul a appris sur le tas et par des périodes de réflexion menée dans le groupe de réflexion et la recherche. Cette conclusion diffère en partie de l'hypothèse initiale basée sur un apprentissage sur le tas.

### 1-6-3 L'identité

Paul est né dans une famille d'enseignants d'EPS et d'enseignant spécialisé. Les valeurs liées à l'école et à l'éducation sont centrales. Il s'est construit un idéal en fonction de l'image de ses parents et surtout de sa mère car il a choisi d'occuper la même profession qu'elle. Son choix de

devenir enseignant n'est pas premier car il a été éducateur puis cartographe. C'est à la suite d'un licenciement économique qu'il a décidé de passer le concours. Le licenciement a constitué une rupture professionnelle, un deuil et a pu engendrer des blessures narcissiques, une crise sur le plan psychique et une sensibilité à la reconnaissance. Son Soi a été affecté.

Sa personnalité professionnelle s'est construite grâce à cette histoire, une volonté de promouvoir l'inclusion, une école pour tous et une injonction à se professionnaliser s'il voulait devenir titulaire de son poste. L'épreuve 3 a constitué une blessure car son activité n'a pas été reconnue et critiquée. Elle a ravivé des événements. Elle a été un symptôme d'une problématique plus profonde car Paul l'a évoquée à chaque entretien. Il n'a pas compris que le jury sanctionne alors que l'institution n'était pas capable de définir la fonction. Il a choisi de poursuivre l'activité. Elle a été le symbole de son identité personne ressource. Son projet personnel a différé du projet institutionnel. Des écarts se sont manifestés entre son identité pour soi et son identité pour autrui. Dans le cadre du travail d'organisation, Paul a été invité à se construire tout en étant obligé d'être autonome, de s'adapter à la problématique des AESH, de travailler en équipe, d'exercer la fonction personne ressource. L'institution lui a imposé des modifications au niveau de sa personnalité professionnelle. Dès le premier entretien il a évoqué la possibilité de ne pas remplir cette fonction. Son désir était de construire une école avec tous. Il s'est inscrit en conflit avec cette imposition institutionnelle et cette identité institutionnelle. Sa place n'était pas déterminée dans son établissement et dans l'institution, ce qui a généré des tensions entre ses composantes identitaires. Paul a construit des stratégies identitaires, des compromis afin que les trois composantes de son identité professionnelle puissent se réaliser. Or le projet institutionnel n'a pas correspondu aux réalités du terrain dans la mesure où Paul ignorait le périmètre de sa fonction.

Son activité avec les AESH a favorisé des temps où Paul a soutenu des AESH dans leur parcours et également exercé des gestes professionnels analogues à ceux d'un manager. Lorsqu'il était cartographe il a managé une équipe. Avec les AESH, il a reproduit ses gestes. Le coordonnateur du PIAL a remarqué que dans une certaine mesure il avait effectué son travail à sa place, ce qui a facilité au niveau local l'information et la connaissance de gestes par les AESH. Il a créé du lien entre les AESH, du lien entre les AESH et les enseignants. Il les a motivées. Il leur a apporté des informations institutionnelles et sur les gestes à adopter. Il est allé au-delà du conseil. Il a construit une identité d'entre-deux enseignant-manager conseil (relais du coordonnateur de PIAL) même si l'institution n'a pas validé son activité support. Cette identité n'a pas été mise en évidence dans les travaux scientifiques sur la personne ressource.

La première partie de la discussion a mis en évidence les données pour chaque participant. Chaque participant a construit des activités, a appris à les construire et a construit une identité qui ont contribué à son développement professionnel. Le développement professionnel a nécessité un temps long contrairement à l'apprentissage dont le temps était plus court. Ce temps ont été plus ou moins longs selon les participants. Muriel a quitté prématurément son poste dans son collège. L'enquête menée sur quatre ans a offert la possibilité de s'intéresser au développement professionnel. Une analyse croisée va renforcer les données issues de l'analyse longitudinale.

## 2- Chapitre 2 : Une analyse croisée

L'analyse de l'évolution des données des participants s'effectue au regard des trois concepts retenus : l'activité, l'apprentissage et l'identité.

### 2-1 L'activité

Je présenterai cette sous partie en reprenant les propositions « entrée par l'activité » de Barbier puis en identifiant les leviers et les freins qui ont favorisé ou entravé la construction des activités personne ressource.

Les activités principales personne ressource construites par chaque participant intègrent soit uniquement la sphère de la classe (Grave, 2022) avec du coenseignement (Anne-Lise et Carl), soit uniquement la sphère indirecte (Grave, 2022) avec le livret AESH (Paul), de l'aide apportée aux enseignants (Alix), l'aide à la construction des PAP (Marie) ou dans les deux sphères avec de l'aide apportée à des AESH (Muriel) qui a débuté par de l'aide indirecte et qui va se poursuivre par une activité en classe.

D'un point de vue général, les activités ont évolué dans le temps. Au début de l'enquête, les participants ont évoqué une multitude d'activités de nature différentes pour un même participant. A la fin, ils se sont concentrés sur une seule peut être deux sauf pour Alix qui s'est concentrée sur les mêmes activités. Certaines sont devenues secondaires. Lors du premier entretien, Anne-Lise faisait part d'activités basées sur de l'aide, des échanges, des conseils à destination des collègues, de la co-intervention, du dialogue avec la gestionnaire. Toutes les activités semblaient être au même niveau. Son dernier entretien a montré qu'elle avait deux activités principales : le coenseignement et la participation au groupe de réflexion. L'aide et le conseil étaient plus secondaires mais n'ont pas disparu. J'ai constaté une évolution aussi en matière d'ouverture. Paul a retracé une première activité qui s'orientait sur l'extérieur de l'établissement. Elle concernait la liaison école collège<sup>127</sup>. Sa deuxième activité était inhérente

---

<sup>127</sup> Voir le premier entretien.

à une problématique interne à l'établissement : la situation des AESH. Dès l'épreuve 3 les activités des participants se sont recentrées sur des problématiques internes en sollicitant des partenaires internes sauf pour Paul qui a travaillé avec le coordonnateur Pial et Anne-Lise qui a été amenée à collaborer avec l'enseignant référent. L'intervention de partenaires extérieurs est plutôt secondaire. Toutes les activités mentionnées précédemment sont une suggestion du faire, c'est-à-dire que la personne ressource est amenée à suggérer et non à imposer. Marie explique qu'elle n'a aucune légitimité à imposer contrairement à un personnel de direction ou un inspecteur . Dans le cadre du coenseignement, la préparation est dans une suggestion du faire et dans le faire quand Anne-Lise et Carl s'adressent à l'élève. Cette suggestion du faire n'était réalisable qu'en présentiel et non en distanciel car les activités personne ressource avaient disparu lors du premier confinement.

Les activités des participants se sont construites entre des prescriptions institutionnelles incomplètes et des réels d'établissement. Elles avaient pour enjeu de répondre à une problématique interne comme l'accueil des AESH dans le collège de Paul. Elle se sont traduites par des actions identifiables par les participants et les acteurs de leur environnement. Pouvoir les nommer montrait qu'elles existaient. L'ensemble des participants ont mis en jeu des processus cognitifs, relationnels et physiques. La réalisation a occasionné la production de nouvelles normes, de nouvelles pratiques professionnelles, la transgression des règles de l'organisation et de l'institution. Ils sont passés de sujet assujetti à sujet subjectivant. Marie a informé les enseignants du collège de leurs missions de professeur principal et de leur obligation de répondre à la diversité. Cette attitude était nouvelle de la part d'une enseignante du premier degré et bouscule la place des différents protagonistes. Certains enseignants du secondaire considéraient les enseignants du premier degré comme inférieurs à eux. Paul s'est investi dans une activité qui concernait les Aesh alors que ce domaine était réservé au pôle inclusif. Carl a généralisé le coenseignement alors que la coordonnatrice Ulis précédente restait dans le dispositif. Les participants ont construit de nouveaux cadres dans lesquels ils agissaient. Les cadres ont offert des repères et des liens rendant possibles la rencontre (Thouroude, 2022) entre la personne ressource, les partenaires et la population cible.

Les participants ont été « éprouvés » par leurs activités. Le sens qu'ils ont attribués à la fonction a expliqué leur motivation à s'investir. Au début de l'enquête, ils ont fait preuve d'une forme d'assujettissement. Ils s'investissaient car ils sentaient être investis d'une mission : « être le VRP de l'école inclusive ». Ce discours a été divulgué par un ancien IEN ASH puis répété en formation et par le conseiller technique. Leur discours respectif reprenait cet argument mais était plus mesuré. L'enjeu était de favoriser l'école inclusive dans leur établissement et de construire une nouvelle fonction. Anne-Lise précisait que la politique inclusive était « *un idéal*

*qu'elle aimerait mettre en place* ». Paul désirait participer à la construction « *d'une école pour tous et non d'une école comme les autres* ». Il ajoutait que pour lui « *la personne ressource n'était pas seulement un lieu de stockage. Elle est plutôt un organe de transmission* ». Ce sens a été mis à rude épreuve d'une part pendant le confinement où les activités personne ressource ont disparu au profit d'un replis sur des activités d'enseignement. D'autre part, à la fin de l'enquête Marie a émis des réserves à poursuivre sa mission référente des PAP car les conditions d'exercice dans l'établissement étaient devenues difficiles et le comportement de la principale adjointe n'était pas conforme à ses attentes. Son activité n'était pas synonyme de plaisir contrairement aux autres participants. Lors du premier entretien elle avait pour objectif de remplir cette mission. Son développement professionnel a été source de souffrance.

Les activités précitées étaient des activités interactives, ce qui constituait une constance et une des caractéristiques des activités menées par les participants. La fonction personne ressource ne s'exerçait pas seule. Paul, Alix, Anne-Lise et Carl dans une moindre mesure, ont intégré un collectif. Les collectifs étaient des groupes de réflexion afin de favoriser l'inclusion d'élèves qui ne relevaient pas de l'enseignement spécialisé. Les groupes étaient plus ou moins formalisés. Le projet de groupe d'Alix et le groupe d'Anne-Lise semblaient être les plus formalisés, celui de Carl avec son AESH et les enseignants du lycée était le moins formalisé. Les interactions s'effectuaient aussi avec la population cible : les élèves et les adultes (enseignants et AESH). Les participants ont effectué des activités à destination de ces deux cibles, Alix dans une moindre mesure à l'égard des élèves. Contrairement à ce que les formateurs ont indiqué lors de la formation, la personne ressource s'adressait aussi bien à des élèves qu'à des adultes qui n'appartenait pas à l'enseignement spécialisé. L'IEN ASH a confirmé ce discours. L'enquête a contribué à expliciter la population cible. Par rapport au début de l'enquête et lors de la formation, le groupe des adultes s'était étendu aux AESH. En ce sens, l'enquête a été une plus-value.

Les interactions ont été essentiellement de nature verbale et sous forme de courriels. La période du confinement a confirmé que cette fonction ne pouvait pas s'exercer en utilisant exclusivement des artefacts numériques. L'intersubjectivité était au centre des activités. L'enjeu des activités des participants de suggestion du faire était d'agir sur les pratiques professionnelles et d'apporter des modalités d'accessibilité pour les élèves. Marie désirait aider les enseignants à construire des PAP afin que les enseignants s'adaptent davantage aux besoins des élèves. Elle était dans une activité de suggestion sur la procédure à emprunter. Elle a modifié plusieurs fois les procédures tout au long de la recherche. Les situations d'interaction et d'agir dépendent du contexte de la situation, c'est-à-dire de l'histoire de l'institution et de

l'établissement. La triple histoire, du participant, de l'établissement et de l'institution, ont constitué des freins et des leviers que nous exposerons par la suite.

Ces activités de suggestion peuvent être modélisées. En effet, Paul a mené une activité auprès d'une AESH et d'une enseignante de français<sup>128</sup>. Il leur a suggéré des techniques pour aider un élève à apprendre à lire. Cette activité peut être modélisée selon le triangle suivant :

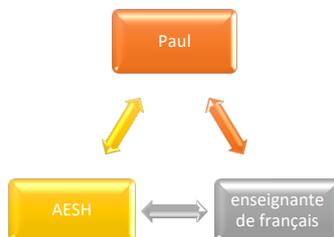


Figure 60 Le triangle de l'activité personne ressource avec le professeur de français

De cette situation je propose la modélisation suivante qui pourrait être étendue aux activités des personnes ressource. Dans le cadre du coenseignement, la personne ressource devient l'outil.

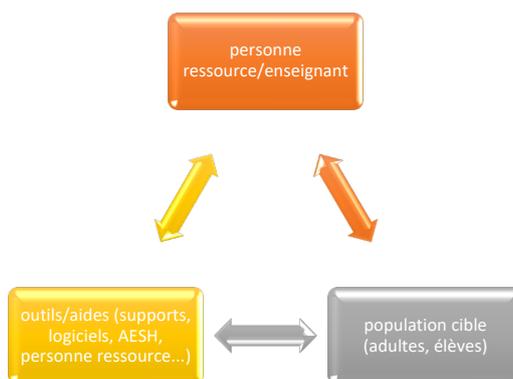


Figure 61 Le triangle personne ressource

Les participants ont été exposés à des relations sociales et des rapports de pouvoir. Alix et Paul ont reçu le soutien de leur direction tandis que pour Anne-Lise et Carl, le soutien était plus mesuré. Les enseignants ont pu constituer un groupe opposé à l'inclusion pour Paul et Anne-Lise alors que pour Alix et Carl les enseignants ont été un levier sur lequel ils se sont appuyés. L'ensemble des participants ont collaboré et coopéré avec des partenaires internes à l'établissement.

Les activités des participants s'inséraient dans un contexte d'organisation du travail de service et de New Public management<sup>129</sup>. L'étude de ce contexte a permis de mettre en évidence des leviers et des freins à la construction d'activités personne ressource. Les leviers et les freins n'ont jamais été mis en évidence avant cette enquête.

<sup>128</sup> Voir partie 5 chapitre 4

<sup>129</sup> Voir partie 1 chapitre 2

Les leviers ont concerné à la fois le sujet et l'établissement. Au niveau du sujet, les participants ont explicité la bienveillance, c'est à dire une capacité de s'ajuster à autrui, à se mettre à la place de ; avoir une expérience dans le domaine de l'inclusion ; avoir une capacité à déclencher des réponses chez la population cible ; être accessible ; avoir une connaissance de l'établissement, ce qui facilite l'identification de la part des membres de la communauté éducative ; et aimer la fonction. Dans l'établissement, le principal adjoint du collège n°3 a cité le climat scolaire basé sur la confiance et la sérénité ; le soutien et la construction de la place par le personnel de direction, la construction d'un groupe de réflexion. En ce sens ce résultat indique que la personne ressource dans le secondaire s'inscrit dans un collectif et ne peut constituer à elle seule « la pierre angulaire de l'éducation inclusive » (Leroyer et Midelet-Mahieu, 2023). L'enquête dans l'enseignement secondaire atténue les propos des auteures précitées. L'éducation inclusive ne peut reposer uniquement sur les acteurs de terrain de l'enseignement spécialisé. Elle est l'affaire de tous. L'IEN ASH véhicule cette idée. Ce cadre confirme le cadre des activités des personne ressource.

Les freins avaient un spectre un peu plus large car ils incluaient une dimension institutionnelle. Le premier frein était le manque de prescriptions institutionnelles concernant les missions, les activités à construire. Les activités des participants étaient différentes des prescriptions. L'organisation du travail au sein de l'institution scolaire ne permettait pas de savoir ce que les participants pouvaient faire et comment. C'est pourquoi, Carl a eu des difficultés à différencier ce qui relève du coordonnateur et ce qui relève de la personne ressource. L'ensemble des participants ont eu un déficit de reconnaissance aussi bien au niveau de l'organisation par les pairs et le personnel de direction qu'au niveau de l'institution malgré que cette dernière ait délivré une certification. Les participants devaient atteindre un idéal qui est inatteignable dans la mesure où il n'est pas défini, ce qui entraîne une perte de sens et de la souffrance. En se basant sur les travaux de Dujarier (2015), l'analyse des données indiquait que projet et l'injonction à la professionnalisation émanaient du premier niveau, c'est à dire du ministère. Ces prescriptions n'étaient pas davantage traduites au niveau du rectorat et du pôle inclusif. Les entretiens menés auprès du conseiller technique et de l'IENS ASH ont montré qu'ils n'avaient pas la même définition de la personne ressource, ni la même entrée. L'IEN avait une entrée élève et le conseiller avait une entrée par le droit. Ces injonctions paradoxales obscurcissaient le discours. Le troisième niveau, les personnels de direction ne transformaient pas les prescriptions. Leur politique inclusive pouvait manquer d'ambition ou être absente comme dans le collège de Marie au début de l'enquête. Un seul principal adjoint, ancien enseignant spécialisé, a essayé d'aider Alix à construire des activités formalisées au sein d'un groupe de réflexion. Au deuxième et troisième niveau le *turn over* des personnels de direction

et d'IEN accentuaient cette absence de traduction. Pendant l'enquête, le collègue d'Anne-Lise a changé de principal, un nouvel IEN ASH a été nommé et le principal adjoint du collège n°3 a été muté par l'IEN ASH quelques semaines après l'entretien. Donc, il revenait aux participants de définir les attentes, de déterminer les conditions d'exercice. La personne ressource, agent de terrain, opérationnalisait les prescriptions incomplètes. Elle effectuait un travail de renégociation non formel et non conscient. Le dernier niveau concerne les relations entre la personne ressource et la population cible, c'est-à-dire entre les participants et leurs collègues et les AESH ou entre les participants et les élèves. C'est à ce niveau que la personne ressource s'était construite ainsi que la population cible. Quand Paul échangeait avec les AESH, il se construisait les AESH et les AESH construisaient la personne ressource. L'ensemble des contradictions précitées à tous les niveaux contraignaient les participants à les résoudre. A la fin de l'enquête aucun participant n'était en mesure de produire une définition de la personne ressource, de définir des activités de manière précise. Dès les premiers entretiens, Anne-Lise soulignait le débat qu'elle avait avec d'autres stagiaires. Elle qualifiait des activités comme celles de personne ressource alors qu'eux les considéraient comme celles du coordonnateur Ulis. L'institution laissait le soin aux participants en situation de résoudre les contradictions, d'être les seuls responsables et d'avoir la possibilité d'être critiquée. C'est pourquoi Paul était en colère après son jury et le pôle inclusif car l'IEN ASH du jury avait mis une réserve sur son activité mais n'avait pas été capable de lui apporter une définition, de l'accompagner pendant le temps de l'enquête car les liens avaient été interrompus pendant et après le confinement. Au nom de la flexibilité et de l'autonomie, l'institution ne construisait pas le cadre nécessaire. L'absence de cadre, son dysfonctionnement ne permettait pas de prendre appui quand un participant rencontrait une difficulté. Par exemple Marie, lors de sa réunion, s'est trouvée à gérer l'absence de cadre au sein de l'organisation et de l'institution. Le personnel de direction n'avait pas suffisamment expliqué ses missions, le cadre de ses interventions. Le manque de cadre institutionnel a posé le problème de la légitimité. Un cadre pas suffisamment défini entraînait une forme de violence et ne favorisait pas la rencontre.

Le deuxième frein était que la personne ressource se trouvait au centre de contradictions provenant d'un service de masse. Les participants désiraient plus de prescriptions. Or il était difficile de tout prescrire. Les attentes des populations cibles étaient multiples, ce qui pouvait occasionner une résistance quand leurs attentes n'étaient pas réalisées par exemple quand Muriel a refusé de construire les supports à la place de ses collègues. La part importante du travail de la personne ressource provenait de sa contribution, ce qui fait dire à Paul qu'il pouvait cesser son activité quand il le désirait <sup>130</sup> ou qu'il pouvait quitter l'établissement avec les outils

---

<sup>130</sup> Voir le premier entretien

qu'ils avaient construits<sup>131</sup>. Comme tout acteur qui évoluait dans un service, la gestion des temporalités posait des difficultés. Alix expliquait qu'elle était interpellée dans les couloirs et qu'elle devait résoudre le problème rapidement alors qu'elle avait le dispositif à gérer. Cette gestion occasionnait une charge mentale.

Le troisième frein est que la personne ressource comme tout enseignant s'inscrivait dans le contexte du *New Public Management*. La fonction personne ressource était à mettre en relation avec une volonté d'ouverture, une volonté d'accompagner la politique inclusive. Cette idée d'ouverture a été aussi émise par Paul. Les participants se sont peu exprimés sur les effets de cette doctrine sauf Paul qui remarquait que derrière l'ouverture l'institution recherchait à fermer, à reprendre le contrôle, à cloisonner, ce qui est paradoxal. La crainte est que les activités des personnes ressource soient limités à des données qualitatives. Le principal du collège n°3 serait dans cette optique. Il mesurerait l'inclusion en fonction du nombre d'inclusion, du nombre de PAP.

Les freins à la construction des activités occasionnent de la souffrance chez des participants. J'entends par souffrance un syndrome dépressif et tous les symptômes et les pathologies engendrés par les nouvelles logiques sociales. La souffrance se manifeste par du stress, de l'anxiété et de la fatigue (Diet, 2005). Marie est la participante qui a manifesté officiellement le plus sa souffrance. Au regard des données issues de l'enquête, la souffrance des participants peut provenir, du manque de reconnaissance, de l'impossibilité à définir une activité (Carl et Anne-Lise), du manque d'intervention et d'accompagnement du chef d'établissement (Marie) et des problèmes issus du travail d'organisation. L'idéal est remis en question. L'enseignant est investi dans la relation au savoir. Dans le cas de la fonction personne ressource, le savoir n'est pas identifié. Leurs activités peuvent être évaluées selon des critères quantitatifs, ce qui constitue une nouvelle culture professionnelle. Enfin, l'absence de cadre libère des angoisses archaïques comme dans le cas de la réunion de Marie.

En conséquence, l'enquête a montré que le développement professionnel de la personne ressource s'est appuyée sur une construction d'activités basée sur la suggestion du faire en interaction dont l'enjeu était d'agir sur une population cible. Cette construction s'exerçait dans une organisation et une institution qui constituaient des leviers et des freins à la construction. La construction peut générer de la souffrance chez certains participants. Le développement professionnel ne limite pas à la construction. Il induit un apprentissage. Comment les participants ont-ils construits leurs activités ?

---

<sup>131</sup> Voir chapitre 4 de la partie 5

## 2-2 L'apprentissage

L'enquête a montré que quatre participants (Paul, Alix, Anne-Lise et Muriel) avaient démarré leur apprentissage avant de rentrer en formation CAPPÉI car ils étaient déjà en poste. Carl et Marie l'ont débuté lors de leur entrée. Marie était nouvelle dans l'enseignement spécialisé et dans son établissement. Carl l'a découverte avec la formation. Les apprentissages étaient un apprentissage était sur le tas, c'est-à-dire qu'ils apprenaient en faisant.

La formation CAPPÉI à l'Espé était construite autour de modules où la transmission était assurée sous une forme scolaire. Lors de leur retour au collège, l'apprentissage se déroulait en situation sans qu'il y ait un lien identifiable avec les contenus dispensés à l'Espé. Aucun participant n'a été capable d'identifier un cours relatif à la fonction personne ressource. Muriel a évoqué des contenus qui étaient dispensés en filigrane. Cela a constitué une difficulté pour les participants pour construire leurs activités car ils n'arrivaient pas identifier les savoirs académiques relatifs à cette fonction. Comme cette fonction était nouvelle, le contenu d'activité était non identifié dans la division du travail (Mazereau, 2021).

L'ensemble des participants se sont appuyés sur des processus constructivistes et socio-constructivistes. Ils apprenaient dans le cadre de leur profession, ils ont transféré ce qu'ils ont appris dans une situation pour la réutiliser dans une autre. Paul a réutilisé des techniques d'apprentissage de la lecture à destination des élèves en difficultés du premier degré à des élèves du collège n'appartenant pas au dispositif Ulis. Ils ont construit de nouvelles compétences comme des compétences communicationnels. Les personnes ressource suggèrent, ce qui diffèrent au niveau du langage et de la posture de la communication avec un élève.

Les personnes ressources n'ont pas appris seuls. Les participants ont rencontré un déficit dans la conception, l'élaboration et la validation des savoirs. Ils ont appris dans les conditions qu'il était possible de nommer apprentissage organisationnel dans la mesure où les participants devaient résoudre une problématique locale. Paul désirait favoriser l'accueil des AESH et les informer de leurs gestes professionnels. Les savoirs issus de cette activité sont singuliers au collège de Paul mais peuvent faire l'objet de transmission. Une autre personne ressource peut essayer de construire une activité analogue dans son propre établissement.

Alix, Anne-Lise et Paul ont mentionné qu'ils appartenaient à des collectifs, à des communautés de pratiques au sein de leur collège respectif. Ces collectifs ont constitué des ressources car ils ont inventé des solutions locales comme la mise en place des boîtes Dys dans le collège de Paul. Au sein des collectifs les savoirs sont échangés et partagés. La participation à des collectifs a également existé lors de la présence à l'Espé. Les activités de groupe comme

lors de la séance sur la professionnalisation ont favorisé la construction et les échanges de savoirs. Ils ont construit une culture partagée.

La transmission professionnelle a été assurée par l'Espé et l'établissement. Elle est horizontale et verticale. Dans le cadre de l'inscription dans un groupe collectif de réflexion dans l'établissement pour Paul et Anne-Lise, ces derniers acquièrent des compétences, construisent de nouvelles compétences. L'apprentissage est le fruit d'une co-participation dans lequel s'opère la transmission et la construction des savoirs. Dans son groupe, Anne-Lise émet des arguments, réfléchit, analyse, propose des solutions. Elle construit avec les autres membres les solutions les plus appropriées pour les élèves. Dans les établissements, la transmission est horizontale. Les participants ont des relations symétriques avec leurs interlocuteurs. A l'Espé, les relations entre les formés et les formateurs sont asymétriques. La transmission est verticale. Les formateurs utilisent la réflexivité pour assurer les apprentissages. Lors de son deuxième entretien, Anne-Lise se souvenait que les formateurs ne procuraient pas les réponses mais les plaçaient dans une position de réflexion. Muriel évoquait qu'elle faisait le lien entre ce qu'elle apprenait à l'Espé et comment elle pouvait les réutiliser dans son établissement. Elle faisait le lien entre la théorie et la pratique.

Lors du confinement, les activités personne ressource ont disparu momentanément. Mais l'apprentissage ne s'est pas interrompu. Il a pris une forme plus intellectuelle. Les participants ont élaboré une réflexion en concluant qu'en distanciel, cette fonction est difficilement envisageable. Inconsciemment, ils ont réfléchi sur les activités qu'ils avaient mis en place et celles qu'ils pourraient construire. Cette réflexion est un signe d'un apprentissage intellectuel et non celui qui s'inscrit dans un agir comme l'apprentissage en faisant.

Les participants et les formateurs ont mis en place des stratégies d'apprentissage qui présentent trois leviers et trois freins. Les leviers se centrent sur la réflexion. Le premier est la réflexion menée par les formateurs qui ont favorisé la construction de savoirs et la liaison entre la théorie et la pratique. Anne-Lise et Muriel ont souligné ce point positif. Ces dernières ont maintenu cette posture réflexive après la certification, ce qui a favorisé leurs capacités d'adaptation. Le deuxième levier identifié est la réflexion menée au sein des communautés de pratique. Le troisième est la méthodologie choisie pour l'enquête. Les participants sauf Anne-Lise et les personnels de direction ont souligné le caractère réflexif des entretiens. L'enquête les a aidés à réfléchir et à apprendre. Marie a souligné que nos échanges l'ont aidé à construire un protocole pour les PAP. Par ailleurs, l'enquête a mis en évidence l'existence de freins. Le premier est le manque de réflexion personnelle ou encouragée par la communauté sur la fonction (Carl et Alix), ce qui explique leur capacité d'adaptation assez faible. Le deuxième est la formation trop théorique (Paul). Les formateurs avaient des difficultés à rendre leurs cours

plus pratiques. Le troisième est en lien avec le deuxième. Les formateurs n'ont pas pris en considération les expériences des formés. Or, Kolb (1984) a démontré qu'une expérience qui fait l'objet d'une explicitation, d'une explicitation par rapport à des connaissances théoriques et d'une nouvelle expérimentation constitue un apprentissage. Ils auraient pu partir davantage des expériences de Paul, Alix, Anne-Lise et Muriel pour construire des activités de formation. Le quatrième frein est que la formation est plus axée sur la préparation à une épreuve certificative et non à exercer la fonction dans leur établissement. Je peux conclure que la formation CAPPEI ne prépare pas concrètement aux activités de personne ressource dans le cadre de l'établissement mais prépare à une épreuve sur une hypothétique activité qui serait mise en place. Par exemple Paul a développé un discours sur l'activité personne ressource. Cela renvoie à la question des savoirs expérientiels. Quelles expériences sont mobilisées dans le cadre de cette épreuve 3 et en formation CAPPEI (apprentissage) ? En s'appuyant sur les travaux de Maldeirieux (2008/2016), je peux émettre l'hypothèse que cette expérience est unique, continue car ce qui a été appris dans les cours sur le partenariat et le travail avec les AESH est réutilisé lors de cette épreuve (couplage apprentissage/ dispositif). Elle n'a pas de contours précis dans la mesure où elle comporte des dimensions cognitives, affectives, corporelles et conatives, ce qui induit des conséquences en termes de formation comme des échanges avec les formateurs. Paul avait conscience des difficultés rencontrés par les formateurs. En outre ; cette expérience comporte des états transitifs comme la position de cette épreuve qui est la dernière, ou le contenu du diaporama qui influence le climat, le contexte, la manière de présenter. Enfin, cette expérience de formation CAPPEI sera l'occasion d'une ouverture aux autres et de rencontres avec des formateurs, des échanges avec les autres stagiaires. Ces échanges et ces débats de normes (Schwartz) mettent en jeu l'intersubjectivité. Donc cette expérience d'apprentissage, lors de la formation et de l'épreuve 3 du CAPPEI, met en jeu un récit, dont Paul est à l'initiative et qui met en jeu sa motivation.

Lors de cette enquête, la motivation n'est pas un objet étudié au même titre que le sujet dans les apprentissages, les facteurs endogènes et exogènes et la construction des savoirs. Ces objets pourraient constituer de nouveaux objets de recherche.

Donc, l'apprentissage des activités est assuré par un apprentissage sur le tas dans le cadre de l'établissement et en présentiel et, en accompagnement dans la mesure où les participants se forment en situation grâce aux membres de leur communauté et par leur tuteur pour ceux qui en ont eu un. Cette hypothèse pourrait être complétée par un apprentissage qui s'appuierait sur la réflexion pendant et après l'action. Les apprentissages des participants s'inscrivent dans un temps long, ce qui nous indique qu'ils sont dans un développement professionnel. Par

définition, le développement professionnel concerne les transformations des composantes identitaires. Comment, les participants construisent une nouvelle identité ?

### 2-3 L'identité

Les résultats issus d'une première recherche exploratoire avait mis en évidence que les huit participants au début de la recherche étaient dans une identité « bricolées » (Ferré & Bedoin, 2021, p. 239). Ils se plaçaient dans une identité de service public (Osty, Sainsailieu et Uhalde, 2007). Dès le début de la recherche, ils utilisaient des gestes professionnels en lien avec leur identité héritée, l'identité enseignante, et celles d'une nouvelle fonction qui restait à définir. Les auteures avaient émis l'idée que les participants se situaient dans un entre-deux, un *ni ni*.

La question de la construction identitaire dans le domaine du travail pose une question centrale : celle de la reconnaissance. Tout au long de la recherche, les participants sont à la recherche d'une reconnaissance de la part de l'institution, de leurs pairs et des populations cibles. La reconnaissance est un élément de la construction du Soi et du Moi. Les participants ont été reconnus par l'institution lors de l'obtention de la certification. Paul s'est senti partiellement reconnu car il a fait l'objet de critiques qu'il a jugé non constructive de la part de l'IEN ASH. Obtenir la certification, a occasionné un sentiment de gratification qui a renforcé un sentiment de compétences, une gratification narcissique et un regard positif de la part des membres du jury pour Anne-Lise et Muriel, ou au contraire a généré un déni de reconnaissance (Paul). Tout au long de la recherche, Paul a fait référence à cet épisode. Inconsciemment, cette épreuve a fait revivre un épisode douloureux où le regard porté sur lui a été négatif. La reconnaissance à la suite de l'épreuve certificative a intégré à la fois la dimension évaluative de l'activité hypothétique et la légitimité du positionnement des participants (Jorro & Houot, 2014) Or, Marie même si elle a réussi son épreuve 3 elle ne s'est jamais sentie légitime dans cette fonction. L'institution ne lui a pas donné les moyens de le devenir. L'épreuve 3 a fait glisser la reconnaissance d'une reconnaissance assurée par les pairs à une reconnaissance externe et instituée (Brucy, 1988). Les participants reconnus dans leur travail ont tendance à être mieux acceptés dans leur groupe d'appartenance. Muriel a eu l'occasion d'élargir son champ d'activités. Alix est régulièrement sollicitée par ses collègues. Marie a reçu une forme de reconnaissance quand elle a été sollicitée pour devenir référente PAP par la principale. Paul, Carl et Anne-Lise n'ont pas constaté d'évolution particulière depuis l'obtention de la certification. Anne-Lise est toujours mentionnée professeure des écoles dans le livret d'accueil distribué même à la fin de l'enquête. Les enseignants d'histoire-lettre, anciens collègues de Carl, ont continué à refuser que ce dernier vienne dans leurs cours car il le considérait comme un inspecteur.

Carl a souligné que la reconnaissance pouvait provenir de la mise en place des activités du suggestion du faire car elles ont favorisé les échanges et les liens.

La reconnaissance professionnelle pose la problématique de la lutte pour conquérir une place sociale, pour obtenir un regard positif d'autrui sur soi et aussi une place dans l'institution et appartenir à un groupe. Pour accéder à un grade supérieur, la certification CAPPÉI n'est plus prise en considération par l'institution par rapport à un enseignant du premier. Derrière, le discours des participants se cachent des problématiques sociales et financières. Anne-Lise a qualifié cette fonction de « bénévolat ».

Cette étude a conduit à interroger sur les conditions de la reconnaissabilité. La première condition est la reconnaissance par soi de soi est un aspect à ne pas négliger. Anne-Lise ne se reconnaissait pas en tant que personne ressource. Elle a continué à signer ses courriels en tant que coordonnatrice même si l'objet était du ressort de la personne ressource. La deuxième condition est l'endommagement des liens. Le délitement des liens entre les cadres institutionnels et les participants (Paul, Anne-Lise, Alix et Carl), entre les participants et le personnel d'encadrement de proximité (Marie), entre les participants et des enseignants de leurs établissements (Carl, Paul) ont limité leur reconnaissance.

Le besoin de reconnaissance pose la question de la place. L'entre-deux mis en évidence dès le début de l'enquête interroge la place des participants. D'un point de vue identitaire, tout le long de l'enquête les participants sont entrés en conflit entre leur identité héritée, celle d'enseignant, leur identité acquise, l'enseignante spécialisée et, leur identité espérée et imposée, celle de la personne ressource. La période de confinement a complexifié le compromis car le sens de l'orientation n'a pas été de passer d'une identité héritée vers une identité acquise mais de revenir à une identité héritée. Seul Carl a conservé son identité acquise. Les représentants institutionnels ont donné l'impression que les participants ont été délaissés, exclus et non reconnus pendant le confinement et jusqu'à la fin de l'enquête.

Certains comme Marie et Paul ne se sont plus sentis à leur place et ont émis le souhait de quitter l'institution ou de passer un concours. Ne pas avoir une place reconnue alors que cette dernière est investie par le sujet, c'est se sentir inconsideré. Cette inconsideration a perduré, elle a occasionné une perte de sens pour Marie, Paul et Anne-Lise. Anne-Lise s'est demandée si elle n'allait pas ouvrir un bar à jeux. L'inconsideration a occasionné aussi de la souffrance pour Marie et dans une moindre mesure pour Paul. Ils n'ont pas été reconnus car d'une part le sujet n'a pas été inscrit dans le symbolique et d'autre part l'institution ne leur a pas accordé un lien de confiance. Le lien que l'institution construit avec les participants pose la question de la place que l'institution est capable d'attribuer. Ce lien est primaire. Il est analogue à celui que l'enfant a avec ses parents. Il est fondé sur la reconnaissance de l'Autre, d'une reconnaissance

existentielle. Cet Autre est symbolique (Lacan, 1953). C'est le langage qui accorde à tout sujet humain une place dans la filiation en lui donnant un nom. Or, aucun participant n'est désigné comme personne ressource dans l'organigramme. Ils étaient désignés comme professeur des écoles ou enseignant en Segpa. Il est difficile d'effectuer son travail en sécurité car ils ne sentent pas en confiance. Ils ont des difficultés à répondre à une demande adressée à l'Autre, ce qui est paradoxal dans la mesure où l'activité est adressée à autrui.

La construction identitaire est le fruit de transactions entre une identité pour soi et une identité pour autrui, entre le projet de professionnalisation institutionnelle et le projet de professionnalisation personnel. L'approche en sociologie clinique m'a amenée à étudier l'identité professionnelle sous l'angle du compromis à construire entre une identité individuelle, une personnalité professionnelle et une identité institutionnelle.

L'entre-deux a été contant. La construction identitaire s'est réalisée en fonction des activités de suggestion du faire et dans une moindre mesure du faire faire construite par les participants. Les identités proposées sont représentatives des cas étudiés. Elles sont retranscrites dans le tableau suivant :

Tableau 30 Les identité des cas étudiés

<b>Prénom</b>	<b>Activité principale</b>	<b>Identité</b>
Muriel	Accompagnement des AESH	Enseignante-médiatrice
Alix	Aide, conseil auprès d'enseignants	Enseignante-consultant
Carl	Coenseignement	Enseignant-enseignant ressource
Anne-Lise	Coenseignement	Enseignante-enseignante ressource
Marie	Référente PAP	Enseignante-accompagnante qualificatrice
Carl	Accompagnement des AESH	Enseignant-manager conseil

Les identités de Carl et Anne-Lise sont des identités institutionnalisées au Québec. L'identité d'Alix été mise en évidence en s'appuyant sur les travaux de Leroyer et Midelet-Mahieu (2021). Les identités de Paul, Marie et Muriel n'ont jamais été mis en évidence et sont une spécificité de cette enquête.

## Conclusion : La recherche doctorale : un parcours professionnel, intellectuel et identitaire.

La recherche doctorale portait sur l'opérationnalisation d'une nouvelle fonction adossée à l'enseignant spécialisé depuis le BOEN du 16 février 2017 : la fonction personne ressource. Elle avait pour enjeu de répondre à trois questions initiales que je me posais dans la mesure où j'étais moi-même personne ressource : identifier et comprendre comment les personnes ressources mettent en place des activités qui ne correspondent pas toujours aux prescriptions, remanient leur identité, puis déterminer comment ces enseignants spécialisés fabriquent et construisent cette nouvelle fonction.

Le contexte socio-historique de l'inclusion, le contexte de l'éducation inclusive et de la formation initiale CAPPÉI, rejoignaient mon questionnement et m'ont amenée à présenter les concepts théoriques sur lesquels je me suis appuyée. Ils sont au nombre de cinq : les concepts d'apprentissage des adultes, de professionnalisation, de développement professionnel, d'activité et d'identité.

La recherche doctorale s'inscrit sur le plan méthodologique dans un cadre : celui de la sociologie clinique. En effet, ma posture de chercheure est d'abord d'analyser dans la mesure où je suis à la fois praticienne, formatrice et chercheure dans le domaine de l'inclusion et praticienne et chercheure dans le domaine de la personne ressource. Cette posture est très prégnante en socio-clinique. En ce sens, comme l'analyste je ne suis pas neutre (Lapassade, 1971).

Au regard de ces éléments, j'ai formulé la problématique suivante qui sera le fil conducteur de la recherche : en quoi les activités mises en œuvre par les personnes ressource contribuent-elles à leur développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre-deux ?

Pour répondre à cette problématique j'ai proposé trois hypothèses de travail :

Hypothèse 1 : Les activités de la personne ressource pourraient être des activités qualifiées de « suggestion du faire » et non du « faire » et du « faire faire ».

Hypothèse 2 : Les apprentissages liés aux activités de la personne ressource oscille entre l'accompagnement lors de la formation CAPPEI et, l'apprentissage sur le tas suite à l'obtention de la certification.

Hypothèse 3 : La dynamique identitaire de l'entre-deux adoptée par la personne ressource permet de répondre aux besoins à la fois des professionnels et des élèves.

Les résultats de l'enquête indiquent que les personnes ressource mettent en place des activités qui sont dans la très grande majorité des activités de suggestion du faire sauf dans le coenseignement elles peuvent être dans une aide à faire avec les élèves. La première hypothèse est validée. Dans la mesure où les personnes ressources intègrent des collectifs de réflexion, elles peuvent suggérer de la réflexion. Je me demande si je ne pourrais pas compléter l'hypothèse n°1 par des activités qui seraient dans la suggestion de la réflexion. En effet, l'enjeu est que les enseignants deviennent autonomes. L'autonomie nécessite un apprentissage et donc une réflexion.

Les apprentissages, hypothèse numéros 2, dispensés dans le cadre de la formation CAPPEI n'ont pas vocation à préparer les formés à mettre en place des activités dans leur établissement mais à les préparer à réussir l'épreuve 3. Les formateurs accompagnent au même titre que les tuteurs. Les participants ont montré que leur apprentissage se réalise sur le tas, c'est-à-dire dans le faire sauf pendant la période du confinement où ils étaient dans un apprentissage plus intellectuel. Néanmoins, apprendre nécessite une réflexion qu'ils mènent individuellement et au sein de leur groupe d'accompagnement. Je nuancerai l'hypothèse 2 en y incluant l'apprentissage par l'analyse de pratique.

Dans le domaine de l'identité, les premiers résultats de l'enquête exploratoire avaient mesuré la présence d'une identité d'entre-deux. Les personnes ressource sont toujours partagées entre une identité d'enseignant et une identité en relation avec leur activité personne ressource. Les résultats de l'enquête ont montré que deux participants ont une identité d'enseignant-enseignant ressource, une participante a une identité d'enseignante-médiatrice, une a une identité d'enseignante-consultante, une a une identité d'enseignante-accompagnante qualicienne et un a une identité enseignant-manager conseil. Ces identités étant liées aux activités, elles répondent aux besoins des élèves et des enseignants.

Donc, je peux conclure que les activités mise en place par les personne ressource contribuent à leur développement professionnel au double plan de l'apprentissage et de la construction identitaire.

Ce travail d'enquête présente des retombés scientifiques car il met en lumière des éléments nouveaux concernant la construction des activités et la construction identitaire même si cet objet de recherche commence à être étudié. Afin d'analyser les activités j'ai mobilisé une approche anthropologique en sociologie clinique que j'ai associée à une approche en sciences de l'éducation et de la formation. L'enquête a mis en évidence que les activités des personnes ressource s'inscrivaient entre des prescriptions institutionnelles et incomplètes qui constituaient un idéal irréalisable et des réels d'établissement. Les activités produisaient de nouvelles normes et transgressaient les règles de l'établissement. Elles sont à penser en fonction de la politique

inclusive d'un établissement. Les personnes ressources intègrent des collectifs internes à leur établissement, ce qui peut les différencier des personnes ressources du premier degré comme les enseignants du Rased qui peuvent être plus isolés. Par la même occasion, je nuance les propos de Leroyer et Midelet-Mahieu (2023) qui affirment que la personne ressource est « la pierre angulaire de l'éducation inclusive ». Dans le secondaire, le chef d'établissement joue un rôle non négligeable. L'hypothèse d'activités de suggestion du faire est une hypothèse pour indiquer que les relations deviennent plus horizontales malgré que l'organisation soit toujours wébérienne. Les activités peuvent être modélisées au sein d'un triangle. Il s'agit d'une nouveauté d'un point de vue scientifique. L'analyse de l'activité de travail en sociologie clinique a indiqué que l'activité de la personne ressource s'intégrait dans des rapports de pouvoir et des relations sociales, avec la hiérarchie, le personnel d'encadrement et les autres enseignants. Elle s'inscrit aussi dans le *New Public Management* qui a permis de mettre en évidence des leviers et des freins à la mise en place des activités. Parmi les leviers, je distingue le rôle prépondérant du chef d'établissement, la personnalité de la personne ressource (l'empathie et la bienveillance). Les freins concernent les prescriptions institutionnelles, les services de masse et, la perte de sens et la souffrance induits par ce développement professionnel. Il serait intéressant de mener des enquêtes sur le développement professionnel des enseignants qui obtiennent des certifications à l'Éducation nationale et analyser les conséquences en termes de souffrance et de sens. La souffrance des participants n'est pas sans lien avec celle des enseignants en général car ces derniers doivent gérer l'écart entre les prescriptions et le réel de leur établissement.

Dans le domaine de la construction identitaire, les résultats sont également nouveaux. Les identités sont analysées s'appuyant sur l'entre-deux qui indique que les personnes ressources étaient entre leur identité héritée et leur identité espérée. Cet entre-deux a favorisé la rencontre entre les deux identités qui sont les deux faces d'une même identité. Dans le domaine de la reconnaissance, les participants ont rencontré des difficultés à être reconnus par les chefs d'établissement, leurs pairs, les cadres institutionnels et donc à trouver une place au sein des établissements et de l'institution. Ils ont eu tendance à oublier que la première reconnaissance est soi-même. La deuxième nouveauté est l'utilisation de l'approche de la sociologie clinique qui complète celle de la dynamique identitaire. La sociologie clinique montre que l'identité professionnelle est le fruit d'un compromis entre une identité individuelle, une personnalité professionnelle et une identité individuelle. Ce compromis est instable et demande sans cesse à être réajusté. L'histoire individuelle, la propre construction psychique, ont influé sur la personnalité professionnelle, les désirs à s'engager et le choix des activités. La personnalité professionnelle a été mise à rude épreuve lorsqu'elle se confrontait au réel.

La dernière nouveauté est la méthodologie utilisée à savoir des entretiens compréhensifs à visée clinique et mon implication. Mon implication m'a mise dans une posture d'entre-deux, celle de la chercheuse et celle de la professionnelle. Elle a favorisé la coconstruction avec les participants de résultats comme la construction du triangle et la mise en évidence du management désincarné et déshumanisé. La professionnelle a favorisé une libération de la parole d'acteurs à qui l'institution ne donnait pas la parole. La chercheuse a été contrainte de conserver une distance avec les participants même si le tutoiement s'est invité dans les entretiens. Au fur et à mesure, les participants ont oublié le téléphone pour enregistrer l'entretien et ne m'ont plus vu comme une personne qui allait les juger. La difficulté a résidé dans le fait que j'ai été prise à partie par une principale pour un problème interne à l'établissement ou que les participants m'ont prise à témoin pour se raconter. Dans les deux cas, il fallait demeurer neutre et courtoise sur tout avec le personnel de direction.

La recherche a été l'occasion de poser des mots sur ce que je vivais, ce que je ressentais, sur la place que j'occupais, mes difficultés et de faire le bilan de mes activités professionnelles en tant que personne ressource. Chaque participant est plus ou moins un petit bout de moi. La leçon est que pour être personne ressource, il faut être capable d'accueillir l'Autre. C'est pourquoi, un travail sur soi sembletrait intéressant à faire pour éviter les projections et se familiariser avec les processus de transfert et de contre transfert. Ce travail irait au-delà de « prendre en compte autrui », de « laisser la place », et « ne pas s'oublier soi-même » (Leroyer, Midelet-Mahieu, 2023). Dans la formation CAPPÉI, les stagiaires pourraient se confronter à des simulations.

En tant que personne ressource, depuis huit ans j'ai construit des activités dans les domaines de la sensibilisation sur l'inclusion et le handicap en général et y compris en EPS, de l'information auprès des AESH, du soutien, de la mise en place des PAP, des PPS, d'aide pour remplir des Geva-Sco, d'apporter des ressources à destination d'enseignants qui accueillent des élèves notifiés en attente de places. Chaque activité est une activité de suggestion du faire. L'enjeu est que les enseignants deviennent autonomes. Les échanges amènent les enseignants à réfléchir, à apprendre. La personne ressource construit des activités qui sont dans la réflexion sur le faire tout en n'adoptant pas une posture de formatrice. En terme d'identité, je suis une enseignante-consultante, une enseignante- accompagnante qualicienne. J'ai appris ma fonction en faisant, en réfléchissant depuis la certification et surtout depuis le début de la recherche doctorale. Je suis toujours identifiée en premier lieu comme une enseignante d'EPS. Le contexte de l'établissement revêt une importance et surtout le chef d'établissement qui aide ou entrave la place accordée à cette fonction. Je ne suis toujours pas identifiée dans l'organigramme mais par l'enseignant référent et par la mission particulière que je perçois sous forme d'IMP ou par le pacte enseignant.

Pour terminer, je vous présente des éléments de réflexion des participants. Ils ont essayé d'apporter des éléments de définition sur la personne ressource. Elle intervient dans le cadre de son établissement en présentiel et non en distanciel. Elle répond à une problématique d'établissement. Elle apporte des solutions, des ressources répond à une demande comme dans un contexte de service mais ne va pas au-devant de la demande. Elle aide, informe, répond à des questions, construit une réflexion. Elle intervient auprès des élèves et des adultes. La fonction est chronophage. Elle appartient à un groupe collaboratif dans lequel adultes non spécialisés peuvent siéger. Elle doit avoir une bonne connaissance de l'établissement, aimer le relationnel, échanger, communiquer, suggérer des solutions. Elle est une fonction support. Contrairement au discours des formateurs, elle n'est pas un catalyseur mais un satellite. Paul la différencie de l'artefact. Elle ne se limite pas à l'outil. Il préférerait les termes de pôle informations ou pôle ressource que celui de personne ressource. Être personne ressource c'est accepter de passer d'un sujet assujetti à un sujet subjectivant.

Dans le domaine de l'inclusion scolaire, Marie explique que l'inclusion est un processus qui vise tous les élèves d'un établissement et pas que les élèves à BEP. Marie associe à l'idée d'inclusion celle de coconstruction et de réciprocité. Les élèves et les enseignants coconstruisent. Elle ajoute que l'inclusion concerne aussi les enseignants car des enseignants auraient besoin d'apprendre sur les élèves qui sont en difficultés. Elle suggère que des enseignants viennent en observation, en inclusion inversée en Segpa ou en Ulis.

## Bibliographie

- About, N. (2004). Paysages et visages de l'abandonnique. *Gestalt n°27*, pp. 123-139.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est ce qu'un dispositif?* Paris: Rivages-Poche.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions : A theory of planned behavior. Dans J. Kuhl, & J. Beckman, *Action control : From cognition to behavior* (pp. 11-39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior . *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), pp. 179-211.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adulte. Dans L. Albarello, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 221-244). Paris: PUF.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
- Albrecht, G., Ravaud, J., & Stiker, J. (2001). L'émergence des disability studies : état des milieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19 (4), pp. 43-73.
- Alter, N. (2009). *Donner et prendre : la coopération en entreprise*. Paris: La Découverte.
- Alvesson, M. (2004). *Knowledge Work and Knowledge Intensive Firms*. Oxford : University Press Oxford.
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école. La diversité en contexte scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe*. Malakoff: Armand Colin.
- Ardoino, J. (1992). *L'implication*. Lyon: Voies Livres.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive: qu'est-ce que c'est comment la construire? Dans R. M. Chevalier, *Pour une école inclusive. Quelle formation des enseignants?* (pp. 73-81). Champigny sur Marne: Scéren-CRDP.
- Astier, P. (2006). *Activité et formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Lille : Université de Lille.
- Au Coin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble (2ème édition)* (pp. 63-86). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramadis, E., & Norwich, B. (2007). Teacher's attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Baillon, G. (2009). Histoire du handicap psychique. Dans G. Baillon, *Les usagers au secours de la psychiatrie* (pp. 126-144). Toulouse: Érès.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), pp. 122-147.
- Barbier, J.-M. (2011). Stratégies identitaires. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 189-190). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 1-30). Paris: PUF-Demos.
- Barbier, J.-M. (2011). Apprentissage. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 51-52). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). Compétence. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 63-66). Paris: PUF.

- Barbier, J.-M. (2011). Expérience. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 108-110). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). Identification. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire de l'analyse des activités* (pp. 119-120). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). Identité. Dans J. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 117-119). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). Savoirs. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 180-181). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). Savoirs. Dans J.-M. Barbier, *Vocabulaire d'analyse des activités* (pp. 180-181). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2017). Affect émotions et sentiments. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 823-851). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2017). Propositions pour penser l'activité. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 57-79). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2012). *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherches et Formation*, 17, pp. 5-8.
- Bardin, L. (2005/2018). *L'analyse des contenus*. Paris: PUF.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U., & Mc Gowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. Dans J. (. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New york: NY : Simon and Schuster.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, le premier objet de sa recherche. *Bulletin de psychologie* n° 377.
- Bataille, P., & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école*. Issy Les Moulineaux: ESF.
- Bedoin, D. (2019). *Le métier d'enseignant spécialisé*. Futuroscope: Canopé.
- Bedoin, D., & Janner-Raimondi, M. (2017). *Parcours d'inclusion en maternelle. Portraits de jeunes enfants en situation de handicap*. Nîmes: Champ Social.
- Bedoin, D., & Séguillon, D. (2021). L'inclusion scolaire : une histoire mouvementée. Dans *L'inclusion*, André, A.; Margas, N. (pp. 11-30). Paris : Revue EPS.
- Bélisle, R. (2001). *Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires*. Récupéré sur Recherches qualitatives, 22, 55-71: [http://www. recherche-qualitative.qc.ca/volume 22.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume 22.html)
- Bellenger, L., & Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris: ESF.
- Benamouzi, D. (2018). Identité. Dans R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, & B.-P. Lécuyer, *Dictionnaire de la sociologie* (pp. 213-214). Paris: Larousse.
- Benoit, L. (2016). La théorie ancrée (Grounded Theory). Dans A. Bioy, M.-C. Castillo, & M. Koenig, *Les méthodologies qualitatives en psychologie clinique et psychopath* (pp. 127-144). Paris: Dunod, coll Univers Psy.
- Benoit, L., Russo, T., Barry, C., Falissard, B., & Henckes, N. (2019). "You have to believe in something" : Risk of psycholosis and psychiatrists' beliefs in the self fulfilling prophecy. *Social Science and Medecine*, 230, pp. 20-29.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Bernoux, P. (2010). L'anthropologie dans l'enseignement en management : la reconnaissance sociale. *Management et Avenir*, pp. 231-244.

- Bernoux, P. (2010). L'anthropologie dans l'enseignement en management : la reconnaissance sociale . *Management et avenir* (36), pp. 231-244.
- Berthoz, A., & G., J. (2004). *L'empathie*. Paris: Odile Jacob.
- Bertillot, H. (2020). Les qualitiens: des "missionnaires" de la qualité à l'hôpital. Dans V. Boussard, M.-A. Dujarier, & F. Ricciardi, *Les travailleurs du management* (pp. 117-137). Nîmes: Octorès.
- Bertrand, M. (2015). Mensonge pathologique et clivage du moi : une question d'identité. *Revue française de psychanalyse*, pp. 108-119.
- Beth, E., & Piager, J. (1962). Épistémologie mathématique et psychologie. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée. *Les études Philosophiques*, 17(2), pp. 248-249.
- Bèzes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., . . . Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du travail*, 53 (3), pp. 293-348.
- Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage de la recherche en sciences sociales. Dans J. K.-C. Feldman, *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (pp. 201-222). Paris: L'Harmattan.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), pp. 255-263.
- Bianquis-Gasser, I. (1996). Observation participante. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 146-152). Paris: Armand Colin.
- Bidet, A., & Vatin, F. (2016). Travailler c'est produire : activité, valeur, et ordre social. Dans M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le terrain* (pp. 13-28). Toulouse: Octarès.
- Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF.
- Blanc, M. (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF coll Éducation permanente.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bonjour, P. (2006). Comprendre les enjeux de l'inclusion le détour par l'histoire . *Revue reliance n°22*, pp. 86-90.
- Borzeix, A., & Gardin, B. (1992). *Langage et activités de service*. . Récupéré sur Langage et travail n°4: [http://www.langage.travail.org.polytechnique.fr/cahiers\\_4.pdf](http://www.langage.travail.org.polytechnique.fr/cahiers_4.pdf)
- Boudaoud, A. (2008). Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°73, pp. 19-26.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale n°11*, pp. 15-25.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants : une typologie sociologique. *Spirale*, 13, pp. 77-93.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-114.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, pp. 117-132.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, C. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris: PUF.

- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). Introduction. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-12). Paris: PUF.
- Boussard, V., Demazière, D., & Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 133-155). Paris-Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Brint, S. (1994). *In an Age of experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l' "identité". *Actes de la recherche en sciences sociales* 2001/3, 139, pp. 66-85.
- Brucy, G. (1988). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). l'État, l'École et le entreprises de la certification de compétences*. Paris: Belin.
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris: Retz.
- Buckley, S. (2000). *Education for individuals with Down syndrome : an overview. Down Syndrome iSSues and Information*. Southsea (UK): The Down Syndrome Educational Trust.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Toulouse: Champ Social.
- Cagnolo, M.-C. (2009). Le handicap et la société. Problématiques historiques et contemporaines. *Humanisme et Entreprise*, n°295, pp. 57-71.
- Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitaire de l'action. Fragments d'une sociologie générale*. Paris: La Découverte.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Carnus, M., & Mias, C. (2014). Réflexivité. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 269-272). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Malakoff: Dunod.
- Castarède, M.-F. (2013). L'entretien clinique à visée de recherche . Dans C. Chilard, *L'entretien clinique* (pp. 139-172). Paris: PUF.
- Castel, R. (1999). *La métamorphose de la question sociale, une chronique du salariat (1995)*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Cattonar, B., Lessard, C., & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Dossiers des sciences de l'éducation*, 24, pp. 39-53.
- Chahraoui, K. (2021). L'entretien clinique de recherche. Dans B. Bioy, M.-C. Castillo, & M. Koenig, *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 179-196). Paris: Dunod.
- Champy, E. (2011). *Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions*. Récupéré sur SociologiesS: <http://journals.openedition.org/sociologies/3922>
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.

- Champy, F. (2020). Identité professionnelle. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 449-451). Paris: Gallimard.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hugues et le développement du travail de terrain en France. *Revue française de sociologie*, 25 (4), pp. 582-608.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2000). *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris: PUF.
- Cherkaoui, M. (2018). Socialisation. Dans R. Boudon, P. Besnadt, M. Cherkaoui, & B.-P. Lécuyer, *Dictionnaire de la sociologie* (pp. 385-387). Paris: Larousse.
- Choi, S. H. (2016). Préface. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire* (pp. 11-13). Louvain La Neuve: De Boeck supérieur.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. Dans D. M.-A., C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 51-80). Toulouse: Octarès, Coll "Travail et activités humaines".
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive*. Toulouse: Érès.
- Corréa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif. Mythe ou réalité en formation à l'enseignement? Vol 2, n°1. *Phronésis*, pp. 2-7.
- Costantini, C. (2019). Entretien. Dans A. Vandeveldde-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 243-246). Toulouse : Érès.
- Coulon, A. (1993). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Crahay, M. (1998). Peut-on et comment, concilier recherche en éducation et réflexion sur l'action éducative ? Dans C. Hadji, & J. Baillé (Éds), *Recherche et éducation. vers une "nouvelle alliance"* (pp. 125-160). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Cronbach, L. (1974). Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychology*, pp. 116-127.
- Dambuyant-Wargny, G. (2017). Le corps vulnérable et le sentiment de honte. *Pensée plurielle n°44*, pp. 85-95.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The Challengers of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur une analyse de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors-série n°3*, pp. 28-43.
- Dejours, C. (1995a). *Le facteur humain*. Paris: PUF, coll "Que sais-je?".
- Dejours, C. (1995b, 2022). *Le facteur humain*. Paris: PUF, coll "Que sais-je?".
- Dejours, C. (1995c). *Travail, usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard.
- Dejours, C. (2000). Différence anatomique et reconnaissance du réel dans le travail. *Cahiers du genre, Variations sur le corps n°29*, pp. 101-125.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Dejours, C. (2016). La référence à l'activité en psychodynamique du travail. Dans M.-A. Dujardier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 81-96). Toulouse: Octarès, Coll "Travail et activités humaines".
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers. 1972-1990*. Paris: Édition de Minuit.
- Delignères, D., & Durel, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités sportives*. Paris: Vigot.

- Demailly, L. (1987). La qualification ou la conscience professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, vol 29, n°1.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (2004). Introduction. Dans D. Demazière, & C. Gadéa, *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 13-24). Paris: Recherches.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Collin.
- Descombes, V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris: Gallimard, coll NRF Essais.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris: PUF.
- Devereux, G. (1967). La renonciation à l'identité : défense contre l'anéantissement. *Revue française de psychanalyse T XXXI*, n°1.
- Devereux, G. (1980). *De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Devictor, V. (2020). Environnement. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 317-324). Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris: PUF, coll l'interrogation philosophique.
- Dewey, J. (2006). *Logique. La théorie de l'activité* . Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* . Namur: Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Doray, P. (1992). Claude Dubar. La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Paris. Armand Colin. 278 pages. *Cahier de sociologie n°18-19*, pp. 308-311.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1991/2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Malakoff: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF .
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité . *RFAS*, n°2-2007, pp. 11-25.
- Dubé, F., Granger, N., & Dufour, F. (2016). Effets d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants- ressource à l'école secondaire. *Revue internationale de communication et socialisation* (3), pp. 32-43.
- Dubois, A. (2017). Les effets d'une recherche sur un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles. Dans G. Monceau (dir), *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 30-39). Nîmes: Champ Social.
- Dubois, J., & Jumel, S. (2019). *Rapport n°2178. Vers l'école inclusive c'est décidé on le fait*.
- Ducette, J.-P., Sewell, T.-E., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : problems possibilities . Dans F. B. Murray, *The teacher Educator's Handbook* (pp. 323-381). Sans Francisco: Jossey Bass.
- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris: Minit.
- Dugué, E. (1999). La logique de compétence : le retour du passé. *Éducation permanente*, 140, pp. 7-18.
- Dujarier, M.-A. (2006/2012/2018). *L'idéal au travail*. Paris: PUF.

- Dujarier, M.-A. (2015). La division sociale du travail d'organisation dans les services. *Nouvelle revue de psychologie*, pp. 129-136.
- Dujarier, M.-A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. Dans M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards sur le travail* (pp. 97-130). Toulouse: Octarès, Coll "Travail et Activités humaines".
- Dujarier, M.-A. (2019). Activité. Dans A. Vandeveldde-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 41-42). Toulouse: Érès.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., & Lénéel, P. (2016). Introduction. Dans M.-A. Dujardier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 7-11). Toulouse: Octarès.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., & Lénéel, P. (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Toulouse: Octarès.
- Dujarier, M.-A., Gillet, A., & Lénéel, P. (2021). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Toulouse: Octarès.
- Dupont, N. (2021). Les "vulnérabilisations en miroir" de professionnels du travail social d'un Programme de réussite éducative (2005-2017). Dans M. Laville, & P. Mazureau, *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés* (pp. 117-141). Nîmes: Champ social-INSHEA.
- Durand, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines n°62*, pp. 16-24.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs-environnements. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand (EDS), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-63). Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1938). *Éducation et sociologie*. Paris: Alcan.
- Durrive, L. (2010). L'activité humaine à la fois intellectuelle et vitale : les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et apprentissage, n°6*, pp. 25-45.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collègues et ses incidences sur les progressions des élèves. *Revue française de pédagogie, 38*, pp. 759-789.
- Eagly, A., & Stephen, V. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, pp. 735-754.
- Ebersold, S. (2016). Conférence de comparaisons internationales. *CNESCO*.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherches et formation, 61*, pp. 71-83.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Enriquez, E. (1993). L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest. Dans V. Gaulejac (de), & S. Roy, *Sociologies cliniques* (pp. 19-35). Paris: Desclée de Brouwer.
- Erickson, E. (1972, 1994). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Champs Flammarion Sciences.
- Estzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Faverge, J.-M., & Ombredane, A. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Ferré, V., & Bedoin, D. (2021). Professionnalisation de la fonction de personne ressource du métier d'enseignant spécialisé: queles activités, quelle identité? *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, pp. 231-243.

- Fessler, R., & Christensen, J.-C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding professional development of teacher*. Boston: MA : Allyn and Bacon.
- Forest, M. (1987). Start with the right attitude . *Revue Entourage*, 2, pp. 11-13.
- Fourure, S. (2006). la frontière-contact du réel. *Gestalt n°31*, pp. 163-178.
- Freud, S. (2004). *Psychopathologie de la vie quotidienne (1901)*. Paris: Payot.
- Freud, S. (2012). *Pour introduire le narcissisme*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Friedericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational research*, 74 (1) , pp. 59-109.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions : collaboration skills for school professionals*. New York: Pearson education.
- Fugier, P. (2019). Identité. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 328-332). Toulouse: Érès.
- Gadamer, B., & Rose, J. (2000, avril). L'expérience professionnelle : sa définition, son acquisition, son utilisation. *Cahiers du Grée-CNRS n°13*.
- Garant, M. (2014). Apprentissage organisationnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 33-36). Louvain-La-Neuve: de Boeck.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons en ! Il n'y a pas de vie sans minuscule*. Toulouse: érès.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose de classe*. Paris: Hommes et Groupes.
- Gaulejac (de), V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris: Desclée de Brower.
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'Histoire en héritage*. Paris: Desclée de Brower.
- Gaulejac (de), V. (2002). Identité. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. (. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 174-180). Toulouse: Érès.
- Gaulejac (de), V. (2006). Préface. Dans M. A. Dujarier, *L'idéal au travail* (pp. XXI-XXVI). Paris: PUF.
- Gaulejac (de), V. (2009). *Qui est Je ?* Paris: Seuil.
- Gaulejac (de), V., Giust-Desprairies, F., & Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse: Érès.
- Gayon, J. (2020). *L'identité. Dictionnaire encyclopédique*. Paris: Gallimard.
- Genet, H. (2012). Handicaps. *Vie sociale et traitements, n°115*, pp. 17-18.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- Giglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va le pragmatique?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Giust, A.-C. (1989). L'identité professionnelle, une identité conflictuelle. *Psychologie clinique, n°1*, pp. 147-162.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus entre liaison et déliaison. *Éducation permanente, n°128*, pp. 63-70.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1963/1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Éditions de Minuit.
- Granger, N., & Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, volume 54*.

- Granger, N., & Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à besoins spécifiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 5(1), pp. 132-150.
- Granger, N., Toullec-Théry, M., & Bourdon, P. (2022). Les enseignants « personnes-ressources » en France et au Québec : quels rôles dans une école inclusive ? *colloque Acfas, section 500 éducation, 9 mai 2022*.
- Green, A. (1977). Atome de parenté et relations oedipiennes. Dans C. Lévi-Strauss, *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss, professeur au collège de France, 1974-1975*. Paris : Grasset.
- Greimas, A. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. Paris : PUF.
- Guilbert, P., & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession* n°22, pp. 1-12.
- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalité entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, n°42, pp. 47-60.
- Gunter, H., & Rayner, S. (2007). Modernizing the School Workforce in England : Challenging Transformations and Leadership. *Leadership* (3), pp. 47-64.
- Guy, B. (2009). Histoires du handicap psychique. Dans B. Guy, *Les usagers au secours de la psychiatrie* (pp. 126-144). Toulouse: Érès.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hamisultane, S. (2019). Méthodologie qualitative et quantitative. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 415-418). Toulouse : Érès.
- Hanique, F. (2004). *Le sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet*. . Toulouse: Érès.
- Hans, D. (2019). Institution. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 368-370). Toulouse : Érès.
- Hatano-Chalvidan, M., & Lemaitre, D. (2017). *Identité et discours. approche méthodologique de l'éthos discursif*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Hegel, G. (1807, 2000). Introduction et préface. Dans G. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Vrin.
- Héritier, F. (1977). L'identité samo. Dans Lévi-Strauss, *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*. Paris : Grasset.
- Herreros, G. (2007). L'avènement du sujet. Dans V. Gaulejac (de), F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique* (pp. 131-148). Toulouse: Érès.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in. Middle Scholls, Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. University of Illinois: Champiagn (IL).
- Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education : Is a placement the critical factor ? *The Future of Children*, 6, pp. 77-102.
- Hubault, F. (2001). *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique. Séminaire Paris I (2000)*. Toulouse : Octarès.
- Huberman, A. M., & Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, A., & Gathier Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*. Berne: Peter Lang.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, pp. 5-16.

- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Galleia, C., Hofsaess, T., Janikova, V., & al. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : en international study. *European Journal of Teacher Education*, 29, pp. 305-318.
- Husserl, E. (1970). *Expérience et jugement*. Paris: PUF.
- Husserl, E. (2004/2009). *Phénoménologie de l'attention (N. Depraz, trad)*. Paris: Flammarion.
- Husserl, E. (2011). *Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Paris: PUF.
- Ivey, S., Brown, K., Teske, Y., & Siverman, D. (1988). A model for teaching about interdisciplinary practice in health care settings. *Journal of Allied Health* (17(3)), pp. 189-195.
- James, W. (2007). La continuité de l'expérience. Dans W. James, *Philosophie de l'expérience. Un univers pluraliste*. (pp. 185-200). Paris: Les empêcheurs de tourner en rond.
- Janner-Raimondi. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes: Champ social.
- Jarvis, P. (. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Londres: Routledge.
- Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept . Dans A. Berthoz, & G. Jorland, *L'empathie* (pp. 19-49). Paris: Odile Jacob.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Jorro, A. (2014). Êthos professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 109-112). Louvain la Neuve: De Boeck.
- Jorro, A. (2014). Développement professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 75-79). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-244). Louvain-La-Neuve: De Broeck.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & Houot, I. (2014). Reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 253-257). Louvain-La -Neuve: De Boeck.
- Joule, R., & Beauvois, J. (2014). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.
- Kaddouri, M. (2001). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier, & C. Alin (Dir), *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Villers (de), & M. Kaddouri (Dir), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans R. Wiitowski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp. 247-257). Mont Saint Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Kaddouri, M. (2019). Dynamiques identitaires. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 66-69). Toulouse: Érès .
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, pp. 13-50.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Kaës, R. a. (1990). *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Dunod.

- Kapsambelis, V. (2011). La "fragilité narcissique", une problématique contemporaine. *Revue française de psychanalyse*, vol 75, pp. 1097-1011.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (éd), *Praticien et chercheur. parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris: L'Harmattan.
- Kohn, R., & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les recherches pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. un processus en cours*. Toulouse: Érès.
- Kohout-Diaz, M. (2019). Cas, casuistique. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 105-106). Toulouse : Érès.
- Kuhn, T. S. (1962 et 2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lacan, J. (1953). *Les-noms-du père*. Paris: Édition du Seuil.
- Lacan, J. (1966). Variantes de la cure type. Dans J. Lacan, *Écrits*. Paris: Seuil.
- L'accompagnement des personnes handicapées et leur inclusion dans la société*. (2013). Récupéré sur CESE: <https://www.lecese.fr/content/laccompagnement-des-personnes-handicapees.fr>
- Lacoste, M. (1995). Le langage du guichet. Accueil et traitement des demandes dans la relation de service. *Connexions*, n°65.
- Lagache, D. (1946). Nomenclature et classification des jeunes adaptés. *Sauvegarde de l'enfance*, vol 2, N°3, pp. 1-30.
- Laing, R. D. (1961). *Le soi et les autres*. Paris: Gallimard.
- Laing, R. D. (1972). *La politique de l'expérience*. Paris: Stock.
- Lapassade, G. (1971). *L'analyste et l'analyseur*. Paris: Gauthier Villars.
- Laplanche, J., & Portalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Larrivée, S., Kalubi, J., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite . *Revue des sciences de l'éducation* 32(3), pp. 525-543.
- Laville, M. (2020). *L'enseignant référent : une fonction au coeur de l'éducation inclusive*. Nîmes: Champ Social.
- Le Grand, J.-L. (2000). Éthique, étiquettes et réciprocité dans les histoires vraies. Dans J. Feldman, & R. Kohn (Ed), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (pp. 223-246). Paris: L'Harmattan.
- Le plat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, pp. 49-64.
- Lechaux, P., & Wittorski, R. (2016). Pour une recherche en travail social/intervention sociale orientée "analyses des métiers en actes et professionnalisation. *Forum*, n°148, pp. 77-83.
- Legendre, M.-F. (1998). La pratique pédagogique et ses objets: transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, pp. 33-38.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation (3ème édition)*. Montréal: Guérin.
- Lejeune, C. (2019). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Dans C. Lejeune, *Manuel d'analyse qualitative. Analyse sans compter ni classer* (pp. 21-42). Bruxelles: De Boeck.
- Leplat, J. (1993). Ergonomie et activités collectives. Dans F. Six, & X. Vaxe-Vanoglou, *Les aspects collectifs du travail* (pp. 7-28). Toulouse: Octarès.

- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, pp. 101-114.
- Leplat, J. (1997). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, 30, pp. 269-276.
- Leroyer, L., & Midelet, J. (2021). Personne ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles. *La nouvelle revue-Éducation et société*, pp. 187-201.
- Leroyer, L., & Midelet, J. (2022). Les pratiques des enseignants personne ressource en France : de premiers résultats obtenus par l'analyse statistique implicative qui confirment des intuitions. *Colloque de l'Acfas, section 500 éducation, 9 mai 2022*.
- Lévi-Strauss, C. (1977). L'identité. *Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss, professeur au Collège de France*. Paris: Grasset.
- Lewi-Dumont, N. (2010). Les professeurs ressources : "un trait d'union pour la scolarisation des élèves handicapés dans l'enseignement secondaire". *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N°51, pp. 191-201.
- Lhuillier, D. (2011). *Cliniques du travail*. Toulouse: Érès.
- Lhuillier, D. (2016). L'activité, dans et au-delà du monde du travail. Dans M.-A. Dujardier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 131-158). Toulouse: Octarès, Coll "Travail et activités humaines".
- Lhumann, N. (1984). *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), pp. 105-121.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education : Quality education for all*. Baltimore, MD.: Paul Brooks Publishing CO.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Sage.
- Little, J. W. (1990). The persistence of Privacy/ Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations. *Revue Teacher College Record*, 91 (4), pp. 509-535.
- Livet, P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Livet, P. (2005). *Qu'est-ce qu'une action?* Paris: Vrin.
- Lunt, I., & Norwich, B. (2009). Inclusive and effective schools. Challenges and tensions. Dans P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell, *Psychology for inclusive education* (pp. 96-107). New York: New York Routledge.
- Maisonneuve, J. (1950/2004). *La psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Maldeirieux,
- Mangin, B. (2019). Identité professionnelle. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 335-338). Toulouse: Érès.
- Marc, E. (1996). L'identité professionnelle. *Revue des sciences humaines n°15*.
- Marx, K. (1844/2021). *Manuscrits de 1844*. Paris: Flammarion.
- Mary, G., & Costulat-Founeau, A. (2014). Projet professionnel et dynamique identitaire : une approche socioconstructiviste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 1-9.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), pp. 370-396.
- Massa, A. (2019). Implication. Dans A. Vandeveld-Rougale, & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 353-354). Toulouse: Érès.

- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation . *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, pp. 39-48.
- Mayen, P. (2003). Expérience et formation. Note de synthèse. *Savoirs*.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Cahiers du CREN. Recherche en éducation*, n°4, pp. 41-64.
- Mayen, P. (2017). Les activités qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 469-494). Paris: PUF.
- Mazereau, P. (2021). De la vulnérabilité des savoirs professionnels : mise en perspective sociohistorique. Dans M. Laville, & P. Mazereau, *Vulnérabilités en écho : dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés* (pp. 235-258). Nîmes: Inshea-Champ social.
- Mc Farlane, K., & Wolson, L. (2007). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools : an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 46-42.
- Mead, G. H. (1965). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Melman, C. (2005). *L'Homme sans gravité*. Paris: Gallimard, coll Folio essais.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la journée nationale de l'OZP du 5 mai 2001*.
- Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: Vrin.
- Minaire, P. (1992). Disease, illness and health : the critical models of the disablement process. *Bulletin of the World Health Organization* 70 (3), pp. 100-113.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Edition d'Organisation.
- Minvielle, E. (1996). Gérer la singularité à grande échelle. *Revue française de gestion*, n°109, pp. 114-125.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socioanalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'homme et la société* n° 147, pp. 11-33.
- Monceau, G. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques, Socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* . Paris: L'Harmattan.
- Monceau, G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche. Dans R. (. Kohn, *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 91-104). Paris: L'Harmattan.
- Monceau, G. (2017). Introduction. Les effets des recherches de type socio-clinique : questionnement pour la "Recherche avec". Dans G. Monceau (dir), *Enquêter ou intervenir. Effets de la recherche socio-clinique* (pp. 9-19). Nîmes: Champ Social.
- Monceau, G. (2019). Analyse institutionnelle. Dans F. P. Vandeveld-Rougale, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 65-68). Toulouse: Érès.
- Morfaux, L. (1980). Stéréotypes. Dans L.-M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (p. 341). Paris: Armand Colin.
- Morfaux, L. M. (1980). Identité. Dans L. M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (pp. 156-157). Paris: Armand Collin.
- Morfaux, L.-M. (1980). Acculturation. Dans L.-M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (p. 9). Paris: Armand Colin.
- Morfaux, L.-M. (1980). Dynamisme. Dans L.-M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (p. 92). Paris: Armand Colin.

- Morfaux, L.-M. (1980). Inclusion. Dans L.-M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (p. 164). Paris: Armand Colin.
- Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Moutaud, B. (2020). Étiquetage. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 339-342). Paris: Gallimard.
- Murphy, R. (1987). Anthropologie américaine. Dans R. Murphy, *Perspectives in Cultural Anthropology*. Herbert Applebaum Albany : Presse de l'Université d'État de New York.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan.
- Muxel, A. (2016). *Temps et Politique. Les recompositions de l'identité*. Paris: Presses de Science Po.
- Muxel, A. (2020). Crise d'identité. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 264-266). Paris: Gallimard.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans C.-H. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Nietzsche, F. (1991). *La volonté de puissance*. Paris: Livre de Poche.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995/1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles: De Boeck.
- Ogien, A. (1999). Émergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. *Raisons pratiques* n°10, pp. 69-94.
- Olivier, M. (1990). *The politics of disablement*. Londres: The Macmillan Press.
- ONU. (2006). *La convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*.
- Osty, F., Sainsaulieu, R., & Uhalde, M. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise. Penser le développement des organisations*. Paris: La Découverte.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. Dans A. Berthoz, & G. Jorland, *L'empathie* (pp. 17-48). Paris : Odile Jacob.
- Pachoud, B. (2020). Reconstruction identitaire. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 695-698). Paris: Gallimard.
- Pagès, M., Bonetti, M., Descendre, D., & Gaulajac (de), V. (1982). *L'emprise de l'organisation*. Paris: PUF.
- Pain, J. (2006). *L'école et ses violences*. Paris: Economica, Anthropos.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris: PUF.
- Pastré, P. (2011/2019). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF, coll Formation et "pratiques professionnelles".
- Pearce, M. (2009a). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), pp. 1-15.
- Pearce, M. (2009b). The inclusive secondary teacher : The leaders' perspective. *The Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), pp. 101-119.
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir: pacifisme et communauté*. Paris: Flammarion.
- Peretz, H. (1998/2011). *Les méthodologies en sociologie*. Paris: La Découverte.
- Perrault Solivares, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur* (pp. 41-53). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Petit, J.-L. (2004). Empathie et intersubjectivité. Dans A. Berthoz, & G. Jorland, *L'empathie* (pp. 123-147). Paris: Odile Jacob.

- Peyronnie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Gonthier.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie de sciences de l'homme* . Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.
- Piaser, A. (2014). Identité professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 155-159). Bruxelles: De Boeck.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables, école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Autrement.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Prado, C. (2016). Société inclusive. Manifeste Unapéi. Dans J. Guéguen, *Quelles politiques d'action sociale pour le prochain quinquennat* (pp. 93-106). Paris: Dunod.
- Prud'Homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur dans un contexte de recherche-action formation. Dans *Thèse de doctorat*. Québec: Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Revue Éducation et francophonie* n°39, pp. 6-22.
- Racker, H. (2000). *Transfert et contre-transfert. Études sur la technique psychanalytique*. Lyon: Césora Lyon.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en oeuvre de moyens pour la réaliser . *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, pp. 22-28.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Louvain-La-neuve: De Boeck supérieur.
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre : l'éducation contre l'idéologie managériale* . Paris: Presses universitaires de France .
- Ravaud, J. (1999). Modèle individuel, modèle social : la question du sujet. *Revue Handicap, revue de Sciences humaines et Sociales*, n°81, pp. 64-75.
- Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : Insights from teacher's stories . Dans A. Hargreaves, & M. (. Fulla, *Understanding teacher development* (pp. 143-161). New York: New York : Teachers College Press.
- Rayna, S., & Rubio, M. N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans S. Rayna, M. Rubio, & H. Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en question* (pp. 15-25). Toulouse: Érès.
- Récopé, M. (2001). *L'apprentissage*. Paris: Revue EPS.
- Reichardt, F. (2021). *Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme*. Nîmes: INSHEA-Champ social.
- Renaut, E. (2002). *Hegel la naturalisation de la dialectique*. Paris: Vrin.
- Reynaud, J.-D. (1988). La régulation dans les organisations, régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, XXXIV, pp. 5-18.
- Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Dans V. Gaulejac (de), F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques* (pp. 57-74). Toulouse: Érès.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, coll L'ordre philosophique.
- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit, tomes 1, 2 et 3*. Paris: Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. *Mondes en développement, vol 4, n° 128*, p. 131.
- Rinaudo, J., & Tavignot, P. (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris: L'Harmattan.
- Rioux, M. (1997). Disability : the place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, pp. 102-111.
- Roaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*. Paris : PUF coll Éducation et société.
- Robine, J., Ravaud, J., & Cambois, E. (1997). General concepts of disablement. Dans D. Hamerman, *Osteoarthritis Public health implications for an aging population* (pp. 63-83). John Hopkins University Press.
- Robine, J., Ravaud, J., & Cambois, E. (1997). General concepts of disablement . Dans D. Hamerman, *Osteoarthritis : Public health implications for an aging population* (pp. 63-83). John Hopkins University Press.
- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'oeuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente 100-101*, pp. 66-77.
- Roger, L. (2014). Apprentissage professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 37-40). Louvain-La-Neuve: De Boeck..
- Rousseau, N. (2011). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & Prud'Homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi...Caractéristiques essentielles de l'école inclusive . Dans N. Rousseau, & L. Prud'Homme, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 9-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saillot, E. (2020). *(S') ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. Paris: L'Harmattan.
- Sainsaulieu, R. (1977/2019). *L'identité au travail*. Paris: Presses de Science Po.
- Saint Martin (de), C. (2019). Praticien-chercheur. Dans D. d. clinique, *Vandeveld-Rougale, A.; Fugier, P.* (pp. 476-479). Toulouse: Érès.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 191-217). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Dans N. Anderson, *Le Hobo. Sociologie du sans abri* (pp. 265-305). Paris: Nathan.
- Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet d' "analyse"? Dans M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (pp. 159-186). Toulouse: Octarès.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality. An Essay in Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling : Mapping the issues. *Journal of education, 26 (1)*, pp. 5-18.
- Sibony, D. (1991/2016). *Entre-deux. L'origine du partage*. Paris: Essais.
- Sibony, D. (1998). *Violence*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sirota, A. (2007). L'impensé de l'institution à l'école, effets de violence. *Revue de psychopathérapie psychanalytique de groupe 48*, pp. 149-161.

- Spinoza. (1675/2023). *Éthique*. Paris: Flammarion.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms : Facilitating learning for all students?*. Baltimore: MD : Paul H Brookes.
- Stern, D. (1992). Comment le nourrisson pourrait se représenter les modèles relationnels. Dans P. Pazt, & S. Lebovici, *Émotions et affects chez le bébé et ses partenaires*. Paris: Eshel.
- Stiker, H.-J. (1997, 2006, 2013). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2017). Brève histoire du handicap. *Jeunes enfants en situation de handicap*, pp. 17-32).
- Strauss, A. (1959). *Miroirs et Masques*. Paris : Métailié.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Tant, M., & Trembaly, P. (2021). Favoriser l'anticipation et la collaboration au profit d'une EPS inclusive. Dans A. André, & N. Margas, *Inclusion* (pp. 31-44). Paris: Revue EPS.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Terssac (de), G. (2016). L'activité dans le travail : un point de vue de l'activité sur le travail. Dans M.-A. Dujardier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel, *L'activité en théorie. Regards croisés sur le travail* (pp. 187-222). Toulouse: Octarès, Coll "Travail et activités humaines.
- Thémines, J.-F., & Tavignot, P. (2019). Professionnalisation-professionnalité-développement professionnel. Dans J. Thémines, -F., & P. Tavignot, *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (pp. 21-46). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontations et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Anthropologie des connaissances, vol 4, n°2*, pp. 287-322.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation, 34 (1)*, pp. 123-139.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français aujourd'hui, vol 2,117*, pp. 11-17.
- Thouroude, L. (2022). *La posture de l'entre-deux en éducation. Prévenir les handicaps et les violences*. Nîmes: Champ Social.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Torres, J. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Revue Éducation permanente, 126(1)*, pp. 31-44.
- Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? Plus de maitres que de classes. *Diversité, 190*, pp. 75-81.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires: développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation, 35(2)*, pp. 39-68.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive. Conditions et applications*. Louvain-La-neuve: academia L'Harmattan.
- Tuot, T. (2013). *La grande nation pour une société inclusive. Rapport au Premier ministre sur le Refondation des politiques d'intégration*.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 133-155.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.

- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance n°1*, pp. 37-48.
- Veyrunes, P. (2014). Transmission professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 329-332). Louvain-La Neuve: De Boeck.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1990*. Paris: Armand Colin.
- Villa, F. (2020a). Spectre de l'identité. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 102-118). Paris: Gallimard.
- Villa, F. (2020b). Identifications. Dans J. Gayon, *L'identité. Dictionnaire encyclopédique* (pp. 410-418). Paris: Gallimard.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Von Cranach, M. (1982). *Goal directed action*. London: Academic Press.
- Vonk, J.-C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation, 3(3)*, pp. 47-60.
- Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensée et Langage*. Paris: La dispute.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La dispute.
- Walter-Thomas, C., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education : Developing successful programs*. New York: Pearson .
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Warnock Reporte*. Londres.
- Weber, M. (1921/2003). *Économie et société, tome 1 : Les catégories de la sociologie*. Paris: Pocket.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec: Les presses de L'université Laval.
- Whitaker, G. (1980). Coproduction : citizen participation in service delivery. *Public Administration Review*, pp. 240-246.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs n°17*, pp. 9-36.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 233-236). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Les textes fondamentaux* (pp. 63-74). Mont Saint Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premiers et second degrés : éléments de comparaison. *Éducation et formation*, pp. 1-16.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psychologia da Educacao, 19*, pp. 11-38.
- Zarader, J.-P. (2007). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Ellipses.
- Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris: L'Harmattan. Action et Savoir-Recherche.
- Zizek, S. (1999). *Subversion du sujet. Psychanalyse, philosophie*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

## Sitographie

- Borzeix, A., & Gardin, B. (1992). *Langage et activités de service*. . Récupéré sur Langage et travail n°4: [http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers\\_4.pdf](http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers_4.pdf)
- Bourgain, D. (2017). *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés. Les besoins éducatifs particuliers*. Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Presentation\\_generale/75/2/BEP\\_Bourgain\\_975752.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Presentation_generale/75/2/BEP_Bourgain_975752.pdf)
- Bulletin de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports du 11 mars 2021*. (s.d.). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE2101543C.htm>
- Bulletin de l'Éducation nationale du 8 juillet 2013*. (2013). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr>
- Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°7*. (2017, février 16). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr>.
- Bulletin officiel de l'éducation Nationale n°30 du 25 juillet 2013*. (2013). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr>
- Champy, E. (2011). *Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions*. Récupéré sur Sociologies: <http://journals.openedition.org/sociologies/3922>
- Chauvière, M. (2012). *Intégration, insertion, inclusion...évolution ou révolution?* Récupéré sur APF: <http://etatsregionauxinclusion.apf.asso.fr/media/01/02/1094403908.pdf>.
- CNRTL. (2022). *Jouer*. Récupéré sur CNRTL: <https://www.cnrtl.fr/definition/Jouer>
- CNRTL. (2022). *Sensibiliser*. Récupéré sur <https://www.cnrtl.fr/definition/sensibiliser>
- CNRTL. (2022). *assujettissement*. Récupéré sur CNRTL: <https://www.cnrtl.fr/definition/assujettissement>
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. (1994). *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, article 2*.
- Déclaration d'Inchéron*. (2015). Récupéré sur Unesco: <https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous: répondre aux besoins fondamentaux*. (1990). Récupéré sur UNESCO: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_fre)
- Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État*. (s.d.). Récupéré sur Légifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000469540/>
- Duringer, M. (2022). *Entre didactique professionnelle et ergologie : une double préoccupation*. Récupéré sur 6ème colloque international de didactique professionnelle 2022: [https://www.hetsl.ch/fileadmin/user\\_upload/evenements/rpd/symposia/DURAT\\_Laurence\\_DIRINGER\\_GARNIER\\_LAGE.pdf](https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/evenements/rpd/symposia/DURAT_Laurence_DIRINGER_GARNIER_LAGE.pdf)
- Ebersold, S. (2016). Conférence de comparaisons internationales. *CNESCO*.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2015). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Récupéré sur Conférence de comparaisons internationales, CNESCO/CIEP: [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport\\_handicap.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf),
- Forget, A. (2017, mars). *Conférence de consensus différenciation pédagogique 7 et 8 mars*. Récupéré sur CNESCO: [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323\\_2\\_Forget.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf)
- Gohier, C. (2004). *De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative*. Récupéré sur Recherches qualitatives, 24, 3-17: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume24.html>
- Inspecteur d'academie. Inspecteur régional d'academie*. (s.d.). Récupéré sur site eduscol: <https://www.education.gouv.fr/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional-ia-ipr-2666>

- L'accompagnement des personnes handicapées et leur inclusion dans la société.* (2013). Récupéré sur CESE: <https://www.lecese.fr/content/laccompagnement-des-personnes-handicapees.fr>
- Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* (2009). Récupéré sur UNESCO: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité de droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.* (2005).
- Loi n°2007-148 du 2 février 2007 modernisation de la fonction publique (1).* (s.d.). Récupéré sur Légifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=F6RHAJOqLGN1Buy02JV4uJ96Wakxk7JLkoUd3uP63A4=>
- MacKay, A. (2006). *Relier les soins et les défis. Utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau brunswick.* Récupéré sur Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>
- Mailloux, L. (2000). *L'analyse réflexive : un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire.* Récupéré sur Savoirs UdeS: <https://savoirs.usherbrooke.ca/browse?type=author&value=Mailloux%2C+Linda>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2023, août 9). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946-10511#:~:text=La%20Nation%20garantit%20l%27égal,un%20devoir%20de%20l%27État>.
- Ministère de l'Éducation nationale: <https://www.education.gouv.fr/le-role-des-collectivites-territoriales-dans-le-service-public-de-l-education-8138>, récupéré le 9 août 2023
- Ministère de l'Éducation nationale: <https://www.education.gouv.fr/l-etat-7712#:~:text=L%27éducation%20est%20un%20service,développement%20de%20ce%20service%20public,> récupéré le 9 août 2023
- Ministère de l'Éducation nationale: <https://www.education.gouv.fr/les-services-de-l-education-nationale-9068>, récupéré le 9 août 2023
- Remery, V. (2015). *Thèse : Développer un discours d'expériences sur le travail: contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à une Validation des Acquis de l'expérience.* Récupéré sur Thèse: <https://www.theses.fr/2015CNAM1051>
- Se former et obtenir le Vademecum. Se former et obtenir le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive: <https://eduscol.education.fr/document/21169/download>, récupéré le 10 juin 2022
- Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action : le cas de l'activité dialogale du médecin du travail. thèse de doctorat de formation sous la direction de J.-M Barbier.* Récupéré sur Thèses: <https://www.theses.fr/2012CNAM0831>
- Thouroude, L. (2012). *Violence scolaire : climat de prévention et direction d'établissement.* Récupéré sur Sociétés et jeunesse en difficulté n°13: <http://sejed.revues.org/7439>
- UNESCO. (2000b). *Les objectifs du Millénaire pour le développement.*
- UNESCO. (2005). *Les principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à "l'Éducation pour tous.*
- UNESCO. (2015). *Éducation pour tous 2000-2015.* Paris, France: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives.* Récupéré sur Éducation et francophonie n°30: <http://www.acelf.ca/revue>

## Quatrième de couverture

### **Titre : Professionnalisation des personnes ressource intervenant dans la cadre de l'inclusion**

Résumé : Le BOEN du 16 février 2017 définit les compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé. Elles sont axées autour de trois domaines dont celui d'exercer la fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive. Cette notion est polysémique et non définie institutionnellement et scientifiquement. La recherche doctorale s'inscrit dans une réflexion scientifique et professionnelle car la chercheuse occupe elle-même cette fonction dans son établissement scolaire du second degré s'oriente vers trois domaines : les activités mises en place par la personne ressource, l'identité qu'elle construit et l'apprentissage après l'obtention de la certification CAPPÉI. Les premières études scientifiques suite à la mise en place officielle de la personne ressource, le contexte socio-historique de l'inclusion et de l'éducation inclusive et, la formation initiale, ont conduit à prendre appui sur cinq concepts pour définir le cadre théorique : l'apprentissage, la professionnalisation, le développement professionnel, l'activité et l'identité. L'enquête exploratoire et le cadre théorique nous ont aidé à formuler une problématique qui sera le fil conducteur de la recherche : comment les activités mises en œuvre par la personne ressource contribuent-elles à son développement professionnel au double plan de la production d'apprentissages nouveaux au fil de l'activité et de la construction d'une identité spécifique d'entre deux ? La méthodologie retenue est qualitative, compréhensive et casuistique car elle s'appuie sur un corpus limité, huit puis cinq études de cas. Le corpus d'enquêtés, la question problématique et la posture de la praticienne-chercheuse nous ont conduit à privilégier la sociologie clinique.

Mots clés : Développement professionnel, Activité, Identité, Personne ressource.

### **Professionalization of resource person intervening in the context of inclusion**

Summary : The BOEN of February 16, 2017 defines the specific skills of the specialist teacher. They are centered around three areas, one of which is performing the function of resource person for inclusive education. This notion is polysemous and not defined institutionally or scientifically. The doctoral research is part of a scientific and professional reflection, as the researcher herself holds this position in her secondary school. The research focuses on three areas: the activities implemented by the resource person, the identity she constructs, and learning after obtaining CAPPÉI certification. Initial scientific studies following the official introduction of the resource person, the socio-historical context of inclusion and inclusive education, and initial training, led to the use of five concepts to define the theoretical framework: learning, professionalization, professional development, activity and identity. The exploratory survey and the theoretical framework helped us to formulate a problematic that will be the guiding thread of the research: how do the activities implemented by the resource person contribute to his/her professional development in terms of both the production of new learning as the activity progresses and the construction of a specific in-between identity? The methodology adopted is qualitative, comprehensive and casuistic, based on a limited corpus of eight and then five case studies. The corpus of respondents, the problematic question and the posture of the practitioner-researcher led us to favour clinical sociology.

Keywords : professional development, Activity, Identity, Resource person