

Thèse de Doctorat

Nicole GALASSO-CHAUDET

*présentée en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : CEI (Cognition, Éducation, Interactions)

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue le 11 juillet 2013

**Prise en compte des élèves
à « Besoins Éducatifs Particuliers »
et pratiques enseignantes :
les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »**

JURY

Rapporteurs :

Jacques RHÉAUME, Professeur à l'Université du Québec à Montréal
Ginette FRANCEQUIN, Maître de conférence - HDR au CNAM

Invité(s) :

Jérôme GAILLARD, Chef d'établissement à l'École Saint Martin - Le Mans

Directeur de Thèse :

Bertrand BERGIER, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest - Angers

Co-directeur de Thèse :

Michel FABRE, Professeur à l'Université de Nantes

« Qui ne peut voir un autre monde est aveugle... »
Proverbe indien

REMERCIEMENTS

*À Bertrand Bergier, pour avoir redonné de l'ampleur à mes premiers écrits,
pour avoir saisi les points saillants de ma recherche
et pour sa disponibilité.*

*Aux professeurs de l'UCO et de Nantes,
qui m'ont apporté chacun à leur manière et de leur place,
force, vitalité intellectuelle dans une bienveillance incitatrice au progrès et à l'émancipation.
Spécialement à Renaud Hétier, dans les rencontres du Laboratoire.*

*À mes collègues chercheurs et doctorants,
pour les séminaires constructifs et vivifiants*

*Aux enseignantes interviewées,
qui ont apporté leur témoignage précieux
et sans lesquelles cette recherche n'aurait pu aboutir.*

*À Vincent, mon mari, qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de cette recherche,
à travers des échanges dynamiques et fructueux.
Merci pour son aide précieuse, infiniment.*

*À nos chers enfants, beaux-enfants, petite-fille,
qui ont su faire preuve de patience et de réalisme
alors que leurs deux parents étaient engagés dans le même parcours universitaire.
Spécialement à Antoine pour son aide numérique précieuse.*

À mes parents, sincèrement.

*À Geneviève, particulièrement,
pour son travail de relecture et ses corrections attentives et régulières.*

*À Jérôme, d'avoir accepté d'être membre du jury,
et de m'avoir procuré le logiciel « Inspiration ».*

Je n'oublie pas mes collègues proches pour leur engagement et leur solidarité.

*Que ce travail puisse servir à accompagner toujours mieux les élèves,
individuellement et en groupe, rencontrés jour après jour, quels qu'ils soient.*

Titre :

Prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » et pratiques enseignantes :
logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »

Résumé :

Notre recherche s'intéresse, tout d'abord, aux changements survenus en France, depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1882) à nos jours, par lesquels s'est développée la prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers ». Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes de loi et de l'historique de la désignation des élèves différents, nous faisons ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, Boltanski et Thévenot (1987) ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le « modèle civique », le « modèle domestique » et le « modèle industriel » (Derouet, 1988).

Dans le contexte actuel de « l'école inclusive » nous montrons comment les logiques en jeu (Boltanski et Thévenot, 1991) se manifestent et selon quels montages composites (Derouet, 1988) au cœur des pratiques enseignantes du premier degré, face à un public d'élèves à « BEP », dans des classes ordinaires. Notre recueil de données s'appuie sur la méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976). L'analyse réalisée amène finalement à distinguer, dans les situations d'inclusion, comment différentes logiques d'action se déploient et se combinent ensemble, suivant quelles dominantes. Ainsi, en observant l'engagement des enseignants dans les situations d'inclusion, cette recherche apporte des outils pour une meilleure compréhension du travail des professeurs des écoles.

Mots clés : *logiques et récits de pratiques, situation, justifications, élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers »*

Discipline : Sciences de l'Éducation

Laboratoire PÉSSOA (Pédagogies, Socialisation et Apprentissages)

thématique : GRIP (Groupe Recherche sur les Idées pédagogiques)

Piloté par Renaud HÉTIER

Université Catholique de l'Ouest (UCO)

Département des Sciences Humaines et Sociales, ISCEA,

3 place André Leroy

B.P. 10808

49008 Angers Cedex 01 (France)

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Title :

Consideration of pupils with « special needs education » and teaching practises :
logics involved in contexte of « inclusive school »

Abstract :

Our research concern, first of all, changes in France since the foundation of Jules Ferry's school (1882) to the present day, which has developped consideration of pupils with « special needs education ». Based on a chronological and a semantic exploration of the legislation and the history of the designation of different pupils, we highlight three major periods that determine three types of schools : « segragated school », « integrative school » and « inclusive school ». These three phases of changes make sense in the registers of justifications that situate developments and changes in the terms that sociologists Boltanski and Thévenot (1987) used to describe more general models of social competence : the « model civic », the « domestic model » and the « industrial model » (Derouet 1988).

In the current context of « inclusive education » we show how the logic involved (Boltanski and Thévenot, 1991) occur and which composite assemblies (Derouet, 1988) at the heart of theaching practises of the first degree, in front pupils with « special needs education » in regular classrooms. Our data collection is based on methodology of the stories of practices (Bertaux, 1976). The analysis carried brings finally to distinguish, in the situations of inclusion, how different logics of action deploy and combine together, according which dominant. So, by observing the engagement of teachers in situations of inclusion, this research provides tools for better understanding of the work of school teachers.

Keywords : *logics & stories of practises, situation, justifications, pupils with « special needs education »*

SOMMAIRE

Remerciements	iii
Résumés en français et anglais	iv
Sommaire	vi
Liste des schémas	viii
Liste des tableaux	ix
Liste des annexes	x

AVANT-PROPOS	p. 1
---------------------------	------

INTRODUCTION	p. 3
---------------------------	------

Première Partie

ÉVOLUTION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

de l'« école ségrégative » à l'« école inclusive »

Introduction	p. 9
--------------------	------

CHAPITRE I

« L'ÉCOLE SÉGRÉGATIVE »

1.1 Fondations de l'école	p. 11
1.2 Institutionnalisation de la prise en compte des élèves différents	p. 18
1.3 Prise en compte du handicap à l'école	p. 27
Conclusion	p. 35

CHAPITRE II

« L'ÉCOLE INTRÉGRATIVE »

Introduction	p. 37
2.1 Apparition du handicap dans les désignations langagières et dans les dispositifs ...	p. 38
2.2 Adoption en France du cadre international de reconnaissance du handicap ...	p. 46
2.3 Adaptation scolaire pour les élèves en difficulté : le tournant des années 90 ...	p. 60
Conclusion	p. 67

CHAPITRE III

« L'ÉCOLE INCLUSIVE »

Introduction	p. 69
3.1 Enfants porteurs de handicap	p. 71
3.2 Enfants en difficulté scolaire	p. 81
3.3 Autres élèves à « besoins éducatifs particuliers »	p. 87
3.4 De l'inclusion aux « besoins éducatifs particuliers »	p. 93
Conclusion	p.105

Deuxième Partie
MODÉLISATION THÉORIQUE

vii

Introduction	p. 109
--------------------	--------

CHAPITRE IV
LES REGISTRES DE JUSTIFICATION

4.1 Les registres de justifications	p. 111
4.2 La notion de « mondes »	p. 132

CHAPITRE V
LES MODÈLES

5.1 De la théorie des justifications à l'intérêt pour notre recherche	p. 157
5.2 La théorie des modèles de Derouet	p. 161
Conclusion	p. 177

Troisième Partie
INVESTIGATION ET ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE VI
MÉTHODOLOGIE DES RÉCITS DE PRATIQUES

Introduction	p. 181
6.1 Vers une méthodologie de recueil de données	p. 181
6.2 Les récits de pratiques	p. 195
Conclusion	p. 219

CHAPITRE VII
RÉCITS DE PRATIQUES ET PRÉANALYSE DES DONNÉES

7.1 Détermination de la grille de préanalyse	p. 221
7.2 Les différentes logiques à travers les récits de pratiques	p. 234

CHAPITRE VIII
LES RÉCITS DE PRATIQUES ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Introduction	p. 255
8.1 Récits de pratiques et analyse des données : les élèves différents et les différentes logiques à travers les récits de pratiques	p. 256
8.2 Les logiques en jeu dans les récits de pratiques	p. 334
8.3 Récits de pratiques et analyse des données : les différents professionnels et les parents	p. 357
8.4 La logique domestique : définitions	p. 402
CONCLUSION	p. 405
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p. 423
TABLE DES MATIÈRES	p. 439
TABLE DES SIGLES	p. 449

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma	Page(s)
1. Les différents dispositifs à l'école (1970)	29
2. Prise en compte de la difficulté scolaire dans la classe ordinaire	34
3. Établissements spécialisés et établissements scolaires (loi de 1982) ...	43
4. Trois formes d'intégration scolaire (1983)	44
5. Trois formes d'intégration scolaire (1991)	52
6. Différents services et dispositifs en faveur des élèves handicapés	76
7. Millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire ..	83
8. Cadre général d'une situation (Mialaret, 1976, p. 17)	121
9. Schéma général d'une situation d'éducation (Mialaret, 1976, p. 33)	124
10. Les trois modèles d'école	168
11. Éléments qui interviennent et coexistent dans les situations d'éducation ...	174
12. De l'expérience à la communication de l'expérience	186
13. La praxis, lien entre l'attitude et la valeur sociale	196
14. Les trois pôles en interaction	205
15. Les pratiques, entre données objectives et données subjectives	209
16. Complémentarité entre les logiques	239
17. Enchaînement de logiques	240
18. Les logiques à travers les récits de pratiques	336
19. La logique domestique au cœur du travail enseignant	338
20. La logique domestique suivant cinq branches	342
21. Proximité et coexistence des logiques	348
22. Récapitulatif des schémas des montages composites	351
23. Montage composite pyramidal	361
24. Montage composite frontal	362
25. La logique domestique dans la catégorie des professionnels	381
26. La logique domestique suivant huit branches	381
27. La logique domestique suivant dix branches	384
28. Croisement d'informations pour cerner les besoins d'élève	400

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page(s)
1. Ouvertures des classes de perfectionnement	27
2. Les trois types d'école	106
3. Ordres légitimes, œuvres de référence et auteurs	115
4. Ouvrages et cités de référence	134
5. Critiques d'un monde vers un autre monde	151
6. Inventaire de l'approche biographique dans les années 80	193
7. Intuitions de départ et questions induites	223
8. Récapitulatif de l'analyse globale - Profil des entretiens d'après les logiques	253
9. Récapitulatif des données préliminaires pour la catégorie groupe-classe	256
10. Récapitulatif de l'évolution ou non des quatre groupes classes	269
11. Fréquence des termes utilisés par les enseignants	331
12. Proportion de lignes consacrées aux problèmes de comportement dans la catégorie des élèves différents	340
13. Élèves en grande difficulté scolaire dans la classe de Solène	378

LISTE DES ANNEXES

Annexe	Page(s)
1 - Des tests d'intelligence au QI	I
2 - Témoignage : entrée à l'école en 1924	II-III
3 - Création des écoles et classes de perfectionnement (1909) ...	IV-V
4 - Témoignage : souvenir d'école années 1966	VI-VII
5 - Les SSES 1971 (avant SESSAD)	VIII
6 - Nomenclature Française des handicaps 1989	IX-X
7 - Charte du Luxembourg	XI-XII
8 - Classifications internationales du handicap	XIII-XVI
9 - Difficulté ponctuelle, durable ou grave	XVII
10 - Les 10 compétences du métier d'enseignant - compétence 6 ..	XVIII
11 - Présentation des mondes	XIX-XXIV
12 - Référentiel établissement formateur	XXV
13 - Récapitulatif des logiques	XXVI-XXIX
14 - Les logiques <i>pédagogiques</i>	XXX
15 - Récapitulatif des logiques : ajouts 1 et 2	XXXI-XXXIV
16 - Entretien d'Aline	XXXV-XLVIII
17 - Entretien de Béatrice	XLIX-LXII
18 - Entretien de Solène	LXIII-LXXII
19 - Entretien de Téa	LXXIII-XCVI
20 - Entretien Aline : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)	XCVII-XCVIII
21 - Entretien Béatrice : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)	XCIX-C
22 - Entretien Solène : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)	CI-CII
23 - Entretien Téa : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées).....	CIII-CIV
24 - Entretien d'Aline : tableau récapitulatif les logiques	CVI-CVII

25 - Entretien de Béatrice : tableau récapitulatif les logiques	CVIII-CX
26 - Entretien de Solène : tableau récapitulatif les logiques	CXI
27 - Entretien de Téa : tableau récapitulatif les logiques	CXII-CXIII
28 - Récapitulatif des élèves différents (prénoms fictifs et couleurs attribuées)	CXIV-CXVII
29 - Les logiques en jeu à travers les récits de pratiques (format A3) ..	CXVIII
30 - L'état de l'École - DEPP	CXIX-CXX
31 - Frise historique : prise en compte des élèves à « BEP »	CXXI-CXII

AVANT-PROPOS

Position et enracinement existentiel du chercheur dans la recherche et rapport d'étonnement

Au moment où nous commençons ce travail de recherche, nous avons une expérience d'une trentaine d'années d'enseignante, dans plusieurs écoles, rurales et urbaines, et à différents postes successifs : maîtresse d'école/professeur des écoles, enseignante spécialisée/enseignante détachée pour la mise en place des PPRE (Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès) et plus récemment, quelques épisodes de formatrice.

Depuis notre formation initiale, nous avons connu et traversé des réformes successives obligatoires, motivantes ou décourageantes, explicites ou confuses, parfois étonnantes, intégrées au fur et à mesure, quoique plus ou moins, par les équipes.

C'est immergée dans l'école située en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), depuis les années quatre-vingt-dix, que nous avons éprouvé le besoin de reprendre des études universitaires afin d'approfondir ce que notre formation initiale nous avait permis d'effleurer : les relations humaines et l'animation des groupes. À l'époque, il n'y avait en effet plus de règlement intérieur dans les écoles et la notion d'« autorité » était bannie de la vie scolaire. Or, une violence entre élèves, qu'elle soit verbale, physique, gestuelle ou même morale, se déployait sur les cours de récréation et se transportait inévitablement dans les salles de classe. Notre implication s'est alors caractérisée par la recherche-action en *pédagogie institutionnelle* et en *clinique éducative* avec la création d'une association entre collègues enseignants et éducateurs spécialisés.

Une brève généalogie de nos objets de recherche permet d'appréhender ce qui a pu servir de fil conducteur à notre parcours de formation professionnelle et universitaire depuis lors. En licence, notre « *Recherche sur l'indépendance* »,

nous permettait de nous situer davantage en tant que sujet-pensant et réflexif. Après avoir recherché dans notre histoire de vie les ressorts existentiels de notre intérêt pour la profession d'enseignante. En maîtrise, nous avons revisité et approfondi notre parcours professionnel afin d'en dégager notre rapport à l'autorité. Nous nous sommes alors interrogée à propos de « *L'autorité légitime du maître* ». Ainsi, mieux située en tant que professionnelle, nous avons alors passé notre concours de professeur des écoles avec la rédaction d'un mémoire portant sur « *La relation d'aide* » et enchaîné l'examen d'enseignante spécialisée sur « *La rééducation, une réponse à l'exclusion* ». Nous avons effectué ce dernier examen, en candidate libre. Notre idée était d'intéresser et de sensibiliser les enseignants et les encadrants aux problématiques du terrain rencontrées en ZEP, étant convaincue et témoin chaque jour des besoins de certains élèves, en classe ordinaire, qui n'étaient pas pris en compte et qui généraient, leur propre exclusion, par réaction. En Master 2, nous avons effectué une recherche plus approfondie sur « *L'aide rééducative à l'école primaire : quelle pédagogie ?* ». En tant que praticienne-chercheuse, nous avons montré comment le jeu symbolique est un moyen, pour les élèves non disponibles aux apprentissages, de prendre confiance en eux, de restaurer leur estime de soi, et d'amorcer ainsi un retour possible aux apprentissages scolaires.

Notre traversée de plusieurs années d'enseignement et de formation-recherche nous laisse, à cette étape, face à un étonnement lorsque nous constatons que dans les équipes, se côtoient des enseignants sans formation initiale ou avec des formations initiales différentes et désormais amplifiées. De plus, tous les débats (dont celui de 2003-2004), les multiples réformes, changements, directives, dont le rythme de publication s'est accéléré depuis 2005, ont entraîné une mutation professionnelle. Or, les enseignants sont toujours là, impliqués, actifs, réactifs, engagés plus ou moins, résistent ou s'accommodent à ces changements voire même innovent, tout en devant accueillir la diversité des élèves. Nous nous sommes alors demandée à quoi pouvaient être due la variation des réactions constatées sur le terrain face à un phénomène global d'inclusion encore mal identifiée par les principaux acteurs.

INTRODUCTION

Au début de ce millénaire, en France, l'accès de droit à l'éducation des « enfants handicapés » est posé par le principe de la « scolarisation en milieu ordinaire » (Loi du 11 février 2005-102). Les « élèves handicapés » sont inscrits dans l'école la plus proche du domicile, laquelle devient établissement « de référence » (Loi 2005-102). Ce changement se traduit dans le langage, par les termes « d'inclusion scolaire ». Dès lors, ces évolutions récentes du système éducatif conduisent, dans les classes dites ordinaires, de nouvelles populations d'élèves auparavant prises en charge dans des établissements spécialisés (IME, IMP, ITEP)¹. De ce fait, les enseignants nouvellement « confrontés » à des élèves « différents » ne peuvent désormais plus travailler comme avant.

Dans ce contexte inclusif, en 2005, *l'inclusion* concerne les enfants porteurs de handicap, puis va s'élargir aux élèves reconnus comme ayant des *Besoins Éducatifs Particuliers* (BEP)². Les deux notions d'« inclusion » et de « BEP », tendent à fusionner dans le langage courant, la désignation d'« élèves à Besoins Éducatifs Particuliers » ayant tendance à absorber celle d'« élèves porteurs de handicap » (déficiences, retards, handicaps physiques, troubles, handicaps durables ou passagers)³.

Concernant les enseignants qui doivent réaliser cette inclusion, certains auteurs (Cèbe et Picard, 2010, p. 12)⁴, pensent que l'enseignant est capable de remettre « en question sa propre pratique pour trouver quelles connaissances et compétences manquent à l'enfant [et] "chercher dans ses pratiques

¹ IME Institut Médico-Educatif, IMP Institut Médico-Pédagogique, ITEP Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique

² La désignation d'élèves à « BEP », « s'élargit et ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi les primo-arrivants, les gens du voyage, les enfants intellectuellement précoces, etc. "*Le concept de BEP devant permettre d'offrir à chaque élève sa place à l'école*" (Guyotot, 2008, cité dans INRP, 2010, n° 52, p. 2) ».

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=52&lang=fr>

³ « En France, le terme de « besoin éducatif particulier » (BEP) d'origine anglo-saxonne, apparu dans le rapport Warnock en 1978 en Angleterre (Beillerot & Mosconi, 2006 ; Zucman, 2009) tend à remplacer celui de "handicap" » (*ibidem*, p. 3).

⁴ (*ibidem*, p. 12)

d'enseignement, comment résoudre [ce] problème" ». Autrement dit, les enseignants, pour répondre à ce *processus inclusif*, seraient en mesure d'adapter leur travail et de construire de nouvelles pratiques. Si certains enseignants semblent relever ce qui se présente à eux comme un défi, d'autres paraissent résister aux changements qui découlent de l'inclusion, ne la comprennent pas, ou, y adhérant, s'estiment dépassés voire découragés.

Aussi, nous nous demandons comment les enseignants du primaire, en France, accueillent et vivent cette mutation. Est-ce qu'ils s'y adaptent et comment ? S'agit-il vraiment d'un changement de pratiques pour eux ? Et dans l'affirmative, comment le vivent-ils ? Quels problèmes rencontrent-ils ? Pour aborder cet aspect du métier de professeur des écoles, il nous apparaît intéressant d'entendre ce que les enseignants eux-mêmes, principaux acteurs du terrain face aux élèves, disent de leurs pratiques dans cette période de mutations.

Pour répondre à ces questions, notre **première partie « Évolution des politiques éducatives »**, cherche à connaître le mouvement historique à l'origine de ces changements. Au cours des décennies, il s'agit de situer ce qui a effectivement changé, d'en comprendre le contexte général sociétal ainsi que les raisons historiques et légales. Pour ce faire, nous étudions quatre catégories d'élèves différents : porteurs de handicap, en difficulté scolaire, intellectuellement précoces et primo-arrivants, sur une longue période, depuis l'édification de l'école de Jules Ferry gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) jusqu'à nos jours.

Notre lecture historicisante de la législation scolaire nous donnera ainsi un aperçu de phases distinctes d'évolutions. D'une exploration chronologique des textes de loi et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves, nous avons retenu trois grandes périodes qui déterminent trois « types » d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». À travers ces périodes, nous voyons l'école entrer dans un nouveau paradigme où l'enfant, pris dans ce processus inclusif, est considéré dans sa complétude : avec ses

réussites et ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs, son origine socioculturelle et son éventuel handicap ou sa précocité.

Nous trouvant ensuite, placée devant la difficulté d'interpréter ces changements qui se répercutent au niveau des pratiques et pour en apporter une intelligibilité, dans notre **deuxième partie « Modélisation théorique »**, nous avons fait appel, aux *registres de justifications* de Boltanski et Thévenot (1991). Ces *registres de justifications* nous permettent de situer les évolutions et les changements « en les caractérisant dans les termes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1987) ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le modèle civique, le modèle domestique et le modèle industriel » (Derouet, 1988, p.61-71). De la sorte, nous établissons une correspondance entre les trois « types » d'école : *ségréгатif*, *intégratif* et *inclusif*, repérés historiquement, et les trois « modèles » d'école, *civique*, *domestique* et *industriel* (Derouet, 1988). Nous constaterons que ces trois types d'école ne se développent pas toujours de manière linéaire, mais peuvent s'interpénétrer (par exemple, il y a de l'inclusif dans l'intégratif).

Précisons que la « justification », selon Boltanski et Thévenot (1991), est entendue pour désigner ces situations où les personnes, en situation de litige, doivent « se justifier », c'est-à-dire rendre compte de ce qu'elles ont fait, pour se défendre, quand elles sont au pied du mur. Sachant que cette attitude permet néanmoins de parvenir à un nouvel accord « qui permet la coexistence de chacun avec les autres » (p. 54). Il ne s'agira pas, dans notre recherche, d'entendre les professionnels justifier leur action de cette manière, mais permettre à chaque enseignant de revenir sur la situation après coup, c'est-à-dire de se remémorer une situation professionnelle afin d'en livrer les motifs.

De ce fait, dans notre partie théorique, nous définissons notre conception de la « situation » en mettant en discussion plusieurs auteurs (Thomas, 1928 ; Mialaret, 1976 ; Boltanski et Thévenot, 1991) autour de ce concept. Rapporté à l'enseignant, une « situation » relève d'un vécu, et à ce titre elle comporte toujours *des conséquences réelles* (Thomas, 1928). Plus précisément, une

« situation d'éducation » est *essentiellement humaine* (Mialaret, 1976), et l'enseignant s'y détermine, par *un type d'engagement* (Boltanski et Thévenot, 1991). Ainsi, la situation d'inclusion, pour l'enseignant, qui concerne des élèves différents ou à *besoins éducatifs particuliers* est, elle, déterminée par un contexte socio-historique qui en constitue les *circonstances* (Boltanski & Thévenot, 1991). En y prenant part et en s'y *engageant* de telle manière qu'il les modifie, l'enseignant produit en retour des situations réelles nouvelles. Tout engagement de personnes dans des situations se manifestant par des *interactions* (Mialaret, 1976), l'engagement de l'enseignant se déploie à travers des relations vécues, avec des élèves, et des pratiques agies en contexte de classes ordinaires.

Ces situations « d'inclusion » (*stricto et lato sensu*) relatives à l'espace de la classe ordinaire, se déploient suivant différents « mondes » qui les déterminent dans leurs manifestations ou expressions, comme autant de « logiques » d'action (Boltanski & Thévenot, 1991). C'est pourquoi, notre recherche nous amène, à ce moment, à nous demander comment les enseignants composent et se construisent, en pratiques, des réponses aux problèmes rencontrés dans les situations professionnelles vécues quotidiennement. Notre question centrale de recherche consiste alors à nous demander dans ce contexte d'école inclusive : ***comment les enseignants du premier degré vivent, expriment, gèrent et finalement répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » et selon quelles logiques ?***

Dans notre **troisième partie « Investigation et analyse »**, pour saisir comment les enseignants agissent dans leur classe, nous avons opté pour la *méthodologie des récits de pratiques* (Bertaux, 1976). Nous avons pour cela interviewé quatre enseignantes en leur demandant de décrire une journée de classe. De cette manière, nous avons collecté des données à partir desquelles nous menons, en premier lieu, une pré-analyse. Celle-ci permet de dresser un « profil » d'enseignant, suivant différentes logiques, et met en exergue, pour l'enseignant au quotidien, quatre catégories d'interlocuteurs : *le groupe-classe, les élèves différents, les professionnels partenaires et les parents d'élèves*.

En second lieu, pour chacune de ces catégories obtenues, à l'aide de notre grille d'analyse, nous relevons des situations caractéristiques d'élèves, rapportées par les enseignantes, pour les analyser en fonction *de faits relevés* et *de pratiques décrites*. Nous y révélons alors les *logiques* (Boltanski et Thévenot, 1991) en jeu. Nous montrons ensuite comment chaque enseignant se constitue *un montage composite* (Derouet, 1988) de professionnalisation, et mobilise pour ce faire des registres de *justifications* selon des *mondes* (Boltanski et Thévenot, 1991), ou *modèles* (Derouet, 1988), appréhendés par nous comme des logiques.

Notre analyse détaillée des logiques en jeu fait apparaître une *proximité* et une *coexistence* des logiques entre elles puis la manière dont, avec leurs caractéristiques propres, ces logiques s'agencent en *montages composites* (Derouet, 1989). Pour rendre compte des différents rapports et de la dynamique singulière des logiques entre elles, nous présentons des schématisations de ces montages qui se manifestent *en complémentarité* ou *en tension*.

Nous dégageons, de l'ensemble de notre travail de modélisation des logiques, une prédominance et une permanence de la *logique domestique*. Celle-ci se déploie suivant dix *versants* que nous avons identifiés et pour lesquels nous proposons une définition. Cette analyse apporte finalement des connaissances permettant de situer et d'étayer chacune des six logiques sur le versant pédagogique dans la prise en compte de la singularité et de la diversité des élèves, et pour les hisser vers un *état de grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991).

Première Partie

ÉVOLUTION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

de l' « école ségrégative » à l' « école inclusive »

À travers cette première partie, nous cherchons à relever l'évolution des politiques éducatives et conjointement la prise en compte des élèves différents depuis l'école obligatoire à nos jours. Autrement dit, nous nous demandons ici, quelles politiques éducatives sont déterminantes dans le système scolaire français et dans quels contextes ? De plus, comment s'est construite cette prise en compte des élèves "extra ordinaires" et quelle sémantique utilisée la traduit ? Des questions sont-elles apparues et suivies de quelles réponses ?

Tout au long de cette partie, nous nous intéressons aux changements adoptés depuis l'édification de l'école obligatoire à nos jours, à travers quatre catégories d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » : élèves *porteurs de handicap*, élèves *en difficulté scolaire*, élèves *intellectuellement précoces* et élèves *primo-arrivants*. Sur le terrain de l'école, ces quatre types d'élèves livrent quotidiennement des situations plus ou moins visibles, et difficiles à appréhender, dans les groupes classes et parfois malaisées à comprendre.

Au niveau législatif, depuis la promulgation de la loi 2005, les enseignants sont de plus en plus souvent confrontés à de nouveaux élèves pour lesquels ils sont tenus d'adopter une pédagogie inclusive. L'obligation de prendre en compte les différences des élèves dans une dynamique d'inclusion scolaire impose au système scolaire et à ses acteurs des changements notables. Ces changements induisent des attitudes réactives et réflexives qui touchent à la fois aux pratiques enseignantes et aux représentations du métier.

Dans notre traversée, de plus d'un siècle de textes de loi concernant la prise en compte de la singularité des élèves, depuis l'école obligatoire (1882) jusqu'à nos jours, nous nous demandons ce qui a bien pu être facteur d'évolution des

politiques éducatives. D'où la question de savoir aussi à quels problèmes repérés, ou non, le législateur a-t-il voulu répondre en instituant au fil du temps de nouvelles lois ?

Les trois premiers chapitres de cette partie abordent tour à tour : 1. « l'école ségrégative », suivant une lecture historique qui restitue la fondation légale de l'école obligatoire et institutionnalise la prise en compte des élèves « différents ». Période au cours de laquelle nous observons, à l'aune de la scolarisation, une montée en tension entre le problème de la *normalité* et de *l'anormalité*. Le chapitre 2. « L'école intégrative », retrace le cheminement historique de l'école dans son intégration du plus d'élèves possible. Ce chapitre a comme fil conducteur, d'une part, l'étude de l'évolution sémantique des désignations des élèves différents, et d'autre part, les aménagements opérés, en conséquence, sur le terrain. Le chapitre 3. « L'école inclusive », n'est pas à proprement parlé un travail de relecture historique, mais un *état des lieux* des politiques récentes, menées en faveur de l'inclusion scolaire, à un niveau national et dans un contexte international. Pour l'ensemble de cette partie, nous nous appuyons principalement sur une revue des textes de loi et des auteurs de référence dans les domaines spécifiques abordés. Quelquefois, nous illustrons notre propos de brefs témoignages recueillis. Également, nous récapitulons, sous forme d'une frise historique, les dates et les repères importants qui concernent notre objet de recherche (annexe 31).

CHAPITRE I

« L'ÉCOLE SÉGRÉGATIVE »

de la loi Guizot aux années 70

1.1 FONDATIONS DE L'ÉCOLE

Les prémices de l'école obligatoire en France, sont illustrées, en 1833, par François Guizot qui fait adopter une loi qui « marque un tournant de l'histoire dans l'école primaire française » (Combes, 1997)⁵ ; cette loi fait obligation aux communes de plus de 500 habitants de créer une école primaire tandis que l'obligation scolaire n'est alors pas encore établie.

Entre 1863 et 1869, la scolarisation des filles s'accroît rapidement au fil des années. « En 1865, elles représentent près de 50 % des 4,4 millions d'écoliers recensés en France » (Combes, 1997, p.84). Par ailleurs, Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique, fait voter la loi du 10 avril 1867 qui développe la gratuité pour les pauvres.

1.1.1 - Scolarité gratuite, laïque et obligatoire : les lois de Jules Ferry (1881-1882)

La III^e République voit naître les grandes lois de Jules Ferry instituant l'école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882). L'état prend en charge la formation de tous les jeunes Français âgés entre 6 et 12 ans. « Le présupposé des lois de Jules Ferry se fonde sur un principe humaniste optimiste qui affirme que tous les enfants sont égaux devant l'appropriation du savoir à partir du moment où ils y ont accès. Aucun d'eux n'étant exclu *a priori* de l'instruction, tous sont supposés mis également sur la même ligne de départ. Ce que l'on nommera "l'égalité des chances" y trouvera son origine » (Duval-Héraudet, 1998, p.29). À partir de là, coexiste un double *réseau* d'enseignement, celui de l'école du peuple l'« ordre du primaire » et celui de l'école des privilégiés sociaux, dit « ordre du secondaire » qui existait déjà. Le premier réseau mène au certificat d'études, tandis que le second permet des études longues et mène au Baccalauréat. À ce

⁵ COMBES, Jean (1997). *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*. Paris : PUF

niveau, s'entend une ségrégation, de fait, ségrégation de classe sociale entre les « privilégiées » et le « peuple ».

L'égalité, basée sur l'instruction dispensée à chaque élève, n'apporte cependant pas la même « ligne de départ » pour chacun. Le point de départ d'instruction pour chaque élève n'est pas le même avec l'école communale ou l'école secondaire, ni non plus établi selon une même durée d'études. La sélection par la naissance ou par le mérite est le plus probable facteur pour qu'un jeune Français bénéficie de l'ensemble du parcours scolaire existant.

De fait, à la fin du XIX^e siècle, le travail des champs et le travail ouvrier sont vitaux pour les familles du peuple. Conduire ses enfants vers les études revient à se priver des bras et de la force d'adolescents dont on a besoin. De plus, très souvent, les aînés prennent en charge les plus jeunes. Il ne s'agit pas pour eux d'aller aux études, mais d'aider à la maison et de s'orienter vers des professions plus « concrètes », manuelles et « ramener » de l'argent à la maison. Autrement dit, les ambitions des familles sont aussi directement liées à leur position sociale. Les enfants constituaient en de nombreux cas « une main d'œuvre complémentaire » (Langouët, 2008, p.172).

La loi d'obligation scolaire est pendant longtemps transgressée et bon nombre d'enfants continuent à ne fréquenter l'école qu'irrégulièrement. De 1898 à 1914, d'importants efforts vont permettre d'apporter des remèdes à cette faible fréquentation de l'école et d'améliorer ainsi l'instruction des enfants. Des commissions scolaires communales sont chargées de surveiller cette fréquentation et de prononcer éventuellement des sanctions. L'action personnelle de l'instituteur auprès des familles ainsi que celle des municipalités deviennent des facteurs essentiels d'amélioration de la fréquentation scolaire.

Une femme de 93 ans nous relatait dernièrement⁶, alors que nous l'interrogeons sur ses souvenirs scolaires au début du 20^{ème} siècle (annexe 2), qu'à la fin de ses études primaires (années 30), étant bonne élève, son institutrice la pressait de passer l'examen des bourses et de suivre les cours complémentaires. Son institutrice lui fit renoncer à devenir couturière notamment par cet argument : « *tu iras de ferme en ferme, tu ne seras pas cher payée et les hommes abuseront de toi* ». L'école était ainsi entendue comme une protection sociale et une promesse d'amélioration des conditions de vie. L'école jouant alors un rôle d'inclusion/protection.

Tel que le souligne Miche Fabre (2002) s'appuyant sur des historiens de l'éducation reconnus (Lelièvre et Nique, 1997), l'école de Jules Ferry « consacre l'inégalité fondamentale du peuple et de la bourgeoisie en instaurant un double réseau d'enseignement, que les passages d'un réseau à l'autre sont beaucoup plus rares qu'on ne le dit dans les familles où l'on a toujours un exemple d'ascension sociale à citer, rien ne peut détruire le mythe » (Fabre, 2002, p. 60). Un fossé ségrégatif existe bien.

En conséquence de quoi, dans le paysage scolaire français de la fin du XIX^e siècle que nous venons d'esquisser, la scolarisation d'un élève se précise selon deux réseaux ou ordres distincts "primaire" et "secondaire" suivant deux logiques "privée" et "publique". C'est dans ce contexte que l'école obligatoire est fondée. Par ailleurs, nous allons le voir, existent également les hospices et les asiles accueillant des enfants pour lesquels nous pouvons nous demander s'il s'agit de voies d'accueil ou de relégation.

La question des élèves différents intervient là, où la « jeune » école républicaine, bien que relativement inégalitaire, doit faire face à toute la population enfantine du pays.

⁶ Dans notre recherche, nous citons quelques témoignages, se rapportant à différentes périodes scolaires, comme simples illustrations.

Nous débutons notre investigation, sur ce point, par l'exploration des changements sémantiques de la désignation des élèves et du cadre législatif à partir de l'époque de Jules Ferry, puisque c'est à partir de l'adoption de ces lois, que tous les enfants de France se trouvent dans l'obligation « d'aller à l'école ». À partir de cette date, l'ensemble de la population enfantine entre dans le système scolaire, ce qui représente une véritable révolution culturelle et sociale. C'est à partir de là que *la cause des enfants différents* se dessine. Porteuse d'idéaux républicains, l'école de Jules Ferry est gratuite (16 juin 1881), laïque et obligatoire (28 mars 1882)⁷. Mais elle va se heurter très vite à une désillusion. Basée sur une conception humaniste optimiste, l'école de Ferry envisage le développement des enfants à un rythme identique, selon un modèle unique, linéaire et continu. Cette conviction se base sur l'idée que l'égalité des chances, face à l'appropriation du savoir, existe à partir du moment où tous les enfants y ont accès. Seulement, sortant de la « norme », les enfants qui ne s'adaptent pas à l'école « obligent » l'institution scolaire à s'interroger sur elle-même. C'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés par vagues successives d'inadaptation que l'institution scolaire développe sa compréhension du décalage entre ses idéaux et les élèves différents.

1.1.2 - Sémantique de la désignation des élèves différents

Certains enfants étaient jusqu'alors placés en hospices ou en asiles : enfants dits orphelins incurables, idiots, aveugles, enfants d'union illégitime... « L'enfant qui ne présentait aucune disposition pour apprendre était partiellement scolarisé ou pas du tout » (Roca, 1992, p.15)⁸. Il n'y avait pas ou peu d'enfants en situation d'échec scolaire. Il était impensable à cette époque de trouver à l'école "l'idiote du village" ». De fait, « les familles cachaient comme une tare les enfants handicapés, nommés à cette époque les "simplets du village" » (Roca, 1992, p. 307). Ainsi, les enfants « dégénérés » étaient cachés, « qu'il s'agisse des

⁷ La loi du 28 mars 1882 porte l'obligation scolaire pour les enfants des deux sexes âgés de 6 à 13 ans. Cette obligation sera prolongée jusqu'à 14 ans par la loi du 9 août 1936, puis jusqu'à 16 ans en 1967, par ordonnance du décret du 6 janvier 1959 et du 14 juin 1962.

⁸ ROCA, Jacqueline (1992). *De la ségrégation à l'intégration*. Evry : CTNERHI

classes populaires ou aisées, soit dans la famille, soit dans les asiles et maisons caritatives » (Roca, 1992, p.15). La ségrégation était une situation, de fait, appliquée par les familles elles-mêmes et pouvait être motivée par la honte ou l'incompréhension face à des malformations inexplicables. Dès que l'école devient obligatoire, la question des élèves différents y « entre ».

La loi de l'obligation scolaire pour toute la population (6-12 ans) va dès lors créer une situation inédite en confrontant ensemble toute une classe d'âge d'enfants qui ne se rencontraient pas auparavant. Pour aborder ce phénomène, nous portons l'attention sur la sémantique qui a été utilisée dans les textes de lois pour désigner les enfants différents.

À la fin du XIX^e siècle, Désiré Magloire Bourneville est nommé en 1889 médecin de l'Hospice de Bicêtre. Il va provoquer une avancée remarquable dans la connaissance de qu'on appelle à l'époque les « idiots ». C'est son « acharnement » qui va amener les pouvoirs publics à s'intéresser aux enfants « anormaux éducatibles ». C'est lui qui « préconise l'accueil dans les écoles primaires publiques ordinaires de certains enfants arriérés d'asile, ceux qui seraient les plus "améliorés" » (Plaisance, 2006, p. 3).

Avec l'école obligatoire, l'Instruction publique se trouve face à toute la population d'enfants d'âge scolaire parmi lesquels des élèves en situation d'échec scolaire, des élèves instables ou indisciplinés "gênent" le corps enseignant. « Il est évident que la masse d'enfants que l'on a voulu scolariser va présenter des différences culturelles et intellectuelles que les décideurs politiques n'avaient pas pressenties, ou sur lesquelles ils n'avaient pas jugé utile de s'interroger plus profondément » (Roca, 1992, p.16) auparavant. Pareillement confrontée au problème des "enfants anormaux" en 1904⁹, soit vingt-deux ans après l'école rendue obligatoire, l'administration de l'Instruction publique crée une

⁹ Rappelons que l'école est rendue gratuite (16 juin 1881), laïque et obligatoire (28 mars 1882).

commission chargée d'étudier cette question. L'idiot est accueilli dans l'hospice, soit, mais que devient l'enfant dit "anormal" : sourd-muet, aveugle, anormal médical, instable, arriéré ou encore débile ?

La commission « Bourgeois ¹⁰ » s'engage à repérer, dépister et dénombrer les enfants qui ne s'accordent pas dans le système scolaire. Cette même commission demandera à Alfred Binet, psychologue, ainsi qu'à Théodore Simon, médecin, de se pencher sur la question.

1.1.3 - Anormalité et arriération

Les vocables appliqués aux enfants qualifiés d'anormaux « vont se préciser et l'on va distinguer deux grandes catégories qui marquent la différence de traitement et de destination : les « **anormaux médicaux** » ou d'hospices (épileptiques, idiots, imbéciles), les « **anormaux d'école** » (arriérés proprement dits, instables et/ou indisciplinés fauteurs de troubles » (Roca, 1992, p.16). De ce fait, les enfants appelés « **anormaux médicaux** » vont se trouver catégorisés avec, d'une part, les aveugles et les sourds-muets placés en Instituts nationaux ou institutions privées, d'autre part, les idiots « complets », ou « inéducables » relèveront d'un « traitement médical incessant » dans les hôpitaux, hospices et asiles, ils sont aussi appelés les « anormaux d'hospice ». Par ailleurs, les « **anormaux d'école** », les « perfectibles », les « débiles ¹¹ » auront leur place à l'école « à condition de les séparer "d'un travail commun avec les normaux", en créant pour eux des écoles ou des classes spéciales » (Plaisance, 2006, op.cit.). Dans ce courant, Binet et Simon proposent en 1908 une "échelle métrique de l'intelligence" qui a comme objectif de mesurer le retard ou l'avance du développement intellectuel (annexe 1).

C'est ainsi qu'au début du XX^e siècle, vingt-sept ans après l'obligation scolaire, la loi du 15 avril 1909 institue les écoles et les classes de perfectionnement « pour

¹⁰ Léon Bourgeois, homme politique, radical-socialiste, fut ministre de l'Instruction publique en 1898.

¹¹ À cette époque, le mot *débile* (du latin *debilis* « qui manque de force, faible ») est utilisé pour désigner une faiblesse, une déficience physique ou physiologique.

les enfants arriérés des deux sexes » (article 1) (Benoît & Laurent-Cognet, 2006, p.14). « Au terme d'enfance anormale, mentionné dans le projet de loi de 1909, se substitue, dans la loi promulguée, celui d'enfance arriérée, jugé moins péjoratif, la notion d'irréversibilité est nuancée, gommée, du moins en apparence. Le terme d'arriéré n'a pas la connotation péjorative actuelle » (Roca, 1992, p.16).

En conséquence, « une classification s'opère qui établit une répartition suivant le handicap évalué : arriérés par insuffisance d'école, arriérés inéducables, arriérés perfectibles » (La Classe, 1994, p. 11). Se distingueront, alors, des mesures hospitalières pour les « **arriérés d'asile** » et des mesures éducatives pour les « **arriérés d'école** ». Peut-on, à partir de là, considérer comme une exclusion ou encore une ségrégation, la prise en compte spécifique de ces enfants, dans des structures adaptées et spécialisées, autrefois rejetés ou cachés de leurs familles et que l'école obligatoire a permis de « repérer » ?

Ce qui a été dit avant nous conduit à la création d'écoles et de classes de perfectionnement, dite loi de 1909, issue des travaux de Binet et Simon.

1.2 INSTITUTIONNALISATION DE LA PRISE EN COMPTE DES ÉLÈVES DIFFÉRENTS

1.2.1 - Les classes de perfectionnement : la loi de 1909

Les classes de perfectionnement ont à ce moment pour vocation de scolariser les enfants arriérés n'ayant pas les capacités intellectuelles suffisantes pour tirer profit de l'école.

La loi de 1909 (annexe 3) est considérée comme une loi de progrès, parce que l'on va s'occuper des enfants différents et à la fois soulager les classes, mais les espoirs qu'elle fait naître sont vite déçus. En effet, la lecture des comptes rendus de congrès d'instituteurs publics d'enfants arriérés, donne à comprendre que « cette loi bien faite est inopérante », et fait l'objet de vives critiques dont la plus fréquente, « la plus sévère, celle qui fait l'unanimité est le caractère facultatif de la loi ». (Roca, 1992, p.30). C'est-à-dire que suivant les communes, la loi est inégalement appliquée. Ce qui fait dire au rapporteur du budget de l'Instruction publique au Parlement qu'« une loi dont l'application est facultative n'est pas une loi, mais un vœu » (Roca, 1992, p.31).

Les instituteurs spécialisés (années 20 à 35) constatent des dérives dans l'utilisation de ce dispositif. Ils objectent que ces classes de perfectionnement sont souvent des lieux de relégation des « fauteurs de trouble » et ceux qui perturbent le fonctionnement des classes ordinaires et non plus seulement l'accueil d'élèves en grandes difficultés. Tandis qu'« en raison de leur calme, les débiles sont plus facilement tolérés dans les classes ordinaires » (Roca, 1992, p.32). Des enseignants de classes de perfectionnement précisent qu'ils ont dû y recevoir « des "imbéciles" voire des "idiots" sans compter des "mongoliens", de degrés inférieurs » (Roca, 1992, p. 32) et pour lesquels étaient établis des certificats d'admission alors qu'ils étaient logiquement orientables en hospices.

Dans la pratique, d'autres problèmes vont se superposer à ceux que nous venons de relever :

- tel que le manque de préparation des personnels enseignants pour faire passer les tests Binet-Simon ; également le problème des effectifs avec des classes chargées. Mais aussi une concurrence entre les dispositifs : les fonds communaux et départementaux dévolus à ces nouvelles classes de perfectionnement déterminent les villes à préférer « ouvrir plutôt des classes ordinaires pour accueillir un plus grand contingent d'enfants, car il y a déjà tant à faire pour les enfants normaux » (Roca, 1992, p. 33). Et finalement, l'absence de traitement durant l'année de formation des candidats aux fonctions d'instituteur spécialisé (stage pratique obligatoire d'une année) ; ce qui aura pour effet de ralentir la création de postes.

Surcharge des effectifs, orientations hasardeuses, insuffisance de crédits spéciaux, caractère facultatif pour créer ces classes de perfectionnement, mais également un manque d'enseignants formés¹² sont des facteurs qui, cumulés, contribuent à l'insuffisance de la prise en compte de ces publics différents. Selon Roca (1992, p. 310), de 1920 à 1937, les créations de classes de perfectionnement restent soumises à l'absence de formation du personnel spécialisé.

Néanmoins, sous le Front populaire, « le radical J. Zay intègre dans ses objectifs scolaires les questions de la formation du personnel et en fait un de ses chevaux de bataille » (Roca, 1992, p. 310). Le Front populaire milite pour l'obligation des classes de perfectionnement, mais ce projet n'aboutit pas étant donné la crise internationale qui sévit après 1929.

De fait, l'Éducation nationale¹³ se trouve face à la question qu'elle n'avait pas anticipée de devoir différencier des niveaux de développement d'enfants (cérébral, cognitif) dont il faut tenir compte pour qu'ils aient accès à une instruction adaptée. Pour y remédier l'Éducation nationale en appelle à la médecine (dont nombre de médecins aliénistes) et à la psychologie, avec pour

¹² Les instituteurs volontaires pour l'enseignement des enfants arriérés ne perçoivent pas de traitement pendant le stage pratique obligatoire d'un an en établissement spécial.

¹³ C'est en 1936 que le ministère de l'Instruction publique est renommé « ministère de l'éducation nationale ».

conséquence de penser l'école en terme de filières. Les classes de perfectionnement définies ainsi par des savoirs disciplinaires cloisonnés déterminent la mise en place d'une première structure dite « ségrégative » pour des enfants inadaptés à un enseignement ordinaire. Ces classes de perfectionnement sont cependant conçues comme ayant un caractère transitoire.

Si, dans les discours officiels, « normaliser », « réadapter » ou « réinscrire » une partie des élèves des classes de perfectionnement vers le système ordinaire demeure l'objectif annoncé, il y sera vite renoncé dans la pratique, devant l'ampleur de la difficulté et des problèmes posés. D'autre part, le débat autour de la normalité et de l'anormalité va rester posé vis-à-vis des enfants n'ayant pas d'atteinte apparente à leur intégrité (physique ou psychique), ils demeurent néanmoins des enfants qui *résistent* à la scolarité courante et obligatoire et pour qui, il n'est pour autant pas question d'anormalité.

1.2.2 - De l'arriération à l'inadaptation

Dans les années 1940, le secteur de l'enfance inadaptée, nettement distinct du milieu scolaire, s'institutionnalise en France. Pour continuer notre observation de l'évolution sémantique des élèves différents, signalons que, sous le régime de Vichy, « agissant comme référence principale, la neuropsychiatrie infantile-juvénile accentue l'adoption de la notion d'enfance inadaptée en 1943 » (Chauvière, 2000, p.8). En 1944, toujours sous Vichy, le « Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral » substituera la notion « d'enfance inadaptée » à celle « d'enfance anormale ». Pour finir, en 1944, le ministère de la Santé coordonne le secteur de l'enfance déficiente, malgré toutes les tentatives de l'Éducation nationale pour en obtenir la prééminence. Après la Libération, « seul l'aspect médico-social de l'enfance inadaptée domine ; on ne reconnaît à l'Éducation nationale qu'une vocation pédagogique que l'on minimise cependant », Roca (1992, p. 311). Cela aura pour effet d'accentuer la prédominance du modèle médical dans l'organisation du secteur de l'enfance inadaptée.

En requalifiant l'enfance *anormale* (opposée à *normale*) en *enfance inadaptée* (opposée à *adaptée*), le choix du paradigme de l'inadaptation sur celui de l'anormalité pour penser ce secteur émergent, a laissé entendre qu'une catégorie d'enfants ne s'adapte pas au système scolaire ni à la société. L'instruction publique est dorénavant pensée selon des normes d'adaptation, adaptation requise pour les élèves, et non l'inverse, c'est-à-dire des structures qui s'adaptent aux besoins des élèves. Dans ce contexte, c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'école, ce qui fait de lui un élève, et non l'école qui s'adapte aux enfants, en dépit de leurs différences. L'ensemble du secteur médico-social et socio-éducatif trouve dans ce découpage l'origine historique de son institutionnalisation ; de son développement et de ses spécialisations ultérieures.

Le plan Langevin-Wallon constate l'inadéquation du système scolaire, en estimant que « la coupure entre l'enseignement primaire et supérieur est devenue contraire aux exigences du présent »¹⁴.

Le courant de l'Éducation nouvelle qui pourrait apparaître comme une alternative plausible pour la prise en compte de la totalité des élèves se voit elle-même reléguée à des expériences ponctuelles qui vont servir de référence au milieu de l'éducation spécialisée et de l'enseignement spécialisé.

L'ensemble de ces structures et dispositifs témoigne de l'importance et de la nécessité à considérer les enfants « extra-ordinaires ». La prise en compte des élèves différents se précise par des réponses multiples qui montrent, sans aucun doute, le souci de répondre aux besoins contextuels (quantitatifs, diversifiés) et individuels des enfants et des familles.

En 1947, le premier poste de psychologue scolaire dans le premier degré est attribué. En 1960, « un diplôme de psychologie scolaire fut élaboré et définitivement créé par l'arrêté du 11 avril 1960 » (Roca, 1992, p.215). L'arrivée

¹⁴ WALLON, H. (1951). « Où en est la réforme de l'enseignement en France ? », in *Cahiers laïques*, 5, sept-oct., cité par L. LURÇAT

de ce professionnel dans l'institution scolaire (attaché à une circonscription) permet aux enseignants de bénéficier d'un interlocuteur professionnel à l'école, lui-même en lien avec les services sociaux et les parents.

1.2.3 - Le handicap mental et ses nouvelles classifications

Par la suite, et à deux reprises (1956, 1989) des changements législatifs vont réorganiser l'orientation d'enfants en difficultés en fonction de leur QI. Pour ce qui concerne l'année 1956, dans son rapport du 4 janvier, P. Mezeix¹⁵ publie la nouvelle classification établie par le ministère de la Santé et mentionnée dans le plan d'équipement social du 20 mai 1955. Roca (1992, p.173) indique que « Les débiles mentaux sont répertoriés en deux catégories : les débiles moyens (quotient intellectuel de 0,50 à 0,65-0,70) devaient être accueillis dans les IMP, les débiles légers (quotient intellectuel de 0,70 et au-dessus), qui peuvent atteindre un niveau proche de celui sanctionné par des examens normaux, doivent être accueillis dans les classes de perfectionnement » Ces mesures feront dès lors référence pour orienter des élèves.

Cependant, à partir des années soixante, la massification de l'enseignement élémentaire conduit la classe de perfectionnement à prendre en charge des élèves en difficulté qui n'adhèrent pas ou résistent aux normes culturelles de l'école. Autrement dit, il s'agit d'élèves qui ont des problèmes de comportement, et qui sont alors désignés comme « caractériels ». Face à eux, les enseignants de classe ordinaire ne savent plus quoi faire et les redirigent, par défaut, en classe de perfectionnement. Il arrive parfois que des élèves présentant des problèmes de comportement soient orientés sans même passer par la commission instituée. C'est-à-dire que des élèves, parce qu'ils "posent problème" en classe, sont orientés directement en classe de perfectionnement, sans aucune étude préalable. Le commentaire de C. Dorison (2006, p. 52) nous renseigne sur les risques de dérive des orientations « P. Mezeix énonce une mise en garde : les classes de perfectionnement ne doivent pas recevoir de simples retardés scolaires ou des

¹⁵ Paule Mézeix est alors Inspectrice générale chargée de l'inspection des classes et écoles de perfectionnement.

élèves étrangers, ce qui laisse supposer que de telles pratiques existaient bien et que l'inspectrice générale s'en inquiétait ».

1.2.4 - À l'heure de la *massification*, sous Charles de Gaulle

Par ailleurs, sur le plan européen, il faut constater que l'éducation est totalement absente du traité de Rome (1958). C'est-à-dire que l'Europe en tant que telle, entité économique et *a minima* politique, n'est à ce moment nullement porteuse d'un quelconque projet en la matière, même si comme on le sait, le mouvement d'Éducation nouvelle et populaire¹⁶ à travers ses figures de proue, possède une envergure européenne.

Or, après la guerre, la demande d'éducation s'accroît du fait du « baby-boom » et de la scolarisation qui se prolonge au-delà de la période obligatoire. De plus, les transformations sociales, l'industrialisation croissante, le déplacement des ruraux vers les villes et le développement du secteur tertiaire nécessitent désormais l'élévation de la formation générale.

Dans le paysage de l'école française des années d'après-guerre, les maîtres des classes ordinaires dispensent un enseignement uniforme, basée sur une pédagogie dite traditionnelle. Le plus souvent, les échecs et retards des élèves se résument par l'explication de *la paresse de l'enfant* ou par *sa* mauvaise volonté, souvent adressée sous forme de reproches, de sanctions (annexe 4) et appuyant sur la culpabilisation de l'élève (image du cancre, de l'élève indiscipliné).

Dans les années soixante, en toute discrétion et sans débat, la « filière ségrégative » continue à tracer sa voie. Elle est dans une phase d'institutionnalisation au niveau des dispositifs de terrain. En effet « durant cette période de la fin des années soixante, la logique classificatoire¹⁷ et la "fièvre

¹⁶ Célestin Freinet est le précurseur de l'Éducation Nouvelle Populaire basée notamment sur l'Expression libre par l'imprimerie à l'École. Le numéro 1 d'une publication mensuelle débutera en 1937 « *La Technique Freinet*. Cannes (Alpes Maritimes) ».

¹⁷ « À l'intérieur de chaque grande catégorie, la logique adoptée met en rapport la gravité plus ou moins grande des déficiences et le champ d'action d'un ministère. Le cas est particulièrement net

ségrégative", selon la formule de Jean Simon (1988), sont poussées à un point tel qu'elles confinent à l'absurdité » (Plaisance & Gardou, 2001, p.5).

1.2.5 - La question du handicap : naissance et influence des associations de parents

Dans le débat sur l'inclusion scolaire, il est nécessaire de situer un interlocuteur important qui se positionne et commence à faire entendre sa voix dans les années 40, Léonce Malécot¹⁸ et la création de l'association « les Papillons blancs ». Il s'agit des parents de personnes handicapées et des associations et leurs associations (UNAPEI, APAJH,...).

Or, les problèmes particuliers des personnes handicapées ont émergé très lentement dans la conscience collective des Français. Selon le témoignage de René Lenoir¹⁹, recueilli par Jacqueline Roca (1992, p.300), ce sont d'abord les parents qui ont traité les problèmes et non pas l'État : « Une sorte de pudeur générale faisait que l'on n'évoquait pas publiquement le handicap, on avait tendance à le cacher, on y voyait comme une sorte de tare familiale, de faute. On ne connaissait pas l'origine des handicaps, notamment les origines chimiques et accidentelles. Comme le nombre de handicapés augmentait, handicapés mentaux, sensoriels et aussi handicapés physiques, notamment en raison de la croissance continue des accidents de la route, M. Pompidou, alors premier ministre a demandé à M. Bloch-Lainé [rapport Bloch-Lainé, 1967] de présider une commission pour mesurer l'ampleur des problèmes de handicap ».

pour les déficients mentaux. Les débiles profonds, dits " semi-éducables", " ne sauraient ressortir qu'à la compétence de la Santé publique", de même que les arriérés profonds. À l'opposé, les " débiles légers simples" " doivent être accueillis dans des établissements relevant de l'Éducation nationale". Pour ceux qui se situent à des degrés intermédiaires de déficience ("débiles légers présentant des troubles associés" ou "débiles moyens"), le rapport estime que les établissements d'accueil pourraient relever soit de la Santé publique soit de l'Éducation nationale » (Plaisance & Gardou, 2001, p.7).

¹⁸ En 1940, Léonce Malécot crée à Paris une association de parents « les papillons blancs » puis « dans la période de l'après-guerre naissent les associations de parents d'enfants inadaptés. » (Roca, 1992, p.177). En 1960, l'Union nationale d'enfants inadaptés (UNAPEI) est fondée. « Les enfants pris en charge par le secteur privé [associatif] ne sont pas les mêmes que ceux dont s'occupe l'Éducation nationale. Il s'agit la plupart du temps d'enfants débiles profonds, caractériels ou délinquants. » (Roca, 1992, p.178).

¹⁹ René LENOIR fut Secrétaire général du Comité interministériel puis Secrétaire d'État à l'action sociale du 8 juin 1974 au 31 mars 1978.

À la même époque, en 1962, le procès de Liège²⁰ en Belgique porte cruellement à la connaissance de l'opinion publique, le désarroi et l'isolement de certains parents d'enfants handicapés. Il s'agit d'un drame qui vient éclairer tragiquement certaines causes de handicaps et les réactions vives qu'il suscite. La vague d'émotion et de compassion provoquée par ces souffrances particulières y est sans doute pour beaucoup dans la pénétration de l'idée d'aides spécifiques à apporter aux personnes handicapées et à leurs familles.

D'une manière générale, cet événement met en lumière le risque psychologique encouru par les proches de personnes handicapées, lorsqu'ils restent seuls face à des phénomènes qu'ils ne comprennent pas. Du fait de la vulnérabilité humaine, le risque de désespoir ou de violence est souvent prégnant dans ces situations.

1.2.6 - La création du Comité interministériel pour la cause du handicap

Comme nous l'avons vu, en 1966-1967 la question de l'enfance inadaptée fait l'objet du rapport Bloch-Lainé. Ce rapport constitue le premier du genre à porter la question du handicap et de ses associations représentatives au grand public.

En 1970, Chaban-Delmas, premier ministre de Pompidou (alors Président de la République) crée un comité interministériel qui regroupe « treize départements ministériels, afin de mettre sur pied un projet de loi et de réglementation s'efforçant de régler le maximum de problèmes » concernant le handicap (Roca, 1992, p.301). Le fait est que la question du handicap impose, à un niveau politique, d'opérer des *décloisonnements* entre les différents ministères, et ainsi de permettre une *transversalité* dans la manière d'envisager les problèmes, pour y remédier ou pour les prévenir. « La démarche originale du comité, *poursuit Roca*, fut d'associer à ses travaux les principales associations chargées des personnes handicapées. Il y en avait une vingtaine. » (Roca, 1992)

²⁰ Une maman tue sa fille née sans bras, suite à l'absorption de thalidomide par la mère. Un médicament administré aux femmes enceintes, entre 1958 à 1961, pour réguler leurs nausées en début de grossesse. À cette époque, le public ignore les effets secondaires irréversibles du tranquillisant, jusqu'au moment où les premiers cas de malformations apparaissent...

René Lenoir, secrétaire général du Comité interministériel, interviewé par Roca (1992, p.300) explique que la loi qui découlera du travail de ce Comité (loi que nous verrons au chapitre 2) « a failli pâtir d'une vieille rivalité entre le ministère de l'Éducation et celui de la Santé. Les enseignants avaient l'impression que si l'on maintenait des établissements dits d'"éducation spécialisée", cela revenait à une régression, à ne pas donner aux personnes handicapées la même éducation qu'à toutes les autres ». Lenoir pointe par là des avis divergents sur la place à donner aux personnes handicapées dans notre société. Or, il y avait là, estime Roca (1992, p.302) « une méconnaissance assez profonde de ce qu'est ce type d'établissement, qui n'est pas fait en priorité pour donner un enseignement. Ainsi lorsqu'un éducateur apprend à un infirme cérébral, deux cents fois dans la journée, à porter une petite cuillère de l'assiette jusqu'à sa bouche, c'est une éducation dite motrice que l'on fait, ce n'est pas un travail d'enseignant. Lorsque ce travail médical ou paramédical est fait, on arrive à une phase d'enseignement [plus] classique » (Roca, 1992, p.302). Signalons toutefois que chaque IMP, IME et IRP en France dispose d'une équipe d'enseignants rattachés à l'Éducation nationale.

Le comité interministériel de 1970 a permis une maturation simultanée et parallèle des pouvoirs publics et de l'opinion publique face au handicap²¹. La concertation et la collaboration des ministères et des associations à cette occasion ont fortifié la prise en compte du handicap dans la société civile, en la considérant dans toutes ses dimensions.

Dans la même période, au cours des années 70 émerge un questionnement issu du terrain (enseignants, inspecteurs, médecins) par rapport à ce que l'on entend signifier avec les notions de *handicap* et de *difficultés*, les deux mots ne renvoyant pas aux mêmes réalités. Un élève peut en effet avoir des difficultés scolaires sans pour autant être porteur de handicap, quel qu'il soit.

²¹ Les statistiques de l'époque ont révélé qu'il y avait deux millions de personnes concernées, dont un million d'handicapés mentaux et un million d'handicapés physiques, à parité égale entre mineurs et adultes.

1.3. PRISE EN COMPTE DU HANDICAP À L'ÉCOLE

1.3.1 - De la nécessité de différencier *handicap* et *difficultés* à l'école

Dans les années 60, nous assistons à l'explosion des effectifs scolaires, disions-nous, « qui oblige l'État à scolariser deux millions d'enfants de plus qu'en 1950 » (Roca, 1992, p.229). Dans les grandes lignes du programme électoral du général de Gaulle, une part de ses objectifs se rapporte aux améliorations sociales, en conséquence de quoi 1963 sera déclarée « année sociale ».

Or, dans l'Arrêté du 12 août 1964 (Pédagogie, enseignements scolaires et orientation) à la rubrique « Classes de perfectionnement pour débiles mentaux » nous pouvons lire : « de tous les enfants et adolescents qui ne peuvent suivre une classe normale, les débiles mentaux sont de beaucoup les plus nombreux ». Et Fuster & Jeanne (1996, p.21) de souligner, pour leur part, que les classes de perfectionnement deviennent « des voies de relégation accueillant une population hétérogène composée majoritairement d'élèves en échec scolaire. Au nombre de 1145 en 1951, on compte 3603 [classes de perfectionnement] en 1963 puis 15 270 en 1970 ». La progression est exponentielle. D'ailleurs, paradoxe, Demogeot (Inspectrice EN enseignants spécialisés, 2008) indique que l'« on chercha des enfants débiles parce qu'il y avait des classes à remplir ».

Tableau 1. Ouvertures des classes de perfectionnement

Année	Nombre Classes de perfectionnement	Création Classes de perfectionnement
1951	1 145	
1963	3 603	+ 2 458 (en 12 ans)
1970	15 270	+ 11 667 (en 7 ans)
	Total	+ 14 125 (en 19 ans)

Or, « la légitimité scientifique de la théorie de la débilité qui fonde la réglementation sur les classes de perfectionnement est contestée » (Dorison, 2006, p. 54). Effectivement, deux théories s'opposent à cette période : la première, défendue par René Zazzo (années 50 et 60), soutient l'existence d'une débilité endogène, et la seconde, soutenue par les « travaux des psychanalystes (Mannoni, 1964) et des psychiatres (Misès, 1963, 1975), souligne la notion d'éducabilité » (Dorison, 2006, p. 54).

1.3.2 - La création des sections et classes d'adaptation : de l'importance de différencier difficulté scolaire et handicap

Il faut attendre 1970 avant de différencier *difficulté scolaire*, globale ou particulière, de *handicap* avéré. Nous constatons que le terme *handicapé* apparaît pour la première fois dans un texte de loi générale. La réflexion des professionnels (inspecteurs d'Académie, enseignants spécialisés) sur leurs pratiques les conduit à considérer que la frontière entre *difficulté* et *handicap* était ténue. Un handicap pris en charge, ou « corrigé », peut éviter un échec scolaire. Mais un échec scolaire peut aussi révéler un handicap, de même qu'un handicap peut se dissoudre, se stabiliser ou se renforcer. Il en va semblablement pour la difficulté et l'échec scolaires.

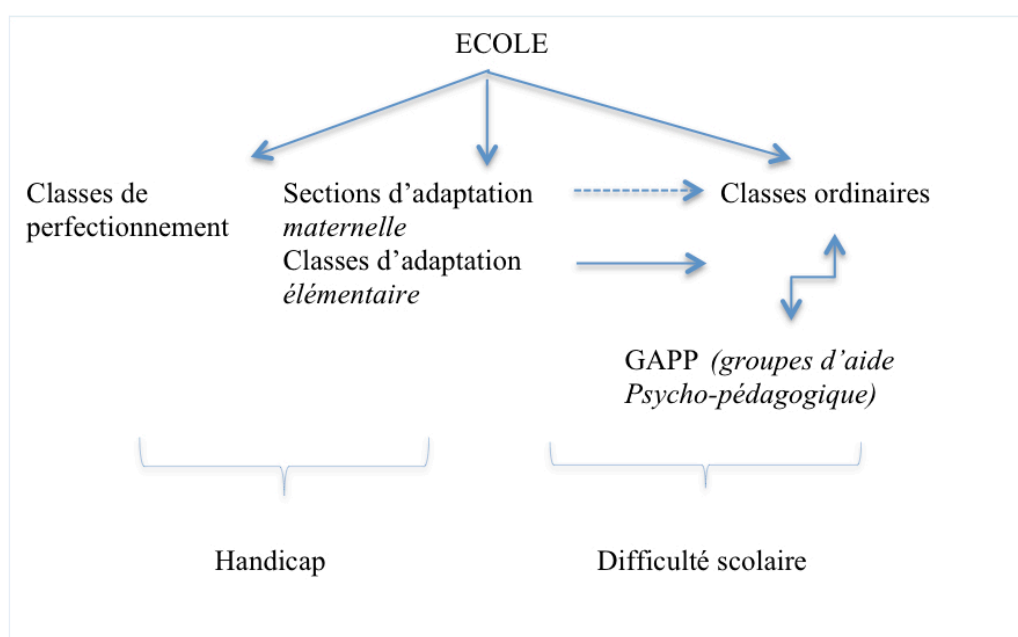
À partir de 1970, le système scolaire s'emploie alors à distinguer deux types de populations afin d'éviter une confusion dommageable pour les enfants et les structures : la volonté de différencier les élèves handicapés des élèves en difficulté se concrétisera finalement « par la création des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP), des sections d'adaptation (école maternelle) et des classes d'adaptation (école élémentaire) » (Fuster & Jeanne, 1996, p.22).

La circulaire du 9 février 1970 marque en effet « le début d'une transformation profonde des pratiques institutionnelles. Au lieu d'exclure le déviant, le " non-conforme ", celui qui ne s'adapte pas aux attentes de la classe " ordinaire ", on va l'y maintenir, tout en tentant parallèlement et ponctuellement de l'aider à résoudre

ses difficultés dans une aide spécifique et individualisée, provisoire et en marge de cette classe » (Duval-Héraudet, 1998, p.56).

La circulaire du 9 février 1970 (n° IV-70-83) titrée « Prévention des inadaptations - Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique [GAPP] - Sections et classes d'adaptation » distingue (titre I, 2^e §) d'une part les *élèves en difficulté* qui relèvent d'une aide individuelle ou par petits groupes et qui peuvent « continuer à fréquenter leur classe ». Elle différencie d'autre part *d'autres enfants*, en situation plus grave qui « ont besoin, pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal. Tel est l'objectif des classes d'adaptation ». Ainsi, sur le terrain, perdurent des classes de perfectionnement et s'ouvrent des classes d'adaptation, celles-ci étant, le plus souvent : « la transformation des classes de perfectionnement fermées en classes d'adaptation » (Roca, 1992, p. 280).

Schéma 1. Les différents dispositifs à l'école (1970)



La partie II de cette même circulaire constitue le texte de référence pour la « création de sections d'adaptation ou de classes d'adaptation ». Les sections d'adaptation concernent les écoles maternelles selon trois catégories d'élèves : *handicapés physiques*, « enfants rencontrant des difficultés de développement » placés en « classes d'attente » et les « enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel ». Quant à elles, les classes d'adaptation concernent les écoles élémentaires selon deux catégories d'élèves, les « enfants mis en échec par les difficultés de développement intellectuel (...) enfants que leur quotient intellectuel conduirait à classer dans la catégorie des débiles légers [et] les enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel » (§ B) 1°).

Dans la circulaire, ces classes sont créées sur la base de l'idée d'« insertion ». Le texte se donne pour objectif de réinsérer ces enfants « dans toute la mesure du possible dans une classe normale » et de permettre que « seuls ceux dont le retard se sera avéré irréductible soient dirigés vers une classe de déficients intellectuels ». Le texte vise ici les classes intégrées dans les Instituts Médico Pédagogiques (IMP). Nous le voyons, les choses sont complexes et demandent une prise en compte au cas par cas. Mais, en réalité, les classes d'adaptation du système scolaire vont faire office de voie de relégation et donc d'exclusion dans une certaine mesure. Leur nombre de places disponibles est parfois un élément plus déterminant pour y orienter des enfants qui "posent problème" (en classe ordinaire) qu'un projet pédagogique précis.

Par ailleurs, la volonté d'insertion laisse entendre qu'en prenant du temps, en réapprenant ou en distillant des apprentissages sur mesure, au bout du compte, l'élève rattrapera le retard. Mais si le retard s'avère irréductible, l'élève sera dirigé vers une classe de déficients intellectuels. L'enjeu est fort puisqu'il peut s'agir de vouloir, à tout prix, faire récupérer le retard scolaire à ces élèves au risque sinon de les orienter à nouveau. Faut-il y lire une volonté d'affiner les réponses apportées au sein du système scolaire ou au contraire celle de catégoriser encore plus afin de soulager les classes ? Catégoriser devient paradoxal, car au même moment où l'on cherche à différencier *échec*, *difficulté* et *handicap*, pour mieux

insérer des élèves, on développe des catégories qui clivent. Cette loi permet-elle finalement d'éviter ce risque de confusion et d'exclusion ? Autrement dit, les professionnels concernés sont-ils assez (in)formés pour garantir une orientation voire une réinsertion ? Voyons à présent dans cette loi, la place que les parents peuvent tenir dans cette problématique.

1.3.3 - Place donnée aux parents dans l'orientation de leur enfant

Cette même circulaire sur la prévention des inadaptations (n° IV-70-83 du 9 février 1970) parle de « dépistage » et indique que les commissions médico-pédagogiques « établissent le dossier d'usage pour chaque cas et arrêtent les conseils à donner aux familles : maintien en classe normale avec ou sans enseignement d'adaptation, placement en classe d'adaptation, placement de longue durée en classe spéciale. Les conseils utiles sont exposés aux familles, aidées en tant que de besoins à résoudre [sic] les problèmes particuliers pour elles d'un changement d'affectation et, une fois leur accord obtenu, la nouvelle affectation de l'enfant est prononcée ». La famille reçoit des conseils non pas dans le sens d'une *aide*, mais d'une *décision d'orientation*. Or, l'accord des parents est nécessaire. Mais sont-ils en position de refuser ?

Le texte appuie aussi sur la « révision systématique des affectations » et envisage éventuellement « le retour en classe normale », et s'il est décidé, celui-ci « doit être immédiat ». Cependant, ce retour en classe normale sera-t-il possible ? Nous pouvons imaginer l'espoir de certains parents mis à mal, car sur le terrain, un enfant engagé dans ces filières n'a pratiquement pas de chance à cette époque de réintégrer la voie dite *normale*. Ainsi sa scolarité peut même se prolonger dans une classe d'adaptation au niveau du second degré, ajoutant un risque de renforcement du problème par défauts d'analyse, d'aide appropriée et donc de non-insertion en milieu scolaire ordinaire. Cela pose toujours la question des limites concernant le champ du handicap, à savoir quel enfant est concerné ? Suivant quels critères ? Par conséquent, le repérage du handicap et de la difficulté scolaire doit prendre en compte la dimension *d'éducabilité*.

En effet, la difficulté d'un élève n'est pas à considérer *a priori* comme durable. Car, entrent, dans la qualification de *difficulté*, le regard des enseignants sur la situation de l'élève et l'élève lui-même. L'attitude de l'enseignant (contre-transfert) peut aussi agir comme *renforcement de l'inhibition* ou au contraire comme *facilitateur* dans les apprentissages.

Finalement, cette loi traduit une volonté de penser l'aide au sein de l'école avec pour horizon, la réinsertion des élèves concernés, et l'accompagnement de chaque enfant dans une scolarité cohérente et continue.

1.3.4 - Dispositif ségrégatif ? Malaise dans l'argumentation

Toujours pour la circulaire du 9 février 1970, un embarras s'entend implicitement. Il semble en effet, à certains égards, que le dispositif de classes d'adaptation proposé par cette circulaire puisse être qualifié de *dispositif ségrégatif*. Or, la circulaire se défend de ce qualificatif qui pourtant, selon nous, lui revient.

Deux paragraphes reflètent ce problème : « ce dispositif peut, à première vue, sembler relativement *lourd* et *inutilement ségrégatif*... Il faut, au contraire, concevoir ces classes comme un dispositif *aussi peu ségrégatif* que possible, dans son essence (présence systématique d'activités communes avec les autres classes : éducation physique, éducation musicale, dessin, activité d'expression...) et dans sa durée, le maintien pendant plus de deux ans dans ces classes d'adaptation est exceptionnel » (1970, circulaire n° IV-70-83). Ce n'est pas parce que le texte s'efforce de considérer un dispositif comme *non ségrégatif* qu'il ne l'est pas. S'en convaincre par auto-persuasion n'en change pas sa réalité.

Or, la circulaire poursuit : « il ne suffit pas de poser le problème en termes de tolérance du milieu scolaire normal ou d'allongement de la durée d'un cycle, ni de penser que les enfants en difficulté, si on les laisse dans les classes normales, trouveront dans le contact avec leurs camarades et dans le zèle de leurs maîtres les

moyens de résoudre leurs problèmes ». Plus loin, partie IV B) 2°, la circulaire parle de « réussir une bonne insertion en milieu scolaire normal ». Il ressort à travers ces lignes comme une ambiguïté où l'argumentation se cherche entre l'idée de *tolérance* et de *normal*. Nous constatons que le milieu scolaire *normal* est mis en opposition, implicitement, à *anormal*.

De plus, la question invoquant la durée d'accueil dans ces classes spécialisées, ne devant pas excéder plus de deux années, avec le projet de revenir en classe ordinaire, est difficile à tenir. En effet l'expérience montre que l'enfant admis dans ce type de classe est en tel décalage, lors de son admission, que les objectifs visés restent toujours en écart d'avec ceux des classes ordinaires. Ainsi, la sortie du dispositif, si elle reste rare, n'est de toute manière jamais la garantie d'une « réussite » dans le cursus habituel. Il s'agit en réalité de mobiliser des moyens pédagogiques pour s'adapter aux capacités réelles de l'enfant, quitte à lui permettre de hisser toujours un peu plus loin ses capacités en les stimulant, en le « tirant vers le haut ».

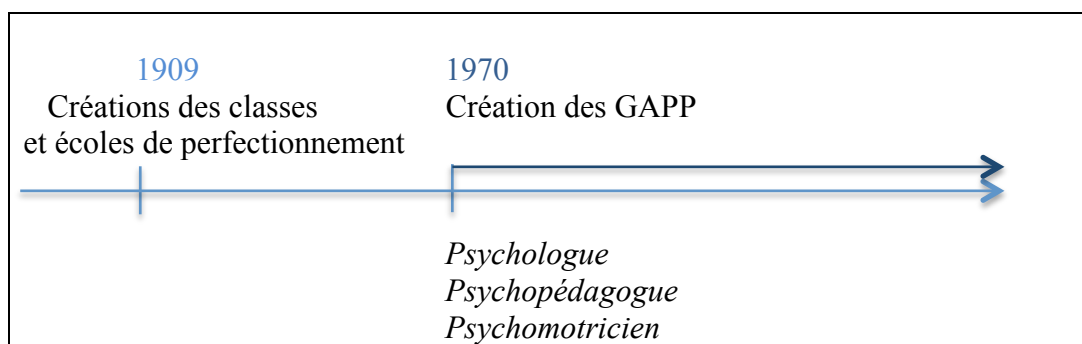
Le texte paraît se débattre avec des intentions positives en reconnaissant tout à la fois le côté ségrégatif comme une nécessité, un mal nécessaire. Les élèves « mis de côté », les « indésirables » ne seront pas davantage accueillis par la suite, mais étiquetés et sans nul doute dans un décalage accentué vis-à-vis des apprentissages, et la réinsertion étant, dans la majorité des cas une illusion.

Ces intentions *légal*es de prévention n'auront pas pu éviter toutes les formes graves de difficultés d'adaptation de l'enfant au système éducatif ordinaire. Aussi les classes de perfectionnement, en 1970, n'ont pas disparu, puisqu'il fallait accueillir les élèves pour lesquels les mesures de prévention et d'adaptation n'avaient pas été efficaces. Plus pertinemment ensuite, ces différentes classes seront repensées à partir du concept de *handicap*.

1.3.5 - Les groupes d'aide psychopédagogiques : prévention et remédiation, vers l'individualisation des aides

La même loi de 1970, donne au système scolaire de prendre en charge les élèves en difficulté scolaire d'une manière plus adaptée et spécifique avec la création de GAPP (Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique). Le GAPP est constitué d'un psychologue scolaire et de deux rééducateurs, l'un *psychopédagogue* et le second *psychomotricien*. Le rééducateur psychopédagogue s'adresse aux élèves qui présentent « des difficultés pour la lecture, l'écriture, l'orthographe et le langage », le rééducateur psychomotricien s'adresse à ceux qui montrent « des difficultés d'adaptation liées à des troubles ou retards psychomoteurs » (Fuster & Jeanne, 1996, p.23). Concrètement, les élèves en difficulté restent dans la classe ordinaire et sont pris en charge individuellement, ou en très petits groupes, par les membres du groupe d'aide, sur des temps ponctuels et réguliers. Les maîtres spécialisés aident à l'acquisition des prérequis nécessaires aux apprentissages. Ils exercent une double mission de prévention et d'adaptation. Ces aides constituent les prémices de la pédagogie différenciée.

Schéma 2. Prise en compte de la difficulté scolaire dans la classe ordinaire



Ces structures (sections et classes d'adaptation et GAPP) vont être pendant vingt ans un élément essentiel de la prévention et de l'adaptation à l'école. Elles sont le signe du refus, réel et pas seulement intentionnel, de l'exclusion, en passant à une logique de mise en œuvre de remédiations pour aider l'élève à mieux adhérer à la situation d'apprentissage. L'école amorce ainsi le passage du mythe de l'homogénéité à la reconnaissance de l'hétérogénéité.

Conclusion

Avec la création de l'école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) tous les enfants de France se trouvent dans l'obligation « d'aller à l'école ». L'ensemble de la population enfantine entre alors dans le système scolaire. C'est une véritable révolution culturelle et sociale. Jusqu'à l'instauration de la V^e République, l'enseignement est structuré en deux « grands "ordres" scolaires verticaux séparés » (Lelièvre et Nique, 1995, p.62), l'ordre primaire et l'ordre secondaire. Très vite, la présence d'élèves en difficultés et d'élèves différents vient bousculer le système scolaire. Des réponses se forgent dès lors à partir de l'antinomie *normalité* et *anormalité*. Opposition qui induit l'équation : *école ordinaire* = *enfants normaux*.

D'un côté, l'action du Dr aliéniste, Bourneville (1889) vise à obtenir la création de classes distinctes aux enfants « anormaux hospitalisés » pour leur permettre de sortir de l'asile. Bourneville refuse de les voir mélangés aux adultes et aspire à une orientation profitable. On lui doit le premier IMP de France²² (Cap et Lemay, 1999, 2^{ème} édition, p. 35). De l'autre, la loi de 1909 offre la possibilité d'ouvrir des classes ou écoles de perfectionnement destinées aux enfants qualifiés d'arriérés. Cette loi est l'aboutissement de débats et de questionnements complexes auxquels participent médecins, psychologues et responsables de l'Instruction publique. Les « *arriérés d'école (...) qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques* » (loi de 1912) sont orientés dans des « classes ou écoles de perfectionnement » créées spécialement. Néanmoins, les classes de perfectionnement tendent non pas seulement à accueillir des enfants de l'asile et des élèves « arriérés », mais aussi à « reléguer » des enfants indisciplinés, « fauteurs de trouble » (Roca, 1992, p. 32), également des enfants orientables en hospices.

Les critères officiels pour orienter les élèves en classes de perfectionnement ne sont pas respectés : mauvais fonctionnement des commissions, absence de spécialistes pour faire passer les tests, orientations abusives. L'écart entre la

²² « Création par Bourneville lui-même, en 1892, du premier (?) [nda] "institut médico-pédagogique" : à Vitry-sur-Seine et destiné à des enfants de "familles aisées" », in Capul, Maurice et Lemay, Michel (1999). *De l'éducation spécialisée*.

réglementation sur l'orientation et les orientations réellement effectuées, témoigne de la difficulté à harmoniser les pratiques. Si les classes de perfectionnement ont un caractère facultatif, la réponse qu'elles constituent est à l'origine d'une filière dite ségrégative.

Au fur et à mesure des problèmes rencontrés successivement, l'institution scolaire développe sa compréhension du décalage entre ses idéaux et les élèves différents. Elle invente et forge des solutions pour remédier à ce problème. Le système français se penche alors sur la question de l'enfance inadaptée (1944) et favorise à ce titre la prévention. L'Instruction publique, en tension avec le courant de l'Éducation nouvelle, puis l'influence de Zazzo (années 50-60) qui soutient la théorie de l'existence d'une débilité endogène, théorie ensuite bousculée par les travaux de Mannoni (1964) et des psychiatres (Misès, 1963-1975) qui défendent l'éducabilité des sujets, nous permettent de considérer la complexité des débats autour de la prise en compte des élèves différents.

Dans le contexte de l'après-guerre, des prises de conscience s'opèrent concernant la difficulté scolaire, les habitudes de pensée se transforment et les représentations évoluent. Les problèmes des personnes handicapées, notamment portés par les familles et proches de personnes handicapées, obligent différents ministères à un travail de collaboration, fédéré par un Comité interministériel et visant au maximum l'« intégration scolaire » de tous les élèves.

Deux idées-forces conduisent cette action pluriministérielle sans précédent : la prévention et la coordination. Le système scolaire cherche, dorénavant, à prendre en charge les élèves d'une manière plus adaptée et spécifique avec la création de sections, de classes d'adaptation et de GAPP (Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique), en différenciant handicap et difficulté scolaire. Néanmoins, la réalité montre une distorsion entre la loi votée et la loi appliquée. La loi votée issue de ces travaux envisage l'insertion des élèves dans des classes ordinaires, mais sur le terrain, les classes d'adaptation, quand elles existent, s'organisent en filières, secondairement considérées comme voies de relégation. Un modèle d'« école intégrative » se cherche à travers des rapports d'influence et différents types d'enjeux, ce dont nous allons pouvoir parler dès à présent.

CHAPITRE II

« L'ÉCOLE INTRÉGRATIVE »

des années 70 aux années 2000

Dans le chapitre I, nous avons évoqué les politiques éducatives et les dispositifs mis en place pour répondre aux problèmes posés par les situations d'enfants différents et les prises de conscience qui en ont découlé au fil des années. À partir de celles-ci, l'école va devenir de plus en plus « intégrative », c'est-à-dire que les enfants différents vont être de plus en plus « intégrés » dans des classes dites « normales ». Nous allons donc à présent étudier ce processus intégratif à travers les politiques éducatives et les dispositifs mis en place pendant cette période et insister sur l'évolution sémantique qui en a découlé concernant les aides spécialisées indispensables à l' « intégration scolaire ».

Ce faisant, nous nous demanderons à quoi ces désignations renvoient, dans quel contexte international elles prennent leur influence et comment, dans cette période « intégrative », le handicap à l'école devient l'objet d'une attention particulière. Parallèlement, nous verrons comment la prévention et la remédiation s'imposent dans la prise en compte des élèves différents au sein du système scolaire, lui-même engagé dans ce processus d'intégration à travers ces nouveaux dispositifs (GAPP puis RASED).

Nous présenterons cette double évolution à travers deux points. Le premier montre l'émergence de la notion d'handicap dans les désignations langagières au niveau du droit et dans les dispositifs mis en place. Le second porte sur l'évolution des dispositifs d'aide aux enfants en difficultés scolaires.

2.1 APPARITION DU HANDICAP DANS LES DÉSIGNATIONS LANGAGIÈRES ET DANS LES DISPOSITIFS (1975-1989)

Pour comprendre l'évolution de la prise en compte des personnes handicapées, rappelons succinctement qu'en 1966, le Premier Ministre, Georges Pompidou, réclame une étude du « problème de l'inadaptation des personnes handicapées », laquelle constituera le rapport Bloch-Lainé (1966-1967). En 1969, un rapport de synthèse fait suite à cette étude et se trouve publié. En 1970, le Comité interministériel, créé à cette occasion, travaille pendant quatre années. Il met sur pied un projet de loi et de réglementation qui s'efforce de régler un maximum de problèmes constatés et analysés autour du handicap. Il contribue à forger notamment « la notion de "handicap" [qui] succède alors à la notion "d'inadaptation" » (Fuster & Jeanne 1996, p.29). Il produit des rapports qui serviront de référence pour la préparation de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, dénommée « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ». Cette loi résulte de différents courants d'idées, de compétences transversales incarnées par différents ministères et ouvrant à une pluridisciplinarité autour du problème unique de la personne handicapée. Selon René Lenoir, secrétaire général du Comité interministériel, dans son entretien donné à J. Roca (1992, p.304), l'esprit de cette loi « vise le maximum d'intégration ».

2.1.1 - De la notion d'*inadaptation* à la désignation du *handicap* : la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées

La loi du 30 juin 1975 affirme, précise et organise, pour la première fois, les droits des personnes handicapées : « la prévention et le dépistage des handicapés, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale ». Cette loi reconnaît et fonde une dignité à la personne handicapée suivant toutes les étapes de sa vie. Une impulsion nouvelle jaillit dans la prise en compte des différences.

Au niveau scolaire, l'article 4 parle des « élèves et adolescents handicapés [qui] sont soumis à l'obligation éducative ». L'éducation des enfants et adolescents handicapés est voulue selon leurs besoins particuliers « ils [enfants et adolescents] satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après ». La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées est accompagnée de la création de « Commissions de l'Éducation Spéciale ²³ » chargées de l'orientation des enfants en difficulté. Néanmoins, dans la pratique, des élèves peuvent se trouver orientés en classe d'adaptation sans commission préalable sur l'avis seul du psychologue.

Pareillement, la prise en charge de ces enfants devient l'affaire de tous les enseignants, impliquant en retour une adaptation de l'école. Les termes *adaptation* et *prévention* sont entrés dans le système scolaire, par la loi de 1970 (création des sections et classes d'adaptation et des GAPP), et par la loi de 1975, on parle désormais d'*intégration* des personnes handicapées. Somme toute, si ces textes législatifs concrétisent une volonté politique, la mise en œuvre de l'intégration sur le terrain en milieu scolaire ne va pas de soi. Jusqu'aux années 1980, en effet, deux filières coexistent et s'institutionnalisent : l'enseignement « normal » ou filière normale et l'enseignement « spécialisé » (en partie joint à l'éducation spécialisée du champ sanitaire et social) ou filière dite « ségrégative ». À la fin des années 1980, toujours pour favoriser l'intégration, l'accent va être mis sur le développement des Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD)²⁴. Ces services sont toujours actuellement en activité.

²³ Trois commissions sont créées : « Commission Départementale d'Éducation Spéciale (CDES) ; Commission de Circonscription Prélémentaire et Élémentaire (CCPE) ; Commission de Circonscription pour le Second Degré (CDSD) » in La Classe n° 28 (1994, p. 11-13)

²⁴ Le premier SESSAD est né en 1966 sur l'initiative de l'Association des Paralysés de France. Les SESSAD (Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile) prennent la suite des SSESAD, (Services de Soins et d'Éducation Spécialisée à Domicile), définis par le décret du 16 décembre 1970, article 73 (annexe 5). À l'époque, dans le texte de loi, il n'y est pas écrit sous forme de sigle. Mais si les SESSAD sont une structure déjà ancienne dans le principe, il a fallu attendre le décret modifiant les Annexes XXIV (décret n° 89-798 du 27 octobre 1989) et ses circulaires d'application pour qu'ils reçoivent leur statut juridique.

2.1.2 - L'apparition du terme *intégration* dans la loi, sa diffusion dans le contexte scolaire et l'évolution de la politique nationale d'intégration scolaire des élèves

2.1.2.1 *Intégration sociale*

Le mot *intégration* apparaît de manière significative, dans le texte de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 « d'orientation en faveur des personnes handicapées ». Nous notons que l'article premier de la loi de 1975 emploie le terme d'intégration et le qualifie de « social ». Il n'y a pas de précédent pour l'Éducation nationale et l'école en particulier. L'école est considérée comme « milieu ordinaire » (et non plus « normal ») lequel aurait en lui-même des vertus intégratives. L'article 4 définit le droit pour les enfants et les adolescents handicapés « à être scolarisés en milieu ordinaire ». Ainsi, une « éducation ordinaire » ou une « éducation spéciale » est déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun des enfants. L'accueil doit être prioritairement envisagé en milieu ordinaire. Selon Jacqueline Roca (1992, p.292), « la notion d'intégration est issue d'une argumentation qui prône la fin, l'arrêt de toute discrimination à l'égard des enfants handicapés, tout en permettant à une partie d'entre eux de bénéficier des mêmes conditions scolaires que les enfants non handicapés ».

2.1.3 - La trilogie de Philip Wood

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) va reconnaître officiellement la trilogie de Philip Wood²⁵ (déficience, incapacité, désavantage), que la France va adopter plus tard. À ce propos, Fuster & Jeanne (1996, p.14) rappellent que « Le handicap était assimilé au déficit. Philippe Wood introduit une définition nouvelle qui contextualise socialement la déficience ». Selon Wood, le handicap se constitue de trois caractéristiques : la déficience, l'incapacité et le désavantage, reprises par la classification Internationale du handicap (CIH – OMS) :

²⁵ Philip Wood fut épidémiologiste de l'Université de Manchester, au Royaume-Uni.

- *la déficience*, qui correspond à l'aspect lésionnel du handicap, à l'origine pathologique ;
- *l'incapacité*, qui est la conséquence fonctionnelle de la déficience ;
- *le désavantage social*, qui résulte des deux composantes précédentes et qui correspond à l'aspect situationnel du handicap.

2.1.4 - Politique de l'intégration poursuivie sous François Mitterrand

Sept ans après la loi de 1975, la circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 précise les grandes lignes d'« une meilleure mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ». L'idée d'intégration est au centre de ce texte dont on retrouve le terme dans trois en-têtes. Cette loi entend « favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence ». L'idée d'« insertion sociale » prime, mais elle doit être soutenue par l'intéressé lui-même puisqu'il doit « faire accepter sa différence ». Dans cette conception, l'école est donc considérée comme un support d'insertion.

Vis-à-vis des parents, l'intégration est pensée afin qu'ils puissent « exercer plus pleinement leurs responsabilités en terme de choix véritable ». La balle est pour ainsi dire dans le camp des *porteurs* de différence, les enfants handicapés et leur famille. Or, c'est aux parents, indique le texte, de « prendre l'initiative de l'intégration ».

Dans ce texte de 1982, nous pouvons entrevoir une volonté (ou peut-être seulement une intention) d'intégration plus engagée, conviant à une pensée réflexive sur les réponses apportées jusqu'alors. Il s'agit d'impulser une politique intégrative dans le système éducatif, demandant aux autorités académiques de recenser et faire connaître les initiatives existantes.

Tout en reconnaissant le travail et « les résultats remarquables » du secteur spécialisé, toujours la circulaire de 1982 invite à se questionner sur « le sentiment de différence » et « les inconvénients de toute structure ségrégative ». Cependant, sur le terrain, l'intégration mal comprise renforce l'angoisse de l'enfant, de ses parents et risque en retour de les perturber. S'il s'agit de répondre aux besoins spécifiques d'enfants et d'adolescents, le texte mentionne ce risque puisqu'il précise que « toutefois la classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le "sentiment" de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet, si leurs finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration assumée par l'ensemble du système scolaire, avec la mise à sa disposition des moyens spécialisés adéquats ». Ici, la dimension ségrégative ne serait pas tant une histoire de filière que la capacité de deux systèmes (ordinaire et spécialisé) à travailler ensemble suivant une pédagogie d'intégration.

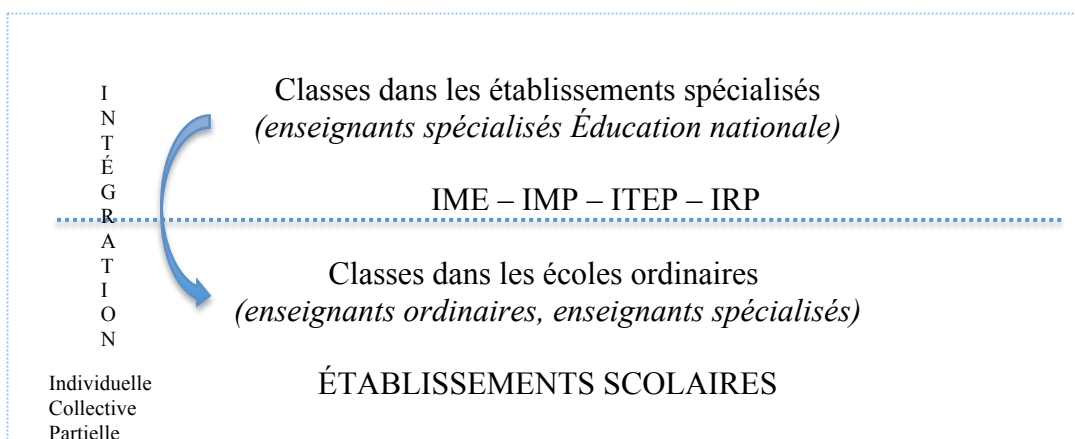
La politique d'intégration portée par ce texte de 1982 a pour fonction de contribuer à faire évoluer les mentalités, à faire se hisser tout individu, handicapé ou non, dans un processus *humanisant* porté par un collectif intégrateur.

Avec la loi de 1982, l'intégration est favorisée par une insertion en milieu scolaire ordinaire. En conséquence, « l'intervention des institutions spécialisées de prévention, d'aide psychopédagogique, psychologique ou médicale doit dorénavant être conçue en lien *avec* le système scolaire ordinaire ». Aussi, la loi de 1982 engage à « décroisonner le dispositif institutionnel existant » avec pour objectif la « réinsertion en milieu scolaire ordinaire chaque fois que possible » (circulaire 1982, n° 82-048).

Les enseignants spécialisés intervenant dans les instituts médico-éducatifs (IME), médico-pédagogiques (IMP) et de rééducation thérapeutique (ITEP, ex IRP), qui travaillaient déjà, depuis les années cinquante avec les acteurs de l'éducation spécialisée (sanitaire et social, socio-éducatif), désormais, « doivent être

associés » pour favoriser l'intégration en milieu scolaire ordinaire et constituent « le support technique de l'intégration ». Sachant que ce travail d'intégration se réalisait déjà ponctuellement.

Schéma 3. Établissements spécialisés et établissements scolaires (loi de 1982)



Si l'intégration individuelle dans une classe ordinaire devient une priorité et avec elle, la recherche nouvelle de solutions « adaptées », il s'agit, selon cette loi, de tenir compte de la singularité de chacun, en fonction du type de handicap, de la personnalité, du désir de l'enfant lui-même et de sa famille.

La circulaire de 1982 précise que l'intégration doit être « cohérente » (2^{ème} sous-titre, loi 82) compte-tenu de besoins spécifiques « particuliers » et de handicaps divers.

2.1.4.1 Intégration scolaire

La circulaire du 29 janvier 1983²⁶ confirme la mise en place « d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement ». Désormais, apparaît lisiblement le terme d'*intégration* scolaire, qui prend la forme :

²⁶ n° 83-082, 83-4 et 3/83/S.

restantes, poursuit-il, « on injectait un nouveau type de public, un certain nombre d'enfants handicapés précédemment maintenus en institutions ». Ces changements en matière d'orientation scolaire se précisent dans un système scolaire qui n'est ni préparé, ni habitué à travailler auprès de ce type d'élèves singuliers. La loi de 1970 précisait, à ce sujet, que « d'autres élèves avaient besoin d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux ». Nous pouvons comprendre ici la situation paradoxale dans laquelle se sont trouvés les enseignants, dans la mesure où le curseur de l'intégration scolaire est venu déplacer les repères, sans préparation particulière, des enseignants.

2.1.5.1 *Individualisation et différenciation*

L'adaptation de l'élève a exigé l'adaptation du milieu scolaire à tel ou tel élève particulier. Des expérimentations menées ont cherché « à organiser l'individualisation des aides aux enfants en échec » (Fuster & Jeanne, 1996, p.23). Cette *individualisation*, développée face à l'échec, comprenait autant des suivis individuels que des suivis de groupes d'élèves, également désignés sur le terrain par « groupes de besoins ». C'est de cette manière qu'au niveau des pratiques se sont tissés, les prémices d'une pédagogie différenciée. Ce type de pédagogie dépasse, en effet, de beaucoup une logique du simple soutien scolaire, lequel relève plus souvent d'une dimension compensatrice. Une pédagogie différenciée définit en réalité la prise en compte de besoins particuliers au cœur des apprentissages. À ce titre, *faire du soutien scolaire* n'est pas synonyme de pédagogie différenciée, mais correspond à une appellation réductrice au sens où un soutien scolaire ne résout pas les causes ni ne remédie aux problèmes d'échec scolaire.

2.2 ADOPTION EN FRANCE DU CADRE INTERNATIONAL DE RECONNAISSANCE DU HANDICAP (1989 aux années 2000)

La France adopte également en 1989²⁷, de nouvelles mesures concernant la débilité édictée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui a reconnu officiellement, en 1980, la trilogie de Philip Wood²⁸ (déficience, incapacité, désavantage). L'adoption en France, dans l'espace national, de ce cadre international de reconnaissance du handicap ouvre une dimension plus large sur la reconnaissance des différences. Elle soutient l'idée que l'intégration scolaire est d'une importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

En conséquence, une Nomenclature des handicaps en France va être productrice d'une nouvelle sémantique sur les handicaps. L'arrêté du 9 janvier 1989, fixe une « nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages » aux fins d'être « utilisée pour décrire les handicaps dans les travaux statistiques et les études ». Elle est aussi proposée comme « un lexique permettant de décrire les handicaps » (arrêté du 9 janvier 1989) lui-même basé sur une Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH). L'ensemble des handicaps ainsi répertorié aboutit à un total de 195 « rubriques » (annexe 6). Nous constatons alors, concernant « l'aide personnalisée », un contexte infiniment diversifié, complexe et spécifique à la fois. Ceci, tandis que la réalité de l'accompagnement de certaines situations et de la conduite d'une classe, ne permet peu ou pas d'effectuer toutes ces nuances et distinctions fines.

Cette adoption a pour effet direct la révision des mesures de la débilité et des changements de désignation. La notion de débilité devient *retard mental* : « la débilité légère disparaît (quotient intellectuel compris entre 70 et 85) et la débilité moyenne devient le retard mental léger avec un quotient intellectuel compris entre 50 et 70. » (Fuster & Jeanne, 1996, p.29). Les mesures étant changées, des élèves

²⁷ Arrêté du 9 janvier 1989 « II. Présentation de la nomenclature - Les définitions de la déficience, de l'incapacité et du désavantage sont celles qui ont été retenues par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps.

²⁸ Philip Wood fut épidémiologiste de l'Université de Manchester, au Royaume-Uni.

catégorisés débilés légers *deviennent* ainsi « normaux ». Ces nouveaux éléments d'appréciation de la déficience intellectuelle modifient alors l'orientation des handicapés mentaux. L'adoption de ces nouvelles normes impose ainsi, par déplacement sémantique, la scolarisation en milieu ordinaire d'une nouvelle population. Les enseignants en classe ordinaire se trouvent désormais face à des élèves déficients légers, qui n'en portent plus le nom, et pour lesquels ils n'ont pas été formés spécifiquement. Cependant, la loi de 89 prévoit « un réaménagement des formations initiales et de la formation continue en vue d'harmoniser les pratiques pédagogiques avec les situations d'intégration ».

Un mouvement de population s'effectue donc, consécutivement à cet arrêté du 9 janvier 1989, à savoir que les enfants déficients mentaux légers ne seront désormais plus accueillis et ni suivis dans les IME (ce qui était le cas depuis les années 40, car « la débilité légère (QI entre 70 et 85) disparaît») et IMP, mais dans les écoles ordinaires.

Dans cette nomenclature (arrêté du 9 janvier 1989), nous pouvons distinguer une différence de tonalité entre les définitions concernant les déficiences intellectuelles et les autres définitions. Autant pour le texte sur les déficiences intellectuelles nous percevons *un principe d'éducabilité* concernant le **retard mental profond** « Personnes susceptibles d'un certain apprentissage en ce qui concerne les membres supérieurs, inférieurs et la mastication » ; le **retard mental sévère** « Personnes qui peuvent profiter d'un apprentissage systématique des gestes simples » ; le **retard mental moyen** « Personnes qui peuvent acquérir des notions simples de communication, des habitudes (...) » ; et le **retard mental léger** « Personnes pouvant acquérir des aptitudes pratiques et la lecture ainsi que des notions d'arithmétique grâce à une éducation spécialisée » (c'est nous qui soulignons). Autant, dans l'arrêté, les autres catégories définies le sont *en termes de problèmes*, de « *difficultés* à articuler » le langage, de « *troubles* de la perception », d'« *altération* quantitative ou qualitative de l'attention », et d'« *incapacité* concernant l'habillement ».

Autrement dit, face à la déficience intellectuelle, l'éducabilité de la personne est envisagée seulement pour 4 profils sur 8 dans la nomenclature. Ainsi pour 191 handicaps définis (sur 195) ce sont la *forme* ou le *degré* de handicap qui sont envisagés sous l'angle de la description pathologique. Nous nous sommes demandé ce que cet écart pouvait bien signifier, s'il s'était agi là de l'influence des associations de parents concernés par la déficience intellectuelle, davantage pour faire reconnaître le droit à l'éducation de leurs jeunes enfants ? Ou si cela était plus difficile pour les parents d'accepter un retard intellectuel, celui-ci étant moins facile à appréhender par exemple que le handicap physique ?

Une seconde lecture du texte nous fait plutôt penser que nous sommes en présence, dans cette nomenclature, de plusieurs logiques rédactionnelles. Dans la courte introduction du texte sur les déficiences, en annexes, est précisé en effet, que « les définitions retenues pour les retards mentaux correspondent à celles proposées par l'OMS ». D'où la nouvelle question de savoir si l'OMS est à cette époque plus ouverte en matière d'éducabilité que ne le seraient les politiques françaises en matière d'éducation ? En effet, dans un cas, le pédagogue peut avoir l'impression de devoir stimuler l'enfant, et dans l'autre cas de l'assister. Nous retrouvons là en définitive 2 modèles : d'assistance ou de *prise en charge* et de relation d'aide ou d'*accompagnement*.

2.2.1 - L'enfant au centre du système éducatif : la loi Jospin (1989)

La même année où la France adapte les nouvelles mesures concernant le handicap, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 dite loi Jospin, met « l'élève au centre du système éducatif » (rapport annexé de la loi n° 89-486, du 10 juillet 1989, « Offrir une formation moderne »). Cette loi fixe de nouvelles et grandes orientations de la politique éducative : autonomie, décentralisation, démocratisation, projet et pédagogie du contrat. La scolarité est désormais « organisée en cycles à l'école primaire pour lesquels sont définis les objectifs et les programmes nationaux. Le redoublement ne se justifie plus » (Jean Combes, 1997, p.119). Cependant, mettre « l'enfant au *centre* du système » suppose en

réalité, de la part de l'enseignant, un *décentrage* vis-à-vis du groupe d'élève (ce qui n'est pas le moindre des paradoxes) vers chaque élève en difficulté ou éprouvant des difficultés, créant ainsi plusieurs centres dans le système éducatif. Cette affirmation pourrait être mise en équation de la manière suivante :

$$n \text{ élèves} = n \text{ centres}$$

Le groupe classe d'enfants *sans* problème particulier étant aussi à considérer comme un *centre* d'attention s'ajoutant aux autres.

Pour la loi de 1989, l'éducation ordinaire pour tous est une exigence exprimée de plus en plus fortement, « quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ». Par rapport au handicap, l'intégration scolaire se résume à cette unique phrase : « L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » (*in* article premier). Effectivement, la notion de handicap est peu étudiée dans la formation des enseignants, donc mal connue voire méconnue par beaucoup d'enseignants, déjà en poste, pourtant confrontés à ce phénomène dans leur pratique quotidienne.

Concernant les « classes de perfectionnement », selon Dorison (2006, p.5) « à l'intérieur de l'Éducation nationale, les critiques contre les classes de perfectionnement ne font pas l'unanimité ». Il se maintenait, en effet, la reconnaissance du besoin d'une structure « protégée » pour les élèves. Cependant, ces classes de perfectionnement sont supprimées officiellement en 1990 du fait de la politique d'intégration quand été considéré que ces classes « scolarisaient une population plus proche de la difficulté scolaire que du handicap » (Fuster & Jeanne, 1996, p. 31). En conséquence, il devient dès lors possible à un enfant en grande difficulté de continuer à fréquenter une classe ordinaire.

2.2.2 - Les nouvelles annexes XXIV et les circulaires de l'intégration des élèves handicapés

Si le secteur spécialisé a lui-même des classes intégrées dans ses instituts, l'intégration scolaire en milieu ordinaire des élèves handicapés est favorisée. Les

nouvelles annexes XXIV de 1988 et 1989 (circulaire n° 90-091, 1990) redéfinissent l'agrément des établissements (Instituts Médico-éducatifs et Pédagogiques, IMP et Instituts de rééducation, IRP) et services prenant en charge les enfants ou adolescents présentant une déficience intellectuelle. Ils soulignent l'importance de l'action éducative auprès des élèves handicapés accueillis en établissement spécialisé, ainsi que la portée de pratiques visant l'intégration scolaire de ces élèves. Ceci tout en s'appuyant sur des dispositifs sanitaires et médico-sociaux en ambulatoire (Centre Médico-Psychologique (CMP), Centre d'Accueil Thérapeutique à temps partiel (CATTP), Centre Médico-psycho-pédagogique (CMPP), Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile (SESSAD) et Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP).

Avec la circulaire n° 91-091 du 23 avril 1990 (circulaire interministérielle) les annexes XXIV de l'intégration sont de nouvelles dispositions qui « marquent la volonté de maintenir les enfants ou les adolescents handicapés dans leur milieu, chaque fois que cela est possible ». Cette circulaire appelle à l'évolution « des mentalités et des comportements à l'égard des handicapés [et souligne] la volonté manifestée, notamment par de nombreuses familles, de faire vivre ensemble, le plus possible, les enfants ou les adolescents handicapés et les autres jeunes scolarisés. » Cette circulaire invite néanmoins à la « prudence nécessaire » concernant les actions d'intégration scolaire. C'est à cette époque que se trouve élaborée et signée par un grand nombre de pays la « Convention Internationale sur les droits de l'Enfant » dans lequel l'article 23 stipule que « les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation »²⁹.

Pour résumer, les **trois circulaires de 1982, 1983, et 1991, ainsi que la loi d'orientation de 1989**, viennent préciser la volonté politique de l'intégration scolaire des élèves handicapés en milieu ordinaire. Elles posent les principes et définissent les modalités pratiques d'action sur le terrain. Nous constatons ainsi

²⁹ Convention internationale sur les Droits de l'Enfant [en ligne]. Consulté le 20 mai 2010. Texte de février 1990 in http://dcalin.fr/internat/droits_enfant.html#an1
Toutefois, les États-Unis n'ont pas signé cette Convention. En effet, « ce Pays ne s'engage par sur la Convention parce que plusieurs de ses États refusent d'abolir la peine de mort pour des crimes commis par des mineurs ou des handicapés ».

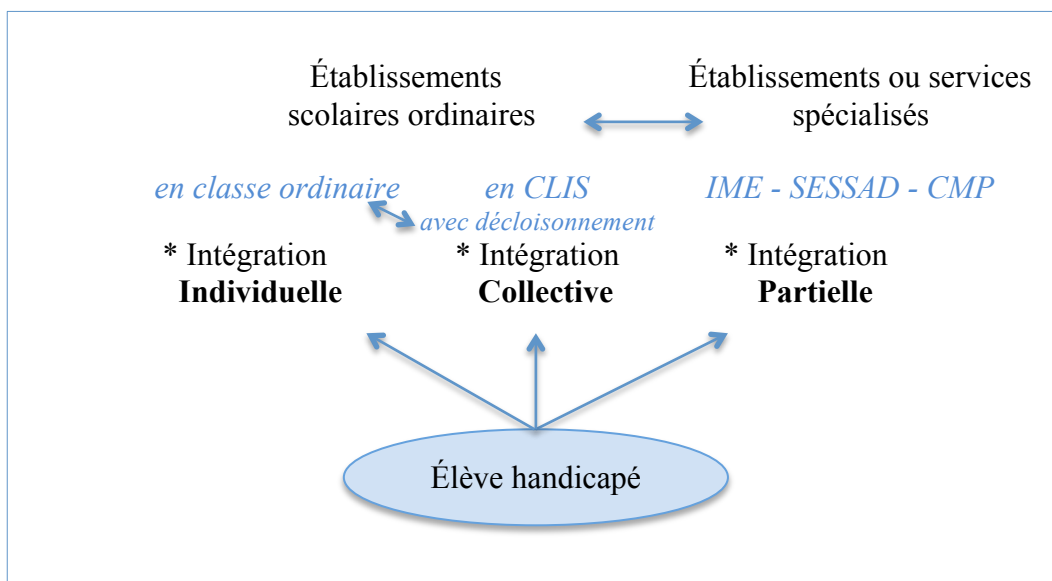
une dynamique politique (peut-être motivée par des considérations comptables de réduction des coûts) en faveur du maintien en milieu ordinaire et de l'intégration scolaire d'élèves handicapés. Ces changements ainsi légiférés, ont instauré de nouveaux partenariats et complémentarités entre différents ministères et structures (SESSAD, CMP, etc.) qui accompagnent désormais le parcours des enfants handicapés.

2.2.3 - La création des CLIS

En 1991, soit 16 ans après la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées, qui affirme le principe de l'obligation éducative et l'intégration scolaire des jeunes handicapés, les Classes d'intégration scolaire (CLIS) se substituent aux classes de perfectionnement et accueillent des élèves handicapés (12 au maximum), en milieu scolaire ordinaire (circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991). La fermeture des classes de perfectionnement au profit de l'ouverture des CLIS, « répondait à une double volonté : scolariser en classe ordinaire le public traditionnel des classes de perfectionnement et utiliser les capacités ainsi libérées pour « intégrer » des enfants handicapés, jusqu'ici pris en charge dans d'autres structures »³⁰. Toutefois, en réalité, l'immersion partielle en classe ordinaire reste timidement pratiquée voire pas du tout, ou encore le plus souvent sur des temps d'Éducation Physique et Sportive (EPS) ou de « découverte du monde ». Au collège, ce sont les Unités pédagogiques d'intégration (UPI) qui prennent le relais des classes d'intégration. Les trois formes d'intégration scolaire gardent les mêmes formes multiples.

³⁰ Rapport n° 2011-104 - septembre 2011- Inspection générale de l'éducation nationale. Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010

Schéma 5. Trois formes d'intégration scolaire (1991)



2.2.4 - La politique européenne d'intégration scolaire : Charte de Luxembourg (1996)

La première conférence européenne pour la promotion d'une vie autonome des personnes handicapées date de 1989³¹. Les programmes HELIOS (1988-1992) et HELIOS II (1993-1996) sont conçus pour fournir une « plate-forme de coopération » entre les États de l'Union Européenne et « stimuler les échanges dans les domaines de l'intégration économique et sociale, de l'égalité des chances et de la vie autonome, à travers une série de moyens généraux et spécifiques »³².

La Charte de Luxembourg (annexe 7) datant de novembre 1996 est présentée comme l'aboutissement de visites d'étude, de sessions de travail et de séminaires qui se sont déroulés de février 1993 à décembre 1996 en matière d'intégration

³¹ EUROPA - Communiqué de presse RAPID [en ligne]. Consulté le 13 juillet 2010. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-89-940_en.htm
Reference: IP/89/940 Date: 08/12/1989.

³² EUROPA - La commission européenne. Emploi et affaires sociales. [en ligne]. Consulté le 13 juillet 2010. http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/com_fr.htm
Commission européenne : http://ec.europa.eu/sitemap/index_fr.htm

dans l'éducation, dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS³³.

L'un des principes de cette Charte met en relief que « l'École pour tous entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques »³⁴. Un changement de paradigme se précise. Il affirme que ce n'est plus l'individu qui s'adapte au système, mais c'est l'École qui s'adapte à la personne. L'École s'ajuste pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques d'élèves à qui on demande de s'intégrer. Autrement dit, l'adaptation concerne la structure-école qui met en place des moyens pour que chaque enfant trouve sa place dans un « système scolaire flexible, capable de répondre aux différents besoins éducatifs spécifiques dans leur complexité variable ». Selon ce principe, si l'enfant s'intègre c'est parce que l'école s'adapte à lui. Pour cela, insiste la Charte, il faut « sensibiliser davantage l'opinion publique vis-à-vis des personnes ayant des besoins spécifiques ». Le changement des mentalités constitue une supériorité.

Le texte fait également référence aux « philosophies du processus d'intégration ». Mais il n'est pas acquis, pour autant, que cette Charte change les pratiques de terrain aussi vite que souhaité. Comme nous allons le voir, un écart ressort du rapport de 1999.

Si l'intégration en milieu ordinaire devient une priorité, du point de vue des instances européennes, elle demeure un processus fragile, qui repose en partie sur les volontés individuelles locales. C'est ce que semble confirmer le rapport, présenté le 20 avril 1999 au Conseil national consultatif des personnes handicapées. La demande d'intégration se précise, notamment, par la voix de

³³ La **Charte de Luxembourg** sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés a été adoptée en Novembre 1996 par la Commission DG XXII - Éducation, Formation et Jeunesse de la Communauté Européenne. Ce n'est pas un document juridique au sens propre, mais un ensemble de recommandations aux pays membres. Elle est l'aboutissement du travail et des séminaires organisés dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS II (février 1993 - décembre 1996).

³⁴ Charte de Luxembourg – Novembre 1996 (annexe 2)

parents « de plus en plus » concernés par le handicap de leur enfant, qui se manifestent « pour que leur enfant déficient intellectuel s'instruise comme ses petits camarades à l'école de la République » (Roger Weyl, 2000, p.248). L'intégration scolaire deviendrait ainsi un devoir d'accueillir les enfants handicapés, de la part du milieu ordinaire, à la demande des parents. Les pouvoirs publics ayant pour fonction de faciliter cette logique d'offre en fonction d'une demande.

Dans cette logique intégrative d'offre devant répondre à une demande, la circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 « Intégration scolaire. Scolarisation des enfants et adolescents handicapés » affirme ainsi que la scolarisation est un droit fondamental et que, conjointement, l'accueil est un devoir. Les établissements scolaires des différents degrés (école, collège et lycée) ont de cette manière « vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire ».

L'intégration scolaire y est aussi présentée comme le moyen de l'intégration sociale. C'est ainsi que dans cette circulaire n° 99-187 (1999), le texte affirme que « l'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant et plus solidaire ». Sa responsabilité sociale s'étend. Il notifie, de plus, que le droit à l'éducation se conjugue avec le droit à la santé, et que l'intégration scolaire ne peut se réaliser que si « dès le plus jeune âge, tous les enfants apprennent à l'école à se connaître, à se côtoyer, à se respecter et à s'entraider ». Dans cette démarche, le projet d'intégration « évolutif » fait appel à « la tolérance et la solidarité des pairs ».

Nous pouvons nous demander si *la demande d'école* des parents pour leur enfant handicapé ne risque pas, dans certaines situations, d'entretenir un leurre, empêchant certains parents de faire le deuil de l'enfant « comme les autres ». Nous pensons à des situations pour lesquelles des parents ont, par exemple, l'image persistante et idéalisée de leur enfant qui, en dépit d'une déficience, apprendrait à lire et à compter « normalement ». Dans ce cas, quels professionnels

sont à même d'accompagner ces familles à réaliser ce travail de remaniement psychologique et représentationnel ? Si le deuil de l'enfant « comme les autres » est certes difficile et délicat à opérer, la solitude face à ce problème génère encore davantage de souffrance.

Le même texte affirme, par ailleurs, qu'il s'agit de tenir compte des besoins éducatifs de chacun (des enfants handicapés) et d'adapter les actions suivant une prise en charge partielle ou globale. Il n'apparaît jamais, dans cette circulaire, les termes d'« apprentissage » ni de « compétences ». Le mot « acquisition » étant seul utilisé en complément du nom de « progrès » dans l'expression « progrès de ses acquisitions ». Ainsi, la « démarche d'intégration » et le « projet individualisé évolutif » ne font pas entendre explicitement que des apprentissages sont visés, ce qui du point de vue pédagogique pose évidemment question.

2.2.5 - Groupes Handiscol'

À partir des années 1990, par rapport à l'intégration des enfants handicapés en milieu ordinaire, les critiques convergent : « le nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire a régulièrement progressé, les modalités d'accueil se sont diversifiées, les conditions se sont certes améliorées, mais il a été nécessaire de renforcer, dynamiser le principe même de la scolarisation en milieu ordinaire, d'apporter des réponses significatives aux parents et de donner tous les moyens nécessaires à la scolarisation de leur enfant »³⁵.

Afin de soutenir la politique d'intégration, en 1999, le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCDP) met en place des groupes dits « Handiscol' » (circulaire n° 99-188, 19 novembre 1999). Le plan « Handiscol' » est créé « pour favoriser et accompagner cette politique d'intégration et développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social ».

³⁵ ASH – Handiscol. « Un rapport critique » in *Le dispositif : Evolution de l'intégration scolaire et dispositif Handiscol'* - IA de Meurthe et Moselle.

Force est de constater, que l'ensemble des circulaires citées cherchent une véritable dynamique en faveur du maintien ou de l'intégration scolaire en milieu ordinaire d'élèves handicapés. Cette intégration fait appel au partenariat et à la complémentarité entre différentes institutions et structures accompagnant le parcours de l'enfant handicapé. Outre les passerelles existantes entre *intégration collective* et *intégration individuelle* dans un établissement scolaire ordinaire, en 1999, certains élèves accueillis dans des établissements médico-éducatifs (IME) peuvent également suivre en même temps (à l'aide de *conventions d'intégration*) une scolarité en établissement scolaire. Des dispositifs sur mesure sont aussi conçus et mis en œuvre en collaboration avec des travailleurs sociaux. Ils permettent, par exemple, des alternances entre scolarité et prise en charge partielle en hôpitaux de jour.

Si les collaborations entre Éducation nationale et Éducation spécialisée se sont accommodées de ces changements, prescrits par voie législative, elles restent néanmoins souvent contraintes par des réalités géographiques. Par exemple, les partenariats inter institutionnels entre un IME et un établissement scolaire (primaire ou secondaire) ne peuvent se déployer que sur une aire géographique où les déplacements quotidiens sont restreints et desservis par des transports appropriés pour des raisons évidentes de mobilité. Le choix de ces écoles pour une inscription scolaire s'effectue très souvent dans le voisinage immédiat de ces lieux spécialisés d'accueils pour l'essentiel dans des établissements d'enseignement public. Par conséquent, des écoles éloignées de ces établissements spécialisés, seront proportionnellement peu sollicitées pour accueillir ces populations d'enfants en grandes difficultés. La collaboration inter institutionnelle et partenariale entre plusieurs « éducations » (scolaire, spécialisée, familiale) se déroule ainsi au cas par cas.

La circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001, parle à ce propos de « respect de la différence » qui s'appuie sur un changement qualitatif et estime que « c'est en effet à l'école que doivent commencer à changer le regard sur les personnes

handicapées et les comportements d'intolérance conduisant à leur exclusion ». Cette même circulaire (n° 2001-144) fait l'aveu néanmoins que « l'intégration en France répond encore mal en pratique aux attentes justifiées de nombreuses familles d'enfants et adolescents handicapés ».

2.2.5.1 Des critiques avérées

Au-delà des textes légaux et d'initiatives ponctuelles, l'intégration sur le terrain stagne. Il va s'en dire que le fait de prescrire, par des circulaires, ne déclenche pas automatiquement les changements attendus. Les établissements et les logiques installées fonctionnent aussi suivant leur habitude. Les pratiques de terrains résistent en quelque sorte aux avancées proclamées, désirées par des associations de parents.

Par exemple, un rapport critique de l'Inspection Générale de l'Education (IGEN) remis en février 2002 constate « l'inefficacité des groupes Handiscol ». Ce rapport précise que « les visites effectuées montrent que, dans ces deux années de mise en place progressive, l'effet sur l'intégration scolaire est encore nul, aussi bien au plan quantitatif que qualitatif. En effet, la mission n'a pas observé d'augmentation du nombre d'élèves intégrés dans les structures scolaires ordinaires du premier comme du second degré. De même, elle n'a relevé aucune amélioration sensible dans l'aspect qualitatif des intégrations déjà réalisées » et même « un constat illustre l'absence d'impact du groupe Handiscol' »³⁶.

Si la Charte de Luxembourg et la Loi de 1999, instituant le plan « Handiscol' », est une étape législative déterminante en matière de politique d'intégration sociale et scolaire des élèves handicapés, les rapports officiels relèvent quant à eux, un écart entre ce que nous pourrions appeler des *proclamations d'intention*, de l'ordre du « travail prescrit », et *des réalités de terrain* de l'ordre du « travail

³⁶ GOSSOT, Bernard & MOLLO, Claude [rapporteurs] (2002). Inspection générale de l'Éducation nationale. « Les groupes départementaux handiscol' en 2001 : mise en place et fonctionnement ». Rapport au Ministre de l'Éducation nationale et au Ministre délégué à l'Enseignement professionnel [en ligne]. Consulté le 24 avril 2010.
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/handiscol.pdf>PDF
p. 36, p. 1-41

réel » (Christophe Dejours, 1998, p.66) où les pratiques qui résistent aux intentions.

2.2.6 - Notion et classification de « défectologie » : nouvelle classification

Or, en 2001, un retournement s'opère lorsque s'exprime officiellement une critique de la trilogie de Wood, valorisée par l'OMS (1980). L'adoption d'une nouvelle classification apparaît avec la reconnaissance de « défectologie ». L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) va alors adopter une nouvelle classification (annexe 8), dite Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) dans une perspective systémique du fonctionnement humain. Cette classification s'efforce d'intégrer deux types d'approches, celles traditionnelle du handicap (comme caractéristique individuelle) et les approches sociales (la place faite aux handicapés). Cette conception du handicap permet de penser une interaction entre les activités de la vie quotidienne et la participation sociale, les facteurs environnementaux et les facteurs personnels.

Ce qui intéresse dès lors, ce n'est pas tant le *défaut* dans la personne, mais *comment* fonctionne la personne ? Il s'agit de considérer que des *conditions* de l'environnement, favorables ou défavorables, déterminent une situation handicapante. On s'interroge alors sur les situations où interagissent la personne singulière et l'environnement. Dans cette optique, le handicap est vu comme *la résultante d'une interaction entre la personne singulière et un environnement donné*. Il s'agit de prendre en charge la singularité de chaque élève, résultante d'une histoire d'interactions en tenant compte de son besoin éducatif particulier ainsi défini. Apparaît logiquement dans cet axe, au cœur de la loi de 2002 (rénovation de l'action sociale) l'idée de *projet individualisé* qui consacre la primauté des facteurs environnementaux, des facteurs personnels et des facteurs contextuels.

Pour illustrer ce renversement de point de vue, prenons une personne en fauteuil roulant. Pour qu'elle ne soit pas handicapée par un obstacle *insurmontable* de

quelques marches, la construction d'un plan incliné atténuera voire dissipera la situation qui handicape. Cette conception amènera l'idée d'accessibilité. Il n'empêche que le handicap physique demeure mais les conditions de vie sont envisagées sous l'angle d'une évolution. La modification des représentations conduit à modifier des configurations matérielles du quotidien. Rapportée au contexte scolaire, cette conception implique *une mise en accessibilité* de l'école à travers une accessibilité des savoirs, dénommée « plan incliné pédagogique » pour reprendre la métaphore d'Hervé Benoît (2000)³⁷. De même, cette mise en accès n'abolit pas le handicap dans sa réalité mais cherche à en modérer les effets.

Cette approche environnementale du problème modifie celle apportée par Wood et véhicule l'emploi de nouvelles appellations : « enfants porteurs de handicap », « enfants présentant un handicap » ou « encore enfants autrement capables ». Des expressions qui seront reprises dans les propos de professionnels. Deux questions surgissent alors : la réforme des dénominations dans le langage courant des enseignants peut-elle prétendre modifier la conception profonde qu'ils ont du handicap ou de la personne handicapée ? De plus, ces modifications langagières entraînent-elles des changements observables au niveau des pratiques éducatives et pédagogiques que l'ont pourrait observer ?

Pour conclure ce premier volet, nous pouvons retenir que la notion de handicap s'est substituée à celle d'anormalité. Dans ce changement, l'*intégration scolaire*, en tant que notion et dispositifs, se rapporte au *handicap* et à son repérage, non seulement par les acteurs de terrain, mais aussi par l'opinion commune. Cette dynamique engagée, de reconnaissance et d'action, est coalescente à l'évolution des désignations sémantiques du handicap et à l'évolution des lignes politiques suivies. À noter que dans ce contexte l'*adaptation scolaire*, qui se rapporte à la *difficulté scolaire*, s'est mise en place conjointement à l'intégration scolaire. C'est le point que nous allons développer ci-après.

³⁷ BENOIT Hervé, Institut national supérieur de formation et de la recherche sur l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA).

2.3 ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : LE TOURNANT DES ANNEES 1990

Hormis l'évolution sémantique de la désignation des élèves différents à travers une évolution législative, nous avons voulu regarder de plus près ce qui en était de l'évolution des dispositifs d'adaptation scolaire d'aide aux enfants en difficultés scolaires.

Nous avons vu que l'adoption des nouvelles normes de l'OMS en 1989, en France, portant sur des critères de sélection et d'évaluation de la déficience, impose la scolarisation d'une nouvelle population en milieu ordinaire. L'enfant taxé de « débile moyen » ne relevant plus désormais d'établissements spécialisés du secteur médico-éducatif et l'élève évalué anciennement « débile léger » n'étant plus orienté vers des classes de perfectionnement (supprimées dès 1991). Ces classes de perfectionnement scolarisaient, jusqu'alors, une population hétérogène plus proche de la difficulté scolaire et de l'échec scolaire que du handicap. Ces classes, « véritables voies de relégation » selon Fuster et Jeanne (1996, p.31), « permettaient alors de garantir l'hypothétique homogénéité des niveaux de chaque classe. » De manière semblable, une autre partie de la population scolaire concernée par les classes d'adaptation (créées en 1970), à savoir les enfants qui présentaient une inadaptation massive³⁸, va être soit orientée en Classe d'Intégration Scolaire (CLIS), (pour la partie des enfants présentant un handicap précis identifié), soit orientée dans les classes ordinaires pour les autres. Les classes d'adaptation sont supprimées « au profit des regroupements d'adaptation » (p. 31), assurés par les RASED.

Une conséquence concrète de la politique d'intégration est d'obliger la prise en charge dans les classes ordinaires d'élèves naguère orientés en classes spéciales. L'arrivée et l'accueil dans les classes ordinaires de ces « nouveaux » enfants n'étant pas anticipées, bon nombre d'enseignants ne seront pas préparés ni formés

³⁸ Enfants présentant des retards de maturation ; enfants subissant des blocages affectifs, des troubles psychomoteurs divers ; enfants dont le milieu familial / social a retardé le développement, principalement sur le plan de la communication ; enfants présumés déficients intellectuels, handicapés moteurs ou sensoriels légers, déficients physiques » selon la circulaire du 9/02/1970.

pour prendre en compte, éducativement et pédagogiquement parlant, ces nouvelles populations d'enfants différents. Dans la même période une innovation peut cependant être comprise comme plus adaptative.

2.3.1 - Les cycles d'apprentissage : la prise en compte du développement individuel de chaque enfant

À l'école primaire, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, va aussi établir des « cycles d'apprentissage » destinés à prendre en compte les rythmes d'apprentissages des élèves. Cette notion s'appuie sur la nécessité de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant. Le cycle d'apprentissage s'appuie sur une réalité à la fois psychologique et pédagogique du développement de l'enfant, distincte des notions d'âge et de structure d'accueil par lesquels, cette loi définit des objectifs et des programmes. À l'école primaire, trois cycles sont ainsi fixés :

- le cycle I des préapprentissage ou des apprentissages premiers qui recouvre l'école maternelle (hormis la Grande Section, GS) ;
- le cycle II des apprentissages fondamentaux (GS-CP et CE1) ;
- le cycle III des approfondissements (CE2-CM1 et CM2).

Cette loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 précise que « dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycle ». Le redoublement « souvent vécu comme une sanction, doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire. Lorsque d'importantes difficultés apparaissent, le prolongement [c'est nous qui soulignons] d'un an de la durée d'un cycle peut être proposé à l'élève et à sa famille »³⁹.

Ce découpage en *cycles pluriannuels* a pour conséquence une restructuration en profondeur du travail dans les écoles, notamment au travers des dispositifs institués, dont les *conseils de cycle*. L'idée centrale du découpage par cycles postule l'existence de cheminements diversifiés pour l'acquisition des savoirs, qui comprennent une intégration de savoirs « cycliques », « linéaires » et

³⁹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, Rapport annexé.

« spirales ». Autant des termes métaphoriques pour se représenter différents aspects des apprentissages.

Dans la mise en place des cycles, la notion de *maintien* remplace celle de *redoublement* et prend en compte une temporalité du développement singulier de certains élèves. Sur le terrain, face à cette restructuration inédite, peu ou pas explicitée à l'ensemble des enseignants, l'appropriation des termes « maintien et prolongement » au lieu de « redoublement », a pu susciter des attitudes réactives, voire agressives, de la part de certaines équipes, qui dénonçaient là une forme d'hypocrisie. En revanche, des équipes ont pu travailler la question (ce qui renvoie aux concertations récentes, conseils des maîtres et à leur utilisation) ont proposé aux élèves de leurs écoles un « parcours scolaire adapté ». Des décalages dans l'application de la loi se sont précisés d'une école à l'autre en fonction des choix d'équipes et selon les réactions parentales. Nous avons pu observer à l'époque (1989-90) que l'imposition des cycles d'apprentissage n'a pas été préparée ni accompagnée que ce soit auprès des professionnels ou auprès des parents d'élèves. D'où, pour ces derniers, de nouvelles attentes déçues...

Dans cette dynamique, la loi établit des dispositifs de travail nouveaux avec les concertations et les conseils de cycles. Ces dispositifs impliquent le travail en équipe autour et pour les élèves. Avec la mise en place des cycles, l'enseignant de la classe n'est plus seul face à l'élève en difficultés, il travaille en équipe afin de pouvoir exposer un problème, analyser les réussites et les difficultés et construire les réponses proposées. Parmi ces réponses figurent le décroisement⁴⁰, le partage de documents, l'accueil d'un élève sur des temps précis. Néanmoins, savoir travailler en équipe ne se décrète pas. Il s'agit pour les enseignants d'un espace de travail nouveau et inhabituel qui suppose une professionnalisation autre que celle déjà reçue. Ce passage de dispositif de travail se fait alors la plupart du temps dans une confusion passagère quelquefois durable et dans la douleur pour

⁴⁰ Selon les écoles, le décroisement est proposé de différentes manières. Par exemple, il s'agit « d'ouvrir » entre 2 classes (ou plus) des dispositifs d'apprentissage différents. Il s'agit de groupes de niveaux, de groupes de besoins, de tutorat... Le décroisement peut aussi être proposé à un élève ou à un groupe. Le décroisement est aussi quelquefois vécu comme un échange de service largement motivé suivant les compétences et envies des enseignants.

certains enseignants habitués à travailler isolément ou encore certains « exclus » des équipes. Travailler ensemble en équipe pour le corps enseignant ne s'improvise pas.

2.3.2 - Une solution localisée à la prévention et à la remédiation : création des RASED

Face aux élèves qui éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent, d'ailleurs pas être toutes considérées comme des handicaps avérés, l'école apporte des réponses plurielles. Les Instructions officielles du 9 avril 1990 précisent : « la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une pédagogie différenciée »⁴¹. La pédagogie différenciée est axée sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Différenciation pédagogique, remédiations, aides en groupes de besoins, monitorat, tutorat, décroisement, deviennent des pratiques de plus en plus repérables chez les enseignants du premier degré. L'enseignant de la classe ordinaire doit prendre en compte l'hétérogénéité. Dans cet axe, « l'aide spécialisée n'est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficiente n'a pu être apportée ou que le recours à l'aide spécialisée s'impose, d'emblée, comme une évidence ».

Dans ce courant, les professionnels (enseignants, inspecteurs et membres des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP, créés en 1970)) mettent l'accent sur la dimension psychoaffective des suivis d'élèves. Fuster et Jeanne (1996, p.24) pointent que « l'expérience, la formation et la réflexion qu'ils [les praticiens] engagent sur leur place dans l'école, amènent les maîtres chargés de rééducation psychopédagogique et psychomotrice à modifier profondément leurs pratiques ». La rééducation qui était conçue jusque là, *pour* l'enfant se faisait cependant encore « *sans* l'enfant ».

La circulaire du 9 avril 1990 institue la « mise en place et organisation des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) ». Une organisation justement qui va remplacer les GAPP et bousculer les conceptions

⁴¹ ibid. , p. 23

d'aide. Le RASED regroupe trois professionnels : psychologue scolaire, un maître spécialisé à dominante pédagogique et un maître spécialisé à dominante rééducative. À ce moment, ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système, de *se plier*, ni *se conformer*, mais c'est, à l'inverse, au système de s'adapter à ces élèves particuliers. Les aides spécialisées sont alors pensées *pour* et *avec* l'enfant. L'élève n'est plus considéré comme une personne objet de dysfonctionnements, mais est conçu dans la globalité de sa personne et considéré dans son contexte de « vie scolaire ». Si l'élève doit toujours se socialiser, l'institution scolaire « personnalise » dorénavant les élèves.

La publication de la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 qui fonde les RASED, marque un tournant majeur. Avec elle, « l'école, qui accueille tous les enfants » doit permettre « à chacun d'entre eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité [et d'] adapter l'action pédagogique et le fonctionnement de l'institution scolaire aux caractéristiques des élèves, notamment de ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux »⁴². Cette disposition à adapter l'action pédagogique aux caractéristiques des élèves, loin d'être une option, s'impose au contraire « comme une nécessité et un devoir ».

Le RASED contribue à assurer, avec les équipes pédagogiques, « d'une part, la prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective et d'autre part, la remédiation » (B.O. 19 mai 2002, p.7). La dimension de prévention intègre le fait que dans les apprentissages, « il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates » (B.O. 19 mai 2002, p.8).

⁴² Introduction de la circulaire

Dans le même temps, la remédiation s'installe lorsque des difficultés s'avèrent durables (annexe 9) et se traduisent par des écarts d'acquisition⁴³. L'aide apportée par l'enseignant spécialisé va se construire avec l'élève mais le travail d'aide est pensé en équipe à partir de données concrètes, d'observations, d'échanges également où est pris également le temps de l'analyse concrète des réussites (appuis) et des difficultés (besoins) de l'élève concerné. C'est en quelque sorte l'ensemble du dispositif autour de l'élève qui « amène » l'équipe éducative à un travail de partenariat et de collégialité.

2.3.3 - Les évaluations

Dans la logique de cycles, les évaluations nationales en CE2 et en 6^e, installées dès 1989, sont pensées afin d'identifier les « acquisitions et difficultés éventuelles des élèves sur la base de protocoles nationaux » (Lamontagne, 2002, p.91). Mais un problème reste majeur. À la même époque (années 90), les enseignants sont malgré eux les « exécutants » de passations d'évaluations auprès des élèves, par le moyen d'un outil confus et opaque, imposé sans formation. Autrement dit, les enseignants qui effectuent la passation des évaluations aux élèves se trouvent face à des documents pour partie incompréhensibles quant à leurs tenants et aboutissants et se trouvent en quelque sorte démunis sur le sens et les objectifs des évaluations.

Heureusement, par la suite, la finalité « diagnostique » de ces évaluations nationales sera réaffirmée sur la recommandation du Conseil de l'évaluation mis en place en juillet 1999 par le ministre. « Les évaluations, affirme-t-il, visent bien, depuis l'origine, à doter les enseignants d'un outil pédagogique susceptible de les guider pour définir leurs stratégies d'apprentissage et les actions de remédiation

⁴³ Précisons ici que la remédiation n'est pas une technique de (re)médiation, en milieu scolaire, comme il existe en médiation familiale, mais vient du mot remède défini comme « ce qui peut servir dans une situation difficile ».

pour élèves, elles se proposent de mieux déceler, en début d'année scolaire, les acquis et les faiblesses des élèves »⁴⁴ (Ministère de l'Éducation nationale).

La circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 créant les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP), instaure un nouveau dispositif d'action pédagogique en direction de chaque élève en difficulté. Seulement, comme pour d'autres nouveautés instituées par le ministère de l'Éducation nationale, la mise en œuvre dans les classes ne se réalise pas le lendemain de la publication du BO. Sur le terrain, très souvent, le PPAP demeure ignoré.

Conscient de cela, la circulaire du 23 juin 2000 n° 2000-91 rappelle les enjeux des évaluations nationales installées en 1989, et réaffirme de façon explicite la mise en œuvre des PPAP au « bénéfice des élèves en difficulté, [qui] compte parmi les obligations des équipes pédagogiques ; [de plus] cette mise en œuvre requiert, au préalable, la réalisation d'un bilan pédagogique individualisé » pour chaque élève. C'est précisément le but des évaluations organisées à chaque rentrée de CE2 qui est précisé.

Pour la première fois en 2001, (depuis 1989), un texte de l'Éducation nationale réaffirme le rôle de classe-charnière du CE2, rappelle les enjeux de l'évaluation nationale et souligne son insuffisante exploitation. L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2, comme outil de travail pédagogique, devraient aller de pairs avec des adaptations pédagogiques de terrain.

De la prise de conscience qui découle de cette loi, trois types d'évaluation s'organisent qui sont d'ordre *diagnostique* (avant l'action pédagogique), *formative* (pendant l'action pédagogique) et *sommative* (après l'action

⁴⁴ Note d'information (00.01 Janvier). « Les élèves en début de CE2 Évaluation de septembre 1999 ». Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. ni0001.pdf p.1 p.1-6 [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
<http://www.education.gouv.fr/pid25657/les-publications.html?pid=25657&page=0&formSubmitted=1&cat=0&Month=01&Year=2000&x=18&y=11#resultat>

pédagogique). Les évaluations sommatives représentent la somme de compétences et de connaissances acquises par les élèves. Les évaluations diagnostiques s'efforcent de faire un diagnostic précis des réussites et des difficultés de l'élève à un moment donné, comme le ferait un instantané photographique que le pédagogue utilise pour conduire les apprentissages en fonction des besoins du groupe ou d'élèves en particulier.

Là également, en 2001, la sémantique inhérente aux acquisitions des élèves change. Depuis l'école traditionnelle des années 60 où l'élève faisait des devoirs de *compositions*, l'on parle par la suite (fin des années 70) de *contrôles* puis désormais d'*évaluations*. Ces termes indiquent une nouvelle appréhension des différents moments et des niveaux d'apprentissages.

Ce n'est que bien plus tard (plus de dix ans, voir ci-dessous) qu'apparaît un écart entre l'application sur le terrain de ces premières évaluations et la prise en compte effective des besoins des élèves. Le rappel rapide de quelques dates permet de constater cet écart :

1989 : évaluations diagnostiques en CE2 ;

1998 : PPAP (Programme personnalisé d'Aide et de Progrès) découlant des évaluations (mais les PPAP vont être ignorés sur le terrain) ;

2000 : rappel de la loi : « la mise en œuvre des PPAP compte parmi les obligations des équipes pédagogiques » ;

Conclusion

Nous avons présenté ici, dans ce deuxième chapitre, à partir des textes fondamentaux sur l'intégration scolaire et les aides spécialisées, une étude de l'évolution sémantique des dénominations des élèves en difficultés. Nous y avons relevé l'apparition de nouvelles notions (handicap à la place d'inadaptation, 1975) pour la désignation des enfants différents et avons présenté les politiques et dispositifs mis en place pour répondre à ces changements. L'intégration qui précise et organise les droits des personnes handicapées s'entend comme la

manifestation d'une volonté politique plus large dont l'objectif final est l'intégration des personnes handicapées dans la société.

Il est intéressant de souligner que l'école qualifiée de « ségrégative », au début de l'école obligatoire, était ouverte à toute la population enfantine. En cela, elle était inclusive, car elle a permis « une prise en charge collective, inexistante auparavant » (Roca, 1992, p. 307). Certains maîtres et maîtresses d'école pouvaient d'ailleurs accorder du temps supplémentaire à certains élèves (annexe 2). Le film « L'orange de Noël »⁴⁵ illustre cet aspect d'aide individuelle. Quant à elle, l'« école intégrative » contenait en germe l'« école inclusive », car en effet, la scolarisation était possible de droit dans l'école ordinaire, seulement elle n'était pas obligatoire. Ainsi, si l'élève intégré devait s'adapter, attendu qu'il était supposé capable de satisfaire aux exigences de l'école, petit à petit, un changement de paradigme se précise. Ce n'est plus l'individu qui s'adapte au système, mais c'est l'École qui s'adapte à la personne. À travers le chapitre suivant, nous allons préciser davantage l'« école inclusive ».

⁴⁵ « L'orange de Noël », téléfilm français est une adaptation du roman éponyme (1982) de Michel Peyramaure : en 1913, une jeune institutrice prend sous son aile une de ses élèves, Malvina, qui est considérée comme idiote par sa famille et les habitants, mais qui a un grand potentiel, et la prépare pour le certificat d'études.

CHAPITRE III « L'ÉCOLE INCLUSIVE »

à l'heure récente de la reconnaissance de la diversité

Nous avons donc retracé l'évolution de la prise en compte des élèves différents en France, depuis la création de l'école obligatoire jusqu'au seuil de l'année 2000. Nous avons repéré deux périodes successives communément qualifiées d'école « ségrégative » (mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques) et d'école « intégrative » (intégration partielle ou totale dans le milieu scolaire ordinaire d'enfants handicapés).

Nous allons le voir, c'est l'appellation « école inclusive », désignant l'inscription, de droit de tous les enfants à l'école ordinaire, qui domine dans la période actuelle pour penser et organiser l'ensemble du système scolaire. Pour cette période, le recul de l'histoire est encore insuffisant pour en tirer des leçons.

Ainsi, poursuivant notre exploration des textes de loi, il nous semble primordial de comprendre comment ces textes *posent* les termes de l'évolution en cours. Nous devons nous demander quelle sémantique nouvelle émerge ? et sur quoi le système scolaire est-il centré ?

Sur le terrain, pour avoir travaillé comme professionnelle (enseignante spécialisée) « personne ressource » pour le développement de nouveaux dispositifs d'inclusion, depuis une dizaine d'années, nous avons remarqué que l'inclusion était un terrain *sensible*. En effet, l'inclusion fait très souvent référence en réalité à des situations existentielles (personnelles, familiales, professionnelles, amicales) douloureuses, en rapport avec la souffrance. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter les personnes concernées de près ou de loin par le handicap, quel qu'il soit. L'arrivée de la *vague* inclusive pourrait correspondre de prime abord à une « démutisation ⁴⁶ » (Fustier, 2004, p.95) de cette souffrance. Lui

⁴⁶ La démutisation correspond au fait de démutiser, de redonner l'usage de la parole. Selon Fustier (2004, p. 94-95), « ...il ne peut y avoir ni évidence ni mutisme lorsque l'institution accueille des personnes trop "étrangères" dans leur mode de communication à autrui, par exemple

succéderait une mise en débat de problèmes, notamment de questions sur la place du sujet à l'école, qui étaient jusque-là tenues relativement éloignées. Lorsqu'ainsi les personnes concernées par le handicap se mettent à parler, à demander, à questionner, c'est une expérience tourmentée qui est mise en mouvement et quelquefois envahit l'entourage. À cause de la dimension émotionnelle qui lui est liée, mais aussi de représentations très variées autour du handicap (peur, phantasme, idéalisation, compassion), le débat sur l'inclusion peut être particulièrement compliqué.

D'autre part, la Loi se veut extrêmement positive sur l'inclusion et fait en sorte d'anticiper un parcours scolaire pour chacun, continu et cohérent, le plus idéal possible. Pourtant, l'inclusion scolaire ne préserve pas d'un risque encouru qui est pour les parents d'être maintenus dans l'illusion que leur enfant pourrait apprendre et réussir *comme* les autres. « Inclure », dans la perspective *positive* ouverte par la loi ne représenterait-il pas, vu ainsi, un leurre ? Cela n'entretiendrait-il pas des difficultés, comme par exemple celle d'un deuil impossible, liées au handicap ?

Dans ce chapitre III, nous allons, à partir d'une lecture attentive des textes de loi étudier les changements sémantiques instaurés, faire un état des lieux de la prise en compte des élèves aux « Besoins Éducatifs Particuliers ». Pour cela, nous déclinons ce chapitre selon quatre axes, en recoupant les quatre catégories d'élèves (annoncées dans notre introduction générale) : élèves *handicapés*, élèves *en difficulté scolaire*, élèves *intellectuellement précoces* et élèves *primo-arrivants*. Nous chercherons, pour cette population d'élèves, l'origine des termes « inclusion » et « Besoins Éducatifs Particuliers » et les changements qui en découlent.

des psychotiques déficitaires, des arriérés mentaux » (*se citant*, Fustier, 1993, p.153-159). Les différences ne sont plus ni passées sous silence, poursuit Fustier ni atténuées ; elles interrogent, comme le dirait Racamier, "cette glaise commune dont il est dit que l'homme est fait". Alors l'idée du moi n'est plus silencieuse, elle est « démutisée » et se manifeste sous la forme d'une défaillance ; elle ne va plus de soi, elle pose question, elle est au centre d'interrogations ».

3.1 ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que la question des élèves différents se pose avec des données contextuelles (politiques, médicales) et institutionnelles qui évoluent selon des périodes successives. La sémantique concernant les élèves différents, ou « extra-ordinaires », a changé : elle témoigne d'une prise en compte ancrée dans une dynamique d'éducabilité vis-à-vis de ces élèves. Ainsi, actuellement, l'imputation du handicap n'est pas restreinte à la seule personne handicapée, mais tout autant aux situations et à l'environnement rencontrés par cette personne. D'où la notion de personne « en situation de handicap » et d'un environnement adaptable pour devenir accessible à tous et atténuer ainsi le handicap. Certains nombres de déficits et d'incapacités se trouvent alors amoindris. Lorsque l'environnement est adapté, il autorise alors une autonomie optimale de la personne handicapée.

L'environnement est dorénavant considéré en fonction des possibilités et des capacités de la personne par le biais d'aménagement ponctuel ou pérenne (cf. CIF, Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé). Dans ce domaine, en France, deux lois importantes précisent ces idées (2002 et 2005).

3.1.1 - La scolarisation des élèves handicapés (Loi de 2002)

En 2002, la circulaire n° 30-04-2002 va conforter les orientations initiales du 9 avril 1990 qui concernaient l'institutionnalisation des *réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* (RASED) et les *classes d'intégration scolaire* (CLIS), en les actualisant, et en clarifiant les complémentarités. Cette circulaire va également compléter les notions de *Besoins Éducatifs Particuliers* et de *diversité*, notions basées sur le principe de non-discrimination.

L'objectif de cette circulaire est de « scolariser tous les élèves », le cadre opérationnel privilégié étant le projet d'école. Selon cette loi, la règle est que les établissements scolaires sont tenus d'accueillir « sans discrimination, les enfants et les adolescents handicapés, ou malades, dont la famille demande l'intégration

scolaire »⁴⁷. Toutefois, comme auparavant, des solutions alternatives ou bien une prise en charge globale dans un établissement spécialisé restent des réponses effectives pour des situations qui le nécessitent. Mais dorénavant, l'équipe pédagogique est sollicitée afin « d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels »⁴⁸. De même « chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves. Le fonctionnement de l'équipe éducative à laquelle il appartient permet de construire de nouvelles réponses *aux besoins particuliers* de certains enfants »⁴⁹ (c'est nous qui soulignons, en italique).

L'intégration est donc valorisée dès l'école maternelle. Elle permettrait ainsi un apport bénéfique auprès de chaque élève, considérant que « les démarches d'intégration individuelle à l'école maternelle se sont beaucoup développées au cours des dernières années et ont fait la preuve de leur efficacité pour favoriser le développement cognitif et social des enfants en situation de handicap, comme d'ailleurs celui de tous les enfants » (circulaire 2002-113, III.1). Mais sur le terrain, les démarches d'intégration restent trop souvent individuelles ou partielles et comportent des ruptures dans la continuité du parcours individualisé. La volonté d'intégrer reste soumise aux capacités réelles que l'établissement possède, ou se donne, face aux besoins de l'élève. La circulaire de 2002 insiste par ailleurs sur la notion de « parcours scolaires » soutenus par des « projets individualisés » pour répondre aux « besoins particuliers » de ces élèves (maladies, handicaps, difficultés graves et durables).

Nous percevons que depuis la loi de 1975 sur l'intégration scolaire, les circulaires et textes de loi successifs disent sensiblement les mêmes choses. Des *redites* ou des *autrement dits* de la loi de 1975 conduisent à s'interroger. Des établissements scolaires auraient-ils été dans un refus (passif, actif) de l'intégration ? ou la loi serait-elle restée méconnue ? Plus largement, la société serait-elle restée

⁴⁷ Circulaire n° 2002-11 in § « Des dispositifs répondant à des besoins différents ».

⁴⁸ Circulaire n° 2002-113 du 30-4-2002. « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré ». MEN – DESCO – MES – DGAS in partie I – « Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié de l'école ».

⁴⁹ *Ibid.*, §2

hermétique à la proposition de nouvelles représentations et habitudes concernant l'accueil du handicap ?

Les 27 années écoulées, de 1975 à 2002, laissent apparaître une inertie ambiante, en dépit du nombre de textes de lois et de circulaires. Ce constat qui ne signifie pas toutefois que rien n'ait été fait localement ni ponctuellement. L'annexe de la circulaire n° 2002-111 rappelle au demeurant que « dès 1976, il était indiqué : "On retiendra pour principe que la meilleure solution est de laisser le jeune handicapé se développer autant que possible dans son milieu habituel... et de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal" ».

Un autre argument est de dire qu'il « ne peut suffire, aujourd'hui, de chercher à protéger des élèves fragiles, malades ou handicapés en leur proposant des voies "à part" (...) Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent » (circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002). Cependant, à partir de cette circulaire il est à craindre, en creux, la sous-estimation du travail pédagogique, thérapeutique et éducatif réalisé jusqu'ici par des établissements spécialisés.

Cette circulaire met en réalité un terme à une logique de filière qui, estime-t-elle, a « conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme "différents" dans des classes ou sections "spéciales" sans qu'ils aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun ». Ici encore, que veut-on dire en parlant de « réelle chance » ? en quoi, ce qui n'est pas le « cursus commun » correspondrait à une non-chance ?

3.1.2 - De l'intégration vers l'inclusion scolaire, un mouvement amorcé (Loi de 2005)

Avec le droit de toute personne à vivre en milieu ordinaire, couplé de la prohibition de toute forme de discrimination, une évolution d'ordre « éthique » va émerger. La loi 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des

chances pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » remplace la loi de 1975. Le décret 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif « au parcours de formation des élèves en situation de handicap » stipule dans l'article 1^{er} que « tout enfant ou adolescent présentant un handicap (...) est inscrit dans une école ordinaire » et en priorité dans l'école la plus proche de son domicile. Cette école constitue « son » établissement scolaire, dit « de référence ». Suivant le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) mis en place, le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité « en milieu scolaire ordinaire ». Cette loi fonde un changement majeur pour l'école ordinaire à savoir que la scolarisation des enfants handicapés devient systématique et obligatoire.

À noter que, pour relativiser cet enthousiasme récent, la création des classes d'adaptation en 1970 portait déjà l'ambition de « réinscrire une partie de ces enfants dans le système ordinaire ». Rappelons également, point majeur, que la loi de 1975 (article 4) définit quant à elle clairement « le droit pour les enfants et les adolescents handicapés à être scolarisés en milieu ordinaire ». Pour accompagner l'accueil de ces enfants en classes ordinaires, ont été développés en conséquence des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) créés dans le début des années soixante-dix⁵⁰.

Le décret du 30 décembre 2005 poursuit en proposant « un recours à un dispositif adapté » (article 1). La scolarité de l'élève présentant un handicap peut alors s'effectuer dans son école, à « temps partagés » (article 1). D'une année scolaire à l'autre, ou lors de la même année, les parcours scolaires des élèves handicapés peuvent alors combiner diverses formes de scolarité. Pour chaque élève, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est mis en place, il définit les modalités du déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, dans l'objectif de répondre aux besoins (particuliers) des élèves présentant un handicap. Pour favoriser le développement de l'enfant, l'ensemble de ces actions est dorénavant à mettre en œuvre dans le cadre scolaire habituel tandis que cela était déjà une pratique

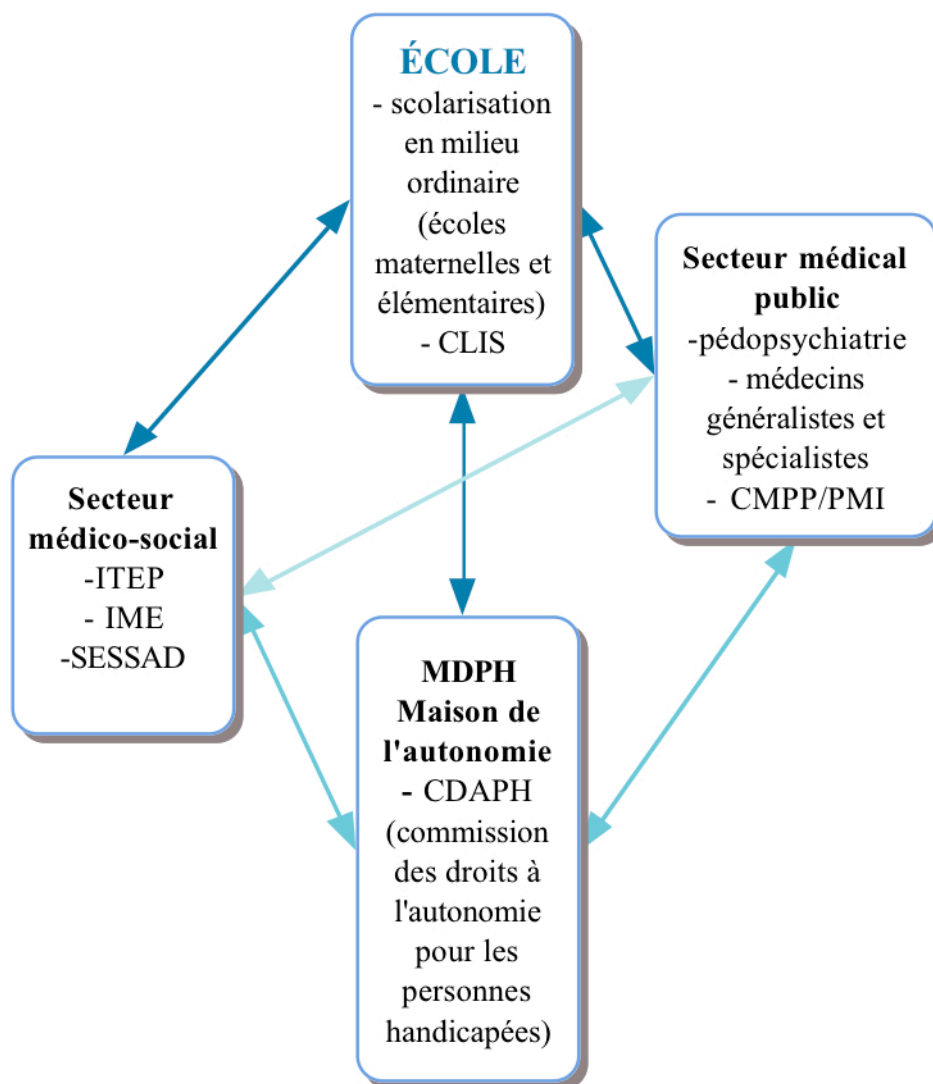
⁵⁰ Voir le site Internet « Handiscol' », Avril 2003.

courante dans les milieux spécialisés. Autrement dit, l'Éducation nationale met en œuvre le PPS (Projet personnalisé de scolarisation), en coopération étroite avec d'autres acteurs institutionnels (établissements sanitaires & médico-sociaux, collectivités territoriales), avec l'objectif d'une scolarisation de l'élève dans une continuité et une cohérence soutenues.

La loi du 11 février 2005 précise, également, dans le détail, que dans le cadre de « son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, l'enfant ou le jeune peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionnés à l'article L.351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence »⁵¹. Ce qui change radicalement ici, c'est le caractère systématique et obligatoire de l'inscription à l'école de son secteur. Également, dans tous les cas où la situation de l'enfant ou de l'adolescent l'exige, c'est l'orientation vers un établissement médico-social qui constitue la solution qui lui offre une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée.

⁵¹ Chapitre II : Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés. Article L112-1 Modifié par loi n°2005-102 du 11 février 2005, art.19 JORF 12 février 2005

Schéma 6. Différents services et dispositifs en faveur des élèves handicapés



S'ajoute à ces dispositifs, au 1^{er} janvier 2006, la création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH)⁵² incluant la refonte et l'absorption des CDES, CDS. Ces « maisons » vont servir de « guichets uniques » pour les personnes handicapées et leurs familles tout au long de la vie. Cette maison départementale évalue, propose et décide des orientations et attributions relatives aux enfants⁵³. La MDPH héberge des équipes

⁵² Le titre V de la loi du 11/02/2005 impose la création dans chaque département, d'une MDPH.

⁵³ Actuellement (2012), une convergence entre les dispositifs pour les personnes âgées et les personnes handicapées fait opter pour l'appellation « Maison de l'autonomie ». Or, les objectifs centrés sur l'autonomie *évaluer l'autonomie* (grille d'évaluation de ce que les personnes sont

pluridisciplinaires d'évaluation (EPE) et les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) qui évaluent les besoins et les compétences de l'élève en situation de handicap. S'y trouve également la commission des droits et de l'autonomie (CDA).

Nous constatons alors une utilisation inflationniste d'acronymes (cf. table des sigles) se succédant les uns aux autres. D'où, sur le terrain, un manque de visibilité pour les professionnels. Pour nombre d'enseignants, il s'agit, en effet, d'un nouveau langage à adopter, de l'arrivée de nouveaux dispositifs, d'autres qui disparaissent. Bref, une reconfiguration complexe de l'agencement et la géographie des institutions. L'on assiste à une recomposition des espaces de collaboration selon des termes plutôt hermétiques et abstraits pour les acteurs. La « continuité » ambitionnée par la loi pour la MDPH, concernant la lecture des dossiers et la prise en charge des individus (par une même plate-forme dans un même lieu), crée en fait du trouble et induit un certain morcellement dans la conception du travail, face à une complication croissante des exigences pour les praticiens.

Un enseignant, qualifié de « référent », assure le lien-écoles/MDPH, cette dernière permettant théoriquement une continuité et une cohérence auprès de la personne présentant un handicap. Mais, nous l'avons déjà pointé, il existe souvent un écart entre la promulgation de lois et circulaires et leur application. Le changement pouvant ne pas dépasser le stade du seul registre de la déclaration d'intention. À propos de la bonne compréhension des lois, en vue de leur application, l'inclusion scolaire par exemple implique, des acteurs concernés, des connaissances pointues, de l'expertise ainsi qu'une mutualisation des pratiques. Or, il apparaît sur le terrain que des enseignants se sentent démunis et le plus souvent insuffisamment formés.

D'une logique d'*intégration scolaire*, la loi met en place graduellement une logique *inclusive* de scolarisation en milieu ordinaire (bien que le terme *inclusion*

capables de faire), *accéder à l'autonomie*, *préserver l'autonomie* amènent à une sorte de négation de la dépendance à autrui. De plus, cette volonté de convergence se heurte au manque de moyens.

ne figure pas dans la loi de 2005). Cette logique d'inclusion y est basée et induite par le principe de l'inscription auprès de l'école soutenue par un projet personnalisé et basé sur un principe de *compensation* (hérité du Québec et des Pays du Nord). Selon ce principe, la personne handicapée a droit « à la compensation des conséquences de son handicap » (loi du 11 février 2005) et reçoit des aides financières, techniques et humaines.

L'article L.114 de la loi de février 2005, dans son article 2 définit le handicap, ce qui n'a pas de précédent dans l'histoire de la législation française. Nous la citons ici *in extenso* : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Cette loi définit le handicap dans la multitude de ses composantes : handicap physique, sensoriel, mental, cognitif, psychique. Si cette définition n'est pas une nouveauté, au regard des connaissances des secteurs spécialisés, elle s'impose néanmoins désormais comme une référence dans l'éducation nationale. Selon Daniel Calin (2005), cette loi touche à quinze codes, ce qui en rend la lisibilité problématique. Cette observation est à prendre en considération pour expliquer la confusion ambiante, qui peut ressortir de cette volonté de changements dans l'Éducation nationale.

Plus récemment, la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 du ministère de l'Éducation nationale apporte un changement dans la signification du sigle CLIS. La désignation *classe d'intégration scolaire* devient *classe pour l'inclusion scolaire*. Dans l'ensemble de la circulaire, nous retrouvons communément l'appellation « personnes handicapées », « enfant » ou « jeune handicapé » et le plus souvent « élèves handicapés ». Dans la typologie présentée dans la circulaire ministérielle du 27 août 2009 (B.O. n° 31), une transformation apparaît. Un glissement sémantique est opéré à propos d'« enfants atteints d'un handicap » qui deviennent des « élèves en situation de handicap ». De même disparaît la

dénomination « handicap mental » au profit de « troubles des fonctions cognitives ou mentales ». Sémantique ainsi apportée dans le champ des handicaps et des caractérisations des publics accueillis dans les CLIS.

Par ailleurs, les élèves souffrant de problèmes de santé font l'objet d'une attention particulière avec l'instauration d'un protocole. S'il n'y pas de handicap reconnu et qu'il s'agit d'un trouble de la santé ne nécessitant pas de projet personnalisé de scolarisation (PPS), le médecin scolaire élabore un projet d'accueil individualisé (PAI). Ce protocole est établi entre les parents, l'établissement scolaire et des partenaires extérieurs « pour permettre l'accueil d'un enfant souffrant d'un handicap temporaire ou d'une maladie »⁵⁴. Le but est de favoriser la scolarisation des enfants atteints de « troubles de la santé » évoluant sur une longue période. C'est par exemple le cas d'élèves souffrant d'asthme ou sujets à des crises d'épilepsie ou encore à des allergies, des intolérances alimentaires et pour lesquels le problème de santé ne fait pas obstacle à la scolarisation, mais nécessite d'être porté à la connaissance des professionnels qui s'occupent de l'enfant (dont le service de restauration).

Après une lecture attentive, nous constatons que le terme *intégration* a disparu des textes de la loi de 2005. Celui de *scolarisation* y est, semble-t-il, substitué. L'on perçoit que le propos cherche à conférer à l'élève handicapé sa reconnaissance d'enfant « à part entière » avec son inscription « comme » les autres à l'école, constituant un « milieu ordinaire ».

Les mesures collectives ou individuelles légiférées obligent donc à adapter, voire même contraignent, l'environnement de l'enfant, pour parvenir à atténuer ou diminuer son handicap. La situation de handicap est, non plus le fait d'une personne, mais l'engagement d'une société qui se doit d'être adaptative. Dans cette nouvelle logique (discursive), nécessairement, l'école va devoir commencer par adapter dans ses discours, si ce n'est dans ses pratiques, le parcours scolaire de l'élève.

⁵⁴ Circulaire n°99-181 du 10 novembre 1999, ministère de l'EN, abrogée par la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003.

Dans aucun de ces textes présentés, le mot inclusion n'apparaît. Ce terme est seulement repris dans la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, titrée « adaptation et intégration scolaires. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire : actualisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) ». Le terme d'inclusion y figure uniquement pour désigner l'inclusion d'élèves handicapés dans les dispositifs scolaires spécialisés, les classes CLIS. Et pourtant, le processus est bel et bien lancé à travers ces textes.

3.2 ENFANTS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

3.2.1 - Les difficultés ponctuelles, durables et graves

Par « enfants en difficulté scolaire », on désigne couramment les enfants qui ont des difficultés dans les apprentissages scolaires. Selon les termes utilisés par les praticiens et les textes de loi, ces difficultés sont dites « ponctuelles » « durables » « graves » ou « persistantes ». Ce repérage empirique de la difficulté scolaire est, selon nous, repris du vocable utilisé par les enseignants spécialisés, intervenant dans les réseaux d'aides, suite à leurs observations et interventions effectuées sur le terrain.

3.2.2 - Quelles aides pour ces enfants en difficulté et dans quels dispositifs ?

Afin d'assurer à la fois la cohérence des aides et le respect des rôles et missions de chacun des acteurs, les enseignants sont incités par la législation depuis les années 70, à discerner les « profils » d'élèves susceptibles de bénéficier d'une aide à l'école. C'est-à-dire les élèves présentant une difficulté ponctuelle, durable ou grave. Le conseil de cycle, instauré en 1989, est une instance qui permet notamment d'étudier ces situations d'élèves, de prendre les décisions éclairées afin de convenir d'un suivi ajusté. La place des enseignants spécialisés dans cette concertation consiste à faire part de leurs observations et de leur évaluation diagnostique, à prendre acte des acquis de l'enfant, des points d'appui et d'étayage fournis par la situation. C'est ainsi que dans la pratique est apparue, affirmée par la loi, la distinction des élèves :

- en *difficulté ponctuelle*, qui relèvent plutôt d'une aide en classe et d'une aide personnalisée en dehors des temps collectifs de la classe, par les enseignants de l'école ;
- en *difficulté grave et persistante*, qui relèvent plutôt de l'aide en classe et de l'aide pédagogique spécialisée par le Maître E, ou le Maître G, du réseau d'aide, dans une action de prévention et de remédiation. Ces élèves pourraient éventuellement participer aux *stages de remise à niveau* (mis en place en 2008) au cours du CM1 et/ou du CM2 ;

- en *situation de handicap*, qui relèvent de *l'aide en classe*, lors d'une scolarisation individuelle et de *l'aide spécialisée* (en cas de scolarisation collective en CLIS). Ces élèves bénéficient la plupart du temps d'*aides extérieures* (soins, orthophonie, thérapie).

Au niveau des pratiques de terrain, dans la dynamique d'aide auprès des élèves en difficulté, vu la complexité et l'expertise qu'elle induit, il apparaît essentiel d'assurer la cohérence des aides et de bien discerner : quels élèves ont des besoins et pour quelle (s) aide (s) ? Cela, tout en évitant la surcharge cognitive de l'élève. Il existe en effet, quelquefois, une surenchère de l'aide, et certains élèves peuvent se trouver dans une multiplicité d'aides au sein de l'école : aide en classe, tutorat, parrainage, aide personnalisée, aide spécialisée, enseignante à la retraite, « papi ou mamie lecture », lycéen ou lycéenne, « dame d'étude »... Des aides qui s'additionnent à des aides extérieures : orthophonie, psychomotricité, suivi thérapeutique. Une multiplicité des aides qui se déploie au risque d'une fragmentation voire d'une dispersion du projet d'aide. Cette multiplicité est présentée aussi comme un « millefeuille de dispositifs » (Félix, Saujat, et Combes, 2010).

Schéma 7. Millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire

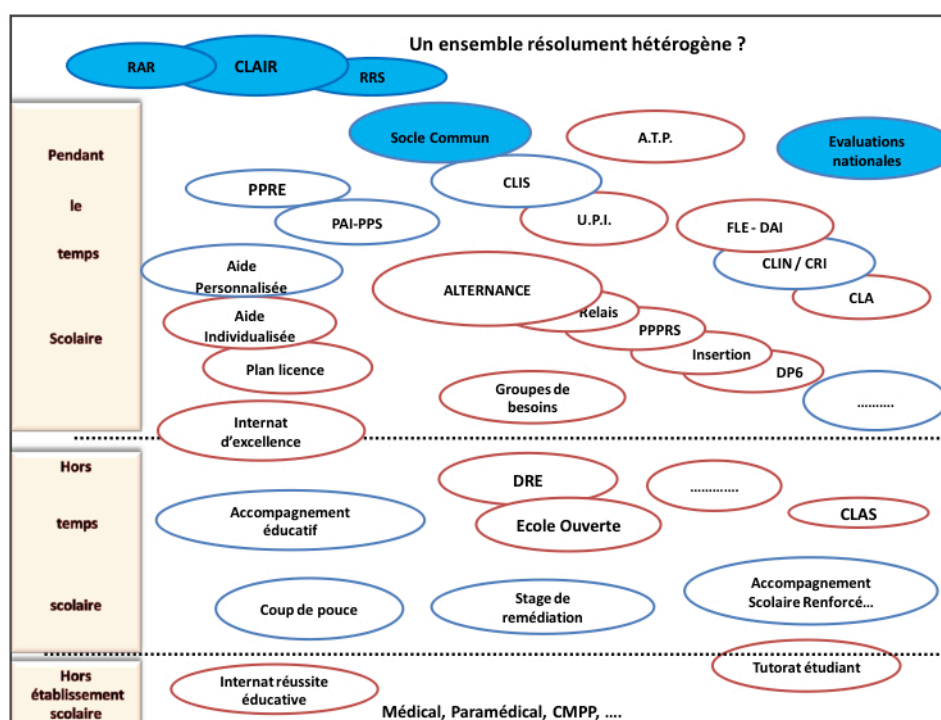


Figure 1 : millefeuille de dispositifs³ de prise en charge de la difficulté scolaire

³ PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative ; PAI : projet d'accueil individualisé (troubles spécifiques des apprentissages) ; PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève handicapé ; CLIS : Classe d'Intégration Scolaire (élèves handicapés) ; UPI : Unité Pédagogique d'Intégration ; FLE – DAI : Français Langue Etrangère - Dispositif d'Accueil et d'Intégration ; CLIN : classe d'initiation (au Français Langue Etrangère ou Langue Seconde) et d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF) (1^{er} degré) ; CRI : Cours de Rattrapage Intégré (1^{er} degré) ; CLA : Classe d'Accueil (2^{ne} degré) ; PPPRS : Programme Personnalisé de Prévention de la rupture scolaire ; DP6: Découverte Professionnelle 6 heures (élèves se destinant à la voie professionnelle) ; ATP : Aide au Travail Personnel ; DRE : dispositifs de réussite éducative ; CLAS : contrat local d'accompagnement scolaire ; Tutorat Etudiant : 100 000 étudiants pour 100 000 élèves (Martin Hirsch), Plan licence : soutien aux étudiants en difficulté et aide à l'orientation personnalisée, **Internat d'excellence** : pour des élèves motivés mais ne bénéficiant pas d'un environnement favorable, **Internat de réussite éducative** : réponse aux difficultés éducatives de jeune (JL Borloo) ; CLAIR : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (105 établissements concentrant le plus de difficultés) ; etc.

3.2.3 - La prise en compte de la difficulté scolaire et l'individualisation des aides

La loi d'orientation et de programme « pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle de mettre en place un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE). »

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un simple outil qui consiste en un *plan coordonné d'actions conçues* pour répondre aux difficultés des élèves. Il est formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Intéressant de par la démarche qu'il propose, il représente cependant pour l'enseignant une contrainte. Comme tout outil perfectionné et perfectible, il nécessite, en effet, que l'on y passe du temps pour l'utiliser (préciser les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation, travailler en équipe pédagogique et discuter avec les parents). Pour résumer, le PPRE, sert d'outil médian dans la rencontre avec les parents de l'enfant, permet de situer l'enfant dans son parcours scolaire. Il incite les parents à s'investir, à soutenir ou aider à l'évolution de leur enfant.

L'outil est pensé pour fédérer l'ensemble des aides mises en place en classe et éventuellement par le RASED. Le PPRE aurait dans l'esprit de la loi une triple vocation de *prévention*, d'*accompagnement* et de *remédiation*.

3.2.4 - Les dispositifs d'aide au sein de l'école, à la rentrée 2008

3.2.4.1 L'aide personnalisée

En septembre 2008, le ministère de l'Éducation nationale officialise une restructuration du système scolaire concernant la durée d'enseignement obligatoire pour tous les élèves d'une classe est de « 24 heures par semaine. Deux autres heures sont consacrées chaque semaine à l'aide personnalisée aux élèves en difficulté et au travail en petits groupes »⁵⁵. La semaine d'un écolier se généralise sur quatre jours. Ainsi, le temps élève se voit réduit à 24 heures hebdomadaires auxquelles s'ajoutent ponctuellement deux heures d'aide personnalisée.

Autre constat, près de 20 ans après la suppression dans les textes, du terme « redoublement », le terme revient. Effet d'époques ou de modes pédagogiques ?

⁵⁵ Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Guide pratique des parents – Votre enfant à l'école/CP-MC2*.

3.2.5 - Les RASED, une disparition annoncée

Dans les changements du système scolaire annoncé en 2008, le gouvernement impose, entre autres choses, une « réorganisation » qui consiste plus exactement dans la disparition progressive des RASED. L'annonce soulève une vague de protestations et de revendications se traduisant par la rédaction d'une lettre unitaire et des manifestations.

Les circulaires du 17 juillet 2009 (087 et 088) apportent deux textes distincts qui abordent, pour le premier, « de la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire par une actualisation de l'organisation pour l'inclusion scolaire (CLIS) » ; et pour le second « des fonctions des personnels spécialisés des Rased dans le traitement de la difficulté à l'école primaire »⁵⁶. La mention de la place des enseignants spécialisés en réseaux réapparaît (par rapport à la loi de 1990). Selon ce nouveau texte, les enseignants spécialisés sont désormais désignés comme « personnes ressources »⁵⁷ qui apportent une « expertise » et sont censés dorénavant apporter « des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées ».

Dans la confusion d'annonces parfois contradictoires, en septembre 2010, des RASED sont supprimés, tandis que d'autres sont voués à la disparition du fait de non-remplacements par exemple de départs en retraite d'enseignants spécialisés. Il en découle qu'« à partir de la rentrée 2012, plus de 250 000 élèves par an n'auront plus d'aides spécialisées ».⁵⁸

Parmi les argumentaires de défense des RASED, citons celui de Laurent Lescouarch (2008) qui estime que « le soutien scolaire [aide personnalisée] est

⁵⁶ Circulaire 088 du 17 juillet 2009. « Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire ».

⁵⁷ De manière similaire les « conseillers pédagogiques » sont renommés « animateurs formateurs » puis « chargés de mission ».

⁵⁸ in <http://www.collectifrased.org/>, consulté le 22 août 2012. Par exemple, à la rentrée 2012 dans la Sarthe, les maîtres E, renommés PEME (Professeur des Écoles Maître E), subissent une répartition organisée en deux mi-temps : 2 jours dans la classe, 2 jours dans le secteur d'intervention, limité aux écoles du secteur de collège. En conséquence de quoi, de nombreux élèves ne bénéficient plus d'aide spécialisée.

inefficace avec des enfants dont les difficultés s'expliquent par d'autres considérations : situations psychologiques, rapports sociaux particuliers avec le monde scolaire, rapport au savoir erroné, stratégies d'apprentissages non pertinentes ». Il n'empêche, la mobilisation est contournée et la suppression des réseaux d'aide planifiée sur plusieurs années. Il est question également de ne plus former de nouveaux enseignants spécialisés.

3.3 AUTRES ÉLÈVES À « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

3.3.1 - Les enfants intellectuellement précoces

L'appellation d'enfant intellectuellement précoce (EIP) est utilisée pour un enfant en avance intellectuellement, en rapport aux enfants d'une même tranche d'âge. En Belgique, on utilise le terme *haut potentiel* pour désigner ces élèves.

Les tests psychométriques qui évaluent le quotient intellectuel (QI) ont vu le jour et ont été utilisés dès le début du XX^e siècle, principalement auprès d'élèves pour lesquels un questionnement d'« arriération » se posait. De l'établissement d'une mesure de la *déficience*, l'on est, près d'un siècle après, à la mesure de l'*efficience*. En effet, c'est seulement en octobre 2007 que les textes de loi affirment qu'il convient d'« analyser précisément la situation de chaque enfant concerné et procéder, le cas échéant aux examens psychométriques nécessaires. »⁵⁹ Cette prise en compte est nouvelle dans le paysage de l'aide aux élèves.

3.3.2 - Entre précocité et souffrance scolaire

La circulaire du 17 octobre 2007 intitulée « le parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège »⁶⁰ instaure une amélioration de la détection de la précocité, elle incite à « analyser précisément la situation de chaque enfant concerné et [de] procéder, le cas échéant aux examens psychométriques nécessaires ». Une amélioration de l'information est également donnée aux enseignants et aux parents pour venir en aide aux enfants en *souffrance scolaire* à cause de leur précocité. De plus, la circulaire insiste sur l'organisation de systèmes d'information « afin de quantifier le phénomène, de qualifier les situations, de recenser les réponses apportées » (circulaire du 17/10/2007).

⁵⁹ Circulaire n°2007-158, Enseignements élémentaire et secondaire

⁶⁰ *Ibid.*

3.3.3 - Les enfants primo-arrivants : la prise en compte du fait migratoire

Face à une société qui demande aux individus de plus en plus de mobilité, qu'elle soit choisie ou subie, liée au travail ou à la survie, à des conflits (exilés, réfugiés) les enseignants sont amenés à accueillir dans les écoles de nombreux enfants, « Elèves nouvellement arrivés » non francophones auparavant désignés par primo-arrivants, ou encore allophones⁶¹. Dans le langage courant, toute personne étrangère qui arrive pour la première fois en France est dite *primo arrivante*. Une personne allophone est une personne dont la langue maternelle est différente de la communauté dans laquelle elle vit. Un élève allophone est un élève ayant appris le français après la puberté. C'est assez récemment que cette prise en compte du fait migratoire entre dans des textes officiels.

3.3.4 - L'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants et allophones

Le BO du 25 avril 2002 (n° 10) est sans équivoque quant à l'inscription scolaire en précisant que « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français ». Dans le premier degré, la même circulaire précise que « les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en Classe d'Initiation (CLIN⁶²), [quand elles existent] pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire... En milieu urbain peu dense ou milieu rural, l'enseignement d'initiation ne saurait être implanté dans un seul groupe scolaire ».

⁶¹ Il Existe plusieurs termes pour désigner un même public : Primo-arrivants, un terme longtemps utilisé pour désigner le public d'élèves non francophones arrivants en France. Les textes officiels lui préfèrent, maintenant, celui d'ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France), ENA (Elève nouvellement arrivé) : élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone.

⁶² Encore un nouvel acronyme...

L'accueil des enfants étrangers ou d'origine étrangère possède aussi ses sigles : ENAF pour *élèves nouvellement arrivés en France*, CLIN⁶³ pour ses classes et CLA pour les collèges et lycées. Selon le ministère (de l'EN), pour le premier degré, de 11 820 élèves primo arrivants en 2000/2001, leur nombre s'est élevé à 17 586 en 2006/2007. Pour le second degré, on est passé respectivement de 13 416 élèves à 19 946 (public et privé compris) selon Borguelin (2008). Quand les établissements ne disposent pas de structures, ils doivent mettre en place des organisations qui permettent un travail adapté avec ces élèves, alors même qu'ils sont intégrés à des classes traditionnelles. Il existe un autre type d'accueil d'élèves qui est celui « des enfants employés étrangers des multinationales. Ainsi, à Clermont-Ferrand, l'école et le collège Massillon, voient vingt nationalités se côtoyer dans leur cour de récréation grâce à... Michelin » (Borguelin, 2008, p.23).

Signalons qu'il existe aussi une *aide à la scolarisation des enfants tsiganes* (ASET), fondée en 1969 à l'initiative des « Frères des écoles chrétiennes », qui va à la rencontre des élèves du voyage grâce à des camions-écoles.

Les textes de 2002 relatifs aux modalités d'inscription et à l'organisation de la scolarité⁶⁴ des nouveaux arrivants et des enfants du voyage utilisent les termes « des élèves de nationalité étrangère, des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, des enfants du voyage et de familles non sédentaires ». Par ailleurs, la circulaire du 8 septembre 2008 précise les principes, la définition et la mise en œuvre de l'enseignement des langues et des cultures d'origine (ELCO). Elle stipule que les cours « d'ELCO sont organisés dans toutes les écoles où une demande des

⁶³ Dans les écoles, les CLIN consistent en des regroupements journaliers de plusieurs heures durant lesquelles, 15 enfants maximum suivent un enseignement intensif du français. Les cours de rattrapage intégrés (CRI) sont des cours de français dispensés à des petits groupes d'élèves par un enseignant itinérant. On applique l'une ou l'autre méthode en fonction des choix pédagogiques, de contraintes de nombre et de répartition des élèves. En 2005-2006 on comptait dans le 1^{er} degré, public et privé (source MEN) : 645 CLIN ; 463 CRI – soit 949 postes couverts par 897 équivalents temps plein (ETP). 4 397 élèves nouvellement arrivés en France n'ont pas eu besoin de prise en charge spécifique.

⁶⁴ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 (NOR : MENE0201119C)

familles existe »⁶⁵. Cette mise en place répond à un regroupement au minimum de quinze élèves.

Dans la réalité, beaucoup d'élèves ne parlant pas français se trouvent intégrés d'emblée dans des classes ordinaires : enfants adoptés dont les parents adoptifs sont français, enfants issus de l'immigration dont les parents parlent leur langue d'origine à la maison. Par exemple, le Guinéen, le Marocain, le Turc...

Parmi des situations complexes et qui posent problème, relatons l'exemple suivant rencontré sur le terrain où nous travaillons et qui montre qu'un élève peut être à la fois primo-arrivant, en situation de handicap, sachant qu'il faut quelquefois beaucoup de temps avant que le diagnostic soit établi.

Un jeune garçon de sept ans arrive de Guyane pour rejoindre son père établi en France (ce dernier avait quitté sa femme lorsque le jeune garçon était nourrisson). Le père et le fils ne se sont pas revus depuis plusieurs années. En Guyane française, le jeune garçon parlait le « Taki-taki », langue créole à base d'anglais usitée en Guyane⁶⁶. Ainsi, arrivant en France, sa scolarisation en CP avait apporté quelques alertes. Cependant, la psychologue de l'éducation a refusé d'effectuer un bilan de retard mental ou de troubles expliquant que lors des entretiens, il ne parlait pas. La psychologue voulait vérifier, sur une période de plusieurs mois, si l'attitude de l'enfant correspondait à l'expression d'un refus, à un blocage ou encore relevait d'un handicap. Pendant ce temps en classe, l'enfant ne communiquait pas et n'accédait quasiment à aucun apprentissage de base (coloriage, reconnaissance de sons). Ce n'est qu'une fois arrivé en classe de CE2, suite à des équipes éducatives successives, que la décision a été

⁶⁵ [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aEerpCLvhsQJ:www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/docs_elco/elco_note_de_service_09-10.pdf

⁶⁶ Lorsque deux ou plusieurs interlocuteurs utilisant un créole différent se parlent entre eux, ils ont recours généralement au créole guyanais, voire au taki-taki mais rarement au français qui est pourtant la langue officielle de l'école, de l'Administration et du commerce, etc. [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/guyanefr2.htm>

prise de l'orienter en IME (Institut Médico-Educatif) avec notification MDPH. Le problème c'est qu'il n'y avait plus de place pour lui en IME.

Force a été de constater qu'à l'école le jeune garçon adoptait une attitude coopérante et pouvait donner l'impression de s'adapter, mais l'école ordinaire ne lui apportait cependant pas une aide adaptée, ni appropriée à ses besoins spécifiques. L'équipe enseignante palliait pour le mieux. Il a été accueilli en classe de CP sur des temps repérés pour l'apprentissage de la lecture, malgré d'être en âge du CE2. L'équipe enseignante dit avoir l'impression de « faire du bricolage » et déplore unanimement « que de temps perdu ! ». Pensant aider l'enfant, les enseignantes ont finalement « adapté » la situation en « plaçant » l'enfant dans différentes classes, au point où l'enfant ne sait plus où il est.

3.3.5 - Les dix compétences du métier

Dans ce contexte d'« école inclusive », la prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » est désormais intégrée dans la formation initiale et continue des professeurs des Écoles. Le JO du 28-12-2006, article 5, précise dix compétences attendues pour la formation des maîtres. L'arrêté du 12 mai 2010 (JO n° 0164 du 18 juillet 2010 – BO n° 29 du 22 juillet 2010) définit les 10 compétences du métier d'enseignant. Il actualise celles de 2006 et s'inscrit dans la continuité.

Nous les précisons ci-après :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

10. Se former et innover

À noter que deux compétences appellent des certifications : le C2i (Certificat Informatique et Internet-Niveau 1) et le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Tout enseignant doit aujourd'hui avoir des compétences pour enseigner les langues.

Parmi ces dix compétences, la 6e attire notre attention (annexe 10) : « prendre en compte la diversité des élèves ». Cette compétence met en avant que le professeur « sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin » (2010). Cette compétence demande des aptitudes qui, selon nous, ne peuvent se révéler efficaces et opérantes pour un professeur sortant de formation.

Au niveau du primaire le texte met en avant la nécessité d'une pédagogie différenciée pour l'aide aux élèves par le maître de la classe au quotidien. Aide complétée par l'aide personnalisée, les stages de remises à niveau et le cas échéant par les enseignants spécialisés et les enseignants surnuméraires.

Dans le courant inclusif, l'école s'adapte aux élèves et prend en compte la diversité. Pour cela, l'enseignant travaille à différents niveaux de réponses et de réflexion. Dans la classe, il est appelé à mettre en place une pédagogie différenciée qui tient compte des besoins éducatifs particuliers (BEP) de chacun. Cette pédagogie différenciée va infléchir des modes d'action et des moyens diversifiés et multiples mis en œuvre : travail adapté, remédiations, tutorat, groupes de besoins, groupes de tâches, décloisonnement. Suivant les problématiques et les questionnements, l'enseignant travaille également avec les membres du RASED et favorise la coopération avec les parents. Depuis septembre 2008, l'aide personnalisée auprès d'élèves en difficulté s'ajoute à ces niveaux d'intervention. De plus, le travail en équipe fait partie intégrante du métier enseignant et le partenariat s'ouvre aux professionnels extérieurs.

3.4 DE L'INCLUSION AUX « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »

3.4.1 - L'inclusion : définitions

Pour les nécessités de notre recherche et notamment parce que son usage s'est banalisé très vite, nous allons définir le terme *inclusion*, et plus largement *inclusif* et *inclure*, tel qu'ils nous sont donnés par le « Dictionnaire historique de la langue française » (Alain REY, 1998). Ces précisions terminologiques nous permettront de mieux situer cette notion et d'éviter aussi les contresens issus des mauvaises utilisations du terme.

Inclusion, nom féminin, est emprunté au dérivé latin classique *inclusion* « emprisonnement », qui signifie en latin chrétien « réclusion » pour parler d'un ermite.

Inclusif, inclusive, adjectif d'abord attesté en 1507 au sens d'« inclus » et il s'applique ensuite à ce qui « renferme en soi » (1688), sens repris au XIX^e. Vers 1970, par emprunt de sens à l'anglais *inclusive* « qui inclut » (même origine qu'en français), l'adjectif est employé pour signifier « tout compris » dans le vocabulaire de la publicité. En langage commercial « tout compris » est synonyme de « tout frais compris » et se rapporte par exemple à la vente d'un voyage qui « inclut » les frais de transports, d'hébergement, de repas tout autant que les frais de loisirs.

Inclus, *incluse*, est emprunté au latin *inclusus*, participe passé de *includere* « enfermer », « renfermer », lui-même composé de *in-* et *cludere* qui veut dire « fermer » « clore » et qui appartient à un ensemble de mots latins se rattachant à une base *clau-* exprimant l'idée de fermeture, comme dans le terme *occlusion* (boucher, obstruer) ou *claustrophobie*.

Selon le « Dictionnaire de la langue française », éditions Bordas (1976) *inclusion* signifie pour une part l'action d'inclure : *l'inclusion d'un saint dans le martyrologe*. Pour une seconde part, le terme désigne, au sens scientifique, le

résultat de l'enveloppement complet d'un corps étranger dans un tissu organique ou un réseau cristallin : *certaines végétaux présentant des inclusions minérales visibles au microscope...*

Selon le « Le Petit Larousse illustré », (1997) *inclusion* qui est l'action d'inclure, est synonyme d'introduction. Le terme désigne aussi l'état d'une chose incluse dans une autre, puis concerne en mathématiques la relation binaire entre deux ensembles A et B, notée par $A \subset B$ (A inclus dans un ensemble B) si et seulement si A est inclus dans B. Le terme *inclus* (e) exprime *ce qui est enfermé, contenu dans quelque chose*.

Il ressort de ces définitions l'état d'enfermement ou d'enveloppement d'une chose (en minéralogie), d'une personne, d'un objet mathématique (un ensemble) ou encore (en biologie) de l'enveloppement complet d'un corps étranger. Ces domaines, bien que différents, ne laissent pas de doute quant à la convergence de sens donné à ce terme à travers ses emplois.

Dans le domaine scolaire *l'inclusion* (par extension *l'école inclusive* et *l'inclusion scolaire*), correspond à un glissement sémantique. L'on passe en effet rapidement « d'intégration scolaire » à « scolarisation » dans la loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées. Pour autant, la tradition orale parle couramment d'inclusion. Nous savons l'importance des mots utilisés en pédagogie ainsi que le risque de confusion à faire passer un mot d'un domaine à un autre, notamment celui de produire des contresens. En effet, en apportant l'idée d'inclure les personnes handicapées, la loi sous-entend que ces personnes auparavant été exclues dans la mesure où le terme d'inclusion est conçu en opposition logique à l'exclusion. Non seulement le présumé d'une exclusion préalable n'est pas avéré (le secteur médico-social et médico-pédagogique étant un modèle historique d'inclusion et d'adaptation aux handicaps), ou bien seulement ponctuellement dans des cas particuliers, étant considéré toutefois que l'obligation de recevoir une instruction est déjà admise. Par ailleurs, l'intention inclusive édictée en réaction à

ce qui serait une exclusion se rapporte, plus exactement, étymologiquement parlant à l'enfermement.

En France, les termes *intégration* et *inclusion* ne figurent pas dans la loi du 11 février 2005 et la signification de l'inclusion telle qu'elle est suggérée (mais non définie) par la loi ne forme pas un concept opératoire. Il s'agit d'un terme qui vise une efficacité et s'inscrit dans une pensée « militante » forgée par des groupes de pression, des associations de parents d'enfants handicapés qui ont repris ce terme pour influencer des courants politiques. Certaines de ces associations se définissent elles-mêmes comme des « lobbies » qui entendent combattre les formes d'exclusions liées au handicap. Cette idée louable pose cependant problème d'un point de vue théorique et sur le plan des pratiques dès lors qu'il s'agit de transposer cette intention militante dans une pensée de l'action comprenant des articulations conceptuelles⁶⁷.

Nous relevons un contresens entre l'usage sémantique usuel qui est fait du terme *inclusion*, du côté d'une ouverture, et sa signification étymologique qui désigne quelque chose qui est enfermé. Le contresens que nous relevons, entre l'emploi usuel et la définition, s'explique par le présupposé selon lesquels le système scolaire, lieu de transmission d'apprentissages et de socialisations, serait un lieu *d'enveloppe* pour *contenir*, au risque alors de l'enfermement des personnes dont les besoins particuliers nécessitent des espaces spécialisés pour une autonomie adaptée.

3.4.2 - L'inclusion scolaire

Retraçons à présent d'où nous vient le terme d'inclusion tel qu'il est repris dans la littérature scientifique, plus récemment et pour la première fois dans les textes législatifs de 2009. Nous y relèverons ensuite comment différents auteurs en parlent dans la littérature scientifique actuelle.

⁶⁷ Que penser par ailleurs de l'emprunt récent du même terme dans le langage publicitaire où vers 1970, un emprunt de sens à l'anglais *inclusive* « qui inclut » est fait pour signifier « tout compris » ? (Ray, 1998, *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert. Paris.)

Depuis les années 2000, le terme d'inclusion se substitue à celui d'intégration et désigne globalement l'école comme devant accueillir tous les enfants au sein des établissements ordinaires. En France, la politique d'inclusion scolaire est basée sur une politique européenne de « non-discrimination » visant à accueillir tout enfant à l'école.

Un article de Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007, p.160) explique qu'en Angleterre, le terme *intégration* « désigne cette seule présence physique », alors que le terme *d'inclusion* « implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire ».

Selon Doré (2001, p. 3) l'inclusion nous vient d'une expression anglaise « *full inclusion*, qu'on définit comme un nouveau paradigme ». La logique inclusive s'appuie dans ce cas sur le principe selon lequel tous les enfants *doivent être inclus* dans la vie sociale et éducative de l'école de quartier : « Le but premier de l'*inclusion* [étant] de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire au départ » (p. 3).

En Angleterre, le « mouvement inclusif » émerge notamment à la publication du « Livre vert » (1997) sur l'éducation spéciale, à partir duquel un débat se développe sur le handicap et l'inclusion. Ce livre vert publié par le New Labour (parti politique⁶⁸) propose notamment « des stratégies en faveur d'un système d'éducation inclusive pour tous » (Armstrong, 2003, p. 9). Nous notons au passage que ce parti se rapproche essentiellement de thèses libérales, voire ultralibérales en matière d'éducation.

Sous la direction de Tony Blair (Faucher-King et Le Galès, 2010, 4^{ème} de couverture années 2000), « les gouvernements du New Labour ont créé un cocktail original composé de trois quarts de réformes néolibérales et antilibérales

⁶⁸ Le Parti Travailliste (ou Labour Party) est un parti politique de gauche en Grande-Bretagne. Le "Labour" a gagné trois élections d'affilée, en 1997, 2001 et 2005 sous la direction de Tony Blair. Tony Blair a transformé le Labour en New-Labour. Le parti a perdu les élections en 2010.

inspirées de l'exemple américain, d'un doigt de social-démocratie scandinave, et d'une volonté aiguë d'expérimentation qui a profondément transformé la Grande-Bretagne ». Les auteurs analysent « le "laboratoire" New Labour et de ses effets sur la vie des citoyens britanniques [comme] « une révolution bureaucratique » qui continue à se diffuser en France et en Europe ! ».

Recueillant le témoignage des professionnels du collège Ullswater Community College⁶⁹ Armstrong (2003, p. 9) constate que la culture d'inclusion se manifeste autant au niveau des processus, des pratiques, des rapports sociaux qu'au niveau de l'organisation spatiale, financière et administrative des institutions. Néanmoins, Armstrong relève que pour ces professionnels « il est impossible de trouver assez de temps pour réaliser les rencontres entre enseignants et professionnels et de faire le planning pour que les collaborations sur le plan des curriculums et pédagogies soient une réussite à chaque fois » et note « un manque de ressources [or] si l'inclusion doit devenir une réalité, il faut s'assurer qu'il y a suffisamment de moyens techniques, humains et financiers alloués ». À en lire Armstrong, loin de simples intentions et même de la ferme volonté de modifier des pratiques, l'inclusion suppose aussi de mobiliser des moyens structurels de différents niveaux financiers, humains, matériels et architecturaux. L'emploi du terme « inclusive education » paraît finalement mal défini pour Armstrong (2003).

3.4.3 - L'inclusion : constats

Depuis la loi de 2005, avec un recul de quelques années, des effets positifs sont soulignés concernant l'inclusion scolaire, mais des critiques apparaissent également. Si l'inclusion s'entend comme pensée volontaire, positive et éthique, des obstacles et des limites ont rapidement émergés. Le Capitaine (2006)⁷⁰ parle, à ce propos, d'un double mouvement de la personne handicapée « vers le système social dans lequel elle se trouve », et celui du système social lui-même « vers cette

⁶⁹ Ullswater Community College, établissement secondaire en Cumbria, s'est engagé à poursuivre une politique en faveur de l'inclusion.

personne, et vers toutes les personnes avec toutes leurs singularités, leurs particularités, leurs difficultés et leurs différences ». Le Capitaine (2010) affirme alors que l'inclusion individuelle érigée en dogme interdit aux jeunes handicapés, les sourds en particulier, de « trouver des pairs partageant le même mode de communication ou des adultes utilisant la langue des signes, et par là fait courir des risques d'exclusion de la communication pour un bon nombre d'entre eux ». L'inclusion érigée en dogme recrée en définitive la situation d'exclusion qu'elle prétend combattre au départ...

Au moment de la mise en place de la loi de 2005 sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école ordinaire, Philippe Cormier (2005) compose un article sur la contradiction face à laquelle se trouve l'École en France. D'un côté est relevé la détermination d'engager un « processus » d'inclusion, « une école pour tous incluant tous les enfants sans exception "inclusive school" » et de l'autre côté, le fait de constater que « "l'inclusion" n'est tout simplement pas possible dans l'état actuel de l'institution ». Pour l'auteur, si des expériences d'intégration sont réussies, la perspective de généralisation « dans un sens "inclusif" » aurait pour effet de mettre « beaucoup de monde en difficulté ou même en souffrance ». Cormier affirme encore que les conditions pédagogiques, dans ce domaine, et institutionnelles n'existent pas ou guère.

Pour Poulain (2007), l'inclusion est soumise en premier à l'attente et au désir des parents : « inconsciemment ou non, bon nombre de parents sont dans le forcing, le "forçage" intégratif ». Poulain parle du « désir envahissant de normalisation » des parents en souffrance, tentés par « l'annulation magique d'une réalité difficilement supportable, difficilement supporté : le handicap de leur enfant ».

Lescouarch (2007), quant à lui, reconnaît dans la loi de 2005 un indéniable progrès dans l'évolution de mentalités. Néanmoins, il affirme que l'inclusion « est problématique dans le champ des pratiques réelles, car la dimension pédagogique concrète de cette évolution reste pour l'instant peu explorée ». L'auteur s'inquiète du fait qu'il ne suffit pas de « décréter l'inclusion ». La polyvalence et la compétence de l'enseignant généraliste ne sont que postulées. Pour lui, le risque

est grand d'un maintien des « pratiques actuelles conduisant de fait ces enfants [en situation de handicap] à une situation de fragilité accrue au nom de leur bien-être ». L'inclusion systématique est une réponse trop simple à une situation complexe. Le milieu, en effet, qui accueille un enfant en grandes difficultés exerce en réalité une pression de conformité sur un sujet fragilisé par son handicap, laquelle peut être vécue comme violente.

Lescouarch rejoint en cela les propos d'Élisabeth Bautier (2007) pour qui « il existe une inadéquation des pratiques enseignantes aux caractéristiques et aux dispositions des élèves les moins performants, le plus souvent issus de milieux populaires ». En outre, Bautier va jusqu'à accuser l'école non pas de réduire les écarts, mais de les accroître (2007, p. 10) « alors même que les enseignants ont le sentiment de s'épuiser à faire ce qu'il faut pour aider les élèves ».

Une conférence donnée en 2008 à Clermont-Ferrand avait pour titre « inclusion sociale : une approche européenne de la scolarisation des élèves handicapés »⁷¹. Pour autant, les comptes-rendus des ateliers consultés ne font ni apparaître les termes *d'inclusion* et *inclusion scolaire*. En revanche, celui de *scolarisation* est repris et répété. Une appropriation du terme générique de scolarisation se préciserait-il aux dépens de celle d'inclusion lors des réflexions scientifiques ? Le même constat est possible concernant la circulaire de rentrée 2011.

Pour Thomazet (2008, p. 134) pour qui « hérité de l'anglais, le terme d'école inclusive n'est peut-être pas idéal et ne doit peut-être pas être conservé en langue française. Il reste qu'une dénomination est nécessaire pour désigner cette forme de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et de gestion des singularités au sein de l'école ordinaire ».

Lacroix et Potvin (2009) affirment que le succès de l'inclusion dépend notamment de cinq conditions, à savoir : « l'adaptation et la diversification de l'enseignement, la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents,

⁷¹ Union Européenne. Inclusion sociale : une approche européenne de la scolarisation des élèves handicapés. Clermont-Ferrand, 29 et 30 octobre 2008.

l'ajout de ressources humaines, les besoins de formation et l'implantation de programmes d'aide ». Les auteurs rappellent très justement qu'une démarche d'inclusion inadéquate « peut créer de l'insatisfaction chez ceux qui la mettent en œuvre (enseignants, intervenants, membres de la direction, parents, etc.) ».

Plus récemment encore, au début de la décennie actuelle, dans son mémoire de recherche, Pourriau (2011, p. 8) invite à la prudence quant à l'inclusion systématique « car l'échec va stigmatiser l'élève (en cas de trop grande exigence) et certaines situations (trop tolérantes) ne permettront pas une acquisition de l'autonomie de l'élève porteur de handicap ».

Benoît (2012, p. 70) parle, à propos d'inclusion, d'une « profonde mutation en termes de pensée de référence » et souligne une nouvelle articulation des concepts de référence. Il fait apparaître trois couples de notions antagoniques qui « correspondent à des oppositions structurantes : différence et singularité, déficience et fonctionnement, trouble et besoin » (2012, p. 71). L'auteur souligne que par rapport à la mise en œuvre de réponses scolaires adaptées à la singularité « les pratiques enseignantes sont loin du compte ». En revanche, il reconnaît à l'éducation spécialisée « une réelle avance sur l'éducation scolaire » (2012, p. 72). Ce qui est une manière de rendre justice à cette « filière » au regard de l'histoire des dispositifs. Pour Benoît, il s'agit de « mutualiser » les compétences, ce qui suppose un transfert des ressources spécialisées des agents spécialisés, auprès des enseignants dans la classe ordinaire.

Au niveau du terrain, à défaut d'une telle circulation des compétences, les enseignants des classes ordinaires placés face aux effets du « mouvement inclusif » se trouvent finalement démunis voire déstabilisés. Ils se trouvent en effet, pris dans une confusion, liée à une dysfonction entre une logique néo-libérale véhiculée par des discours légaux qui s'imposent à eux et leurs pratiques vécues sur le terrain. C'est pourquoi, nous chercherons à savoir comment les enseignants *s'adaptent* ou *font face* à cette situation inédite.

Nous en déduisons, par conséquent, pour cette recherche, l'importance d'accéder aux pratiques des enseignants, telles que rapportées par eux-mêmes. Il se trouve que l'emploi du terme d'inclusion en France, influencée par un mouvement international dont nous avons situé l'origine en Grande-Bretagne, a été restreint, au moment de la loi de 2005, au seul cas du handicap. La prise en compte de l'hétérogénéité et de la diversité se trouvant désormais désignée sous l'intitulé générique de « Besoins Éducatifs Particuliers ».

3.4.4 - Les « Besoins Éducatifs Particuliers » au risque de la multiplicité des aides

Qu'en est-il de l'emploi du mot *besoin* pour la France ? Dans la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées la notion de *besoins particuliers* détermine l'orientation de l'enfant en éducation ordinaire et à défaut en éducation spéciale. Si dans la circulaire de 1990 (n° 90-082 du 9 avril 1990) le mot besoin(s) apparaît, il concerne uniquement les besoins en matière de dispositifs (réseaux) et de secteurs et pour les aides spécialisées, les « *besoins pédagogiques spécifiques* ». L'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 emploie les termes *besoins particuliers, besoins spécifiques, besoins divers ou besoins de l'enfant*. Enfin, la circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002 reprend les termes de *Besoins Éducatifs Particuliers* (BEP).

L'expression « BEP » est empruntée à l'anglais « Special Needs Education » (SNE). L'appellation « Besoins Éducatifs Particuliers » nous vient de Grande Bretagne. Suite au rapport Warnock de 1978⁷² (Angleterre, Écosse et Pays de Galles) et à la loi sur l'éducation de 1981 (Education Act), l'éducation spécialisée a été réimplantée à l'intérieur des écoles et des collèges ordinaires anglais. Ainsi « on est passé à la préoccupation de pourvoir aux besoins éducatifs particuliers » (Chauvière, 2000, p.119). La loi de 1981 remplace les « onze catégories de handicaps existantes, définies sur la base de critères médicaux par le générique de “besoins éducatifs spéciaux” ou “besoins éducatifs particuliers” » (Armstrong,

⁷² Le titre du rapport étant « Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People »

2003). À ce propos, rappelons qu'en France (1989) une « nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages » est fixée aux fins de décrire les handicaps, dans les travaux statistiques et leur étude. Cette nomenclature française se présente comme un lexique (annexe 6).

Dans son article, Armstrong (2003) affirme qu'en pratique, en Angleterre, on a continué et on continue toujours d'utiliser les catégories issues d'une approche médicale. En revanche, les catégories jugées trop négatives ont été remplacées par des sous-catégories comme celles « d'enfants avec difficultés d'apprentissage », avec « difficultés moyennes d'apprentissage » ou avec « difficultés sévères d'apprentissage ». À noter que de nouvelles catégories ont été découvertes (Chauvière, 2000, p.120) comme celles de « déficit d'attention avec syndrome d'hyperactivité et de difficultés comportementales et émotionnelles, ce qui a entraîné le développement de nouveaux domaines d'expertises, de nouvelles carrières et de nouveaux services spéciaux ».

Ainsi, après la loi anglo-saxonne de 1981, les bilans d'évaluations impliquant plusieurs professions (professionnels de l'éducation, de la psychologie et de la médecine et représentants des autorités éducatives locales) « devinrent un mécanisme essentiel pour que les écoles obtiennent des ressources, et pour qu'elles fassent accueillir dans des services différents et ségrégatifs des élèves considérés comme perturbants » (Chauvière, 2000, p.120). Ce fut le cas des élèves ayant « des comportements dérangeants » selon l'introduction de nouvelles catégories, tel le déficit d'attention avec syndrome d'hyperactivité. Nous remarquons au passage qu'une logique marchande (Boltanski & Thévenot, 1991) s'immisce dans le système scolaire anglais où il s'agit d'évaluer, de faire reconnaître des problèmes pour obtenir en retour des financements.

Désormais, après 2005, la dénomination *besoins éducatifs particuliers* concerne une vaste population d'élèves et non plus seulement des enfants porteurs de handicap. L'Université d'automne organisée par l'académie de Clermont-Ferrand

(Vichy, 2003) consacrée spécialement à ce sujet⁷³ reprend en effet qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. » (Lebreton, 2007, p.4). Également, s'y rajoutent les élèves présentant des difficultés graves et durables ou des difficultés d'adaptation.

Le site de L'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale)⁷⁴ précise que la notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques » est récente. Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée « handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissages ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ; enfants du voyage... »⁷⁵. Regrouper toutes ces situations d'élèves sous un même intitulé « peut conduire à homogénéiser ces catégories pourtant bien différentes » (Armstrong, 2003). La circulaire de préparation de la rentrée 2010 n° 2010-38⁷⁶ désigne dans le paragraphe concernant les Besoins Éducatifs Particuliers des élèves « les enfants et les jeunes handicapés, les enfants de familles non sédentaires, les enfants qui arrivent en France sans maîtriser notre langue et les enfants intellectuellement précoces ». Autrement dit, le risque est encouru de mettre ensemble sous l'appellation « Besoins Éducatifs Particuliers » des situations sans commune mesure : par exemple, le projet scolaire d'un enfant présentant un retard mental et celui d'un enfant non francophone. La catégorie de « BEP » n'a finalement pas d'autre propriété que de comprendre toutes les autres catégories existantes en affirmant nouvellement la reconnaissance des « BEP » pour tous les élèves.

Pour résumer, en France l'inclusion évoque le plus souvent les personnes handicapées. Cependant, tel que le présente Zay (2010), l'inclusion s'élargit

⁷³ Université d'automne – Académie de Clermont-Ferrand (2003) pilotée par la DESCO (ministère) Direction de l'enseignement scolaire. S'enrichir des différences. Le système éducatif français face aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

⁷⁴ ESEN (2011, mise à jour 08/02/2011). Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

⁷⁵ Ces précisions sont suivies du commentaire suivant : « les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives ».

⁷⁶ Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010. Préparation de la rentrée 2010

actuellement aux « jeunes qui présentent des différences par rapport aux normes du système général d'éducation, que ces différences soient biologiques ou socioculturellement construites » l'école de type « comprehensive school » faisant une place à tous les élèves. Cette évolution signifie que les problématiques qui émergent ne se posent plus en termes d'intégration ou de non-intégration, mais en termes de « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP) conséquents à la scolarisation et à l'inscription de tous les élèves. Autrement dit, la notion d'école inclusive reposerait en premier lieu sur le principe légal du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Ce que confirment Benoît & Boule (2007, p. 160) quand ils affirment qu'« en France, on préfère parler d'école pour tous » (ETP).

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons relevé les changements adoptés en France depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1882) à nos jours à travers quatre catégories d'élèves différents : en situation de handicap, en difficulté scolaire, intellectuellement précoces et primo-arrivants. De cette exploration chronologique des textes de loi, à partir d'un historique de la prise en compte de la différence et des changements sémantiques de la désignation des élèves, ressortent trois grandes périodes qui détermineraient trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Le tableau ci-après donne un aperçu des différents contextes et du mouvement engagé depuis l'école obligatoire.

Tableau 2. Les trois types d'école

« École ségrégative »	« École intégrative »	« École inclusive »
Contexte : 1881-1882 : accueil de tous les enfants de France par la fondation de l'école obligatoire, laïque et gratuite (lois Jules Ferry) 1908 : échelle métrique de l'intelligence (Binet-Simon) 1909 : création des classes et écoles de perfectionnement 1940 : association de parents « Les papillons blancs » (Léonce Malécot) 1966 : étude du problème de l'inadaptation des personnes handicapées (rapport Bloch-Lainé)	Contexte : 1970 : Comité interministériel 1970 : création des GAPP 1975 : notion de handicap succède à la notion d'inadaptation 1982-1983 : mise en œuvre d'une politique d'intégration 1989 : adoption par la France de la trilogie de Wood (handicap pensé comme une dimension personnelle)	Contexte : 1990 : création des RASED 2001 : adoption d'une nouvelle classification (CIF) (conception plus sociale) 2002 : classes d'intégration scolaire (CLIS) 2005 : Loi pour « l'égalité des droits et des chances pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » inscription systématique et obligatoire à l'école 2006 : création des MDPH 2007 : prise en compte de la précocité 2009 : classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)
Orientation de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques : risque de relégation, d'exclusion	Intégration partielle ou totale dans le milieu scolaire ordinaire d'enfants handicapés intégration scolaire = intégration sociale entre relégation, exclusion et intégration	Scolarisation de tous les élèves : l'école s'adapte pour prendre en compte la diversité des élèves risque d'inclusion à « tout prix », d'enfermement manque de formation des enseignants « inclusion massifiée »
Dans une perspective de ségrégation, le non-conforme, l'anormal posent problème : il est « exclu ».	« Dans une perspective d'intégration, les conditions se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est (Gossot, 2007, p.160) ».	« Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre » (Benoît & al, 2007, p.161).

L'ensemble des choix réalisés dans l'institution scolaire après une trentaine d'années d'existence (1909) pour faire face aux élèves qui posaient problème, a été jugé *a posteriori* d'« école ségrégative ».

Ce jugement de « l'histoire » consistant à taxer d'« école ségrégative » un système scolaire qui a pourtant pris conscience relativement tôt (en 1904 avec la « Commission Bourgeois ») de la nécessité de distinguer différentes réalités d'enfants serait-il une tentative rassurante de notre époque pour se persuader de la légitimité de l'inclusion généralisée ?

La période historique dite d'« école intégrative » (1975) serait, elle, plus proche de l'idée d'une école équitable où l'insertion sociale prime, où le « sentiment de différence » n'est pas nié, mais engendre une culture du respect et de l'entraide mutuelle. Il semble que les potentialités mobilisées dans cette période, ce dont témoigne le corpus de lois afférent, ne soient pas allées au maximum de leur déploiement, cela pour de multiples raisons : professionnels insuffisamment formés, montée de l'individualisme, « superficialité » des mentalités, insouciance en période d'abondance.

Aujourd'hui, en 2012, du fait du régime de l'inclusion, chaque enseignant est susceptible d'accueillir et d'accompagner dans sa classe des enfants à besoins éducatifs particuliers (handicapés, primo-arrivants, troubles du comportement, précoces). Comment ces praticiens, lorsqu'ils sont concernés par l'inclusion, de manière très variable selon les établissements, réagissent et agissent-ils ? Comment accéder à ce que les praticiens en vivent et peuvent en dire, au-delà des discours convenus, des réserves professionnelles et des pensées formatées ?

Il nous apparaît incontournable de prendre en compte l'expérience des praticiens-enseignants quotidiennement concernés par les changements induits par les politiques d'inclusion et la prise en compte de la diversité à travers les « Besoins Éducatifs Particuliers ». Nous voulons savoir quelles pratiques les enseignants mobilisent et à travers quels processus. Il est par conséquent important d'entendre

ce que ces praticiens ont à dire de ce qu'ils vivent de l'inclusion, pour se faire une idée concrète du phénomène étudié. Nous allons devoir pour cela situer leur témoignage, expliquer en quoi il est significatif et au regard de quelle théorie, afin de procéder à un recueil de données que nous pourrons alors interpréter de manière posée.

Deuxième Partie

MODÉLISATION THÉORIQUE

Nous avons présenté dans notre première partie une lecture historique de la législation scolaire française à partir d'un corpus de textes légaux pour la période de 1882 (loi Ferry) à 2005 (loi sur l'inclusion). Nous avons traversé ces textes avec la double question de savoir comment les élèves différents y étaient désignés et comment leur prise en compte au sein de l'école primaire y était envisagée.

À partir de la problématique qui s'est peu à peu dégagée de cette lecture, nous avons repéré une « représentation » (admise par les chercheurs, les politiques éducatives et des auteurs) de la « mutation » de l'école selon trois « grandes périodes » qui déterminent trois « types d'école » : *ségrégative*, *intégrative* et *inclusive*.

Or, qu'en est-il aujourd'hui ? Du côté du terrain, l'expression spontanée des enseignants signale un malaise, faisant force de défi pour certains, mais prenant aussi pour d'autres des formes de résignation, de déni ou de découragement. Du côté des politiques éducatives, les valeurs mobilisées par les textes législatifs déploient des formules positives telles que « réussite scolaire » « donnons des couleurs à la réussite », « non discrimination », « projet personnalisé », « programme personnalisé de réussite éducative », « prendre en compte la diversité des élèves », « suivre leurs parcours individuels ». Face à cette positivité, nous ne pouvons que partager ces principes dès lors qu'ils visent une efficacité. L'inclusion est univoque et fédératrice. Le problème est que, lorsqu'une notion plébiscitée annonce des jours meilleurs, il est plus difficile pour le chercheur d'engager un travail de déconstruction ou de recherche.

Dans notre recherche, au-delà du questionnement de ces principes, nous cherchons à faire parler les enseignants eux-mêmes, sur leurs pratiques, et dans un contexte de changements. Dans cet axe, nous nous demandons comment les

situations générées par ces transformations sont vécues et appréhendées par les enseignants eux-mêmes ?

Lors de notre rencontre avec le terrain, nous chercherons à entendre ce que les enseignants disent de cette situation, et à savoir comment ils prennent en compte des « besoins éducatifs particuliers » des élèves en classe ordinaire et dans quelle mesure il existe un écart entre les prescriptions d'inclusion et les pratiques.

Cette partie théorique doit ainsi nous permettre *in fine* d'interpréter ce que les acteurs de terrain vont nous dire de leur vécu et de leurs pratiques, dans le contexte que nous avons décrit en première partie. Nous avons recours, pour cela, à la « théorie des justifications » de Boltanski et Thévenot (1991) dont nous allons tout d'abord présenter l'intérêt pour notre objet de recherche. Ensuite nous expliciterons l'adaptation des registres de *justification* au champ scolaire en intégrant à notre recherche la « théorie des modèles » ou « modèle composite » de Derouet (1988).

CHAPITRE IV LES REGISTRES DE JUSTIFICATION

4.1 LES REGISTRES DE JUSTIFICATIONS

4.1.1 – La théorie des « justifications » - Boltanski et Thévenot

Nous sommes entrée dans la lecture « De la Justification – Les économies de la grandeur » (1991) à partir de l'article de Derouet⁷⁷ traitant de la profession enseignante comme montage composite. Derouet y définit la profession enseignante « comme montage composite » et en propose six logiques ou systèmes de justifications. À ce propos, sa référence à Boltanski et Thévenot nous a amenée à nous intéresser en premier lieu et de plus près, à leur théorie.

Ainsi c'est à partir de l'ouvrage « De la Justification. Les économies de la grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991) que nous allons construire la partie théorique de notre recherche. Boltanski est l'une des figures de la sociologie française lequel, de par son approche empirique, participe de l'évolution de la sociologie. Boltanski propose de passer d'une sociologie critique, qui revendique le monopole de la lucidité sur le monde social, à une sociologie de la critique, qui prend pour objet les capacités critiques que les individus « mettent en œuvre de façon quasi permanente dans le cours ordinaire de la vie sociale » (Boltanski, 1990, p.61)⁷⁸. Boltanski s'intéresse non pas à l'unité, mais à la plasticité des personnes et à la multiplicité des logiques d'action qu'elles peuvent adopter.

Dans leur ouvrage, Boltanski et Thévenot se réfèrent à un corpus établi dans la philosophie politique où ils sont allés chercher « l'instrument » dont ils avaient besoin « pour développer les principes tacitement enfermés dans l'agencement des situations ordinaires ou mis en tension dans les compromis », Boltanski (1990,

⁷⁷ DEROUET, Jean-Louis (1988). « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », in *Education permanente – La formation continue des enseignants*, n°96 – octobre 1988 – p. 61-71.

⁷⁸ BOLTANSKI, Luc (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences*. Gallimard, Folio Essais, Editions Métailié, p.61

p.180). Nous étudierons plus loin l'apport spécifique de Derouet à notre démarche.

Pour étudier la théorie de Boltanski et Thévenot, nous allons d'abord présenter les auteurs, leur théorisation puis les concepts clés retenus (mondes/logiques, situation, justification) qui servent notre propos et dont nous tirons notre future grille d'analyse.

4.1.2 – Les auteurs

Luc Boltanski est sociologue et Luc Thévenot économiste et statisticien. Leur ouvrage « De la justification : les économies de la grandeur » a été publié une première fois en 1987, suivi d'une publication retravaillée en 1991⁷⁹. C'est la publication de 1991 que nous commentons et discutons ici⁸⁰.

Établis dans le champ de la sociologie constructiviste, les deux auteurs avertissent les lecteurs dès la première page de la manière dont ils ont écrit leur ouvrage, comment ils bousculent les attentes d'y trouver les catégories habituelles de la sociologie (groupes, classes sociales, individus, personnages). Le ton est ainsi donné dès le début : l'ouvrage « regorge d'une multitude d'êtres, qui, tantôt êtres humains tantôt choses, n'apparaissent jamais sans que soit qualifié en même temps l'état dans lequel ils interviennent. » Pour les auteurs « c'est la relation entre ces états-personnes et ces états-choses, constitutive de ce que nous appellerons plus loin une *situation*, qui fait l'objet de ce livre »⁸¹ (p. 11). Leur démarche rompt avec la catégorisation des personnes. Elle nous a paru essentielle pour notre recherche, car elle nous fonde en tant que chercheure qui va recueillir des récits de pratiques, et non comme chercheure qui établit en amont des catégories qu'il chercherait à vérifier ensuite sur le terrain.

⁷⁹ BOLTANSKI, Luc (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences*. Gallimard, Folio Essais, Éditions Métailié p.13

⁸⁰ Dans son livre « L'amour et la Justice comme compétences » Boltanski (1990) reprend dans les chapitres 5 et 6 le cadre présenté dans « Les économies de la grandeur » (édition de 1987).

⁸¹ BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard, p.11

Pour les auteurs, il s'agissait d'arriver à qualifier « non seulement des choses, mais aussi ces êtres particulièrement résistants à la qualification que sont les personnes. (p. 11) » Au regard de l'importance de l'éclairage des recherches anthropologiques de Pierre Bourdieu⁸² (opérations classificatoires et interventions pratiques) leur attention s'est portée sur les opérations de codification. De la sorte ils ont accordé une importance particulière aux connexions opérées avec d'autres formes de qualifications « tenues pour acquises » (p. 14).

Ainsi, les auteurs prolongeant le travail d'Alain Desrosières⁸³ (1977) étudient d'une part l'histoire de la construction de la catégorie des cadres⁸⁴ (Boltanski, 1982), d'autre part l'observation et l'analyse par Thévenot (1979) des catégories « aux frontières indécises » dont celle des jeunes en particulier. Dans cette étude, les auteurs étaient alors face à un conflit entre différentes façons de qualifier les gens. Un conflit « lié à une opposition entre la généralité de la catégorie et la singularité d'un cas personnel » (p. 15). Cet obstacle surgissait et gênait alors le chercheur ou le statisticien qui ne pouvaient plus qualifier sans juger. Car les personnes n'étant pas neutres, classer amenait à juger et donc à perdre de l'objectivité. Plus avant, les recherches réalisées sur des catégories socioprofessionnelles (profession et/ou milieu social) confirmaient cette relation inévitable entre classement et jugement.

Pour échapper à ce paradoxe il leur fallait élaborer une théorie pour penser à la fois la personne non pas en tant *qu'unité* simple, mais en tant *qu'entité* complexe et plastique adaptable et la *multiplicité* des logiques d'action que les personnes adoptent.

Ainsi Boltanski et Thévenot ont voulu comprendre quels sont les principes, les équivalences, les valeurs de référence – ce qu'ils appellent « les grandeurs » – auxquels les acteurs en appellent lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence. Ils sont partis de l'analyse faite sur la manière dont sont

⁸² Dont Boltanski a été son élève puis son assistant. En 1985, il rompt institutionnellement avec P. Bourdieu en fondant à l'EHESS le Groupe de Sociologie Politique et Morale (GSPM).

⁸³ DESROSIERES a travaillé sur les catégories socio-professionnelles.

⁸⁴ *Les Cadres. La formation d'un groupe social*. Paris : Minuit, 1982.

légitimés les jugements dans une philosophie politique marchande pour systématiser ces procédures en une sorte de « grammaire politique » qu'ils étudient ensuite dans d'autres contextes que celui d'une société marchande. Ils ont alors dégagé de ce travail six « cités » ou six « ordres » de justification. Avant d'étudier celles-ci, nous nous attachons maintenant à présenter la philosophie politique qui sert de fondement philosophique à ces deux sociologues pour penser et construire leur théorie.

4.1.3 – Le détour par la philosophie politique

La philosophie politique se définit « depuis ses débuts en Grèce, comme la tentative de saisir par la pensée la nature (la structure fondamentale) de l'État » ⁸⁵ considéré comme « institution-organisation d'un groupe [ou communauté] historique (nation) » qui lui permet de prendre des décisions engageant sa forme de vie et sa survie » (économie, défense intérieure, extérieure, recours à la force, etc.). La philosophie politique cherche à connaître, à mesurer et à discuter les rapports de force qui organisent une nation, la paix ou l'ordre social qui en découle, avec ses légitimités (règles, lois), ses régulations (justice) et organisations propres.

C'est à partir d'auteurs majeurs en philosophie politique, Saint Augustin, Bossuet, Hobbes, Rousseau, Adam Smith et Saint Simon que Boltanski et Thévenot (1991) ont construit « un cadre commun dans lequel les exigences de justice entre les hommes et les exigences de justesse avec les choses pouvaient être traitées avec les mêmes outils » (p. 25).

Ce qu'ils appellent un « détour par la philosophie politique » (p. 26) leur a servi pour avancer dans la compréhension des capacités que les acteurs mettent en œuvre quand ils ont à justifier leurs actions ou leurs critiques. Il en va ainsi du déroulement des disputes qui « lorsqu'elles écartent la violence, [le déroulement] fait au contraire apparaître des contraintes fortes dans la recherche d'arguments fondés appuyés sur des preuves solides, manifestant ainsi des efforts de convergence au cœur même du différend » (p. 26). C'est pourquoi les

⁸⁵ WEIL, Éric (2004). « Philosophie politique » in *Encyclopædia Universalis*

constructions de la philosophie politique constituent pour ces auteurs un instrument privilégié pour clarifier les contraintes et expliciter les fondements le plus souvent implicites au fil des arguments échangés dans le feu de l'action.

Les auteurs ont donc pris appui sur des textes *canoniques*⁸⁶ de la philosophie politique. Ce sont des écrits canoniques au sens où ils posent une « règle, un ensemble de règles » pour s'y conformer et y correspondre » (Larousse). Ils ont analysé et utilisé en premier lieu l'œuvre d'Adam Smith comme une « œuvre de grammairien du lien politique ». Puis Boltanski et Thévenot étendent cette *grammaire* de la *cité marchande* aux cinq autres textes canoniques retenus. Ils rapprochent ainsi des ensembles théoriques différents desquels ils extraient les principes d'ordre légitimes qu'ils renferment. Autrement dit, à partir de la construction de l'ordre marchand dont ils ont dégagé les grandes lignes, ils les rapprochent d'ordres différents « présentés dans d'autres œuvres de philosophie politique, en suggérant qu'ils relèvent tous d'un modèle commun » (p.86). Les auteurs révèlent ainsi les spécifications propres à chacun des ordres selon que *l'ordre de grandeur* est fondé sur la *richesse*, *l'estime*, la *volonté générale*, la *compétence*... Le tableau ci-dessous présente les ordres légitimes extraits d'œuvres de référence et leur correspondant.

Tableau 3. Ordres légitimes, œuvres de référence et auteurs

Ordre légitime	Textes canoniques	Auteurs
L'inspiration	<i>La Cité de Dieu</i>	Saint Augustin 354-430
Le principe domestique	<i>La Politique</i>	Bossuet 1627-1704
Les signes de gloire et le crédit d'opinion	<i>Le Léviathan</i>	Hobbes 1588-1679
La volonté générale	<i>Le Contrat social</i>	Rousseau 1772 -1778
La richesse	<i>La Richesse des nations</i>	Adam Smith 1723-1790
L'efficacité industrielle	<i>Le Système industriel</i>	Saint-Simon 1760-1825

⁸⁶ « Qui pose une règle, un ensemble de règles ; qui s'y conforme, y correspond » « Conforme aux bonnes règles ». Petit Larousse (1993)

4.1.4 – Les cités qui émanent de cette théorie

L'intérêt est de constater comment chacune de ces philosophies propose un principe d'ordre différent qui permet de spécifier de quoi est faite « la grandeur des grands » et, par là de fonder un « ordre justifiable entre les personnes » (pp. 27 et 28).

Dans la pensée des auteurs, c'est sur de tels ordres que les personnes prennent appui lorsqu'elles doivent justifier de leurs actions ou soutenir leurs critiques (p. 21). Comme ils le soulignent, les personnes ordinaires de notre société n'ont pas lu ces œuvres, mais ces ordres sont inscrits dans les dispositifs d'objets qui composent les situations de la vie quotidienne, ordres formalisés dans ces ouvrages de référence de la philosophie politique.

C'est ainsi qu'ils en arrivent à décrire six cités : *inspirée*, *domestique*, de *l'opinion*, *civique*, *marchande* et *industrielle*. Ici la cité est entendue dans le sens de la ville, de l'espace commun entre gens libres et entre citoyens. La cité concerne la manière dont les gens s'organisent pour la vie commune. Chaque cité apporte avec elle son mode d'organisation et de déploiement particulier dans des mondes communs. Chacune des cités présentées constitue un système de référence comprenant ses propres justifications éthiques et politiques. Pour bien appréhender ces différents mondes dans la théorie des justifications, et afin de les relier ensuite à notre objet, deux concepts clés doivent être préalablement éclaircis : les concepts de *situation* et de *justification*.

4.1.5 - Concept de situation

Nous nous intéressons ici au concept de situation. De manière exploratoire, nous repartons d'une part, des définitions de dictionnaires et d'autre part, de différents auteurs appartenant au champ de la sociologie, de la philosophie ou des sciences de l'éducation. Ensuite, nous montrerons quelle définition sera la nôtre.

a) - Définitions selon des dictionnaires

Le concept de situation comprend deux acceptions correspondant à un sens concret et un sens abstrait. Le premier envisage la situation comme une manière dont une personne, une chose sont placées. Dans le second sens, la situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles on se trouve (Bordas, 1985)⁸⁷.

Pour le dictionnaire historique de la langue française (1998)⁸⁸ *situation* au XVII^e s., prend une valeur abstraite. Le mot a désigné (1670) la disposition morale d'une personne, puis désigne « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, des relations qui l'unissent à son milieu. »

Par extension, *situation* se dit de « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une collectivité se trouve. »

Le mot entre dans le vocabulaire de la philosophie existentialiste (1928) comme un « ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet à son milieu ». On le retrouve par exemple à cette époque dans l'expression *être en situation* ou dans le titre des recueils d'essais sartriens *Situations*, I, II, etc. C'est avec cette valeur que *situation* est employé en sociologie, mais aussi en psychologie dans la locution *en situation* (1964).

La situation concerne donc une expérience du sujet vécue dans une interaction avec son milieu. Le sujet et le milieu font partie de la situation. Boltanski et Thévenot expliquent à ce propos que « c'est la relation entre ces états-personnes et ces états-choses, constitutive de ce que nous appellerons plus loin une *situation* » (p.11) qui fait l'objet de leur livre, *De la justification*. Une situation se distingue donc d'une catégorie : une catégorie est une construction artificielle qui classe et enferme tandis qu'une situation est une donnée observable issue de l'expérience.

b) – Définition selon Thomas

Voyons à présent la définition de la situation selon Thomas. En sociologie, la formule de Thomas (1928). « If men define situations as real, they are real in their

⁸⁷ Dictionnaire de la langue française. Le Robert Bordas, 1985.

⁸⁸ Dictionnaire historique de la langue française. Le Robert, 1998, deuxième édition, petit format.

conséquences »⁸⁹ est passée à la postérité. Cette formule est traduite par Bertaux (1976) comme étant « les situations que les êtres humains définissent comme réelles, sont réelles par leurs conséquences ». Cette formule dite « théorème de Thomas » se comprend aussi comme « si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles aussi dans leurs conséquences ».

Une subtile différence existe entre les deux interprétations. La première laisse entendre un choix de la personne alors que l'autre pose davantage l'influence d'une condition extérieure.

Bertaux précise qu'il n'a pas trouvé, dans le *Polish Peasant*⁹⁰ de « définition de la situation », mais que « l'idée est là, pensée au moyen du terme de "subjectivité" ». La fameuse formule se trouve dans *The Child in America*⁹¹ dans lequel Thomas explique que « très souvent c'est le décalage énorme entre la situation telle qu'elle apparaît aux autres et la situation telle qu'elle apparaît à l'individu qui provoque le comportement observable. »

Et Thomas de prendre un exemple extrême d'un américain qui avait tué des personnes « qui avaient la malheureuse habitude de se parler à elles-mêmes en marchant. Voyant leurs lèvres bouger il imaginait qu'elles l'injuriaient et le traitaient de tous les noms, et il se comportait en conséquence » comme si c'était vrai, comme si c'était la réalité. Et Thomas de conclure « si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences. »

Bertaux estime cependant que cette définition penche trop du côté de la psychologie individuelle (voire de la pathologie) et pas assez vers la formation sociale des attitudes et des pratiques. De plus, poursuit-il, elle met trop en relief le

⁸⁹ Thomas, W. I., (1928). *The child in America*. Cité par Bertaux, D.

⁹⁰ En 1918 paraît le premier des cinq volumes de l'œuvre monumentale de W. I. Thomas et Florian Znaniecki, « *The Polish Peasant in Europe and America* ». Le cinquième et le dernier volume paraîtront en 1920. Sur les quelques 2 000 pages de l'œuvre, plus de 300 sont consacrées à une longue autobiographie d'un jeune émigrant polonais. Avec W. I. Thomas et l'Ecole de Chicago l'empirisme était surtout qualitatif, concret et orienté vers les réformes sociales.

⁹¹ W. I. Thomas et Dorothy S. Thomas, 1928.

rôle des représentations, vraies ou fausses, réalistes ou illusoire et pas assez celui des valeurs.

c)- Pour Boltanski et Thévenot

Pour Boltanski et Thévenot, c'est en fonction de la situation que les personnes s'ajustent. Selon eux, la situation est centrale. Dans leur démarche ils considèrent que les formes de généralité et de grandeur s'attachent non pas à des collectifs, mais à des situations. Ce qui les amène à rompre avec les notions de *culture* et de *groupe social*. Ils expliquent que « les personnes que nous suivons dans leurs épreuves sont obligées de glisser d'un mode d'ajustement à un autre, d'une grandeur à une autre en fonction de la situation [c'est nous qui soulignons] dans laquelle elles s'engagent » (p. 30). Ils optent pour des comportements plastiques. Ainsi, pour certaines personnes la difficulté réside dans la capacité à résister aux ajustements estimés nécessaires dans le passage entre des situations différentes, d'une cité à une autre.

La coexistence des personnes ne fait pas pour autant une situation. Car les gens peuvent être ensemble dans un même lieu et au même moment, mais s'il n'y a pas de relation, ils s'ignorent. « Il s'agit plutôt de « circonstances » dans lesquelles les gens ne sont pas engagés en commun, ainsi « leur présence dans un même espace relève des circonstances et ne fait pas une situation qu'ils doivent traiter en commun » (p. 51). Cela fait écho au concept de sérialité développé par Sartre⁹² qui décrit précisément cette pluralité de solitudes.

⁹² « Afin de définir et d'illustrer ce concept de sérialité, Sartre va recourir, comme il le fait très souvent, et déjà, pour la première fois, dans *Être et le Néant*, à l'observation et à l'analyse des phénomènes du quotidien caractérisant l'univers des grandes villes (et notamment celui de grandes métropoles comme Paris ou Londres). Un des phénomènes caractéristiques est, effectivement, à propos du réseau urbain des communications, l'attroupement habituel de gens jeunes et âgés de milieux socioculturels différents devant les arrêts d'autobus ; or, dans cette « foule » ou groupe spontanément constitué dans le quotidien, par le besoin des gens de voyager et de se déplacer d'un quartier de la ville à l'autre, chacun incarne pour ainsi dire la *grande solitude* des hommes séparés et atomisés dans l'espace urbain, sans qu'il y ait la moindre possibilité d'un lien ou d'une communication réelle entre eux ». MÜNSTER, A. (2005). *Ontologie de la liberté et praxis dans la pensée de Jean-Paul Sartre*. L'Harmattan p.169-170 consulté le 18 mai 2011 http://books.google.fr/books?id=d5kq2knOxUC&dq=d%C3%A9finition+concept+de+s%C3%A9rialit%C3%A9+Sartre&hl=fr&source=gbs_navlinks_s

Ce qui réunit les personnes dans ce cas c'est le *lieu*. Par exemple, des personnes se promenant dans un sous-bois, les gens qui s'y croisent « ne participent pas d'un même engagement. » La situation ne fait pas que regrouper ensemble et au même moment des personnes, mais elle les engage à travers des relations. Une situation est donc liée à un engagement et l'objet dans la situation va prendre de la valeur par l'engagement de la personne. Par exemple, le rocher peut servir tantôt d'abri, de point d'appui ou tantôt d'escalade en situation de loisir, selon l'engagement dans l'action que la personne entretiendra avec cet objet. De manière semblable, le point de vue de la personne et par extension de l'observateur est déterminé par son type d'engagement dans la situation. (p. 163)

d) – Définition selon Bergson

Dans son essai sur la signification du comique Bergson⁹³ (1967) étend le sens de la situation à ce qu'elle peut revêtir de comique. Par exemple sur le thème du *voleur volé* la littérature moderne l'étend à d'autres variations (*l'arroseur arrosé*, le *dupeur dupé*, le *juge moralisé*...). Il s'agit toujours au fond poursuit Bergson « d'une inversion de rôles, et d'une situation qui se retourne contre celui qui la crée », ce qui provoque le rire. Bergson montre que le comique, s'il existe par la répétition d'un mot ou d'une phrase par un personnage, peut également advenir dans la répétition d'une situation, c'est-à-dire d'une « combinaison de circonstances, qui revient telle quelle à plusieurs reprises, tranchant ainsi sur le cours général de la vie » (p. 69).

Sans développer davantage le *comique de situation* Bergson ajoute qu'« une situation est toujours comique quand elle appartient en même temps à deux séries d'événements absolument indépendantes, et qu'elle peut s'interpréter à la fois dans deux sens tout différents » (p.73). L'illustration immédiate en est le *quiproquo*. Le quiproquo trouve une interprétation différente selon les acteurs (qui ne connaissent pas toutes les faces de la situation) selon le public (qui a eu accès aux sens différents). Cependant si du côté du théâtre ou du spectacle le quiproquo est comique, dans la réalité de la vie il peut être vécu douloureusement.

⁹³ BERGSON, Henri (1967). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris : PUF, p. 72

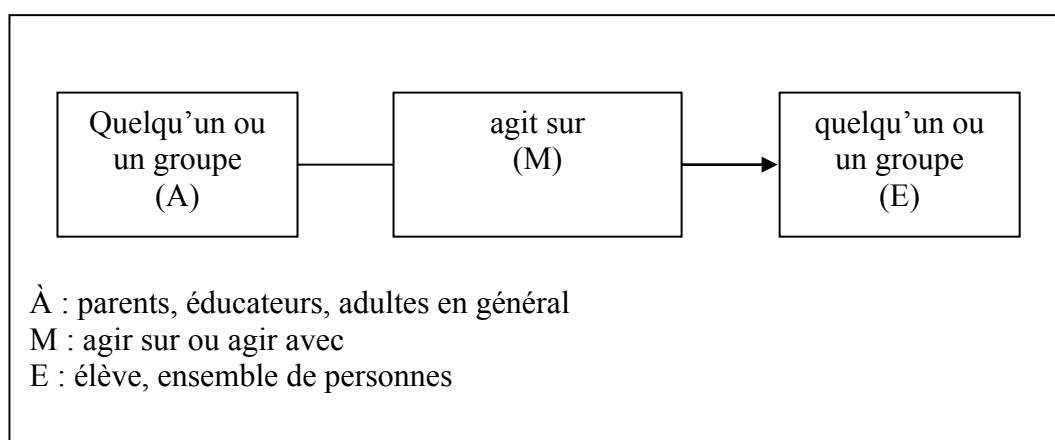
L'apaisement arrive quand les personnes peuvent s'expliquer et reconsidérer les choses.

Le rire revêt une fonction psychologique de régulation ou de distanciation vis-à-vis de situations parfois difficiles ou embarrassantes de la vie quotidienne. Nous avons voulu appréhender la notion de situation à partir de son aspect comique du fait de son aspect potentiellement dédramatisant.

e) – Définition selon Mialaret

Mialaret (1976)⁹⁴ dans le champ des Sciences de l'éducation définit la généralité d'une situation comme étant une action (M) exercée par un facteur (A) sur un facteur (E). Par exemple, « un grand penseur, un grand philosophe, un homme politique (A)... exerce une action (M) (par ses discours, ses écrits, ses actes...) sur toute une génération ou une partie de celle-ci (E). » Mialaret représente le cadre général d'une situation par le schéma ci-dessous.

Schéma 8. Cadre général d'une situation (Mialaret, 1976, p. 17)



Considérant les mutations de la société, Mialaret fait évoluer cette représentation et avance que les jeunes générations ou les groupes d'étudiants exercent une action sur les générations précédentes. Se précise alors la notion *d'interaction* même si « selon les moments et les situations, c'est l'action dans un sens qui l'emporte sur l'autre, sans que l'autre sens soit complètement absent (1976, p. 23)».

⁹⁴ Mialaret, Gaston (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF, p. 17-43

La notion de réaction est incontournable, car elle entraîne l'interaction. Dans une dimension plus large, nous évoquons ici Margareth Mead⁹⁵ (1979) qui a travaillé sur « le fossé des générations ». Selon elle, nous devons apprendre à modifier notre comportement adulte, de manière à abandonner notre éducation *postfigurative* (assurer une continuité, une conformité) y compris ses éléments *cofiguratifs* tolérés (apprendre, avancer de manière horizontale) et découvrir les voies *préfiguratives* d'enseignement et d'apprentissage⁹⁶. À son avis « le développement de cultures préfiguratives dépendra de l'existence d'un dialogue continu dans lequel les jeunes, libres d'agir de leur propre initiative, pourront conduire leurs aînés sur la voie de l'inconnu ». Ce détour permet de considérer l'importance de *l'interaction* à un niveau microsociologique et macrosociologique pris dans les liens intergénérationnels. Dans son analyse Mead défend la force de « l'engagement nouveau » pour faire face à la situation notamment la difficulté pour les jeunes de trouver leur identité.

Mialaret étend son schéma général d'une situation aux situations d'éducation. Dans la situation d'éducation se précise notamment la relation asymétrique entre le maître et l'élève (ou le groupe) dans laquelle dialogues et échanges sont transmis au moyen d'une certaine technologie. Selon lui, l'éducation est « un processus qui suppose une certaine adaptation réciproque de (A) et (E) et, par contrecoup, une modification de (A) par l'exercice même de la fonction éducative » (Mialaret, 1996, p.27). L'adaptation réciproque dont parle Mialaret dans la situation d'éducation conduit l'enseignant à une posture réflexive.

En effet, dorénavant, dans sa relation à chaque élève, l'enseignant prend en compte et articule les objectifs pédagogiques dont il est garant, avec la mobilisation de l'élève dans ses dimensions cognitive, affective, conative et aussi sociofamiliale. L'adaptation de l'enseignant à un « élève pluridimensionnel »

⁹⁵ MEAD, Margaret (1979). *Le fossé des générations – les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*. Paris : Denoël/Gonthier, p. 102.

⁹⁶ Dans les cultures *postfiguratives*, les aînés ne peuvent concevoir de changement, et ne transmettent à leurs descendants que le sens d'une continuité immuable. Ce type de culture caractérise les sociétés humaines pendant des millénaires.

nécessite à chaque fois un travail soutenu de préparation sans être cependant jamais sûr que cette anticipation suffira. Car la pratique de terrain réserve toujours de l'inattendu avec lequel l'enseignant doit aussi savoir régulièrement composer : dynamique du groupe classe, micros événements, incidents, potentialités cachées. Si cette adaptation est continuellement élaborée par l'enseignant, elle n'est toutefois jamais acquise définitivement. Le travail de préparation et d'anticipation de l'enseignant ne réduit jamais totalement l'écart entre ce qu'il prévoit et ce qui arrive effectivement dans sa classe. Ce problème concerne d'autant notre recherche que cet écart est encore plus flagrant avec des enfants en difficultés.

L'accueil d'élèves singuliers, voire atypiques, rendu obligatoire par application de la loi 2005, crée des situations inédites qui accentuent à l'extrême l'adaptation de l'enseignant aux besoins particuliers des élèves. Ces situations génèrent *a contrario* des angoisses nouvelles, suscitent des inadaptations et interrogent. Ce nouveau palier dans la prise en compte de la particularité de chaque élève (jusqu'à l'élève hors normes) pose la question de savoir comment les enseignants procèdent, comment ils répondent à la consigne de l'inclusion.

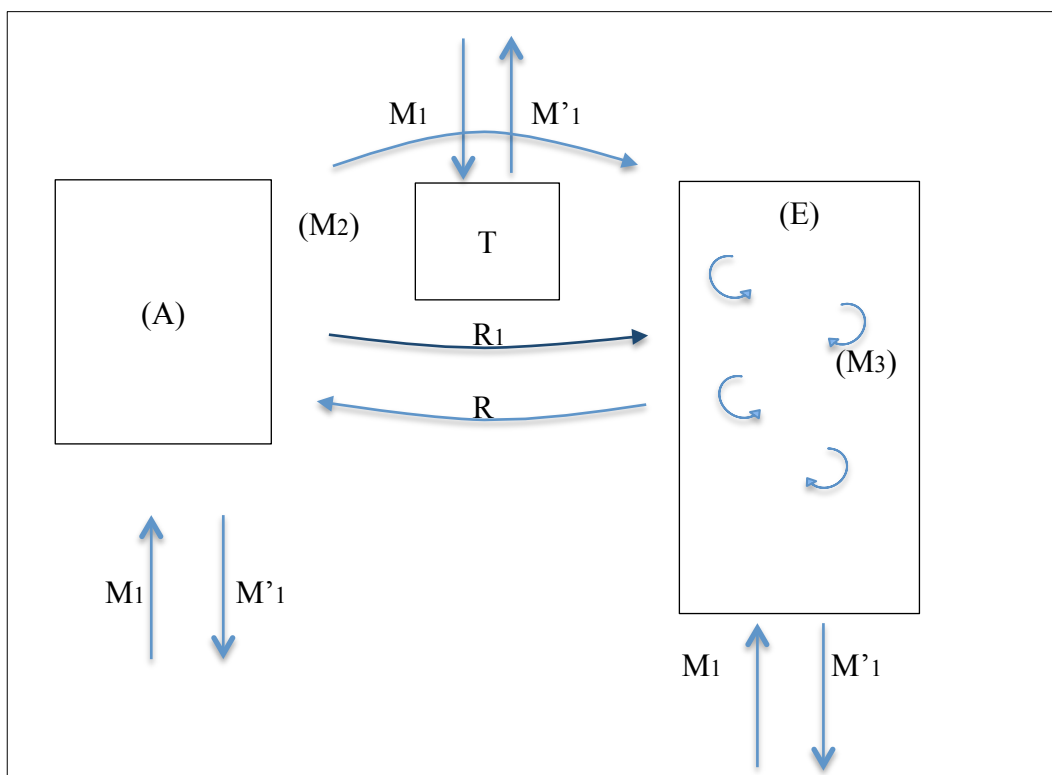
Nous nous référons ici à Mialaret, selon lequel, une situation d'éducation existe dans un contexte historico-social. Aussi peut-elle être *permanente* ou *occasionnelle*⁹⁷. Elle peut exister dans des lieux divers. Une situation d'éducation influence les partenaires en présence et se structure en partie en fonction d'eux. Une situation d'éducation met des partenaires en présence où sont exercées trois sortes d'actions :

- « (M1 et M'1) actions réciproques du milieu et de la situation d'éducation ;
- (M2) action du ou des facteurs (s) éducateurs (s) ;
- (M3) action à l'intérieur du ou des groupes. ⁹⁸»

⁹⁷ Ibid p. 32

⁹⁸ Ibid., p.33

Schéma 9. Schéma général d'une situation d'éducation (Mialaret, 1976, p.33)



Mialaret souligne que les situations d'éducation sont déterminées par trois groupes de facteurs :

- « ceux qui correspondent aux conditions générales de l'éducation-institution ;
- ceux qui correspondent aux conditions locales des situations d'éducation ;
- ceux qui correspondent aux conditions de la relation éducative elle-même »⁹⁹.

Néanmoins, Mialaret (1996, p.45) rappelle qu'une des caractéristiques « de la situation d'éducation est d'être essentiellement une situation humaine. »

Les définitions de la « situation » apportées par Thomas, Boltanski & Thévenot (théorie des justifications) et Mialaret, nous conduisent à préciser notre propre

⁹⁹ Ibid., p.35

conception de la situation au regard de l'inclusion. « L'inclusion », qui concerne quatre catégories d'élèves différents, est déterminée par un contexte socio-historique (politiques éducatives) qui en constitue les « circonstances ». L'enseignant y prend part et s'y « engage » de telle manière qu'il les modifie, produisant ainsi des situations. Comme l'engagement des personnes dans les situations se manifeste par des « interactions », celui de l'enseignant se décline à travers des « relations » vécues avec des élèves dans le contexte de la classe ordinaire. Or, ce que l'on pourrait appeler situations « d'inclusion » (mais pas seulement) dans l'espace de la classe ordinaire, se déploient suivant différents « mondes » qui sont autant de « logiques » d'action. C'est ainsi que les « récits de pratiques » de l'enseignant constitueront pour notre recherche des traces de son engagement face à l'inclusion.

L'obligation de l'inclusion scolaire, en introduisant dans la classe ordinaire de nouveaux élèves, en grandes difficultés, produit de nouvelles situations et impacte plus largement le système scolaire. Il s'agit alors pour nous de savoir dans ce contexte comment ces modifications se retrouvent et sont éventuellement expliquées à travers des situations quotidiennes décrites par les enseignants.

Voyons maintenant comment est caractérisé le concept de justification dans la théorie du même nom (Boltanski et Thévenot, 1991), puis nous verrons ensuite ce que nous en retenons pour notre recherche.

4.1.6 - Concept de justification

a) – Définition

Pour expliquer le terme de justification, il faut d'abord en revenir à la définition du verbe justifier.

Justifier (v. tr.) du latin chrétien *justificare* (v.1120) signifie traiter avec justice, déclarer juste. Justice est dérivé de *justus*, juste au moyen de – *ficare*, faire¹⁰⁰. Justifier c'est faire juste la plupart du temps par déclaration.

¹⁰⁰ Dictionnaire historique de la langue française. Le Robert, 1998, deuxième édition.

Le mot signifie aussi « disculper en justice ». En moyen français, il est employé hors du contexte juridique pour prouver et établir un fait (1368). Il correspond à « justifier de » et consiste à « prouver le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement. » Il comporte parfois la nuance de « confirmer après coup », par laquelle il se sépare de *légitimer* [légal, conforme au droit naturel] qui consiste à fonder au préalable. Justifier se fonde dans l'après-coup.

Le mot justification (n. f.) a été emprunté, parallèlement au verbe, au latin chrétien *justification* et a suivi la même évolution que justifier.

Dans le domaine religieux justification (n. f.) correspond à la transformation du pécheur, par le retour à l'état de grâce¹⁰¹. Pour les catholiques et les orthodoxes, la foi et les pratiques religieuses (œuvres) concourent à la justification. Un deuxième sens obtenu par extension correspond à l'action *de* justifier ou de *se* justifier et signale le résultat de cette action comme dans l'expression une justification des dépenses. Un troisième sens correspond à la longueur d'une ligne imprimée entre les marges, mais ne correspond pas à notre objet.

Ces définitions indiquent qu'il s'agit de prouver un fait ou de prouver le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement. Justification correspond à l'action de justifier *quelque chose* ou de *se justifier*. Il est intéressant de voir que ce mot est employé hors du contexte juridique pour prouver un fait ou sa propre action. La justification s'entend de cette manière dans le champ quotidien, dans une acception courante. Tandis que le bien-fondé d'une opinion concerne davantage le monde des idées ou des décisions prises.

La nuance apportée par l'*après-coup* apporte une dimension d'une temporalité où la justification se donne après des faits ou des événements. Cela nous amène à penser que la preuve ou le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement, d'une décision ou d'une attitude peut être révélée aussi seulement après avoir agi ou parlé. La justification se démarque de la légitimation qui est anticipée et fondée au

¹⁰¹ Dictionnaire de la langue française. Bordas, 1976

préalable. Ce qui revient à dire que l'on ne sait pas toujours à l'avance que l'on aura à justifier. On agit spontanément telles que les choses arrivent, en urgence ou non, par réaction ou non, naturellement sans projeter nécessairement de devoir en répondre.

À noter que "se justifier" est aussi employé dans un usage courant lorsque par exemple une personne ne répond pas favorablement à une invitation et comme elle s'en défend, la réponse faite est « tu n'as pas à te justifier ».

La justification est entendue à propos d'un faire, d'une action, d'une pensée ou d'un dire. Avec la justification la personne humaine est placée dans une dimension temporelle où ses paroles et ses actes peuvent être, par de nouvelles paroles, justifiés. Ainsi, la justification se couple avec une réflexivité où il s'agit de prouver après coup, d'établir un nouveau jugement sur du vécu.

b) – Définition selon Boltanski et Thévenot

Pour Boltanski et Thévenot, la notion de justification réside dans cette disposition dont chaque personne fait usage en situation de litige pour exprimer son sentiment d'injustice ou pour justifier sa revendication et ainsi « parvenir à un nouvel accord qui permette une coexistence de chacun avec les autres ». Boltanski et Thévenot (1991) proposent de ce fait un cadre permettant d'analyser les opérations critiques auxquelles se livrent les personnes dites « ordinaires » lorsqu'elles manifestent leur désaccord. Ils sont attentifs à la notion de justification lorsque « les gens sont confrontés à l'exigence d'avoir à répondre de leurs conduites, preuves à l'appui, auprès d'autres personnes avec qui elles agissent (p. 54) ». Répondre de sa conduite s'effectue après coup (comme nous l'avons déjà pointé) et demande à toute personne de revenir sur la situation donnée et se la remémorer.

La justification se précise à travers les paroles et les actes et les personnes sont confrontées à la nécessité « d'avoir à justifier leurs actions, c'est-à-dire non pas à inventer, après coup, de fausses raisons pour maquiller des motifs secrets, comme on se trouve un alibi, mais à les accomplir de façon à ce qu'elles puissent se

soumettre à une épreuve de justification (p. 54) ». Étant ainsi attentif aux justifications que développent les personnes en paroles et en actes, l'on peut comprendre avec ces auteurs que le cours ordinaire de la vie « réclame un travail presque incessant pour faire se tenir ou rattraper des situations qui échappent, en les mettant en ordre (p. 54) ». Cette mise en ordre est essentiellement une activité parolière.

Boltanski et Thévenot s'écartent donc de la notion de « légitimation » de Max Weber qui selon eux « tend à confondre justification et tromperie (p. 54) ». Sur ce point, les auteurs appuient leur propos sur une définition de la violence qui est précisément « l'action de passer outre à la justice et de ne se conduire qu'à son gré, sans s'encombrer d'explications (p. 54) ». De la sorte, la violence ne se justifie pas dans l'ordre de justice. Pour se justifier et lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord, les individus prennent appui sur des principes communs, des valeurs de référence et normes supérieures communes aux individus. Alors que la violence en niant autrui supprime la possibilité du commun.

Leur démarche les a donc conduits à être attentifs aux rapports entre les qualifications opérées par le chercheur, et celles auxquelles se livrent les acteurs, et par voie de conséquence à être très vigilants à la diversité des formes de justification. À partir de là, les deux auteurs dressent une typologie des registres de justifications (ou « grandeurs ») auxquels les acteurs ont recours quand ils sont amenés à se justifier dans un espace public. Ils ont explicité six formes de justification selon des formes *civique*, *domestique*, *industrielle*, *marchande*, *d'opinion* auxquelles s'ajoute une forme *d'inspiration* cette dernière étant souvent décrite en termes d'enthousiasme ou d'inspiration¹⁰². La dénomination de « cité » convient pour ces manières de penser, une cité étant en effet l'institution qui organise l'histoire des humains. Chacune des cités constitue un système de référence aux justifications éthiques et politiques.

¹⁰² Nous l'aurons remarqué, ces formes correspondent aux six ordres repérés par les auteurs à partir d'ouvrages canoniques (cf. tableau p. 6).

Les deux auteurs précisent alors la notion de justification en tant que : « la prise en compte de plusieurs mondes [qui] permet de préciser la contrainte de justification. Les personnes n'y seraient pas soumises si elles n'étaient affrontées à la critique. La possibilité de sortir de la situation présente et de la dénoncer en prenant appui sur un principe extérieur et, par conséquent, la pluralité des mondes, constituent donc la condition d'une action justifiée (p. 289) ».

Comme nous le verrons plus loin les formes de justifications ne sont pas forcément compatibles entre elles et l'une peut contredire l'autre. La *cité inspirée* , par exemple, exige le renoncement à la gloire. Elle est le lieu d'une tension permanente avec la grandeur d'opinion. La réalisation de la *cité civique* quant à elle est supposée devoir apporter aux personnes une ressource leur permettant d'interrompre les « allées et venues misérables entre la grandeur inspirée, la grandeur domestique et la grandeur de renommée (opinion) (p.150) » et leur fournir un terrain solide pour surmonter l'incertitude inquiète concernant la grandeur et l'identité.

Parvenue à ce point, nous venons d'éclaircir les deux concepts, de *situation* et de *justification* . Il est nécessaire d'en montrer l'articulation dans la pensée de Boltanski et Thévenot. Nous situerons alors comment cette articulation sert notre recherche.

4.1.7 - Articulation des concepts de situation et de justification

À l'issue de cette articulation nous expliciterons ce que les concepts de situation et de justification apportent à notre recherche.

a) – Chez Boltanski et Thévenot

Pour Boltanski et Thévenot la justification est une « compétence cognitive » dont chaque personne fait usage dans les situations pour justifier son action, voire sa revendication. En justifiant son action, la personne revient sur la situation et c'est de cette manière que la justification rend compte de la situation.

Selon eux « savoir agir avec naturel c'est être capable de se donner à la situation et, pour être en mesure de faire face à l'impératif de justification, il faut ne pas se soustraire à une situation qui, à la façon d'une tâche ou d'un devoir, réclame d'être accomplie et portée à son terme (p. 182) ».

Autrement dit, une situation appelle l'engagement de la personne. C'est par la question de la manière dont les personnes se justifient, donc justifient leur implication dans les situations, que les auteurs ont été conduits à identifier les différents mondes. En effet, les personnes suivies dans leurs épreuves, constatent Boltanski et Thévenot, sont obligées de « glisser » d'un mode d'ajustement à un autre, d'une grandeur à une autre en fonction de la situation dans laquelle elles s'engagent.

Comme nous l'avons déjà souligné, leur démarche les a conduits à être attentifs aux rapports entre les qualifications opérées par le chercheur et celles auxquelles se livrent les acteurs et par voie de conséquence à être très vigilants à la diversité des formes de justification. Car c'est naturellement sur de tels ordres que les personnes « prennent appui lorsqu'elles doivent justifier leurs actions ou soutenir leurs critiques (p. 28) »¹⁰³. Les deux auteurs expliquent que si d'évidence les membres ordinaires de notre société n'ont pas lu les œuvres de référence, les ordres formalisés dans les philosophies politiques sont quant à eux inscrits « dans les dispositifs d'objets qui composent les situations de la vie quotidienne (p. 28) ». En effet, nous naissons dans une société organisée qui convoque et agence différents mondes qui s'entrecroisent, parfois s'entrechoquent, se critiquent ou bien s'entendent.

L'effort pour traiter symétriquement les différentes formes de généralité auxquelles renvoient les situations de la vie a conduit les auteurs « à la construction d'un cadre commun dans lequel les exigences de justice entre les hommes et les exigences de justesse avec les choses pouvaient être traitées avec

¹⁰³ Mais alors qu'est-ce qui distingue le chercheur de la personne ordinaire ?

les mêmes outils (p. 25) ». C'est ce cadre commun ainsi construit qui fournit une restitution des registres de justification.

b) – Ce que les concepts de situation et de justification apportent à notre recherche

Au regard de la prise en compte des élèves différents, notamment de l'inclusion, nous cherchons à savoir comment les enseignants rendent compte de leurs pratiques dans ce contexte. Autrement dit, dans leur lieu d'exercice, dans la classe ordinaire, la prise en compte des élèves différents implique des situations que nous cherchons à appréhender. Pour cela nous avons besoin de connaître comment les enseignants *définissent* eux-mêmes ces situations, s'y engagent ou non et de quelle réflexivité ils témoignent quand ils rendent compte de la situation. Ainsi, en donnant l'occasion à des enseignants de se remémorer des situations d'éducation vécues dans leur classe, la *justification* se précise comme l'examen ou relecture des situations qu'ils sont incités à évoquer et à décrire.

Nous ne cherchons pas à entendre comment les enseignants *se justifient* dans un sens juridique. Ce n'est pas en terme d'exigence à devoir répondre de leurs conduites que nous rencontrerons les enseignants, mais c'est en utilisant la grille de lecture théorisée par Boltanski et Thévenot. La théorie des justifications propose, tel que nous allons le montrer, d'interpréter la réalité et les logiques dont elle procède, en fonction de différentes références (de conduite, langagières) à des mondes. Les auteurs, en effet, mettent à jour différents modèles de *cité*, chacune représentative d'un monde. À partir de chaque monde ainsi défini, se précisent les registres de justifications qui témoignent des logiques en jeu dans la vie quotidienne.

Leur grille d'analyse (Boltanski et Thévenot) s'est développée en s'interrogeant sur les manières concrètes utilisées par les gens pour se mettre d'accord sur ce qui est juste et prendre au sérieux l'impératif de justification.

Ce qui revient à dire que nous ne travaillons pas sur les justifications entendues comme « justifier son action » voire sa revendication, mais comme « revenir sur la situation après coup ». Nous étendons leurs grilles d'analyse aux situations d'éducation en y relevant les logiques qui sont déployées. Ceci va donc nous servir à repérer quelles logiques se précisent, existent, se développent, se soutiennent après coup chez les enseignants en paroles lorsqu'ils parlent de leurs pratiques. Il nous faut donc voir plus en détail ce qui caractérise, à partir des cités énoncées, chacun des mondes.

4.2 LA NOTION DE « MONDES »

Comme nous l'avons vu précédemment, prenant appui sur la philosophie politique et plus particulièrement sur six auteurs majeurs de philosophie politique Boltanski et Thévenot proposent des modèles de société desquels ils ont dégagé six principes supérieurs qu'ils constituent en formes idéal-typiques nommées « cités ». Chaque cité apporte avec elle son « monde » ; chaque cité convoque son monde. Des six modèles de cité que nous avons présentés plus haut, les auteurs vont s'appuyer sur des « guides » correspondant à chacune des cités desquelles ils vont extraire les six mondes correspondant aux cités. Nous reverrons plus loin ce que sont ces six guides et le procédé que les auteurs ont développé.

Pour les auteurs, les personnes existent dans plusieurs mondes. En identifiant chaque monde, ils en présentent les principes et les codes qui permettent à la fois de les situer isolément, donc de les comprendre, et de les comparer les uns par rapport aux autres. Ils considèrent que chaque personne d'une part doit adapter la disposition voulue par la situation, c'est-à-dire de devenir un être du monde dont la situation relève, par exemple quand on est dans le bureau de vote, de « devenir » un citoyen (p. 184). D'autre part, la personne peut rencontrer et avoir à faire avec différents mondes successivement. Par exemple, au cours d'une journée, un artiste devient tour à tour citoyen à travers une démarche de déclaration de revenus, puis simple client chez un concessionnaire de voiture et enfin père de famille rentrant chez lui.

C'est parce que les personnes existent dans tous les mondes, qu'il faut les identifier dans le monde qui convient. Boltanski et Thévenot apportent l'exemple suivant « comme dans un colloque scientifique où un chercheur fait une conférence devant un public comprenant son père, et où le père fait une intervention en montrant qu'il identifie son interlocuteur comme conférencier et non comme fils ».

Les deux auteurs précisent que « ce qui, relevant de l'un [monde], s'y trouve exister, est dans un autre, inconnu : le monde de l'inspiration connaît, par exemple, des démons ou des monstres, alors que le monde domestique comprend des animaux domestiques qui sont inconnus dans le monde civique où les enfants ou les personnes âgées sont également ignorées, etc. Des objets qui, dans une nature, constituent des instruments rendant la grandeur des gens manifeste ne sont pas pris en compte dans un monde différent » (1991, p.166).

Pour extraire les mondes, les auteurs sont partis d'ouvrages destinés à aider les personnes à se conduire normalement. Ces « guides » de conduite sont des manuels qui permettent, s'ils sont conformément appliqués d'obtenir, dans des situations précises, un « maintien » acceptable. Ils expliquent leur choix de ces ouvrages parce qu'ils proposent « des conseils pratiques de *prudence* et non des systèmes de philosophie politique, comme les textes canoniques » lesquels sont d'ailleurs, pour la plupart, inconnus des auteurs des manuels » (1991, p.190). Ce sont les auteurs, Boltanski et Thévenot, qui font les liens entre ces « guides pratiques » et leur ancrage dans un monde typique.

Les auteurs ont extrait six échantillons représentatifs des mondes, dans lesquels se retrouvent les cités préalablement décrites, déployées et réalisées conformément à leurs principes de grandeur (1991, p.191). Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les correspondances établies par Boltanski et Thévenot entre les manuels sur lesquels ils se basent et les cités de référence déjà construites. Ces manuels instruisent en définitive toute personne sur la manière de se conduire dans le monde, c'est-à-dire dans *un* monde, entendu comme une des six cités. Ces

manuels reflètent les codes et les conventions propres à une cité, lesquels une fois adoptées permettent d’habiter chaque monde correspondant et de s’y mouvoir.

Tableau 4. Ouvrages et cités de référence

Mondes	Ouvrage & Auteurs	Date	Éditions
Inspiration	La créativité en pratique. B. Demory	1974	Paris, Chotard et associés éditeurs
Domestique	Savoir-vivre et promotion. P. Camusat	1970	Paris, Éditions d’organisation
Opinion	Principes et techniques des relations publiques. C. Schneider	1970	Paris, Delmas
Civique	1 – Pour élire ou désigner les délégués ; 2 – La section syndicale. CFDT	1983 1981	Brochures publiées par la CFDT/Montholon Services
Marchand	Tout ce que vous n’apprendrez jamais à Harvard. Notes d’un homme de terrain. M.H. McCormack (What they don’t teach you at Harvard Business School)	1984	Rivages/Les Échos, traduit par M. Lebailly
Industriel	Productivité et conditions de travail ; un guide diagnostic pour entrer dans l’action. M. Pierrot	1980	Paris, Entreprise moderne d’édition

Dans les situations vécues à l’intérieur d’un même espace social et avec les mêmes personnes se déploient ces différents mondes rattachés à leurs cités de référence. Les auteurs affirment que ces « échantillons » des mondes « pourront servir d’instrument au lecteur qui, en se reportant à ces réductions imagées, disposera d’un moyen pratique pour se retrouver rapidement dans l’un des

mondes ou pour en reconnaître la présence dans l'enchevêtrement d'une situation complexe » (p.192). Mais ils ajoutent aussi que des compromis entre différents mondes sont possibles.

Gérard Fourez (1994) reprend et prolonge les distinctions opérées, par Boltanski et Thévenot, concernant les mondes qu'ils transposent aux disciplines scientifiques. À partir de leur théorisation, l'auteur estime qu'« aucune conjoncture concrète ne peut être expliquée dans le cadre d'une seule discipline scientifique » (1994, p. 165). Il s'appuie en cela sur l'assertion de Boltanski et Thévenot selon laquelle « dans une société différenciée, chaque personne doit affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts » (*ibidem*, p. 266) ». Il poursuit en expliquant que « les choix ne peuvent se justifier dans la cohérence d'une seule cité ou d'un seul monde »¹⁰⁴. C'est parce que les personnes existent et expérimentent régulièrement tous les mondes, qu'il importe de les identifier et de les distinguer entre eux.

À noter que ces différents *mondes*, impliquant chacun des registres de justification correspondant, se trouvent désignés par d'autres auteurs se référant à la théorie de Boltanski et Thévenot en termes de « logiques », « modèles » (Derouet, 2000), « justifications » (Corcuff, 1995), de « paradigmes » (Fourez, 1994), de « registres de justification » ou « logiques d'action » (Sciences humaines, 2003¹⁰⁵), de « formes de justification », de « systèmes de valeurs, principes, voire idéologies » (Develay, 2000) ou encore de « principes » (Fontar, 2007), de « modalités de justification », « « modalités quotidiennes de critique et de justification » (Roussiau et Bonardi, 2001, p. 41).

¹⁰⁴ Note de l'auteur : « Pour continuer le parallèle avec l'épistémologie, on peut comparer un « monde », selon Boltanski et Thévenot, à la réalité vue par une discipline : le monde de la physique, celui de la biologie, celui de l'économie, etc. Dans les deux cas, une structure instituée (paradigme ou cité) structure le réel en objets qui ont du sens dans ce contexte ».

¹⁰⁵ in Sciences Humaines hors séries n°42 (Septembre-octobre-novembre 2003). Présentation de livres en sociologie (*pas d'auteur*). p. 57

Quant à nous, pour notre recherche nous reprendrons le terme de *logiques* concernant les pratiques enseignantes, entendues comme des logiques d'action (comportement, attitudes). Ce terme nous paraît plus simple en effet pour désigner les modalités de pratiques enseignantes.

4.2.1- Logiques ou mondes communs (annexe 11)

Nous allons reprendre les différents mondes proposés par Boltanski et Thévenot (p. 200-262) en y relevant ce qui sert précisément à notre recherche. Nous les présentons en les exposant fidèlement chacun l'un après l'autre. Suite à cette présentation de chaque logique, nous illustrerons la manière dont chacune concerne le système scolaire.

En parallèle, nous présentons ces logiques sous une forme plus synthétique, dans un tableau à double entrée, en annexe 11. Ceci présente l'avantage d'une lecture comparative grâce à la présentation visuelle en colonnes.

À noter que nous employons le plus souvent le terme *logique* comme équivalent à celui de *monde*. Par ailleurs nous accentuons en italique les mots clés de chacun des mondes comme l'ont fait Boltanski et Thévenot dans les chapitres VI, VIII et IX pour ces mêmes mots extraits du corpus des manuels examinés.

a. La logique de l'inspiration

Selon les auteurs, le monde de l'inspiration, dans lequel les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état au gré de l'inspiration, est peu stabilisé et faiblement équipé. Y est écarté tout ce qui, dans d'autres mondes, soutient et équipe l'équivalence telle que les mesures, les règles, l'argent, la hiérarchie, les lois, etc.

Dans le monde inspiré, l'état de grand (ou grandeur) possède les attributs de l'*inspiration* elle-même entrevue comme *illumination*, faveur gratuite. Cet état de grand se manifeste par des *émotions* et des *passions*. Il est vécu comme *dévorant*, *exaltant*.

L'inspiré ne craint pas de se définir en reprenant les termes qui, dans une autre logique, le déprécient comme par exemple lorsqu'il se qualifie d'*irrationnel*.

Dans ce monde, les personnes savent accueillir ce qui est *mystérieux*, *original*, *invisible* et ils se meuvent dans les situations *informelles*. Les êtres sont appréciés pour leur singularité. L'on y passe sans transition de la singularité du *je* à la généralité de *l'homme*. Ce sont les artistes qui incarnent aujourd'hui souvent la grandeur inspirée. *L'humilité* y est cependant de mise.

Il faut pour se dépasser, *descendre en soi-même*, *s'évader* des habitudes et de la routine. Le monde de l'inspiration se retrouve dans les procédés empruntés aux spirituels et aux approches *psychanalytiques*.

À travers cette description, ressort une ambiance un peu nébuleuse où flotte l'imaginaire et l'inconscient où se vit l'aventure passionnée, s'entend l'intuition et se pratique le rêve éveillé ainsi que l'évasion hors des habitudes. Dans ce monde les grands inspirés, par leur génie propre, se donnent aux autres et servent le bien commun.

Ce monde se caractérise par l'acceptation totale de la « grâce ». Ici celle-ci peut s'entendre dans son sens chrétien classique et d'une manière dérivée à l'art, la poésie ou les sciences. L'état de petit réside dans la *tentation du retour sur terre*. L'artiste s'inscrit dans *l'habitude*, la *reproduction*.

Rapporté au cadre scolaire, l'enseignant recourt à la logique inspirée pour ce qui concerne les matières artistiques (arts visuels) et le monde de l'imaginaire (contes, fictions). Cette logique se trouve dans les figures des poètes, des artistes, des

créatures imaginaires (monstres, fées). En outre, l'enseignant, de par sa personnalité propre, peut aussi incarner l'artiste, le poète, jusqu'à paraître pour certains comme original.

À l'école ce monde est valorisé, développé et néanmoins encadré c'est-à-dire que le monde de l'inspiration est présenté en contrepoint de la réalité, ce qui en permet une exploration, sans risquer de s'y perdre. Dans ce travail, la nécessité y apparaît de distinguer le réel de l'imaginaire. Ainsi, un travail de repérage est souvent posé par les enseignants auprès des jeunes enfants pour les aider à situer les limites ou frontières entre réel, symbolique et imaginaire. Le document officiel « Le langage à l'école maternelle » (2006) proposé comme un guide des pratiques, distingue d'ailleurs le langage *en situation* (échanges, observations, dialogue), le langage *d'évocation* (raconter une visite), le langage *d'énonciation* et le langage *décontextualisé* (récits, histoires).¹⁰⁶ Ces précisions et qualifications du langage apportent aux enseignants des outils spécifiques qui leur permettent de situer auprès des enfants différents niveaux de réalité.

b. La logique domestique

Cette logique se déploie dans le cercle des relations familiales, mais se caractérise aussi par l'insertion de l'individu dans un corps social ou familial. La logique domestique est basée sur les relations de confiance personnalisée. Cette logique respecte la *tradition*, la *hiérarchie*, la valeur des liens intergénérationnels et se veut attentive à la qualité des relations personnelles.

Dans ce monde s'y révèlent l'apparat du *corps*, du *vêtement* et l'importance de la présentation. Relations hiérarchiques et mondanités permettent l'inscription de la grandeur des personnes et facilitent par là, leur identification lors de rencontres. De surcroît, cette inscription de signes de la grandeur s'établit sous forme de *titres*, de *blasons*, *vêtements*...

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2006). « Documents d'accompagnement des programmes. Le langage à l'école maternelle », in *Collection textes de référence* - Ecole, p. 10.

La référence à la *génération*, à la *tradition* et à la *hiérarchie* équivalente à la dépendance personnelle, rattache au *supérieur*, à l'image du *père* qui incarne la *tradition*. Dans le monde domestique, les êtres y sont toujours définis par une relation de subordination et toutes les relations de subordination sont équivalentes à la relation des *enfants* au père. Les *grandes personnes*, les *personnes âgées* et les *personnes importantes* sont homologues (p.211). Dans ce monde, les êtres y sont immédiatement qualifiés par la relation qu'ils entretiennent avec leurs semblables et s'y trouvent définis comme grands ou petits.

Les êtres à l'état de grand s'y trouvent *distingués*. Ils existent dans la *continuité* (propriété des petits dans le monde inspiré). Ils possèdent les qualités qui manifestent la *permanence* comme la *fermeté*, la *fidélité*, l'*exactitude*.

Les êtres à l'état de grand sont *attentifs* avec les *intimes* (par exemple le conjoint), et *affables* avec les visiteurs. Ils entretiennent des relations de *confiance* avec leur supérieur. Pour eux, la discrétion consiste à « refuser d'écouter les *ragots* et surtout de les transmettre ».

Dans le monde domestique où les êtres doivent assurer la *permanence* et la *continuité* d'une *tradition*, les relations concernent d'abord l'éducation. Les enfants sont d'autant bien élevés que l'éducation de l'habitude permet la *bonne tenue*. Dans ce monde, l'*éducation* fait l'homme *bien élevé*. Les *habitudes* prises deviennent rapidement un comportement naturel.

Les règles du savoir-vivre s'y déploient. Soutenir et manifester la relation hiérarchique entre les personnes constitue la détermination principale des objets : les *petits cadeaux* entretiennent l'*amitié*, les *lettres de bonne année* créent un *lien familial* et des *habitudes de courtoisie* telles qu'*arriver à l'avance* et *s'annoncer* font partie des codes usuels. Les objets et les dispositifs sont ce par quoi les êtres se connaissent.

Les plus grands ont, dans le monde domestique des *devoirs* (plus encore que des *droits*) à l'égard de leur entourage. Ces devoirs réclament le rejet de tout *égoïsme* et assurent la *gentillesse*, la serviabilité. Les plus grands envisagent les plus petits comme s'ils les avaient mis au monde. Un subordonné est toujours très sensible à la considération et à la confiance qu'on lui porte.

Dans ce monde, les relations entre les êtres sont des *relations personnelles*. Chacun se trouve connu *en personne*. Ainsi, par exemple, la parole qui dans le monde de l'opinion ou dans le monde civique est prise face à un public ou dans une assemblée, ne peut s'adresser ici qu'à un être identifié connu de vous ou auquel vous avez été présenté.

Les dispositifs associés à la *famille* font que la vie professionnelle ne peut être dissociée de la vie familiale (p. 219). Le principe supérieur commun se manifeste dans les démonstrations d'un *supérieur* qui, en face à face, de personne à personne, *accorde sa confiance, apprécie, considère, félicite*, mais sait aussi juger et faire des *remontrances*. Dans ce monde, il est normal que le plus grand soit *informé* et *n'ignore* pas les problèmes.

C'est par le déploiement de la singularité que l'ordre du monde peut être appréhendé en toute généralité.

À l'état de petit, les êtres ne tiennent pas en place, ils recherchent *l'attention*, se font remarquer (*sans-gêne, impolis, familiers, outranciers*). Ils se prêtent aux ragots, aux indiscrétions. La trahison est le comble de la misère pour les logiques de ce monde.

La logique domestique, à travers l'image du père de famille, apporte au domaine scolaire une dimension d'autorité¹⁰⁷ où le maître fait figure de supérieur et où les élèves sont subordonnés au maître. Cependant, l'image du père et la figure d'autorité qu'elle véhicule depuis le monde domestique a elle-même subi des

changements ces dernières décennies (familles monoparentales, pères absents, perte d'autorité) modifiant en retour son influence sur l'institution scolaire (passage d'une perte d'autorité à un retour de l'autorité).

D'autre part, le milieu scolaire n'échappe pas non plus aux évolutions d'ordre anthropologique concernant le rapport de transmission entre les générations (parents/enfants vs maîtres/élèves). Margareth Mead (1979, p. 30) décrit le passage historique sans précédent (avant 1979) où l'humanité (dans les pays industrialisés) passe successivement d'une *culture post figurative* (l'enfant apprend des parents, l'élève du maître) à une *culture co-figurative* (les enfants, les adultes et les maîtres apprennent ensemble et de leurs pairs) vers une *culture pré-figurative* (les adultes/parents ou maîtres tirent des leçons des enfants). Suivant ces transformations profondes qui affectent la société, dont la famille et l'école, les pratiques enseignantes se complexifient et se déclinent selon plusieurs dimensions.

Dans la classe ordinaire, le monde domestique s'observe à travers la relation pédagogique quand le maître tient compte de chaque enfant singulièrement. L'enseignant connaît l'élève *en personne*. Cette capacité d'individualiser la relation pédagogique est d'ailleurs l'une des (nombreuses) compétences attendues dans les modules de formation des futurs enseignants. Cette compétence consiste à « prendre compte la diversité des élèves », et à partir de la singularité de chaque élève, suivant ses besoins propres.

Dans le monde domestique, l'éducation occupe une place importante dont la finalité est de façonner « l'homme bien élevé ». Elle doit outiller l'enfant de « bonnes habitudes » afin d'obtenir un comportement « naturel ». La transmission des bonnes habitudes fait l'objet d'un devoir spécifique des adultes envers les plus jeunes. Ces aspects familiaux de l'éducation sont attendus de la part des parents de l'ensemble du corps enseignant à qui il incombe, dès lors, de faire passer des règles de bonne conduite et de comportement conformes (règlements, codes de vie). La famille tend ainsi à exercer une influence sinon une pression en direction de l'école.

c. La logique de l'opinion

Dans ce monde la grandeur vient uniquement de l'opinion des autres, mais l'opinion est aussi elle-même fragile et facilement critiquable. La grandeur de chacun dépend de l'opinion des autres : les réactions de « *l'opinion publique* conditionnent, dans une large mesure, le *succès* ». Ainsi la célébrité fait la grandeur, là où l'humilité prime dans le monde de l'inspiration.

L'*amour-propre* fait que les personnes sont toutes susceptibles d'accéder à cet état. L'*accès à la renommée* peut être soutenu par un dispositif d'objets. La *communication* au plus grand nombre de l'opinion de chacun, laquelle par contagion permet l'extension de renom, s'effectue dans un dispositif comportant un « *émetteur*, un *récepteur* et un *media*. Un intermédiaire [en quelque sorte] chargé de véhiculer le message jusqu'au *public visé* ».

Les supports qui servent la grandeur de renom s'avèrent nombreux (brochures, dépliants, imprimés, journal d'entreprise, lettres, mailing, presse, interviews...). Les *sondages d'opinion* influent sur l'opinion des autres.

Dans ce monde, il faut accepter de voir sa vie privée révélée. Il faut développer un art d'informer pour atteindre la majorité du grand *public*. Les relations publiques, toujours à la limite du monde domestique, visent à la construction d'une renommée. Une tension existe cependant entre le fait d'accroître sa renommée et le fait de *se vendre* étant donné que la vente est présentée comme un des buts pour accroître la renommée.

Dans le monde de l'opinion, le rapport de grandeur est une relation *d'identification* comme le *fan* qui s'identifie à la *vedette*. En parallèle, l'être renommé *attire l'attention*, comprend son *public*, entraîne l'*adhésion* et s'agrandit en proportion.

L'influence, la persuasion, la comparaison sont manifestes dans ce monde. Les relations publiques s'appuient sur le fait que les personnes *réceptives, réceptrices* du message deviennent à leur tour des *émetteurs*. De *spectateurs* où ils reçoivent l'information, les personnes deviennent *acteurs* où ils parlent de cette information. En outre, on peut agir sur cet appareil de communication, le *manipuler* et le tordre pour implanter une image, lancer un produit. On parle ainsi de *cibles* et d'*audiences*. Les êtres n'accèdent à la grandeur que si elle est rendue visible. La présentation au public fait l'objet d'une mise en scène permettant de *manipuler l'ambiance, le climat, l'atmosphère, le décor*.

S'opposent alors ce qui est un véritable *message*, une vraie *communication* et la *création* d'une ambiance agissant presque inconsciemment ou de manière subliminale sur le public présent. Dans le monde de l'opinion, la presse se fait généralement l'*écho des rumeurs* et des *bruits recueillis*.

L'absence de jugement dans ce monde consiste à s'illusionner sur sa propre grandeur. La manifestation du jugement de l'opinion permet seule de réduire cette tension entre la grandeur que l'on s'accorde (idéale) et la grandeur qui vous est accordée par les autres (actuelle).

Être petit dans la logique de l'opinion c'est être *banal*, c'est-à-dire ne pas avoir d'*image* ou avoir une image *floue, détériorée*. Les auteurs rapportent cet exemple : « certaines entreprises luttent (...) pour ne pas la *perdre* (leur image), pour ne pas *disparaître* ».

Les établissements scolaires jouissent ou non d'une réputation. La réputation d'un établissement se trouve relayée par les avis des uns et des autres livrés de manière objective ou subjective, par les rumeurs et aussi plus récemment par les listes de performance publiées par un classement dans les médias. Notons ici comment diffèrent image et notoriété. L'image, valorisante ou dévalorisante, se mesure qualitativement et la notoriété quantitativement.

Par ailleurs, il devient fréquent que les établissements organisent des portes ouvertes destinées aux futurs éventuels parents et élèves lesquelles s'étendent désormais aux établissements du premier degré. Ces portes ouvertes permettent aux parents et élèves de se faire une opinion, de ressentir l'ambiance générale et de finalement faire un choix.

d. La logique civique

C'est la convergence des volontés humaines quand les citoyens renoncent à leur *singularité* et se détachent de leurs intérêts particuliers pour ne regarder que le bien commun qui fonde la cité civique. Ainsi dans la logique civique ce sont les personnes *collectives* qu'elles composent par leur réunion qui accèdent aux états de grandeur supérieurs. Les êtres collectifs sont eux-mêmes compris dans d'autres, *collectifs*. La conscience *collective* et la *volonté générale* leur donnent la volonté de s'organiser, c'est-à-dire de surmonter les singularités qui *divisent* pour faire *l'union de tous*. S'y trouvent les *syndicats* qui *unifient*, élisent des représentants et les *associations* qui permettent de faire d'une multitude *d'individus* un seul être.

Dans le monde civique, les grands êtres sont les masses et les collectifs qui les organisent et les rassemblent. On accède à la grandeur en sacrifiant les intérêts particuliers et immédiats, en se dépassant *soi-même*, en ne plaçant pas des « *intérêts individuels avant des intérêts collectifs* ». Ce monde suppose *l'adhésion*. En effet, celui qui *adhère* gagne en taille parce qu'il rompt son *isolement*.

Le monde civique qui ne peut se déployer hors d'un *État* trouve sa forme la plus accomplie dans la *République* et dans la *démocratie* qui assurent la *représentation* des citoyens réunis en *corps électoral*.

La forme de l'évidence est la *loi* dans laquelle l'expression de la volonté générale se trouve déposée. Les *textes* et les *règles juridiques* permettent une référence.

Cette cité se défait lorsqu'elle s'abandonne au *particulier*. L'état de petit s'y caractérise par la *division*, *l'individualisme*, *la déviation*.

Le monde civique a été longtemps le modèle de l'école. Néanmoins il s'est trouvé fortement éprouvé (mai 68 en reste le symbole). Par exemple, dans les années 80-90 dans le premier degré, on ne trouvait plus dans les établissements scolaires du premier degré de règlement intérieur. Petit à petit l'attitude des élèves (irrespect, violence) a conduit à envisager le bien fondé d'apporter aux élèves des repères traduits alors en terme de règles dans l'esprit de la démocratie. L'éducation à la citoyenneté a connu une flambée du « vivre ensemble ». Du règlement intérieur à celui de la classe, la vie scolaire apporte un cadre et initie les jeunes à la vie citoyenne (droits, devoirs, responsabilités, esprit critique). La logique civique porte avec elle la question de la liberté des individus. Elle ne peut, selon nous, se développer sans fondement philosophique humaniste.

e. La logique marchande

Dans le monde marchand, les actions sont mues par les *désirs* des individus qui les poussent à *posséder* les mêmes objets, des *biens rares* dont la propriété est inaliénable. La caractérisation de ce monde enferme le principe de coordination de la *concurrence*. La *compétition* s'y exprime. Les personnes grandes sont riches, *millionnaires* et *menant grande vie*. Le déploiement de la grandeur marchande s'inscrit dans un espace sans limites ni distance. La circulation des biens et des personnes y est *libre*. Les hommes d'affaires s'activent surveillant les marchés *mondiaux*. C'est le monde de *l'opportunisme*, des *occasions* qui se présentent. À l'opposé de l'état de grand, l'état de petit est celui où les personnes, dans *l'échec*, *croupissent* et *perdent* et où les biens sont *rejetés*, *repoussés*, *détestés* au lieu d'être désirés.

Le monde marchand est donc peuplé d'*individus* cherchant à satisfaire des *désirs*, tour à tour *clients*, *concurrents*, *acheteurs* ou *vendeurs*, entrant les uns avec les autres dans des relations d'hommes d'affaires.

Dans le monde marchand, les gens sont *détachés* les uns des autres (notamment de tout lien domestique), *libérés*, en sorte qu'ils se prêtent de bonne grâce à toute occasion de *transaction*.

Le *recul*, la *distance émotionnelle* entre la situation et soi c'est-à-dire le *contrôle* par rapport à ses propres émotions (émotions qui expriment au contraire l'état de grand dans le monde inspiré) sont l'exigence que cette grandeur fait peser. L'attention aux autres, aux rives de l'opportunisme, ne vient pas tempérer l'égoïsme qui lui est consubstantiel dans l'ordre marchand.

La grandeur marchande ne diffère pas tant des grandeurs qui servent d'exemple à la notion de hiérarchie dans l'ordre domestique, de l'autorité ou dans l'ordre industriel, de la compétence. Les objets marchands enferment les désirs des autres, leur possession implique une relation hiérarchique au sens habituel du terme. Ainsi, les millionnaires se définissent par leur possession de ce que tout le monde désire.

Les êtres du monde marchand lorsqu'ils sont engagés, on dit qu'ils *sont en affaires*. Une *affaire* est composée au moins de deux *individus* et d'un objet (bien ou service) dont ils négocient *l'achat* et la *vente*. C'est le prix qui sanctionne l'épreuve. Le prix doit être *raisonnable* et « correspondre à la *véritable valeur* ». La généralité du prix est assurée par l'étalon monétaire. La monnaie est un être équivoque permettant quant à lui le passage avec d'autres mondes.

La limite inhumaine du monde marchand est inscrite dans une longue tradition qui critique la vanité de la possession des richesses et valorise un sage détachement à leur égard. Toutefois, chez les philosophes écossais « c'est la construction d'une sphère des relations intéressées qui rend possible l'existence de relations désintéressées, par exemple l'amitié » (Silver, 1989).

À noter également que les relations économiques reposent, selon Boltanski et Thévenot, « sur au moins deux formes de coordination principales, l'une par le marché, l'autre par un ordre industriel, chacune permettant d'asseoir une épreuve de réalité différente » (1991, p. 241).

Selon Careil (2002), l'école publique et laïque est aujourd'hui cernée par le marché qui s'infiltré de multiples manières. Les pressions néolibérales s'exercent sur le secteur de l'éducation. Dans son article « les enjeux pratiques de la pression concurrentielle » Yves Careil (2008) parle de laisser faire « à la française ». Pour illustrer cela, il précise « pour ne prendre qu'un seul exemple, on voit mieux aujourd'hui à quel point l'appel aux parents, et en particulier à ce que j'appelle les financements parentaux "librement consentis", génère de nouvelles et profondes inégalités entre groupes scolaires, selon que ces derniers sont situés dans tel ou tel types de quartier ».

Dans cette logique marchande, les sociologues s'intéressent au « marché noir » scolaire¹⁰⁸, aux parents à la recherche du « bon » lycée, etc. Careil (2008, p. 3) parle de concurrence déloyale « qu'exerce l'enseignement catholique, en fait de moins en moins catholique et de plus en plus privé, sur l'enseignement public ». Tout cela participe bien à la formation progressive sinon d'un marché, au moins au développement de logiques et de stratégies propres à un marché scolaire.

Dubet cité par Marc-Antoine Pottin (1997, p.2)¹⁰⁹ parlait déjà du « marché » scolaire où se sont créées des filières scolaires par les options de langues, par le choix des disciplines, qui restent marquées par les appétences scolaires et sociales des familles. Il affirme qu'« il existe maintenant un "marché" scolaire ».

¹⁰⁸ Dispositif parallèle au système scolaire promu par des organismes privés auprès duquel les familles sollicitent toujours plus de cours particuliers.

¹⁰⁹ Fiche de lecture rédigée par Marc-Antoine Pottin. cf. DUBET, François (1997) *Ecole, Familles : le malentendu* (sous la direction de). Paris, Textuel, 1997 et article DUBET, F. (2007). « Le service public de l'éducation face à la logique marchande », *Regards croisés sur l'économie*, 2007/2 n° 2, p. 157

f. La logique industrielle

Le monde industriel est celui où trouvent leur place les objets techniques et les méthodes scientifiques. Mais cette terminologie ne doit pas conduire à penser que ce monde s'inscrit en totalité dans les limites de l'entreprise.

Si certaines des actions s'inscrivent dans une épreuve *industrielle*, lorsqu'il s'agit d'établir la preuve scientifique, d'autres sont impliquées dans le grand moment du jaillissement du fait singulier, l'innovation annonçant la rupture avec la tradition selon une justification *inspirée*. D'autres encore s'appuient sur la grandeur du renom qui va impliquer la concentration d'un crédit auprès de *l'opinion* sur des signes distinctifs ou des marques, ou reposent sur l'ancienneté de liens *domestiques* garantissant une réputation solide, ou enfin sur la mise en valeur *marchande* dans une réponse immédiate aux désirs des clients.

L'ordonnance du monde industriel repose sur *l'efficacité* des êtres, leur *performance*, leur *productivité*, leur *capacité* à assurer une *fonction normale*, à répondre utilement aux *besoins*. Fonctionnalité, organisation, prévision s'y déploient.

Les grands êtres y sont fonctionnels, opérationnels, professionnels et compétents. Ils s'intègrent dans les rouages d'une organisation avec *prévisibilité* et *fiabilité*. Les gens sont en état de petit lorsqu'ils sont *improductifs*, *inefficaces*, *démotivés*, *inadaptés* ou imposent leur *absentéisme*.

Le *gaspillage*, les *rebut*s, les *nuisances*, les *détériorations* sont autant de signes négatifs de la grandeur. Une situation *litigieuse* qui remet en question de l'ordre industriel est interprétée comme un *dysfonctionnement*.

La dignité des personnes est un *potentiel d'activité*. Dans ce monde, les gens ont une *qualification professionnelle* hiérarchiquement marquée par des compétences

et des responsabilités : *encadrement, dirigeants, décideurs, responsables, praticiens, opérateurs.*

Les objets du monde industriels sont des moyens, des instruments mobilisés pour une action telle que la production. *L'ergonomie* y a sa place. L'équivalence temporelle est visible à travers l'aptitude à gérer l'avenir : programmes, plans, budgets avec son lot de calendriers, horaires, étapes, termes.

Le *progrès* est la formule d'investissement dans le monde industriel. La grandeur industrielle exige la *dynamique* pour éviter *l'obsolescence*. Les personnes elles-mêmes sont *intégrées en fonction des compétences* plus ou moins *complexes* qu'elles exercent.

L'harmonie de l'ordre industriel s'exprime dans l'organisation d'un *système*, d'une *structure* dans laquelle chaque être a sa fonction. Poser le problème, chiffrer permettent d'analyser, de mettre en évidence.

La mise à l'épreuve de cette organisation suppose de *vérifier* que les choses fonctionnent comme prévu, que la solution du problème est *réaliste*.

Dans le monde industriel, la dignité constitutive de l'humanité est menacée par le traitement des gens comme des choses. La grandeur des objets et des dispositifs créés peut être confondue avec cette dignité au point de brouiller la limite de l'humanité. La grandeur industrielle peut se rigidifier dans cet ordre monumental et instrumental qu'a coutume de dépeindre la critique de la technique.

Le système scolaire importe couramment la sémantique de la logique industrielle. Pour exemple le document d'un centre de formation renomme l'établissement scolaire en « établissement formateur » (annexe 12) et décline plusieurs compétences dont le vocabulaire est emprunté à la logique industrielle : *gérer* l'hétérogénéité, *gérer* les relations interpersonnelles, *établir* un climat, instaurer la pratique réflexive, *capitaliser* des savoirs, recourir au *management participatif*

(mettre en œuvre une *répartition* des tâches et des rôles et *développer* interactions et collaborations), *participer* et *coopérer*, développer et soutenir la formation (permettre le développement des compétences individuelles et collectives). Autant de prescriptions qui contribuent à un véritable « plan stratégique » de l'établissement scolaire.

De même les politiques éducatives adoptent le langage du monde industriel en parlant de compétences, de réussite, d'efficacité et de performance. À noter également que cette évolution sémantique apparaît dans l'appellation des fonctions : chargés de mission, chef d'établissement (et non plus directeur d'école).

4.2.2 - Les critiques possibles d'un monde vers un autre¹¹⁰

Prolongeant leur théorie, les deux auteurs montrent qu'il est possible de critiquer un monde depuis un autre. C'est-à-dire qu'ils répondent à la question de savoir comment, campées sur un monde, des personnes critiquent un autre monde ou des personnes de cet autre monde. Nous en résumons le contenu dans le tableau ci-après ¹¹¹ :

Tableau 5. Critiques d'un monde vers un autre monde

¹¹⁰ p. 300 à 334 - *De la justification : les économies de la grandeur*.

¹¹¹ L'ouvrage comporte une cinquième partie intitulée « L'apaisement de la critique », partie que nous ne résumerons pas.

Critiques depuis le monde (de)...	de l'inspiration	domestique	de l'opinion	civique	marchand	industriel
l'inspiration vers...		Le frein de l'habitude Tout abandonner	La vanité des apparences L'inauthenticité du théâtre du monde	L'état inhumain	Les gens intéressés	La rigidité des routines L'oppression du raisonnable
domestique	Le laisser-aller		Les belles manières du courtisan/ /Ne pas se donner en spectacle La discrétion des personnes de confiance	L'irresponsabilité de Monsieur-tout-le-monde	Tout ne s'achète pas	La mauvaise qualité des produits standards Le manque de métier des diplômés Le formalisme inadapté
l'opinion	La fausse profondeur Les stars dépossédées de leur vie privée	Renoncer aux habitudes du secret		<i>Les auteurs ne mentionnent rien</i>	La publicité intéressée	L'ésotérisme du spécialiste
civique	Le bouillonnement spontanéiste des avant-gardes éclairés	Vaincre le paternalisme Se libérer de l'autoritarisme Prévenir la corruption Combattre les habitudes de copinage / Dénoncer les scandales / S'élever au-dessus des querelles de clocher / Surmonter les divisions corporatistes	Interdire les sondages en période électorale		L'égoïsme des possédants L'individualisme marchand	Eviter la bureaucratie
marchand	Le sang-froid dans les affaires	Se libérer des relations personnelles Rompre les attaches locales Braver les préjugés	Les méfaits de la spéculation Le peu de prix de la célébrité	Le blocage par l'action collective Le coût de la justice		La rigidité des outils et méthodes Les mauvaises affaires du technocrate
industriel	Le gâchis de l'improvisation	L'ancien est dépassé L'inefficacité des particularismes L'incompétence du petit chef	<i>Les auteurs ne mentionnent rien</i> Secret de fabrication	L'inefficacité des procédures administratives Les coûts d'une politique sociale	Le produit de luxe inutile Le prix injustifié Les caprices du marché	

Nous venons de présenter dans ce tableau les logiques propres aux mondes communs découvertes par Boltanski & Thévenot (1991) et à partir desquelles se déploient des critiques. Il s'agit de « réductions imagées » selon les auteurs en parlant de ces différentes critiques. Si chaque monde possède un point de vue critique sur les autres mondes, chaque monde pris isolément est en retour la cible de la critique des autres mondes. La question que posent ces interactions critiques est de savoir finalement comment sort-on de la critique d'un monde envers l'autre ? Et plus directement qu'est-ce que nous en retenons pour l'école : des contradictions ou des différends qui sont l'expression des logiques présentes dans la société.

Pour Roussiau et Bonardi (2001, p. 41) les orientations de Boltanski & Thévenot contribuent méthodologiquement « à enrichir la théorie des représentations sociales ». Ils précisent que depuis ces recherches, Lafaye & Thévenot (1993) explorent la possibilité d'une autre modalité de justification, à savoir « la justification écologique ». Corcuff & Depraz (1995) envisagent quant à eux un « régime d'interpellation éthique », sorte de compassion sociale qui permettrait d'enrichir la société de la force critique d'un monde à l'autre.

Roussiau & Bonardi expliquent que ces modalités quotidiennes de critique (et donc de justification face à la critique) constituent « un préconstruit socio-historique dans lesquels les acteurs puiseraient des arguments plus ou moins intériorisés, mais également des pratiques, des attitudes et des conduites plus ou moins extériorisées (schémas de conduite, scénarios, scripts...) ». Cette affirmation revient à dire que les personnes sont en partie façonnées par les logiques propres aux mondes qui animent la vie de tous les jours. Les personnes avec lesquelles on s'associe régulièrement, par choix ou par obligation, déploient aussi des logiques en fonction des situations et des mondes dans lesquels ils opèrent. Au-delà des situations vécues existent celles vécues par d'autres, sources d'influence. À ce sujet, Bandura (2007, p. 144) explique que parmi les modes d'influence, le modelage symbolique fourni par la télévision et par d'autres médias visuels fait que les individus peuvent « observer les

attitudes, les compétences et les réalisations de membres de divers segments de leur société, ainsi que ceux de membres d'autres cultures ». Le modelage symbolique par la croissance accélérée des technologies vidéo permet ainsi aux individus de franchir les frontières de leur « vie sociale immédiate ». C'est en cela que les logiques des autres mondes s'exposent au public. Venons-en au compromis.

4.2.3 - Le compromis

Le Larousse encyclopédique (1978) définit le compromis comme l'« acte par lequel on promet de s'en rapporter à des arbitres, ou à un arbitrage amiable (...) Accord après concessions réciproques, transaction : *La vie n'est presque faite que de compromis* ». Il en ressort que l'accord concerne au moins deux personnes.

Dans leur ouvrage, Boltanski et Thévenot (1991, p. 338) considèrent que le dépassement de l'épreuve s'effectue dans le compromis. Ils expliquent comment les êtres peuvent suspendre le différend. Avec le compromis « on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde. La situation de compromis demeure composite, mais le différend est évité ». Selon les auteurs, les « dispositifs composites qui comprennent des personnes et des choses susceptibles d'être relevées dans des mondes différents ne sont pas fatalement défaits pas la dispute » (p. 337). La recherche d'un bien commun fait que les « participants renoncent à clarifier le principe de leur accord » (p. 338). Le compromis demeure fragile, il n'est pas « complètement défendable en bonne logique, bien qu'il soit préférable à toute autre solution » (p. 339). Pour Ricoeur, le compromis est « toujours faible et révocable, mais c'est le seul moyen de viser le bien commun. Nous n'atteignons le bien commun que par le compromis, entre des références fortes, mais rivales »¹¹².

¹¹² RICOEUR, Paul (1991). « Pour une éthique du compromis » in interview de Paul Ricoeur. Propos recueillis par Jean-Marie Muller et François Vaillant, publiés par la revue *Alternatives Non Violentes*, n°80, Octobre 1991.

Boltanski et Thévenot envisagent de multiples figures du compromis entre différents principes ou ordres de grandeur. Ils dressent un tableau exhaustif de ce qu'ils appellent des « figures de compromis » qui engagent les différents « mondes ». Par exemple, un compromis qui engage le monde domestique avec le monde industriel concerne les ressources humaines : « les dispositifs des relations humaines tendent à rendre compatibles des normes d'efficacité (monde industriel) et de bonnes relations entre personnes (monde domestique). Les relations humaines sont ainsi rapprochées des relations qualifiées de traditionnelles » (p. 386).

Boltanski et Thévenot étudient aussi l'apaisement possible de la critique par *l'arrangement*, « à l'amiable », c'est-à-dire un accord entre personnes, une transaction au bénéfice des personnes présentes, dans laquelle « les gens se font des concessions et transigent momentanément dans la définition d'un bien qui leur soit commun dans la situation » (p. 408).

Il existe aussi la relativisation. Ainsi « pour se soustraire à l'épreuve et échapper au différend sur ce qui importe en réalité, les personnes peuvent en effet convenir de ce que rien n'importe. À quoi bon le désaccord si rien n'importe » (p. 412). Le relativisme, lui se distingue de la relativisation « par sa capacité à dénoncer le bien commun d'un point de vue général. Mais il ne ramène pas pour autant vers la dénonciation » (p. 414). L'instrument favori du relativisme est la réduction aux intérêts. « L'intérêt mène le monde et chacun, dominé par les forces qui l'habitent, “voit midi à sa porte”. » (p. 415).

Pour revenir au contexte de l'école ordinaire, le plus souvent l'enseignant est « seul » face à sa classe. Il est seul pour préparer et animer ses cours, enseigner et gérer les comportements. De ce fait, la rencontre avec un groupe-classe constitué d'enfants en difficultés constitue une épreuve ou un défi pour l'enseignant. Dans cette situation, le compromis apporte une sortie possible, un dépassement de l'épreuve.

Maintenant que nous avons éclairci la manière dont Boltanski & Thévenot conçoivent les mondes, les logiques qui en découlent et les relations possibles entre ces mondes (critiques, négociations, accords, compromis, arrangements), venons-en à l'ajustement de la grille de lecture proposée par Boltanski et Thévenot par rapport à notre objet de recherche.

CHAPITRE V

LES MODÈLES

5.1 DE LA THÉORIE DES JUSTIFICATIONS À L'INTÉRÊT POUR NOTRE RECHERCHE

La grille de lecture de Boltanski et Thévenot, à partir de leur théorie des justifications, accomplit un travail de réduction de la réalité comme le fait d'ailleurs toute grille de lecture. Boltanski et Thévenot (1991, p. 243) insistent en effet sur le fait que les sociétés complexes étudiées « ne se laissent enfermer dans aucun des mondes identifiés » (p. 243). Car, en effet, nous vivons dans une société différenciée dans laquelle « chaque personne doit affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts, savoir les reconnaître et se montrer capable de s'y ajuster » (p. 266). C'est en ce sens qu'ils qualifient ces sociétés de « complexes », car leurs membres doivent posséder dans ces sociétés la compétence nécessaire pour identifier « la nature de la situation et pour traverser des situations relevant de mondes différents » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 266). Pour illustrer leur propos, ils donnent l'exemple suivant selon lequel un artiste, le plus inspiré, ne peut se laisser entraîner selon l'inspiration du moment, car il doit « pour ne pas être taxé de folie, se conduire, au bureau de poste, comme un usager ordinaire » (p. 266). De même, les professionnels ne sont pas plongés une fois pour toutes dans un monde. Ils sont capables de basculer dans des situations où se déploient des objets et grandeurs d'un autre monde. Ce qui a pour effet d'engendrer de l'incertitude et s'oppose à un programme préalablement inscrit dans chaque personne. Cette incertitude concerne l'agissement des personnes, ses logiques de comportement.

Le modèle pluri-mondes met en valeur la pertinence (ou non) de conduites dans ces mondes différents. Cela amène à constater qu'une même personne est confrontée quotidiennement à des situations relevant de mondes distincts auxquels elle s'adapte. Ainsi, les choix de conduite ne se justifient pas dans la cohérence d'une seule cité ou d'un seul monde, mais de plusieurs mondes. Ces mondes

s'interpénètrent et interagissent entre eux à partir des personnes différentes ou de mêmes personnes selon les situations et les fonctions qu'ils occupent à différents moments. Les personnes doivent bien au final essayer d'agencer les logiques de ces différents mondes soit en les harmonisant soit en maîtrisant les contradictions (ne serait-ce que pour les réduire). C'est pourquoi le modèle de Boltanski et Thévenot inclut la possibilité de la critique qui traduit une étape dans la cohabitation entre ces différents mondes. Un monde critique ou bien dénonce l'autre. Ainsi, « l'être bouillonnant du monde inspiré est brouillon dans le monde domestique ».

À noter que nous nous limitons à la présentation des mondes et de leurs *logiques* sans exposer davantage l'envergure de l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (1991) lorsqu'ils analysent les disputes s'agissant de voir comment des arguments deviennent acceptables dans le cas de la justification éthique. Les auteurs y expliquent en effet comment le conflit des mondes entraîne des compromis, caractérisé par la visée d'un intérêt général, ou des accords tels les arrangements à caractère privé ou encore la relativisation.

L'intérêt que présentent les *logiques* et les *mondes* là où nous sommes parvenue de notre recherche, ne se comprend bien dans notre raisonnement qu'à partir de la démarche de Derouet (1988)¹¹³. Il entreprend en effet un repérage de l'évolution du système scolaire suivant la théorie de Boltanski et Thévenot (1991). Parallèlement, nous pensons comme Boltanski & Thévenot qu'« aucune organisation [fut-elle scolaire] ne peut survivre si elle ne tolère pas des situations d'une autre nature » (p. 32), c'est-à-dire des situations appartenant à différentes logiques de différents mondes.

Or, nous pouvons penser que les situations vécues sur le terrain, qui caractérisent de nos jours la classe ordinaire, obligent en quelque sorte les enseignants à s'y engager en puisant dans des logiques différentes, en référence à des mondes

¹¹³ DEROUET, Jean-Louis (1988). « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », in *Education permanente – La formation continue des enseignants*. n°96 – octobre 1988 – p. 61-71.

correspondants. À défaut, l'organisation concernée serait condamnée. C'est ainsi que les travaux de Derouet exposés dans son article de 1988, nous permettent de comprendre l'institution scolaire comme « montage composite » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 32), un dispositif relevant des différents mondes. C'est sur cette conception que nous prenons appui pour appréhender en conséquence les pratiques telles que les vivent les enseignants dans le contexte actuel. La question devient alors pour nous, à partir de la grille de lecture de Boltanski et Thévenot, utilisée comme instrument de recherche, de parvenir à recueillir des données de premier plan où s'expriment ces logiques.

Il importe donc à présent de procéder au réglage de la grille de lecture de Boltanski et Thévenot et d'en faire un instrument de recherche, adapté au milieu scolaire dans lequel nous cherchons à trouver quelles logiques « s'expriment » dans les pratiques enseignantes. Pour procéder à ces ajustements de notre grille, nous explicitons à présent ce qu'il en est de la pensée sociologique des justifications et de leurs logiques dans l'adaptation que Derouet en a déjà proposé au champ scolaire.

Pour cela, en préalable, nous refaisons une boucle avec le travail que nous avons nous même réalisé et présenté en 1^{ère} Partie, c'est-à-dire la lecture diachronique de l'évolution de la prise en compte des élèves différents dans le premier degré. Nous présentons donc les « modèles » que Derouet a dégagés de sa théorie du modèle composite concernant la pluralité des mondes. Il s'agit d'un modèle explicatif des pratiques enseignantes et constitutif de l'identité professionnelle des enseignants. Nous en arriverons alors à considérer le problème tel qu'il se présente c'est-à-dire tel qu'il est vécu et représenté sur le terrain, au cœur des pratiques des enseignants.

Les différents mondes et logiques qui s'y rattachent apportent une intelligibilité aux changements historiques et aux phases d'évolution concernant la prise en compte des élèves différents. Nous avons repéré ces transformations lors de notre 1^{ère} partie à travers notre lecture historicisante de la législation scolaire.

Les logiques référées à des mondes permettent de situer les évolutions et les changements en les caractérisant « dans les termes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1987)¹¹⁴ ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le modèle civique, le modèle domestique et le modèle industriel. » (Derouet, 1988)¹¹⁵.

Or, il se trouve que notre exploration chronologique des textes de loi ainsi que de l'historique de la prise en compte des élèves différents fait ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens notamment à travers les registres de justifications qui permettent de situer ces évolutions et ces changements. C'est d'ailleurs principalement à partir de ces trois mondes que le système scolaire français s'est construit.

¹¹⁴ 1987 : première édition des Économies de la Grandeur.

¹¹⁵ DEROUET, Jean-Louis (1988). « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », in *Education permanente – La formation continue des enseignants*. n°96 – octobre 1988 – p. 61-71.

5.2 LA THÉORIE DES MODÈLES DE DEROUET

À partir d'une enquête qu'il a menée, de manière ethnographique, dans vingt collèges français de 1981 à 1986, Derouet propose une sociologie pour « comprendre les logiques sous-jacentes au travail des individus en situation » (1988, p.7).

Son article « la profession enseignante comme montage composite » (Derouet, 1988) éclaire sous un nouveau jour l'interprétation de l'évolution du système scolaire français. Le sociologue s'attache dans cet article à décrire cette évolution à travers la succession des modèles civique, domestique et industriel qu'il superpose aux trois types d'école.

Derouet nous permet d'entrer dans l'école avec la problématique des logiques (Boltanski et Thévenot) et ainsi de décrire la complexité des réalités visibles dans la complexité des propos des enseignants rapportés à la complexité de l'intrication des mondes différents. Ceci nous amènera à décrypter les pratiques enseignantes.

a. Le modèle civique

Pour Derouet (1988), le modèle civique fonde la définition administrative du fonctionnaire et par voie de conséquence des enseignants. Ce qui caractérise le modèle civique, c'est l'importance des acteurs du système qui doivent être capables de se déprendre des intérêts particuliers, locaux et personnels et à l'inverse incarner l'intérêt *général*. C'est pourquoi les titres et les diplômes sont nationaux.

La gestion des personnels doit obéir à des règles générales et impersonnelles telles que ne pas faire acception des personnes, ne pas céder aux pressions de l'affection ou des interconnaissances locales.

C'est ainsi, selon l'auteur, qu'après les lois Ferry, l'école Républicaine s'est mise en place dans un pays rural largement dominé par l'Église et par les notables

monarchistes. À cette époque, il a s'agi d'émanciper l'instituteur du contrôle du curé.

L'école devait communiquer de la manière la plus directe possible avec le Ministère de l'Instruction publique, seul centre légitime. Le modèle civique fait appel à l'*exterritorialité*¹¹⁶ et l'indépendance par rapport aux pressions locales. C'est ainsi que ce modèle civique s'est peu à peu incorporé à la culture professionnelle du corps enseignant.

Au niveau des savoirs, le modèle civique fonctionne sur le mode de la désingularisation. Par exemple, les savoirs de l'école sont des *savoirs généraux*, formels et abstraits donc respectables et n'ont rien à voir avec les pratiques et les objets du quotidien.

En apportant des connaissances et des relations sociales, le but de l'école est de libérer les hommes du joug des préjugés familiaux et des servitudes sociales (se défaire de son patois et de ses préjugés selon Derouet (1988, p.64). Il s'agit également de rendre hommage à la *connaissance universelle* accumulée par les âges précédents. L'homme se trouverait ainsi libéré des contraintes de la naissance et de la richesse.

L'éclairage du modèle civique rapporté à l'école ségrégative explique la visée de l'époque à *désingulariser* les enfants pour qu'ils deviennent un même élève, ressemblant aux autres, parlant la même langue. Ce modèle civique renonce au particulier et fait entrer l'élève dans un moule unique. Il n'y a pas de place pour les élèves différents. On assiste alors à la création des classes et écoles de perfectionnement (1909). Ce modèle impose des règles avec rigueur. Il est possible d'établir une correspondance entre le modèle civique de l'école, selon

¹¹⁶ L'auteur emploi le terme d'*exterritorialité*. « Les termes d'*exterritorialité* et d'*extraterritorialité* appartiennent pareillement au domaine du droit. Tous les deux apparaissent employés comme des mots parfaitement synonymes. Le dérivé avec *ex-* est beaucoup plus rare que celui qui utilise *extra-*, et il est souvent absent dans les dictionnaires » in KOHLER, H. et Juan Manuel LÓPEZ MUÑOZ, J.M. (2010). *Exterritorialité, Enonciation, Discours : Approche Interdisciplinaire*. Editions Peter Lang, Berne, p.20

Derouet (1988) et l'« école ségrégative », dans la mesure où, pour les deux, ce sont la norme, le « normal » (vs anormal) et la désingularisation qui les caractérise.

Le modèle civique repose sur un principe de justification de la sélection scolaire. L'école obligatoire y est imposée avec une position d'exclusion à l'égard des élèves qui ne rentrent pas dans la norme. Ce modèle taxé par Derouet de « démocratisation méritocratique a constitué la foi profonde de la profession enseignante » (p. 64) jusqu'aux années soixante. Dans ce modèle, « l'acceptation des personnes est la faute suprême ». On dénonce alors le « chouchou » et on y voit « éventuellement une connivence malsaine » (p. 65).

Derouet continue en précisant que dans les années 60, le modèle civique a été brutalement contesté. En premier lieu avec l'apport des progrès de la sociologie qui ont mis en évidence « la vanité de la prétention de détacher les individus de leur milieu, de leur famille et de leur origine sociale » (p. 64). Le constat est que cette école soi-disant « libératrice » n'a pas permis le dépassement des inégalités d'origine entre les élèves. Il apparaît dès lors que l'institution scolaire fonctionne finalement comme une école de la reproduction (Bourdieu, 1970).

Dans le courant des années 70 survient alors l'aporie du modèle civique qui a donné une nouvelle vigueur à une conception domestique de l'école et de la fonction enseignante. Derouet montre le basculement opéré du premier modèle (civique) à l'avantage du second (domestique) : de l'application *impersonnelle* de règles générales, on passe à la connaissance très *personnelle* des individus. Signalons toutefois que le modèle civique continue à persister et se maintient, quoiqu'amointri, en arrière-fond du modèle suivant.

b. Le modèle domestique

Dans le modèle domestique, l'établissement et la classe y sont conçus sur un modèle *familial*. L'enseignant se comporte comme père (ou mère) de ses élèves.

Ce modèle repose sur la connaissance des élèves en tant que personne et la considération des difficultés individuelles (p. 65). La pédagogie peut consister alors à compenser par des relations affectives privilégiées, un handicap qui éloigne l'élève de l'école.

Le modèle domestique, explique Derouet, sera largement utilisé par l'École nouvelle, pour dénoncer la froideur du modèle civique. En effet, la conception domestique recherche la continuité entre les savoirs du quotidien et ceux de l'école. C'est ainsi que les questions venant du quotidien servent de support pour développer l'intérêt, la motivation, le goût d'apprendre et de travailler. Les apprentissages sont interdisciplinaires et une même notion est travaillée au travers des apprentissages fondamentaux, des activités d'éveil, des textes libres, de l'étude du milieu. C'est précisément dans ce modèle que l'identité de l'enseignant se construit dans une relation affective avec un groupe d'enfants et ses connaissances au plan scientifique sont plus larges qu'approfondies. Nous pouvons comprendre ici les deux tensions vives entre cette logique domestique et la tradition civique (relation affective/désingularisation et rapport élargi au savoir/savoirs disciplinaires).

À ce point, Derouet tire les conséquences de ces deux conceptions civique/domestique qui se répercutent sur les conditions mêmes du recrutement des enseignants :

- dans le modèle civique s'imposent les concours nationaux, lesquels sont anonymes. Le savoir compte plus que la personne.
- dans le modèle domestique : la connaissance du local, la concordance de la personnalité du candidat avec les particularités des élèves et des établissements comptent plus que ses compétences disciplinaires.

Dans une plus large mesure, le modèle domestique est relayé par un fort courant qui présente alors la définition domestique de la fonction enseignante comme une condition de la *démocratisation* de l'enseignement. Le lien de cette conception avec la démocratisation s'est trouvé renforcé dans les années 60 par les théories du *labeling* : théories selon lesquelles être étiqueté « mauvais élève » ou « délinquant » amenait un jeune à s'enfermer dans cette identité et à confirmer le jugement de ses maîtres.

Derouet souligne que « la capacité à l'abstraction serait caractéristique des classes cultivées, et donc une pédagogie ancrée dans le quotidien favoriserait les enfants des classes populaires » c'est-à-dire cette « socialisation cultivée » qui est nécessaire pour réussir à l'école. Jusqu'aux années 80 ces affirmations avaient acquis, selon Derouet (1988, p. 65) « une sorte de statut d'évidence » cependant celles-ci méritent quelques précautions, car « elles n'ont pas été confirmées par l'expérience » (p. 65).

Comme nous l'avons souligné précédemment le modèle domestique entre en tension avec le modèle civique. Cela a des conséquences « très graves » sur la définition de la pédagogie, explique Derouet. « Pour la plupart des gens, poursuit-il, le terme de pédagogie est automatiquement associé aux thèmes de l'éducation domestique : relation tutorale, primauté des relations affectives sur la transmission des savoirs, recherche du bonheur d'être ensemble plutôt que de la performance individuelle » (Derouet, 1988, p.66). Pour les enseignants, cette interprétation domestique de la pédagogie apparaît comme « outil de déstabilisation du corps enseignant, et non comme un moyen de fonder plus solidement sa compétence » (Van Haecht, 1986). Il y a là, un malentendu profond dans la définition et la conception de la pédagogie.

Comme nous l'avons exposé dans la première partie, c'est précisément dans les années 70 que les groupes d'aide psychopédagogiques ont été créés. Ils furent mis en place selon deux priorités, la prévention et la remédiation, basées sur l'individualisation des aides. Il s'agit alors à cette époque de prendre en compte la

singularité de l'élève considéré comme un *être* singulier, *impliqué* dans une *histoire*, une *culture* et doté d'*affects*. Derouet précise que dans ce modèle « la pédagogie peut consister à compenser par des relations affectives privilégiées un handicap qui éloigne un élève de l'école » (p. 65).

Une correspondance existe entre la logique domestique scolaire selon Derouet (1988) et l'« école intégrative » (intégration des élèves handicapés), à travers la prise en compte des singularités des élèves.

Même si la prise en compte des facteurs psychoaffectifs, sociaux et familiaux se confirme dans l'espace scolaire, dans les classes, la pédagogie domestique, affirme Derouet, « reste hostile à la différenciation » scolaire. C'est-à-dire que même si l'enseignant certes met en place une atmosphère *communautaire* dans sa classe et évite de creuser des écarts, il occulte cependant les différences réelles existantes « ce qui ne les empêche pas de se développer » (Derouet, 1988). Autrement dit, le modèle domestique qui fonctionne sur la prise en compte de la personnalité de l'élève ne conduit pas pour autant à réduire les inégalités qu'il prétendait combattre en étant proche de chaque enfant.

Rappelons que depuis les années 80, la « loi d'orientation sur l'éducation » et la « loi Jospin » (1989) marquent une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en plaçant désormais l'élève « au centre du système » (1989, Loi du 10 juillet, rapport annexé). Ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système, mais l'inverse, c'est au système de s'adapter aux élèves.

c. Le modèle industriel

Selon Derouet (1988) la popularité du terme « professionnalisation » correspond à une montée générale du modèle industriel en éducation. Ce modèle basé sur *l'efficacité*, la *compétence* et la *performance* se décline sur deux dimensions. L'une institutionnelle (projet d'établissement, projet éducatif) et l'autre professionnelle (compétences, portfolio). Ce modèle se déploie selon une logique de résultat et une obligation d'évaluation aux niveaux locaux, nationaux et internationaux. Nous citons ici les évaluations diagnostiques à l'école primaire en CE2 arrivées dans les années 90.

Les établissements scolaires sont de plus en plus envisagés selon une logique entrepreneuriale. Les enseignants y sont ainsi considérés comme des techniciens, experts en techniques pédagogiques, notamment avec le développement de l'informatique. L'école placée au centre d'un débat social, influencé par le discours de l'entreprise, dépossède les enseignants de leur univers professionnel.

Face à de nouvelles situations scolaires (générées par une nouvelle diversité, liée à la massification) lesquelles deviennent de plus en plus problématiques (changement du public élève, confusion d'autorité entre le modèle civique et domestique), les enseignants accèdent à un modèle d'efficacité calquée sur l'entreprise qui serait la solution aux problèmes rencontrés. Au même moment, les enseignants ont aussi à cœur de sortir, de cette manière, d'une critique qui les a « profondément agressés, déstabilisés » et où ils ont été présentés comme des agents inconscients, voire complices de la reproduction des inégalités sociales.

Ce contexte particulier voit émerger la prédominance d'un troisième modèle – *industriel* – qui se superpose aux deux précédents modèles *civique* et *domestique*. Dans la conception du système scolaire et des pratiques de ses acteurs qui en découlent se pose plus que jamais la question de l'identité professionnelle des enseignants. En effet, les enseignants d'aujourd'hui doivent affronter des groupes

hétérogènes, développer une pédagogie différenciée et enseigner en fonction du besoin éducatif particulier de chaque élève.

D'un côté la prise en compte du suivi individualisé des élèves et de l'autre des groupes/classes aux visages multiples, explique Derouet, l'enseignant pris entre deux feux doit centrer son action à la fois sur le groupe et sur le sujet. Cet état de fait où l'activité professionnelle est traversée de *références contradictoires* conduit à concevoir l'identité professionnelle de l'enseignant comme *montage composite* (Boltanski & Thévenot, p.32, 1991 ; Derouet, 1988, p.69).

Au-delà des antagonistes qui se développent des trois modèles de Derouet que nous venons de présenter, les contradictions sont toujours soulignées de nos jours. Pour exemple le récent rapport de la Cour des comptes de 2010¹¹⁷ dénonce clairement que « le système éducatif français est ainsi traversé de contradictions, dont celle, fondamentale, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves [modèle civique], et une vision plus globale, orientée vers la réussite de l'ensemble des élèves [modèles domestique et industriel] ». Selon le rapport, cette situation crée « des tensions non résolues dans la gestion du système scolaire qui oscille entre le développement de filières ou de dispositifs spécifiques et le maintien d'une organisation fondée principalement sur la transmission de connaissances à un ensemble indifférencié d'élèves ». Cette assertion montre bien que les différents modèles qui s'imposent dans le temps, se suivent sans s'annuler, mais se superposent et façonnent les dispositifs qui héritent des contradictions.

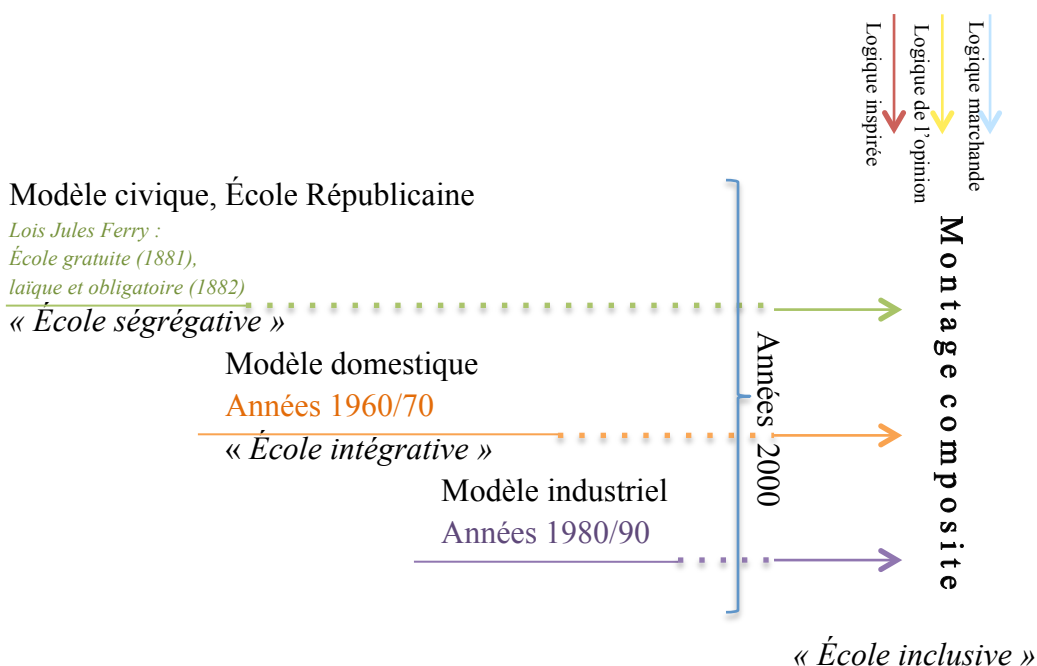
En conclusion, les trois modèles d'école, *civique*, *domestique* et *industriel* déterminent les trois types d'école : *ségréguatif*, *intégratif* et *inclusif*. S'ils ont

¹¹⁷ Cour des comptes (2010). Rapport public thématique : L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves. Partie I : Les résultats et les coûts de l'enseignement scolaire. A – Les objectifs fixés à l'enseignement scolaire. [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12, p.11 <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite>

prédominé successivement les uns à la suite des autres avec un effet de tuilage, en outre nous pouvons affirmer qu'ils sont traversés et influencés par les autres logiques de *l'inspiration*, de *l'opinion* et *marchande*. Autrement dit, ces trois dernières logiques interpénètrent aussi le monde scolaire sans pour autant être prévalents. Nous avons donné précédemment (p. 36) l'exemple du « marché noir » (Careil, 2008) qui tire l'école dans une logique marchande à peine cachée.

Pour en revenir au modèle industriel, nous constatons qu'il précède les débuts de l'« école inclusive ». L'introduction du modèle industriel à l'école bouleverse les habitudes du système scolaire et convoque désormais les enseignants à vivre leur profession comme « montage composite ». Ceci nous fait considérer la période actuelle caractérisée par la coexistence de plusieurs logiques.

Schéma 10. Les trois modèles d'école vers un montage composite



5.2.1 - La pluralité des modèles

Derouet (1988 b, p.8-9) précise que fondamentalement, le travail des situations scolaires se situe toujours en tension « entre trois modèles, la Cité civique, la Cité domestique et la Cité industrielle »¹¹⁸. Nous avons montré en 1^{ère} partie que tout tend à renforcer la dénomination de besoins éducatifs particuliers (BEP) qui concerne une vaste population d'élèves principalement depuis 2005 (la loi sur la scolarisation des élèves handicapés). Les accueils d'élèves différents se transforment ainsi sur le terrain en « prises en charge », situations elles-mêmes diverses, complexes et évolutives. L'école d'aujourd'hui relève indubitablement d'une pluralité de logiques qui ne peuvent être bien appréhendées qu'à partir d'une conception qui repère ensemble ces différentes logiques pour en étudier les interactions.

À ce sujet Derouet (1988b) propose une définition de l'identité professionnelle enseignante comme montage composite. Le groupe d'études sociologiques de l'INRP (Institut National de Recherche en Pédagogie) a conduit une recherche ethnologique (matériel d'observation, d'entretiens et documents divers) qui a permis de tirer une définition de l'identité professionnelle enseignante aussi comme montage composite.

À la lecture et l'analyse du matériel collecté par ce groupe de recherche, il ressort que les enseignants apparaissent clairement en situation de *justification*¹¹⁹ face à leurs élèves (les convaincre que ce qu'ils proposent est utile, intéressant), vis-à-vis de l'administration (traitement des contraintes de programme), voire face aux parents et à leurs collègues. Pour ce travail de justification, les enseignants se réfèrent à un certain nombre de modèles normatifs définissant le bon professeur. Ainsi pour être totalement justifié, un bon professeur doit être :

¹¹⁸ DEROUET, Jean-Louis (1988). « Désaccords et Arrangements dans les collèges (1981-1986). Eléments pour une sociologie des établissements scolaires », in *Revue française de pédagogie*. n°83, avr.-mai-juin 1988, p.7

¹¹⁹ La justification correspond chez Derouet, comme chez Boltanski & Thévenot à l'item de situation à partir duquel il étudie les discours des enseignants.

- « un magistrat » (application de règles) ;
- « un père aimant » (relation humaine individuelle auprès de chacun) ;
- « un expert performant » (techniques pédagogiques, efficacité, évaluation) ;
- « un artiste inspiré » (motivant, captivant) (Derouet, 1988, p. 62).

Également une analyse plus fine montre des thèmes comme le souci du *renom personnel* et de la *compétitivité marchande* de l'établissement ainsi que *l'aptitude à la communication*, ce dernier thème concerne particulièrement les parents d'élèves et les élus locaux. Et les auteurs de la recherche donnent la conclusion suivante qu'« avec ce stock de références contradictoires, les enseignants doivent se composer une identité, toujours instable et toujours révisable, en agencant des éléments empruntés à plusieurs logiques. » Comme nous l'avons déjà compris, c'est ce que Derouet désigne par *montage composite*.

5.2.2 - Situations éducatives et *logiques*

Chaque enseignant vit quotidiennement nombre de situations d'éducation avec une multitude de personnes données : enfants, collègues, parents ; dans des lieux différents : hall, classe, cour, salle spécifique, toilettes, rue éventuellement ; à différents moments... Cette accumulation de détails qui émaillent le quotidien scolaire caractérise une complexité où la variété et l'aléatoire surgissent et se mêlent ensemble au cœur des situations. Même si une part non négligeable d'anticipation et de préparation sont déployées dans les situations éducatives, et bien que de nombreux outils, méthodes et compétences soient mis en œuvre : une incertitude persiste toujours à travers les imprévus et l'inattendu à gérer.

Or, les positions que prennent les enseignants dans cette complexité sont elles-mêmes complexes à comprendre et à interpréter. Non seulement parce que les conduites professionnelles doivent répondre avec pertinence à la complexité mouvante des situations scolaires, mais aussi parce les enseignants oscillent, tel que nous l'avons montré, entre plusieurs mondes de référence, et sont pris entre plusieurs *modèles* de comportements ce que les *logiques* permettent d'identifier.

Pour expliciter ce propos, repartons de situations rencontrées. Dans ces vignettes, il ne s'agit pas tant de pointer des erreurs ni encore de juger d'éventuelles aberrations (des états de « petits » constatés de *visu*), mais bien plutôt d'y repérer les *logiques* à l'œuvre telles que conçues par les sociologues.

Vignette n° 1 : En fin d'année scolaire (année 2009), dans une école rurale, une mère d'élève accepte que son fils redouble le CP à la condition « qu'il ne refasse pas la même chose que l'année écoulée ». L'enseignante y consent et s'y engage auprès de la mère. Or, il se trouve que cette mère est connue pour influencer l'opinion sur l'école en colportant des rumeurs. L'enseignante, en quelque sorte troublée par la peur de perdre un élève, a cédé au *desirata* de la mère.

À la rentrée suivante, l'enseignante se trouve alors en arrêt pour congé de maternité. Elle est remplacée par une enseignante débutante qui reprend la classe regroupant en fait trois niveaux de classes (GS-CP et CE1). Engagée par la promesse faite à la maman (par la titulaire) d'individualiser la prise en charge scolaire de son fils, tandis que la classe à gérer comporte trois niveaux, la remplaçante décide toutefois de faire travailler l'élève concerné comme les autres avec le groupe de CP. De ce fait, elle demande à l'élève de ne pas révéler ce stratagème à sa mère. Par ailleurs, il est demandé à l'élève de remplir un second fichier (avec une autre méthode de lecture) pour « donner le change » à la mère...

Ce premier exemple illustre ici comment la logique *de l'opinion*, sur versant négatif, peut influencer une équipe jusqu'à mettre une jeune enseignante en porte à faux et la pousser à l'erreur et au mensonge.

Vignette n° 2 : Durant la récréation une fillette pleure. L'enseignante va vers elle et l'écoute. La fillette dit qu'un copain « l'a traitée d'autruche ». Étant écoutée, l'enfant s'en trouve réconfortée.

Il s'agit d'un exemple bref d'une situation commune dans laquelle l'enseignante se déplace physiquement et soutient une attitude d'écoute qui détermine une *logique domestique*.

Vignette n° 3 : Dans une classe de CP-CE1 plusieurs élèves sont en « difficulté en lecture » : le déchiffrage est difficile, peu assuré et la compréhension du message écrit partielle, défailante, erronée ou encore inexistante. Une analyse est alors menée entre professionnels à partir de différents éléments écrits (fiches d'entraînement, productions, évaluations) et oraux (langage oral lié au texte), collectés auprès des élèves de la classe. L'objectif est de saisir à la fois les points d'appui et les difficultés des élèves. Il ressort de cette analyse une difficulté manifeste pour les enfants concernés qui est de « ne pas faire des liens ». De là, les enseignants construisent ensemble des outils et des remédiations pour développer chez les élèves concernés des compétences en méthodologie, stratégie, transfert. Cet exemple rencontré illustre la *logique industrielle*, par laquelle les enseignants travaillent et réfléchissent ensemble à trouver des solutions aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Ces trois vignettes montrent comment des enseignants s'engagent ou sont impliqués dans des situations d'éducation scolaire, individuelles ou collectives, en référence à différents « mondes ». Cependant les ajustements opérés par les enseignants, liés à chaque fois aux situations données, ne sont pas pensés par eux par rapport à ces mondes dont ils n'ont pas d'ailleurs forcément conscience.

Dans les trois exemples donnés ici, nous constatons à chaque fois qu'une logique en particulier détermine, de manière implicite, une situation éducative. Des situations plus complexes montreraient, selon nous, la possibilité d'une intrication entre plusieurs logiques. Cette idée qu'il existe plusieurs logiques à l'œuvre dans une même situation (interagissant, s'influençant) voire chez un même enseignant, rejoint le propos de Derouet (1988, p. 68) lorsqu'il affirme qu'« existent une définition civique, une définition domestique et une définition industrielle de la profession enseignante ; il n'y a pas d'enseignants purement civiques,

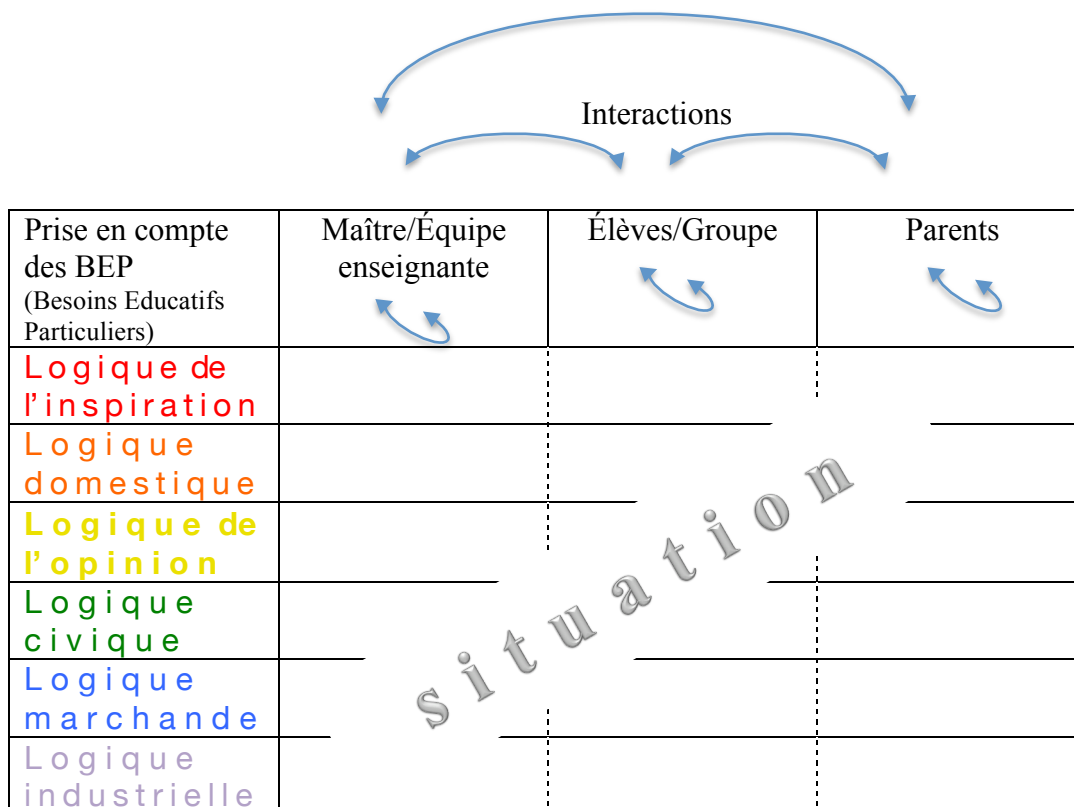
domestiques ou industriels. Toutes les personnes ont accès à tous les registres de justification, et la nature de la situation est au moins aussi déterminante que celle de la personne ».

Cela revient à dire que peuvent coexister, au sein d'une même situation, plusieurs pertinences de logiques (soit pour conduire un apprentissage, résoudre un problème). Cela signifie également que des différents enseignants engagés dans une même situation peuvent s'y positionner en fonction d'une même logique ou s'y rencontrer à partir de logiques différentes. Dans ce cas, les enseignants peuvent se confronter, s'enrichir mutuellement ou bien s'opposer. C'est ainsi que coexistent plusieurs pertinences dans une même situation et dans les conduites des enseignants.

Le détail de ces rencontres et de ces confrontations *intra et inter-logiques/intra et inter-mondes* rapporté dans la théorie Boltanski & Thévenot (1991), nous permet d'utiliser leurs descriptions comme grille de lecture pour repérer les logiques et décrypter les articulations (conflictuelles, petitesse, grandeur) entre ces logiques au cœur des pratiques enseignantes. Une logique peut être présente dans les débats (inter : avec les autres) et à l'intérieur même de la personne (intra : en dialogue avec lui-même).

Dès lors, pour synthétiser notre propos et représenter les éléments qui interviennent et coexistent dans les situations d'éducation, en appui sur les logiques de différents mondes, nous proposons le schéma suivant.

Schéma 11. Éléments qui interviennent et coexistent dans les situations d'éducation



Considérant la manière dont l'enseignant définit lui-même la situation d'éducation, il agira suivant une logique ou plusieurs logiques (montage composite). Selon la situation d'éducation dans laquelle il est engagé, et tel qu'il définit la situation, l'enseignant agit de telle ou telle manière. Car en effet, ce qu'il fait et ce qu'il agit, reflète indubitablement une conception ou une manière de penser la situation qu'il vit. Il n'imagine pas forcément sur le moment que d'autres points de vue sont possibles, lesquels produiraient d'autres effets, mais l'engagement dans l'action nécessite de faire des choix. Il paraît impossible au demeurant d'envisager, pour toutes les situations quotidiennes rencontrées, notamment quand elles se succèdent rapidement, toutes les postures souhaitables à adopter découlant d'autant de points de vue.

L'enseignant doit cependant, au cours de sa carrière, poursuivre le développement de son équipement nécessaire, à même de l'aider à s'adapter à des situations inhérentes à chacun des mondes. Mais justement, au cœur de l'action, comment s'y prend-il ? Comment agit-il ? Comment prend-il en compte les élèves en

difficultés dans sa classe ? Que disent-ils de la manière dont ils s’y prennent dans ces situations qu’ils définissent eux-mêmes et à l’intérieur desquelles ils positionnent leurs actions ?

Afin de recueillir des données pertinentes qui permettent à la fois de répondre à ces questions, tout en préservant la place centrale des acteurs, de la perception qu’ils ont des situations et de leur propre engagement, nous avons recours aux « récits de pratiques ». Il s’agit en effet de faire s’exprimer les enseignants d’une manière la plus « naturelle » qui soit sur des situations qu’ils vivent dans leur classe. Les « récits de pratiques » dont nous allons plus loin présenter la méthodologie, articulée à notre objet de recherche, devraient nous permettre de favoriser une expression des enseignants au plus proche de la réalité de leur classe ordinaire.

Conclusion

Le système scolaire français est donc ainsi passé d'un modèle civique, à un modèle domestique puis à un modèle industriel pour s'inscrire dans un monde où coexistent les *logiques civique, domestique et industrielle et désormais plus visiblement une logique marchande*. Ces logiques au demeurant contradictoires, à bien des égards, s'imposent de fait dans le milieu scolaire et supposent des enseignants qu'ils développent pour chaque situation des compétences précises et des stratégies professionnelles. D'où une certaine perte de repères de la part de ces professionnels qui autrefois étaient placés sous l'influence d'un seul modèle de conduite professionnelle.

Des changements historiques ont donc amené l'école à rencontrer l'influence d'autres « mondes » après la fondation civique de l'école qui lui servait de référence. Ces mutations ont entraîné des modifications importantes de la fonction et des pratiques enseignantes. Au fil des évolutions successives, les enseignants sont passés d'une relation maître-élève centrée principalement sur le savoir scolaire, où l'élève est considéré comme simple réceptacle des connaissances, à un nouveau paradigme où l'enfant doit être pris en considération dans sa complétude, avec ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs et son origine socioculturelle, le tout dans un « processus » inclusif. Le processus *d'intégration scolaire*, qui était réservé à des « élèves supposés capables de satisfaire aux exigences scolaires », est remplacé par un « processus inclusif destiné à répondre à la diversité des besoins individuels de tous » (Benoît, 2012, p. 68).

Une correspondance entre les trois modèles et les trois types d'école permet de comprendre que ce changement de paradigme ne s'explique pas tant du fait du changement (réel) du public élève, que d'une évolution axiologique produite par l'évolution de la société française dans son ensemble, où l'on a basculé de l'idée d'égalité (l'on prodigue à tous les élèves la même attention) à celle d'équité (l'on prodigue à chacun selon ses besoins). L'équité scolaire constitue de ce fait un nouveau défi lancé à la relation pédagogique « classique », amorçant du même coup

pour le métier d'enseignant une mutation, voire une crise, sans précédent depuis sa création. Ceci renvoie les enseignants ordinaires à « un nécessaire remaniement de leurs conceptions » (Benoît, 2012, p. 68) et de leurs pratiques.

Conjointement l'évolution axiologique de notre société propulse vers une mondialisation conséquente qui origine des changements concrets et signifiants : formation « masterisante » des professeurs des écoles, portfolio, exigence d'efficacité. Quelles sont les conséquences visibles, implicites et souterraines de ces évolutions dans les pratiques enseignantes ? Comment les professeurs des écoles traversent cette mutation, et s'ils l'évoquent comment en parlent-ils ? Comment, sur le terrain, les enseignants traversent et mettent au travail ces changements et parviennent à développer des nouvelles compétences ?

De ces interrogations et de ces constats découle notre question de recherche : *dans ce contexte d'école inclusive, comment les enseignants du premier degré vivent, expriment, gèrent et finalement répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP) et selon quelles logiques ?*

Troisième Partie

INVESTIGATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Comme nous l'avons exposé auparavant, par la loi de scolarisation des élèves porteurs de handicap (2005), une nouvelle population trouve sa place de droit à l'école. De fait, nous assistons dans les classes ordinaires à l'arrivée d'une nouvelle donne, celle de l'inclusion, qui se traduit par la présence d'enfants "*extra-ordinaires*" qui relève tantôt du handicap, tantôt de la grande difficulté, de l'immigration ou de la précocité. L'enseignant « affronte », non sans difficultés, une hétérogénéité et une diversité créées par cette nouvelle situation scolaire. Dans cette situation nous nous demandons comment agit l'enseignant en pratiques.

Les enseignants sont obligés d'accepter cette réforme de l'inclusion qui s'impose à eux par la présence de fait d'une nouvelle diversité d'élèves. Il nous importe dès lors de savoir comment les enseignants parlent de ce changement, si tant est qu'ils le perçoivent.

CHAPITRE VI

MÉTHODOLOGIE DES RÉCITS DE PRATIQUES

Sur la base des évolutions historiques constatées en première partie, nous cherchons finalement à recueillir les pratiques enseignantes à l'œuvre dans les classes ordinaires du premier degré face à ces nouveaux publics élèves. La méthodologie des récits de pratiques nous servira à recueillir ce que les enseignants peuvent dire de leurs pratiques.

Dans notre questionnement, nous ne perdons pas de vue que nos interrogations s'organisent autour de notre question de recherche qui est *dans ce contexte d'école inclusive, comment les enseignants du premier degré vivent, expriment, gèrent et finalement répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP) et selon quelles logiques ?* Autrement dit, quelles sont les logiques qui se révèlent dans ce que disent les enseignants de ce qu'ils font sur le terrain ?

6.1 VERS UNE MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

6.1.1 Notre cheminement pour avoir une méthodologie

6.1.1.1 - Constats de terrain

Les situations de travail que nous connaissons en tant que professionnelle¹²⁰ au sein de plusieurs établissements nous amènent régulièrement à des échanges professionnels *formels* et *informels* avec les enseignants. À partir de là, nous savons que les enseignants ont des choses intéressantes à dire pour notre recherche. Voilà le type de contenus entendus spontanément ou confidentiellement de leur part :

- ce qu'ils parviennent à faire ;
- ce qu'ils sont obligés de faire ;

¹²⁰ Enseignante spécialisée rééducatrice & personne ressource détachée pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des PPRE.

- ce qu'ils font intuitivement ou par modélisation, ou encore par savoir-faire ;
- ce qu'ils n'arrivent pas à faire.

Ainsi, se dévoilent :

- ceux qui subissent ;
- ceux qui « pestent » ou doutent ;
- ceux qui renoncent et n'avancent plus voire « dépriment » ;
- ceux qui sont ingénieux ;
- ceux qui relèvent le défi ;
- ceux qui se font croire et disent qu'ils y arrivent, mais s'égarent ;
- ceux encore qui se retrouvent perdus ;
- ceux qui alternent les différentes postures...

6.1.1.2 - Entretiens exploratoires

Lors d'entretiens exploratoires, nous avons souhaité entendre ce que les enseignants font de ce qui leur arrive, concernant l'inclusion scolaire et la diversité dans les classes. Lorsque nous avons mis en place ces entretiens exploratoires¹²¹ (de type semi-directif), les enseignantes interrogées ne disaient pas ce qu'elles faisaient (comme c'était le cas en situation de collaboration professionnelle), mais délivraient davantage un discours convenu et attendu. Un écart apparaissait entre leur "dire" et leur "faire". Leur récit devenait difficile à utiliser à une fin d'analyse, car le discours sur le "faire" était alors "édulcoré".

De cela, nous en avons tiré plusieurs constats : premièrement, nous avons constaté un écart manifeste entre le "*faire*" et "*dire le faire*". Deuxièmement, les attentes respectives des protagonistes (interviewé-intervieweurs) ne se rencontraient pas, car d'un côté, il y avait le besoin d'être reconnu et de l'autre, le besoin d'en savoir plus pour notre recherche. Le plus souvent, les réponses semblaient correspondre à une forme d'attendus et à de « bonnes réponses » à donner. Parfois, l'interviewé se faisait alors une représentation de ce qu'attendait le

¹²¹ Nous avons effectué trois entretiens exploratoires auprès de trois enseignantes.

chercheur (transfert de l'interviewé par rapport au chercheur en tant que représentant l'institution). Or, selon Deslaurier (1991, p. 34) c'est précisément la relation asymétrique entre le chercheur et la personne interrogée qui a un caractère « quelque peu artificiel ». Aussi, dans ce contexte de recherche, nous avons à « habiter » notre posture de chercheur et non plus de praticien et donc de préciser ce changement de posture à nos interlocuteurs.

Alors, nous nous sommes trouvée face à la difficulté de mettre en place un dispositif de recherche qui réponde le plus clairement à ce que nous voulions savoir et enfin de mieux distinguer les postures entre praticien et chercheur. Nous avons donc dû trouver comment inciter, (dans le sens de soutenir), notre interlocuteur à trouver son chemin pour dire son "faire". Cela étant, il nous fallait toutefois considérer que tout le monde ne sait pas décrire ce qu'il fait et que les procédures qui sous-tendent ces opérations ne vont pas de soi. Dans ce cas, nous sommes loin de l'interview d'une expression spontanée qui serait recueillie sur le vif, au cœur de l'acteur de terrain.

En conséquence, décrire ce que l'on fait est un exercice pour lequel un guidage est nécessaire. L'ABC de la VAE (2009) nous renseigne à ce sujet. Ainsi Chaudet (2009, p. 106) explique : « l'action issue de l'expérience n'est pas transparente, ne livre pas facilement ses ressorts conceptuels et les mots pour la traduire ne vont pas de soi ». Puis citant Alex Lainé (2005) « Quelque chose qui était latent ou sous-jacent, implicitement contenu dans la pratique doit être explicité. Et ce quelque chose a beaucoup à voir avec la compétence ». Chaudet (2009, p. 106) poursuit « à cette difficulté, s'ajoute une mise en mots impliquante qui fait intervenir des récits dont l'auteur est aussi l'acteur des actions décrites ». Nous en déduisons pour le chercheur qu'il est essentiel de permettre à l'interviewé de dépasser le seul besoin d'être reconnu, lequel produit un discours attendu, pour parvenir à une mise en mots qui soit au plus proche du vécu. À ce titre, il n'est pas utile qu'il comprenne ce que nous cherchons, mais qu'il comprenne le questionnement que nous lui proposons et s'y prête avec confiance. C'est le dispositif de recherche (recueil de données, grille d'analyse) qui, s'il est bien

agencé, doit permettre suivant un certain nombre de conditions d'obtenir des données brutes pertinentes.

Cette première étape des entretiens exploratoires nous a imposé d'avoir une attitude réflexive et critique sur notre démarche quant à ce premier matériel collecté. Ceci nous a permis de considérer que notre questionnement de départ et la direction qu'elle prenait ne permettait pas une parole qui soit « exploitable » puisqu'il s'agit d'un propos qui contienne des étonnements, des écueils, des interrogations, des réussites et pourquoi pas des ratages des pratiques enseignantes.

C'est donc à cette étape qu'il nous a fallu reconsidérer, approfondir notre travail méthodologique et accepter notre tâtonnement pour évoluer conformément à ce que nous cherchions.

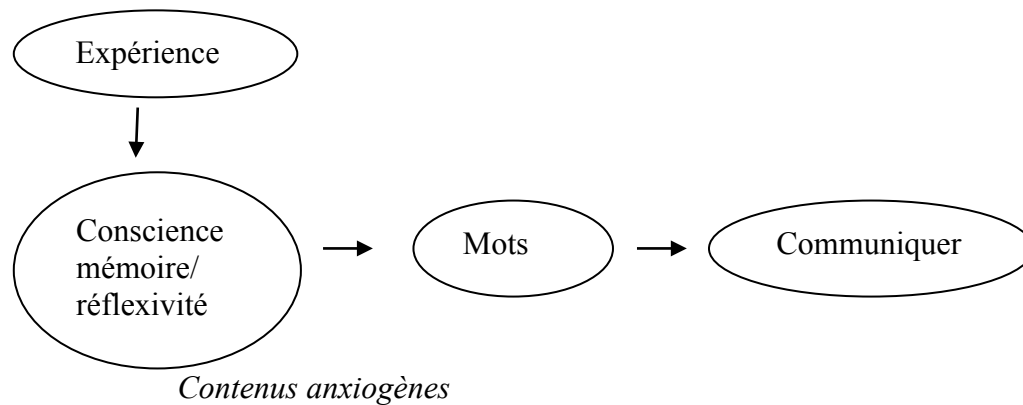
6.1.1.3 - Posture du chercheur

Pour cela, nous nous sommes recentrée sur le contrat de recherche qui avait manqué à nos entretiens exploratoires. L'entretien est une situation de communication verbale, établie à la demande d'un chercheur et acceptée par la personne interviewée. Cette situation de communication est à considérer, d'après Freyssinet-Dominjon (1997, p.151), « sous l'angle du contrat, convention entre deux parties qui s'engagent réciproquement ».

Il s'agit alors d'un contrat entre les interlocuteurs « dont chacun attend de l'autre qu'il s'efforce d'en respecter les règles de coopération et de sincérité au service d'un même objectif situé dans l'ordre de la connaissance scientifique » (p.151). Cette dimension morale (et non juridique) du contrat nous oblige en fait à adopter une posture de chercheur qui ne se précise que petit à petit. Elle ne se décrète pas, mais en même temps, il s'agit de la considérer et de l'accepter comme le fruit d'une évolution intérieure liée à un processus formatif et réflexif. Dans notre recherche ce contrat de communication a fait l'objet d'un échange oral préalable avec les enseignants contactés pour les entretiens.

Notre méthode consiste à conduire l'interviewé à une logique parolière pour « mettre en mots » ce qu'il a réalisé dans le cadre de ses activités professionnelles. Il s'agit d'un exercice de mise en mots de son expérience qu'il n'a peut-être jamais effectué. Or, mettre en mots, c'est aussi prendre conscience de son vécu lequel véhicule obligatoirement une dimension émotionnelle. Ainsi la mise en mots peut alors engendrer une remémoration de situations anxiogènes et amener les personnes interviewées à relire des faits vécus appartenant à leur passé, des prises de conscience douloureuses peuvent éventuellement apparaître.

Schéma 12. De l'expérience à la communication de l'expérience



Il ne s'agit pas de forcer la mise en mots, mais de l'accompagner et de la soutenir. C'est nous-même qui allons activer cette chaîne chez l'interviewer en canalisant les énoncés sur les pratiques qui nous intéressent. Cette mise en mots peut le plus souvent nous aider à cataloguer le vécu émotionnel et le vécu de pratiques. Comment faire pour se débrouiller dans ces situations-là ? Comment les enseignants s'accommodent-ils de la loi sur la scolarisation des enfants handicapés ? L'ensemble de ces dispositions et/ou questions nous amène à choisir une méthode qualitative, celle des récits de pratiques.

En effet, les récits de pratiques devraient nous permettre de recueillir des données significatives pour notre recherche dans le sens où les enseignants livreront ainsi à travers le récit de pratiques, un témoignage de vécu, de leur faire et conjointement pourront livrer une expression de leurs sentiments, de leurs idées et intentions et donc un ensemble de données objectives et de données subjectives.

6.1.2 L'approche historique de la méthodologie des récits de pratiques

6.1.2.1 - Revue d'ouvrages sur les récits de pratiques

Notre orientation méthodologique pour la conduite des récits de pratiques s'est dessinée au moment de décider d'opter pour une recherche qualitative. Cette orientation nous a imposé d'explorer plus avant la littérature existante sur ce sujet.

Dans cette démarche, nous avons revisité l'origine de l'approche qualitative et des histoires de vie, afin de situer le courant dans lequel elles se sont développées. Tandis que nous cherchions à nous constituer une bibliographie sur les récits de pratiques nous avons constaté qu'il y avait en réalité peu d'écrits sur le sujet.

Nous avons cependant pu nous procurer deux documents intéressants. Le premier rédigé par Daniel Bertaux (1976) qui est un rapport du Comité d'Organisation des Recherches appliquées sur le Développement Economique et Social (C.O.R.D.E.S.) et le second réalisé collectivement par le Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale (G.R.E.A.S., 1991). Pour le premier nous avons été amenée à effectuer un Prêt entre Bibliothèques (PEB) auquel ont recours nombre de chercheurs sur les Récits de vie (Pineau, 2007)¹²².

6.1.2.2 - Les différents concepts : histoires de vie, récits de vie et récits de pratiques

À travers la documentation mise à notre disposition, nous découvrons un écart sur l'origine des termes *histoires de vie* et *récits de vie* voire *récits de pratiques*.

¹²² PINEAU, Gaston (2007). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », in Université de Tours Communication à la Facultad de Ciencias Hmanas y Educacion Universidad Diego Portalis - Chili 10/01/2007. "J'ai découvert l'approche des histoires de vie voilà trente ans à partir d'un rapport d'un chercheur, Daniel Bertaux (1976) intitulé «*Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* »".

Dans ce titre, trois termes apparaissent pour dénommer cette approche qui cherche à construire du sens à partir de faits temporels personnellement vécus : histoire de vie, récit de pratique, approche biographique.

À la source, la méthode des histoires de vie est issue de l'École de Chicago. De son côté, Legrand (2000, p. 23) explique que c'est « sous la houlette initiale de William I. Thomas que l'École de Chicago, fondatrice de la sociologie empirique américaine, préoccupée du développement de la délinquance urbaine dans son rapport avec l'immigration, fait du recueil de témoignages personnels - jusqu'à de longs récits de vie - son outil méthodologique privilégié ». Ceci étant, il faut noter que Bertaux en France introduit les termes « récits de vie » et non pas, comme l'affirme Legrand, W. I. Thomas qui, lui, emploie les termes « histoires de vie ». C'est ce que nous allons voir ci-après.

En effet, Daniel Bertaux chargé de Recherche au C.N.R.S, s'est intéressé aux récits de vie dès 1964 après la lecture du livre « Les enfants de Sanchez » d'Oscar Lewis. Cet intérêt pour les récits autobiographiques l'a conduit à reprendre des études et à quitter sa carrière d'ingénieur militaire. Selon l'auteur, la méthode biographique « n'avait jamais été utilisée dans la sociologie empirique française ». Durant l'année 1973-1974, au fur et à mesure qu'il approfondissait la question, il lui apparut utile de « transmettre au public français les résultats de [ses] mes investigations » (1976, p. 11). Grâce à son travail de recherche, bien documenté, il précise que « la recherche empirique sociologique [de l'École de Chicago] ne se développera pas ex nihilo, mais au contraire en liaison étroite avec les "problèmes sociaux" du temps » (1976, p. 20). En exposant la genèse de l'ouvrage « The Polish Peasant » puis les conceptions théoriques de Thomas et ses travaux biographiques, il précise que : « ... c'est seulement après coup que l'approche qualitative s'est imposée à Thomas, parce qu'elle correspondait à l'évidence¹²³ à sa conception sociologique selon laquelle on ne peut rien comprendre aux actions humaines tant que l'on ignore, non seulement les finalités qu'elles poursuivent, mais aussi la perception particulière que les acteurs ont de leurs situations et de leurs possibilités ; il est clair que pour atteindre la " définition de la situation " de tel être humain à tel moment de son existence il faut passer par la connaissance de son intériorité... » (1976, p. 26). Cette intériorité est lisible grâce aux *histoires de*

¹²³ Nous soulignons les mots tels que Daniel Bertaux a lui-même opéré dans son rapport.

vie. À ce moment-là, Bertaux réalise que la biographie avait été une des techniques « les plus employées avant la guerre, aux États-Unis » (1976, p. 11).

Dans l'ensemble de son rapport, Bertaux apporte donc un renouveau à la sociologie. Ainsi les découvertes sur le métier de boulanger l'amènent à s'interroger sur le matériel recueilli. Concomitamment, il découvre toute cette bibliographie après avoir mené son étude sur la boulangerie et se procure un corpus conséquent et fouillé. Pour lui, les apports sociohistoriques sont déterminants ainsi que la connaissance des lois de l'époque étudiée.

Partant d'une analyse rigoureuse des conceptions théoriques de Thomas, Bertaux (1976) y apporte des amendements et des développements. Il introduit ainsi l'expression « *récits de vie* » : « Jusque-là le terme consacré en sciences sociales était celui d'«histoire de vie», traduction littérale de l'américain *life history* ; mais ce terme présentait l'inconvénient de ne pas distinguer entre l'*histoire* vécue par une personne et le *récit* qu'elle pouvait en faire, à la demande d'un chercheur, à tel moment de son histoire » (Bertaux, 1997, p. 6).

Il établit ensuite la distinction entre biographie et autobiographie. Pour lever la confusion possible, il précise qu'il faut distinguer absolument ce qui est biographie, soit « d'une manière générale la reconstitution de la vie d'une personne (dont un exemple est le genre littéraire dit " biographies d'hommes illustres ") et ce qui est autobiographie, soit la "narration, par la personne elle-même de tout ou partie de sa vie" » (Bertaux, 1976, p. 24). Il poursuit en précisant que « la narration est soit écrite (comme le genre dit "Mémoires" ou "Confessions") soit orale (comme c'est le cas lorsqu'un anthropologue ou un sociologue va susciter cette narration) ». Il s'agit alors d'un récit autobiographique.

Dans le même rapport, Bertaux passe en revue « les divers types d'«histoires de vie» utilisées par Thomas, tant dans le Polish Peasant que dans des recherches ultérieures » (p. 57). En effet, selon Bertaux, existent 1) le récit de vie (en tant que tel) ; 2) les récits de vie « résumés » (méthode des études de cas) ; 3) les études de cas sur dossiers administratifs (les dossiers administratifs établis par les

assistantes sociales et/ou les tribunaux)¹²⁴. Ceci donne un aperçu de la richesse des données recueillies à l'époque par Thomas et Znaniecki (coauteur de Thomas).

À noter que pour Mucchielli (1991, p. 98) les techniques de recueil des biographies sont soit des techniques de recherche documentaire (biographies écrites), soit des techniques d'interview (entretiens avec les individus). Leur utilité étant qu'à partir de là, on peut connaître différents faits humains, par exemple : « des états sociaux, des évolutions sociales, des croyances ou des mentalités, la localisation des phénomènes psychologiques lors du développement individuel, l'existence de certaine relation sociale à des moments historiques ».

L'expression « récit de vie » a donc été introduite en France par Daniel Bertaux dans les années 70. L'ethnosociologue « entame une vaste réflexion sur la méthode sociologique dans un environnement professionnel profondément marqué par les seules enquêtes statistiques » (Pineau & Le Grand, 1993, p. 15). Il va mettre en lumière la méthodologie qualitative.

Mais qu'en est-il des *récits de pratiques* en tant que moyen d'investigation ?

6.1.2.3 - Les récits de pratiques : moyen d'investigation

Comme nous l'avons précisé, en ce qui concerne l'origine des récits de pratiques, l'on ne trouve qu'un corpus très limité. La source principale est essentiellement le rapport CORDES rédigé par Bertaux. L'auteur explique son orientation (Bertaux, 1997, p. 8) : « la perspective ethnologique sociologique conduit à orienter les récits de vie vers la forme de *récits de pratiques en situation*, l'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les *contextes sociaux* au sein desquels elles se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer ». Cette orientation nous conforte dans notre choix méthodologique des récits de pratiques dans la situation d'inclusion scolaire.

¹²⁴ Dans les deux derniers volumes du Polish Peasant, il est surtout question non pas de la vie de travail des Polonais immigrés, mais presque exclusivement de leurs démêlés avec la police et la justice américaines (et les assistantes sociales). p. 62

Nous retiendrons ici une particularité de taille que défend Bertaux (1976) à propos du moment d'analyse des données. Il précise en effet qu'il ne souhaite pas faire « du moment de l'analyse des données¹²⁵ [souligné dans le texte] le moment exclusif de l'administration de la preuve (...) qu'on ne puisse jamais rien "prouver" à l'aide de récits autobiographiques [donc récits de pratiques] ; mais cela tient non pas à une quelconque faiblesse de la forme du récit autobiographique, mais à l'idée même de preuve ! » (p. 222). Plus loin, il insiste : « il ne s'agit pas de prouver quoi que ce soit, mais seulement d'élucider - qu'on ne cherche pas à expliquer, qu'on ne cherche pas les causes finales ; mais qu'on se contente de décrire ». Bertaux explique alors ce qu'il entend par « décrire : [mais] décrire un mouvement, c'est chercher à pénétrer les rapports et les contradictions qui le mettent en œuvre ; ce n'est pas rester à la description des apparences » (p. 224).

Il convient ici de lever ce qui pourrait être une ambiguïté relative à l'emploi du terme « preuve ». En effet, pour Boltanski et Thévenot, la preuve s'impose dans les situations de disputes en justice. Elle est nécessaire et apporte autant d'éléments de compréhension. Alors que Bertaux ramène la question de la preuve pour se démarquer (dans les années 70-80) de la méthode scientifique qui « consiste à faire des hypothèses théoriques puis à les vérifier empiriquement » (Bertaux, p. 222), à les prouver. Il porte alors la critique sur le fait que « cette conception de la recherche sociologique a amené à privilégier la question de la preuve ». Or, entrant dans une rupture épistémologique, ce qui intéresse Bertaux, c'est « élucider ». Pour lui, les récits autobiographiques aident à cette construction c'est-à-dire à mieux comprendre, à condition qu'on « les insère dans un cadre d'enquête plus vaste » (Bertaux, p. 224). Ainsi le terme de « preuve » est employé par Boltanski et Thévenot comme arguments appuyés sur des preuves solides pour les individus courants. Bertaux se démarque de la conception de la recherche sociologique, car, pour lui, elle privilégie la « question de la preuve » (p. 222). Il en résulte, selon lui, « un raplatissement de la preuve sur l'analyse, de l'analyse sur la preuve ». Ce même terme est donc employé à deux niveaux différents (le contenu même, pour se justifier, et l'épistémologie).

¹²⁵ C'est l'auteur lui-même qui souligne.

Bertaux affirme qu'il existe plusieurs façons d'utiliser les récits autobiographiques (p. 188). Il s'en explique en considérant l'approche biographique respective de plusieurs sociologues que nous résumons dans le tableau ci-après.

Tableau 6. Inventaire de l'approche biographique dans les années 80 (Bertaux, 1976, p. 188-189)

« Tout dépend de la façon dont on recueille les récits de vie, à quelles fins et pour répondre à quelles questions (...) Il n'y a donc pas une approche biographique, avec ses règles et ses interdits, ses canons et ses techniques d'analyse » (Bertaux, 1976, p. 188-189).

Auteurs	Récits autobiographiques	Histoires de vie (biographies et récits autobiographiques)	Récits de vie	Critique de Bertaux (1988)
Thomas et Znaniecki	Illustrer un grand nombre de points théoriques (de concepts et d'hypothèses)			
Thomas		Élaborer des hypothèses cohérentes avant d'employer ces mêmes matériaux à illustrer ces hypothèses		« démarche épistémologiquement douteuse, mais très efficace... »
Clifford Shaw			Récits recueillis en série : « Faire ressortir les traits communs comme des processus de production de jeunes délinquants »	vision unilatérale : (« il faudra attendre trente ans avant que l'on s'aperçoive, avec Cicourel, du rôle des appareils de répression dans la création de la délinquants »).
			« Utilisation de la <u>publication</u> des récits de vie comme pratique (indirecte) de diffusion de thèses sociologiques ».	
Anthropologues			Publiés à titre « d'illustration des analyses » déjà réalisées	
Oscar Lewis			« fait <u>précéder</u> la théorie de l'illustration »	« La démarche est la même » que celle des anthropologues
Nicole Gagnon et assistants	« Matériau riche mais amorphe : exploration de plusieurs angles d'analyse qui appartiennent en fait à des disciplines différentes (psychosociologie en profondeur, ethno-histoire, histoire aussi...) » (Bertaux, 1976).			
Bertaux	« Mettre en relation les récits de vie et l'histoire des rapports sociaux dans lesquels ils se sont concrètement inscrits : c'est pourquoi je l'ai appelée quelquefois <u>approche historico-socio-biographique</u> (...) comme une des approches qui utilisent la biographie et les récits autobiographiques » (Bertaux, 1976).			

Pour notre part, cette orientation nous encourage à analyser et à élucider, à travers les récits de pratiques, les manières dont les enseignants gèrent le groupe classe, composé d'élèves différents, et ainsi de percevoir quelles sont les logiques à l'œuvre dans leurs pratiques.

6.2 LES RÉCITS DE PRATIQUES

6.2.1 Précisions sur la notion de récits de pratiques selon le rapport C.O.R.D.E.S.

6.2.1.1 - Rapport CORDES (Bertaux)

Le rapport C.O.R.D.E.S. (Comité d'Organisation des Recherches appliquées sur le Développement Economique et Social) rédigé par Bertaux (1976) est un document écrit dactylographié, aligné à gauche. Il comporte 232 pages, interligne simple. Il est titré « Histoires de vie - ou récits de pratiques ? », et est sous-titré « Méthodologie de l'approche biographique en Sociologie ». De page en page, des mots ou des expressions sont soulignés par l'auteur ¹²⁶.

Ce document relié avec une couverture carton ne nous a pas laissée sans émotion. C'était en quelque sorte ouvrir un manuscrit originel livrant au lecteur un travail de précurseur. Les premières lignes de l'introduction montrent comment s'est assuré pour Bertaux l'intérêt pour la sociologie « C'est en lisant les Enfants de Sanchez que j'ai acquis définitivement un intérêt passionné pour les récits autobiographiques. C'était en 1964 » (p. Introduction). Non sans humour, il termine son paragraphe ainsi : « ... que l'anthropologie, que la sociologie, peuvent être autre chose que le travail de savants à barbiche compulsant des grimoires ».

Bertaux a semble-t-il dû se frayer une sorte de *chemin buissonnier* pour puiser et retrouver à la source le fondement des récits de vie. Comme nous l'avons déjà précisé, l'auteur a abandonné sa carrière d'ingénieur militaire pour celle de sociologue et étudia avec « opiniâtreté... pour mener à bien, contre toutes les traditions et les préconceptions du milieu universitaire de l'époque » (p. Introduction), sa recherche.

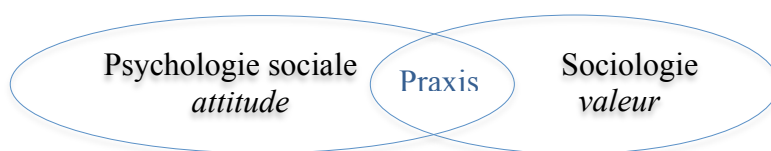
Nous avons lu ce rapport en nous interrogeant notamment sur ce que l'auteur entend par récits de pratiques.

¹²⁶ Nous les reporterons fidèlement dans les citations afin de garder l'esprit de l'auteur.

Bertaux tout d'abord parle d'activité : « L'activité – ou en termes plus contemporains, l'action, les pratiques, la praxis – voilà une idée dont la sociologie empirique contemporaine, ou plutôt la socio psychologie qui nous en tient lieu, a perdu l'habitude et jusqu'au souvenir » (p. 40). Ainsi, Bertaux avance le terme de *pratiques* pour englober différents concepts.

De même, l'auteur insiste sur le concept central, celui de praxis (d'activité, d'action) en analysant les conceptions théoriques de Thomas : « Thomas en est arrivé à diviser le champ en deux moitiés, sociologie d'un côté, psychologie sociale de l'autre, et ainsi à préparer involontairement la disparition du concept central de la théorie sociale : le concept de praxis (d'activité, d'action). Concept unificateur des deux champs, il n'a sa place dans aucun des deux, et tombera en désuétude dès que la séparation s'instituera en frontière, dès que le divorce sera consommé » (p. 41). Autrement dit, l'activité, la praxis selon Bertaux, est le lien entre l'attitude et la valeur sociale.

Schéma 13. La praxis, lien entre l'attitude et la valeur sociale



Ensuite, plutôt que parler de comportement, Bertaux choisit celui de *pratique* ou *d'acte*. Il s'en explique ainsi : « à la notion de “comportement” je préfère celle de pratique ou d'acte, dans la mesure où elle inclut à la fois la perspective historique-biographique, réinscrivant chaque acte dans le processus de la vie biographique, et la perspective subjective : toute pratique, tout acte a un sens pour l'acteur, et ce sens n'est pas exclu du champ de pensée ; alors que le concept de comportement, issu du champ behavioriste, tend à exclure et exclut de fait de la réflexion les sens subjectifs des actes »¹²⁷. Ainsi, la notion de sens est essentielle pour Bertaux.

¹²⁷ Cette explication se trouve en notes de bas de page, p. 109 et 110

Après cette précision, Bertaux avance davantage dans son argumentation quant aux deux termes de *comportement* et de *pratiques* : « et c'est à dessein que j'emploie le terme de " pratiques" et non celui de comportement ». Selon lui, le terme de comportement « peut renvoyer à un comportement isolé », tandis que le terme de pratiques « renvoie à des moments dans ce long processus pratique qu'est la vie d'un être humain ». À la fin de son rapport, il parlera de *tronçons* de vie. Ainsi les pratiques situées dans une parcelle de vie portent en elles la force de témoignages, d'indices voire de mémoire.

Bertaux poursuit en insistant sur l'apport des pratiques : « C'est seulement en remplaçant chaque pratique dans, sinon la "totalité", du moins le courant, le flux de ce processus, de cette "praxis de vie", que l'on peut en saisir le sens (ou les multiples sens).

Or, telles qu'elles sont définies ici, les pratiques sont inséparables de leur sens : les pratiques humaines sont telles en fonction de leur sens » (p. 124). Cela revient à dire que les pratiques portent en elles un sens, explicite ou implicite, conscient ou inconscient.

Poursuivant son raisonnement, Bertaux pense, au fur et à mesure de son rapport (1976) les récits de vie comme des récits de pratiques. Ainsi il écrit : « à travers les récits de vie, nous pouvons observer ce que nulle autre technique ne nous permet d'atteindre : les pratiques elles-mêmes, leurs enchaînements, leurs contradictions, leur mouvement » (p. 124). Une assertion que nous traduisons par : *les pratiques existent en tant que telles, elles présentent une cohérence et portent aussi en elles des contradictions prises dans un mouvement*. La vie est mouvement. Les pratiques livrent donc ce mouvement ou encore, le processus social qui les détermine. Rapporté à notre thèse nous pensons que les pratiques délivrées par les enseignants devraient nous livrer les enchaînements, les cohérences et également les contradictions rencontrées par les enseignants sur le terrain.

Plus loin, Bertaux confirme que « pour vraiment comprendre les récits de vie (...) il faut arriver à les considérer non comme des récits de vie, mais comme des récits de pratiques » (p. 196). Pour lui, au moment de l'écriture du rapport CORDES, la définition des pratiques concerne les actions de la vie dans quelque domaine que ce soit (social, familial, professionnel). Les pratiques présentent alors pour Bertaux un intérêt sociologique, car elles permettent de saisir les « rapports sociaux et interpersonnels qui sont à l'origine des pratiques : l'avantage des pratiques est qu'elles sont observables alors que les rapports ne le sont pas. C'est la seule raison – mais elle est de taille – pour laquelle les pratiques et les récits de pratiques, présentent un intérêt sociologique » (p. 201). Bertaux, coauteur avec son épouse (Bertaux & Bertaux Wiame, 1980, p. 218) contribuent à ramener la sociologie du côté du sujet tout en précisant qu'« on ne saurait sans ridicule demander à des acteurs de parler le langage de la recherche sur le social-historique ». C'est pourquoi les coauteurs ont orienté les récits « vers la description des **pratiques**, par opposition à la description des opinions, attitudes, représentations et valeurs ; l'hypothèse sous-jacente étant évidemment que **les pratiques sont les meilleurs révélateurs des rapports sociaux qui les sous-tendent** [en gras dans le texte] ».

Pour notre part, nous reprenons les récits de pratiques pour interroger les enseignants qui livreront des faits observés par eux. Et ces faits *observables* nous parviendront à travers des logiques dominantes ou principales dans l'univers d'une classe ordinaire.

Après cette parenthèse, nous revenons au rapport *Histoires de vie – ou récits de pratiques*. Pour étayer son propos, Bertaux donne des exemples notamment liés à sa recherche sur la boulangerie. Il fait apparaître le rapport de classes qui se décline suivant un modèle binaire comprenant un patron dominant (qui se pense sujet de ses pratiques) et un ouvrier dominé (qui se voit pris dans un mouvement et des rapports dont il n'a pas la maîtrise).

Pour lui, les pratiques sont observables, elles le sont en tant qu'expressions visibles de modèles de comportement qui eux-mêmes intériorisent des pratiques

antérieures aux intéressés. À ce propos, Bertaux souligne le processus de « production » des comportements de la personne humaine, en rapport avec l'importance de l'éducation et de l'environnement social, extériorisés dans les pratiques : « l'idée de base est simple : tout être humain est porteur de la façon dont il a été produit – c'est-à-dire porteur des traces des pratiques (de ses parents et proches) à travers lesquelles il a été “élevé” » – élevé, pourrait-on dire, de l'état d'embryon biologique à l'état d'être humain » (p. 207).

Ainsi, si nous reprenons le récit que Shaw fait du jeune délinquant, nommé Stanley, Bertaux (p. 191) parle d'intériorisation des normes « sociales » bourgeoises. À l'inverse de leur « non-intériorisation voire de la création de contre-normes ». Nous reprenons cette idée non pas pour travailler sur la reproduction des rapports de classes, mais pour souligner comment, dans l'histoire des individus, la filiation, l'environnement humain et le statut influencent voire conditionnent son développement. Bertaux précise alors que l'être humain, porteur de la façon dont il a été *produit* est l'objet de plusieurs processus de production différents, voire contradictoires : « pratiques familiales versus pratiques scolaires versus culture des copains versus influence des médias, etc » (Bertaux, 1976, p. 207).

Un des exemples que présente Bertaux pour illustrer ces propos est celui des pratiques à l'oeuvre selon que l'on est manœuvre ou propriétaire d'un magasin. En prenant un exemple puisé dans les pratiques de la vie quotidienne il affirme que si les pratiques « peuvent se ressembler (" tous les pères rapportent l'argent du ménage, toutes les mères s'occupent des enfants ") : leurs sens sont différents » (p. 208). En effet, leurs sens sont différents, explique l'auteur, non pas d'un point de vue " subjectif " mais d'un point de vue sociologique (objectif/subjectif tout ensemble) : « ainsi, " gagner l'argent du ménage ” prend un sens tout différent selon que le père est manœuvre ou propriétaire d'une chaîne de magasins ». Et là, il explique que « les pratiques extérieures au foyer familial sont différentes (opposées, en fait) : d'où il découle que leur “sens” au sein du foyer est

différent ». Pour l'un, l'argent lui permet la subsistance, pour l'autre d'avoir un niveau de vie et de partager des mondanités.

Bertaux apporte un autre exemple : « le " sens " de la présence des enfants, pour le propriétaire de magasins, tourne autour de l'héritage : ils prendront sa suite à la tête des magasins. Ce " sens " découle d'un rapport social institué, extérieur à la famille : l'héritage, ou transmission du rapport aux moyens de production (de distribution et d'échange) des parents aux enfants. Ce rapport extérieur a conditionné dès le début le " sens " de cette pratique quasi-universelle qui consiste pour les couples à mettre au monde des enfants : ne serait-ce qu'en limitant le nombre. Bien entendu, pour le manœuvre qui n'a rien à transmettre, cette pratique est conditionnée autrement, et le sens de son rapport à ses enfants, quel qu'il soit, ne peut être le même que celui du propriétaire de magasins » (p. 208). Cette démonstration raisonne dans le chemin de vie de beaucoup de personnes. Par les récits de pratiques, affirme Bertaux « on cherche à reconstruire la logique de production de ces pratiques par les rapports sociaux » (p. 206).

Ainsi pour nous, les pratiques enseignantes observables (visibles) renverraient implicitement à d'autres pratiques intériorisées (invisibles), en fonction de normes ou de contre-normes, constitutives des comportements des enseignants. Or, pour Bertaux (1996), comme nous l'avons noté précédemment, les pratiques (intériorisées) sont issues de plusieurs sources : familiales, scolaires, copains, médias. Cette considération nous ramène à l'influence des pratiques, suivant différents mondes (Boltanski et Thévenot, 1991), sur les logiques des individus et en particulier sur l'identité et les logiques professionnelles des enseignants (Derouet, 1988).

Il nous faut maintenant préciser le sens des expressions « récit de pratiques » et « récit de vie » utilisées pour notre recherche, afin d'éviter un malentendu possible et pour bien distinguer la pensée de Bertaux. À cette époque et sous l'influence de Bourdieu notamment, les pratiques sont entendues et rapportées à l'action, quelle qu'elle soit, où qu'elle soit. À l'heure actuelle, les pratiques font

plus souvent référence aux pratiques professionnelles. Ce sont bien ces pratiques spécifiques, professionnelles, que nous voulons étudier, même si elles s'enracinent parfois dans des modèles de comportement hérités non pas de la formation professionnelle, mais de l'éducation familiale (par exemple le sens de la relation aux élèves appris lors de relations familiales attentionnées) ou de l'éducation scolaire (façons de se comporter en groupes). Sur ce point précis, Daniel Bertaux nous a d'ailleurs indiqué récemment (octobre 2011, dans un mail), qu'il n'utiliserait plus aujourd'hui l'expression de « récits de pratiques », mais de « récit de vie comme seul moyen de décrire des cours d'action ». C'est-à-dire que les récits de vie permettent non seulement de voir comment des personnes ont « perçu leur vie de l'intérieur, mais comment elles ont AGI ». Le récit de vie incluant dans ce sens plus large, la vie et les pratiques au travail.

Ces nuances apportées, dans notre investigation l'expression « récit de pratiques » reste pertinente, pour autant que nous la précisons en tant que *récit de pratiques professionnelles* ou encore (pour suivre la pensée actuelle de Bertaux) en tant que *récits de vie professionnelle* ou *récits d'une journée dans la vie d'un (e) professionnel (le)*.

En résumé, nous retiendrons pour notre recherche que les pratiques professionnelles ont un sens pour son auteur. Si les pratiques se ressemblent, elles peuvent avoir un sens différent selon l'acteur qui les réalise. Cela renvoie au concept de différentialité sur lequel nous reviendrons par la suite. Les pratiques sont donc observables et dans ces conditions, elles permettent non pas d'apporter la preuve (par l'analyse des données), mais d'élucider dans le sens de décrire, de clarifier.

Actuellement, la pratique est souvent réinterrogée par les acteurs et amène à une réflexivité. Par ailleurs, dans le cadre des parcours professionnels et de formation la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) met en avant le mot "expérience". De plus, la culture et la transmission de celle-ci évoluent au cours des années. L'apprentissage devient pluriel, les expériences et les pratiques

professionnelles se transforment selon des logiques, complémentaires, parfois contradictoires dans des rapports sociaux.

Aussi pour compléter la notion de pratiques, nous devons préciser que les apports de Bertaux méritent d'être prolongés par la distinction entre pratique et expérience. Le mot pratique nous évoque spontanément celui d'expérience ; deux mots proches du fait de leur étroite association. Un détour, par leur définition plus précise, s'impose donc.

6.2.1.2 - Notions d'expérience et de pratique

Pour l'expérience, dans le dictionnaire de langue française nous trouvons : « n F (latin *experientia* ; de *experiri* "faire l'essai d'une chose")

Le sens concerne le fait de prendre connaissance d'une chose en faisant une action, en subissant un désagrément, en jouissant d'un avantage : *faire l'expérience de la misère, de la maladie* ; le fait porte sur l'expérience vécue ; il s'agit de *connaître une chose par expérience et non de manière livresque*. Qu'elle soit action, situation ou aventure, l'expérience est considérée comme capable de modifier la personnalité, d'enrichir la connaissance de la vie, de changer la représentation qu'on se fait des hommes ou du monde : *la guerre est une expérience terrible...* »¹²⁸.

Le dictionnaire historique de la langue française indique que « le mot désigne d'abord le fait d'éprouver (qqch.), considéré comme un enrichissement de la connaissance, puis l'ensemble des acquisitions de l'esprit au contact de la réalité »¹²⁹.

L'expérience s'apparente en cela à l'immersion dans la vie même. Elle se conjugue à travers l'action, elle est inhérente à la situation donnée et relève

¹²⁸Dictionnaire de la langue française (1976). Paris : Editions Bordas, p.1144 ISBN 2.04.016311.5

¹²⁹Dictionnaire historique de la langue française (1992). Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 1368 ISBN 2.85036.532.7

quelquefois de l'aventure. Toujours est-il que l'expérience participe au fait d'agir et de modifier la personnalité, les représentations, et enrichit les connaissances. L'on peut témoigner de son expérience, mais elle reste en revanche toujours personnelle, intime et incorporée.

Par ailleurs, la recherche en VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) nous renseigne sur la *dynamique d'un capital acquis à travers un agir*. Elle exige un regard rétrospectif, valorisant les évocations expérientielles enrichissantes et impose ainsi « un travail de réflexivité visant à une mise en ordre significative de son expérience. Elle permet [donc] de débusquer le savoir caché derrière les pratiques » (Boutinet, 2009, p. 177).

Ainsi l'expérience apporte une qualification. L'expression « il a de l'expérience » résume bien la reconnaissance que tout un chacun attribue à une personne à propos d'une chose qu'elle possède et qui peut « *transpirer* » d'elle par l'expérience.

Selon Mayen (2009, p. 139) « L'expérience est donc d'abord le fait d'avoir vécu, pensé et agi dans des situations en se débrouillant des conditions, des tâches, des buts, des problèmes posés dans et par ces situations. Il s'ensuit que les formes de pensée, de raisonnement, de comportement et d'action construites dans et par l'expérience constituent des formes originales d'acquis ».

C'est en quelque sorte l'adaptation de l'individu à des situations qui va l'amener à développer des attitudes, à vivre et à sortir d'autres situations (bien ou mal, seul ou avec d'autres, sans errements ou avec). Ce qui est vécu, pensé et agit apporte une expérience qui au final est toujours unique, mais sert néanmoins à progresser personnellement.

Qu'est-ce qui relie la notion d'expérience et de pratique ?

Dans le dictionnaire de la langue française, nous trouvons *pratique* « par opposition à *théorie*. Partie concrète, matérielle, technique d'un travail, d'une recherche, d'une analyse »¹³⁰.

Le terme « est emprunté en 1256 au latin chrétien *practice* qui désigne la vie active, la conduite, par opposition à la contemplation, emprunt au grec *praktikê* (sous-entendu *tekhnê*) employé chez Platon par opposition à *theoretikê* (→ théorie) ou *gnôstikê* (→ gnose) qui désignent la science spéculative ». Le terme de *pratique* possède aussi un sens neutre à travers une « manière habituelle à une personne, à un groupe, de faire quelque chose ». Sens qui entraîne celui d'« expérience, habitude des choses »¹³¹.

Nous pouvons retirer deux choses significatives de ces définitions :

- la pratique est de l'ordre du concret, de l'action ;
- la pratique est mise en opposition à *contemplation* et *théorie*.

Dans le sens commun, la pratique est couramment associée à l'expérience. De même que l'expérience modifie et enrichit la pratique. Or, selon Dewey (1934 cité par Mayen, 2009, p. 139), toute expérience en train de se vivre « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures ». Nous pourrions étendre cette citation à la notion de pratique : *toute pratique emprunte aux pratiques antérieures et modifie la qualité des pratiques ultérieures*.

À notre époque, nous dirions que la pratique ne peut se passer de la théorie. Selon Boutinet (2009, p. 177) « toute pratique cultive une forme d'intelligence qui, à certains moments, éprouve la nécessité de se réfléchir pour mieux comprendre ce qu'elle fait et donc, à travers cette compréhension apprendre à le faire autrement ou de façon plus appropriée. En un mot pas de pratique sans théorie ».

Or, nous avons vu précédemment que, pour Bertaux, ce qui prévaut c'est que « tout être humain est porteur de la façon dont il a été produit – c'est-à-dire

¹³⁰ Dictionnaire de la langue française (1976). Paris : Editions Bordas, p. 2470 ISBN 2.04.016311.5

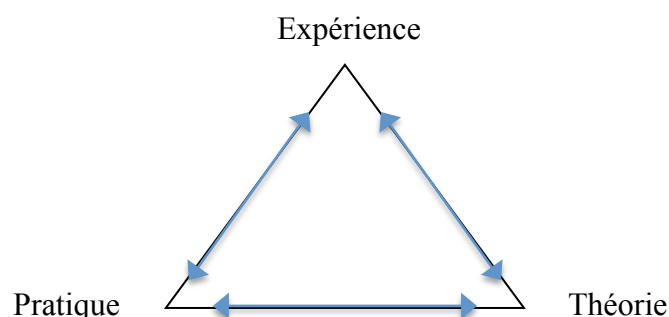
¹³¹ Dictionnaire historique de la langue française (1992). Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 2895 ISBN 2.85036.532.7

porteur des traces des pratiques (de ses parents et proches) à travers lesquelles il a été “élevé” ».

De cette réflexion nous pouvons affirmer que trois pôles conceptuels semblent indissociables : pratique, expérience et théorie. En mettant l’accent sur les récits de pratiques nous cherchons à débusquer ce qui opère dans la prise en compte des élèves différents. Plus indirectement, nous aurons certainement quelque chose à dire par rapport à ces trois pôles. Autrement dit, nous faisons le pari que la pratique ou le récit de pratiques « peut en dire long ».

Le schéma suivant illustre les trois pôles mis en interaction.

Schéma 14. Les trois pôles en interaction



6.2.2 Les récits de pratiques

6.2.2.1– Détermination de récits de pratiques pour notre méthodologie

Selon Bertaux (1997, p. 9), « l’orientation (par le chercheur) du récit de vie vers la forme " récit de pratiques en situation " fournira la solution au problème du développement de connaissances sociologiques objectives sur la base de témoignages par nature subjectifs : on montrera qu’un entretien narratif orienté vers la reconstitution d’enchaînements d’événements, de situations d’interactions et d’actions contient nécessairement bon nombre d’informations factuelles (avérées, démontrées, observables, identifiables) généralement exactes ».

En conséquence, cette technique nous permettra de rendre visible la partie immergée de l’iceberg. Pour notre recherche, nous nous attendons à ce que

l'enseignant interrogé déroule un ensemble d'enchaînements d'événements, de situations d'interactions et d'actions *dans* sa classe nous apportant alors des informations, comme un matériel spécifique à traiter, à analyser.

6.2.2.2 - Conduite d'un récit de pratiques selon le GREAS

Puisqu'il existe peu de documentation sur les récits de pratiques, nous puisons essentiellement cette méthodologie à partir d'un document élaboré conjointement par Kohn et *al* (1991)¹³² dans une note de synthèse.

Le G.R.E.A.S. est le Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale. Ce groupe de chercheurs a élaboré une note de synthèse qui comprend 126 pages dactylographiées avec des pages annexes. Il a été édité en octobre 1991. Nous avons découvert ce document avant de pouvoir « recueillir » le rapport de Bertaux. Or, en lisant d'une manière novice cette note de synthèse, l'ensemble nous est apparu déroutant, voire confus. En revanche, après l'étude du rapport de Bertaux (*Histoires de vie - ou récits de pratiques*) en relisant cette note de synthèse, tout est devenu cohérent.

Dans ce document, la méthodologie des récits de pratiques décrite tient sur deux pages. Si elle y est brièvement décrite, elle y est précise.

Dans cette note, la méthode de récit de pratiques « consiste à recueillir des " petits faits " de la vie ordinaire en se concentrant sur l'expérience du sujet » (p. 13). L'expression *petits faits* laisse entendre un lot de synonymes : actes, actions, gestes, opérations, agissements, démarches, initiatives, exploits, interventions, manières, mouvements, documents (et à l'extrême délits). L'expression *vie ordinaire* engage dans le réel, dans la vie telle qu'elle est. Et c'est l'expérience du sujet qui est importante puisque dans le langage courant, il est peu question de

¹³² KOHN, Ruth C., CALLU, Elisabeth, FAMERY, Krystyna, ABDAT, Ouramdane (1991). « Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants : pratiques parentales d'éducation et réseau d'interventions institués ». *Groupe de Recherche en Education et Action Sociale* (G.R.E.A.S.)

description de la pratique, car le plus souvent c'est l'action en tant que telle qui est privilégiée.

Un récit de pratiques « se construit sur la base d'une focalisation thématique et temporelle : l'interviewé est invité à raconter ses actes concrets – ce qu'il fait, comment il procède, qui il rencontre... - à partir d'une question introductive ouverte à propos d'un thème... » (1991, p. 13). En livrant ainsi, pas à pas, ses actes concrets posés au cours d'une journée, la *scène* classe pourra dévoiler le foisonnement du quotidien, qui alimente une vie de classe ordinaire. Il devient possible de puiser dans l'anodin, le particulier, le singulier, tant ce qui pourrait passer pour banal, mais qu'engage de ce qu'il y a de personnel, intime et à la fois professionnel. Nous ne recherchons pas l'émotionnel qui pourrait accompagner ce travail de récit, mais nous nous préparons à l'accueillir s'il se rencontre ou s'il surgit.

Comme l'affirme Bertaux, « l'objet d'étude du sociologue est un fragment du monde social historique ». Le récit est circonscrit. Tel que le reprend Legrand (2000, p. 23) ce n'est pas « racontez-moi votre histoire », mais « racontez-moi votre histoire de boulanger ». Pour notre recherche, nous traduirons par « racontez-moi votre histoire d'enseignant *ou plus exactement* racontez-moi votre journée d'enseignant(e), d'hier ». Bertaux-Wiame (1978, p. 76) souligne l'importance « du type de "témoignage" que l'on veut obtenir ». L'auteure précise qu' « il convient d'orienter les récits vers la description de **situations concrètes**, de **rapports matériels**, et surtout de **pratiques** [en gras dans le texte] ».

Nous serons vigilante dans notre guide de récits de pratiques à ne pas nous focaliser sur notre objet. A la question (directe) « Avez-vous des élèves en difficultés dans votre groupe-classe ? » nous préférons dire plutôt : « Pouvez-vous me présenter une journée de classe ? » Autrement dit, nous ne souhaitons pas entrer directement dans l'échange avec la question de savoir comment ils « font avec ces élèves-là ». Ceci risquerait d'enfermer l'échange et le rendre hermétique.

En les invitant à relater une journée de classe, nous tenterons de saisir les points qui intéressent notre recherche.

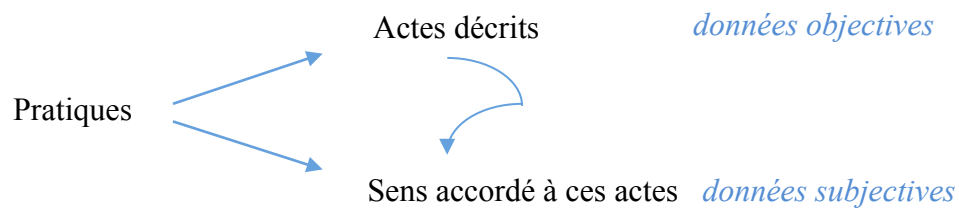
6.2.2.3 – Récits de pratiques et non-catégorisation

Dans la méthodologie de recherche du G.R.E.A.S. (1991, p. 14), les auteurs précisent que « ce n'est pas la généralisation qui est recherchée à partir d'un matériau aussi restreint que celui étudié [pratiques parentales et réseaux]. Ils soulignent [même] qu'un traitement extensif à travers les divers entretiens aurait peu de valeur conclusive. Selon eux l'intérêt d'une telle recherche « réside plutôt dans l'analyse intensive de chaque entretien, les catégories transversales éventuelles constituant des "repères " servant à pointer avec précision ce qui constitue la singularité de chaque interlocuteur ». Pour conserver la singularité de chaque individu, les auteurs ont « cité des exemples à propos de toute interprétation générale, moins pour illustrer la catégorie que pour signaler à ce titre, en quoi tel interlocuteur y correspond et en quoi il en diffère, comment il organise à sa manière les variables composant la catégorie » (p. 14). Cette explication indique le souci des chercheurs à tenir compte de la dimension singulière de chaque être humain.

Avec notre recherche, nous cherchons à entendre les enseignants à travers les récits de pratiques, en visant des *petits faits*. Comment font les enseignants face au fait que tout élève en difficulté doit être inscrit dans une classe ordinaire ? L'objectif pour nous est de recenser les pratiques ; nous ne nous occupons pas des problèmes que cela pose en terme de bien ou de mal, de normal ou anormal. C'est une autre entrée. Selon les auteurs du document du G.R.E.A.S., l'objectif du récit de pratiques « est d'accéder " de l'intérieur " à la manière dont le narrateur saisit ses pratiques et son expérience, négocie les conditions qui lui sont particulières, conçoit ses relations avec les autres. » Ainsi le récit de pratiques parle de lui-même. Il permet la narration de faits significatifs. Cette narration (GREAS, 1991, p. 14) « étant accompagnée de commentaires, comme dans la conversation courante, demander les pratiques donne accès en fait à deux niveaux de données : les actes décrits et le sens accordé à ces actes, ce qui permet d'en mieux

reconstruire les représentations ». Les récits de pratiques permettent un recueil de données objectives et subjectives « le matériau collecté comporte à la fois des données "objectives" - faits qui seraient vérifiables par d'autres entretiens ou d'autres méthodes – et des données "subjectives" – attitudes, réactions, explications du narrateur au sujet des pratiques racontées » (1991, p. 14).

Schéma 15. Les pratiques, entre données objectives et données subjectives



6.2.3 Le processus d'une conduite des récits de pratiques dans notre recherche

6.2.3.1 - Les récits de pratiques

Nous choisissons de mener des récits de pratiques, en engageant la préparation du récit de pratiques avec soin : se présenter soi-même, parler globalement de sa recherche, faire exprimer les craintes de l'interviewé, préciser la confidentialité de du récit.

Nous nous placerons comme intervieweur actif, qui « soutient sans arrêt son interlocuteur dans sa réflexion » (p. 13). Selon Mucchielli (1991), outre la compréhension du contenu, il faut « être capable de ramener toujours la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien. Cela veut dire qu'il y a des analyses à faire et à restituer pendant l'entretien à l'interlocuteur. (...) Il faut *faire preuve d'implication*, c'est-à-dire qu'il faut " intervenir ", sur plusieurs registres : sur celui de la synthèse intellectuelle – manifestant ainsi la compréhension du contenu – et sur celui de l'analyse du sens des conduites en situation – manifestant ainsi la compréhension de l'ensemble de la communication « en actes » que fait l'interviewer » (1991, p. 31).

Si nous reprenons les conseils de Bertaux (1980) nous devons trouver une entrée en matière, non brutale, tout en mettant cartes sur table. La consigne exprime notre problématique, elle doit permettre d'apprendre ce que nous voulons savoir.

En conséquence, la méthodologie de ces récits de pratiques doit permettre un recueil de données à partir d'une narration orale. En effet, l'intervieweur est en quelque sorte garant d'un itinéraire dont le chemin se dévoile peu à peu : « L'intervieweur tente dans ses relances de suivre la logique du narrateur et de faire clarifier les incidents, les moments quotidiens, les personnages, etc.... Il n'oublie pas pour autant les dimensions du thème qu'il a préalablement dégagées et à propos desquelles il souhaite des informations ; il propose ces dimensions au fur et à mesure, de la façon la plus pertinente possible » (Kohn et al., 1991, p. 13).

Nous pensons demander aux enseignants comment ils construisent une journée de classe, comment ils font concrètement. Autrement dit, nous leur demandons « ce

qui va m'intéresser c'est que vous puissiez me raconter une journée de classe, à partir du moment où vous arrivez, où vous passez le portail de l'école. Concrètement, dans votre classe, pouvez-vous me parler de ce que vous faites ? » La consigne principale donnée aux enseignants sera donc de nous raconter une journée de classe, à nous « dire » leurs pratiques.

Pourquoi cette consigne ? Parce que lorsque « *je dis* » ma pratique, je ne me polarise pas d'emblée en fonction du caractère exceptionnel de tel ou tel élève. En travaillant au niveau du récit de pratiques, nous allons comprendre comment l'enseignant met en scène sa pratique. En demandant à l'enseignant de décrire, pas à pas, ce qu'il fait, ou ce qu'il dit dans sa journée (le moment où il vient s'asseoir auprès de tel élève, quand il retourne à son bureau), nous aurons accès à des indications sur sa conception de son travail.

Derrière la description par lui-même de ce qu'il fait, nous irons trouver les motifs qui animent son action, le sens (pensé ou impensé) qui alimente sa dynamique de travail. Nous pourrions notamment percevoir à partir et à travers de quel monde il "vit" ces situations professionnelles.

Le récit de pratiques reposera sur du très court terme c'est-à-dire seulement sur la journée d'hier.

6.2.3.2 - Mode de l'intervention de l'enquêteur

L'enquêteur dispose d'un certain nombre de techniques de communication : les questions directes, les interventions en relances (solliciter, recentrer), les reformulations (reformulation résumé, reformulation-écho, grommellements) et la formulation du non-dit.

Selon Chauchat (1985, p.165), le grommellement « à l'allure de supercherie, se limite à l'utilisation de mmh ! qui tendent, à condition que le ton en soit convaincant, à rassurer l'interviewé sur l'attention de son interlocuteur ». Le rôle de l'intervieweur est d'être un reflet ou un écho qui écoute sans parler. « La reformulation-écho consiste [quant à elle] à reprendre la dernière phrase

prononcée par l'interviewé en la faisant précéder de formules telles que : « À votre avis donc... », « Vous pensez donc que.... » ou « Selon vous,... », etc.

6.2.3.3 - Importance du principe de « différentialité »

Ce principe nous intéresse, car il complète le concept de situation : l'individu engagé dans une situation réagit en fonction de qui il est. Bertaux mentionne un phénomène qu'il propose d'appeler principe de *différentialité*. Il l'explique par le fait que des personnes se trouvant placées exactement dans le même statut institutionnel peuvent remplir leur rôle, exercer leur activité de façon très différente « parce qu'elles n'ont pas la même structure de personnalité ou, pour reprendre le concept développé par Bourdieu¹³³ (1970/80), elles n'ont pas le même *habitus* au sens d'ensemble de « schèmes de perception, d'appréciation et d'action » (Bertaux, 1997, p. 23). Ces différences sont étroitement liées à leurs parcours de vie (milieu, formation).

Face aux élèves différents, le principe de différentialité se trouve exacerbé. Il devient davantage lisible à travers les pratiques enseignantes. En effet, les cas difficiles sont comparables aux cas limites, ilsaturent les positionnements et les problèmes abordés. Ce qui multiplie les probabilités des réponses et la complexité. Par exemple, un élève qui crache a un comportement qui vient faire outrage à l'enseignant. Cette situation percute l'univers des pulsions et suscite des réactions intimes de la part des adultes. Ces situations difficiles ou même extrêmes sont connues des éducateurs spécialisés. Or, dans un groupe classe, des situations ponctuelles comparables peuvent déstabiliser profondément les enseignants. Face à un cas limite, un enseignant pourtant reconnu comme expert (de par ses diplômes) lorsqu'il sort de son champ de compétences ou de sa position n'aura pas forcément les réactions adéquates. D'autres auront « spontanément » des réactions adaptées sans pour autant en expliquer le pourquoi.

¹³³ Élaboré à la fin des années 1960, thématisé une première fois dans la préface à une publication d'œuvres d'ethnologie kabyle, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), complétée dans *Le sens pratique* (1980), le concept d'*habitus* visait, primitivement, à dépasser les deux conceptions du sujet et de l'action alors dominantes dans l'espace intellectuel français.

6.2.3.4 - La construction du sens dans les récits de pratiques

Comme nous l'avons vu précédemment pour Bertaux (1976, p. 124) le sens est inhérent à la notion de pratiques : « telles qu'elles sont définies ici, les pratiques sont inséparables de leur sens : les pratiques humaines sont telles en fonction de leur sens ». Ce sens est à rechercher ou à situer dans les propos de l'interviewé, à savoir, relier tel sens à telle pratique.

Le but même du récit de pratiques est d'accéder à la construction du sens que se fait le narrateur praticien. Ainsi, dans l'analyse des données et l'interprétation des matériaux le sens accordé par l'interviewé doit rester la référence : « à chaque hésitation de notre part quant au classement ou l'interprétation des matériaux, nous avons tenu à nous référer au maximum au sens accordé par l'interviewé dans le contexte de l'énonciation » (Kohn et al., 1991, p. 14). Cette idée vient en écho à celle de Bertaux pour qui la personne trouve elle-même, avec le recul, un sens à ses propres actes et réactions dans la situation vécue. Le contexte d'énonciation du récit de pratiques est aussi à prendre en compte avec les inférences de l'interviewer. Mais ce sens, comme nous l'avons déjà évoqué pour la justification (cf. partie théorique), n'apparaît qu'après coup. En effet, la justification ne se donne que consécutivement aux faits, aux événements. Nous ne cherchons pas à faire que les enseignants se justifient, mais témoignent après coup de situations vécues et à travers ce témoignage, repérer les registres de justification, porteurs de sens, par lesquels ils s'expriment. Ces registres sont vecteurs en eux-mêmes de conceptions sous-jacentes d'idéologies et de manière de penser l'action. Reste enfin la question du type de "témoignage" que l'on veut obtenir. Il convient d'orienter les récits vers la description de **situations concrètes**, de **rapports matériels**, et surtout de **pratiques**.

Dans le document du G.R.E.A.S., la mise en forme graphique est retenue comme un outil d'analyse. Ces graphiques occupent plusieurs pages. Ils sont présentés avec une légende (flèches, formes géométriques lesquelles peuvent être rayées, hachurées ou quadrillées) et modèlent des constellations, des réseaux, des sous-réseaux. Les auteurs expliquent que « sur le plan technique [ils ont] nous avons utilisé au cours de cette recherche la fécondité de la mise en forme graphique comme outil d'analyse. Chercher à créer un schéma, c'est chercher à exposer clairement des données au lecteur – mais le processus d'élaboration du schéma en lui-même finit par faire émerger du sens, parfois à l'étonnement du chercheur » (GREAS, 1991, p.15). Ce phénomène pourra éventuellement être retenu.

Dans notre exploration sur la méthodologie des récits de pratiques, nous avons donc un corpus limité. C'est aussi en cela que nous avons jugé utile d'en exposer l'origine. Toutefois, pour compléter notre investigation nous avons adressé un courriel à Marine Zecca (mentionnée dans la note de synthèse comme personne ressource) ; cela n'a pas abouti. Nous avons accès à sa thèse par un prêt entre bibliothèques (PEB). Elle fait référence aux récits, non comme récits de vie, « mais de pratique, d'organisation d'une *activité* cognitive » (Zecca, 2000, p. 321).

6.2.4 Les récits de pratiques dans l'actualité

6.2.4.1 - Les récits de pratiques d'enseignants selon Desgagné

La méthode des récits de pratiques en tant que dispositif d'aide à la narration est utilisée par Desgagné (Professeur titulaire à l'Université Laval), Gervais, F. et Larouche, H. (Professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke). En effet tel que le précise Desgagné *et al*, les récits de pratiques donnent accès à la voix des enseignants. Desgagné invite à ouvrir son site qui « témoigne d'un intérêt particulier pour ce qu'on appelle, de manière générale, les récits de pratique

enseignante ou encore les narratifs en enseignement »¹³⁴. L'auteur trouve un intérêt à donner la parole aux enseignants quand il s'agit de rendre compte de toute la complexité inhérente à l'exercice de la pratique professionnelle, du point de vue de ceux qui l'assument au quotidien. L'attention est portée sur la mise en œuvre de la narration d'expériences propres et des contextes d'action ou récits des événements vécus. La narration y est considérée comme un récit.

Desgagné *et al* (2001, p. 203-223) utilisent ce qu'ils appellent des *récits exemplaires de pratique enseignante* « Par récit exemplaire, on entend ici la narration d'événements choisis par les enseignants comme étant mémorables et porteurs d'enseignement à propos de la pratique ». Cette considération amène à comprendre différents aspects du métier : a) « les éléments du contexte qui jouent dans les prises de décisions professionnelles », b) « les contraintes de tous ordres avec lesquelles il faut composer, dans une pratique donnée », c) « les dilemmes que vivent les enseignantes et enseignants en exerçant leur pratique quotidienne », d) « les enjeux personnels, institutionnels, moraux qui guident l'action à mener, pour résoudre un problème donné »¹³⁵. Ces récits sont une reconstruction de l'expérience : retourner dans le passé et ramener des événements à la vie et prennent la forme de résolution de problèmes.

Selon les auteurs, c'est l'ancrage dans le réel qui donne toute leur crédibilité à « l'exemplarité des défis relevés et à la hauteur des idéaux avancés ». Pour ces auteurs, l'utilisation du récit de pratiques est synonyme de "potentiel" et est facteur de développement et de formation des professionnels.

Dans sa conception, Desgagné décline trois visées à travers les *récits exemplaires* (significatifs) de pratique. Une visée *restitutive*¹³⁶ (production de recueil de cas), une visée *illustrative* (occasion d'expérimenter les cas en cours) et une visée *analytique* (investiguer le savoir d'expérience). Dans un échange mail avec

¹³⁴ in *Récits exemplaires de pratique enseignante. Reconstruction et analyse de récits exemplaires de pratique enseignante*. [en ligne]. Vérifié le 8 déc. 12. Sherbrooke: Éditions du CRP.
<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>

¹³⁵ in Recueil de récits – Introduction [en ligne]. Vérifié le 8 déc. 12
<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>

¹³⁶ [en ligne]. Vérifié le 8 déc. 12
www.unites.uqam.ca/doctedu/colloque/transparents/desgagnes.pdf

Desgagné (octobre 2011), celui-ci nous indiquait qu'il avait « utilisé l'analyse typologique et la théorisation ancrée »¹³⁷. À partir de la théorie ancrée, il répertorie les récits exemplaires de pratiques selon des prototypes.

Finalement, nous nous distinguons de leur démarche, qui permet de produire de la connaissance, dans une visée de modélisation et d'application, tandis que nous cherchons de notre côté, partant des récits de pratiques, de parvenir à une compréhension des logiques d'acteurs en jeu.

6.2.4.2 - Les pratiques d'enseignants chez d'autres chercheurs

D'autres chercheurs se sont penchés sur le problème de la formation des enseignants dans divers pays¹³⁸. Or, cet aspect intéresse indirectement notre recherche. Effectivement, la question de la formation pratique et de la formation théorique se justifie. D'après des études comparatives, selon les pays celles-ci sont assurées soit en même temps (simultanément) soit après (d'une manière consécutive). En effet, ces différentes manières de former les futurs enseignants ne sont pas sans incidence sur leur vécu dans la classe.

Selon la lettre d'information n° 13 de l'INRP (2005), le modèle de *praticien réflexif* tend à s'imposer. Il vise à ce que l'enseignant soit capable de « s'adapter à toutes les situations par l'analyse des ses propres pratiques et de leurs résultats » (p. 3). Un autre modèle, l'organisation apprenante, soutient entre autres, la « dé-privatisation de la pratique : les enseignants osent parler entre eux de leurs pratiques pédagogiques ». Ces deux modèles indiquent une évolution du métier qui consiste à *oser* parler de ses pratiques et à les analyser.

Quelque soit le modèle idéal en matière de formation, il s'agit de « combler le fossé entre la recherche et la pratique » (INRP, 2005, p. 5). Le dialogue entre chercheurs et enseignants est source « d'évolutions inspirées des pratiques existantes ». Ce qui revient à dire que le rapport entre la théorie, les pratiques et

¹³⁷ DESGAGNE développe la méthodologie utilisée dans son livre : DESGAGNE, Serge (2005).- Récits exemplaires de pratique. Analyse typologique.- Québec: PUQ.

¹³⁸ INRP (2005). Lettre d'information n° 13 – décembre 2005 [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12, p.1 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=13&lang=fr>

l'expérience est fécond et source d'évolution et de changement. Ce rapprochement entre chercheurs et enseignants, entre le travail de recherche et les pratiques enseignantes, sur la base des questions soulevées par les pratiques « ne supprime pas la tension entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience, mais la rend potentiellement fructueuse ». Autrement dit, l'imbrication des savoirs et des pratiques enrichit le processus de coconstruction. Actuellement le mémoire de recherche professionnelle et le portfolio dans le cadre de la maîtrise y contribuent.

D'ailleurs, selon Donald McIntyre¹³⁹, il importe pour les enseignants que les idées pour les pratiques permettent « la faisabilité » et « l'efficacité en contexte de classe ». Effectivement, il est reconnu que les enseignants doivent agir dans l'urgence « non seulement en fonction de leurs différents objectifs, mais aussi en fonction de différentes sortes de considération concernant leurs élèves, le temps imparti, les ressources disponibles, l'environnement » (p. 5).

Ponté, Merini et Thomazet (2011, p. 69-72) ont mis en œuvre un mode d'interrogation des pratiques adossé à la recherche : « la recherche intervention ». En fait, la recherche intervention (RI) « va s'appuyer sur la négociation, et ainsi affirmer des rapports dialectiques entre les chercheurs et les praticiens ». Ainsi la RI crée son propre système d'interrogations des pratiques. Les auteurs situent la RI dans les oppositions, recherche « classique » et recherche-action (RA) (p.69). Ils comparent RI et RA et expliquent que « la RI suppose, en effet, une problématisation des problèmes professionnels rencontrés, là où la RA cherche à les résoudre ». Pour eux, le recours à la recherche intervention est « déterminé par l'existence de mutations ou d'évolutions des pratiques ». La proximité entre chercheurs et praticiens permet d'atteindre des pratiques et des transformations « que ne saurait atteindre une recherche où le cloisonnement isole les univers ». La RI vise à *modéliser* les pratiques et les rendre *intelligibles*, mais a également des objectifs de formation. Nous voyons ici comment la proximité du terrain

¹³⁹ in Bridging the Gap between Research et Practice (Comblent le fossé entre recherche et pratique). Cambridge Journal of Education (vol. 35, novembre 2005) [en ligne]. Vérifié le 8 déc.-12

http://www.guidance-research.org/about_ngrf/index_html/Background%20paper/attach/development_of_NGRF.pdf

permet de mieux « interroger les pratiques ».

Dans le monde de la recherche, nous trouvons également l'expression « bonnes pratiques ». Ainsi Danielle Zay (2010) dans sa communication du congrès de Genève (septembre 2010) reprend les résultats du projet européen DOCA¹⁴⁰. Ce rapport s'appuie notamment sur des « études de cas de “bonnes pratiques” » (Zay, 2010).

La conclusion d'une des études confirme les facteurs de succès retenus sur les dix pays, mais en même temps elle « dégage les limites de telles pratiques ». Car si trois ingrédients sont repérés comme piliers de leur réussite à savoir : 1) - l'investissement prodigieux des enseignants, 2) - la compétence professionnelle de haut niveau (contenus, dispositifs) 3) - et la croyance dans les principes et démarches, l'auteur prévient qu'« on peut facilement concevoir que nombre d'enseignants ne soient pas disposés à s'engager dans un tel investissement (temps, compétence, investissement) ». Ce qui revient à dire que l'engagement des enseignants dans la situation d'inclusion est exceptionnel. Aussi ces bonnes pratiques peuvent-elles être modélisables, voire imposées par l'institution ? Pareillement le partage des pratiques devient un point de référence favorisant la cohérence entre intervenants (par exemple entre établissements scolaires et équipements de proximité à caractères socioculturels) dans une table ronde intitulée « Stratégie partenariale pour lutter contre la violence à l'école », Richez (2010, p. 4) relève que la situation de violence apparaît précisément lorsque « la mise en œuvre de discours, de politiques et de pratiques » est très différente. L'incohérence des adultes exacerbant le niveau de violence des jeunes. Une coordination entre un ensemble d'établissements s'est imposée et a permis des échanges et des partages d'expériences. Ces temps ont également autorisé de « partager les bonnes pratiques » (Richez, 2010, p. 5).

Nous nous trouvons donc actuellement dans un courant mis en avant par ces différents auteurs qui proposent soit des “récits *exemplaires*, soit des modèles de

¹⁴⁰ DOCA est l'organisation partenaire du projet. Les responsables tentent de cerner les facteurs de succès d'une éducation inclusive. Le rapport intermédiaire français a été élaboré par Mme ZAY.

‘bonnes pratiques’ ou encore un « *partage des bonnes pratiques* » avec une coordination et/ou un partenariat entre les différents acteurs sociaux. Mais dans notre recherche, nous n’irons pas sur ce versant qui a plus pour but d’outiller les professionnels (enseignants, psychologues, acteurs sociaux...) que de faire un "instantané" du vécu de ces derniers.

Conclusion

La méthodologie des récits de pratiques va nous permettre de recueillir et d’interroger le vécu des enseignants narré par les enseignants. Cette méthodologie retenue par nous-même nous semble pertinente pour amener les enseignants à livrer explicitement (et implicitement) comment la prise en compte des élèves différents est pratiquée, vécue, perçue et interprétée, à travers les pratiques décrites.

En conclusion, pour notre recherche, nous nous attacherons à être une sorte de témoin de ce qui se passe pour ensuite relever quelles logiques se dégagent dans telle ou telle situation. Autrement dit, ces récits pratiques oraux vont nous permettre de saisir comment procèdent les enseignants, à quoi ils se réfèrent, comment ils agissent sur le terrain.

Ce matériau collecté nous fournira des données objectives (universalité), intersubjectives (particularité) et des données subjectives (singularité) qui nous permettront de relever quelles sont les logiques en jeu *ou mondes* à l’œuvre dans la situation d’inclusion scolaire sur le terrain.

CHAPITRE VII

RÉCITS DE PRATIQUES ET PRÉANALYSE DES DONNÉES

Dans notre deuxième partie, à partir de la « théorie des justifications » de Boltanski et Thévenot (1991) et des apports de Derouet (1989), nous avons dégagé les différentes logiques entendues comme logiques d'action. Puis nous avons opté pour la méthodologie des « récits de pratiques » de Bertaux (1976) pour mener nos investigations. Dans ce chapitre, nous allons présenter les « récits de pratiques » des enseignantes interviewées, reprendre les différentes logiques pour établir notre grille d'analyse, effectuer notre préanalyse des données.

Avant de nous engager dans la préanalyse des données, pour « nous aider à contrôler l'intrusion du parti pris dans l'analyse », comme le soulignent Strauss et Corbin (2004, p. 68), nous allons poser nos intuitions de départ par écrit. Cette étape va nous permettre de laisser de côté les *a priori* qui, d'une certaine façon parlent seulement de nous-même et risquent de nous empêcher de « *partir en voyage* ». Autrement dit, nous posons ces intuitions pour nous préserver de « la tendance aux préjugés » et « prendre du recul afin d'analyser avec rigueur des situations » (Strauss et Corbin, 2004, p. 24). Nous prenons soin de formuler nos intuitions de manière à ce que l'énoncé ne soit pas « trop mou », car un énoncé « trop mou » peut pratiquement toujours être confirmé. En outre, si ces intuitions ne sont pas exhaustives elles peuvent stimuler la recherche en creux.

7.1 DÉTERMINATION DE LA GRILLE DE PRÉANALYSE

7.1.1 - Nos intuitions, les différentes logiques et leurs indicateurs

7.1.1.1 - Intuitions de départ et les questions induites

Nous présentons les intuitions qui nous habitent et les questions qui en découlent dans le tableau ci-dessous. Après le résultat de l'analyse des données, nous

pourrons en fin de recherche, relever celles qui se trouveront confirmées ou non et celles qui vont nous obliger à un « déplacement ».

À noter que chacune des intuitions (I) est numérotée dans le tableau ci-après par un codage I_n , soit 9 intuitions codées : $I_9 = [I_1, I_2, \dots, I_9]$. Par ailleurs, dans notre propos, lorsque nous parlons des enseignants en général, nous faisons le choix d'utiliser le terme « enseignant » sans distinction de genre. De même pour les termes « apprenant » et « élève ».

Tableau 7. Intuitions de départ et questions induites

Intuitions...	... d'où découlent les questions suivantes
I1 : La prise en compte des élèves différents dans une classe est un des thèmes prégnant dans les récits de pratiques.	Parler de son ordinaire est-ce parler des élèves différents ? Dire sa pratique d'enseignant amène-t-il à parler des élèves différents ?
I2 : Les enseignants ont finalement des choses à dire quand le thème des élèves différents (BEP : besoins éducatifs particuliers) est abordé.	Qu'est-ce qui fait parler le plus l'enseignant : la pédagogie ? La relation ? Le besoin de comprendre ? Le besoin d'expliquer ? Quelles logiques se précisent alors ?
I3 : Dans les récits de pratiques, les enseignants précisent les types de différences.	Quels discours sur la différence ? Est-ce l'élève qui dénote par rapport au groupe ? Quels sont la norme et le hors-norme ?
I4 : Face aux besoins éducatifs particuliers des élèves, les enseignants expriment des sentiments.	Parler de sa pratique fait-il évoquer des sentiments (peur, tristesse, joie ou colère?)
I5 : Un discours de dénonciation a lieu quant aux exigences croissantes des parents et de l'institution.	Un discours de dénonciation a-t-il lieu quant aux exigences et aux attentes des parents et de l'institution ?
I6 : Face aux élèves différents, les enseignants apportent des explications rationnelles qui touchent toujours à la sphère familiale. Face aux situations évoquées, les enseignants ont recours en priorité à une logique domestique.	Les problèmes de comportement ou d'apprentissage chez l'élève sont-ils mis en lien avec la sphère familiale ? L'école devient-elle le révélateur des problèmes sociaux-familiaux ? Les récits de pratiques permettent-ils de « rencontrer » la logique domestique ? Cette logique est-elle prioritaire ? dominante ? assumée ? questionnée ?
I7 : Un seul élève peut déstabiliser un enseignant ou un groupe classe.	Le comportement d'un élève ou sa difficulté à apprendre renvoie-t-il un sentiment d'échec à l'enseignant ? Ou est-ce vécu comme un défi ?

I8 : Les logiques apparaissent dans leur ensemble à travers les récits de pratiques.

Les enseignants du premier degré identifient-ils les logiques dans leurs discours ? Les logiques apparaissent-elles explicitement ou implicitement ? La limite du cadre des six logiques oblige-t-elle à *inventer* une nouvelle logique ? Si oui, laquelle ?

I9 : Le mot « différence » a un sens propre selon l'enseignant ou l'implantation de l'école.

Le mot *différence* est-il employé ? A-t-il un sens propre selon l'enseignant ou l'implantation de l'école ?

Les intuitions et les questions posées (tableau ci-dessus), nous pouvons déjà faire une remarque sur les termes « différence » et « élèves différents » que nous employons. Si cette dénomination est reprise sur le terrain, dans des articles de vulgarisation et entre professionnels spécialisés, nous devons nous « méfier » de ces termes. En tant que chercheuse, nous sommes prudente quant à l'utilisation des termes allant de soi par lesquels les personnes interviewées y mettraient le même sens. Or, il apparaît que l'enfant différent (reconnu, présenté ou vécu comme tel) n'aura pas le même comportement selon qu'il est accueilli dans tel ou tel établissement, de tel ou tel quartiers, avec la dimension de transfert et de contre-transfert inhérente aux relations.

Prenons un exemple concret. Des élèves de cycle III d'une école implantée en ZEP se rendent à une rencontre sportive dans une autre école de centre-ville d'une grande ville. La rencontre passée, à leur retour les élèves font la remarque suivante : « *Il n'y a que des blancs dans leur école !* ». La parole spontanée des enfants illustre que la différence est vécue par eux-mêmes selon l'environnement et le contexte ; cette anecdote nous enseigne que notre regard procède selon des habitudes. Un simple déplacement de secteur par rapport à l'école (d'environ 2 km dans l'exemple) change un environnement et influe un regard. Pour revenir à la dénomination « élèves différents », nous serons donc attentive à la signification de ces termes pour l'enseignant (e) interviewé (e).

Nous sommes aussi confrontée à l'« objectivité » des termes dès lors que les mots du langage courant peuvent désigner des sens différents selon les contextes. De plus, la déclinaison de l'enfant différent ou d'« besoin éducatif particulier » veut-elle dire quelque chose ? qu'évoque-t-elle ? Ces termes et qualificatifs sont-ils utilisés dans les récits de pratiques par les enseignants ?

7.1.1.2 - Les différentes logiques et leurs indicateurs

D'après les logiques étudiées dans notre Partie II à partir de la théorie de Boltanski et Thévenot (1991) et Derouet (1988) nous allons traduire pour chaque logique respective les indicateurs propres à chacune des logiques.

Comme le souligne Chauchat (1985, p. 181) « L'opération qui consiste ainsi à passer du stade conceptuel et abstrait de la recherche à celui des manifestations observables, correspond à un processus d'opérationnalisation ». Ainsi, à cette étape de notre recherche pour rendre opérationnel les apports théoriques étudiés dans notre deuxième partie (Boltanski & Thévenot, 1991) et (Derouet, 1988), nous allons traduire pour chaque logique respective ce « à quoi nous nous *attendons* » afin de rendre exploitables les données. En d'autres termes, nous déclinons pour chaque logique ses caractéristiques propres.

Parvenue à ce point de notre recherche, nous posons les indicateurs de notre grille d'analyse. Chauchat (1985, p.181) précise que « l'indicateur est une manifestation observable d'un concept [ainsi,] un indicateur peut être un comportement verbal (énoncé d'opinion...), un comportement non verbal (mimique, posture, manifestation gestuelle...) ou toute autre chose qui indique la présence de la variable étudiée ». Ainsi, c'est en fonction d'indicateurs établis que nous recueillerons ce qui dans les pratiques enseignantes relève de telle ou telle logique. Dès lors, nous passons de la théorie à la déclinaison d'indicateurs correspondant chacun à des logiques. Chauchat (1985, p. 181) s'appuie sur P. Lazarsfeld qui analyse cette démarche consistant à « traduire les concepts en termes de comportements observables ou indicateurs » et qui comporte plusieurs phases : « la définition de ce concept, sa spécification en dimensions et le choix des indicateurs relatifs aux dimensions retenues ».

Pour notre recherche, nous poserons des indicateurs relatifs à chaque *logique*. Ces indicateurs nous permettront de décliner les caractéristiques des *logiques* pour procéder ensuite à l'analyse de nos données.

7.1.1.3 - Ces différentes logiques traduites en indicateurs

Pour chacune des logiques étudiées, nous traduisons ci-après ce qui nous permet de statuer quelle *pratique décrite* relève de quelle *logique*. Pour cela, il s'agit d'avoir une grille d'analyse opérationnelle et nous veillerons à ce que nos indicateurs soient exclusifs, pertinents et objectifs (récapitulatif - annexe 13).

Logique de l'inspiration. Dans le monde de l'inspiration, l'enseignant créatif met à profit ses intuitions et ses connaissances. Il s'aventure à la poésie et utilise l'art comme moyen d'apprentissage et de développement. L'émotionnel, le jeu et le merveilleux sont présents.

Oser la créativité demande à cet enseignant un lâcher-prise et de s'autoriser à agir autrement.

Dans cette logique l'enseignant a tendance à écarter les règles, la hiérarchie.

Au mieux, cette logique apporte des appuis à l'enseignant. Il y puise des ressources et ouvre de nouveaux espaces d'apprentissages.

Au pire, l'enseignant manque de rigueur et de repères stables et devient laxiste ; il avance dans la confusion. Il peut arriver à souffrir de la situation si ce mode devient dominant et son laisser-aller devient critiquable.

Logique domestique. Pour cette logique, nous nous attendons à ce que l'enseignant parle de l'élève comme un être singulier et unique. L'enseignant reconnaît les enfants en difficultés avec leurs besoins spécifiques. L'enseignant est à l'écoute : il tient compte des besoins spécifiques des élèves.

L'élève y est reconnu comme personne. Chacun a sa place. Les anniversaires sont fêtés. L'école est « comme une maison », un lieu qui accueille et prend soin des personnes : élèves, parents, adultes. Les parents sont des partenaires pour cet enseignant.

De manière générale, les adultes apprennent aux élèves les règles du savoir-être et transmettent les bonnes habitudes.

La dimension d'autorité est assumée par l'enseignant. Il cadre et contient l'élève. Les élèves sont *subordonnés* et sont initiés aux règles de bonne conduite. Le groupe classe est accompagné dans le respect et la bienveillance.

Dans cette logique, peuvent s'observer des contradictions : par défaut, l'enseignant repère les besoins de l'élève, mais ne propose pas d'aide personnalisée. Par excès, l'enseignant cherche à trop individualiser.

Dans certaines situations l'enseignant se trouve pris entre le besoin de l'élève et la gestion du groupe classe.

Cette logique « travaille » l'enseignant dans la mesure où les difficultés des élèves produisent des hésitations, des tâtonnements, des incertitudes chez l'enseignant. Cela engendre des sentiments forts voire un malaise.

Logique d'opinion. Dans cette logique, l'enseignant accorde beaucoup d'importance au regard d'autrui (collègues, parents, supérieurs). Se ressentent ou se disent la gêne et la peur du regard d'autrui. À l'excès, il peut en être subjugué. Sa préoccupation constante est vouée à la communication ; au souci de faire connaître et de faire savoir. Il se préoccupe de sa bonne réputation et de celle de son établissement. Ainsi fera-t-il bonne figure lors des « portes ouvertes » pour promouvoir son établissement.

Il donne le change. Il tient à sa réputation quitte à composer avec la vérité. Il enjolive les choses et installe des non-dits autour de faits et réalités qui le gênent. Il cherche à être reconnu.

Lorsque des parents le critiquent, l'enseignant s'en trouve déstabilisé : au mieux, il argumente, au pire, il est fragilisé.

Il a le souci permanent de communiquer une image de lui-même valorisante. Il est dans le faire-valoir. Il se met en avant. Ce type d'enseignant cherchera à masquer ses défauts.

Logique civique. Dans cette logique, l'enseignant s'adresse au groupe, au collectif. Les règles et les lois sont posées et tenues. L'enseignant met en place une vie démocratique dans sa classe à l'aide de dispositifs : conseil de coopération, débats, élection des délégués. Les règles, les devoirs et les droits sont énoncés clairement, expliqués et font référence pour tous. Les comportements attendus par l'institution sont expliqués aux élèves. L'enseignant rappelle la nécessité aux élèves de tenir compte du groupe et par conséquent de ne pas le gêner. De ce fait, l'enseignant peut rencontrer des difficultés à gérer le groupe classe.

La prépondérance du groupe fait oublier l'individu et ses singularités. Le sujet est effacé au profit exclusif du collectif. Par excès, l'enseignant n'enseigne alors qu'aux groupes pas aux personnes. La logique civique peut entrer en tension avec

la logique domestique. Par défaut, l'enseignant est isolé, car manque la solidarité de l'équipe enseignante.

Logique marchande. Dans cette logique, l'enseignant est préoccupé par le souci de financer des activités pédagogiques et extrascolaires. Avec ses collègues, il va mettre en place des actions pour faire « rentrer » de l'argent. Il participe au développement de la coopérative scolaire et de l'association de parents d'élèves dont il apprécie la contribution et les retombées financières pour les différents projets de la vie scolaire. De cette manière, l'enseignant contribue à la collecte de fonds y implique ses élèves : bricolages (de Noël), spectacles divers, photos de classes, vente de goûters... Pour financer un projet classe verte, une sortie à Paris, une rencontre sportive.

À l'excès, il se désintéresse d'activités ou alors recherche, celles gratuites, nécessitant peu de moyens. La créativité (état de grand dans la logique de l'inspiration) est orientée dans un souci de rentabilité, de « retour » sur investissement.

Logique industrielle. Dans la logique industrielle, l'enseignant est un professionnel efficace et performant. Il est organisé, les temps d'apprentissages sont balisés, les problèmes sont posés et analysés.

L'enseignant repère les réussites et les difficultés des élèves et du groupe classe. Il analyse les besoins et propose un parcours d'amélioration à chacun et/ou au groupe. Il gère l'hétérogénéité des élèves du groupe classe. Il situe les apprentissages en terme de compétences et de réussites.

L'enseignant se soucie pour lui-même de développer des compétences, de s'informer et de se former. Le travail en équipe, la collaboration, la mutualisation concourent à sa propre performance. Il redoute la stagnation ou l'inefficacité. Le mouvement et le changement sont pour lui des valeurs en soi.

L'enseignant est opérationnel, fonctionnel. Il appuie sa pédagogie sur des théories et des méthodes à l'aide d'outils dont les ressources numériques.

À l'excès, il surinvestit son travail. Dans un souci d'efficacité, il ne s'ajuste pas au rythme des élèves qui se trouvent « traités comme des choses ».

Nous venons de poser nos indicateurs. Nous allons effectuer une analyse, de nos récits de pratiques, globale puis détaillée.

7.1.2. La détermination des récits de pratiques

Faisant le choix d'une méthodologie de recueil de récits de pratiques, nous avons interviewé les enseignants du premier degré. Nous avons réalisé cinq récits de pratiques au total, dont quatre exploitables.

7.1.2.1 - Choix de notre échantillon

La constitution de notre échantillon s'est effectuée plus graduellement que nous l'envisagions. Entre les contacts aboutissant ou non, les réponses positives et les refus, un laps de temps s'est écoulé. Nous en présentons succinctement les éléments majeurs :

Les enseignantes ayant une expérience professionnelle :

1 - La première enseignante interviewée, que nous avons prénommée Aline (30 années d'expérience), est une personne que nous avons rencontrée lors de nos études supérieures. Elle a accepté spontanément de réaliser un récit de pratiques.

2 - Nous avons rencontré la deuxième personne, Béatrice (36 années d'expérience), en situation professionnelle dans le cadre d'une observation effectuée dans sa classe en tant que « personne-ressource » dans le cadre de l'attribution de nos fonctions d'enseignante spécialisée.

3 - Pour la troisième enseignante, Solène (une dizaine d'années d'expérience), nous avons également proposé un récit suite à une rencontre de travail pour des élèves de sa classe.

Les enseignantes novices (entrant dans le métier)

4 - Une jeune collègue, professeur stagiaire (novice, entrant dans le métier) après réflexion a finalement refusé notre proposition se sentant trop vulnérable dans sa première année d'enseignement. Un conflit s'étant installé avec des parents, elle se trouvait en effet déstabilisée (pleurs) et avait envie d'arrêter le métier.

5- Souhaitant assurément interviewer un enseignant novice n'ayant pas effectué de remplacements avant sa formation, sur deux personnes contactées, l'une d'elles a accepté. Il ne nous a pas été possible cependant de tenir notre guide de récit de pratiques. Devant son fort besoin de paroles, l'« entretien » s'est mué en écoute empathique [ici, il s'agit effectivement d'un entretien (n.d.a), et non d'un récit de pratiques]. Il semble que la situation d'enseignant-débutant ne permette pas d'avoir assez de recul sur sa pratique. Cet entretien nous a incitée à une attention rigoureuse vis-à-vis de notre guide d'entretien et à *tenir* notre place.

6 - Nous avons contacté plusieurs enseignantes débutantes entrant dans le métier. Parallèlement une collègue travaillant à Paris nous a proposé de contacter des personnes de sa promotion. Ces deux pistes n'ont pas abouti.

7 - C'est finalement une collègue directe, que nous prénommons Téo, qui s'est proposée. Téo entre dans le métier. Elle a une formation d'ingénieur, elle est titulaire du Master 2 et a réussi le concours de professeur des écoles en externe. Elle s'est donc trouvée face à une classe de CM2 alors qu'elle n'a pas reçu de formation de professeur des écoles.

Nous avons donc quatre récits de pratiques exploitables qui nous permettent d'avoir un échantillon raisonné en terme d'une carrière (plus de 30 ans d'expérience à quelques mois).

7.1.2.2 - Présentation de l'échantillon

Nous présentons les enseignantes de l'échantillon dans l'ordre chronologique des récits de pratiques. Les prénoms ont été changés.

Aline a 51 ans et 30 années d'expérience. Elle est professeure des écoles titulaire, et intervient sur la journée de décharge de quatre chefs d'établissement. Chaque même jour de la semaine, elle intervient dans une école précise. Elle a bénéficié d'une formation initiale de deux années dans un CFP (Centre de Formation Pédagogique). Par ailleurs, elle intervient régulièrement en tant que formatrice dans un Centre de formation auprès d'étudiants, futurs professeurs des écoles.

L'interview a eu lieu en mars 2010, dans les locaux de l'université. L'enseignante a narré sa journée de la veille, le vendredi. Le récit a duré 50 min.

Béatrice a 56 ans et 36 années d'expérience. Elle est professeure des écoles, dans une grande ville. Elle a commencé sa carrière en tant que remplaçante et n'a pas reçu de formation initiale. Après son Baccalauréat, elle a effectué des remplacements puis a passé son CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique). Sa classe regroupe des élèves de Moyenne Section et de Grande Section. Le récit a eu lieu dans mon local professionnel en mai 2010. L'enseignante a décrit sa journée de la veille. Le récit a duré 45 min.

Solène a une trentaine d'années et une dizaine d'années d'expérience. Elle est professeure des écoles, dans une petite commune. Sa classe regroupe essentiellement des élèves de Cours Préparatoire. L'interview s'est déroulée sur la pause du midi sur le lieu de l'école en juin 2010. L'enseignante a décrit une journée type et a fait référence à la matinée de classe qui venait de s'écouler. Le récit a duré 34 min, l'enseignante ne disposant que de peu de temps de pause.

Lucie a 25 ans, entrant dans le métier. Elle est professeure des écoles stagiaire (PS1), titulaire d'un Master 2 et a obtenu le concours de Professeur des Écoles. Lucie a été interviewée fin mai 2011. Elle témoigne avoir traversé une première année difficile. C'est pour cet entretien que nous avons glissé vers une écoute empathique. La conclusion de son entretien est parlante « *je n'étais peut-être pas assez préparée à avoir une image chamboulée de l'image de l'élève que j'avais* ». L'entretien a duré 1h11mn.

Téa a 37 ans, entrant dans le métier. Elle professeur des écoles stagiaire (PES), titulaire d'un Master 2. Elle a été ingénieure puis a réussi le concours de professeur des écoles. Téa n'a pas suivi de formation propre à l'enseignement, elle est passée directement du monde du travail en entreprise à la prise en charge d'une classe au mois de septembre 2011. Le récit a duré 57 min.

7.1.2.3 - La méthodologie des récits de pratiques

Notre méthodologie des récits de pratique propose la narration d'une journée de travail. Nous ouvrons ainsi un espace par lequel le narcissisme de la personne interrogée est tout d'abord protégé. Nous installons avec la personne un climat de confiance. Progressivement nous aiguillons l'échange sur des situations d'élèves différents. Le cas de Lucie nous rappelle cependant la rigueur avec laquelle le chercheur doit maintenir sa vigilance pour garder un fil conducteur à l'entretien, car le risque existe de se laisser prendre à l'écoute trop ouverte. Nous verrons que, cette concentration acquise, la méthodologie des récits de pratiques nous a permis assurément de recueillir des faits précis ainsi que des pratiques décrites au cœur du travail enseignant.

Il est vrai, tel que l'affirment Anselm Strauss et Juliet Corbin (2004, p.92), que le chercheur, pendant l'entretien est « bousculé dans ses modes habituels de pensée. (...) Les données ne sont pas forcées ; on leur permet de s'exprimer ». L'interviewer doit donc trouver un équilibre entre une attitude ouverte et un cadrage suffisant pour orienter le récit de la personne interviewée.

7.2 LES DIFFÉRENTES LOGIQUES À TRAVERS LES RÉCITS DE PRATIQUES

À travers les récits de pratiques enseignantes, nous cherchons à trouver quelles logiques « s'expriment ». Comme précisé dans notre partie théorique, nous ne travaillons pas sur les justifications entendues dans le sens de « justifier son action » voire revendiquer, mais comme « revenir sur la situation après coup ». Nous analysons les données relatives aux situations d'éducation en y relevant les logiques qui s'y déploient. Nous repérons quelles logiques se précisent, existent, se développent et se soutiennent, après coup, en parole, chez les enseignants lorsqu'ils parlent de leurs pratiques. Il s'agit de « pratiques décrites ». En effet, les pratiques peuvent être observées (Chauchat, 1985, p.87-124, observation indirecte et observation multiple) ou encore narrées, pour nous, les récits de pratiques sont entendus comme pratiques décrites.

7.2.1 - Grille d'analyse

7.2.1 - Codage couleur du corpus avant la préanalyse et l'analyse des données

Dans un premier temps pour tester notre grille d'analyse, nous analysons le récit d'Aline. Pour l'ensemble de son récit de pratiques, nous soulignons les logiques rencontrées suivant des codes couleur rapportés à chacune des logiques :

- logique de l'inspiration ;
- logique domestique ;
- logique de l'opinion ;
- logique civique ;
- logique marchande ;
- logique industrielle.

Dans l'éventualité où deux ou plusieurs logiques se superposent (montage composite), nous utilisons simultanément le soulignement et le surlignage et au besoin une couleur de police correspondante.

Nous avons établi les indicateurs correspondant à chaque logique. Pour ce premier récit de pratiques, nous cherchons à repérer quels sont le « style de l'enseignante », les aspects les plus révélateurs pour qualifier sa pratique.

7.2.1.2 - Mise à l'épreuve de notre grille d'analyse

Avant de procéder à l'analyse de contenu, nous avons voulu tester notre grille d'analyse en procédant à une lecture globale des récits de pratiques. Pour constituer notre grille d'analyse, nous avons détaillé pour chaque « logique » les indicateurs se rapportant à chacune d'elles. Lors de la lecture d'un premier récit de pratiques (annexe 16, Aline), nous nous sommes aperçue que nos indicateurs étaient orientés en correspondance avec l'*état de grand* ou de grandeur. C'est-à-dire que notre grille ne nous permettait de signaler que ce qui fonctionne dans les pratiques, à travers le récit des enseignants. Il nous a dès lors paru nécessaire de compléter nos critères en fonction de l'*état de petit* à propos :

- des incertitudes ;
- des réactions cognitives ou émotionnelles de l'enseignante ;
- des pratiques ou des interrogations liées aux pratiques ou non-pratiques dont le fait de ne pas savoir faire.

Notre grille d'analyse avait donc besoin d'être précisée. Par exemple, quand Aline évoque un élève non « signalé en difficulté avec qui j'ai beaucoup de mal relationnellement » son propos fait référence à la logique domestique dans la mesure où il est question d'un élève en particulier. Pour autant la pratique de l'enseignant est précisée du côté de la difficulté professionnelle (état de petit). Nous voyons qu'au sein de la logique domestique des faits ou des états internes de la situation enseignant/apprenant bousculent la bonne marche de la pratique.

Que se passe-t-il ensuite dans cet exemple ? Aline ne nie pas la difficulté relationnelle en question, elle continue « il y a un moment où ça a vraiment pété les plombs ».

Par conséquent, la logique domestique se signale également chez l'enseignante dans la relation pédagogique avec son lot d'hésitations, d'incertitudes et de difficultés relationnelles. Autrement dit, même si cette situation est engagée dans la logique industrielle (apprentissage), nous l'entendons précisément à travers la logique domestique.

Plus loin, Aline parlant du même enfant indique « je n'ai pas de prise, je ne sais pas (...) je ne sais pas quoi faire. j'ai peur, il va arriver une tuile, un accident ». Ces aveux sans détour donnent à entendre comment l'enseignante se sent démunie, voire panique. Elle prend ensuite la décision de ne pas emmener l'enfant au sport, car affirme-t-elle « je n'assure pas la sécurité, je ne vais pas l'emmener. S'il passe sous une voiture... Donc, il est resté avec le directeur ».

Ainsi nous voyons bien comment des aspects « négatifs » limitent les pratiques éducatives ou entravent les ressources de l'enseignante. Il est donc nécessaire de faire apparaître ces aspects. Ce d'autant que l'état de petit possède aussi, pour ainsi dire, ses grandeurs, ses vertus. Poursuivant le même exemple, Aline n'en reste pas là. Elle propose, la fois suivante, d'intégrer l'élève à l'activité sportive. Elle le prévient : « tu viens, mais tu me donnes la main tout le long du chemin ». Elle anticipe le déplacement pour maintenir (*main-tenir*) l'enfant. Et Aline le prévient de nouveau : « en sport, on verra ». Elle ouvre l'espace de prendre en compte ce qui se passera sur place. Elle ne promet pas et décide des temporalités : « on verra » montre la capacité de l'enseignante à contrôler la situation. Elle ajoute « je lui ai vraiment tenu la main sur la route, non-stop. Il a très bien accepté. Puis, hier on est retourné, il est devant à côté de moi. Je ne le tiens plus ».

Nous observons ici que l'état de petit peut n'être que passager, transitoire et débouche sur des stratégies d'adaptation aux difficultés, avec des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. L'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir.

Deux points découlent de cet exemple :

- il s'agit de compléter les logiques par des indicateurs qui englobent le versant du tâtonnement de l'enseignant de l'ordre de la non-maîtrise, de l'adaptation constante, de l'élaboration de réponses dans un processus ;
- des affirmations d'hésitations, d'incertitudes se retrouvent donc dans toutes les logiques.

Sur la base de ces différentes remarques, nous complétons notre grille d'analyse par les ajouts suivants :

Logique de l'inspiration : Le manque de rigueur et de repères stables.

Logique domestique : Les hésitations, les incertitudes liées à la relation avec l'élève en particulier. Les adaptations proposées. Le tâtonnement généré par la situation : non-maîtrise, adaptation constante, élaboration de réponses dans un processus.

Logique de l'opinion : La gêne. La peur du regard d'autrui traduit en inconfort ou en rejet.

Logique civique : La difficulté à gérer un groupe classe.

Logique marchande : Le souci d'attirer du monde ou de récolter de l'argent (marché de Noël, vente de photos scolaires, préparation de la kermesse, voyages scolaires).

Logique industrielle : L'impression de ne pas être efficace. Le souci de développer des compétences, de s'informer, de se former. Le travail en équipe avec les autres professionnels. Au pire le refus de se former.

L'ensemble des ces caractéristiques de l'état de petit rapporté à chaque logique constitue un second versant de notre grille d'analyse qui, complétée, s'ajoute à l'état de grand. Notre grille d'analyse ainsi complétée est transcrite et figure en annexe (annexe 13).

7.2.2 - Les récits de pratiques et leur préanalyse

Après avoir déterminé les indicateurs des différentes logiques, nous étudions les récits de pratiques en tant que tels. Ainsi, notre grille d'analyse stabilisée, nous essayons de voir comment fonctionnent les logiques pour chaque enseignante. Dans ce premier aperçu, y a-t-il une logique qui domine ? Afin de ne pas partir de nos *a priori* nous relevons quelle « teinte » ressort des quatre récits de pratiques qui ne soit pas celle du chercheur. Nous procédons en analysant chaque récit les uns après les autres.

7.2.2.1 - Récit de pratiques d'Aline (classe CE1) annexe 16

L'analyse globale du récit d'Aline nous fait repérer plusieurs caractéristiques concernant plusieurs logiques. En effet, à travers le récit d'Aline se succèdent différentes situations desquelles nous pouvons dégager les particularités suivantes :

a) Prédominance de la logique domestique

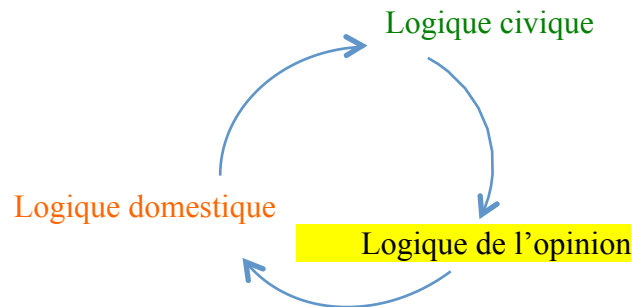
Dans l'exemple suivant, la logique domestique est prééminente. Il s'agit de la situation rapportée par Aline où elle prend le temps de s'asseoir auprès d'un élève en difficulté de comportement. *« De temps en temps, je m'asseyais à côté de lui pour voir comment il faisait ou juste dire... sans rien dire, juste m'asseoir à côté de lui et cela il aime bien, il discute, il raconte sa vie. Rien à voir avec le travail de classe quoi... Et puis petit à petit, je ne lui ai pas dit "viens me demander" et puis petit à petit il est venu me demander, il est venu. Il vient me demander maintenant. »* À la question de savoir s'il a pris confiance, elle n'en est pas sûre, elle parle davantage d'un lien : *« il sent que je suis là, je me sens plus en lien avec lui. Je n'étais pas en lien avec lui... vraiment j'étais étrangère »*. Aline est disponible à cet élève et, en retour, il ose demander. Un lien s'est établi qui génère une relation. La logique domestique prédomine dans cette situation.

b) Des logiques en montages composites

*** complémentarité entre les logiques civique, domestique et de l'opinion :**

Lorsqu'Aline parle d'un élève ayant un comportement difficile, trois logiques s'entendent : la logique civique (faire équipe, avoir du soutien), la logique domestique (être attentif à un élève) et la logique de l'opinion (pas de jugement). Par exemple quand elle dit *« avec tel et tel enfant bien sûr et il y a du soutien... Je ne sens pas de jugement. Cela c'est précieux. Franchement, cela me fait respirer. J'y retourne volontiers la fois d'après, je n'ai pas d'appréhension par rapport à l'équipe »*.

Schéma 16. Complémentarité entre les logiques



* *A contrario* des tensions entre logiques domestique et industrielle :

Aline explique qu’être une enseignante actuellement c’est être « *quelqu’un qui est dans le relationnel, qui peut oublier le programme pour voir les enfants* », car tenir compte des enfants permet de soutenir une dimension humaine. Selon elle, cette capacité à mettre l’aspect relationnel est premier « *ça c’est clair parce que sinon c’est fini ; ce n’est même pas la peine. Sinon, c’est la guerre toute la journée* ». Ici la logique domestique (prise en compte de l’individuel) est en tension avec la logique industrielle (devoir d’apprendre, forme de rendement). En tenant compte des élèves, du groupe et de chacun, il ne s’agit pas de vouloir faire acquérir à tout prix un programme. Pour Aline, la priorité est la relation, le programme reste une direction. Elle fait un choix qu’elle assume et qui prend appui sur ses années d’expérience et de formation continue. Cela demande un certain courage et une capacité à se positionner.

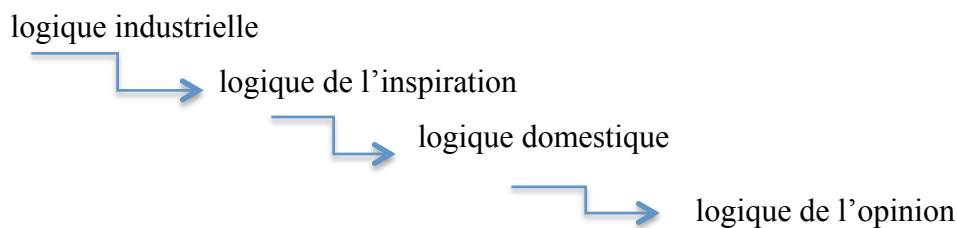
logique domestique → ← logique industrielle

c) En « *tuilage* » ou en « *cascade* » les logiques industrielle, de l’inspiration, domestique et de l’opinion

Lorsqu’Aline explique que la présence de l’EVS (Emploi Vie Scolaire) peut l’empêcher d’être créative, elle regrette de ne pas pouvoir avoir de temps spécifique avec l’enfant porteur de handicap. Elle souligne sa gêne du regard d’autrui. En effet, l’attribution d’heures de présence de l’EVS (logique industrielle, efficacité recherchée) fait réfléchir Aline sur son manque de créativité (logique de l’inspiration) et le temps qu’elle souhaiterait avoir avec l’élève (logique domestique) ; elle déclare qu’elle est sur ses gardes (logique de l’opinion).

En voici le passage : « *oh, oui, cela c'est clair. Cela empêche d'être créatif. Par exemple, des fois, je pense que si j'étais en autonomie [seule], des moments comme cela où cela ne va pas avec un enfant, ils [les autres élèves] dessinent, ils font ci, ils font ça et puis je prendrai vraiment du temps avec lui [élève porteur de handicap]. Mais là, du fait qu'il y a quelqu'un, je ne m'autorise pas vraiment à cela. Je suis plus sur mes gardes* ». Cet enchaînement montre des logiques à l'œuvre qui s'enchaînent en cascade.

Schéma 17. Enchaînement de logiques



d) Soutien de la logique industrielle vis-à-vis de la logique domestique ce qui permet de soutenir un certain professionnalisme

Aline souligne que les élèves de ce groupe sont égocentriques, en parlant d'eux « *c'est toujours moi, moi, moi, tout le temps...* ». Les élèves ne savent pas « *attendre que l'autre prenne son tour, et écouter l'autre* ». Elle explique : « *au début de l'année, cela m'avait choquée, dès qu'ils faisaient quelque chose, ils mettaient des cartons entre eux pour ne pas que le voisin copie* ». Cette habitude dans le groupe ne lui convenait pas. Pour Aline le fait de pouvoir partager, regarder, permet de modéliser. C'est ainsi qu'elle en a « *parlé au directeur* » qui reconnaissait cette habitude. C'est ainsi qu'ils ont proposé aux élèves une autre façon de procéder. Nous trouvons les concepts de Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935) ¹⁴¹ et du modelage (Bandura, 2007, p. 145) qui

¹⁴¹ Dans les années 30, VYGOTSKI (1935/1997) a développé le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) qu'il définit comme : « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres pairs (VYGOTSKI, 1935/1997, p. 112) » cité par REULIER Jocelyn (2012), thèse de doctorat. *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*.

orientent le travail des enseignants. C'est ainsi qu'Aline explique aux élèves *« copier, c'est aussi s'aider, faire ensemble, trouver des trucs pour y arriver, il n'y a pas de souci. Donc, j'avais proposé cela et mon collègue trouvait cela bien. Avant de sortir en récréation, on ouvre tous nos cahiers, on les met sur la table »*. Cela concerne l'ensemble des apprentissages *« l'anglais avec les illustrations, le vocabulaire avec ce que l'on a pu faire, souligner en couleur, ou les productions de texte l'après-midi... ou découverte du monde, il y a toujours des choses un petit peu intéressantes. On laisse sur la table et avant de sortir on fait un tour dans la classe, on regarde ce que les uns les autres ont fait et puis petit à petit ça c'est... Après on revenait et alors "qu'est-ce qui vous a intéressé ? Vous avez vu untel, untel ?" Et je pense que cela s'est un peu assoupli »*.

La logique industrielle ici est déterminante et oriente la façon de travailler des deux enseignants dont Aline est force de proposition auprès des élèves. Le choix pédagogique enclenche des attitudes entre les élèves et pour le groupe classe. La logique industrielle a des conséquences directes sur les relations entre les élèves et leurs rapports au savoir. Ici elle est au service de la logique domestique. L'axe industriel permet de canaliser la coopération.

En résumé, du style d'Aline émane davantage une logique domestique centrée sur les élèves et une prise en compte du groupe classe avec ses composantes (hétérogénéité, élèves remuants). Elle n'ignore pas le programme, mais celui-ci n'est pas mis en avant, elle ne met pas de pression inutile. La notion de temps pour apprendre est vectrice de choix pédagogique pour Aline.

L'ambiance de la classe et la pédagogie sont déterminées par un partage des compétences (montrer son cahier), une manière de travailler autrement (aide individuelle), un temps pour prendre soin (s'asseoir à côté), un respect des habitudes et des rituels (ne rien changer), une humilité quant au fait de ne pas savoir (tenir les règles du vivre ensemble). Aline n'est pas toujours satisfaite *« je fais à la louche »* dit-elle. Néanmoins elle montre une aptitude à ne pas s'énervier. Travailler sous le regard d'autrui la gêne à certains moments, mais elle reconnaît que l'EVS l'a aidée quelquefois (en sport).

Une logique domestique domine avec en fond une logique industrielle qui vient soutenir sa façon d'enseigner et de partager avec et entre les élèves sans énervement.

7.2.2.2 - Récit de pratiques de Béatrice (classe MS-GS) annexe 17

L'analyse du récit de Béatrice confirme qu'une logique prédominante peut apparaître dans le récit de pratiques (ici la logique industrielle). Mais à la différence que cette logique reste foncièrement en avant dans le récit de Béatrice et se trouve même en être moteur. La logique industrielle pour Béatrice est le fil rouge qui conduit l'enseignante à agir et à être efficace. Les logiques domestiques et civiques sont effacées.

a) Une logique prééminente : la logique industrielle

Béatrice expose sa journée de classe principalement à travers la logique industrielle. La journée est organisée dans un déroulé préétabli et respecté. Les temps sont structurés et rythmés. Les rituels servent de balises et d'apprentissages : structuration du temps, comptine numérique, organisation de la classe.

Elle tient compte des deux classes d'âge. Les plus jeunes peuvent modéliser *« j'ai montré aux GS [Grandes Sections], les moyens écoutent, ils sont autour. Et je sais qu'ils écoutent »*. Ces temps de rituels alternent *« je change tous les lundis et tous les jeudis »* et sont évolutifs.

Dans l'ensemble du récit, la logique industrielle sert à la fois pour cette enseignante de contenant, de cadre et de fil rouge.

Cette logique industrielle se retrouve dans la sémantique utilisée par Béatrice. Elle précise au cours du récit : *« je fonctionne avec quatre ateliers », « j'explique », « je change tous les jours »*. Elle évalue son activité *« j'ai fait des évaluations »*. Évaluations pour les GS sur la mémorisation *« je sais dire une comptine, une poésie de mémoire » ; je sais raconter un événement »* ; et une évaluation sur le

langage oral *« je sais continuer une idée sans dévier de l'idée principale »*. Ici Béatrice indique les compétences attendues.

Un point de comparaison entre Béatrice et Aline montre une différence entre les évaluations : évaluation sommative pour Béatrice et évaluation formative pour Aline. Effectivement, Aline parle aussi d'évaluations¹⁴² et la manière dont elle en parle donne une autre tonalité. Dans son récit de pratiques, Aline montre comment elle passe d'une évaluation effectuée le matin à des temps individuels de remédiations dès l'après-midi : *« il est vrai que je devrais faire comme j'ai fait hier. J'avais fait une évaluation le matin et l'après-midi, je me suis pris une demi-heure pour les prendre un par un avec moi, pour reprendre. C'était de la géométrie sur les polyèdres, les arêtes, les sommets, c'est difficile... Et tous ceux qui n'avaient pas... on va dire réussi le matin, je les ai repris un par un. On a repris des volumes et puis ils ont recompté, avec moi, mais vraiment en duel, en relation duelle »*.

Alors que plusieurs événements viennent alimenter cette période, Béatrice adapte et *« modifie un peu [son] emploi du temps »*. Béatrice montre l'écart entre l'objectif visé et la difficulté d'un élève, ainsi que sa difficulté d'enseignante : *« je n'arrive pas à lui faire entendre les sons »*. Elle n'est pas efficace comme elle le souhaiterait.

Par rapport au « niveau » de certains enfants, Béatrice utilise les verbes *« progresser, rattraper »*, mais elle parle aussi d'échec (7fois) : *« il est en échec ; il était en échec ; ils sont en échec »*.

b) Par habitude, la logique domestique

Pour Béatrice la journée commence par l'accueil des parents et des enfants. Le matin elle instaure un temps particulier où des informations peuvent s'échanger au sujet des élèves si nécessaire *« je peux parler à chaque parent qui emmène son enfant. Donc, on se dit bonjour et ils peuvent me dire les informations pour la*

¹⁴² Évaluations qui comprennent, l'évaluation diagnostique (avant l'action pédagogique), l'évaluation formative (pendant l'action pédagogique) et l'évaluation sommative (après l'action pédagogique).

journée : "Mon enfant mange à la cantine exceptionnellement, il a été malade cette nuit..." »

À travers le récit de pratiques de Béatrice, se dégage la logique domestique : elle correspond à une organisation de la journée rythmée sur des repères fixes : accueil des parents, rituels, temps d'apprentissages formels, goûter, passage aux toilettes, récréation, activités, cantine... Une pratique telle une routine. Cette logique se trouve renforcée par les deux sous-groupes de sa classe qui lui imposent une organisation rythmée qui, selon elle, lui laisse peu de latitude.

Béatrice accorde une attention particulière aux élèves en difficultés soit en adaptant le travail, soit en leur donnant la même fiche que les autres, car argumente-t-elle « *ils veulent faire comme les autres, mais ils sont en échec* », soit encore en proposant l'aide personnalisée le mercredi matin. La différenciation pédagogique est ainsi établie en fonction des élèves et des dispositifs.

c) En toile de fond ou en creux, la logique civique

Pour Béatrice la logique civique apparaît en toile de fond, à propos du groupe classe et en creux dans le sens où cette logique ne semble cependant ni habitée, ni énoncée clairement.

***En toile de fond :**

Le groupe classe de 29 élèves est partagé en deux sous-groupes (MS et GS). Pour Béatrice cet effectif est un obstacle qui empêche de donner un temps quotidien aux élèves qui ont des besoins spécifiques. Cette logique civique (groupe classe et sous-groupes) n'est pas prédominante, mais caractérise son groupe classe, le teinte en quelque sorte. C'est pourquoi nous disons qu'elle est en toile de fond. Le groupe est une évidence et tout s'organise en fonction. Un autre aménagement pourrait-il être pensé ?

***En creux :**

Pour Béatrice l'interdit de la violence (logique civique) ne semble pas bien énoncé ni aux élèves, ni au groupe. Il ne nous paraît pas lisible. Béatrice donne l'exemple d'un enfant réputé violent depuis sa scolarité au point où des parents s'en sont inquiétés et ont fini par changer leur enfant d'école. Dans ce contexte, cette enseignante ne rassure pas les parents et ne donne pas l'impression de traiter le problème. Elle explique « *j'ai dans la classe un enfant qui a été violent avec les autres qu'il faut bien surveiller, qu'il faut bien canaliser* ». Elle constate que « *c'est mieux, mais avant les vacances, il y a une semaine ou deux, il a blessé un autre enfant sans vouloir vraiment blesser, mais c'est un enfant qui peut échapper à notre surveillance* ». À la réaction légitime des parents, Béatrice ne semble pas rassurante, mais plutôt embarrassée, voire exaspérée : « *et tout de suite et dès le mois de septembre tous les parents de la classe savaient que cet enfant-là allait venir dans cette classe-là et j'ai eu des parents en RV dès les premiers jours pour se plaindre de cet enfant* ».

Nous l'avons interrogée sur l'inquiétude des parents concernant ce problème d'insécurité, mais Béatrice n'a pas répondu à notre question. L'on peut se demander si les parents ne manquent pas d'éléments pour être rassurés. En quelque sorte, l'enseignante est-elle clairement positionnée quant à l'interdit de la violence ? Et plus conséquemment au message qu'elle envoie aux parents ? Visiblement Béatrice ne se rend pas compte que sa communication et son attitude devraient pouvoir les rassurer : fonction de sécurisation.

En conclusion, pour Béatrice nous situons son style dans la logique industrielle, sur fond de logique civique mal assumée et ambiguë, malgré elle. La logique domestique chez Béatrice est liée davantage à l'habitude voire l'expérience. Par ailleurs, Béatrice affirme avoir un manque de temps pour s'investir davantage dans des relations individuelles avec les élèves. Les logiques civique et domestique entrent ici en tension. Pour Béatrice, l'animation de la classe et le suivi des élèves semblent procéder d'un enchaînement mécanique et routinier.

7.2.2.3 - Récit de pratiques de Solène (classe CP) annexe 18

L'analyse du récit de Solène nous fait percevoir en premier lieu deux logiques en tension : la logique industrielle, colonne vertébrale qui structure sa journée de classe, et la logique domestique qui, à un certain degré, envahit l'enseignante. La logique civique (groupe classe) englobant ces deux logiques est à peine formulée, mais correspond à ce qui fait agir l'enseignante. Par ailleurs, la logique domestique apporte un lot de questions chez Solène à propos de la vie privée et publique de l'élève en difficulté et de ses parents.

a) En tension, la logique civique détermine les logiques industrielle et domestique

Pour Solène la logique civique encadre et englobe son travail : *« quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls »*. Le groupe classe est décrit comme un collectif qui *« fait corps »*, tandis que l'enseignante lui *« ne peut pas se découper »* entre l'individu et la conduite du groupe.

À travers le récit de Solène apparaît la logique industrielle dans une tension avec la logique domestique : *« quand on arrive le matin on est déjà dans notre truc, on a déjà notre programme de la journée qui doit défiler. Donc, une fois que les enfants arrivent, c'est lancé, c'est parti, certainement à tort. On en oublie de relever la tête de temps en temps et de se dire "tiens, lui, je n'ai pas fait attention" »*. Ici, c'est la logique industrielle qui domine et mobilise Solène pour faire *« tourner les choses »*. Le programme devient un enjeu pour agir et une motivation pour Solène que tous ces élèves sachent lire. Dans le cas contraire, avoue-t-elle *« c'est un peu un constat d'échec personnel... Arriver avec une classe de 25 CP et voir que trois ne savent pas lire... »*

Toujours dans cette logique Solène met en place quatre ateliers par semaine pour lesquels les enfants doivent gérer leur temps. Elle y voit une évolution certaine des élèves qui lui permet de dire que *« ça fonctionne »* et que les futurs CE1 en

cours double vont être autonomes. Elle met aussi en place le tutorat basé sur « l'arbre des connaissances » (moyen pédagogique)¹⁴³.

Dans sa dynamique Solène utilise volontiers et quotidiennement des rituels ludiques « des petits jeux de *pigeon vole* » ou autres jeux. Pour l'un d'entre eux, l'aspect corporel est pris en compte, les enfants « *doivent courir dans la classe aller chercher des objets où ils entendent tel son* ». Elle motive donc les enfants par des jeux, terme qui revient 8 fois dans son récit pour décrire son travail. Dans le récit de pratiques de Solène, nous pouvons relever tout un répertoire d'activités ou de rituels ludiques au service de sa pédagogie.

Répertoire des rituels ludiques :

Jeux durant l'accueil du matin :

- jeu personnel : lexicata de lecture ;
- jeux collectifs : jeu de l'oie, Uno... ;

Jeux animés par l'enseignante pour les apprentissages :

- pigeon vole ;
- jeu de phonèmes (deux ou trois élèves doivent courir dans la classe chercher des objets où l'on entend le son donné) ;
- jeu de lecture fluide (lire un passage de manière fluide : « *lorsqu'un élève cherche un mot ou se trompe, de lui-même, il doit s'asseoir et le celui qui reste debout c'est celui que ne s'est pas trompé* ») ;
- jeu de calcul mental : « *ils ont l'impression de vraiment jouer et du coup ça détend un petit peu après la lecture* » ;
- jeu de langage écrit (épeler de plus en plus vite un mot, les élèves doivent l'écrire, le premier qui a trouvé le mot gagne un point).

¹⁴³ Basé sur le principe « Personne ne sait tout, mais tout le monde sait quelque chose... » l'arbre de connaissances a été proposé par Michel AUTHIER (mathématicien et sociologue) et Pierre LEVY (philosophe) enseignants-chercheurs au début des années 1990. Il consiste à stimuler les partages de connaissances et rend visible la multiplicité organisée des richesses, savoirs et compétences portée par une communauté

Solène argumente l'intérêt de ces rituels ludiques en fonction du fait que ceux-ci permettent d'apprendre ou alors de se détendre.

Nous nous demandons aussi dans quelle mesure ces différents jeux ont des rapports avec la logique de l'inspiration (créativité, volonté de rendre ludique l'aspect des apprentissages). Nous voyons bien en quoi ces jeux concourent à la réussite de l'« entreprise » scolaire, aux apprentissages tout en créant une émulsion. Cependant, la liaison de cette approche ludique entre la logique de l'inspiration et la logique industrielle visant à l'efficacité ne risque-t-elle pas pour certains élèves de les inciter à la compétition, à une culture de l'élite, une quête de la performance et de la rapidité ? Jouer pour jouer ou jouer pour gagner sont deux choses différentes.

b) Une logique travaille l'enseignante, la logique domestique

Le récit de Solène est explicatif et interrogatif quand il est en rapport avec la logique domestique. Pour Solène la classe de CP est un « déclencheur », car selon elle, à cette étape les parents sont face aux difficultés de lecture de leur enfant. Solène cherche la cause des difficultés pour ces élèves non-lecteurs. Toutefois, elle se trouve confrontée au paradoxe d'en savoir plus sur l'élève (chercher à expliquer la cause) sans pour autant vouloir empiéter sur la vie privée. Solène est par ailleurs tiraillée entre le désir d'aider un élève à réussir et l'acceptation de la difficulté durable d'un élève, ce qu'elle vit comme un échec personnel. Nous repérons également chez elle une envie d'agir, de « bouger » les personnes : *« je préfère dire, même si c'est dur à entendre, mais au moins, il faut que l'on avance parce que peut être qu'on perd du temps, entre guillemets, pour cet enfant-là »*.

À travers la logique domestique, la question de la sphère privée de l'élève demeure une question récurrente pour cette enseignante : *« et justement, où sont les limites de l'école, car dans un sens il faut que l'on prenne cela en compte [le privé], mais d'un autre côté il ne faut pas que l'on aille chercher ça. Donc, du coup comment on fait ? »*. Pour les trois élèves en grande difficulté, Béatrice donne des explications qui touchent à la vie familiale (situation familiale complexe, « abandon » par la mère, enfant prématurée). Solène vit la logique domestique émotionnellement et intellectuellement (besoin de comprendre) par

des informations sur le vécu socio-familial, culturel, affectif, environnemental voire médical de l'élève. Elle s'interroge sur jusqu'où savoir et pourquoi ? *Mieux comprendre* semble aller, pour Solène, avec *mieux adapter*. Solène montre une sensibilité réelle aux situations complexes.

Néanmoins, Solène manque d'étayage. Nous touchons là, la question du partage ou non d'informations et donc des enjeux entre professionnels, de lutte de territoires voire de prise de pouvoir (Duval-Héraudet, 1998, p. 304). Partager ou non des informations concernant l'enfant est une question pour Solène. Cela revient à dire qu'au sein de la logique domestique, les données entre *privé* et *public* dans l'espace scolaire s'interpénètrent dès lors que l'on travaille en équipe éducative pour un élève. C'est en cela que nous disons qu'une logique *travaille* l'enseignante. De surcroît, la logique domestique peut basculer dans la logique d'opinion avec la peur du jugement, la vulnérabilité ou la prise de pouvoir éventuelle des antagonistes (éducateurs, psychologues, médecins...).

Selon la logique domestique, Solène apporte une comparaison confuse de sa classe quant à l'accueil des élèves. Partant de la représentation qu'« *ils sont plus avec nous qu'avec leurs parents* », Solène explique « *je suis toujours partie du principe qu'en gros, ma classe c'était leur chambre et que du coup quand ils y passent huit heures par jour, il faut qu'ils s'y sentent aussi bien, aussi réconfortés que dans leur chambre* ». L'image de la chambre impose celle de l'espace intime. Pour Solène, c'est que l'élève « *doit être aussi bien à l'école qu'à la maison* », mais en quoi le domestique pourrait-il se résumer à la chambre ? Pourquoi pas le salon, la salle à manger ? Erreur de langage ? Veut-elle dire qu'un enfant en souffrance, un élève, un jeune enfant doit pouvoir trouver dans sa classe un lieu d'accueil, de réconfort, de bien-être ? Nous pouvons aussi imaginer que Solène est très approximative dans son expression au cours du récit et que son idée se résume à faire en sorte que l'élève se sente « chez lui » dans la classe, aussi bien que dans un lieu qui lui est familier (si tant est que ce soit le cas).

À travers sa conception de la classe (comme une chambre), nous avons vu que Solène projette une donnée très personnelle et intime d'elle. Mais peut-être ne

faut-il voir là qu'une première élaboration, archaïque, qu'elle n'a jamais eu l'occasion de formuler et par conséquent de faire évoluer.

Dans l'expression de Solène, le groupe-classe mobilise sa conduite de la classe. La logique civique rallie les autres logiques. Néanmoins, le style de Solène présente une logique industrielle dominante en tension avec une logique domestique. Solène est efficace. Ses journées sont rythmées, les apprentissages dynamiques alternent avec des activités et des rituels ludiques, dans un souci de programme tenu (logique industrielle). La logique domestique se traduit à deux niveaux : prise en compte des élèves et au-delà, envahissement émotionnel dans un souci de prendre compte des besoins d'élèves. En outre, la logique industrielle laisse peu de respirations. Son récit est sur le ton de la logorrhée, de l'essoufflement. La logique *domestique* travaille l'enseignante.

7.2.2.4 - Récit de pratiques de Téo (classe CM2) annexe 19

À travers le récit de Téo nous observons une oscillation entre ce que lui impose le groupe classe d'où une dépense d'énergie et son besoin de maîtrise donc en creux son mal-être actuel.

a) La logique industrielle des apprentissages bousculée par les logiques civique et domestique

Téo, enseignante novice, montre une volonté à tenir la logique industrielle. Elle se concentre sur les apprentissages, d'autant que la préparation de sa classe fait partie de la validation pour être titularisée « *parce que je dois prouver cette année que je suis capable d'enseigner* ». En revanche, Téo est en prise constamment avec des réalités auxquelles elle n'était pas préparée : un groupe classe important (31 élèves) avec des élèves ayant des problèmes de comportement dont un qui souffre de troubles envahissants (en cours de diagnostic avec un traitement médical). Les logiques civique (groupe) et domestique (personnalités individuelles) l'envahissent tout au cours de la journée. Téo s'y épuise dans la mesure où elle n'y était ni préparée, ni outillée. Elle reconnaît son inexpérience

« je n'ai peut-être pas forcément réagi de la bonne manière dès le départ parce que je ne savais pas ». Elle s'autocritique « je n'ai pas su tout de suite d'emblée les prendre. Je me suis cherchée pendant un certain temps ».

Non outillée pour cadrer un groupe (logique civique) et pas davantage pour tenir compte de la diversité et de la différence (logique domestique), Téo travaille à faire évoluer son enseignement. La logique industrielle devient plus aisée. Elle met en place des plans de travail, des rituels au bénéfice des élèves et du groupe. En outre, elle confie sa peur, ses doutes, sa solitude que nous avons perçue à certains moments du récit ainsi qu'un épuisement (logique domestique personnelle, dirons-nous, perceptible). Ces trois logiques industrielle, civique et domestique se trouvent comme confrontées les unes aux autres. L'enseignante reste face à un groupe classe lequel « ne fait pas équipe ».

b) La logique de l'opinion écrasante

Dans la situation d'enseignante novice entrant dans le métier une logique civique est attendue par la directrice. La difficulté de Téo à poser son autorité légitime ne répond pas aux attentes de cette directrice. Dès lors elle enferme l'enseignante dans des propos condamnant que rapporte Téo « *“de toute façon l'autorité c'est inné, ça ne s'apprend pas”* ». Téo se sent jugée et n'est pas soutenue. Elle entend, par ailleurs, selon des paroles rapportées par les collègues « *“la suppléante, elle s'en sort bien et puis elle [Téo] qui est PES qui a eu le concours elle ne s'en sort pas”* ». La logique de l'opinion écrase l'action de Téo et la confine à l'isolement. Lorsque les collègues rapportent les paroles de la directrice, elles-mêmes ne se positionnent pas et n'aident pas Téo à s'intégrer.

Le style de Téo est en construction. Elle est perdue et cherche son identité professionnelle, sa professionnalité. Elle reçoit pourtant le soutien de personnes ressources extérieures, par exemple son maître accompagnateur qui devient son appui actuel. Les logiques industrielle, civique, domestique et de l'opinion s'entrechoquent entre elles dont le heurt caractérise la situation de cette enseignante débutante. Cela questionne les modalités d'accueil humaines et

techniques, en plein débat sur la formation des enseignants et leur accompagnement dans la pratique de la part du terrain et des professionnels en exercice.

Nous récapitulons dans le tableau ci-après les logiques prédominantes et les types de rapport du montage composite de notre pré-analyse sur les profils des enseignantes interviewées¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Il reste que pour dégager des profils-types, un échantillon plus conséquent nous permettrait de parvenir à une saturation de profils, les affiner en les comparant ensemble.

Tableau 8. Récapitulatif de l'analyse globale

Profil des récits de pratiques d'après les logiques de Boltanski & Thévenot et le montage composite de Derouet

	Manifestations des logiques		Style de l'enseignante
	Logique prédominante	Types de montages composites : rapports de logiques entre elles liées à des situations éducatives	
Aline	<i>logique domestique : s'asseoir à côté de...</i>	Logiques complémentaires : <i>domestique</i> et <i>industrielle</i> Logiques en tension: <i>domestique</i> et <i>industrielle</i> Logiques en tuilage ou cascade : <i>logique industrielle</i> , de <i>l'inspiration</i> , <i>domestique</i> et de <i>l'opinion</i> Logique en soutien d'une autre : <i>logique industrielle</i> soutient la <i>logique domestique</i>	Logique <i>domestique</i> sur fond de <i>logique industrielle</i>
Béatrice	<i>logique industrielle</i>	Logique en toile de fond ou en creux : <i>Logique industrielle</i> sur fond de <i>logique civique</i> (groupe/interdit de la violence)	Logique <i>industrielle</i> sur fond de <i>logique civique</i> et la <i>logique domestique</i> par habitude
Solène	<i>logique civique</i>	Une logique détermine deux autres logiques : <i>logique civique</i> détermine logiques <i>industrielle</i> et <i>domestique</i> elles-mêmes en tension Logique qui travaille l'enseignante : <i>logique domestique</i> (réparation)	Logique <i>civique</i> qui rallie la <i>logique industrielle</i> (dominante) et la <i>logique domestique</i> (laquelle travaille l'enseignante)
Téa	logique écrasante : <i>logique de l'opinion</i>	Une logique perturbée par deux autres logiques : <i>logique industrielle</i> perturbée par les logiques <i>civique</i> et <i>domestique</i>	Logiques <i>industrielle</i> , <i>civique</i> , <i>domestique</i> et de <i>l'opinion</i> s'entrechoquent

De ce tableau récapitulatif, nous observons trois choses. Premièrement, la logique domestique est la plus fréquente, elle s'impose comme la logique la plus prégnante. Deuxièmement, les logiques domestique, civique et industrielle coexistent, mais s'articulent ou s'entrechoquent ensemble. Troisièmement chaque style d'interventions ou de pratiques semble davantage lié à la personnalité de l'enseignante qu'à la classe. Ce qui montrerait le caractère prépondérant des aspects personnels et du parcours individuel de l'enseignante davantage que les données objectives ou adaptatives vis-à-vis de la classe réelle et des élèves réels. Par exemple, Béatrice en classe maternelle est davantage dans la logique industrielle contrairement à Aline en classe de CE1. En quelque sorte le niveau de la classe n'induit pas, dans les cas étudiés, la tendance ou l'intervention pratique de l'enseignante.

CHAPITRE VIII

LES RÉCITS DE PRATIQUES ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Notre préanalyse, à partir des indicateurs posés, a mis en exergue les différentes logiques en dégagant la logique dominante et les logiques composites puis leurs rapports entre elles. Nous en avons déduit ensuite le « style » de chaque enseignante. Cela nous a permis d'observer que la logique domestique est la plus prégnante. Après cette préanalyse, nous allons désormais analyser de manière approfondie chacun des récits de pratiques à travers notre question de recherche « la prise en compte des élèves différents » ou élèves à « besoins éducatifs particuliers ».

Logiques et catégories pour organiser l'analyse des données

La préanalyse des récits de pratiques nous permet de repérer quatre catégories. Comme le précisent Strauss et Corbin (2004, p. 150) une « source importante pour trouver les noms de catégories vient des codes *in vivo* ». En quelque sorte, ces catégories émanent du terrain lui-même par les codes usuels, c'est-à-dire par « les termes usuels qui attirent immédiatement notre attention » (p. 150). Parmi les quatre catégories relevées, nous mettons le focus sur celle des élèves différents sans toutefois ignorer les trois autres catégories. Celles-ci vont nous permettre *in fine* de mieux saisir la catégorie des élèves différents. Autrement dit, nous posons le postulat qu'une catégorie permet de mieux comprendre l'autre, de mieux saisir comment elle est reliée aux autres, moins en tant que similitude, différence, mais en tant que révélateur ou amplificateur.

À travers notre étude des récits de pratiques, nous dégageons les catégories qui correspondent aux réalités incontournables de l'action :

- A- le groupe classe
- B - les élèves différents
- C - les professionnels
- D - les parents

À travers les récits de pratiques, nous avons établi les caractéristiques concernant les logiques puis repéré le *style* de chacune des enseignantes. À présent nous

repreons chacune des quatre catégories repérées pour relever à partir d’elles les logiques à l’œuvre. De cette manière, nous allons présenter l’ensemble des résultats de notre analyse de contenu, catégorie par catégorie.

8.1 RÉCITS DE PRATIQUES ET ANALYSE DES DONNÉES : LES ÉLÈVES DIFFÉRENTS ET LES DIFFÉRENTES LOGIQUES À TRAVERS LES RÉCITS DE PRATIQUES

8.1.1 - Catégorie 1 : Le groupe classe

La catégorie du groupe classe caractérise en quelque sorte la logique civique. Pour autant, comme nous allons le voir chaque groupe classe véhicule avec lui des composantes qui font que l’enseignante s’y ajuste ou non en fonction des élèves. Pour les enseignantes interviewées, le groupe classe est « naturellement » mis en avant et est décrit spontanément en fonction de ses propriétés et dimensions : « beaucoup de garçons agités » (Aline) ; « deux groupes » (Béatrice) ; « bon groupe, attachant » (Solène) ; « beaucoup d’élèves dans une petite classe » (Téa). Cette brève présentation donne la tonalité de la dynamique propre à chacun des groupes classes.

Tableau 9. Récapitulatif des données préliminaires pour la catégorie groupe-classe

	Aline	Béatrice	Solène	Téa
Niveau	CE1	MS-GS	CP	CM2
Effectif	27 élèves	29 élèves	25 élèves	31 élèves
Présentation spontanée du groupe	« beaucoup de garçons agités »	« deux groupes : MS et GS » (13+16)	« bon groupe attachant humainement » « autant de garçons que de filles »	« beaucoup d’élèves dans une petite classe » « on serait mieux à 25 qu’à 31 ».

Pour Aline, le groupe classe est qualifié de « difficile », c'est un groupe « *qui ne fait pas vraiment groupe* », « *un groupe où il faut faire très attention* ». Ce groupe comporte « *beaucoup de garçons agités, qui ne se concentrent pas longtemps* ». Elle illustre l'égoïsme marqué des enfants ainsi « *c'est toujours moi, moi, moi, tout le temps* ».

Parler d'un groupe qui *ne fait pas groupe* signale la complexité à y enseigner. C'est ainsi qu'Aline « *passé beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite* ».

Elle reconnaît que « *c'est une classe que j'aime bien, mais c'est vrai, il faut avoir la santé* », « *ils peuvent épuiser quelqu'un, épuiser* ». Aline confirme « *là, on a un groupe qui a déjà été signalé en CP. Enfin c'est depuis le début que ce groupe-là ! Hou ! Attention ! Il faut ramer pour faire du travail consistant. Je passe beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite* ». Ces affirmations, ponctuées d'exclamations, expriment à leur manière le dynamisme et la présence qu'il faut déployer pour Aline.

Au cours du récit, Aline montre les difficultés inhérentes à ce groupe. Pour s'ajuster à ce groupe, le récit de pratiques nous renseigne : « *ils ont leur habitude, il ne faut rien changer sinon ils sont perdus* ». Elle doit prendre le temps de tout expliquer, de tout accompagner : « *c'est une classe où il faut tout leur dire phrase après phrase, consigne après consigne. On ne peut pas les laisser avec un fichier et travailler tout seul (...) j'explique beaucoup et pas à pas les consignes (...) je ne peux pas les laisser avec quatre consignes tout seuls* » (...) « *Je parle beaucoup au collectif, beaucoup, beaucoup* » (...) « *Mon boulot c'est le groupe, c'est chaque enfant du groupe* ».

Ici s'entend une propriété du groupe classe qui concerne le collectif (logique civique), en tension avec l'individuel (logique domestique). L'un et l'autre sont imbriqués, mais ne renvoient pas aux mêmes organisations.

Il s'agit de saisir alors si le collectif et l'individuel existent concomitamment ou en alternance et en conséquence sont en tension ou non. Comment ces deux aspects sont-ils pris en compte ?

Les propos suivants nous renseignent. Aline montre la tension quasi permanente avec laquelle l'enseignant doit avancer : *« mon boulot c'est le groupe, c'est chaque enfant du groupe... Et moi, quand je m'occupe d'un élève, cela veut dire que j'en laisse 26 en autonomie »*.

Lorsqu'elle le peut, elle initie des temps individuels, pour réexpliquer la leçon *« je les ai repris, un par un »*. Par exemple, Aline précise que l'après-midi même de la journée relatée, elle a repris l'apprentissage des « volumes » (polyèdres, sommets, arêtes). Elle reconnaît que ce sont des notions difficiles et que beaucoup d'élèves *« un gros tiers »* ont eu besoin d'aide. Elle précise qu'*« en groupe, ils n'écoutent pas »*. C'est pourquoi dans la pratique d'Aline s'observe un va-et-vient entre la logique civique, la logique domestique, dans une visée de logique industrielle. Autrement dit, face à un groupe où beaucoup d'élèves n'écoutent pas, l'enseignante prend le temps de remédiations individuelles dont la visée est la maîtrise de compétences.

Parlant de ce groupe classe, malgré ses nombreuses années d'expérience, Aline convient *« c'est un groupe particulier, je n'ai jamais vu ça »*. Elle donne une comparaison avec le groupe classe de l'année précédente *« dans cette même école l'année dernière, c'était un groupe magique ! »*. Actuellement, pour ce même groupe *« c'est pareil en mars qu'en septembre »*. Puis elle compare avec un autre groupe classe antérieur *« j'ai eu des CP où je leur donnais quelquefois une fiche d'exercice et ils se débrouillaient en fin d'année »*.

Aline parle du groupe classe tel qu'elle le côtoie, toutefois elle adapte sa pédagogie, *« à la louche »*, *« en gros »*, selon son expression. En fonction des besoins du groupe-classe, dit-elle : *« j'essaie de voir ce que je fais, ce dont ils ont besoin en gros »*.

Nous pouvons ici reprendre l'exemple cité en amont que donne Aline alors que les enfants étaient habitués à cacher leur travail. En collaboration avec son collègue a été institué le partage possible dans le sens de *modelage* (Bandura, 2007, p.144).

Face à ce groupe, Aline dit qu'« il faut être très patient », « il faut avoir la santé ». Selon Aline, les élèves de ce groupe « *peuvent épuiser quelqu'un, épuiser...* ». Elle convoque la logique civique (référence aux règles, poser un cadre) et industrielle (les apprentissages) tout en tenant compte de la logique domestique (ce dont « ils ont besoin »). La limite, le seuil du *burn-out* n'est semble-t-il pas très loin. De surcroît, face à un tel groupe, Aline se montre philosophe et avec « *ces enfants-là* » affirme qu'il convient d'être « *une personne qui reste calme en dépit de tout ce qui peut se passer [et] qui reste présente* ». Ceci montre une capacité à prendre du recul et à envisager l'éducation des jeunes enfants dans un environnement stable et sécuritaire (logique domestique).

Pour faire du « travail consistant », Aline dit « *ramer* ». Ainsi, elle « *passé beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite* ». C'est ainsi qu'Aline se positionne auprès des enfants (logique civique) : « *je leur dis " c'est moi, la maîtresse, il y a des choses qui peuvent changer parce que les règles, c'est la maîtresse qui les établit, donc j'ai droit de les changer, mais c'est moi* ». Cette enseignante tient les rênes « *je pose, je cadre* ».

En résumé, face à ce groupe classe qui ne fait pas vraiment groupe, si la difficulté de le conduire s'éprouve encore en fin d'année scolaire, Aline fait le choix de poser une autorité légitime et sécuritaire tout en privilégiant de rester calme et de résister à la pression du programme : « *quelqu'un qui est dans le relationnel, qui peut oublier le programme pour voir les enfants... ça, c'est clair parce que sinon c'est fini ; ce n'est même pas la peine. Sinon, c'est la guerre toute la journée* ». La logique domestique (le relationnel) soutient finalement une conduite de la classe tout en tenant compte en arrière-fond de la logique civique (le groupe classe) et de la logique industrielle (le programme).

Pour Béatrice, le groupe est composé de deux niveaux, c'est-à-dire des MS et des GS. Cette structuration guide la trame et les activités du déroulement de sa journée. Selon Béatrice, le groupe classe (logique civique) lui impose une organisation bien établie. Béatrice procède par des temps collectifs communs où

elle accentue certains apprentissages notamment auprès des GS, tout en sachant que les « *MS écoutent* ». Ensuite, elle propose à chaque niveau (niveau GS et niveau MS) deux sous-groupes en ateliers « *après ils vont en petit groupe à l'endroit où l'atelier va se passer* ». Avec ce découpage en groupes et sous-groupes « *je fonctionne avec quatre ateliers, quatre groupes d'enfants* », ce qui lui permet d'alterner des temps de manipulation, de passage à l'écrit, des temps avec l'adulte et des temps en autonomie (coins jeux, choix d'une activité).

La progression même du groupe de MS à cette période de l'année (mai), conduit à une impasse ponctuelle : « *comme j'ai les deux groupes, c'est là qu'ils demandent "maîtresse, qu'est-ce que je peux faire ?", il faut se déplacer, leur donner un jeu adapté* », or constate-t-elle « *en début d'année les MS gèrent bien leur temps libre, mais plus en fin d'année : ils connaissent tous les jeux et les autres jeux sont trop difficiles pour les faire seuls* ». Ceci marque les évolutions classiques d'un groupe qui demande au fur et à mesure de les prendre en compte. En l'occurrence, les jeux demandent à être évolutifs (progression) et supposent à nouveau une proximité de l'adulte. Ainsi, là où les enfants se montraient autonomes et compétents pour un ensemble de jeux, ils deviennent à nouveau dépendants et non encore outillés pour de nouveaux jeux. La logique industrielle (compétences) appelle à nouveau la logique domestique (proximité) lorsqu'une évolution dans les apprentissages est en cours. Cette donnée montre la disponibilité essentielle de l'enseignant pour favoriser une progression cohérente et harmonieuse. Néanmoins, la disponibilité de l'enseignante semble toute relative en cette période de l'année, avec la préparation du cadeau pour la fête des Mères, la préparation de la kermesse, le rendez-vous avec le médecin scolaire : « *donc en ce moment, c'est plus difficile et puis, je modifie un peu mon emploi du temps par rapport à la fête des mères* (logique domestique et de l'inspiration), *par rapport à la kermesse* (logique marchande et de l'inspiration), *par rapport à la piscine* [apprendre à nager] (logique industrielle) *que nous avons tous les jeudis, par rapport aussi à une activité de hockey* [développer les capacités nécessaires aux conduites motrices] (logique industrielle) *que les GS font le lundi matin. Donc, mon emploi du temps n'est plus le même et les enfants sont perdus...* » (...) « *les ateliers sont*

moins rigides, moins chronométrés et c'est vrai qu'ils sont perdus ». Le cumul des activités bouleverse les repères des élèves, entraînés dans une ambiance classe différente. La pratique de terrain permet d'imaginer l'ensemble des choses à préparer et à penser pour l'enseignante dans ces moments, avec des préparations matérielles (bricolages, costumes, musiques, chorégraphies), une anticipation à court et à long terme de ces activités, des déplacements (piscine), tout en devant respecter des échéances précises.

En résumé, la logique civique s'impose donc à Béatrice tandis qu'elle conduit sa classe par groupe et sous-groupes. Aidée d'un agent de service en maternelle (ASEM), l'organisation des activités de la journée procède de la prise en compte de ces deux groupes et quatre sous-groupes. Néanmoins Béatrice affirme telle une généralité *« dans toutes les classes, il y a trois-quatre niveaux facilement. Entre des GS qui savent lire déjà »*. Mais nous nous attacherons à la question des élèves différents plus loin.

Pour Solène, le groupe classe est constitué d'un cours unique, avec une répartition garçons/filles équivalente. C'est un *« bon groupe, attachant humainement, au niveau des relations »*. Elle montre une satisfaction comme quoi *« ils ont bien progressé tout au long de l'année »*. Elle explique que *« c'est les effectifs qui ont fait que depuis deux ans »* elle n'a eu que des CP, mais *« ce ne sera pas le cas l'année prochaine »*. Elle confirme que le groupe a bien progressé *« et c'est marrant de voir qu'au début de l'année, ils commençaient tous par le coloriage et puis ils terminaient par le plus dur et que maintenant ils commencent toujours par ce qu'il y a de plus éprouvant et de plus dur pour eux. Pour le vendredi, cela veut dire c'est la fin de la semaine, il ne me reste plus que le coloriage à faire. Et du coup, je n'ai plus besoin de dire "et quand vous avez fini en attendant que les autres soient prêts ou parce que je travaille avec untel, prenez ceci ou prenez cela" ça fonctionne. Ils demandent, du coup. Je trouve ça pratique parce que ces enfants-là vont se retrouver dans des classes à double niveau. L'année prochaine, du coup, ils vont réussir à gérer »*.

Le fait que le groupe soit dans une dynamique relationnelle favorable, une évolution positive se constate à la fois au niveau des attitudes face au plan de travail (autonomie, cheminement) et au niveau de la maturation des élèves. Les compétences (logique industrielle) se trouvent accentuées en fin d'année dans une plus grande autonomie (logique industrielle et logique domestique).

Pour Téa, enseignante novice confrontée à une classe et à une directrice avec laquelle la relation est difficile.

Téa enseigne dans une classe de CM2 composée de 31 élèves (13 filles et 18 garçons). Elle précise « *beaucoup d'élèves dans une petite classe qui n'est pas très très grande* ». La taille de la classe est annoncée tout de suite comme un élément *bloquant* » pour lequel, elle déclare « *on serait mieux à 25 qu'à 31* ».

Le groupe classe semble envahir l'espace géographique du lieu. L'espace restreint disponible pour sa classe ne lui permet ni de faire des regroupements, ni d'installer le « coin » informatique, ni de pouvoir simplement proposer à chaque élève un espace minimum.

Nous observons une inadéquation entre l'espace classe et le nombre d'élèves inscrits ce qui empêche de mettre en place des espaces adaptés et pédagogiques (logique industrielle) pour des apprentissages nouveaux. Il y a une opposition entre l'espace requis pour utiliser les technologies de l'information et de la communication¹⁴⁵ (TIC, acquisition de compétences attendues en fin de cycle III) tandis que cet enseignement est obligatoire de manière transversale, et un espace vital minimum à chacun des élèves. Nous pouvons ici parler de classe surchargée.

Concernant le groupe classe, Téa indique qu'elle est « obligée de leur rappeler » les règles. Au cours de son récit, nous relevons qu'elle dit reprendre à plusieurs reprises des élèves individuellement. Si des élèves souscrivent aux règles et

¹⁴⁵ Socle commun de compétences (2007). PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS CYCLE « Au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française, ne peuvent être exercés à vide. À la fin du cycle, les élèves doivent avoir été suffisamment entraînés avec leurs différentes fonctions pour avoir acquis les compétences validées par le premier niveau du Brevet informatique et internet (B2i école) » in B.O. N° 5 12 AVRIL 2007 HORS-SÉRIE partie 3, p.68

adoptent les attitudes attendues par l'enseignante (se ranger, se taire, lever la main) à l'opposé auprès de certains élèves *« toujours les mêmes »* (...) *« il faut leur rappeler sans cesse »* les règles. Téma consacre beaucoup de temps à faire des « rappels » individuels. Toutefois la mise en place des rituels du matin permet de démarrer la journée et de contenir les élèves *« ils savent ce que l'on va faire. Et ça les rassure »*.

Dans ce groupe classe, un élève est particulièrement débordant et refuse de travailler. Il se fâche, crie ; d'autres interviennent à voix haute, se moquent, menacent *« je vais te casser la tête »*. Face à cela, Téma avoue *« je ne sais pas quoi faire. Je leur dis “mais non”, enfin j’essaie de leur dire, mais je... »*.

Téma est confrontée à ce qu'elle nomme de la *« malveillance entre eux »*. Cela touche à sa représentation du métier. Elle pense qu'*« il y a toujours des histoires entre élèves »*, elle se dit *« on va discuter un peu et cela va leur permettre de passer à autre chose, mais non »*, certains *« systématiquement continuent »*.

Par la suite, Téma parle de *« deux ou trois »* qui se déplacent en classe ou attendent impatiemment l'aide de l'enseignante. Deux élèves tapent les autres sur la cour. L'interdit de la violence verbale ou physique ne passe apparemment pas pour eux (logique civique) et la nécessité pour Téma d'intervenir individuellement (logique domestique) est donc quotidienne, répétitive et incontournable.

Pour expliquer la difficulté de gérer ce groupe classe, Téma relate que durant une sortie scolaire, alors qu'elle était absente, la directrice qui avait pris en charge le groupe s'est trouvée catastrophée par le comportement des élèves et *« n'en avait pas dormi de la nuit »*. Le souci en est que la directrice a ensuite reproché cet état de fait à l'enseignante en la culpabilisant. La capacité du groupe à se déplacer hors de l'école de manière adaptée (logique civique) pour un spectacle musical (logique industrielle d'intérêt pour la culture) contrarie le projet visé. De surcroît la réaction émotionnelle de la directrice joue en la défaveur de l'enseignante. La directrice, en effet, aurait pu avoir plus de distance avec cet incident et le

reprendre à son compte, pour aider et accompagner une enseignante novice confrontée à une classe objectivement difficile à tenir (logique industrielle et domestique). Au lieu de cela, la directrice se laisse emporter par un vécu difficile pour elle sans comprendre que l'enseignante novice vit cela chaque jour. Nous y reviendrons par la suite.

Face à cette classe difficile, Téa perçoit néanmoins trois évolutions favorables depuis la rentrée de septembre à trois niveaux :

- Elle constate des progrès dans sa conduite de la classe (entre septembre et mars) et considère qu'elle sait mieux comment faire « *je n'ai pas su tout de suite d'emblée les prendre. Je me suis cherchée un certain temps* ». Téa prend du recul.
- Son positionnement ainsi que l'attitude d'un élève évoluent, à présent Téa n'a plus peur de lui : « *il me faisait peur. Peur... je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait beaucoup (...) peur que ça éclate. Oui, peur que ça se passe mal. Oui, donc j'évitais la confrontation à chaque fois* ».
- Téa s'est démarquée des quelques propos « tranchants » de sa directrice qui ne lui apportaient que des problèmes supplémentaires.

L'enseignante confie, de l'ensemble de son vécu avec ce groupe classe tout au long de l'année, un sentiment de solitude et exprime qu'elle a eu « *envie d'arrêter* ».

Téa est confrontée aux questions psychopédagogiques que renvoie un groupe classe, à propos de l'intérêt et de la motivation des enfants : « *le groupe, ça dépend. Il y a des jours où ils vont avoir du mal à rentrer dans les apprentissages et puis il y a des jours où cela va être plus facile. Des fois je me dis "mais pourquoi ?" Alors peut-être parce qu'il y a des choses que je fais qui sont plus intéressantes pour eux ? Je ne sais pas* ». Elle cherche à comprendre *le pourquoi* et *le comment*, et à faire évoluer sa pratique (logique industrielle), mais il lui manque des références et un étayage professionnels. La dimension du travail en équipe professionnelle fait défaut : il n'y a pas de collaboration avec les collègues de son établissement, mais des reproches de la directrice. Pourtant, la dimension

du travail en équipe est une compétence attendue par le référentiel professionnel ¹⁴⁶. N'est-ce pas à la directrice, précisément, en tant que représentante de l'« établissement formateur » d'accueillir tout enseignant débutant pour favoriser une collaboration ?

En résumé, en tant qu'enseignante novice, Téma a manifesté une adaptation aux exigences du programme de cycle III dans sa pédagogie et sa didactique (logique industrielle). Elle a fait référence à la loi, aux règles, elle cadre et aide le groupe à progresser (logique civique). Ensuite nous remarquons une prise en compte des besoins individuels (logique domestique). Également, elle est atteinte par les propos négatifs de la directrice (logique de l'opinion).

Du récit de Téma, ressort principalement la gestion du groupe classe (comportements, bavardage, menaces, violence, débordements) et la gestion d'un élève particulier. Quelques questions d'ordre pédagogiques et didactiques animent Téma. Elle s'accroche et tente de finir son année. Son groupe classe est « explosif » et peu enclin à entrer dans les règles simples. Mais un groupe de 31 élèves est-ce simplement judicieux ? Comment pour chaque enfant se sentir pris en compte, relié, reconnu, entendu ? Pour ce groupe, la logique civique ne prend pas (conseil de coopération, partage de la parole). Ainsi la logique domestique est présente dans son état de petit « les êtres ne tiennent pas en place. Leur caractère les incite à agir avec ostentation, en attirant l'attention, à parler fort (...) à se faire remarquer » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 220). Beaucoup d'élèves de ce groupe classe sont dans l'immédiateté, la pulsion, le besoin d'exister et alors se confrontent et entrent dans une joute verbale.

¹⁴⁶ « Compétence 9-Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » [en ligne]. Vérifié le 8 déc. -12

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

B.O. n°1 du 4 janvier 2007 - Encart page II. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006

Synthèse conclusive pour le groupe classe

Nous venons de passer en revue les quatre récits de pratiques autour de la catégorie Groupe classe. Nous nous demandons quelles propriétés peuvent être dégagées.

L'enseignante n'est, d'abord, pas tant préoccupée par l'éventuelle particularité d'élèves en difficultés que par la réalité d'un groupe classe qui s'impose à elle avec sa dynamique propre. L'enseignante garante de cette dynamique, doit consacrer beaucoup d'attention et de disponibilité à maintenir la cohésion de groupe (règles, limites), notamment en fonction des individus qui le composent. Par exemple, précise Aline : *« c'est un groupe difficile (...) beaucoup de garçons dans la classe agités, qui ne se concentrent pas longtemps. Il faut être très patient dans ce groupe »*. Pour Téa les moments de transition nécessitent des rappels systématiques *« ils s'installent et puis là pareil, il faut attendre qu'ils se taisent. Il faut leur rappeler sans cesse »*.

La particularité de certains enfants en difficulté (ceux qui ont des troubles du comportement) tient aussi au fait qu'ils « menacent » pour ainsi dire la dynamique du groupe classe ou la mettent à mal à travers une série d'attitudes : transgressions, violence, mobilisent plus d'attention. Par exemple, Aline a d'abord pris la décision d'exclure temporairement un élève de l'activité sportive pour accepter ensuite de l'emmener, en lui tenant la main. Téa, elle, a osé *« crier plus fort »* que l'élève en crise, ce qui a eu pour effet de le calmer.

Dans un premier temps, ce n'est donc pas tant la prise en compte des élèves comme individus qui mobilise l'enseignant, mais plus fondamentalement l'entité « groupe ». C'est pourquoi cette dimension, procédant, de la logique civique, est présente dans les pratiques enseignantes. Tout ce que l'enseignant fait dans sa classe, il le rapporte et le mesure à la dimension groupale.

De l'observation des quatre récits de pratiques, nous constatons que les quatre groupes classes évoluent ou non chacun de manière distincte :

Évolution du Groupe d'Aline : l'enseignante explique « *Là, on a un groupe qui a déjà était signalé en CP (...) Il faut un petit peu ramer pour faire du travail consistant. Je passe beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite.* » Ce n'est donc pas en terme d'évolution qu'Aline parle du groupe classe, mais d'adaptation. Elle s'étonne elle-même « *c'est un groupe particulier. Je n'ai jamais eu ça.* » Aline s'autorise à « *oublier le programme* » pour tenir compte des enfants « *sinon, c'est la guerre toute la journée* ». Elle compare avec le groupe de l'année antérieure « *Dans cette même école l'année dernière, c'était un groupe magique !* ».

Évolution du Groupe de Béatrice : le groupe classe a progressé. Les enfants ont acquis des compétences, ainsi ils se trouvent confrontés à l'évolution classique qui montre un écart entre la résolution maîtrisée de l'ensemble des jeux et des activités connues et la confrontation à de nouveaux jeux « *ils sont très limités, soit ce sont des jeux qu'ils connaissent très bien, soit ce sont des jeux qu'ils ne peuvent pas faire tout seuls* ». Béatrice indique que les élèves gèrent moins bien leur temps libre. Ils passent d'une saturation, du fait de leur maîtrise des jeux, à une perturbation causée par des jeux nouveaux. Cette opération sensible d'un état à un autre est inhérent au processus d'apprentissage et demande à l'enseignante une autre gestion du groupe (plus d'explications par une proximité).

Évolution du Groupe de Solène : Solène présente l'évolution du groupe classe par rapport aux apprentissages : « *les trois qui ne savaient pas lire, ne savent pas lire. Les autres savent lire* ». Solène arrive au terme de l'objectif qu'elle s'est donné pour le CP, c'est-à-dire « *savoir lire* ». Par rapport aux ateliers autonomes du début d'après-midi, Solène constate une évolution réelle « *Et c'est marrant de voir qu'au début de l'année ils prenaient tous, par exemple (...) un coloriage, ils commençaient tous par le coloriage et puis ils terminaient par le plus dur et que maintenant ils commencent toujours par ce qu'il y a de plus éprouvant et de plus dur pour eux. Pour le vendredi, cela veut dire c'est la fin de la semaine, il ne me reste plus que le coloriage à faire* ». Elle apprécie leur autonomie et anticipe que

dans une classe « *à double niveau, l'année prochaine, du coup, ils vont réussir à gérer...* ».

Évolution du Groupe de Téo : dans l'ensemble de son récit de pratiques ce n'est pas en terme d'évolution du groupe classe lui-même que l'enseignante parle, mais principalement de son évolution à elle, de sa pratique. Par exemple, pour éviter les joutes verbales, les insultes et « *la malveillance entre eux* » l'enseignante a décidé d'imposer le silence « *moins ils parleront et moins ils feront de réflexions* ». Le groupe est certes difficile et Téo s'autocritique « *effectivement je n'ai peut-être pas forcément réagi de la bonne manière dès le départ parce que je ne savais pas* ». Le groupe classe a besoin d'être contenu, accompagné, cadré.

Ce groupe classe arrive en fin de parcours d'école primaire. Or, poursuit Téo « *pour certains qui sont depuis très longtemps ensemble dans cette classe (...) ils se connaissent bien entre eux. (...) voilà, il y a du vécu. Et le vécu, ça joue* ». L'on comprend ici que les élèves du groupe classe de Téo ont tissé des liens au cours des années du cursus primaire. Des élèves se côtoient ainsi dans la même classe depuis six voire huit années. De ce fait, les interactions entre élèves comportent un passif, des enjeux communicationnels, tels que la rancœur, des règlements de compte, des rapports de domination et d'influence.

Une enquête menée auprès des différents enseignants qui ont eu ce groupe classe en charge (de la maternelle au CM2) permettrait sans doute de comprendre les raisons pour expliquer ce qui s'est passé.

Tableau 10. Récapitulatif de l'évolution ou non des quatre groupes classes

	Aline	Béatrice	Solène	Téa
Niveau	CE1	MS-GS	CP	CM2
Autonomie du groupe	Pas de progression notable : « pareil en mars qu'en septembre »	« En début d'année les MS gèrent bien leur temps libre, mais plus en fin d'année : ils connaissent tous les jeux et les autres jeux sont trop difficiles pour les faire seuls ».	« Les trois qui ne savaient pas lire, ne savent pas lire. Les autres savent lire. Les enfants gèrent leur travail en autonomie ».	« On voudrait tous les faire avancer puis quand on rentre dans le métier, on se dit qu'on va réussir tous à les faire avancer, puis la réalité, elle est là ». « Ce n'est pas toujours évident, ils sont assez énervés le matin ».
Logique (s)	Industrielle : pas de progression	Industrielle : évolution du groupe-classe	Industrielle : progression des élèves et plus d'autonomie	Civique : groupe à cadrer souvent Industrielle : manque de coopération

Avant même de pratiquer l'inclusion scolaire pour des enfants à besoins particuliers, l'enseignant est face à un groupe classe avec lequel il doit d'abord et toujours « composer ». Chaque groupe classe est singulier. Dans un même établissement, d'année en année, l'enseignant est responsable de classes différentes par le nombre, la répartition garçons/filles, l'homogénéité ou l'hétérogénéité du groupe. Entre en ligne de compte également le fait d'avoir un ou plusieurs niveaux relatifs aux prérequis et acquis scolaires chez les élèves. Le degré d'évolution (progrès, stagnation) du groupe dépend aussi de l'attitude, du comportement et de l'autonomie des élèves. Il est fonction également du profil de

l'enseignante novice ou expérimentée, et de sa maturité émotionnelle (prise de distance).

Notre catégorie « groupe » rentre en tension permanente avec le devoir de « centration » sur l'élève différent lequel tend finalement à supplanter le fonctionnement du groupe voire de le détourner à leur profit (dissiper, attirer l'attention, détourner du travail). Nous nous demandons si l'imposition par la loi de l'inclusion avec la prise en compte des élèves différents n'écarte pas un peu rapidement la réalité des groupes classes. En effet, l'inclusion et la prise en compte des élèves différents ne seront pas gérées de la même manière selon le profil et la dynamique du groupe classe auquel appartient l'enfant ayant un besoin particulier. L'inclusion scolaire est probablement envisagée en fonction d'un groupe classe idéalisé. Or, nous savons la nécessité de faire évoluer le groupe classe dans un esprit de coopération et de solidarité, gage d'une inclusion réussie. Autrement dit, nous posons la question de la limite et des dérives d'une inclusion forcée.

8.1.2 - Catégorie 2 : Les élèves différents

Nous abordons la catégorie des élèves différents à travers les récits de pratiques. Nous y relevons les situations d'élèves décrites puis nous analysons chaque situation à travers le schéma suivant : les faits, les pratiques décrites et les logiques à l'œuvre. De cette manière, nous traversons, pas à pas, l'ensemble de cette catégorie des élèves différents.

Nous cheminons à partir des quatre sous-catégories d'élèves que nous avons soulignées au préalable (élèves en difficulté scolaire, élèves en situation de handicap, élèves intellectuellement précoces et élèves primo-arrivants ou allophones) et nous intégrons celles apportées par les enseignantes.

Avant de commencer cette analyse pour des élèves différents, nous souhaitons porter l'attention sur trois précisions utiles pour comprendre comment nous abordons l'analyse. Ces précisions découlent du travail précédent et s'imposent pour entamer la suite de l'analyse :

- Les récits de pratiques ne sont pas le réel des pratiques. Il s'agit de paroles d'enseignantes recueillies à propos de leur activité. Ces professionnelles expriment ce qu'elles font. En cela, les récits sont vecteurs de la manière dont les enseignants disent leurs pratiques.
- Des tensions existent entre des logiques aussi nous nous demanderons comme le soulignent Boltanski et Thévenot (1991, p. 378) en reprenant les travaux de Derouet (1989) sur l'institution scolaire, si un *compromis* est établi pour résorber la tension éventuelle entre deux modèles ou deux logiques antagonistes.
- La logique domestique s'attache à la singularité des individus, mais celle-ci ne peut-elle pas être scientifique ? Par exemple, en psychologie, un entretien individuel ne s'impose pas comme un acte domestique courant, mais s'appuie sur une science dans une efficacité et un savoir-faire précis et peut devenir une logique domestique *clinique*. Par conséquent, une logique domestique peut avoir un versant familial (maternage) ou un versant professionnel et un glissement est possible de l'un vers l'autre.

Ces trois considérations posées, afin d'analyser plus finement la catégorie des élèves différents, nous procédons selon la méthodologie suivante : pour une situation donnée, nous exposons d'abord les faits puis nous relevons les pratiques décrites par l'enseignant pour enfin en dégager la ou les logiques mises en œuvre. Pour chaque situation, nous distinguons dans les récits recueillis ce qui dans les propos renvoie à des faits, à des pratiques décrites (action/réaction de l'enseignante face à des faits) et des logiques (qualification des actions mises en œuvre par l'enseignante).

Nous analysons les récits de pratiques - enseignante par enseignante - en sachant que pour un même enfant, nous pouvons trouver plusieurs situations.

Pour cette analyse, nous nous référons à l'acception du terme « situation » telle que nous l'avons explicitée dans la partie théorique. Pour paraphraser Thomas (1928) les situations « réelles » que définissent les enseignants, « sont réelles par leurs conséquences » attendu que la « situation d'éducation est d'être

essentiellement une situation humaine » (Mialaret, 1976) déterminée par le type d'engagement de la personne dans la situation (Boltanski et Thévenot, 1991).

Élèves différents à travers les récits de pratiques

Dans notre partie historique, nous avons dégagé des typologies d'élèves : handicapés, en difficulté, précoces, allophones désormais dénommés élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP). Or, nous nous demandons si les enseignantes interviewées utilisent la sémantique relative aux textes de loi ou une autre terminologie.

Nous remarquons qu'aucune des quatre enseignantes n'emploie les termes « différent » ou « besoins éducatifs particuliers » concernant les élèves lorsqu'elles décrivent une journée de travail. Il s'agit pourtant d'un terme courant dans le jargon des enseignants spécialisés et de l'institution, terme qui rassemble un ensemble d'élèves particuliers, voire susceptibles de « poser problème ».

Dans les quatre récits de pratiques, le terme « différent » est employé 11 fois pour qualifier : les places (places différentes), les adultes, le regard, les contextes, les cas, le rythme, les difficultés, les représentations et l'environnement, et jamais pour qualifier l'élève (cf. tableau 11, le mot « différent »). Les termes « Besoins Éducatifs Particuliers » ne sont jamais employés (cf. tableau 11). Cette constatation, à elle seule, montre un écart entre la sémantique légale, la désignation des enseignants spécialisés et celle des enseignants sur le terrain. Cela semble dire que l'expression « élèves différents » n'est pas utilisée par les enseignants pour penser leurs pratiques. Nous nous demandons si les enseignants utilisent un autre terme pour désigner les différentes catégories d'élèves.

Pour Aline, classe de CE1 - annexes 20, 24 et 28

Aline montre clairement (cf. p.34) que c'est tout d'abord le groupe classe qui est en difficulté « *un gros gros tiers* » dit-elle. Cela conjugué avec le fait que beaucoup de garçons sont agités dans ce groupe. Elle explique que c'est difficile et elle précise « *qu'il faut être très patient* ». Parmi les élèves de sa classe, trois

élèves ressortent principalement. Elle les présente brièvement au début du récit. Puis, assez vite, à notre demande, des détails sont apportés. Nous avons dû attribuer un prénom fictif pour chacun des élèves en raison de l'évocation narrative de ceux-ci, car Aline n'utilise que des nominations usuelles telles qu'« *un élève* » ou « *un autre* ». D'une manière générale tous les prénoms ont été changés afin de conserver la confidentialité.

A - Les élèves en difficulté scolaire dans le récit d'Aline

Kévin

Pour Kévin, Aline parle d'« *élève non diagnostiqué* ». Le concernant, elle avoue sans détour « *je ne sais plus quoi faire, plus quoi faire* ».

Sans toutefois parler de problème de comportement, Aline donne des faits situés dans le temps « *cela allait à peu près jusqu'à Noël* ». En revanche, une intensité dans le comportement s'est accentuée entre Noël et mars. Aline donne des faits vécus à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

Kévin, situation n° 1

Faits

Kévin en classe : Aline décrit que durant l'activité de géométrie, une activité que les élèves « *aiment bien* », Kévin prend des papiers, une paire de ciseaux et met « *tout en miettes et terminé !* » Ou bien, il prend un compas et trace des ronds « *pendant une heure* ». Au niveau narratif, pour traduire le comportement de Kévin, Aline utilise le « je » et fait parler l'élève. Par exemple, « *je prends des papiers, je prends une paire de ciseaux...* ». Aline emploie donc le « je » *énallage*¹⁴⁷, cela crée une image frappante qui capte l'attention de l'interlocuteur à propos du comportement de l'élève à travers une mise en scène de la situation. Aline souligne le comportement de Kévin à travers cette activité de géométrie pour insister sur le fait que « *rien en accord* » c'est-à-dire qu'il ne tient pas

¹⁴⁷ L'énallage (substantif féminin), du grec *valλαγή*, *enallagê* (« interversion, transposition »), du verbe *enallassein* (« échanger »), est une figure de style qui consiste à remplacer un temps, une mode, un nom ou une personne par un autre temps, un autre mode, un autre nom ou une autre personne. Plus globalement, elle consiste à remplacer une forme grammaticale (un pronom, un nom, un temps verbal ou un aspect verbal) par un autre ; on l'appelle également la substitution [en ligne]. Vérifié le 8 déc. -12

<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89nallage>, consulté le 7 juin 2012

compte des consignes données.

Pratiques décrites

Dans cette situation, Aline ne sait « *pas quoi faire* ». Elle avoue « *je n'ai pas de prise* » et plus loin encore « *cela dégénérait quelque part dans la classe et c'était comme cela toute la journée* ». Par rapport au compas, elle dit sa peur et sa préoccupation « *pour la sécurité* ». Mais elle ne dit pas ce qu'elle pose comme acte pour enrayer ce phénomène, ni même si elle pose une limite. Aline est comme sidérée.

Logiques en jeu :

Sur cet événement, la peur et un sentiment d'impuissance se conjuguent pour Aline. En nous référant à notre grille d'analyse, nous analysons que la logique domestique chez Aline dans cette situation prend le pas dans un sentiment d'impuissance aux dépens de la logique industrielle. Là où la logique industrielle est requise (apprentissages en géométrie), l'élève se cantonne dans un comportement de refus manifeste et de fuite dans une activité parasite. La réaction de l'enseignante apparaît ainsi inappropriée et ne donne pas à Kévin la possibilité de revenir à la réalité de la classe suivant la tâche attendue. Toutefois la situation suivante nous permet de comprendre les priorités qui s'imposent à l'enseignante.

Kévin, situation n° 2

Faits

Lors d'un déplacement pour le sport : Kévin « *partait, il courait, sans prendre de risque, s'arrêtant au trottoir devant le passage clouté jusqu'à tant que l'on arrive, ne traversant pas tout seul, mais n'empêche une fois que l'on avait traversé, prenait la poudre d'escampette ; enfin ingérable, dangereux. Du moins, moi, je n'y arrivais pas. En salle de sport, aucune consigne, rien, courir, sauter partout, se cacher* ».

Pratiques décrites

Face à ce comportement débordant et transgressif, Aline explique « *je n'ai pas d'autorité, je ne me voyais pas faire acte d'autorité avec lui, étonnant, j'avais peur, j'avais peur* ». Elle prend ici une décision « *je ne l'emmène plus, moi, je ne gère pas* ». Ensuite, elle explique « *au retour du sport, il m'avait échappé, j'ai*

du appeler un collègue que je voyais au loin arriver. “Bon, tu le prends, tu me l’attrapes” et j’ai dû le prendre par la main jusqu’à la cour... mais vraiment le maintenir en ayant tout le groupe à assurer derrière ».

La réponse pratique que trouve ici Aline est de demander de l’aide à son collègue et de tenir l’enfant par la main tout en « *assurant le groupe* ». Dans cette situation Aline va aller plus loin. Elle s’adresse au directeur et décide « *la semaine prochaine, ce n’est pas une punition. Je n’assure pas la sécurité, je ne vais pas l’emmener. S’il passe sous une voiture...* ». La peur est palpable dans sa réaction.

Aline n’en reste pas là « *Et la fois d’après, il y avait donc, j’étais contente que Marc [l’EVS] soit là donc cela m’a aidée je lui ai dit [à l’enfant] “tu viens, mais tu me donnes la main tout le long du chemin. En sport, on verra.” Il a accepté, mais je lui ai vraiment tenu la main sur la route, non-stop. Il a très bien accepté. Puis, hier on est retourné, il est devant à côté de moi. Je ne le tiens plus* ».

Logiques en jeu

Le déplacement de la classe hors de l’école dans l’espace social et sportif se relève de la logique civique. Or l’enfant se comporte comme un sauvageon sous le coup des ses impulsions dont on peut se demander si cela pourrait être aussi de la provocation. Aline semble d’abord indiquer qu’elle ne s’en sort pas et reconnaît sa limite. Le fait de ne pas emmener l’enfant (Kévin) puis à nouveau de le réintégrer en lui donnant la main change favorablement le comportement de l’élève. Elle maintient par une *main-tenue* qui canalise l’enfant.

La cohésion des adultes et le cadre donné ont permis une évolution dans le comportement de l’élève dans cette situation. La logique civique s’est dessinée au fur et à mesure. Si Aline dit plusieurs fois qu’elle ne sait pas quoi faire, le processus qu’elle décrit de sa pratique spontanée n’est pas prémédité ni intériorisé du fait de la non-connaissance de ce type d’élève. Mais le chemin parcouru dans un processus revisitable après coup avec honnêteté montre comment un changement favorable dans le comportement de l’élève s’est opéré à travers des réponses ajustées et cohérentes des adultes.

Kévin, situation n° 3

Faits

Aline : « *Alors on a passé un cap dans le sens où quand cela ne va pas, il me dit “je ne sais pas, tu viens”* ». Kévin demande à l’enseignante de venir lui demander des explications quand il ne comprend pas. C’est donc un progrès pour lui.

Pratiques décrites

Aline explique qu’elle ne l’a pas invité à demander. Il y a autre chose qui se met à agir « *de temps en temps je m’asseyais à côté de lui pour voir comment il faisait ou juste dire... sans rien dire, juste m’asseoir à côté de lui et puis bon cela il aime bien, il discute, il raconte sa vie. Rien à voir avec le travail de classe quoi... Petit à petit, je ne lui ai pas dit “viens me demander” et puis petit à petit il est venu me demander, il est venu. Il vient me demander maintenant* ». Le fait de se rendre présente physiquement à Kévin le sécurise ou le conforte « *il aime bien* », précise Aline. Un processus se met en place. Kévin progresse « *petit à petit* ».

Logiques en jeu

À notre demande de savoir si c’est de la confiance qui s’est instaurée, Aline répond qu’elle n’est pas sûre que cela soit de la confiance. En outre, elle explique « *je me sens plus en lien avec lui. Je n’étais pas en lien avec lui... Vraiment j’étais étrangère. Je ne sentais rien, je sentais qu’il m’échappait, c’est tout. C’est difficile ça* ». Elle précise et ressent que « *là, il y a un lien* ». En fait, c’est Aline qui prend l’initiative de poser le lien en prenant une posture auprès de l’élève. Nous sommes ici au cœur d’une logique domestique où un lien a pu se tisser et être signifié à l’enfant dans une relation sécurisée. L’enseignante ose un lâcher-prise. Elle « oublie » le scolaire pour se rendre présente à l’enfant. Cela nous évoque l’espace potentiel de Winnicott (1975). En effet, la logique domestique ici est foncièrement déterminante dans l’établissement d’un lien adulte/enfant, enseignant/apprenant. La logique domestique se confond ici sur deux versants, de la thérapeutique ou du simplement humanisant (« *il raconte sa vie* »). Se pourrait-il que ce qui fonctionne, ce qui humanise l’enfant et calme l’élève concerne d’abord des processus hors école, de l’ordre d’une relation essentielle fondatrice de liens ?

Cet enfant atypique, au comportement débordant (jusqu'à se mettre en danger) n'est pas qualifié négativement par l'enseignante dans son récit. Elle parle des faits, du comportement de l'enfant sans jugement. Elle se montre « authentique » (au sens de R. Rogers, 1968, p. 37). Elle accepte sa propre limite sans toutefois renoncer au projet d'enseigner.

Dans cette situation, l'enfant Kévin qui adoptait un comportement transgressif (donc au départ l'enseignante a peur, ne sait plus quoi faire) devient un élève qui *convoque* à la logique domestique, ainsi conduisant l'enseignante à prendre place autrement. Une évolution se précise : la logique domestique dans un effet de sidération évolue vers une logique domestique *clinique* (Lani-Bayle, « Transversalités du "clinique" », 2004) située dans un espace potentiel (Winnicott, 1975). Les apprentissages ne sont pas une priorité pour cet élève, il investit l'espace scolaire de manière pulsionnelle avec sa souffrance et son symptôme comme appel à l'aide bruyant et surtout codé. C'est à l'enseignante de comprendre que se jouent d'un appel à l'aide derrière des attitudes intempestives.

Le recours d'Aline aux collègues, participe au cadrage nécessaire envers cet enfant. Une autre situation mérite d'être considérée pour Kévin, le temps de récréation.

Kévin, situation n° 4

Faits

Alors qu'il pleut à verse, cet élève refuse de venir s'abriter sous le préau. Aline qui n'arrive pas à le faire obéir, a eu recours à sa jeune collègue et verbalise la situation « *écoute, il ne va pas m'obéir, je n'y arrive pas, tu veux bien aller le chercher* ». La collègue collabore volontiers.

Face à cet élève difficile, Aline trouve un relais auprès de l'EVS (durant le sport), puis un collègue suppléant qui arrive inopinément (au retour du sport). Également auprès du directeur (qui valide le retrait temporaire de l'élève à la participation au sport) et enfin avec une autre collègue de CM (sur la cour de récréation).

Pratiques décrites

Aline ose montrer sa difficulté et cela a des effets concrets « *le fait que je dise comme ça “moi, je ne sais pas faire”, cela l’a touchée quelque part, elle était contente.* »

Aline sait reconnaître en effet ce qui lui apporte les autres « *je l’ai remerciée* ». Remerciements traduits également au collègue suppléant « *je suis allée le remercier “heureusement que tu passais, je ne savais plus comment le gérer”* ». Elle ne ressent aucun jugement de leur part « *il pourrait se dire “elle ne s’en sort pas... elle est nulle” et étonnant, non, cela crée quelque chose d’intéressant* ». De cette manière, Aline positionne ses collègues en capacité de faire quelque chose pour elle et de prendre place dans le contrôle d’une situation, ce qui est aussi valorisant pour eux. Ils se sentent utiles et participent à l’éducation de l’élève.

Cette solidarité et ce non-jugement la font dépasser la situation vécue « *avec tel et tel enfant... il y a du soutien... Je ne sens pas de jugement. Cela est précieux. Franchement, cela me fait respirer. J’y retourne volontiers la fois d’après, je n’ai pas d’appréhension par rapport à l’équipe* ». Cette attitude constructive et son esprit collaboratif la revivifient.

Logiques en jeu

À travers ces événements Aline a recours à ses collègues de manière « naturelle ». Elle-même est sans doute la plus formée et la plus âgée, mais son attitude exprime et donne à vivre la solidarité, au sens de Chappuis (1999, p.62) pour qui « la solidarité doit agir au profit de l’intérêt général ». Un travail en équipe par la collaboration se précise dans la logique industrielle (réalisation commune d’une tâche éducative). Les situations où Aline demande de l’aide concernent également la logique de l’opinion. En effet, Aline ne sent pas, ni n’émet de jugement. Cela soulage les relations professionnelles. Ici la logique industrielle (collaboration) permet de viser une logique civique (faire respecter des règles, des espaces) en lien avec la logique domestique (inciter un enfant à grandir, à se décentrer). *In fine*, la logique de l’opinion s’entend positivement, dans un ordre de grandeur comme un confort qui permet à Aline de revenir travailler sereine. Selon Chappuis (1999, p.60) « cette solidarité vécue en acte favorise l’émergence du “sentiment d’appartenance”, manifestation du “lien interhumain” ».

Luc

Aline parle peu de Luc. Elle en parle comme en écho aux autres élèves. Elle ne rentre pas dans le détail, mais le cas de cet élève abonde sur le thème de la gestion du groupe classe.

Faits et pratiques décrites

Aline utilise la dénomination « *un autre* », « *lui* » lorsqu'elle évoque la situation de Luc : « *je ne savais pas quoi faire avec, il refusait de sortir, lui. Et quand j'avais réussi à le faire sortir, il ne voulait plus rentrer !* »

Ici il n'y a pas de pratiques décrites.

Logique (s) en jeu

Aline a relaté ce fait pour appuyer la difficulté à gérer le groupe composé d'invidualités difficiles à gérer, dont Luc fait partie. La gestion du groupe et celle d'élèves en particulier auxquels Aline doit faire face relève des logiques civique (groupe) et domestique (élèves).

Mélody

Aline parle de Mélody à la 42e minute du récit (/50mn). Cette situation d'élève pourrait passer inaperçue compte tenu des élèves « débordants » présents dans sa classe. Mélody a bénéficié d'une aide personnalisée. Pour amener Mélody à évoluer, l'objectif visé est de savoir « *comment on va s'organiser* », indique Aline.

Faits et Pratiques décrites

Mélody est une fillette très mignonne. Son problème se situe dans l'organisation matérielle et la gestion de l'espace.

Aline a pris du temps avec Mélody pour l'accompagner dans des actions concrètes afin d'améliorer son organisation « *déjà vider le casier, ranger le casier, vérifier ce que l'on met dans le cartable, ce que l'on ne met pas* ». Ensuite, Aline s'occupe de la tenue du cahier : « *comment on organise une page, après où est la marge où sont les lignes, on a fini par les interlignes, qu'est-ce que c'est, comment ?* ».

Cependant Aline touche la limite du temps qui devrait être accordé à cette élève « *elle était très sécurisée à chaque fois. Elle aurait besoin que je sois auprès*

d'elle, pour s'occuper d'elle beaucoup, beaucoup d'elle, vraiment s'occuper d'elle. [Mais] je ne peux pas ».

Logiques en jeu

La logique domestique est un détour incontournable pour aider cette élève afin de l'amener vers une logique industrielle. Cependant même si le déploiement nécessaire de la logique domestique s'impose, lorsqu'Aline précise « *je ne peux pas* » aussitôt elle ajoute, « *matériellement parlant, 27 élèves, les trois que je te décris là, ceux qui sont le plus en difficultés, celle-ci... je ne peux pas, je n'ai pas le temps. C'est une question de temps et d'effectif* ». Les logiques civique (le groupe) et industrielle (poursuivre les apprentissages) prennent le pas sur la logique domestique (aide individuelle). Mélody pourrait ainsi faire partie des élèves laissées pour compte malgré le souci réel de l'enseignante à l'aider. L'aide personnalisée n'y suffit pas. Mélody ne transfère pas encore dans la classe ce qu'elle développe en relation duelle avec l'adulte. Au lieu de s'imbriquer, les logiques civique, domestique et industrielle entrent en tension. Ceci marque l'écart entre les textes et les discours sur l'aide aux élèves et la réalité de terrain.

À ce niveau, nous pointons effectivement que les logiques dans lesquelles est prise l'enseignante sont antagonistes. Il n'y a pas vraiment de compromis possible, le temps manque, le groupe impose une gestion (logique civique), des enfants difficiles mobilisent l'enseignante (logique domestique), cela reste insatisfaisant. Avec comme seule ligne de se résigner, d'abandonner la partie.

Cette situation d'élève dite « mignonne » par Aline, autrement dit calme, interroge ici. Le fait qu'elle soit calme (silencieuse) et qu'elle ne perturbe pas le groupe classe par des comportements intempestifs, a pour conséquence de la faire oublier. Elle est laissée pour compte et passe après ceux qui se mettent en avant bruyamment et « prennent tout l'espace ». Avec 27 élèves, le temps pour individualiser avec les élèves qui en ont besoin se réduit et peut se faire aux dépens d'élèves qui passent inaperçus.

Un ensemble d'élèves de la classe, en difficultés scolaires

Faits

L'enseignante a présenté le groupe classe en précisant qu'un tiers des élèves était en difficultés. Habitée à manquer de temps, Aline a voulu initier, durant la journée qu'elle présente, l'individualisation de son aide pour certains élèves dont « l'évaluation » avait échoué. Aline reconnaît la difficulté de l'apprentissage en jeu dans l'évaluation *« c'était de la géométrie sur les polyèdres, les arêtes, les sommets, c'est difficile »*.

Pratiques décrites

« Je me suis pris une demi-heure pour les prendre un par un avec moi pour reprendre... et tous ceux qui n'avaient pas réussi le matin, je les ai repris un par un... en relation duelle. Alors, ça, c'était bien ». Par ce temps d'individualisation, l'enseignante montre sa satisfaction *« c'était bien »*.

Pour permettre cette proximité, Aline a organisé le temps pour les autres élèves *« ils étaient à illustrer une poésie, des choses intéressantes, mais je n'avais pas besoin de surveiller »*. C'est ainsi qu'Aline a pu permettre à chacun des élèves concernés de manipuler des volumes, les leur faire toucher et ainsi *« leur donner des systèmes pour ne pas oublier »*.

Logiques en jeu

Cette description (faits et pratiques) nous permet de constater qu'une ambiance a été installée dans la classe. Cela peut être dû à plusieurs facteurs combinés. Le fait que les élèves les plus en échec ont été assurés d'être aidés. L'activité d'illustration de poésie, sans l'enjeu d'apprentissage et le climat de travail obtenu relèvent aussi d'une logique domestique *pédagogique* au service de la logique industrielle.

L'analyse de nos données nous amène à préciser la logique domestique par le qualificatif, *pédagogique*. Pour la logique domestique *pédagogique*, nous formulons que l'enseignant prend en compte, en les analysant, les besoins des élèves et met en place une pédagogie adaptée, différenciée. Il propose des outils, des supports et des stratégies d'apprentissages ciblés. Il réajuste en fonction de

l'évolution de l'élève. Il tient compte du rythme de chacun tout en incitant au progrès. L'aide se structure dans une temporalité particulière.

Ainsi, la logique domestique *pédagogique* nous conduit à établir en quoi chacune des logiques peut être « pédagogique » et sous quelle (s) condition (s). Ceci nous amène à compléter notre grille d'analyse en précisant pour chaque logique ce qui la définit comme « pédagogique ». Dès lors, nous postulons que dans des situations d'ordre scolaire, les logiques peuvent être *pédagogiques*, ce qui les soutient alors à l'état de grandeur. Il s'agit d'éclaircir à quelles conditions ? Ceci nous amène à revenir sur la définition des six logiques en les complétant (annexes 14).

Les logiques et l' « état de grand » pédagogique

La logique de l'inspiration *pédagogique* :

L'enseignant propose un espace aux élèves au sein duquel ils peuvent être créatifs.

La logique domestique *pédagogique* :

L'enseignant prend en compte, en les analysant, les besoins des élèves et met en place une pédagogie adaptée, différenciée. Il propose des outils, des supports et des stratégies d'apprentissages ciblés. Il réajuste en fonction de l'évolution de l'élève. Il tient compte du rythme de chacun tout en incitant au progrès. L'aide se structure dans une temporalité particulière.

La logique de l'opinion *pédagogique* :

Les portes ouvertes, les expositions, le journal de l'école, le site internet, sont l'occasion de mettre en valeur et de transmettre des informations et des créations collectives ou individuelles des élèves. Par exemple, en présentant un atelier ou une activité aux parents.

La logique civique *pédagogique* :

La solidarité, la vie en groupe sont explicitées et vécues. L'enseignant fait en sorte de réduire l'écart entre le discours et les actes. Le conseil de coopération, les débats, la vie démocratique permettent une éducation citoyenne.

La logique marchande *pédagogique* :

Les activités et les réalisations effectuées, destinées à recueillir de l'argent, correspondent à des moments où les élèves (les plus âgés) apprennent à gérer un budget. Par exemple, la vente de gâteaux ou de cartes de vœux pour subventionner un voyage scolaire.

La logique industrielle *pédagogique* :

L'enseignant est efficace, pragmatique dans son enseignement et permet aux élèves d'être eux-mêmes efficaces, motivés et autonomes. Centré sur les critères de compétences et de savoirs, l'enseignant motive, stimule, dynamise l'individu, en particulier, et le collectif, en général. Il recherche l'efficacité.

Ces ajouts apportent un enrichissement à notre grille d'analyse (annexe 15). Nous poursuivons notre travail et notons les éléments importants liés aux logiques que nous explicitons au fur et à mesure. Cette collecte fera l'objet d'une synthèse.

B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit d'Aline

Benoît

Benoît est un élève relevant du champ du handicap, mais Aline n'emploie jamais le mot handicap. C'est nous-même qui le déduisons, car il bénéficie de la présence d'un EVS (Emploi Vie Scolaire, sur un taux horaire déterminé), ce qui implique l'accord de la MDPH. Les faits donnés par Aline l'amènent à comparer l'année précédente et l'année scolaire en cours. Benoît bénéficie d'un suivi depuis qu'il est à l'école, ce qu'Aline explique du fait d'un comportement agressif. Par exemple, en CP, « *il lançait des tables et des chaises dans la classe quand cela n'allait pas* ».

Comme précédemment, nous allons exposer les faits, relever les pratiques décrites et étudier les logiques.

Benoît, situation n° 1

Faits

Benoît « *a une difficulté neurologique, on ne sait pas laquelle (...) Personne ne peut nous dire pourquoi il ne passe pas au stade d'assembler les lettres... Il n'est pas lecteur* ». Benoît ne sait pas lire, il écrit quelques rares mots d'une manière globale.

Pratiques décrites

Benoît a besoin que quelqu'un lui lise toutes les consignes, tous les exercices. Il n'a pas de difficulté de compréhension. Il dicte à l'adulte ce qu'il doit écrire, l'adulte écrit les mots et les réponses puis Benoît les recopie. D'ailleurs, précise Aline cet enfant « *a une très belle écriture* ». Le plus souvent c'est Marc, l'EVS qui est présent pour aider Benoît.

Logiques en jeu

Ici la logique domestique s'entend dans une prise en compte du handicap reconnu. La tierce personne, Marc, est présente pour ce seul élève. Nous qualifions ici la logique domestique *inclusive*. Comme précédemment, nous notons dans nos notes ce qualificatif.

Benoît, situation n° 2

Faits

L'enseignante formule que c'est la première fois qu'elle travaille en présence d'une tierce personne, mobilisée pour aider cet élève en particulier.

Pratiques décrites

Marc, « *l'EVS qui répète à l'élève qui s'appelle Benoît, qui répète ce que je dis au collectif à cet enfant-là. Je trouve cela fatigant. Je m'habitue. Il le fait discrètement, mais j'ai tout le temps quelqu'un en sourdine que j'entends parler en écho (...), j'entends en permanence Marc en écho (...) Marc a mission de lui dire tout ce que je dis tout haut* ». Elle reconnaît que « *l'important c'est que cela soit bénéfique pour l'enfant (...) Il a besoin de quelqu'un à côté de lui. Oui, c'est une bonne chose* ». La présence auprès de cet élève lui est bénéfique « *le bénéfice que l'on a remarqué de la présence de l'EVS c'est qu'il canalise le comportement* ». Aline explique que « *ce qui me gêne. C'est qu'il n'est pas en*

médiateur, il est en répétiteur. Peut-être que je caricature, je ne vois pas, moi, je ne l'observe pas, mais je l'entends répéter ce que je dis (...) J'entends en permanence Marc en écho ».

Logiques en jeu

La logique industrielle (apprendre) est soutenue pour cet élève par une logique domestique inclusive à travers la présence d'une tierce personne mobilisée en tant que « *répétiteur* ». Néanmoins, l'enseignante en éprouve une gêne et trouve cela fatigant.

Benoît, situation n° 3

Faits

Aline trouve que l'EVS « *m'observe beaucoup, évidemment, et je ne trouve pas cela très confortable* ». Et l'enseignante va jusqu'à dire que « *cela m'empêche de travailler avec l'enfant autrement* ».

Pratiques décrites

Aline explique que lors de l'absence de l'EVS, elle a pu mener un travail avec Benoît qui « *me regardait pour que je lise et puis à nous deux, on a réussi à lire le texte. Et c'était un super moment, on avait beaucoup de complicité. Il ne me demandait pas, il me cherchait du regard, juste un regard, je posais un mot, je laissais faire, etc. cela se faisait comme cela (...) Et quand l'EVS est là, je ne peux pas avoir ces moments-là (...) je n'ai pas de rapport direct avec l'enfant* ».

Logiques en jeu

Aline trouve une relation plus directe avec Benoît pendant l'absence de l'EVS. Elle compare ce qui se passe en présence de l'EVS ou en son absence. Dans le travail décrit, le regard de l'élève a suffi à enclencher l'aide ponctuelle de l'adulte. La logique domestique (communication sensitive, le regard) a soutenu la logique industrielle (faire un exposé).

L'enseignante s'ouvre sur la contradiction vécue par elle du fait de la présence de l'EVS dans sa classe. Il s'agit à la fois de la gêne pour elle et des bénéfices pour l'élève accompagné. Cette présence a ses bénéfices et ses limites. L'absence de l'EVS permet aussi d'instaurer une relation plus étroite et soutenante avec l'élève

concerné. Nous allons voir que la logique de l'opinion est à l'œuvre dans la situation suivante.

Benoît, situation n° 4

Faits

Aline explique que l'EVS s'occupe d'un seul enfant. Il observe beaucoup, toute la classe ainsi qu'elle « *moi, il m'observe beaucoup, évidemment, et je trouve cela très inconfortable* ». Aline a pu dire qu'une fois elle a désamorcé très facilement l'excitation de Benoît, et Marc, l'EVS avait dit au directeur : « *“Aline c'était très bien ce qu'elle a fait parce qu'elle n'a pas laissé les choses, elle n'a pas insisté...”*. *C'était positif par rapport à ma réaction. Mais, je n'ai pas aimé* ». Pour Aline, si l'EVS dit « *des trucs positifs, c'est qu'il est en positif/négatif, il est en jugement quelque part* ». Elle avoue « *Donc, cela ne m'a pas plu du tout* ». Aline précise sa pensée « *s'il dit que cela c'est bien, les autres fois, il est en train de dire “il faut faire comme ci, pas comme ça”*. » Et de rappeler « *En gros, c'est moi la maîtresse...* »

Pratiques décrites

Dans la situation donnée, Aline rappelle sa posture et son rôle d'enseignante en comparaison de la place d'EVS « *moi, mon boulot c'est le groupe, c'est chaque enfant du groupe. Lui, il a un élève à s'occuper. Et moi, quand je m'occupe d'un élève, cela veut dire que j'en laisse 26 en autonomie. Lui, il s'occupe d'un élève. Il ne s'occupe pas des 26. Ce n'est pas du tout la même posture. Et je ne suis pas sûre qu'il fasse bien la nuance. Bon, cela va mieux. De temps en temps, j'essaie d'alléger les choses. Mais, j'avoue, cela n'est pas facile. Et je trouve que cela m'empêche de travailler avec l'enfant autrement* ». À travers son propos, nous entendons que les pratiques doivent prendre en compte un groupe de 26 élèves tout en restant vigilant au rythme de chacun et plus spécialement des élèves en difficulté.

Logiques en jeu

La logique civique (groupe classe) dans une visée industrielle (apprentissage) vient heurter la logique domestique, côté handicap, (s'occuper d'un seul élève en laissant le reste du groupe en autonomie). L'enseignant reçoit les paroles de

l'EVS comme un « *jugement quelque part* » et le vit dans la logique de l'opinion (Aline se sent jugée). Le malaise se ressent.

Dans la situation d'inclusion scolaire de Benoît, la présence de l'EVS est vécue par l'enseignante avec des contrastes. L'EVS est soit personne ressource auprès de Benoît « *L'important c'est que cela soit bénéfique pour l'enfant* », soit collaborateur (par exemple, avec Kévin qui se mettait en danger lors d'un déplacement hors école « *j'étais contente que Marc soit là donc cela m'a aidée* ») et aussi comme observateur amené à dire quelque chose de sa pratique (Aline se sent jugée). Elle ose une parole qui montre de l'intérieur comment une situation d'inclusion scolaire accentue des émotions et percute les logiques entre elles. La logique domestique versant handicap avive la logique de l'opinion.

Ce qui est intéressant à souligner dans cette situation, c'est la capacité d'Aline à oser dire son embarras par la présence de l'EVS.

Benoît, situation n° 5

Faits

À propos de Benoît, cet élève reconnu handicapé dont le comportement agressif et violent avait alerté et mobilisé les adultes, Aline précise « *je l'ai vu deux ou trois fois où il explosait, mais pas au point de ce que l'on m'a raconté avant. Et à chaque fois, cela s'est assez bien passé. Il explosait, mais il m'écoutait. J'arrivais à relativiser les choses* ».

Pratiques décrites

L'enseignante explique comment elle désamorce l'énervement de Benoît. Par exemple, en récréation, il venait la voir pour lui dire : « *“on m'a cassé un bâton en trois”*. Je lui disais “*bon, écoute, tu as trois bâtons maintenant au lieu d'un, c'est bien*” et lui l'humour, il ne pige pas trop donc à chaque fois cela le désarçonne et puis l'excitation baisse ». Aline use ici d'une décentration par l'humour ce qui a pour effet de calmer l'enfant et de le recadrer à la fois.

Logiques en jeu

Aline ne réagit pas comme arbitre, mais préfère amener un autre regard sur l'événement du bâton cassé. Elle opère ainsi une décentration (changement de

point de vue) ce qui a l'effet de le calmer. De cette manière, nous qualifions la logique domestique de décentration.

Deux autres élèves porteurs de handicap

Dans sa classe, Aline indique succinctement la présence de deux fillettes « *une enfant qui fait son deuxième CE1 qui va être orientée sans doute en Clis. J'ai une autre élève qui ne vient que le matin qui va être orientée dans une classe spécialisée...* ». À noter qu'à nouveau Aline n'emploie pas le mot handicap. Or, le fait d'être orientées en Clis ou Classe spécialisée signifie que la commission a reconnu le handicap de ces deux élèves. Nous y reviendrons.

C - Les élèves précoces dans le récit d'Aline

Dylan

Faits

Aline témoigne que le rapport établi avec l'élève Dylan présente un écart entre l'effet qu'il produit sur elle et sur son collègue/directeur. Cet enfant occupe dans la classe un champ sonore important par ses interventions orales permanentes. Il prend une place « *énorme, mais énorme* », selon Aline. Il ne respecte ni les règles, ni les autres. Pourtant, cet élève parvient à la faire rigoler. En revanche, son collègue/directeur ne le supporte plus, jusqu'à en faire un cauchemar qu'Aline nous rapporte dans son récit. Dans le rêve du collègue/directeur, Dylan « *lui avait tapé dessus et il s'était retrouvé en prison et on [nous, les collègues] lui apportait des oranges* ». Et Aline d'ajouter en parlant de son collègue/directeur : « *je n'exagère pas. Il n'en peut plus* ». Certainement, cet élève provoque chez l'adulte des sentiments forts. Toutefois, Aline reconnaît que pour certaines remarques ou certaines attitudes « *cela me fait rire. Je le trouve charmeur. Grand blond... un bel enfant. Brillant qui sait tout, mais alors, le groupe, il s'en fiche réellement* ». Cette « dissension » des perceptions nous donne à souligner que cet enfant suscite des vécus et des ressentis différents. Il fait éprouver une dimension inconsciente (au sens Freudien) chez les enseignants. Le rêve (cauchemar) chez l'homme ; la séduction chez la femme.

Le discours tenu par l'enseignante « *il est brillant, il s'ennuie, il nous sollicite toute la journée, il a tout fait plus vite que tout le monde, il sait tout, il invente des bêtises non-stop (...) j'ai fait une évaluation hier, c'est le seul qui a tout fait en 10 minutes, parfaitement* » nous apporte des indications pour formuler l'hypothèse selon laquelle Dylan peut être un enfant précoce. Monique de Kermadec (2010, p. 24) explique, entre autres, « les enfants précoces apprennent vite et s'ennuient à attendre les autres. De plus, ils veulent participer en classe, exprimer leur point de vue et le manifeste avec ardeur » et elle ajoute « ce qui peut provoquer l'agacement du maître ou de la maîtresse, leur spontanéité perturbant le cours de la classe ».

Dans le cas de Dylan, la question de la précocité n'est pas évoquée par les enseignants. Nous notons que dans son récit de pratiques, Aline ne nomme ni la précocité, ni le handicap. Le fait de ne pas savoir ce qu'il en est, exactement, de personnalités particulières d'élèves peut conduire à des tensions relationnelles. Sans vouloir tirer des conclusions trop hâtives, l'intérêt de comprendre plus finement les besoins d'un élève évite qu'il développe un *faux self* (Winnicott, 1970, p.121)¹⁴⁸. Aussi il est nécessaire d'aider un enfant à être lui-même et à développer son propre potentiel.

Pratiques décrites

Aline explique qu'elle ne sait pas trop comment « *je m'y prends avec lui, il me respecte. Parce qu'il ne respecte pas tout le monde. Moi, cela va. On est assez complice* ». Mais Aline pose des limites « *alors, je cadre "tu vas ici, tu fais ça"* ». Pour insister sur la répétition et l'insistance des faits, Aline déclare qu'avec son collègue/directeur « *on a tout essayé. Il essaie tout le titulaire [le titulaire de la classe]* ». Par ailleurs, suivant ce que son collègue/directeur a instauré dans la classe, elle utilise le système de la météo « *on a un système de nuages dans la classe (...) Donc, ils ont une météo un peu et quand quelque chose n'a pas été correct... quand des règles de vie n'ont pas été respectées, ils ont un nuage. Au bout de trois nuages, ils ont un truc à faire... Donc, lui il a toujours des nuages à gogo* ». Manière imagée de montrer à l'élève son débordement. Aline décrit « *C'est vrai que cela me fait rire. En plus, il prend un air piteux, il se met à*

¹⁴⁸ *Processus de maturation chez l'enfant,*

pleurer, à pleurnicher comme un tout petit et puis c'est reparti au bout de trois secondes ». Si l'élève est contrarié de l'accumulation de nuages, il ne peut s'empêcher de recommencer.

Aline a aussi recours au changement de place « *Voilà, comme hier, je l'ai changé trois fois de place parce que tout le monde en profite de ses pitreries et les autres ne peuvent plus travailler* ».

Logiques en jeu

Cet élève, Dylan, paraît être un enfant précoce, mais il n'est pas diagnostiqué. Or, il déploie tout un comportement « *épuisant* » pour les adultes et dissipe les autres élèves, mais son comportement n'entache cependant pas sa réussite. Si la logique industrielle (élève performant) est active pour Dylan, ceci ne l'empêche pas de surcharger la logique domestique (le cadrer, le reprendre). Logique domestique qui déborde sur l'inconscient du collègue (cauchemar). Par la connaissance de personnalités singulières, le maître de la classe pourrait sans doute envisager un autre regard et un autre rapport avec cet élève.

Nous notons qu'Aline n'évoque pas d'élèves allophones dans sa classe. L'accueil d'élèves allophones dépend en partie de l'implantation géographique des établissements. Par ailleurs, nous n'avons pas spécifiquement pris en compte les élèves redoublants, car les élèves redoublants se retrouvent de manière transversale à l'ensemble des catégories que nous traitons. Aline parle de Jules « *qui fait un deuxième CE1, mais cela se passe tout seul. L'année dernière, j'avais du mal avec lui alors que cette année, cela tourne* ». Le redoublement lui a été efficace.

D - Dans le récit d'Aline : conclusion

En résumé, dans son groupe classe plutôt difficile, trois élèves (Kévin, Benoît et Dylan) mobilisent largement l'attention et l'énergie de l'enseignante alors même qu'un grand nombre d'enfants est en difficulté (plus d'un tiers dont deux élèves handicapées). Aline constate qu'elle ne peut pas répondre aux besoins des élèves par « *manque de temps* », également en raison de la nécessité de cadrer

régulièrement le groupe et aussi d'apporter des explications au « *collectif* ». Lorsque des élèves ont des besoins spécifiques, ce sont précisément ceux qui adoptent des comportements transgressifs qui mobilisent l'adulte.

Face à l'envahissement des comportements désordonnés d'un élève, l'enseignante a recours à l'aide de ses collègues et au directeur de manière spontanée. Ce recours a visiblement créé une solidarité et non un jugement comme Aline aurait pu le craindre.

Cette solidarité dans l'équipe éducative permet dans un premier temps, un dépassement de situations en partie anxiogènes. Si Aline dit ne « *pas savoir faire* », elle instaure cependant, au fur et à mesure, des réponses et engage des processus qui incitent l'élève au progrès.

Un savant dosage à trouver entre le collectif et l'individuel se cherche au quotidien. La question des élèves à besoins particuliers se pose dans un « *groupe difficile (...) [avec] beaucoup de garçons agités, qui ne se concentrent pas longtemps (...) C'est une question de temps et d'effectif.* » (groupe de 27 élèves).

Nous retrouvons assez fidèlement le profil d'Aline dégagé précédemment (p.21) c'est-à-dire une logique domestique dominante avec en fond une logique industrielle. Nonobstant, la logique civique (groupe difficile) est mise en lumière à travers cette catégorie des élèves différents. Elle entre en tension avec la logique domestique.

Pour Béatrice, classe MS-GS - annexes 21, 25 et 28

Il n'est pas aisé de repérer directement les enfants dont parle Béatrice. D'une part, elle utilise volontiers les termes « *un (e) autre, cet élève, j'ai deux enfants, un élève, un petit garçon, la petite fille* ». D'autre part, cette enseignante fait des aller-retour pour en parler. Plusieurs lectures de repérage ont été nécessaires pour identifier fidèlement les situations.

A- Les élèves en difficulté scolaire dans le récit de Béatrice

Deux petites filles

Nous reprenons la manière dont l'enseignante parle de deux fillettes. Sans les confondre, elle en parle conjointement.

Faits

L'enseignante parle de deux fillettes de MS qui ne sont pas au même niveau que les autres. Béatrice adapte le travail. Une fillette est « *très très lente* » et pour l'autre, elle se demande si elle n'a pas un problème d'audition.

Pratiques décrites

Au niveau des préapprentissage, Béatrice adapte les fiches de travail écrit ou bien leur fait faire après. Ensuite, une aide personnalisée est programmée le mercredi où Béatrice revoit le travail avec les fillettes. Béatrice indique qu'un travail incompris est « *revu le mercredi* » ou bien « *dans la journée, quand je peux* ».

Au niveau de leur développement, l'enseignante a demandé pour ces deux fillettes une visite médicale avec le médecin scolaire. Pour la fillette très lente, le médecin scolaire indique « *des problèmes de santé étant bébé* », ce dont Béatrice n'a pas été avertie par les parents. Pour l'autre fillette, la visite écarte des problèmes d'audition.

Logiques en jeu

Si nous tenons compte du développement de chaque enfant, il est évident que des écarts sont manifestes dans une classe entre les élèves (le mois de naissance peut en être un indicateur). Béatrice parle ainsi de décalage et de ce constat, différencie, adapte et propose une aide particulière : en classe, si elle en a le temps, ou le mercredi en aide personnalisée. Dans ce cas, les parents conduisent spécialement leur enfant à l'école.

La logique industrielle est présente lorsque l'enseignante parle de fiches de travail écrit : les enfants de MS ont entre quatre et cinq ans et ont des fiches de travail écrit à effectuer. Néanmoins face aux difficultés des deux fillettes, une adaptation et une aide sont engagées. La logique domestique devient un recours. Au-delà, le bilan médical permet de mieux saisir la problématique de chacune des fillettes. En confirmant ou en infirmant des doutes, nous pouvons ici parler de logique domestique *médicale* en faveur du scolaire.

Kyllian

Kyllian est un jeune garçon qui est arrivé à l'école à la dernière rentrée de septembre. Lorsque l'enseignante en parle au mois de mai, nous entendons livrés des éléments d'une situation anxiogène et complexe.

Kyllian, situation n° 1

Faits

Béatrice, enseignante de MS et GS, présente cet élève de GS qui *« ne suit pas du tout le niveau de GS »*. Elle identifie deux périodes : jusqu'alors en février *« il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe (...) C'était conflictuel tout le temps. C'est-à-dire que dès que je posais un travail ou un atelier, lui ne voulait pas aller dans l'atelier qui était imposé pour ce groupe, jamais. Il faisait des crises, il se roulait par terre, il criait, il s'en allait aux toilettes »*.

Dans cette situation, Béatrice explique que ce fut assez long : *« avant que je puisse m'apercevoir que de toute façon il ne pouvait rien faire parce qu'il n'a pas été scolarisé ni en petite section, ni en moyenne section (...) la moyenne section une demi-année ou un quart d'année »*, précise Béatrice. Elle a découvert, au fur et à mesure, des éléments singuliers et déterminants pour cet enfant.

Les parents ont expliqué à Béatrice qu'en MS *« il était au fond de la classe et que d'après les parents, l'institutrice ne s'occupait pas de lui. Il ne le faisait pas travailler, donc il a fait une partie de la moyenne section, mais en étant tout le temps en échec et pas valorisé. Mais est-ce que c'était son comportement qui faisait... »*. Pour une enseignante, recevoir de telles paroles de parents est toujours délicat, car plusieurs hypothèses peuvent être émises.

Pratiques décrites

Béatrice admet : *« avec du recul, moi je pense que j'aurais dû le mettre dans le groupe de MS pour qu'il progresse un petit peu plus vite que les MS, d'abord qu'il ne soit pas en échec et qu'il rattrape ce qu'il n'a pas fait dans une école les années passées. Il aurait peut-être fallu beaucoup plus. Mais il est très jeu, il est très joueur. Il a fait des choses qu'il n'a jamais faites, dans une école, s'il n'a jamais été présent dans une école. Il y a aussi les jeux qui sont importants, toutes*

sortes de jeux ». Les pratiques dont parle Béatrice (être intégré avec les MS, jouer...) sont celles, après coup, qui auraient été intéressantes à mettre en place.

Un élément important, Béatrice explique très finement que cet enfant a besoin de se sentir dans la réussite *« depuis qu'il fait des choses positives, qu'il réussit son travail, il se tient beaucoup mieux. Sauf, si je lui donne un ordre sec, cassant, là il réagit, il se braque et il réagit, il se crispe et ne veut pas faire... »*.

Logiques en jeu

La compréhension de la situation de Kyllian, celle d'un élève peu scolarisé, à qui il manque certaines étapes (jeu, découverte d'apprentissages) a pris sens progressivement pour Béatrice. La logique domestique s'est trouvée bloquée dans un rapport de force où l'élève a fait beaucoup de crises. Mais la situation débouche à partir du moment où l'enseignante comprend le besoin d'estime de soi de Kyllian (logique domestique versant psychologique).

Kyllian, situation n° 2

Faits

Béatrice poursuit son récit en indiquant que Kyllian a été très malade *« c'est une question de maladie. Il a fait beaucoup, beaucoup d'hôpital, de très très graves opérations, donc il a manqué énormément l'école. Il était très couvé par ses parents, le fait qu'il soit malade. Comme c'était une maladie de cœur, il ne fallait pas de grosses contrariétés, il ne fallait pas de grosses émotions »*.

Béatrice comprend, rétroactivement, le temps qu'il lui a fallu pour saisir la situation *« et comme je ne connaissais pas cet enfant, c'était très très difficile de s'adapter »*. L'élève existait à travers un vécu de douleur en rapport avec ses opérations et ses hospitalisations : *« il n'existait que par cela. Dès que l'on changeait un peu de classe, que je le mettais dans une autre classe, la première chose qu'il montrait aux institutrices c'était ses cicatrices, son ventre, enfin... Dans sa tête je pense qu'il n'y avait de la place que pour ça.. »*.

Pratiques décrites

Béatrice n'a compris la situation de Kyllian qu'après coup. Elle s'est adaptée alors en fonction de cette prise de conscience selon laquelle, la situation de Kyllian est

directement conditionnée par ses problèmes de santé¹⁴⁹ : *« je crois que ce qu'il ne fallait pas faire, c'était de le plaindre et aussi d'en parler avec lui. Je crois qu'il fallait le laisser. Maintenant, je le laisse quand il a un petit bobo. Cela dure l'après-midi ou la matinée même si cela ne saigne pas, même s'il n'y a rien de visible et qu'il se cogne quelque part, une blessure qui n'est pas forcément une blessure, c'est très très long. Maintenant, je n'en parle plus sauf si évidemment c'était grave »*. Elle a compris que pour Kyllian certains vécus (bobos) sont rapportés par lui à des faits plus graves, il revit et métabolise¹⁵⁰ un premier vécu traumatique.

Logiques en jeu

Pour le cas de Kyllian, l'enseignante a accueilli un élève dont elle ne connaissait pas vraiment la situation. Pas suffisamment pour en comprendre les éléments importants et anticiper son adaptation en classe. Ceci concerne les logiques domestique (tâtonnement) et industrielle (analyse, réajustement). Cela pose la question de l'articulation du suivi médical et psychologique d'un enfant avec une réintégration en milieu scolaire. Cet enfant ayant subi des chocs opératoires se trouve en effet dans la situation de fragilité psychologique post-traumatique qui entrave sa socialisation scolaire. Rattrapant cette carence d'information, l'enseignante est parvenue à réduire cet écart. La logique domestique s'est constituée petit à petit. La relation à l'élève relevant de crises, Kyllian a progressé dans son insertion sociale et dans les apprentissages. Nous lisons à travers cette situation la solitude de l'enseignante en partie due au manque d'information.

Kyllian, situation n° 3

Faits

Kyllian aurait besoin de plus de temps, pour évoluer, pour reprendre le cours de ses apprentissages et notamment préapprentissage qu'il n'a pas pu réaliser.

¹⁴⁹ Le syndrome d'hospitalisme est peut-être à rapprocher de ce cas.

René A. SPITZ a décrit le premier le « *syndrome d'hospitalisme* » et la « *dépression anaclitique* », à partir de l'observation des carences affectives apparues chez des nourrissons séparés de leur mère et de leurs conséquences sur le développement psycho-affectif. Les scientifiques ont étudié ce syndrome et mis en évidence que l'hospitalisme était réversible. Quand l'enfant retrouve une stabilité affective, il va mieux.

¹⁵⁰ intègre de manière intime

Pratiques décrites

Dans cette situation, voici ce qu'exprime Béatrice : *« on ne peut pas passer rien qu'un quart d'heure avec lui, c'est toujours difficile parce que les autres ont souvent terminé leur travail. Comme j'ai les deux groupes, c'est là qu'ils demandent "maîtresse, qu'est-ce que je peux faire ?". Il faut se déplacer, leur donner un jeu adapté. C'est un peu difficile, car quand je peux le prendre tout seul, quand je peux lui expliquer les choses, c'est quand les autres sont bien partis à faire leur travail et qu'ils ont tout compris, mais à la limite ils ont presque tout fini, presque tout terminé »*. La tension entre la tenue du groupe classe et le suivi de Kyllian est réellement un souci pour cette enseignante.

Logiques en jeu

La logique civique s'impose (groupe classe). La nécessité de conduire les élèves du groupe aux fins de la logique industrielle (progression) recouvre la possibilité concrète et quotidienne d'aménager un temps individualisé auprès de cet enfant qui est très demandeur et nécessite beaucoup d'attention et de protection. Nous relevons la démesure entre la compréhension des besoins de l'élève et l'impossibilité matérielle et humaine de donner davantage de temps à celui-ci. Quel compromis possible ?

Romain

Faits

Romain arrive également cette année à l'école. Il est inscrit en GS, mais *« a de grandes difficultés dans l'écriture, le coloriage. Le passage à l'écrit. Dans le cahier, il ne voit pas les lignes, même sur une fiche, je ne sais plus s'il a des problèmes de vue »*. À sa question du problème de vue, la visite médicale montre qu'il a *« d'autres problèmes à côté qui ne sont pas que des problèmes de vue : latéralisation dans l'espace. Et donc, l'écriture pourrait venir de là et c'est un enfant que je ne connais pas qui vient d'arriver dans l'école, qui est arrivé en septembre, mais pas les deux années d'avant »*.

Pratiques décrites

La visite médicale et la rencontre avec les parents surviennent en fin d'année scolaire. Si le médecin scolaire fait passer une visite à cet enfant, c'est sur la

demande de l'enseignante. *« J'ai vu le médecin scolaire, mais je ne me rappelle plus. J'ai noté, mais je ne me rappelle plus. Il faut que je voie. Justement j'ai vu les parents hier »*. L'enseignante semble avoir été envahie d'informations et elle doit revoir ses notes.

Logiques en jeu

Il faut du temps pour repérer un enfant et évaluer ses difficultés. Ce récit de pratiques montre la complexité entre le temps du repérage, du dépistage, du signalement au médecin scolaire et du diagnostic. La logique domestique (prise en compte des enfants au cas par cas), dans une classe de 29 élèves, se précise dans la durée.

Lolita

Faits

Lolita est une fillette de GS qui éprouve des difficultés à entendre tous les sons. Selon Béatrice elle *« est en échec par rapport aux sons, à la phonologie et là, je ne sais pas pourquoi. Elle entend tous les sons, les premières syllabes des mots, elle arrive à remettre deux mots, deux étiquettes du mot ensemble qui commencent par la même syllabe et dès que je lui fais entendre une voyelle, le son i, le son a, le son o, elle l'entend dans tous les mots »*. Cela inquiète l'enseignante *« je pense qu'elle va avoir des difficultés au moins pendant un certain temps [dans la future classe de CP] »*.

Pratiques décrites

Béatrice agit à plusieurs niveaux :

- En aide personnalisée tout d'abord : *« je la prends en aide personnalisée un mercredi sur deux »*. Puis, elle reprend *« je l'ai eue encore ce matin en aide personnalisée, je n'arrive pas à lui faire entendre les sons, les voyelles. Elle bloque complètement »*
- Ensuite Béatrice parle d'un rendez-vous qui a été posé avec la maman afin de l'inviter à effectuer un bilan orthophonique : *« j'ai demandé à la maman de l'orthophonie, mais le temps qu'il y ait un RV c'est un petit peu long. Il faut que je revoie, que je rencontre à nouveau la maman. Je l'ai déjà rencontrée deux fois dans l'année pour lui dire les difficultés de sa fille »*.

Logiques en jeu

La logique domestique (aide individuelle, rencontre avec la maman) donne l'indication du temps nécessaire à une construction des choses : trois rendez-vous avec la maman, une prise de rendez-vous chez l'orthophoniste, ce qui suppose au préalable un rendez-vous chez le médecin généraliste. Or, le temps passe et cette petite fille n'est pas encore prête pour apprendre à lire. Nous pointons un décalage temporel entre le repérage de la difficulté et le moment d'un rendez-vous pour une aide.

B - Élèves porteurs de handicap dans le récit de Béatrice

Cette année Béatrice n'accueille pas d'élèves porteurs de handicap. En revanche, elle évoque des situations passées. Nous en restituons les faits successifs et les pratiques décrites puis nous en déduisons finalement les logiques.

Ugo, situation n° 1

Faits

Durant trois années consécutives, Béatrice a accueilli un élève ayant un comportement autiste. L'année précédente, il a dû être maintenu dans sa classe. Elle témoigne : *« avec tout ce que j'ai vécu avec le petit Ugo, là, l'an dernier ce n'était plus possible »*. L'enfant déambulait dans les locaux, il s'agitait dans la classe, remuait, poussait des cris, maugréait, se montrait en décalage...

Pratiques décrites

Ici, les pratiques concernent essentiellement les pratiques *administratives*. Béatrice raconte donc son expérience avec les contrats AVS, décalés dans le temps par rapport au rythme scolaire. C'est-à-dire que le contrat du salarié est posé en fonction d'une date administrative et non en fonction de l'année scolaire. Béatrice a dû s'adapter, former et se séparer d'un AVS, et *« sachant qu'il faut changer d'AVS tout le temps... c'est une horreur. Quand on s'habitue, nous, avec une personne qui est capable de faire le travail et que l'enfant connaît et quand il faut changer début juin et qu'entre le 1er juin et le 30 juin, début juillet, il y a trois personnes différentes dans la classe, il faut bien essayer de trouver*

quelqu'un... ». Son affirmation « c'est une horreur » résume à notre sens toute la difficulté à installer et conduire les choses imposées administrativement.

Logiques en jeu

L'attention particulière que demande Ugo, son envahissement sonore, malgré lui, son errance dans les locaux, la formation de l'EVS, entre culpabilité et implication, ont éprouvé l'enseignante. Béatrice a vécu de près, même subi, les incohérences entre réalité *administrative* et temporalité de la personne. Les logiques civique, domestique et industrielle sont ici en tension, tirées vers le bas (état de petit). Oser dire « *c'est une horreur* » c'est aussi prendre le risque de déplaire (logique de l'opinion).

Ugo, situation d'élève dit handicapé, situation n° 2

Faits

Béatrice explique que *« l'on a très peu de temps pour ces enfants-là. Et en même temps je pense que ces enfants ne devraient pas être scolarisés la journée entière. Moi, j'en suis persuadée »*. Pour expliquer son point de vue, elle témoigne de son expérience passée et des pratiques antérieures que nous présentons ci-dessous.

Pratiques antérieures décrites

Béatrice reprend : *« par rapport aux enfants handicapés et en difficultés puisque qu'avant, moi je ne sais pas, il y a un grand nombre d'années, on ne les acceptait pas dans les classes ou très peu ou à mi-temps, c'était une année maximum. Moi, je me souviens des enfants mongoliens, trisomiques, c'était très rare qu'ils fassent une maternelle ou pratiquement jamais sur trois ans. Trois années de maternelle, c'était très très rare. Ils étaient orientés. Moi, j'ai eu aussi un enfant autiste en PS, MS, mais il n'est jamais allé en GS tandis que maintenant je pense, il faut que les enfants soient maintenus en classe ou au moins en CP, deux CP, deux CP on nous a dit, pour être orientés. C'est beaucoup plus difficile, enfin pour moi, c'est trop long »*. Béatrice a donc un point de comparaison entre le passé et le présent.

Béatrice donne également son avis quant à l'accueil souhaitable des élèves porteurs de handicap, en fonction du nombre d'élèves et en calibrant son temps de présence : *« pour tout le monde, précise-t-elle, je dirais, parce que pour*

l'enseignante c'est pesant quand les classes sont nombreuses ; quand ce sont des petits groupes, je pense qu'il a sa place. Alors, évidemment, question socialisation il a sa place. Un enfant, il faut qu'il soit avec d'autres enfants, mais pas une journée entière, pas une année entière, je pense et pas trois ans de maternelle plus deux CP dans la même école ou avec la même institutrice pendant trois ans ou plus... c'est très lourd. Moi, je suis sûre que les classes ne sont pas adaptées, nous non plus et les classes ne sont pas adaptées pour recevoir des enfants en difficulté, en grosse difficulté ». Elle n'est pas opposée à leur inclusion, mais pense plutôt à un temps de scolarisation moins long sur la journée et également un aménagement de leur parcours scolaire.

Logiques en jeu

À travers ce récit de pratiques, nous pouvons situer une différence entre une logique domestique versant handicap *intégratif* et une logique domestique versant handicap *inclusif*. Dans les propos de Béatrice, la logique domestique versant handicap *intégratif* fait référence. Ainsi, elle reste sur « l'horreur » de la seconde logique (domestique versant handicap *inclusif*) qui instaure des pratiques administratives avec une charge administrative contrariant un rythme lié à l'humain. Ainsi la logique industrielle (efficacité de l'inclusion) envisagée dans une logique marchande (contrat administratif des AVS) inscrit la logique domestique dans une aberration (changement d'AVS un mois avant la fin de l'année scolaire) d'un point de vue pédagogique et simplement humain. L'enseignante ne peut que subir la prescription et constater l'aberration dans son espace professionnel.

C - Les élèves précoces dans le récit de Béatrice

Victor, situation n° 1

En parlant de la situation de Victor, l'enseignante fait des allers et retours dans sa narration entre le présent, le début de l'année scolaire et les classes précédentes. Nous redonnons ses propos de son récit dans un ordre chronologique. Nous présentons de manière rétroactive, partant du plus récent au plus lointain.

Faits

Victor est un élève violent. Il a été violent avec les autres et de ce fait, il faut le surveiller. Béatrice explique qu'à présent « *c'est mieux, mais avant les vacances, il y a une semaine ou deux, il a blessé un autre enfant sans vouloir vraiment blesser, mais c'est un enfant qui peut échapper à notre surveillance* ». Béatrice donne un fait actuel « *il y a une semaine, il était dans un groupe autour d'une table... il a blessé une petite fille* ».

Pratiques décrites

Depuis cet événement Victor « *est tout seul. C'est-à-dire qu'il ne va dans le groupe que pour travailler et qu'en présence de l'adulte. Oui, je ne le laisse pas en autonomie dans un groupe. Je ne veux pas qu'il aille plus loin. Il faut avoir souvent les yeux sur lui* ».

Logiques en jeu

Victor est réputé pour être un élève violent. Il faut le surveiller étroitement. La logique civique (interdit de la violence) ne semble être intégrée pour lui et une surveillance étroite et constante s'impose, alors que beaucoup d'enfants du groupe ont eux aussi des difficultés.

Victor, situation n° 2

Faits

Victor se trouve dans une interaction avec les autres élèves à deux niveaux :

- soit d'autres élèves le provoquent « *notamment, ce petit garçon-là (X) qui allait le chercher tout le temps pour le provoquer pour qu'il réagisse. Et c'était des bagarres, des bagarres dans la classe, devant mes yeux* » ;
- soit Victor provoque les autres « *il s'échappait tout le temps et il allait trouver toujours le même enfant. Toujours celui (X) qui savait qu'il allait le cogner puis, il venait se plaindre* »

Pratiques décrites

Béatrice se remémore qu'en PS Victor « *était tout le temps isolé du groupe, tout le temps. C'est-à-dire punitions* ». Quand Béatrice dit qu'il faut « *souvent avoir les yeux sur lui* », que veut-elle dire exactement et dans quelle proportion ?

Logiques en jeu

Durant le récit, nous avons dû vérifier ce qu'il en était de l'interdit de la violence concernant Victor et comment cet interdit (logique civique) peut être intériorisé. La réponse nous a semblé assez confuse de la part de Béatrice et peu explicite.

Victor, situation n° 3

Faits

Béatrice explique avoir « *reçu les parents* » pour parler du problème de Victor : « *on a parlé* ». Mais là aussi, Béatrice reste floue « *aller voir un psychologue, je pense que les parents l'ont fait* ».

La cause de la violence est expliquée par les parents de la manière suivante « *à part dire que c'est de la faute de la nourrice, entre guillemets, ou c'est parce que chez la nourrice cela se passait très mal et que l'enfant est devenu violent pour certaines raisons, sachant que les parents ne se remettent pas en cause. Mais peut-être qu'ils ne le sont pas, mais peut-être qu'ils le sont aussi. Dans ce cas-là précis, je ne sais pas du tout ce qui se vit dans la famille* ».

Pratiques décrites

L'entretien avec les parents a consisté, le temps d'un rendez-vous, à interroger la cause possible de la violence de Victor.

Logiques en jeu

Dans cette situation, nous avons l'impression d'un manque d'élaboration de l'équipe enseignante (logique industrielle, état de petit). Nous nous interrogeons sur le plan pratique, à ce moment, du fait qu'une équipe éducative voire plusieurs équipes éducatives échelonnées sur l'année n'aient pas eu lieu. Le comportement de l'élève persiste, se vit et cela reste difficile, lourd pour l'enfant. Nous allons voir que l'explication donnée au final, sur ce point, apporte un éclairage lequel est cependant resté sans suite sur le terrain.

Victor, situation n° 4

Faits

Béatrice achève de parler de la situation de Victor en donnant des éléments importants : « *il apprend même très bien. Il aurait presque sauté un niveau. Il est*

très performant. Mais pas en écriture, pas en écrit. À l'oral, puisqu'il répond aux questions que je pose en GS [alors qu'il est en MS]. C'est un enfant, peut être qu'en cours de GS il saura lire, possible, il ne saura peut être pas écrire. Ou il ne voudra pas écrire. Il saura lire peut-être en milieu de GS ». Cela contraste avec la réputation qu'à cet élève « *Et tout de suite et dès le mois de septembre tous les parents de la classe savaient que cet enfant-là allait venir dans cette classe-là et j'ai eu des parents en RV dès les premiers jours pour se plaindre de cet enfant ».*

Pratiques décrites

Béatrice est dans l'anticipation. L'enfant est très performant. Une intégration, partielle ou totale, dans le groupe des GS, n'est pas envisagée.

Logiques en jeu

La situation de Victor paraît lourde et à la fois, des dispositifs ou des espaces d'élaboration manquent à l'enseignante, à l'équipe et au chef d'établissement pour réfléchir sur les difficultés de l'élève. Comment les professionnels gèrent-ils leur anxiété qui émerge dans pareille situation ? Des parents d'élèves ont changé leur enfant de l'école en fonction de ce camarade violent.

Ici la logique civique (interdit de la violence) entre en tension avec la logique industrielle (performance de l'enfant). Chez cet enfant, le passé passif le maintient dans une logique domestique (surveillance, punition, isolement). Ce chaînage des logiques est insatisfaisant, car il y a répétition des agissements de l'élève. Mais la question demande à être élucidée entre trouble du comportement, symptôme, ou/et surdouance non reconnue.

Alwenna

Faits

Alwenna est une fillette qui « *était prête, presque prête* » à lire. L'enseignante pense que « *peut être que l'on ne l'a pas assez sollicitée et que maintenant elle n'a plus envie. Oui, alors qu'elle écrivait des mots, mais elle connaît les sons par cœur et elle écrit des syllabes, elle écrit des mots. Je pense qu'elle saura lire en un mois de CP* ».

Pratiques décrites

Béatrice montre ici le manque de stimulation et de sollicitation à l'égard de l'élève « *on ne l'a pas assez sollicitée et maintenant elle n'a plus envie* ».

Logiques en jeu

Le manque de sollicitation et de temps accordé à cette élève est évoqué sur le ton du regret (ce que l'on ne perçoit pas à l'écrit), mais ne remet pas en question la performance de l'élève. La logique domestique qui permettrait à l'élève de rester sur sa progression efficiente ne contrarie pas le fait qu'elle saura lire très bientôt. En revanche, l'élève a laissé son désir de côté. La logique industrielle est comme en veilleuse.

C' - Les élèves allophones

Igor

Igor est un jeune enfant dont les parents sont pour l'un Arménien et l'autre Russe. L'enseignante parle d'un problème « de langue ».

Faits

Igor est un élève de GS qui : « *sait lire des textes* ». Mais il ne comprend pas tout « *il a un problème de langue* » et l'enseignante d'expliquer que c'est un problème de vocabulaire. La maman leur parle « dans » sa langue à elle. Comment peut-il faire alors pour apprendre dans la langue française ?

Pratiques décrites

Igor modélise en réalité sur son grand-frère qui est en CP. À la maison, « *il suit le travail avec son frère* ». La pratique décrite n'est pas celle de la classe, mais elle vaut le détour : « *la maman pour les faire travailler, elle leur parle sa langue à elle. Je ne sais pas comment... Ils traduisent après. Les poésies, elle leur fait apprendre dans sa langue. C'est très très curieux. Je ne sais pas comment cela se passe, mais ces deux enfants sont très performants. Ils sont très brillants* ».

Logiques en jeu

La langue d'origine (langue maternelle) reste pour cette famille un repère fort, une langue vivante. Cette dynamique n'empêche aucunement l'enfant d'être performant. La logique industrielle (performance) s'inscrit à travers une culture familiale de logique domestique au service des enfants. Nous pourrions dire que la logique domestique *culturelle* est ici une aide à l'enfant et en aucun cas un obstacle pour Igor. Considérant que le vocabulaire se renforcera naturellement pour Igor par le fait d'être un élève parmi d'autres.

Béatrice ne parle pas d'élèves redoublants dans sa classe. Cela s'explique par le fait qu'un maintien en GS demeure exceptionnel (situations de handicap, problèmes de santé ayant pu perturber la fréquentation et les apprentissages, enfants étrangers récemment arrivés....)¹⁵¹ et suppose l'accord de l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription et des parents.

D - Dans le récit de Béatrice : conclusion

Béatrice travaille en maternelle, avec un groupe à deux niveaux, MS et GS. Elle est soucieuse de conduire les enfants vers l'apprentissage de la lecture (logique industrielle). Elle accompagne des élèves ayant des problèmes de comportement, porteurs de handicap, performants et en difficultés (logique domestique). Elle s'attache à rencontrer les parents, le médecin scolaire (logique domestique versants parental et médical). Cela lui permet de mieux saisir la situation de l'enfant à travers son vécu (logique domestique versant psychologique). La prise en compte des élèves à « BEP » est pesante et entre en tension avec la gestion du groupe classe (effectif). Béatrice est confrontée à un conflit liée à la situation d'accueil d'élèves porteurs de handicap. Elle n'est pas « outillée » pour accueillir un enfant vivant une situation extrême (autisme) et fait ainsi face à une situation limite que cette rencontre au sein de la classe génère.

Pour Solène, classe CP - annexes 22, 26 et 28

A- Les élèves en difficulté scolaire dans le récit de Solène

Thomas, situation n°1

Faits

Thomas est un garçon qui a été maintenu en CP (redoublement). Il achève sa deuxième année de CP, ce qui correspond pour lui à trois années consécutives

¹⁵¹ art. L112-1 du code de l'éducation [en ligne]. Vérifié le 8 déc. -12
<http://www.legifrance.gouv.fr>

dans la classe de Solène (une année de GS et deux années de CP). Il ne sait pourtant pas lire, mais « *il ne faut pas le mettre en échec* », dit-elle.

Pratiques décrites

En collaboration avec l'enseignante spécialisée, l'enseignante aide spécifiquement cet élève. Solène explique qu'« *il ne faut pas lui donner la solution, donc il fait la lecture comme les autres à voix haute* ». Cette explication de Solène est quelque peu codée. Il faut entendre que l'élève ne peut pas associer deux lettres et les lire, il n'accède pas à la « syllabique ». Il s'agit alors de lui lire la syllabe entière qu'il répète ensuite. Lorsque c'est la lecture collective à haute voix, Solène lui lit le mot et « *il le répète* ». Ce qui est visé ici, c'est qu'il ne se sente pas en échec et qu'il puisse « *se sentir comme les autres et faire le même travail* ». Cet accompagnement spécifique a fait l'objet d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) qui consiste à déterminer quels sont les priorités et les moyens mis en œuvre.

Logiques en jeu

La grande difficulté de Thomas amène les enseignantes à tenter de lui donner un appui pour le maintenir dans une participation au sein du groupe, sans le laisser sans rien comme suspendu dans le vide. Les affirmations telles qu'« *il ne faut pas le mettre en échec, il ne faut pas non plus lui donner la solution* » « *il a besoin de se sentir comme les autres* » soulignent la fragilité de cet enfant qui a besoin d'être stimulé et incité par l'adulte et accompagné vers les autres.

La logique domestique se retrouve dans une aide individuelle sous la forme d'une assistance, d'un secours ou d'une *béquille*. Ce qui pose la question de savoir si cette béquille ne donne pas l'illusion à l'élève de faire comme les autres alors qu'il n'est pas outillé lui-même. L'adulte agit en effet comme un guide, il « devient » la voix de l'enfant pour que lui-même puisse lire. C'est à cette condition qu'une entrée dans la lecture se réalise pour cet enfant. La suite du récit de Solène permet de situer la vulnérabilité de cet enfant.

Thomas, situation n°2

Faits

Solène parle d'une situation familiale très compliquée, avec un *« problème psychologique et du coup un blocage »*. Une observation de taille permet de situer le degré de difficulté de l'élève *« on s'est rendu compte que lorsque la maman allait mieux, l'enfant allait mieux et inversement. Et comme cela décline de plus en plus, voilà »*. L'enfant est comme un caméléon. S'ajoute à ceci, l'histoire scolaire de la maman *« il y a des suspicions de dyslexie prononcée [pour Thomas] qui existent chez la maman qui a quitté l'école très jeune à cause de la dyslexie »*. Solène montre la difficulté de faire avancer les choses *« parce qu'à chaque fois que l'on a fait plusieurs pas en avant, la famille en a fait un en arrière et il faut le temps que tout le monde chemine »*.

Pratiques décrites

Plusieurs équipes éducatives ont été mises en place. Grâce à ces temps de rencontre et à ces étapes, un diagnostic médical est prévu pour effectuer *« un bilan avec le Dr X à l'hôpital »*. Mais il faut encore du temps *« cela sera fait début d'année prochaine »*.

Logiques en jeu

La situation d'échec scolaire actuel de Thomas suppose d'interpréter ses fragilités socioaffectives et familiales en rapport avec le propre échec scolaire de la maman.

L'enseignante parle à ce propos *« d'une histoire qui est assez difficile »*.

Solène s'interroge fortement sur les limites de l'école. Elle parle de *« barrière à ne pas franchir »*. Jusqu'où entendre le propre vécu de la mère ? Comment aider ?

Pour Solène, l'enfant ne peut pas progresser si *« au niveau familial cela ne bouge [ait] pas »*.

Puis Solène avoue que c'est *« un peu un constat d'échec personnel... de voir que trois [élèves] ne savent pas lire »*. Puis elle se rassure en affirmant *« il me semble avoir fait tout ce que je pouvais faire, pour moi, à mon niveau »*. Mais nous ne savons pas ce que signifie pour elle *« avoir fait tout »*.

Nous touchons là, une situation complexe d'élève à la marge des apprentissages de la lecture. La logique domestique se signale comme une aide *« assistantielle »*

dans l'attente d'une éventuelle rééducation (orthophonique) et d'un suivi psychologique extérieur à l'école.

Le privé (familial) retentit sur l'accès au savoir. Difficulté ou trouble ? Le parcours scolaire de Thomas est pour le moment du côté de l'échec : échec par rapport aux normes et par rapport aux attendus scolaires. Un diagnostic est espéré afin d'envisager comment accompagner Thomas. La logique domestique, elle-même composite : « assistantielle », médicale, versant psychologique et orthophonique convoque les logiques industrielle (partenariat), de l'opinion (« *il me semble avoir tout fait* »).

Rose et Lila

Pour présenter la situation de Rose et de Lila, nous distinguerons les faits pour ces deux fillettes, en revanche nous verrons que les pratiques décrites les concernent toutes les deux. L'enseignante a opéré un travail adapté commun à toutes les deux. Cette pratique correspond à mettre en place un groupe de besoins. Rose et Lila sont deux élèves en difficulté scolaire. En fin de CP, elles n'arrivent pas à lire.

Faits pour Rose

Rose est une enfant pour laquelle un bilan neurologique a été effectué. Pour cette élève il y a « *une suspicion de quelque chose, mais on ne sait pas quoi* » ? Un collègue du Dr Y a fait un bilan neuropsychologique et « *il n'y a rien apparemment* ». L'enseignante explique alors que Rose a eu « *une enfance très difficile aussi. Elle a été abandonnée par sa maman, donc cela coïncerait à ce niveau-là. Donc, on ne sait pas ce qui se passe* » « *On ne sait pas* » ou bien serait-ce trop anxiogène de simplement admettre cette réalité ?

Solène décrit le comportement insolite de Rose « *elle ne tient pas plus de 5 min assise. Elle est, sans s'en rendre compte, en mouvement. Elle se retrouve devant les portes, elle ne va pas s'en aller ni rien, mais voilà, elle fait tout et rien* ». Quant aux apprentissages, Solène explique « *elle a du mal à contenir son geste au niveau du graphisme. Elle a du mal à écrire, elle ne sait pas lire, même si elle reconnaît toutes ses lettres. Elle connaît l'alphabet, elle reconnaît*

individuellement les syllabes les unes des autres », mais elle ne sait pas lire. Il y a « peut-être un soupçon d'hyperactivité, beaucoup de nervosité ».

Faits pour Lila

C'est « *la troisième enfant qui ne sait pas lire* » dans la classe de Solène. L'enseignante indique, juste comme un élément, que cette fillette est une « *enfant prématurée* ». En outre, pour Solène, ce qui semble faire obstacle aux apprentissages, c'est du moins son analyse « *il y a un nœud psychologique avec la maman* ». Suite à des équipes éducatives, une prise en charge est en œuvre assurée par la psychologue de l'institution. Il est question d'un « *bilan psychologique cette année, que la maman a fini par accepter parce qu'elle [la maman] était dans le refus* ».

Solène déplore que cette maman « *couve tellement sa fille* ». Le problème de la séparation symbolique¹⁵² (Dolto, 1992) semble effectivement entraver l'enfant dans sa disponibilité aux apprentissages. Si un travail de suivi psychologique se met en place, la fillette sera maintenue en CP.

Pratiques décrites

L'aide auprès de Rose et de Lila se situe à deux niveaux :

a - concernant l'aide spécifique et quotidienne de la part de l'enseignante : « *tout ce qui est à l'oral passe* ». Les deux fillettes suivent les temps collectifs. En revanche, « *tout ce qui est à l'écrit est modifié c'est-à-dire que s'il y a des questions ou s'il y a de la compréhension ou de l'écriture à faire, tout passe par la dictée à l'adulte. C'est moi qui fais à leur place, elles me dictent et moi j'écris* ». Quant à l'écriture, « *elles peuvent faire en recopiant* », mais elles ne peuvent pas encore reproduire toutes les lettres en cursive.

b - avec le tutorat et un travail différencié : une aide est mise en place. Le tutorat est réalisé à travers l'arbre des connaissances. Solène explique qu'un élève expert dans une compétence « *peut apprendre aux autres quelque chose malgré ses difficultés* ». Elle remarque que les élèves ont repéré la différence de travail, car lors de la distribution des fiches, sans qu'elle ait besoin de le dire, les élèves vont s'approcher des fillettes et dire « *eh bien, tu sais bien, tu ne peux pas le faire,*

¹⁵² Nous avons en tête le « jeu de la bobine » par lequel FREUD S. montre une première symbolisation de l'enfant. Jeu qui donne à voir comment un tout jeune enfant a exprimé, en la symbolisant, l'absence-présence de sa mère, processus qu'il ne pouvait formuler autrement.

parce que c'est trop compliqué pour toi. Donc, la maîtresse va certainement avoir autre chose à faire avec toi ». Donc, ils [les élèves qui distribuent les fiches] se penchent vers cet enfant-là et lui disent « *Ne t'inquiète pas, de toute façon, il va y avoir autre chose ou...* ».

En atelier autonome, Solène explique que cela va davantage être « *et bien, est-ce que je peux le faire travailler et lui apprendre aujourd'hui, cette lettre-là ?* ». Une coopération est mise en place sous le regard vigilant de l'enseignante. De plus, Solène constate qu'« *il n'y a aucune moquerie* ». Elle le fait remarquer d'autant que « *ce sont des enfants et on sait très bien que les enfants entre eux* » peuvent se moquer ou se faire des réflexions blessantes.

Logiques en jeu

Solène a recours à la logique domestique en étant attentive aux besoins spécifiques des deux élèves. Elle n'est plus « la voix », comme pour Victor, mais elle devient « la main » qui écrit à la place et pour ces deux fillettes. Elle fait en sorte qu'elles soient mobilisées vers les apprentissages dans un ajustement.

Le tutorat proposé se situe dans la logique domestique et est encouragé dans un esprit de coopération, d'entraide entre pairs. Nous pouvons la qualifier de logique domestique *coopérative*.

B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit de Solène

Faits

Solène parle d'une autre enfant : « *une autre enfant qu'on a* ». Nous supposons, en fonction de l'entretien, que cette enfant dont il est question est à l'école, en maternelle (future CP). Solène poursuit « *c'est un cas particulier. C'est une enfant qui est porteuse de handicap* ». L'enseignante convient que l'enfant aura besoin de temps et elle semble tiraillée entre la nécessité de laisser le temps à l'enfant de se développer et la gêne à ne pas parler ouvertement aux parents du problème du handicap.

Pratiques décrites

Solène est dans une position plus radicale que ses collègues. Elle estime qu'il faut dire les problèmes aux parents. Sans doute que sa position d'enseignante en CP la met à une place particulière. Elle anticipe l'année de CP où l'élève sera dans sa

classe pour apprendre à lire. Elle continue *« le CP, c'est là où l'on va déclencher les équipes éducatives et tout ça. Et du coup, on les laisse grandir en maternelle, on les laisse évoluer, ce qui est bien parce qu'en effet chacun va à un rythme différent et que d'un seul coup, les parents se rendent compte que le CP c'est trop dur »*. Solène rapporte les paroles des parents : *« "on leur en demande trop, pourquoi il y a des difficultés ? Pourquoi on ne nous a rien dit avant ? Ce n'est pas normal qu'il n'y arrive pas en CP alors que cela fait trois ans qu'il est à l'école et que..." »*.

Elle explique sa position d'enseignante *« oui, je trouve frustrant moi en tant qu'enseignante de voir ce qui va se passer, on se retrouve avec des enfants avec des difficultés comme cela et l'on n'a pas les moyens de les aider plus. Il y a plein de choses à faire pour eux, maintenant on ne peut pas, quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls »*.

De là, un flot de questions arrive *« et quels outils on utilise ? Et dans quelle mesure on peut laisser les autres en autonomie pour s'occuper d'un enfant comme ça ? Qu'est-ce que l'on peut lui proposer ? Voilà. Cela revient à poser la question de l'accueil à l'école »*. Solène souligne aussi la différence entre travailler *« avec enseignant spécialisé ou sans enseignant spécialisé dans l'école »*. Elle estime qu'*« il faut nous former »*, tout en affirmant *« mais on n'aura pas assez de temps »*.

Nous n'avons pas de pratiques bien précises ici hormis que dans ses pratiques actuelles Solène touche à la frustration (de ne pas être aidée, d'être mieux formée), à la culpabilité (pas assez de temps), aux divergences (quand et comment révéler aux parents les difficultés de l'enfant ?). Ces aspects sont d'autant plus amplifiés que Solène enseigne en CP et que l'apprentissage de la lecture fait office de révélateur pour les parents.

Logique (s) en jeu

Solène devance l'accueil de la future élève dans sa classe avec le projet de mettre en place des équipes éducatives (logique industrielle) pour prendre en compte le handicap de l'enfant (logique domestique). Seulement, cette anticipation la conduit à la fois dans un tiraillement entre le fait de gérer le groupe-classe

(logique civique) et celui de donner du temps particulier à un élève différent (logique domestique) et dans un questionnement entre ce qu'elle pourrait bien faire, avec quels outils (logique industrielle, état de grand) et son manque de formation spécifique (logique industrielle, état de petit). Également, elle reprend des questions de parents, entendues davantage comme un reproche (logique de l'opinion).

Les logiques en jeu sont liées entre elles. Les logiques industrielle, civique et domestique s'entremêlent. Nous remarquons que les logiques ne sont pas visibles toutes seules, elles apparaissent ensemble comme si elles s'attiraient.

C - Concernant les élèves différents, il n'y a pas d'autres évocations dans le récit de Solène.

D - Dans le récit de Solène : conclusion

Solène est mobilisée par l'apprentissage de la lecture (logique industrielle). Elle adapte le travail pour les élèves en situation d'échec (logique domestique). Béatrice regrette le manque de disponibilité (logique domestique) envers ces élèves, étant absorbée par le groupe classe (logique civique). Elle dénonce un manque de formation (logique industrielle, état de petit). Par ailleurs, elle montre un écart de positionnement avec ses collègues, s'agissant de « dire » ou « ne pas dire » aux parents, dès la maternelle, les problèmes relevés par les professionnels. Solène aimerait pouvoir « débloquer » les situations tout en parlant des limites de l'école.

Pour Téa, classe de CM2 - annexes 23, 27 et 28

Téa est une enseignante entrant dans le métier. Elle enseigne dans une classe de CM2 implantée dans une grande ville.

Téa ne parle pas directement des élèves différents. C'est la question du chercheur qui l'amène à s'exprimer sur le sujet

A - Les élèves en difficulté scolaire

En ce qui concerne les élèves en difficulté, Léa précise « *oui, j'en ai plusieurs, pas forcément pour les mêmes raisons* ».

Jean, situation n°1

Faits

Téa présente Jean à partir du sigle PPRE, car Jean « *bénéficie d'un PPRE* ». La référence au PPRE est une manière de considérer que les difficultés de Jean sont conséquentes. Ce que Téa confirme par la suite « *il a des difficultés, de grosses, grosses difficultés en français* ».

Au mois de novembre, cet élève a passé les évaluations Egpa (Enseignement général et professionnel adapté). Ce qui signifie qu'il a redoublé au moins une fois et que son niveau scolaire se rapproche d'un niveau CE1/CE2 alors qu'il est en CM2. Les évaluations indiquent « *qu'il est un peu au-dessus du niveau* ». Mais un PPRE se justifie dans la mesure où un écart existe entre les attendus de fin de cycle III et les capacités actuelles de l'élève.

Pratiques décrites

Dans cette situation, Téa pose des aménagements à différents niveaux. Premièrement, l'aide est favorisée par un pair assis à côté de lui : « *un élève tuteur, un bon élève* ». Si Jean a des questions, il est invité à « *commencer déjà par les lui poser* ». Deuxièmement, Téa a recours systématiquement à une trace écrite lisible de la part de Jean. L'enseignante convie Jean à écrire le plus proprement possible pour maintenir un entraînement journalier, cependant l'enseignante va « *quand même lui redonner après le texte dactylographié, enfin tapé, ou une copie du texte d'un élève qui aurait bien écrit* ». Ceci étant donné que Jean écrit difficilement et « *a du mal à se relire* ». Troisièmement, le travail est différencié. Téa donne l'exemple des dictées pour lesquelles elle considère qu'« *il ne fait pas la dictée en entier, il doit juste faire une autodictée des mots qu'il y avait à apprendre* ». Quatrièmement, une rencontre a lieu avec les parents afin de construire le PPRE et ainsi leur parler des « *aménagements qui allaient être faits, ce que l'on allait travailler en priorité* ».

Logiques en jeu

La logique industrielle est visée en termes d'objectifs et de priorités afin de permettre à Jean de progresser à son rythme. Cette logique est en lien direct avec la logique domestique qui se décline par des pratiques diverses, « *des aménagements* » pour répondre au plus près des besoins de l'élève.

Jean, situation n°2

Faits

Les évaluations Egpa sont des évaluations qui consistent à repérer en partie le niveau scolaire de l'élève. Lorsqu'un établissement scolaire ouvre un dossier Egpa, il s'agit de regrouper un ensemble d'éléments scolaires et hors champ scolaire (test psychologique, bilan médical auprès du médecin scolaire, rencontre avec l'assistante scolaire du secteur du domicile des parents) afin de permettre à une commission de donner un avis. Pour autant, ce sont toujours les parents qui décident d'accepter ou non l'orientation proposée.

Pratiques décrites

Pour Jean, qui semble se situer au-dessus des évaluations Egpa, mais qui reste dans le champ de la grande difficulté pour le français, la directrice « *a proposé qu'il aille quand même faire une année de 6^{ème} normale, pour prendre un peu d'autonomie* ». Ensuite, selon des pratiques courantes pour « *après se réorienter en SEGPA, si vraiment il avait trop de mal* ».

Logiques en jeu

La difficulté réside ici dans le fait de prendre des décisions pour un jeune. Il s'agit tout à la fois de tenir compte de ses réussites et de ses besoins, avec toute la part d'inconnues quant à son développement futur. Qu'en est-il d'un élève en grande difficulté en CM2 orienté en 6^{ème} ordinaire ? Est-ce une décision favorable pour la construction de sa personne ? Quels aménagements seront alors effectués ? Quelle image a-t-il de lui-même à travers ces agencements particuliers ? L'école ne devient-elle pas le miroir d'une forme d'échec pour l'enfant lui-même du fait qu'il ne rentre pas dans les normes et que l'on soit obligé d'inventer une orthopédie sociale ? Des auteurs ont développé à ce sujet la question de la souffrance des jeunes, à travers la *pression de la réussite* (Dubet, 2010, « style français assez

autoritaire ¹⁵³». D'autres se sont penchés du côté de la *revanche scolaire* (Bergier et Francequin, 2006).

La logique civique, par les politiques éducatives et les lois, impose une forme scolaire agencée par des parcours « adaptés » auxquels se rajoutent les contraintes suivantes : places disponibles, proximité géographique. L'orientation scolaire est à ce titre un sujet sensible et complexe. La logique industrielle peut en devenir une visée (la réussite), mais également une souffrance pour l'élève qui ne peut atteindre les apprentissages ciblés. Avec la logique domestique, l'enseignant cherche à tempérer l'écart entre les objectifs d'apprentissage visés et le réel de l'élève. Dès lors, une sorte de brouillage entre les trois logiques, civique, industrielle et domestique, peut se résumer sur le terrain en termes de « *ça passe ou ça casse* ». Finalement, la question se pose de savoir ce que l'enseignant maîtrise vraiment ? L'incertitude du futur de l'élève demeure dans ces situations particulières.

Ces logiques *en brouillage* montrent la difficulté de guider des élèves en grande difficulté.

D'autres élèves en difficultés dans le récit de Téo

Téo va parler d'autres élèves en difficultés au niveau scolaire ou au niveau du comportement. Au niveau scolaire :

Faits

Au niveau scolaire Téo établit une simple comparaison concernant « *des enfants qui sont plus en difficultés que d'autres* », mais elle appuie sur le fait qu'« *ils avancent quand même à leur rythme [et ceci] même si c'est moins vite que les meilleurs* ». Ces élèves ne se découragent apparemment pas et Téo affirme qu'« *ils vont quand même entrer dans les apprentissages* ».

Pratiques décrites

Pour tenir compte des élèves, Téo a mis en place un « plan » de travail qui consiste à proposer aux élèves « *des exercices de différentes difficultés* ». Une codification en nombre d'étoiles indique le niveau de difficulté de l'exercice

¹⁵³ <http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/1-pedagogie/109228-reportage-souffrance-a-lecole-les-principaux-facteurs>, consulté le 27 juin 2012. Vérifié le 8 déc. 12 : vidéo non disponible

d'entraînement « *il y a une étoile, deux étoiles, trois étoiles* ». Mais Téa n'en reste pas là, elle propose « *après je vais les aider, enfin, s'ils me le demandent, je vais les voir, voilà "est-ce que ça va ? Est-ce que tu as compris ?" Je leur explique, s'il le faut, individuellement à certains* ».

Logiques en jeu

Le « plan » de travail (logique industrielle) permet à la fois aux élèves de cheminer en fonction des leurs capacités et de leur rythme (logique domestique). Ici nous pourrions parler d'une alliance entre les deux logiques renforcée par la médiation du plan de travail et la proximité de l'enseignante.

D'autres élèves en difficulté de comportement dans le récit de Téa

Faits

D'autres élèves sont en difficultés au niveau du comportement dans le sens où ils sont moqueurs, soit auprès d'une élève performante soit envers une camarade en surpoids, ou encore se montrent menaçants envers leurs pairs. Téa tente de leur « *faire comprendre que ce n'est pas très sympa, mais ils continuent* ». Elle se pose la question « *comment gérer ça, comment essayer de leur faire comprendre ?* ».

Pratiques décrites

Téa explique ce qu'elle met en place :

- Pour Manon, qui se faisait traiter d'intello par les autres camarades, Téa l'a changée de place ;
- Pour la situation de la jeune fille en surpoids, elle déclare « *on hésite toujours à essayer de mettre en avant des élèves qui ont un peu de difficultés* ». Ce qui revient à dire qu'elle tente de la protéger.

Téa aspire à un changement favorable de l'attitude des autres élèves, mais cela semble long et difficile. Elle explique sa stratégie actuelle « *malheureusement, en empêchant certains, comment dire, en essayant de..., en enlevant un peu la parole finalement à tous les élèves, en me disant que moins ils feront de réflexions, moins ils parleront et moins ils feront de réflexions. Mais ce n'est pas une solution* ». Nous le voyons, Téa cherche comment dire sa pratique. Elle emploie les verbes *empêcher, essayer de, enlever, moins parler* et semble insatisfaite de la décision prise. Nous percevons une certaine gêne dans son propos, sur ce point, durant le

récit, alors même qu'elle pose un cadre pour limiter les paroles débridées et agressives d'élèves. Face à la joute verbale, elle limite la prise de paroles.

Téa a essayé le conseil de coopération, mais reste insatisfaite, car « *ils sont toujours en train de se critiquer* ». Face aux menaces, elle avoue « *j'ai du mal. Je ne sais pas quoi faire. Je leur dis "non", enfin j'essaie de leur dire, mais... je ne sais pas comment réagir devant ça. Je n'ai pas trouvé la solution finalement à cette ambiance* ». Téa précise le « *comme ça* » par de la « *malveillance entre eux* » et le fait que certains « *systématiquement continuent* ». Curieusement Téa ne fait pas allusion au rôle de l'autorité du maître. Elle cherche encore et tâtonne.

Logiques en jeu

Pour ce groupe-classe, des interactions lourdes et chargées affectivement se déploient quotidiennement. L'interdit de la violence (logique civique) ne tient pas facilement. Les élèves ont besoin de cadre, de contenant. Pour le moment, le cadre posé est celui d'éviter de leur donner la parole (ce qui est contradictoire, car le langage oral éduque à la distribution des registres d'énonciation). Parallèlement, l'enseignante travaille à sensibiliser les élèves au respect des autres.

Une question se pose, car Téa a tenté le conseil de coopération¹⁵⁴ or, cet espace nouveau permet aux élèves de déverser beaucoup de critiques. De cette manière, un *mauvais esprit* persiste et les élèves sont « *toujours à critiquer, à se critiquer les uns les autres* », tandis que Téa aspire à une ambiance de classe plus agréable. En proposant ce dispositif où Téa pense trouver un soulagement, elle est envahie par le flot de critiques que les élèves s'adressent entre eux. Le dispositif en place ne permet pas (encore) d'obtenir les effets escomptés. Il nous semble évident que

¹⁵⁴ Le conseil de coopération. Célestin FREINET, pédagogue français ayant vécu de 1896 à 1966 a mis en place le conseil de coopération dans sa classe. Ce pédagogue a fondé une approche pédagogique basée sur la coopération, soutenue par la communication, l'apprentissage et le tâtonnement expérimental. Le conseil de coopération, s'inscrivant dans la dynamique de la pédagogie nouvelle dont faisait partie Freinet, a lieu une fois par semaine et dure entre quinze et quarante-cinq minutes. Il s'agit d'une réunion de tous les élèves de la classe avec l'enseignant afin de gérer ensemble la vie en classe c'est-à-dire « l'organisation de la vie, du travail, les relations inter-personnelles, les projets »¹⁵⁴. C'est donc un lieu et un moment de gestion et de résolution de problèmes.

Le terme de « conseil de coopération » a été donné par Danielle JASMIN, au Québec, à la réunion (hebdomadaire) de tous les enfants de la classe, où ensemble et en cercle, sont gérées la vie en classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas : l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités, des jeux ; les relations interpersonnelles ; les projets.

Le conseil de coopération s'inspire fortement du « conseil de coopérative » imaginé et mis en œuvre par Célestin FREINET et qui connut un essor particulier grâce à Fernand OURY et à ses collaborateurs sous le nom de « conseil »

les élèves ont besoin de cette étape de critiques dans le conseil pour évacuer un lot de ressentiments et de vécus antérieurs (fonction de régulation, d'expression). Ce qui revient à dire qu'un conseil ne produit pas l'effet mécanique de mieux être ou de meilleure ambiance, mais installe des processus d'interlocution par lesquels des enjeux et des tensions dans le groupe vont pouvoir apparaître afin de les traiter, si tant est que l'adulte qui en est le garant sache se « servir » de ce type d'approche, d'outil de travail. Sinon c'est l'anarchie, le désordre est démultiplié. Ici la *dynamique de groupe* laisse l'enseignante « interdite », car elle n'est ni avertie ni formée pour mener un conseil de coopération et pas davantage pour conduire ou limiter, cadrer ce dialogue collectif. De leur côté, les élèves ne sont pas encore au stade de la solidarité ni de la collaboration.

Ce témoignage est intéressant, car il montre comment un outil comme celui du « conseil de coopération » peut paradoxalement conduire une enseignante dans une forme d'impasse. De façon générale, aucun outil, aucun dispositif pédagogique n'est pertinent s'il n'est pas d'une part compris dans son action d'ensemble et d'autre part s'il n'est pas appréhendé comme un processus de mûrissement. Il s'agit de se demander d'où je pars, qu'est-ce qui se passe et où j'arrive avec cet outil, car donner la parole aux jeunes peut dans un premier temps libérer leur parole brutalement. Il s'agit de voir pourquoi, comment faire, comment reprendre les mots qui dépassent parfois la pensée ou l'expression spontanée de pensées brutes, peu élaborées (tout ce que l'on pense ne se dit pas tel quel). Décider d'un conseil de coopération ne suffit pas en soi. Cela demande d'être soi-même averti, préparé, voire accompagné.

Ceci revient à dire que la maîtrise de dispositif, en l'occurrence ici pour le vivre ensemble (logique civique), demande un degré de maîtrise et de repérage d'animation de groupe, ce d'autant avec des groupes d'élèves enclins à la critique et aux moqueries.

Une autre question se pose. Comment se fait-il qu'arrivés en CM2, des élèves n'aient pas encore pu développer la collaboration, la solidarité, l'esprit d'équipe entre pairs ? Pour des élèves, découvrir le conseil de coopération seulement en CM2 montre un vide institutionnel dont Téo n'est pas responsable et qui pourrait expliquer des habitudes de règlement de comptes, installées en amont entre ces

élèves. Téma, enseignante dans la classe de CM2, classe de fin de parcours à l'école primaire, en fait les frais.

Ici la logique civique se trouve convoquée par le moyen du conseil de coopération, mais elle reste suspendue au manque de formation de l'enseignante elle-même et à une insuffisance voire à un dysfonctionnement institutionnel de l'école concernant en soi l'absence de conseils d'élèves ou de coopération.

B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit de Téma

Marc, élève avec suspicion de handicap

Téma parle de Marc, un élève débordant et étonnant. Elle perçoit cependant une amélioration dans le comportement de cet élève. Au fur et à mesure du récit de Téma, nous voyons qu'une suspicion de handicap (diagnostic en cours) n'empêche pas une performance assez étonnante en mathématiques. Nous exposons les situations selon trois domaines : le comportement, les apprentissages et le médical.

Marc, situation n° 1

Faits

Téma confirme qu'une évolution positive a eu lieu dans l'attitude de Marc « *Il fait moins de bruit, il est moins bruyant, il va se poser un petit peu plus quand même* ». Cependant, elle reconnaît qu'elle a « *eu beaucoup de mal au début. Presque de la peur. Il me faisait peur. Je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait beaucoup...* ». En la faisant préciser, Téma a « *peur que ça éclate. Peur que ça se passe mal. Donc j'évitais la confrontation à chaque fois.* »

Il a fallu que Téma soit à bout pour qu'une rupture s'opère « *le jour où j'ai... où je me suis dit "eh, bien non tant pis" et que je me suis confrontée à lui... ça a été beaucoup mieux* ».

Voyons comment Téma a procédé.

Pratiques décrites

Téma a pris la décision de montrer davantage les limites. Ce moment est déterminant « *je lui ai montré : ça peut être physiquement en lui disant qu'il ne pouvait pas faire ce qu'il voulait. Donc, je l'obligeais à s'asseoir ou je l'obligeais à aller dans le couloir pour se calmer. Et puis, verbalement quand il commençait*

à crier, je lui ai montré que je pouvais crier aussi fort que lui voire plus fort que lui. Et c'est marrant parce que du moment où j'ai fait ça, comme par exemple, je criais, il s'arrêtait net, il me regardait et puis il me disait "Ah, pardon" ».

Lorsque nous parlons de rapport de force, Téo confirme « *oui, un rapport de force et puis j'ai l'impression que des fois il ne se rendait pas compte comment il était et que le fait de faire un effet miroir comme ça, il s'arrêtait et il se disait "ah, je réagis comme ça". C'est l'impression toujours que ça me donnait* ».

La question se pose de savoir comment Téo en est arrivée à (ré) agir ainsi. Elle nous confie alors son langage intérieur « *Je pense que c'était parce que je n'en pouvais plus. Je me suis dit il faut que je tente ça. Chose que je ne voulais pas faire parce que pour moi, je me disais "je ne vais pas réagir comme ça, je ne vais pas l'obliger physiquement à faire ci, je ne vais pas me mettre à crier plus fort que lui. Et puis au bout d'un moment je n'en pouvais plus, je me suis dit 'Bon, bien, tant pis, quoi, on va voir ce que cela donne' ».* Cela a été difficile pour Téo d'agir ainsi, mais elle ne pouvait plus pouvoir contenir son émotion. À partir de là, Marc a changé « *il a senti la limite qu'il ne pouvait plus dépasser. Peut-être que c'est ça qu'il cherchait depuis le départ ?* »

Le fait de réagir ainsi, pourtant efficacement, a posé problème à Téo. Lorsque nous vérifions si elle était à l'aise sur le moment quand elle réagissait ainsi, elle répond franchement « *non. Au départ je me suis dit "pourquoi j'ai réagi comme ça ?". C'est après coup en me disant "Bien, finalement ça a servi, quand même" que l'on se dit "ah !", mais sur le moment non ! Ce n'est jamais très agréable d'obliger un élève à se lever, à se mettre dans le couloir parce que... voilà, non, ce n'est pas agréable* ».

À la question de savoir si Téo a encore peur, elle répond « *maintenant, il n'y a plus de soucis* ».

Téo témoigne que désormais elle va jusqu'au bout des choses. Sa détermination s'entend « *maintenant, je le prends par le bras et je le tiens par le bras, sans le déplacer, ça l'oblige à se déplacer et maintenant il sait que je peux le déplacer*

s'il ne veut pas, il se déplace tout seul ; il a compris que je le ferais ». Elle lui apprend à s'ajuster à elle et à ses exigences.

Téa parle de respect réciproque attendu : *« je lui ai encore redit aujourd'hui, je lui ai dit que je le respectais et que je lui ai demandé "et toi est-ce que tu me respectes ?". Il m'a dit "mais si, mais si !" Il sait que je le respecte oui, ce qui n'était pas toujours évident au départ. Oui, il sait que je le respecte, il sait que je ne vais pas [qu'aurait-elle voulu dire], je ne sais pas... Il le sait et je le ressens. Je pense que la relation a changé ».*

Logiques en jeu

Téa est passée d'une sorte de sidération à une détermination. Elle a cheminé. De la peur, elle est parvenue à une maîtrise ; quelque chose a bougé en elle et dans sa communication à cet élève au comportement difficile. Téa a pris en main les rênes de la situation.

La logique civique de non-violence est incarnée par l'enseignante, mais elle n'écarte pas le recours à la force ni à la persuasion. Téa a fait entendre sa place d'adulte au moins de manière archaïque, dans le sens où il a fallu qu'elle se fâche et montre son ressentiment, sa colère sincère. Mais elle ne se défoule pas, elle initie une relation à Marc emprunte de respect. La logique domestique est ici force de progrès. L'attention particulière portée à Marc permet un dépassement de la situation.

Marc, situation n° 2

Faits

Par rapport aux apprentissages, Marc a des difficultés et *« a beaucoup de mal à rentrer dans les apprentissages »*. L'enseignante explique *« qu'il ne va pas faire grand-chose, il ne va pas vouloir travailler »*. Mais Marc a sans doute pris l'habitude de s'occuper tout seul *« il va surtout bricoler, faire de très belles maquettes (pistolet) »*.

C'est au moment de l'évaluation en mathématiques que Téa constate que finalement Marc *« va quand même écouter parce que lorsque l'on va faire des*

évaluations de mathématiques, il va pouvoir y répondre ». Marc s'imprègne des notions tout en prenant une distance par le bricolage.

En revanche, en français, il va trouver cela difficile et va dire « *ben, non, je ne fais pas* ». Marc est dans le refus de faire. Téa explique ceci par « *il fait ce qu'il réussit, et ce qu'il n'arrive pas à faire, il refuse de le faire* ». Alors comment procède Téa ?

Pratiques décrites

Téa explique qu'elle « *essaie d'être à côté de lui pour le stimuler* », mais il reste dans le refus. Téa exprime sa déception « *et c'est cela qui est décevant pour moi, parce que je me dis "qu'est-ce que je n'arrive pas à faire pour le faire avancer, quoi ?"* ». Téa est dans un questionnement permanent. Elle tâtonne « *parce qu'insister, j'ai essayé, il se braque ; négocier, il va commencer, mais il va vite arrêter ; et puis le laisser faire ce n'est pas non plus...* ». Ce qui lui fait exprimer « *pour moi, c'est très difficile* ».

Logiques en jeu

Marc, élève atypique, incite l'enseignante à se dépasser. Il s'agit de sortir des sillons habituels ou des représentations du métier. N'est-ce pas finalement cela la difficulté du métier, d'autant que l'enseignante est novice ? Les élèves atypiques font sortir des chemins habituels et les questionnements qu'ils génèrent sont tout à la fois éprouvants, car insolites, souvent établis dans la durée. Ils renvoient en miroir à l'enseignante une impression de non-maîtrise.

Téa a réussi à passer de la logique domestique où elle était désespérée (peur) à une logique domestique frontale (se montrer, se fâcher) qui a initié une logique domestique plus tempérée. L'enseignante reconnaît le chemin parcouru et les progrès même si cela lui demande beaucoup d'énergie.

Marc montre des capacités en mathématiques alors qu'il refuse l'aide pour le français, ce qui rajoute à sa difficulté (logique industrielle). C'est un jeune garçon qui a besoin de maîtriser. La bienveillance et l'aide ponctuelle de l'enseignante ne suffisent pas à répondre aux besoins de l'élève. Il s'agit de renoncer d'une certaine manière à la logique industrielle. Aider individuellement, ponctuellement (logique domestique) ne s'avère pas davantage satisfaisant si l'élève refuse l'aide. Ainsi le projet scolaire d'apprentissage est quelque peu détourné au profit de la

socialisation de l'élève (logique civique) et de son bien-être (logique domestique). Les logiques domestique, civique et industrielle apparaissent dans un montage permanent, non stable, qui génère des préoccupations et des tiraillements pour l'enseignante. Se rajoute le nombre important d'élèves dans la classe. La question se pose du problème de telles classes en surnombre et de la souffrance d'un élève obligé « de suivre » et finalement ne pas répondre aux attendus des programmes. L'enseignante est aussi tiraillée entre l'accompagnement d'un élève singulier et les faibles autres ressources (temps de l'enseignante, la propre capacité à avancer de l'élève) disponibles. N'y a-t-il pas une inadéquation patente dans ce cas entre les textes et le réel du terrain ?

Marc, situation n° 3

Faits

Une équipe éducative a été posée pour Marc au premier trimestre. Un diagnostic est en cours, mais pour Téa « *le problème, c'est qu'apparemment, il passe toujours des examens, en tous les cas, les parents ne nous tiennent pas beaucoup au courant* ». Elle semble désolée du peu d'information de la part des parents, mais en demande-t-elle, de l'information ? En attendant un diagnostic plus précis, un traitement a été prescrit « *pour l'hyperactivité c'est de l'homéopathie et pour les crises d'épilepsie, c'est des médicaments* ». Il ne prend pas de Ritaline.

Téa trouve difficile d'accompagner Marc, car « *on ne sait pas comment le cerner* ». Son comportement est imprévisible, il n'adhère pas au travail, cherche à maîtriser, manifeste de la violence à l'égard d'autrui, présente une hypersensibilité. Bref, il s'agit pour cette enseignante novice de composer avec tous ces paramètres. Même dans les espaces ouverts, il s'agit d'intervenir « *dans la cour de récréation, il fallait le contenir des fois, parfois il fallait réagir quand il commençait à hurler contre une jeune fille qui ne lui avait rien fait du tout* ».

Pratiques décrites

Si Téa avait du mal à s'interposer, maintenant elle ose « *le calmer, le forcer, lui dire "bien non, maintenant tu vas aller te calmer plus loin"*. Chose que j'avais du mal à faire avant ».

Logiques en jeu

Quotidiennement, et dans tous les espaces scolaires, l'enseignante doit intervenir, réagir et trouver la juste distance, la bonne attitude sans relâcher sa présence au groupe classe. Il y a comme un « vertige » dans cette vigilance de tous les instants. Pourtant nous sommes au cœur du métier. Mais de quel métier s'agit-il : enseignant, éducateur spécialisé, soignant... ? La logique domestique nous montre ici des frontières floues et équivoques concernant la fonction de l'enseignante et sa pratique quotidienne. Dans les dix compétences telles que formulées dans les textes officiels, la compétence 6 prescrit de « prendre en compte la diversité des élèves ». Or, le code de l'éducation, article L122-1-1 stipule que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève l'acquisition d'un socle commun, [constitué] « d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, et réussir en société ». En gardant ces finalités pour objectifs, une tension réelle se précise dès lors qu'un élève « résiste » à la forme scolaire proposée. Une tension puissante s'exerce sur les pratiques et déplace les contours qui définissent traditionnellement le métier d'enseignant. L'enseignant est déjà peu formé à la pédagogie, doit-il l'être aussi à propos d'interventions et de savoirs faire encore plus spécialisés ?

C - Les élèves précoces dans le récit de Téa

Téa évoque une élève performante qui se fait traiter « d'intello ». Étonnamment, elle parle aussi de Marc, cet élève en grande difficulté qui réussit en mathématiques alors qu'il ne participe pas et ne semble pas écouter : *« il a beaucoup de mal à rentrer dans les apprentissages. Il ne va pas faire grand-chose, il ne va pas vouloir travailler. Il va surtout bricoler, faire de très belles maquettes, ceci dit de pistolet... c'est vrai, c'est des très belles maquettes, mais voilà, c'est ça qu'il fait »*. Néanmoins, selon les tests psychométriques Marc n'est pas diagnostiqué élève précoce.

Nous touchons là au registre des représentations suscitées par l'évocation de mots tels qu'« intello ». Il apparaît effectivement commun de banaliser le sens des mots

et des concepts. C'est en cela que le travail avec des professionnels extérieurs à l'école permet aussi de s'appuyer sur des faits ou des données travaillées autrement et plus objectives. En revanche, certains élèves ont des profils dysharmoniques, c'est-à-dire montrent une performance dans un domaine et une « défaillance » dans un autre.

Téa n'a pas évoqué la sous-catégorie des élèves allophones. Elle ne fait pas non plus allusion aux élèves redoublants.

D - Dans le récit de Téa : conclusion

Téa est PES « professeur des écoles stagiaire », c'est-à-dire que selon les directives actuelles, elle doit passer l'étape de la validation (pratique et entretiens). La logique industrielle imposée par le cursus de formation. Qu'exprime Téa par rapport à son entrée dans le métier, plus précisément du côté des élèves différents ?

Téa témoigne de l'écart entre sa représentation du métier et le vécu. Elle s'attendait effectivement à avoir des « élèves différents » avec des « besoins éducatifs particuliers » comme les textes officiels le stipulent (les textes seraient le reflet ou l'intelligibilité du terrain dans cette représentation). Dans cette appréhension, elle pensait répondre ainsi par la différenciation, l'aide ponctuelle, la bienveillance : « *quand on rentre dans le métier, on se dit qu'on va réussir tous à les faire avancer, puis la réalité, elle est là* ». Plus spécifiquement, elle précise « *lorsque l'on rentre dans le métier on ne s'imaginer pas du tout tomber sur des enfants comme ça* » qui ont des problèmes de comportement et sont en grande difficulté scolaire. La logique domestique s'impose de manière différente que celle envisagée par Téa.

Sa représentation de novice a bougé : « *quand on parle de différenciation forcément on se doute bien qu'il y a des élèves qui y arrivent moins vite que d'autres. Mais à ce point-là, moi, je n'imaginais pas cela* ». Le niveau des difficultés et la charge de travail conséquente n'ont rien à voir avec ce à quoi elle s'attendait. L'entrée dans le métier est douloureuse pour Téa : « *très difficile parce que je ne m'attendais pas à ça. Parce que je n'ai pas toujours eu de*

soutien. Et parce que l'on nous demande beaucoup de travail et que c'est beaucoup de pressions ».

Non seulement la charge de la fonction est lourde pour Téo, mais elle ne peut pas compter sur une équipe ni sur le soutien de l'institution *via* le chef d'établissement (logique industrielle, état de petit). Cet « isolement » est préoccupant.

Téo a traversé des périodes de doute avec un « *grand sentiment de solitude* ». Le groupe en tant que groupe de travail (logique civique) ne permet pas à Téo de se sentir comme faisant partie d'un groupe d'appartenance avec des buts communs. Elle confirme un « *très grand doute ! J'en ai même parlé à mon mari en me disant " mais attends, je fais quoi là, est-ce que j'arrête, est-ce que je n'arrête pas ? " Je me suis vraiment posé la question d'arrêter* ». Favorablement, elle a pu « en parler avec des gens » également « trouver des ressources ailleurs ».

Avec du recul, Téo admet simplement « *je n'ai pas su tout de suite d'emblée les prendre. Je me suis cherchée pendant un certain temps* ». Elle conçoit « *disons que moi j'apprends donc pas je n'ai pas forcément fait ce qu'il fallait pour les cadrer...* »

Finalement elle conclut « *je le prends maintenant comme une bonne expérience... comme un défi, comme une expérience* ». Téo a les ressources pour dépasser les difficultés et se hisser hors de cette année difficile (logiques industrielle et domestique dans leur état de grand et de petit).

À travers ce témoignage, Téo livre quelque chose d'intime, son entrée douloureuse dans le métier d'enseignante. Elle partage ses doutes, ses impasses et admet ses erreurs. Mais peut-on vraiment parler d'erreur ? Il y a aussi une errance à devoir faire un tel parcours *seule*. La catégorie des « professionnels » va nous permettre d'approfondir la situation singulière de Téo.

Pour résumer, Téo entre dans le métier de professeur des écoles et se trouve confrontée, sans préparation, à des élèves atypiques et à un groupe classe difficile. Cette tension est visible tout au long de son récit de pratiques (logique industrielle, état de petit (*manque de formation*) et état de grand (*effort pour dépasser la situation de novice*)).

8.1.3 - Catégorie des élèves différents : synthèse conclusive

De l'ensemble de notre analyse de la catégorie des élèves différents, nous posons désormais les conclusions suivantes.

A - Problèmes récurrents posés par ces élèves

- Attention quotidienne

Dans le début des récits de pratiques, les enseignantes ont présenté brièvement leur classe en indiquant des élèves en difficultés et porteurs de handicap (Aline et Solène) ou bien n'en parlent pas spontanément (Béatrice et Téma). Néanmoins, dès que nous les y avons invitées, les enseignantes ont « des choses à dire », et décrivent des situations et leur pratique. Nous relevons deux points : d'une part, la *manière dont elles gèrent l'aide* auprès des élèves différents et d'autre part, la *priorité qu'impose le groupe-classe*.

L'aide aux élèves différents se réalise de plusieurs façons, elle implique : a) un certain *rapport au temps* et b) une certaine *qualité relationnelle*.

a) Un rapport au temps

- Par anticipation : Solène explique « *pour ces trois enfants-là, il y a en effet un travail adapté* ». Solène prépare un travail à l'avance « *souvent, je n'ai même pas besoin de le dire* » les élèves y sont habitués. Cela paraît naturel.

Pour deux enfants de MS « *qui ne sont pas au même niveau que les autres (...)* Béatrice adapte les fiches, soit [je] leur fais faire ». Quant à Téma, elle propose « *un plan de travail* » qui consiste à proposer aux élèves « *des exercices de différentes difficultés* ».

- Au fur et à mesure : Aline explique « *en fait, je circule, j'aide au mieux... cela se fait à la louche. Ce n'est pas trop satisfaisant pédagogiquement parlant* ». Béatrice aide les enfants « *dans la journée quand je peux* ».

- Au cours de l'année scolaire : Pour Béatrice, il lui a fallu connaître l'élève et comprendre sa problématique « *comme je ne connaissais pas cet enfant, c'était très difficile de s'adapter* ». L'aide s'est précisée au cours de l'année scolaire par une compréhension plus fine de la situation.

b) Une certaine qualité relationnelle

- Par une attitude réflexive : Par exemple, suite à une évaluation non réussie pour d'autres élèves en difficulté, Aline s'est « *pris une demi-heure pour les prendre un par un avec moi pour reprendre* »... « *Et tous ceux qui n'avaient pas... on va dire réussi le matin, je les ai repris un par un... en relation duelle* ».

- Par l'aide personnalisée : Pour Béatrice « *le mercredi je revois le travail* ». Aline, elle, « *arrive à 8 h moins le quart le matin, j'ai une heure de soutien. Enfin trois quarts d'heure. Donc, j'ai d'abord travaillé avec une élève de CMI, trois quarts d'heure, sur la résolution de problème* ».

- En renonçant : Béatrice précise qu'il y a « *d'autres élèves en difficulté, mais très franchement, je n'ai pas beaucoup le temps de m'en rendre compte. Je ne peux pas, je n'ai pas le temps. C'est une question de temps et d'effectif. Matériellement parlant, 27 élèves* ». De son côté, Téa exprime sa difficulté à faire évoluer l'attitude de Marc dans son rapport aux apprentissages en français « *parce qu'insister, j'ai essayé, il se braque ; négocier, il va commencer, mais il va vite arrêter ; et puis le laisser-faire ce n'est pas non plus...* ». Finalement Téa est contrainte de renoncer, ce qui lui fait exprimer « *très difficile, pour moi, c'est très difficile* ».

Pour résumer, l'aide auprès des enfants différents se structure dans une temporalité particulière de manière anticipée, s'effectue au fur et à mesure sur des temps repérés, formels, pendant la classe ou en aide personnalisée ou encore se précise de manière spontanée. Une attitude réflexive chez les enseignantes est observable (ajustements, reprise) ou un lâcher-prise se met en place (renoncer aux apprentissages visés) ce qui instaure un autre type de rapport aux apprentissages. À travers les récits de pratiques, nous déduisons que l'aide aux élèves différents convoque la logique industrielle (apprentissage, préparation) au service de la logique domestique et inversement. Cependant, les pratiques décrites ne nous permettent pas de rendre compte de manière quantitative du temps réel accordé aux élèves en difficultés.

- Des élèves différents laissés pour compte ?

Dans la prise en compte des élèves différents, les quatre enseignantes constatent leur manque de temps. Les enseignantes sont absorbées par une gestion du groupe-classe conséquente, or l'aide individuelle est « chronophage » et captatrice d'attention. Ainsi, un écart se prononce entre l'idée d'aider un ou plusieurs élèves et la réalité du terrain où des enseignants doivent renoncer à aider individuellement. S'entendent alors du regret, de la résignation voire de la culpabilité. La logique civique (groupe-classe) demeure prioritaire. Il est intéressant de relever comment les enseignantes expriment cet écart entre les directives et leur terrain :

Aline précise *« matériellement parlant, 27 élèves, les trois que je te décris là, ceux qui sont le plus en difficultés [plus] celle-ci... je ne peux pas, je n'ai pas le temps. C'est une question de temps et d'effectif »*.

Béatrice donne son avis quant à l'accueil des enfants handicapés. Béatrice *« Je pense que l'on a très peu de temps pour ces enfants-là [handicap et problème de comportement]. Et en même temps, je pense que ces enfants ne devraient pas être scolarisés la journée entière. Moi, j'en suis persuadée »*. Malgré cela, elle reste stricte sur le nombre d'élèves *« pour tout le monde, je dirais, parce que pour l'enseignante c'est pesant quand les classes sont nombreuses ; quand ce sont des petits groupes, je pense qu'il a sa place »*. Elle précise *« un seul niveau et peut être 20 enfants dans la classe, là je pense que c'est gérable. Il y a le nombre d'enfants quand il faut avoir deux niveaux ou trois niveaux. Je pense que l'on a très peu de temps pour ces enfants-là »*.

Solène regrette *« On ne peut pas, quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls »*.

Quant à Téa, l'espace géographique revient plusieurs fois, elle en parle de manière itérative *« Le problème, il y a quand même un problème : c'est le fait de ne pas avoir assez de place. On était vraiment très serré. Et ça franchement c'est... »*. Téa finit l'année scolaire avec 31 élèves dans sa classe.

Une tension permanente entre le groupe-classe (logique civique) et l'individuel (logique domestique) se résout par un compromis. Ce qu'impose la réalité de la gestion du groupe-classe constitue la priorité pour conduire la vie de classe. Autrement dit, l'attention quotidienne à porter aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » pose un « souci » à l'enseignante dans la mesure où cette aide est interdépendante de l'effectif et de la dynamique inhérente au groupe-classe. Un groupe-classe est un « groupe primaire durable », (son « existence collective se poursuit sur une longue durée » Mucchielli, 1967, p.20). Ce type de groupe possède des caractéristiques psychologiques fondamentales. Dès lors, l'effectif, la structure et la dynamique d'un groupe-classe interagissent dans la prise en compte des élèves différents à travers le manque de temps et de disponibilité de l'enseignante. Il est important de souligner que les enseignantes ne sont pas dans le refus de l'aide, mais qu'elles se trouvent elles-mêmes dans une difficulté à donner plus de temps, notamment un temps dont elle ne dispose pas.

B - La sémantique employée par les enseignantes

Nous nous sommes posé la question de savoir si les enseignantes interviewées utilisaient une sémantique professionnelle relative aux textes de loi ou suivant une autre acception des termes. Pour y répondre, nous avons relevé à partir d'une liste de mots clés, la fréquence de ces termes significatifs dans chacun des récits.

Une sémantique professionnelle articulée autour des termes « difficultés », « difficile » et « besoin (s) »

Pour mener cette étude, nous avons constitué une liste de mots à partir du champ lexical issu des textes de loi, mais aussi véhiculé par le « jargon » des enseignants spécialisés sur leur terrain professionnel¹⁵⁵. Nous avons relevé pour chacun des quatre récits de pratiques la fréquence de l'emploi de cette liste de mots dans les propos des enseignantes interviewées. Nous n'avons pas comptabilisé les mots de la liste employés par le chercheur, pas davantage ceux qui étaient liés à une

¹⁵⁵ Nous sommes nous-même praticienne enseignante spécialisée depuis onze années.

situation autre. Par exemple, pour le mot « besoin », nous l'avons relevé dans les propos tenus lors des récits que lorsqu'il s'agissait uniquement du « besoin concernant un enfant ». Lorsqu'il s'agissait : « *de quel matériel on a besoin* », nous ne l'avons pas comptabilisé dans nos calculs, car nous estimons alors que l'utilisation du terme besoin concerne seulement le besoin d'outillage.

Tableau 11. Fréquence des termes utilisés par les enseignantes

Termes Mots clés	Béatrice MS-GS	Solène CP	Aline CE1	Téa CM2	Total
Enfant (s)	69	55	32	8	164
Difficulté (s)	11	11	8	12	42
Élève (s)	1 _(parents d'élève)	0	16	24	40
Parents	24	4	3	8	39
Difficile	12	2	4	16	34
Besoin (s)	3	8	11	4	26
Besoins Éducatifs Particuliers « BEP »	0	0	0	0	0
Collègue	0	3	16	7	26
Comportement	6	1	6	8	21
Maman	6	6	2	1	15
Aide	8	3	2	1	14
Peur	0	0	8	5	13
Échec	7	1	0	0	8
« Je ne peux pas »	0	0	6	2	8
Adapté	3	1	0	0	4
Handicap	3	1	0	0 (handicapant)	4
Diagnostic	0	0	1	2	3
Suspicion	0	2	0	0	2

Dyslexie	0	2	0	0	2
Papa	1	0	1	0	2
CLIS	0	0	1	0	1
Différent (élève)	0	0	0	0	0
Inclusion	0	0	0	0	0
Scolarisation	0	0	0	0	0
Trouble	0	0	0	0	0
Primo-arrivant Étranger ou d'origine x	0	0	0	0	0

Ce relevé nous intéresse, car il nous permet de situer globalement toute la sémantique officielle utilisée en comparaison avec celle des enseignantes de classes ordinaires.

- Termes handicap et différence

Nous constatons que le mot *handicap* n'est pratiquement jamais utilisé. Les termes liés au handicap : *inclusion*, *trouble* et à la différence : *différent*, *primo-arrivant*, *enfant précoce* ne sont jamais employés par les quatre enseignantes interviewées alors même qu'elles ont des élèves porteurs de handicap ou *avec suspicion de handicap*, dans leur groupe classe, pas davantage lorsque des élèves sont des enfants différents du côté de la précocité « *très très brillant(s)*, *très performant(s)*, *[qui savent] déjà lire* ». Également, comme nous l'avons déjà relevé, les mots « différent, différences » ne sont pas repris par les enseignantes. Ce qui veut dire qu'elles ne parlent pas sur la différence, elles la vivent de près. Ainsi, les termes employés dans les textes légaux, prescriptifs, ne sont pas les mots du langage courant de ces enseignantes. Cela signifie-t-il que l'enseignante est davantage fixée sur la difficulté de l'enfant et ses besoins que sur la définition des contours d'une pensée du handicap ? Cela peut vouloir dire aussi que les enseignantes ne travaillent pas en tant que « spécialistes » d'un trouble, d'une difficulté ou d'un handicap ou encore d'une douance. Les enseignantes non pas

d'idées préconçues sur ces enfants et engagent une relation pédagogique semblable à toutes les autres.

- **Termes difficultés - difficile - besoin**

À défaut des termes clés, ce sont principalement les mots *difficile*, *difficulté (s)*, *besoin (s)*, *aide* et enfin *comportement* qui sont le plus fréquemment utilisés. Très vite, les problèmes de comportement d'élèves différents « envahissent » émotionnellement (peur) et pratiquement (travail) les enseignantes. Ces problèmes de comportement génèrent une pression permanente sur elles. Toutefois, les récits de pratiques ne témoignent pas de données sur le long terme pour ces enfants-là. Il serait intéressant de réinterroger les enseignantes à différentes périodes pour savoir où en sont ces élèves et comment la relation éducative évolue avec eux.

- **Termes enfants-élèves**

Dans une forte proportion, pour les enseignantes, les élèves sont d'abord des enfants (fréquence des mots : 40 fois le mot élève (s)/164 fois le mot enfant (s)) faisant partie d'un groupe-classe. Cet emploi lexical suit la progression des classes d'âge. Nous observons, en effet, que seul le terme *enfant* est employé par l'enseignante de maternelle et celle de la classe de CP (jamais le mot *élève*). En revanche, l'enseignante de CE1 emploie le mot élève, mais le mot *enfant* est utilisé deux fois plus que le terme *élève*. Cela s'inverse en CM2 où l'enseignante utilise trois fois plus le mot *élève* que le mot *enfant*. Ce qui voudrait dire que l'enfant existe d'abord en tant qu'enfant et que plus l'enfant grandit et plus il est perçut comme un élève.

8.2 - LES LOGIQUES EN JEU DANS LES RÉCITS DE PRATIQUES

Nous venons d'analyser à partir des récits de pratiques comment l'aide aux élèves différents est vécue quotidiennement dans les classes par les quatre enseignantes. La catégorie des élèves différents ou à « Besoins Éducatifs Particuliers », à travers les *faits* et les *pratiques décrites*, nous a donc permis de dégager les *logiques en jeu* dont nous donnons ici les points importants, à l'aide de schémas.

A - Les différentes logiques : visualisation par schémas

Méthode

Comme nous l'avons exposé, dans la notre Partie II, « la mise en forme graphique comme outil d'analyse » est féconde (Kohn et al, 1991, p.15). De plus, « chercher à créer un schéma, c'est chercher à exposer clairement des données au lecteur – mais le processus d'élaboration du schéma en lui-même finit par faire émerger du sens, parfois à l'étonnement du chercheur » (1991, p.15), poursuivent les auteurs. Considérant que les schémas « fournissent une réserve d'idées analytiques qui peuvent être triées, ordonnées, réordonnées et récupérées » (Strauss et Corbin, 2004, p. 260), nous présentons ci-après une schématisation des problèmes rencontrés, des questions soulevées et des pratiques décrites pour analyse.

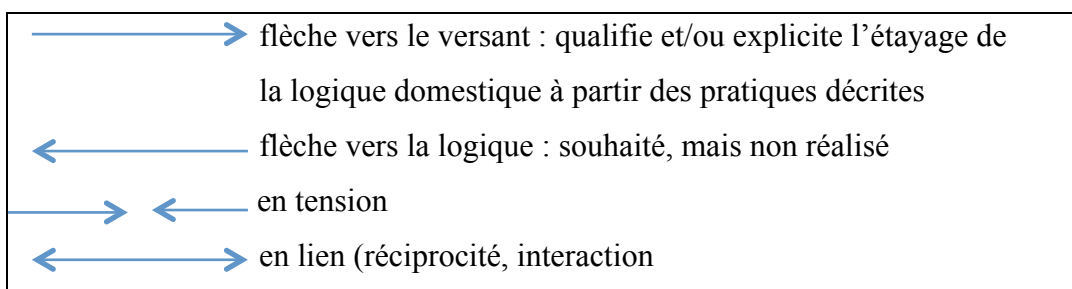
Aller-retour entre numérique et support papier

La schématisation à partir des données et des tableaux récapitulatifs a été réalisée suivant plusieurs étapes. Cette élaboration ne s'est pas faite d'emblée. Nous avons tâtonné à partir de graphiques du logiciel « SmartArt ». Cependant, nous avons dû abandonner cette entrée et avons préféré la mise en schéma sur un support papier (format A3), car plus simple et plus direct d'accès. Sur ce support papier, nous avons tout d'abord symbolisé nos six logiques par des formes ovales mises en constellation (arborescence) avec une couleur respective, puis nous avons extrait de l'ensemble de l'analyse et des tableaux ce qui pouvait étayer la logique domestique (1^{ère} étape), de même pour les autres logiques. De là, nous avons regroupé pour la logique domestique les éléments qui se rattachaient à des dimensions communes (2^{ème} étape). Puis nous avons situé les différents mouvements *intra* et *inter* logiques suivant un codage de flèches (3^{ème} étape).

Enfin, en particulier pour la logique domestique, nous avons regroupé les données similaires en sous-catégories (4^{ème} étape) en ayant recours au papier calque, procédé qui a permis de travailler directement sur le support papier réalisé. La présentation finale numérique a pu se concrétiser à l'aide du logiciel « Inspiration »¹⁵⁶.

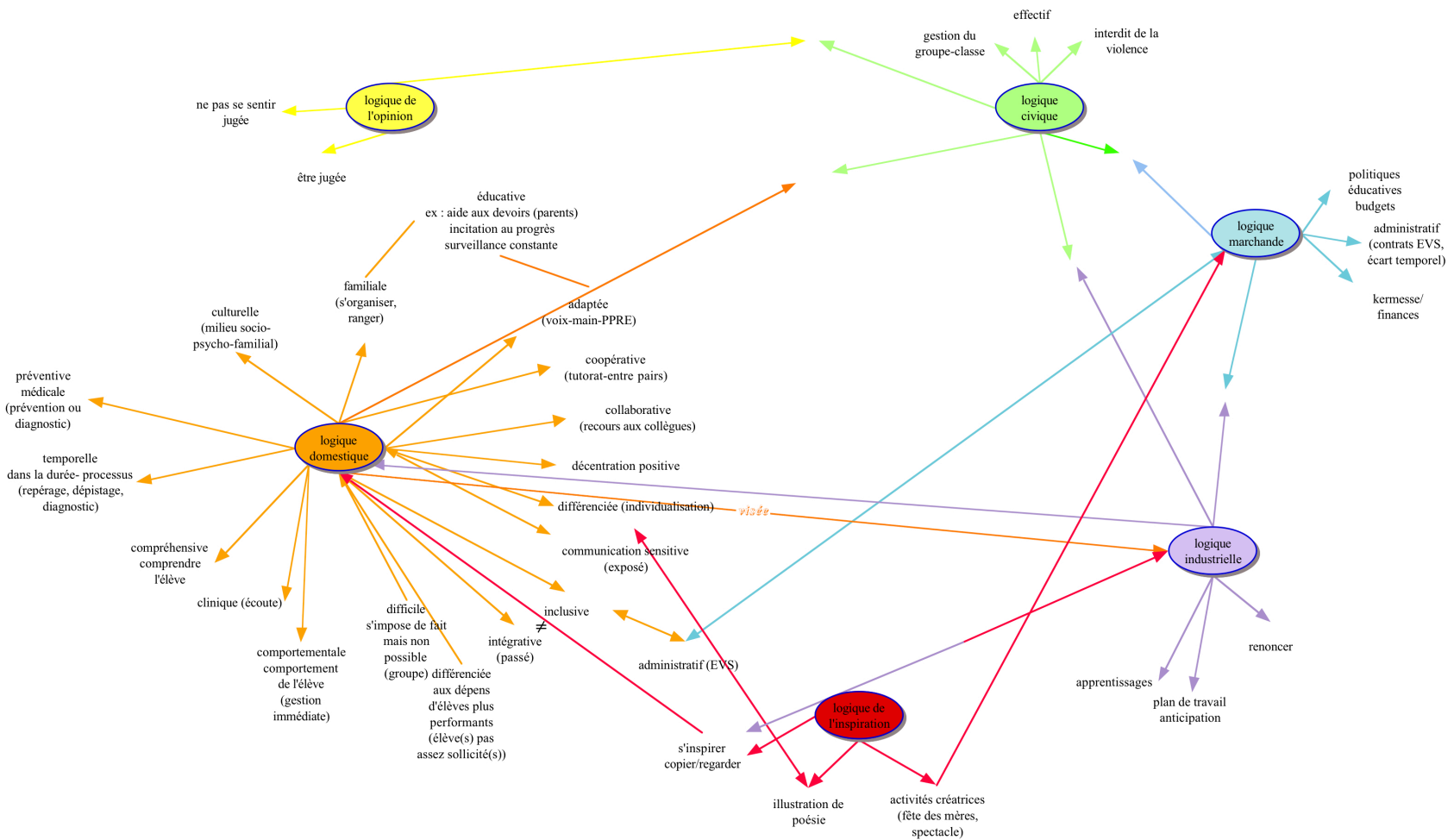
Schémas

Légende pour les schémas



¹⁵⁶ « Inspiration est un logiciel de type idéateur. Cet outil permet de représenter graphiquement des idées, des concepts ou des mots et de les mettre en relation entre eux. En mode schéma, on obtient une représentation visuelle de la pensée et en mode plan, les idées sont organisées de façon hiérarchique, ce qui facilite la rédaction éventuelle d'un texte. Ce logiciel s'utilise avantageusement pour le remue-méninges, les réseaux de concepts, la création de schémas, les organigrammes ou les plans de rédaction » (in *logiciels éducatifs*).

Schéma 18. Les logiques en jeu à travers les récits de pratiques
voir annexe 29 (format A3)



B - La logique domestique au cœur des pratiques décrites

Schémas

Cette schématisation nous permet de mettre en exergue les *manières* dont les enseignantes disent qu'elles agissent (à travers les pratiques décrites) concernant la prise en compte des élèves différents. De cette représentation apparaît une profusion d'informations relative à la logique domestique :

- Tout d'abord, la logique domestique est la logique qui se déploie le plus et s'impose de fait. Le schéma ci-après nous permet de mettre l'accent sur la logique domestique.

Schéma 19. La logique domestique au cœur du travail enseignant

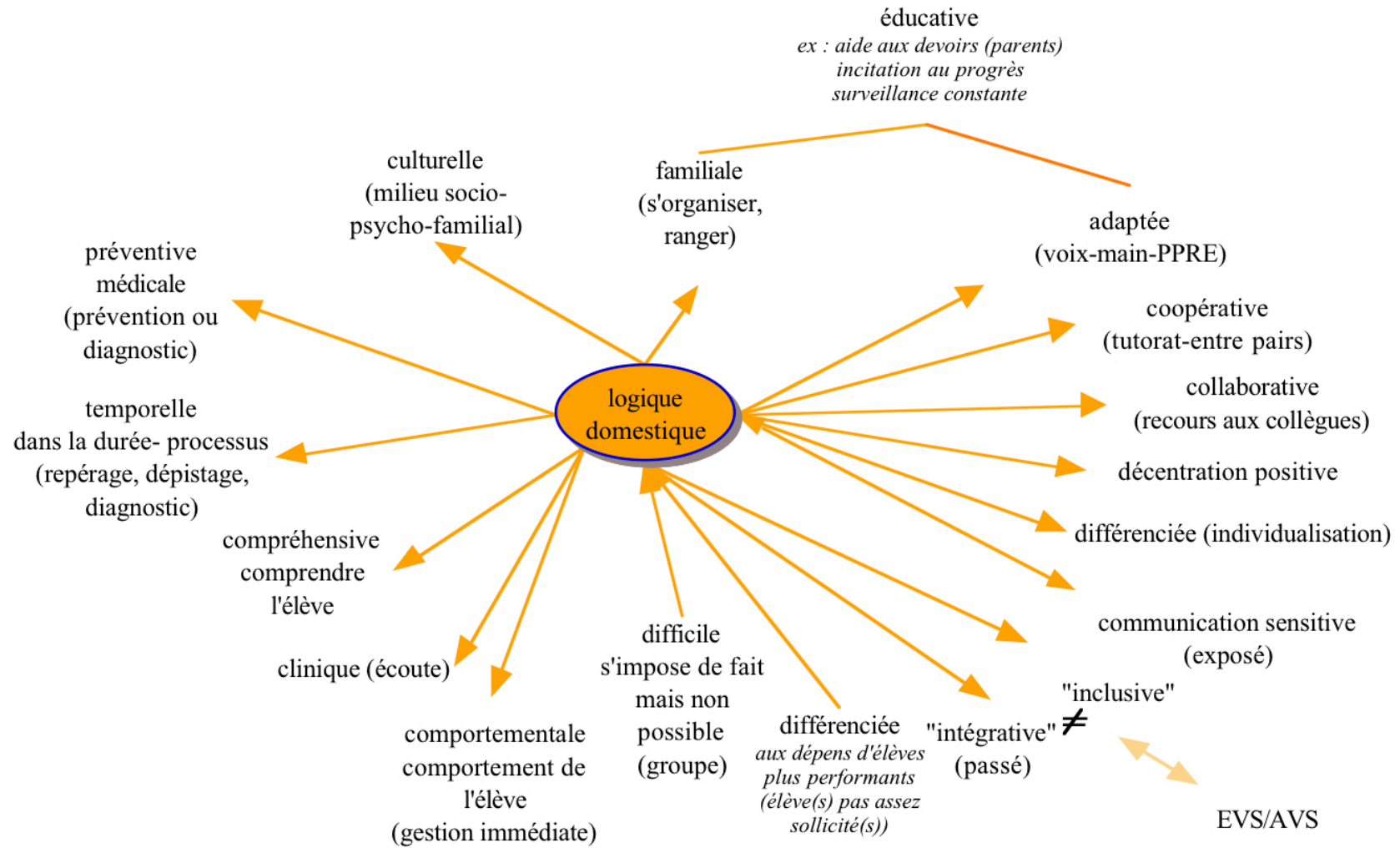


Schéma 19. La logique domestique au cœur du travail enseignant

- Ensuite, la logique domestique mobilise les enseignantes. Celles-ci agissent, ou non, plus ou moins, en fonction de chaque élève : les réponses sont multiples et composites, selon les besoins perçus pour chacun des élèves ;
- Puis, la presque totalité des flèches (15/17) indique la direction habituelle prise par la logique domestique en direction des élèves sous plusieurs formes, le plus souvent dans un entrelacs de réponses multiples.
- Enfin, le schéma ne permet pas de situer la densité d'interventions et d'attention requise concernant les élèves ayant des problèmes ou troubles du comportement (élèves débordants, violents ou encore atypiques). Or, les problèmes de comportement mobilisent très largement les enseignantes. Autrement dit, le schéma ne peut ni se suffire à lui-même, ni s'interpréter sans l'apport quantitatif des données (% du nombre de lignes de l'énoncé par rapport au récit global). De même, les données quantitatives ne suffisent pas à mesurer l'aspect émotionnel ni à traduire les émotions et les sentiments éprouvés. D'où la nécessité de compléter cette sous-catégorie. Ce constat nous fait donc retourner à nos données et à notre schéma pour le compléter afin d'établir une mesure quantitative.

Les problèmes de comportement : mesure quantitative

Pour chacun des récits de pratiques, partant du nombre de lignes relatif aux élèves différents, nous avons établi une proportion correspondant aux problèmes de comportement grâce au tableau récapitulatif suivant. À noter que nous avons inclus les problèmes de comportement liés aux élèves et au groupe-classe. C'est le cas, par exemple, lorsque la directrice de Téa parle du groupe « *c'est catastrophique* » pour traduire les problèmes de comportement lors d'un déplacement hors de l'école.

Tableau 12. Proportion de lignes consacrées aux problèmes de comportement dans la catégorie des élèves différents

	Enfants différents (cf. récits de pratiques colorés)	Problèmes comportements	Proportion
Aline	569 lignes	dont 163 lignes	$\approx 1/3$
Béatrice	538 lignes	dont 252 lignes	presque la moitié
Solène	221 lignes	dont 12 lignes	$< 1/100^{\text{ème}}$
Téa	395 lignes	dont 215 lignes	plus de la moitié

Nous constatons que les problèmes de comportement, dans la catégorie des élèves différents, amènent trois des enseignantes à s'exprimer assez conséquemment dans les proportions suivantes : 1/3 pour Aline, presque la moitié pour Béatrice et plus de la moitié pour Téa. Ceci indique l'importance de cette dimension « problèmes de comportement ». Pour Téa, le rapport d'échelle indique que plus de la moitié des élèves différents sont des élèves ayant des problèmes de comportement, d'où un ensemble de situations décrites qui se rapportent à des problèmes de comportement (groupe classe et sous-groupes). En revanche, Solène évoque juste des attitudes d'une élève, Rose : *« elle ne tient pas plus de 5 min assise. Elle est, sans s'en rendre compte, elle est en mouvement. Elle se retrouve devant les portes... »*.

De ceci, nous dégageons les éléments suivants :

- La sous-catégorie des élèves ayant des problèmes de comportement s'impose et reste difficilement gérable pour les enseignantes : les mots et les expressions tels que « peur », « horreur », « difficile », « beaucoup de mal au début », « solitude », « il faut le leur dire [aux parents] même si les vérités sont difficiles à entendre » montrent l'intensité émotionnelle de ces situations.

- Auprès d'un même élève, les attitudes des enseignants peuvent différer. Par exemple, Dylan, dans sa manière d'être, « fait rigoler » Aline, alors que son collègue arrive à en faire des cauchemars. Nous touchons là, à la question du contre-transfert, c'est-à-dire à la manière subjective dont un professionnel réagit au comportement d'un élève. Or, tout professionnel ne ressent ni ne perçoit la même chose notamment en fonction, non seulement, de contenus latents qui appartiennent à la situation, mais aussi avec ce que la situation elle-même va

réveiller dans l'inconscient du professionnel. Ce type de phénomène est particulièrement actif dès lors que des adultes s'occupent d'enfants, qui plus est des enfants perturbés, dont les problèmes de personnalité perturbent en retour les repères des adultes. La rencontre entre deux sujets : un sujet enfant et un sujet adulte professionnel percuté par le problème d'autrui.

- Le comportement des élèves entre en tension avec les logiques civique et industrielle lesquelles sont directement dépendantes de la logique marchande (notamment engagée par la RGPP¹⁵⁷ et la LOLF¹⁵⁸) avec son lot de restrictions budgétaires et donc humaines.

Ce détour met en exergue l'importance des problèmes de comportement et n'empêche pas d'inférer avec des explications qualitatives d'ordre clinique. Nous repartons maintenant de notre schéma pour approfondir notre analyse.

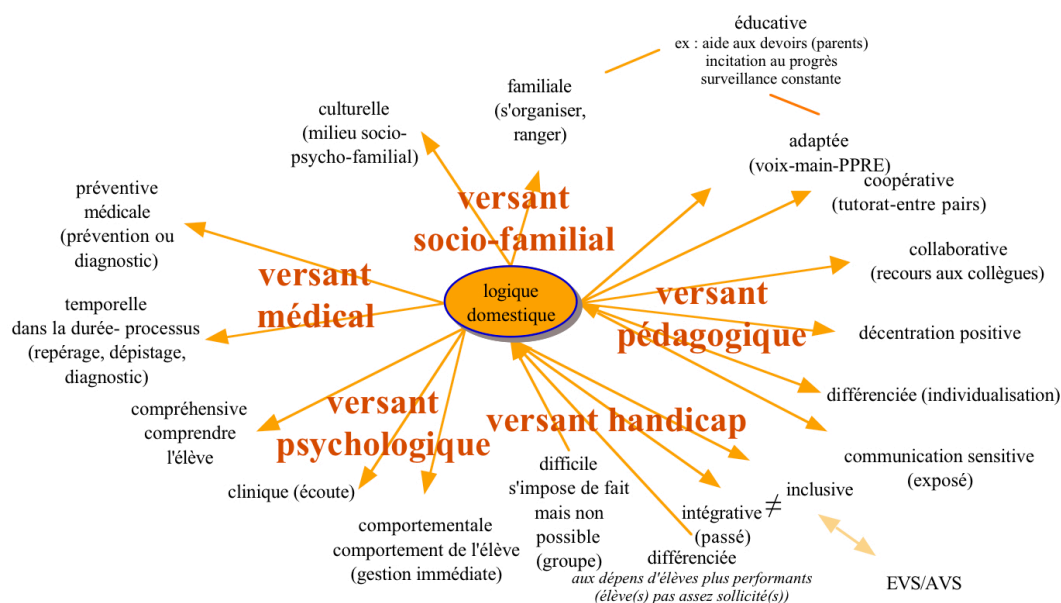
La logique domestique suivant cinq branches

A partir du schéma effectué, nous relevons la prédominance de la logique domestique. Pour analyser davantage la logique domestique, nous en avons regroupé les « éléments proches » en sous-catégories, cinq pour être exacte : la logique domestique *versant pédagogique*, la logique domestique *versant handicap*, la logique domestique *versant psychologique*, la logique domestique *versant médical* et la logique domestique *versant sociofamilial*.

Schéma 20. La logique domestique suivant cinq branches

¹⁵⁷ RGPP Révision Générale des Politiques Publiques

¹⁵⁸ LOLF nouvelle Loi Organique relative aux Lois de Finance



○ La logique domestique versant pédagogique

La logique domestique pédagogique s'enracine dans un étayage le plus souvent enseignant/enseigné. Selon Jocelyn Reulier (2012) citant Bruner « dans le domaine de l'éducation, lorsqu'un enseignant apporte un soutien à un élève, il effectue des interventions appelées étayage de tutelle (Bruner, 1972/1991). L'étayage de tutelle se définit comme étant "l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui" (Bruner, 1972/1996, p. 263). Les personnes peuvent être des adultes, mais ils peuvent être aussi des pairs puisque les enfants peuvent s'aider les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes. Toutefois, dans les recherches consultées, il s'agit généralement de l'étayage de l'adulte "expert" qui est pris en considération ». Les enseignantes interviewées par nous témoignent d'un étayage, y compris entre pairs, mis en place tels que la coopération et le tutorat (Solène, Téa).

Dans cette logique domestique *pédagogique*, (état de grand) les enseignantes proposent aux élèves une pédagogie différenciée, adaptée, de la coopération (entre pairs, tutorat), et de la décentration positive. Pour en parler, les enseignantes n'utilisent cependant pas la sémantique *considérée* dans la pédagogie et ne font pas davantage la référence aux auteurs. Ce sont les manières de faire qui sont

décrites, sans lien spontané avec la théorie. Cette remarque faite, il faut néanmoins considérer que ce n'était pas non plus l'objet direct du récit de pratiques que d'interroger sur les réponses pédagogiques. Disons que les enseignantes interrogées ne s'y réfèrent pas explicitement quand elles parlent de leurs pratiques ; lesquelles devraient pourtant, selon nous, mobiliser verbalement des idées situées et des concepts pédagogiques.

A contrario 2 flèches (/17) indiquent une aide souhaitable envers l'élève, mais l'aide reste non concrétisée (état de petit). En effet, si les enseignantes ont conscience ou souhaitent aider des élèves, elles indiquent qu'elles ne le peuvent pas suivant deux arguments donnés : *l'effectif du groupe* et *le manque de temps* au regard du besoin spécifique de l'élève. Également, les élèves plus performants se trouvent les grands laissés pour compte (« *pas assez sollicitée* », cf. Béatrice ; « *élève brillant, performant* », cf. Aline). Une culpabilité plus ou moins assumée ou un renoncement de raison sont alors perceptibles chez les enseignantes.

Nous distinguons à travers les récits de pratiques l'ensemble des dispositifs mis en place : PPRE, tutorat, coopération, équipes éducatives, groupes de besoin, aide personnalisée, aide spécialisée. À ce sujet, la Cour des comptes (2010) indique que justement « l'existence de ces dispositifs ne doit pas conduire à oublier que c'est pendant les heures de classe normales, qui constituent la plus grande partie du temps d'enseignement, que se traitent les difficultés scolaires. L'enquête de la Cour a ainsi montré que de nombreux enseignants considéraient qu'ils ne disposaient pas d'outils suffisants pour gérer au mieux la difficulté scolaire pendant leur temps traditionnel d'enseignement : cette question reste encore trop souvent négligée par les réformes en cours »¹⁵⁹.

○ La logique domestique versant handicap

Trois points ressortent : le premier est que l'inclusion est un processus qui s'éprouve quotidiennement. Pour ces enseignantes, il n'y a pas de refus « là-dessus ». L'inclusion est davantage perçue et vécue comme un état de fait, sans *a priori*. Cependant l'inclusion peut être subie (cf. Béatrice : « *c'était l'horreur* »),

¹⁵⁹ Cour des comptes (mai 2010). Rapport public thématique. L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves. § 147

vécue à travers une ambivalence relative (cf. Aline : la difficulté de travailler avec un AVS-répétiteur-observateur même si cela aide l'enfant). La situation d'inclusion provoque l'attente de diagnostics de la part de l'ensemble des enseignantes. Elles dénoncent le manque de temps, le manque de moyens humains, le manque de formation (Solène, Téo) pour répondre à cette inclusion de fait.

Le deuxième point, en comparaison avec l'intégration, est l'augmentation du temps scolaire de l'enfant porteur de handicap. De par son ancienneté, Béatrice peut mettre en comparaison les deux formes que sont l'intégration et l'inclusion. Elle critique ouvertement l'inclusion ainsi que le fait de prolonger la scolarité à temps plein d'un enfant, jusqu'à lui faire effectuer deux CP avant toute orientation. Elle n'est pas dans le refus, mais se résigne. Or, Béatrice est expérimentée et repère des aberrations face au système inclusif *« il faut que les enfants soient maintenus en classe ou au moins en CP, deux CP on nous a dit, pour être orientés. C'est beaucoup plus difficile, c'est trop long »*. Béatrice reconnaît le bien-fondé de la socialisation par la scolarisation et d'un parcours scolaire adapté suivant un accueil hebdomadaire planifié. Mais elle affirme *« moi, je suis sûre que les classes ne sont pas adaptées, nous non plus et les classes ne sont pas adaptées pour recevoir des enfants en difficulté, en grosse difficulté »*.

Le troisième point, c'est que les quatre enseignantes reconnaissent ouvertement le manque de temps et de disponibilité pour vraiment aider un enfant. Concernant Mélody (pourtant non reconnue dans le champ du handicap), Aline indique : *« elle aurait besoin que je sois auprès d'elle, pour s'occuper d'elle beaucoup, beaucoup d'elle, vraiment s'occuper d'elle. Je ne peux pas »*.

Par cette remarque, nous pouvons nous demander si le sujet de l'inclusion ne serait pas tabou. Est-ce envisageable de critiquer le fait de l'inclusion sans courir le risque d'être accusé d'une forme de discrimination ? Comment interroger un dispositif d'inclusion positionné positivement sur le plan des valeurs humaines ? Le sujet est épineux.

○ La logique domestique versant psychologique

Les enseignantes sont attentives aux élèves. Elles expriment leur besoin de comprendre les raisons des difficultés des élèves. Elles soulignent leur besoin d'établir un lien avec l'élève et celui de mieux le situer en fonction de ses réactions (« *comment faire avec lui* », précisément). En comprenant mieux, en posant des hypothèses ou encore en observant des faits (« *on s'est rendu compte que lorsque la maman allait mieux, l'enfant allait mieux et inversement* ») les enseignantes tentent de mieux aider l'élève. Elles procèdent par essais avec ce que cela comporte d'aléatoire, dans le souci permanent d'aider les élèves. L'attitude inédite d'Aline nous intéresse pour la forme de maturité qu'elle représente. En effet, Aline met en place une attitude clinique de type écoute empathique et positionnement non verbal envers Kevin : elle s'assied à côté de lui sans rien dire, simplement avec lui et être à son écoute. Elle *oublie* les apprentissages pour se situer en tant qu'être humain auprès d'un autre être humain. Sa prise de distance avec l'objectif scolaire des apprentissages ouvre alors un espace *autre*, ce qui permet à Aline de construire au bout du compte un lien minimum avec l'élève. Or, elle n'agit pas ainsi, d'abord pour avoir un résultat, elle agit ainsi portée par une attitude humaine empathique et bienveillante qui signifie à un autre sujet « *je suis avec toi, j'apprends à te comprendre* ».

○ La logique domestique versant médical

Dans le système scolaire, le versant médical se précise à trois niveaux : préventif, diagnostic et de l'ordre du suivi. L'aide préventive dont parle précisément Béatrice permet une appréhension de l'entrée en CP, avec une mise en dialogue avec les parents. Dans le récit de Béatrice, le médecin scolaire recommande une équipe éducative dès la rentrée de septembre « *c'est demandé par le médecin scolaire qui le revoit au mois de septembre* ». Quant au diagnostic demandé pour les élèves ayant de grandes difficultés, le chemin parcouru est long en terme de temps et de prise de conscience/acceptation des familles. Entre le repérage, le dépistage et le diagnostic des problèmes des enfants, les étapes à franchir, les rencontres à poser, les hypothèses à vérifier demandent une continuité et un suivi

conséquents. Nous touchons là à la construction et à l'élaboration de toutes les étapes à franchir avant de pouvoir arriver à un diagnostic. La longueur de ce trajet peut varier et s'étaler sur plusieurs années. Cette incertitude quant à la connaissance exacte des problèmes d'un enfant génère une sorte d'inconfort à la fois pour l'enfant, l'enseignante et la famille. Nous pouvons alors demander en quoi un tel diagnostic va vraiment aider l'enfant sur un plan scolaire et en quoi cela concernerait *aussi* les enseignantes ? En effet, le diagnostic en lui-même est intéressant pour les enseignantes s'il leur permet d'adapter leurs exigences relationnelles, cognitives et les apprentissages scolaires.

○ La logique domestique versant *sociofamilial*

Ici le *sociofamilial* s'entend sur plusieurs dimensions : la première consiste dans l'attention constante et rigoureuse pour « surveiller » un enfant. L'enseignante doit s'inquiéter comme le fait un parent et adopte *ipso facto* une attitude proche du registre psychofamilial, c'est-à-dire une relation éducative de type parent-enfant.

Une autre dimension est la rencontre et le respect bienveillant d'un milieu culturel familial à l'épreuve de l'intégration sociale. Dans l'exemple donné par Béatrice, la barrière de la langue maternelle n'empêche aucunement à l'enfant d'apprendre à lire. L'étonnement de l'enseignante est perceptible et reste compréhensif.

Une troisième dimension vient en écho à la première lorsqu'Aline indique qu'il lui faudrait beaucoup de temps d'accompagnement pour qu'une élève apprenne à s'organiser par elle-même, à ranger son bureau, etc. Le manque éducatif parental rejaillit alors sur le domaine scolaire.

La dernière dimension consiste dans une incitation au progrès de l'élève. Celle-ci se traduit dans un lien qui stimule un changement favorable et incite au progrès à travers un rapport frontal (par exemple, Téa qui a du se « *fâcher pour que Marc s'arrête de...* »).

Ces quatre dimensions constatées amènent à considérer cette dimension *sociofamiliale* en résonance ou en soutien à l'éducatif et en particulier à un « éducatif scolaire ».

La logique domestique se déploie ainsi de manière multiple, selon les cinq branches explicitées. Nous pouvons y apporter deux constats supplémentaires.

a) - *Les dimensions pédagogique, handicap, psychologique, médicale et sociofamiliale* sont interdépendantes. L'aide auprès d'un élève s'affine et se précise en fonction d'aspects plus pointus le concernant qui caractérisent cette aide. L'exemple de Benoît donné par Aline montre la dimension du handicap reconnu. Pour compenser le handicap de Benoît, des heures d'AVS sont attribuées. En revanche, Solène est en attente de diagnostic pour un élève dont une suspicion de dyslexie existe. Dans ce cas, la précision de l'aide est suspendue aux résultats des observations médicales.

b) - Deux valeurs principales sont visibles de manière transversale à la logique domestique : la bienveillance et le respect. En creux, se trouve le risque éventuel d'une attention abusive, inadaptée ou subie. L'aide à autrui est difficile, elle suppose de l'aidant-enseignant la capacité d'une bonne distance qui est toujours à travailler, à reconsidérer. Tandis que la loi impose l'inclusion, la formation et les dispositifs d'analyse de pratiques permettraient de soutenir l'apparition de cette fonction « aidante » chez l'enseignant.

Ce basculement de l'aide spécialisée interroge. L'éducation spécialisée « glisse » vers le système scolaire ordinaire. Comment penser une transmission de savoir-faire et de savoir-être d'un milieu vers l'autre quand l'éducation spécialisée s'est dotée de professionnels ayant une formation spécifique ? La question de la transmission des pratiques est d'autant plus vive que le projet scolaire d'un élève peut entraver son bien-être, ce dont il ne peut bien sûr rien dire la plupart du temps. Autrement dit, la scolarisation des élèves ne garantit pas leur épanouissement, mais peut renforcer et pointer des inadaptations tout en réparant d'autres.

C - Liens entre les logiques

À travers l'analyse des récits de pratiques et au regard de nos schémas, nous observons que la logique domestique est reliée aux autres logiques.

Schéma 21. Proximité et coexistence des logiques



1. **La logique de l'inspiration**, qui aurait pu passer inaperçue, se trouve en soutien de la logique domestique. Par exemple, quand les enfants illustrent leur poésie, occupés qu'ils soient à cette activité créatrice, l'enseignante réexplique « *auprès de tous ceux qui n'avaient pas réussi le matin. Je les ai repris un par un* ». Il ressort également un lien de la logique de l'inspiration avec la logique industrielle, quand il s'agit d'amener les élèves à laisser leur cahier sur le bureau et par là de les autoriser à copier, à s'inspirer et finalement à apprendre autrement. Cette logique apparaît aussi par rapport à la logique marchande dans le

contexte de fin d'année scolaire où la créativité pour la kermesse se déploie.

2. **La logique industrielle** avec les programmes, détermine la logique domestique. En retour, dans la prise en compte des élèves différents, la logique domestique « vise » la logique industrielle par l'atteinte d'apprentissages, de savoirs ou inversement « l'évacue » par manque de temps, ou carence de formation professionnelle. Autrement dit, les logiques domestique et industrielle sont liées, car mobilisées au service des apprentissages. Ou bien, elles se trouvent en tension lorsqu'il s'agit de renoncer au développement de compétences ou d'habiletés cognitives, par manque de temps, de renforts humains ou de supports didactiques. La logique industrielle est aussi en tension avec la logique marchande.
3. **La logique marchande** apparaît explicitement par exemple, lors de la préparation de la kermesse. Elle apparaît implicitement à travers les récits d'enseignants dans la mesure aussi où avec du ratio de postes, par le nombre d'élèves, elle détermine des effectifs chargés, des temps administratifs de l'EVS en décalage avec l'année scolaire, et participe à un manque de formation. Chaque enseignante parle de l'engrenage de ces logiques à sa façon et de leur incidence : *« on est très limité sur le plan matériel », « toutes les institutrices demandent des classes moins chargées », « il faut nous former », « que faire, alors là ? Hors de mes compétences », « lorsque l'on rentre dans le métier on ne s'imagine pas du tout tomber sur des enfants comme ça ! »*.
4. **La logique civique** est en tension avec les logiques domestique (opposition groupe/individu), marchande (restrictions budgétaires), industrielle (visée de la réussite de tous avec des groupes surchargés ou hétérogènes ou encore regroupant des élèves avec problèmes de comportement) et de l'opinion (risque d'être jugé quand des situations sont difficiles, inédites ou incontrôlables ponctuellement). L'atténuation de cette tension se précise lorsque la composition du groupe lui-même est plus harmonieuse. Par exemple, Solène connaît des problèmes de comportement pour une seule élève, par rapport aux élèves en difficultés.

Tandis que pour Téo, les problèmes de comportement correspondent à plus de la moitié des propos consacrés aux élèves différents. Son groupe « difficile » de 31 élèves ne permet pas en effet une proximité de l'enseignant auprès des élèves de manière aussi importante qu'avec un groupe à effectif réduit. C'est déjà vrai sur le plan spatial avec le manque de place dans « *un espace très serré, on n'a pas d'espace pour faire des regroupements, très peu d'espace pour faire de l'informatique, etc.* ».

5. **La logique de l'opinion** est en lien avec la logique domestique (apaisement ou solitude par rapport à la prise en compte des élèves différents) et en tension avec la logique civique (jugement de pairs par rapport à la gestion du groupe-classe ou inquiétude de parents vis-à-vis d'un élève violent dans le groupe-classe).
6. **La logique domestique** est en lien avec les logiques de l'opinion et de l'inspiration. Elle est surtout déterminée par la logique industrielle. Nous l'avons vu, une structure des rapports de type *spiralair*e se précise entre les logiques industrielle et domestique (visée industrielle). Également, la logique domestique dépend de la logique marchande. La politique de rigueur a conduit par exemple à des restrictions budgétaires conséquentes qui se sont traduites par la réduction du nombre de postes d'enseignants, ce qui est en contradiction avec l'aide prescrite et attendue pour chaque élève. Dans l'ensemble, la logique domestique est en lien (complémentarité) ou en tension avec les cinq autres logiques.

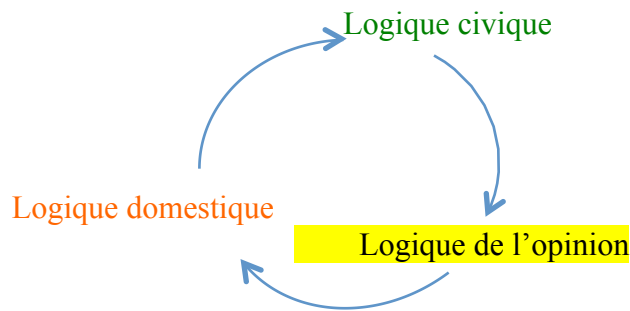
Montages composites : les logiques entre elles

À travers les situations vécues et les pratiques décrites que nous venons d'observer, différents types de rapports existent entre les six logiques. Les logiques se combinent entre elles suivant plusieurs cas de figure. Nous pouvons les regrouper selon des caractéristiques spécifiques en deux ensembles, E et E'.

Schémas 22. Récapitulatif des schémas des montages composites

⇒ Un ensemble E) de cinq montages composites de logiques en rapports complémentaires :

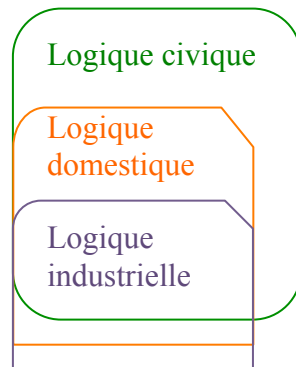
- E1) —montage composite en circularité, synchronique.



- E2) —montage composite en cascade, diachronique: une logique en entraîne une autre et ainsi de suite. Les logiques se succèdent les unes aux autres. Elles s'observent dans une succession.



- E3) — montage composite sur toile de fond : une logique se maintient comme une permanence, un pilier.



- E4) — montage composite linéaire et sinusoïdale. Une logique mobilise une autre logique (coopération) : une logique en soutient une autre conduisant à une canalisation des actions et une coopération.



- E5) — un montage composite spiralaire : une structure des rapports de type spiralaire se précise entre les logiques. Une logique en induit une autre, laquelle ramène à la première, mais dans une progression.

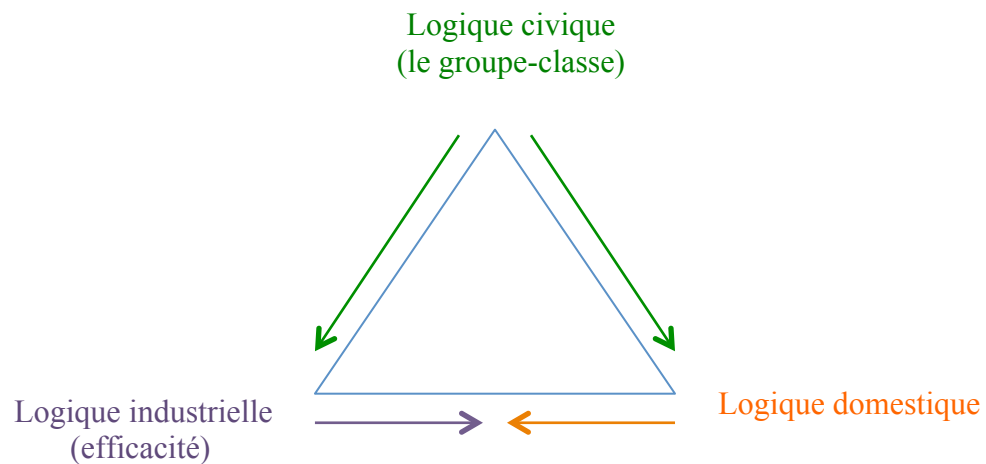


⇒ Un ensemble (E') de trois montages composites de logiques de rapports en tension :

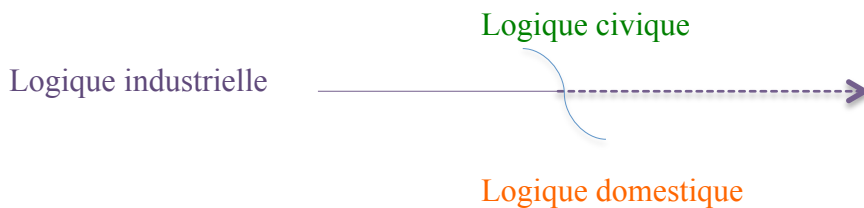
- E'1) — montage composite frontal, en tension simple, opposition : deux logiques ou plusieurs logiques sont en tension



- E'2) — montage composite pyramidal : une logique détermine deux autres logiques, elles-mêmes en tension problématique.



- E'3) — montage composite perturbé : il exprime à la fois la tension et le dépassement. Une logique de départ est perturbée par deux autres logiques. Cette perturbation génère une tension entre plusieurs logiques. L'enrichissement existe quand un compromis permet un dépassement.



Nous remarquons que dans ces huit types de rapport déduits des récits de pratiques, la logique domestique est omniprésente, soit elle vise d'autres logiques (exemple : industrielle), soit elle en soutient d'autres (exemple : de l'opinion), soit elle est en tension avec (exemple : civique et marchande), soit elle est soutenue par d'autres (exemple : inspiration). Par ailleurs, nous pouvons affirmer que les montages composites complémentaires et les montages composites en tension se caractérisent par une temporalité différente suivant les situations, allant de l'urgence au long terme.

Le compromis ou de l'importance d'un compromis

Un autre constat important est à prendre en considération. Un point de tension se concentre, plus particulièrement, au *carrefour* des logiques domestique, civique, marchande et industrielle (schéma 21), qui indique une « pression » particulière entre ces quatre logiques. Effectivement, la prise en compte des élèves avec des « Besoins Éducatifs Particuliers » est largement dépendante du groupe classe, de son effectif et de sa dynamique. Au sein du groupe-classe, avec la prise en compte de chacun de ces élèves, la logique domestique se développe selon cinq branches repérées et se précise suivant différents niveaux d'intervention. Ce qui en retour produit une autre tension avec la gestion d'un groupe-classe.

À ce carrefour, les logiques civique et domestique se font face, à nouveau, là où s'imposent la logique marchande (manque de moyens, de formation) et la logique industrielle (attente d'efficacité, de performance, de compétences et rendement avec évaluations). Ce point névralgique de tension, entre quatre logiques, mobilise les enseignantes, d'autant si les mises en œuvre de ces logiques sont contradictoires.

De plus, dans la classe ordinaire, le maître est « seul ». En tant que responsable pédagogique, il doit faire face à cette tension qui se manifeste, existentiellement, sous la forme d'une épreuve. Les récits de pratiques permettent de relever cette tension dans sa complexité contextualisée (situations). Pour sortir de cette épreuve, un compromis est nécessaire là où plusieurs systèmes de justification

sont en tension. Autrement dit, l'enseignant sort de cette épreuve par un compromis. Ce compromis, dirons-nous, est alors intériorisé.

Nous reprenons ci-dessous une longue prise de parole d'Aline où elle caractérise ce qu'est son travail. Ce passage est particulièrement évocateur, selon nous, d'un compromis intériorisé pour gérer ces tensions. Pour Aline, être un enseignant c'est être :

« quelqu'un qui est dans le relationnel [logique domestique], qui peut oublier le programme [logique industrielle] pour voir les enfants [logique domestique]. Sinon, c'est la guerre toute la journée [logique civique, état de petit]. Cela me semble vraiment important. Quelqu'un qui sait s'économiser [image empruntée à la logique marchande]. Si j'arrive avec la volonté, comme j'ai pu avoir à une époque, de vraiment comprendre ce qui se passait pour tout le monde [logique domestique] et d'être efficace pour tout le monde [logique civique], ce n'est pas la peine. Donc, s'économiser cela veut dire qu'il y a des moments où je m'assois, j'essaie de ne pas trop parler. Je sais que je ne suis pas bien efficace [logique industrielle, état de petit] pour tout le monde, mais je me dis que je suis plus efficace [logique industrielle] à ne pas m'énerver que m'exciter en allant partout, en voulant tout faire [logique industrielle] et bien faire parce qu'au moins ils sentent... Voilà, alors je me pose en l'enseignante qu'il faut pour cette classe-là [logiques civique et industrielle, état de grand] assurer une personne qui reste calme en dépit de tout ce qui peut se passer [logique de l'inspiration], qui reste présente. Je leur dis "c'est moi, la maîtresse, il y a des choses qui peuvent changer parce que les règles [logique civique], c'est la maîtresse qui les établit, donc j'ai droit de les changer, mais c'est moi, je pose, je cadre". J'essaie de voir ce que je fais, ce dont ils ont besoin en gros ; leur enseignant est comme ça, il est très posé, calme [logique de l'inspiration], il ne laisse pas passer les choses, mais il n'empêche qu'il a beaucoup de souplesse [logique domestique], mais il les repose, il les cadre beaucoup [logique civique]. Pas trop bavard. Je pense que ces enfants-là en gros... ils ont de la chance de nous avoir. Ils peuvent épuiser

quelqu'un, épuiser... ». Aline vise le bien commun de chacun, enseignant, enfants et groupe-classe. Le compromis est intériorisé chez Aline. L'enseignante dépasse en effet la tension posée par les différentes logiques, de manière personnelle.

8.3 RÉCITS DE PRATIQUES ET ANALYSE DES DONNÉES : LES DIFFÉRENTS PROFESSIONNELS ET LES PARENTS

8.3.1 - Catégorie 3 : les professionnels internes et externes à l'école

Lorsque nous analysons les récits de pratiques des enseignantes à travers la catégorie « professionnels », nous y mettons les professionnels mentionnés qui interviennent auprès des élèves différents, que ce soit en interne ou externe à l'école, quelque soit leur place, concernés de près ou de loin par l'école. Nous gardons des récits seulement ce qui concerne la prise en compte des élèves différents, et apporte un éclairage par rapport à notre objet de recherche.

Pour les quatre personnes interviewées, nous avons distingué 6 sous-catégories correspondant à 6 types de relation avec différents professionnels : 5 concernent des relations avec des professionnels « intérieurs » à l'école (c'est-à-dire travaillant à l'école) et 1 sous-catégorie concerne les relations des professionnels « extérieurs » à l'école.

Les professionnels internes à l'école (les collègues et collaborateurs) sont :

- l'Asem (agent de service en maternelle), sous-catégorie 1 ;
- l'enseignante spécialisée, sous-catégorie 2 ;
- l'EVS (emploi vie scolaire) ou l'AVS (auxiliaire de vie scolaire), sous-catégorie 3 ;
- les collègues enseignants (y compris suppléant ou stagiaire), sous — catégorie 4 ;
- le chef d'établissement (lui-même enseignant), sous-catégorie 5.

À noter que nous avons choisi un ordre de présentation progressant en fonction de l'importance des sous-catégories relevée dans les récits de pratiques. Ceci afin de garder un dynamisme dans notre avancée.

Les professionnels externes à l'école (les partenaires) sous-catégorie 6 sont :

- la psychologue, le médecin scolaire, le médecin de l'hôpital, l'orthophoniste (donc le médecin généraliste) et l'ophtalmologue.

Les réalités vécues par les enseignantes sont singulières, avec des niveaux scolaires différents (maternelle : moyens et grands, élémentaire : CP, CE1 et CM2) et chaque fois des situations scolaires sont différentes (présence ou non d'EVS, d'enseignante spécialisée). Ceci ne nous a pas permis de regrouper les expériences décrites en un seul ensemble à analyser, comme nous avions pensé le faire au départ.

Notre axe d'analyse pour cette catégorie de données réside dans la question de savoir quelles informations nouvelles, complémentaires, singulières, ou contradictoires permettent de mieux percevoir les logiques à l'œuvre dans la prise en compte des élèves différents.

Nous repartons des situations données par les enseignantes à propos des professionnels et gardons notre grille d'analyse en mettant en avant les faits, les pratiques décrites pour en situer les logiques en jeu.

8.3.1.1 - Les professionnels internes à l'école

Sous-catégorie 1 : « Relation à l'Asem (agent de service en maternelle) »

L'Asem dans la classe de Béatrice

Faits

La classe de Béatrice bénéficie de la présence active d'une Asem.

Pratiques décrites

Nous remarquons que dans la pratique, Béatrice organise sa classe en grand groupe et en quatre demi-groupes. L'un d'entre eux est pris en charge par l'Asem suivant un roulement établi. Enseignante responsable pédagogique, Béatrice prévoit, organise et programme les activités en fonction des objectifs pédagogiques et des apprentissages en cours. « Son » Asem joue un rôle d'aide dans ce cadre. Présente en classe maternelle, cette professionnelle est une personne ressource, actrice et témoin du vécu de la classe.

Logique (s) en jeu

Dans son organisation quotidienne, le déroulement des activités de la classe est cohérent et possible grâce à la présence de l'Asem (logique industrielle) à destinée

des groupes et sous-groupes (logique civique). Selon notre grille d'analyse, ce montage composite de logiques est en rapports complémentaires, en liaison circulaire.

Sous-catégorie 2 : « Relation à l'enseignante spécialisée »

Seule Solène parle de son partenariat avec l'enseignante spécialisée.

Pour Solène

Faits

Solène travaille avec l'enseignante spécialisée au sujet d'élèves en difficultés. Pour elle, c'est un « *double regard* » et permet une co-construction.

Pratiques décrites

Solène et l'enseignante spécialisée ont analysé ensemble les difficultés d'un élève qui « *a du mal à reconnaître les sons même quand on lui donne les lettres séparément les unes des autres* ». À partir de là, Solène guide l'enfant : « *je lui donne la réponse. Quand il fait la lecture, il fait la lecture comme les autres, la lecture à haute voix, je vais lui dire le mot et il faut qu'il le répète* ».

Elle précise : « *un gros travail est fait avec l'enseignante spécialisée* » qu'elle rencontre régulièrement. Avec le partenariat, dit-elle, « *il y a vraiment ce double regard qui fait que l'on avance quand même pas mal* ».

Logique (s) en jeu

Les deux enseignantes sont dans une logique industrielle *partenariale*. Le fait qu'elles se rencontrent indique une volonté de travailler ensemble dans la mesure où elles ne peuvent se réunir qu'en dehors des temps de classe. D'où une certaine motivation pour travailler en dehors des heures de classe. La logique industrielle (co-construction) au bénéfice de la logique domestique (aider un élève) indique une attitude volontaire des enseignantes.

Sous-catégorie 3 : « Relation aux collègues EVS »

Pour Aline

Faits

Benoît est un élève porteur de handicap. La commission pour le handicap (CDAPA) a validé le besoin d'un auxiliaire de vie scolaire ici en la personne de Marc, l'EVS.

Aline en parle de manière répétée dans le récit de pratiques : c'est la première fois qu'elle travaille avec une personne qui n'intervient que pour un seul élève. La majorité des fois où elle en parle, c'est pour traduire la gêne et la fatigue que cela lui occasionne. Une fois, elle reconnaît que sa présence l'a aidée en formulant *« que si c'est bénéfique pour l'enfant... »*.

Pratiques décrites

Aline explique : « Marc répète à l'élève *« je trouve cela fatigant, je m'habitue (...) Il le fait discrètement, mais j'ai tout le temps quelqu'un en sourdine que j'entends parler en plus en écho »*. Aline entre dans le détail et insiste sur l'effet sonore produit. *« quand il y a une ligne de consigne à lire, il faut que quelqu'un le lui lise. Il ne peut pas lire. Là, par exemple, hier “trouver les mots qui vont ensemble”, il ne peut pas lire cela. Il faut que quelqu'un lui dise, mais après, il n'a aucune difficulté de compréhension (...) Et du coup, j'entends en permanence Marc en écho. Donc, cela n'est pas du tout... je trouve cela fatigant. Et, moi, du fait que Marc est avec l'enfant, moi, je n'ai pas de rapport direct avec l'enfant. Je ne peux même pas essayer de faire autrement avec lui puisque Marc a mission de lui dire tout bas ce que je dis tout haut. Donc, moi, je n'ai rien à faire, à aménager. L'aménagement, c'est Marc »*.

Plus loin, elle reprend en disant c'est *« exactement cela qui me gêne. C'est qu'il n'est pas en médiateur, il est en répétiteur. Peut-être que je caricature, je ne vois pas, moi, je ne l'observe pas, mais je l'entends répéter ce que je dis »*.

Aline se sent aussi observée *« et avec le regard de l'autre qui s'occupe d'un seul »*.

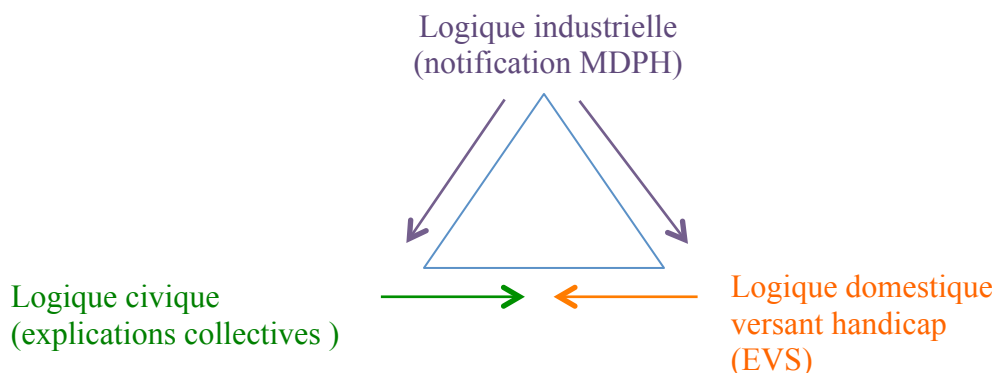
Elle reconnaît *« de temps en temps il n'est pas là, car il a des formations. Franchement, je préfère. Mais là, du fait qu'il y a quelqu'un, je ne m'autorise pas vraiment à cela [laisser les autres enfants en autonomie et s'occuper de l'enfant tout seul] Je suis plus sur mes gardes »*. Aline nuance toutefois son constat : *« alors, par contre, le bénéfice que l'on a remarqué de la présence de l'EVS c'est qu'il canalise le comportement »* de l'élève handicapé.

Logiques en jeu

Aline parle de son ressenti. Elle dit sa gêne jusqu'à l'insistance, elle y revient plusieurs fois. La présence de l'EVS lui est imposée de l'extérieur, à l'intérieur de

sa classe. La logique industrielle (mettre en place une aide pour l'enfant handicapé) inscrit de fait un professionnel (non formé en tant qu'auxiliaire) dans le groupe classe. Aline y est contrainte, elle n'a pas le choix. Du coup, son travail se reconfigure. Un montage composite pyramidal se précise ici.

Schéma 23. Montage composite pyramidal



Aline vit la présence de l'EVS dans un inconfort. Comment gérer pour Aline cette perturbation de son espace de travail ?

L'inclusion, dans ces conditions, a un impact direct dans le vécu du travail enseignant. Travailler sous le regard d'un autre professionnel dont la nature de l'intervention est différente est une contradiction difficile à gérer, d'autant que cet intervenant parle également et à contretemps.

Pour Béatrice

Faits

Béatrice a accueilli durant trois années consécutives (une année en MS et deux années de GS) un enfant ayant un profil autiste (troubles du spectre autistique).

Pratiques décrites

Béatrice témoigne de l'aménagement administratif incohérent par rapport à un vécu de classe « *l'an dernier ce n'était plus possible. Et puis sachant qu'il faut changer d'AVS tout le temps... c'est une horreur. On s'habitue, nous, avec une personne capable de faire le travail, et que l'enfant connaît, et quand il faut changer début juin, qu'entre le 1er juin et le 30 juin, début juillet, il y a trois personnes différentes dans la classe* ». Cette succession d'AVS dans sa classe « *est une horreur* » à vivre.

Logiques en jeu

Béatrice sait de quoi elle parle. Elle a vécu de près la situation, ce « défilé » d'AVS. Il s'agit de la logique industrielle *décalée* (contrats déphasés par rapport à l'année scolaire). Nous y dégageons un montage composite frontal.

Schéma 24. Montage composite frontal



Hors du récit, Béatrice nous explique la tension qu'il y a pu avoir entre une des AVS et les parents et le fait qu'elle ait dû gérer la situation.

Le témoignage de Béatrice renforce celui d'Aline, non pas du côté de l'apaisement, mais du côté de difficultés qui se rajoutent pour les enseignantes prises dans l'obligation d'accueillir des enfants handicapés. Les enseignantes ne sont pas dans le refus, mais elles pointent les incohérences du montage légal qui s'impose à elles et sur lequel elles ont peu de prise et avec lequel elles doivent surtout faire preuve d'adaptation.

Pour Solène

Contrairement aux deux autres enseignantes, Solène n'a pas d'EVS dans sa classe. Elle en parle davantage en fonction de la représentation qu'elle en a que d'une expérience directe. Quand elle parle des élèves qui ne savent pas lire, elle déclare « *il me semble avoir fait tout ce que je pouvais faire, pour moi à mon niveau. Après, avec plus de temps, avec quelqu'un à leur côté, une EVS ou moi qui pourrais me dégager du temps ou autre, peut-être que oui* ». Elle envisage la présence d'une EVS comme une aide voire un temps qui pourrait se dégager pour travailler individuellement avec les enfants.

Mais elle contrebalance aussi en disant « *quelque part, quand il y a un problème ou un nœud psychologique, quelque part, on ne peut rien y faire* ». Ce qui revient à dire que d'une part, les équipes éducatives sont temporellement longues à mettre en place et que d'autre part, le problème est plus profond (de l'ordre du symptôme).

L'efficacité recherchée (logique industrielle), de pouvoir aider élève porteur de handicap (logique domestique versant handicap et versant pédagogique) est suspendue, selon Solène, à la présence souhaitée d'un(e) AVS. Le montage composite, de rapports complémentaires, est ici linéaire et sinusoïdale. La logique industrielle et la logique domestique se complètent en une action en faveur du l'enfant porteur de handicap.



Pour Téo

Il n'y pas d'AVS et Téo n'en parle pas. La question est de savoir pour nous si une demande et un accompagnement seront faits pour Marc.

Pour ces quatre récits de pratiques, il ressort de ces observations que les moyens, en terme de temps et de personnes mobilisées pour aider un élève revêtent de l'importance. Dans ce contexte inclusif, « l'utilisation » des moyens s'imposent à l'enseignante, de part la nature d'une aide (humaine) et la durée d'un contrat (administratif). Les logiques domestique versant handicap, et industrielle (efficacité) se traduisent suivant les situations dans leur état de petit (administratif décalé avec le terrain) ou leur état de grand (bénéfice de l'aide reconnu pour l'enfant). Par ailleurs, la logique industrielle (collaboration) entre en tension avec la logique domestique (besoins présents). La notion de temps se comprend : un rendez-vous regroupant un ensemble de personnes suppose de nombreux appels téléphoniques afin de recouper les agendas et de stabiliser un horaire.

Sous-catégorie 4 : « Relation aux collègues enseignants (e) s »

Dans les quatre récits de pratiques réalisés, les enseignantes ont recours aux collègues (pour les élèves différents) à des degrés différents.

Pour Aline

Faits

Aline décrit plusieurs épisodes où des élèves transgressent ou résistent à l'autorité de l'adulte. Elle donne plusieurs exemples de situations où elle a recours aux collègues. Nous regroupons ces épisodes.

Pratiques décrites

- 1) Au retour du sport, Kévin a échappé à la vigilance d'Aline : *« j'ai du appeler un collègue que je voyais au loin arriver »* et lui demander *« tu le prends, tu me l'attrapes »*.
- 2) Sur la cour de récréation, Aline fait appel à une autre collègue de CM. Alors qu'il pleut, elle tente de faire s'abriter Kévin sous le préau, mais il n'obéit pas : *« je n'arrivais pas à le faire obéir dans la cour, je n'arrivais pas... il faisait le pitre autour d'un arbre, il pleuvait, tout le monde était sous le préau, il pleuvait à verse, il ne voulait pas rentrer... J'ai dit à ma collègue, une jeune collègue, "écoute, il ne va pas m'obéir, je n'y arrive pas, tu veux bien aller le chercher". Du coup, elle y est allée, elle l'a grondé, elle ne s'est pas pris le chou. "Tu rentres sous le préau", pof, il lui a obéi. Et moi, je ne pouvais pas faire cela, il ne m'aurait pas obéi. Je suis sûre. Du coup, je l'ai remerciée. Le fait que je dise "moi, je ne sais pas faire...", cela l'a touchée quelque part, elle était contente. Et après, cela se passait bien »*.
- 3) Sur la route, pareil, *« Kévin m'échappait, j'appelais un suppléant qui était là "tu le rattrapes, tu le prends, il m'échappe..."*. Après je suis allée le remercier *"heureusement que tu passais, je ne savais plus comment le gérer". Et étonnant ! parce qu'il pourrait se dire "elle ne s'en sort pas... elle est nulle" et non, cela a créé quelque chose d'intéressant. Je suis assez contente du fait de dire "je ne m'en sors pas" »*.

- 4) Aline explique plus loin avoir eu peur du fait de ne pas contenir l'enfant. Elle se demandait « *que faire ?* », jusqu'à dire « *hors de mes compétences* » et déclare « *c'est les autres collègues et l'ambiance qui fait que j'ai réussi, moi, à passer au travers, au-dessus de ça...* ».

Logiques en jeu

Le témoignage d'Aline est touchant. Il nous fait percevoir la difficulté inhérente au métier lorsqu'il est question d'appréhender des élèves débordants. Par ailleurs, concernant notre analyse de cette sous-catégorie, une saturation des données commence à se faire sentir, car nous retrouvons des éléments déjà décrits pour la catégorie des élèves différents.

En difficulté, Aline en appelle à un tiers (collègue, chef d'établissement) et repart confiante. Ce que nous apprenons de nouveau ici concerne le fait qu'Aline, grâce à ses autres collègues ainsi que l'ambiance de travail, a dépassé la situation : « *j'ai réussi, moi, à passer à travers* », et être « *au-dessus de ça* ». De plus, nous remarquons qu'à travers la manière dont Aline parle du comportement de Kévin, de Luc ou encore de Dylan (ci-après), qu'elle décrit les faits, rend compte de ce qu'elle pense, dit, fait et partage sans propos déplacés ou de paroles jugeantes à leur égard. Les logiques industrielle (faits professionnels) et domestique (enfant différent) dans les propos d'Aline se précisent dans leur « état de grand ».

Faits

Dylan est un élève débordant, mais très brillant, Aline parvient à composer avec lui. Il la fait « *rigoler* ». Mais son collègue « *ne le supporte pas vraiment* ».

Pratiques décrites

Aline le change de place plusieurs fois dans la journée. Son collègue « *le met de côté ou chez un collègue pour ne plus le voir parce qu'il met le souk* ».

Logiques en jeu

D'une personne à l'autre, un élève singulier comme Dylan fait réagir les adultes à des degrés et de manières différentes. Une composante importante se dessine ici. Il s'agit, dans la relation à l'élève, du *transfert* et du *contre-transfert*. L'attitude de l'élève génère ou ravive des émotions plus ou moins conscientes chez l'adulte.

Pour les deux enseignants, la question ne se pose pas de savoir si cet élève est précoce. Il réussit vite et bien. Or, que fait-il si les apprentissages proposés sont en deçà de ses compétences et de ses capacités ?

La logique domestique peut se trouver en quelque sorte dans une impasse. Est-ce dû à manque de temps pour pouvoir élaborer ou à un manque de connaissance du profil de l'élève précoce ?

Pour Béatrice

Faits

Béatrice parle de Kyllian, enfant difficile à gérer.

Pratiques décrites

Béatrice a recours à ses collègues lorsque Kyllian est trop débordant « *en le mettant dans une autre classe* ».

Logiques en jeu

En mettant Kyllian dans une autre classe, Béatrice instaure une séparation temporaire, une mise à distance. La logique domestique de recours aux collègues apporte, pour un temps, ce temps de « séparation temporaire ».

Pour Solène

Faits

Solène assure que l'équipe est présente au moment où « *l'une ou l'autre sature, entre guillemets, et ne peut plus absorber ce qui se passe* ».

Pratiques décrites

Dans ce cas, Solène explique qu'entre collègues « *on prend le relais de l'une ou de l'autre* ». Pour les situations d'élèves en grande difficulté, elle précise : « *on en parle beaucoup en équipe* ».

Logiques en jeu

Solène reconnaît l'appui de l'équipe comme une aide, un relais lors de moments de saturation. La logique industrielle est au service de la logique domestique.

Pour Téo

Faits

Quand nous demandons à Téo si elle a parlé avec ses collègues du comportement de Marc, Téo répond « *j'ai l'impression que des fois on ne peut pas tout dire* ».

Toujours par rapport au comportement d'élèves débordants, Téo précise « *au niveau de l'équipe on ne peut rien faire* » ; elle redit plus loin que « *l'équipe ne peut rien faire* ». Alors même que les enseignantes de l'équipe ont sans doute connu le groupe-classe de CM2 de Téo (puisqu'elles-mêmes assurent l'enseignement des classes antérieures à celles de la classe de CM2), une solitude se ressent.

Pratiques décrites

Quand certains enfants débordent Téo a recours à la collègue d'à côté qui « *veut bien me les prendre, mais enfin bon quand elle me les prend c'est tout gentil* ».

Elle décrit l'attitude de sa collègue ainsi « *viens, viens mon petit, viens à côté* » ce qui fait dire à Téo « *je veux dire par là, le fait qu'ils aillent dans une autre classe, il faut qu'ils comprennent qu'ils ne sont dans une autre classe pour le plaisir* ».

Un écart existe entre l'attente de Téo et la réalité.

Logiques en jeu

Téo perçoit que l'« *on ne peut pas tout dire* » en équipe. Elle découvre la relation à l'équipe à travers la logique industrielle où elle apprend à situer ce qu'elle peut partager ou non. Puis, Téo ajoute que « *l'équipe ne peut rien faire* ». Elle comprend que l'équipe est désarmée face à son groupe et aux élèves débordants. La logique civique manque d'étayage. De plus, lorsque Téo a recours à « *sa collègue d'à côté* », elle n'est pas satisfaite de la manière dont cela se passe. Mettre un élève dans la classe d'un (e) collègue est une pratique classique : elle concerne la logique domestique.

Dans les faits, Téo ne bénéficie pas d'une équipe coopérante. La logique industrielle *d'élaboration en équipe* semble inexistante pour accompagner ce groupe-classe. À travers le récit de Téo, dans les relations avec les collègues, les logiques industrielle et civique paraissent dans leur état de petit : manque d'étayage en équipe, manque de solidarité. De plus, mettre un élève dans la classe de la collègue n'est pas verbalisé entre les deux enseignantes et reste insatisfaisant.

Pour synthétiser cette sous-catégorie concernant la « relation aux collègues enseignant (e) s » nous pouvons rappeler que nous n'avons pas questionné explicitement nos interlocutrices sur le thème de leurs collègues. Cette sous-catégorie est apparue au cours des récits de pratiques où les personnes interviewées en parlent de manière spontanée.

Aline et Solène présentent les collègues comme des partenaires et des relais. Béatrice en parle seulement ponctuellement (elle échange avec les collègues et travaille avec l'enseignante spécialisée) de manière plus lointaine. Quant à Téo, cette collaboration entre collègues se résume à « *pas de travail d'équipe* ». Les quatre enseignantes ne parlent pas pour ainsi dire de travail d'équipe.

Pour Aline, les collègues sont des personnes ressources avec lesquelles elle ne se sent pas « jugée » (logique de l'opinion, état de grand). Une solidarité existe à travers une entraide. Elle a manifestement conscience de l'importance de cette manière de travailler puisqu'elle dit remercier ses collègues pour cela.

Solène apprécie le relais possible entre enseignants quand la charge devient trop lourde pour l'une d'entre elles.

Béatrice parle de la collégialité de manière plus lointaine. Ainsi le travail d'équipe est à peine perceptible dans son discours.

Quant à Téo, elle souffre de solitude. L'attitude de chaque professionnelle semble se résumer à chacun pour soi : l'équipe n'est pas un support (logique industrielle dans son état de petit).

À travers les récits de pratiques, nous pointons une logique industrielle consistant à recourir aux collègues à des degrés différents et dans le cas de Téo suivant un degré moindre. La logique industrielle (recours aux collègues) est ponctuellement au service des logiques civique (gérer le groupe-classe) et domestique (débordement de l'élève ou/et « saturation »).

Sous-catégorie 5 : « Relation au chef d'établissement »

Les enseignantes n'emploient pas les mots de *chef d'établissement*, mais de *directeur* ou de *directrice*.

Pour Aline (travail à temps partagé dans la classe du chef d'établissement)

Kévin, situation n° 1

Faits

Aline a recours à son chef d'établissement pour expliquer le comportement transgressif et débordant de Kévin. Aline montre sa limite « *je n'assume pas la sécurité* ». Elle fait aussi appel à lui lorsque Kévin ne veut pas aller à la cantine.

Pratiques décrites

Aline parle des événements à son directeur. Elle lui indique sa décision de ne pas emmener Kévin en sport. Suite à cela, le directeur « *l'a gardé* ». Aline affirme « *[ce] qui me sauve* » c'est : « *je lui dis vraiment... je lui ai dit avec cet enfant "je ne sais pas quoi faire, j'ai peur, il va arriver une tuile, un accident"* ».

Le chef d'établissement intervient également à la demande d'Aline lorsque Kévin « *ne voulait pas sortir de la classe, des fois je suis allée chercher le directeur qui l'a convaincu d'aller à la cantine. Il l'a emmené en le tenant par la main* ».

Logiques en jeu

Aline a recours à son chef d'établissement quand la situation touche à la sécurité, et lorsque Kévin est dans le refus. La logique civique est incarnée par le chef d'établissement (garant de l'autorité) qui assume une logique domestique (emmener un élève à la cantine). Le Directeur se *tient* dans la grandeur de la logique de l'opinion (pas de jugement à l'égard d'Aline).

L'humilité d'Aline dans sa communication, lorsqu'elle partage ses limites et exprime sa peur, contribue à la collaboration. Elle explique « *j'ai 51 ans, trente ans d'enseignement, je travaille comme formatrice et lui est un très jeune directeur. On a une estime mutuelle* ». Le chef d'établissement souhaite vraiment que l'année prochaine, elle reste dans cette école.

Kévin, situation n° 2

Faits

Kévin s'est montré ingérable lors du déplacement en sport où il agissait de manière pulsionnelle et transgressive. Le directeur a placé un rendez-vous avec la famille.

Pratiques décrites

Aline convient que le chef d'établissement instaure « *une relation très rapide avec les familles. Un problème ?! Tout de suite c'est le cahier de liaison. Tout de suite, c'est rendez-vous, même si c'est moi qui ai un souci et pas lui, comme avec cet enfant, ce n'est pas moi qui ai eu le rendez-vous parce que je ne suis pas là le jeudi, parce que ce n'était pas possible. Il prend rendez-vous comme si c'était lui qui avait eu affaire, malgré la distance il pose les choses et la maman a pris rendez-vous. C'est fait. Tout de suite, il a agi* ». Et Aline de conclure « *je pense que cela sécurise bien tout le monde* ».

Logiques en jeu

Aline se réfère au chef d'établissement qui prend des mesures rapidement et rencontre la famille. La logique civique (autorité légitime) est visible à travers un lien famille/école, dans une visée éducative.

Les élèves du groupe-classe

Faits

Aline explique qu'en début de l'année, « *cela m'avait choquée, dès qu'ils [les élèves] faisaient quelque chose, ils mettaient des cartons entre eux pour ne pas que le voisin copie* ».

Pratiques décrites

Travaillant dans la même classe, Aline parle à son collègue-directeur de cette habitude des élèves et propose « *écoutez, on travaille ensemble, on a le droit de copier, on n'est pas en évaluation. Copier, c'est aussi s'aider, faire ensemble, trouver des trucs pour y arriver, il n'y a pas de souci. Donc, j'avais proposé cela et mon collègue trouvait cela bien* ».

Logiques en jeu

Ici, son *collègue* qui est aussi *chef d'établissement* accepte une manière autre de travailler avec les élèves. À partir de ce constat, le directeur accepte de bouger sa pratique, nous dit Aline. Une logique domestique versant *pédagogique coopératif* (entre élèves) et une logique domestique versant *pédagogique collaboratif* (entre collègues) sont comme induites par une logique de l'opinion (non-jugement, mais partage), dans une visée de logique industrielle (progresser, arriver).

L'analyse des récits de pratiques, par le biais de la sous-catégorie *chef d'établissement* apporte un complément à notre schématisation : la logique domestique versant *pédagogique coopératif* (entre élèves) et *collaboratif* (entre collègues).

Pour Béatrice

Béatrice parle de sa directrice pour deux points concernant la visite médicale et les bilans orthophoniques.

Visite médicale

Faits

Il s'agit de la visite médicale pour les enfants de GS et quelques MS. En fin de matinée, le médecin rencontre l'enseignante pour un échange.

Pratiques décrites

La directrice assure la sortie des élèves du groupe classe « *la directrice est venue faire la sortie pour les parents* ». La directrice est sans doute la seule personne libérée de sa classe à ce moment de la journée, ce qui permet à Béatrice de rencontrer le médecin scolaire.

Logiques en jeu

Assurer l'encadrement et la sortie : ici, sont présentes la logique civique (prise en charge du groupe) et logique domestique (être attentif à la sortie de chacun des enfants respectivement vers les parents, les nourrices ou le lieu cantine...). La directrice est personne-ressource pour un événement ponctuel qui fait se rencontrer les professionnels pour échanger à propos des élèves en difficultés.

Visite médicale pour Kyllian

Faits

Le médecin scolaire va recevoir Kyllian en rendez-vous (élève agité qui a subi une opération du coeur).

Pratiques décrites

Le médecin demande de planifier une équipe éducative (cf. p.151) « *c'est demandé par le médecin scolaire qui le revoit au mois de septembre et qui m'a demandé de le dire à la directrice, de le signaler* ».

Logiques en jeu

Des rapports de subordination sont visibles. Il s'agit pour le médecin scolaire de « prévenir » la directrice par l'intermédiaire de l'enseignante. Au sujet de l'élève Kyllian, la logique domestique est *communicationnelle* (transmettre une information) et située dans une dynamique *industrielle* (prévoir, gérer, suivre un dossier).

Demande de bilan orthophonique

Faits

Dans l'éventualité de faire passer un bilan orthophonique à un élève et tenant compte des délais d'attente, Béatrice se réfère aux propos de la directrice.

Pratiques décrites

Voici ce que dit Béatrice : « *je sais que c'est presque en deuxième trimestre de moyenne section qu'il faut faire la demande. Dès le début de la MS pour les orienter courant MS qu'ils aient un rendez-vous... C'est ce que m'a dit la directrice* ». Béatrice anticipe le rendez-vous de bilan pour s'ajuster aux délais d'attente de la spécialiste.

Logiques en jeu

L'anticipation qui consiste à éviter qu'un enfant s'installe dans la difficulté correspond à la logique domestique *préventive* dans une visée de réussite de l'élève (logique industrielle).

Ces trois pratiques décrites par Béatrice montrent la place du chef d'établissement. Celui-ci peut être vu ponctuellement comme une personne ressource (assure la sortie de classe), une personne responsable vers qui des informations convergent

(organise les équipes éducatives), une personne *référente* pour ajuster sa pratique (demande de bilan orthophonique anticipé).

Une logique domestique *communicationnelle* (transmettre une information médicale au sujet d'un élève) concerne la logique industrielle (programmer une équipe éducative). En effet, la logique industrielle ne peut pas fonctionner sans une communication structurée et suivie. Ce point mérite d'être souligné, car il établit les liens entre les logiques.

Pour Solène

Solène parle par deux fois de son chef d'établissement. Nous faisons un peu rupture dans notre analyse, car le récit de Solène invite à une réflexion. Il y a deux moments où Solène parle de son directeur :

- Le premier, pour indiquer qu'il a un regard différent sur l'enfant. Solène explique « *c'est un regard différent de chaque acteur autour de l'enfant, moi, c'est mon avis et c'est mon regard ; l'enseignante spécialisée en a un autre, le directeur en a encore un autre. Parce qu'on a l'enfant dans des contextes différents aussi, parce que l'on n'a pas le même regard* ».

Nous nous demandons si Solène n'aimerait pas au fond bousculer un peu les choses. L'enseignante est prise dans une dynamique d'école. Elle compose en fonction du temps de la classe, de l'élève, de la famille et aussi du regard du chef d'établissement.

- Le second moment où Solène parle de son directeur, elle indique que : « *une fois que tout cela est installé [les préparatifs du matin] je monte à l'étage faire les photocopies s'il y en a à faire et pose mon repas dans le frigo. Puis les collègues arrivent et en général, on discute pendant 5 à 10 min sur des infos qui nous sont parvenues par mail la veille par le directeur ou simplement de tout et de rien, sans parler particulièrement de l'école* ».

Le chef d'établissement communique donc par mail.

Nous retenons ici, par rapport au récit de Solène, une distance entre le chef d'établissement et l'enseignante. Par rapport aux élèves différents, la logique domestique est fonction de la position et du regard de chaque professionnel de l'école. Nous traduisons cela par la logique *domestique différenciée*. Nous touchons à la dimension institutionnelle où chaque acteur a une place différente ainsi qu'un regard différent. Les regards de chacun pourront être croisés, opposés, ou complémentaires.

Pour Téo

Pour Téo, la relation avec sa directrice est délicate. Elle témoigne de son vécu de manière ouverte. Son implication s'observe à la fin du récit. À ce moment, le récit porte très précisément sur le vécu avec la directrice (pages 21 à 24, environ 1/6^{ème} du volume du récit).

À l'évocation des faits et à plusieurs reprises Téo est prise de toux. Un fort état émotionnel, réveillé par la réminiscence de faits douloureux, est perceptible à ce moment du récit.

Faits

Alors que Téo est débutante, que le groupe classe se révèle être un grand groupe (31 élèves au total dont une inscription en cours d'année) et que de surcroît un ensemble d'élèves est difficile à « cadrer », Téo affirme qu'elle n'a « *pas toujours eu de soutien* ». À notre demande d'en savoir davantage sur ce manque de soutien, Téo se risque à préciser la réaction de la directrice à propos de sa gestion novice du groupe classe « *la directrice à un moment me dit “je n'ai pas de charisme, donc grosso modo que je n'ai pas d'autorité et que je ne sais pas y faire”* » [que] « *“de toute façon l'autorité c'est inné, ça ne s'apprend pas”* ». Tel que le relate Téo, le message reçu est que la directrice la considère comme incompetente et le restera. Ces paroles reçues ainsi la condamnent sans appel.

Téo explique alors qu'elle demandait de l'aide et attendait des conseils, mais que la directrice à nouveau « *m'a ressorti “bien non, l'autorité ça se sait”* [Téo tousse à nouveau] ».

Des paroles de la directrice sont revenues aux oreilles de Téo rapportées par ses collègues : « *la suppléante, elle s'en sort bien et puis elle qui est PES* [professeur

des écoles stagiaire] qui a eu le concours, elle ne s'en sort pas ». Cela n'aide sûrement pas à prendre confiance en soi.

Administrativement, la directrice donne son avis quant à la validation pour l'obtention finale du titre de professeur des écoles titulaire. Formellement le chef d'établissement participe à la formation du PES. Existe donc un enjeu important pour Téa en tant que jeune enseignante, ce qui rajoute à la difficulté de recevoir de tels propos. Or, avant même l'évaluation, le chef d'établissement est censé accompagner le PES.

Un autre événement a continué de déstabiliser Téa *« et puis une fois, elle a pris ma classe en sortie. Apparemment, cela ne s'est pas bien passé. Donc, moi, je n'étais pas là, mais c'était de ma faute [!]. C'est elle qui avait pris la classe et c'était de ma faute et elle était catastrophée et elle n'en avait pas dormi de la nuit... Elle disait " oh, lala, c'est catastrophique, même moi, je mettrais quinze jours pour prendre la main, pour prendre la classe en main... ».* Elle découvre un groupe classe difficile, mais n'aide pas pour autant l'enseignante.

Pour Téa, actuellement, la relation est tendue, car *« la directrice ne me dit plus rien »*, excepté des informations administratives.

À plusieurs reprises, au cours de ces déclarations Téa tousse. Elle n'a plus de voix.

Pratiques décrites

Face au dénigrement de la directrice, Téa a procédé par étapes. Dans un premier temps, *« j'en ai même parlé à mon mari en me disant " mais attends, je fais quoi là, est-ce que j'arrête, est-ce que je n'arrête pas ? " Je me suis vraiment posé la question d'arrêter ».* Et plus loin d'ajouter : *« j'ai failli arrêter ».*

Téa se culpabilise : *« j'étais gênante (...) c'est de ma faute ».* Puis elle précise : *« j'apprends donc je n'ai pas forcément fait ce qu'il fallait pour les cadrer ».*

Téa en a aussi parlé à d'autres personnes qui l'ont rassurée. Elles lui ont confirmé que l'autorité *« ça se travaillait, ça s'apprenait. Donc, ça rassure un peu ».* De plus, Téa a pu *« aussi discuter »* puis observer son maître accompagnateur dans sa classe dans une autre école en situation réelle. Elle a pu aussi modéliser et *« voir comment ça se passe dans d'autres écoles ».*

Par rapport à l'autorité, Téma reconnaît *« effectivement, je n'ai peut-être pas forcément réagi de la bonne manière dès le départ parce que je ne savais pas »*.

Pour sortir de cette situation de mal-être et de doute, de *« grand sentiment de solitude »*, Téma a pris une décision : *« le jour où j'ai compris qu'il ne fallait plus que je l'écoute ça a été beaucoup mieux »*.

Désormais, avec du recul, Téma explique qu'elle s'est *« cherchée un certain temps »* et affirme que l'autorité, *« ça s'apprend »*. Elle a *« trouvé des ressources ailleurs »*. Actuellement, elle ne demande plus rien à la directrice et se contente de son côté de l'informer. Par exemple, lors d'une crise de Marc *« j'ai informé que Marc un jour était très énervé, j'ai demandé à la maman de venir le chercher, voilà, j'ai informé, je ne lui demande plus, j'informe. Voilà, je fais comme ça. Puis c'est tout »*.

Logiques en jeu

Très concrètement, en situation de débutante et avec la pression d'un examen de validation, Téma se trouve dans la logique industrielle. Elle doit faire la preuve de compétences *« attendues »*. Sa difficulté première de gérer le groupe classe (logique civique) rajoute une pression supplémentaire à ce contexte de validation. S'y surajoute la dépréciation voire le dénigrement (rapporté) de la directrice à son encontre.

Dans cette situation singulière avec le chef d'établissement, s'entremêlent ici une logique industrielle *inversée* (figure négative, la directrice n'est pas personne-ressource) à la logique de l'opinion (la directrice est jugeante), les deux mêlées à la logique domestique sur un versant négatif (la directrice n'accorde pas sa confiance). La situation évoque un cas de violence morale, les logiques se dévoilent et se cumulent dans leur état de petit.

Toutefois, en ayant recours à des tierces personnes Téma reprend de la force, de l'assise et comprend désormais que l'autorité, *« ça s'apprend »* : logiques civique (autorité légitime) industrielle (compétences), domestique (élèves différents), de l'opinion (autonomie) et marchande (ne pas quitter un travail) peuvent s'ajuster dans un montage composite.

Une différence apparaît entre le directeur d'Aline et la directrice de Téa : le premier collabore et soutient, la deuxième juge et n'accompagne pas vers une professionnalité.

8.3.1.2 - Les professionnels externes à l'école

Sous-catégorie 6 : « Relation aux professionnels externes à l'école »

Dans l'ensemble des récits de pratiques, les enseignantes font référence aux équipes éducatives¹⁶⁰. Il s'agit de réunions internes à l'école rassemblant les parents et les professionnels. Parmi ces professionnels, certains (psychologue et le médecin scolaire) travaillent pour l'école, mais ils n'y sont pas implantés puisqu'ils ont un secteur regroupant un ensemble d'établissements. Ajoutons qu'une équipe éducative lorsqu'elle est mise en place n'est pas uniquement liée au handicap. Des situations plus ordinaires occasionnent aussi d'organiser ce type de réunion en présence des parents. Le chef d'établissement anime la rencontre.

Aline ne parle pas explicitement des professionnels, mais le fait de disposer d'un EVS implique que des équipes éducatives, puis des équipes de suivi de scolarisation (ESS) ont eu lieu.

Béatrice rapporte que le médecin scolaire souhaite qu'une équipe éducative soit programmée à la prochaine rentrée scolaire pour Kyllian. Aucune réunion d'équipe éducative n'a été effectuée en GS alors que l'enseignante montrait de la difficulté pour cadrer et comprendre cet élève. En outre, Béatrice a participé, les années précédentes, à des ESS pour un autre enfant, Ugo, qui avait un comportement autistique.

Étonnamment, seule Solène montre clairement son implication dans les *équipes éducatives* (réunions).

¹⁶⁰ L'équipe éducative rassemble, en présence des parents, l'ensemble des personnes qui, à un titre ou à un autre, interviennent auprès de l'enfant. Ainsi, sont invités pour cette rencontre selon les cas :
- Les enseignants - L'enseignant spécialisé qui a suivi votre enfant - La psychologue de l'école - Le médecin scolaire - L'orthophoniste - Le CMP - L'éducateur - L'assistante sociale (plus rarement) et éventuellement l'EVS - L'enseignant référent de scolarisation. Ce n'est pas une instance de décision mais un groupe de travail qui réfléchit sur les ajustements à envisager pour la suite de sa scolarité.

Faits et pratiques décrites

Dans le récit de Solène, les données concernant les professionnels externes à l'école sont assez « éparpillées ». Nous en inventorions dans le tableau ci-après les éléments de son récit de pratiques, pour en dégager les logiques en jeu.

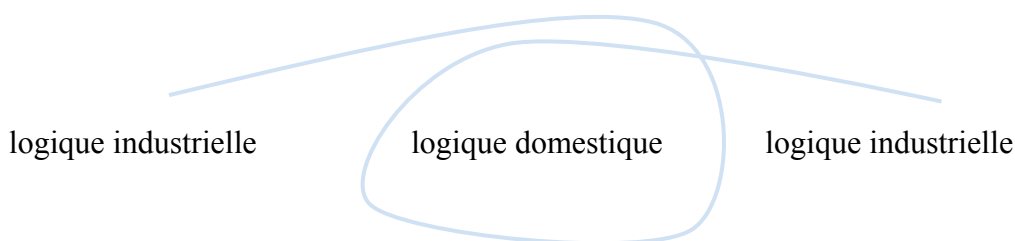
Tableau 13. Élèves en grande difficulté scolaire dans la classe de Solène

ÉLÈVES	FAITS	PRATIQUES DÉCRITES		
THOMAS →	3 années avec Béatrice	Équipes éducatives ont débouché vers :	Les données actuelles :	Parcours scolaire pour la prochaine rentrée :
<i>Échec scolaire Ne sait pas lire malgré un maintien en CP</i>	Maman serait dyslexique	Docteur X à l'hôpital Collègue du Dr Y (CMP)	RV pour diagnostic en sept./oct. : suspicion de dyslexie Son frère aîné a déjà été vu par ce Dr. Y Un RV a été pris.	Passage en CE1 avec un PPRE (au bénéfice de l'âge)
ROSE →	1 année avec Solène	Équipes éducatives ont débouché vers :	Les données actuelles :	Parcours scolaire pour la prochaine rentrée :
<i>Ne sait pas lire Enfant abandonné par la maman</i>	« peut-être un soupçon d'hyperactivité, beaucoup de nervosité »	Docteur Y Neuro-Psychologue (médecin du CMP)	RAS	Maintien en CP, mais change d'école
LILA →	1 année avec Solène	Équipes éducatives ont débouché vers :	Les données actuelles :	Parcours scolaire pour la prochaine rentrée :
<i>Ne sait pas lire Nœud psychologique</i>	La maman a fini par accepter un RV avec la psychologue. Avant été dans le refus.	Psychologue de l'éducation	Prise en charge	Maintien en CP reste à l'école
Co-construction avec l'enseignante spécialisée				

Logiques en jeu

Ainsi la catégorie des professionnels fait émerger les éléments entrelacés issus de rapports multiples aux autres collègues et aux professionnels. Autrement dit, la prise en compte des élèves différents concerne et implique un ensemble de professionnels. La prise en compte des élèves différents est conséquente en classe, à l'école et hors école.

Dans cette catégorie qui touche aux réunions de travail pluriprofessionnelles, la logique industrielle est motrice (directives, organisation), elle induit en retour la logique domestique à travers un investissement conséquent et dense, et vise finalement la logique industrielle à travers les apprentissages, le curriculum¹⁶¹. Une structure des rapports de type spiralaire se précise alors entre les logiques.



Synthèse conclusive concernant la catégorie 3 « Les professionnels », (regroupant les 6 sous-catégories)

Au début de l'analyse de cette catégorie « des professionnels » (Aline, Béatrice), nous constatons une absence d'éléments. Cependant, le fait de maintenir jusqu'au bout une rigueur, l'analyse a fini par nous apporter des éléments pertinents et précis. Cette catégorie qui enrichit finalement notre recherche permet de montrer que la logique industrielle *pédagogique* est au service de la logique domestique *pédagogique* (analyser et chercher comment aider l'enfant). Autrement dit, la logique industrielle apparaît de manière transversale.

¹⁶¹ « Le curriculum désigne les manières – explicites et implicites – dont se pense et se diffuse la culture scolaire. Les recherches distinguent un « curriculum formel » (tout ce que l'école prétend explicitement transmettre, programmes, etc.), un « curriculum réel » (ce qui est fait effectivement) et un « curriculum caché » (où interviennent les dimensions sociales, morales ou affectives...). Le tout faisant que le vécu scolaire de chaque élève sera à terme différent ». in Les mutations de l'école – Le regard des sociologues coordonné par Martine Fournier et Vincent Troger (2005, p.193)

Dans ce cas, la logique industrielle (efficacité, rendement, organisation) détermine les différentes formes de logiques domestiques centrées sur l'élève singulier.

Ainsi la logique domestique se trouve complétée au niveau du volet pédagogique et amplifiée de trois branches supplémentaires.

- La logique domestique versant pédagogique :

Elle se précise ici par le recours au(x) collègues (s) (exemple : mettre temporairement un enfant dans la classe du collègue) ; par le partenariat ;

- La logique domestique versant réflexif

Dans cette branche, l'enseignant s'implique, dit ses limites, reconnaît ses peurs ;

- La logique domestique versant communicationnel

Dans cette branche, nous (re)trouvons l'anticipation (prévoir une équipe éducative dès la rentrée) et communicationnel (transmettre une information médicale) ;

- La logique domestique versant hiérarchique

Selon le management du chef d'établissement se révèle dans des relations de hiérarchie arbitraire ou collaborative.

À travers l'analyse de la catégorie des professionnels, nous observons que les logiques industrielle et domestique sont complémentaires. La logique de l'opinion, nous l'avons vu, est directement dépendante de l'abus de pouvoir du chef d'établissement ou au contraire de la collaboration qu'il propose.

Schéma 25. La logique domestique dans la catégorie des professionnels

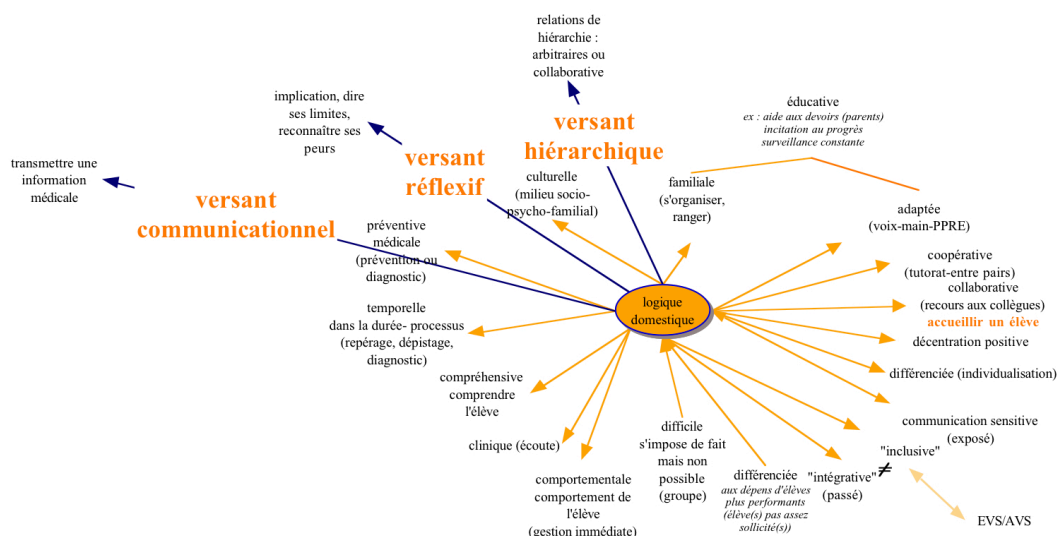
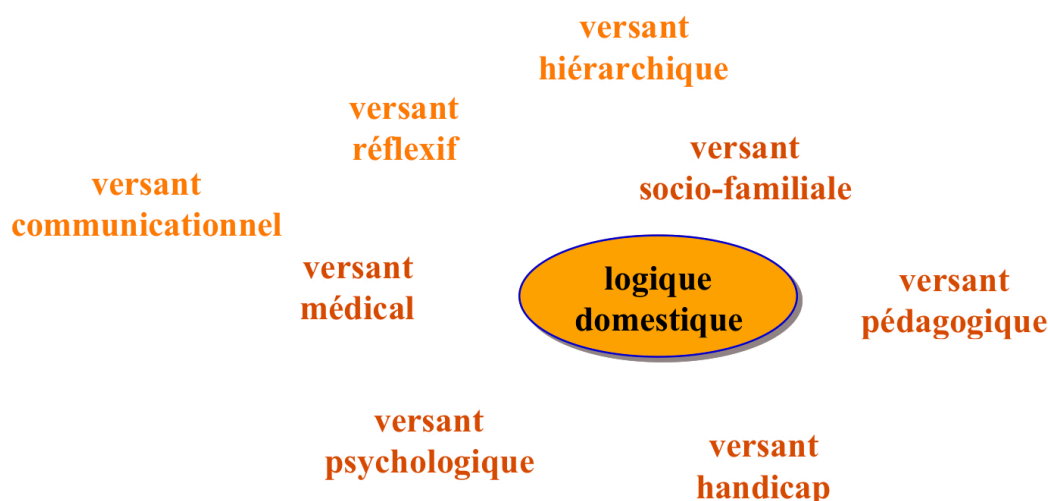


Schéma 26. La logique domestique suivant huit branches



8.3.2 - Catégorie 4 : Les parents

Nous abordons la catégorie des parents, en sachant que le contexte d'une classe maternelle entraîne forcément une communication quotidienne avec les parents, dans la mesure où ils accompagnent leur enfant jusqu'à la porte de la classe. Lieu où l'enseignante se tient. Le plus souvent pour la classe élémentaire les parents ne

rentrent pas sur la cour de récréation, si l'accueil s'effectue directement dans la classe, l'enseignant (e) ne se rend alors plus disponible comme en maternelle.

En tenant compte de cette différence, nous allons rechercher dans les récits de pratiques, les manières dont les enseignantes s'y prennent avec les parents autour de la question des élèves différents.

Pour Aline

Aline intervient une journée par semaine en classe de CE1. Deux faits rapportés montrent le rôle et la place des parents. Dans le premier, elle montre la place des parents dans le lien école-famille et dans le deuxième, elle rapporte une rencontre avec des parents, organisée par son collègue-*chef d'établissement*.

Benoît, situation n°1

Faits

Aline fait référence aux parents par rapport aux devoirs du soir, à propos d'une recherche sur les générations où l'enfant doit compléter une généalogie en fonction de données fictives, néanmoins significatives.

Pratiques décrites

Aline fait comprendre que les parents de Benoît ont aidé leur fils à compléter la généalogie : « *avec leurs parents, ils pouvaient écrire en fonction des années... Benoît l'a très bien fait* ». Aline indique ensuite que « *la semaine d'après, Benoît est venu avec son papier devant la classe lire ou dire ce que ses parents lui avaient écrit* ».

Logiques en jeu

Les parents ont aidé leur fils, par ailleurs reconnu porteur de handicap par la MDPH, à effectuer un travail écrit de recherche. Ils collaborent et aident leur enfant. Il y a un effet rassurant pour l'enfant d'avoir effectué son travail et il peut ainsi le présenter la classe.

La logique domestique *parentale* permet une liaison école/maison et donne un support à l'enfant pour progresser.

Cet exemple présent nous amène à considérer deux niveaux :

- 1) Le niveau des apprentissages où le travail demandé dans une *visée industrielle* (découverte du monde : histoire, le temps qui passe) passe par une logique domestique (étude des générations) et à plus grande échelle la logique civique (l'état civil).
- 2) Le niveau de la mise en action où la logique domestique parentale d'aide aux devoirs en complément d'aide au support d'Aline (par le regard et l'aide ponctuelle) permet au jeune garçon de se tenir face à la classe. Nous ne qualifions pas l'aide d'Aline auprès de l'élève comme « inclusive », car l'enseignante réagirait de la même manière auprès de tout élève, de fait, ce type d'aide ponctuelle de l'enseignant vis-à-vis d'un élève est habituel et courant.

Kévin, situation n°2

Faits

Aline illustre la détermination de son directeur à prendre contact avec la famille de Kévin à cause de son comportement débordant en général et en particulier lors d'un déplacement en sport.

Pratiques décrites

Le directeur est réactif : « *tout de suite, « je convoque la maman et le papa, et on parle, tout de suite... »*. Plus loin, Aline reviendra sur la demande de rencontre avec la famille « *il pose les choses et aussitôt la maman a pris rendez-vous. C'est fait... Il y a ce lien avec la famille très rapide. Je pense que cela sécurise tout le monde »*.

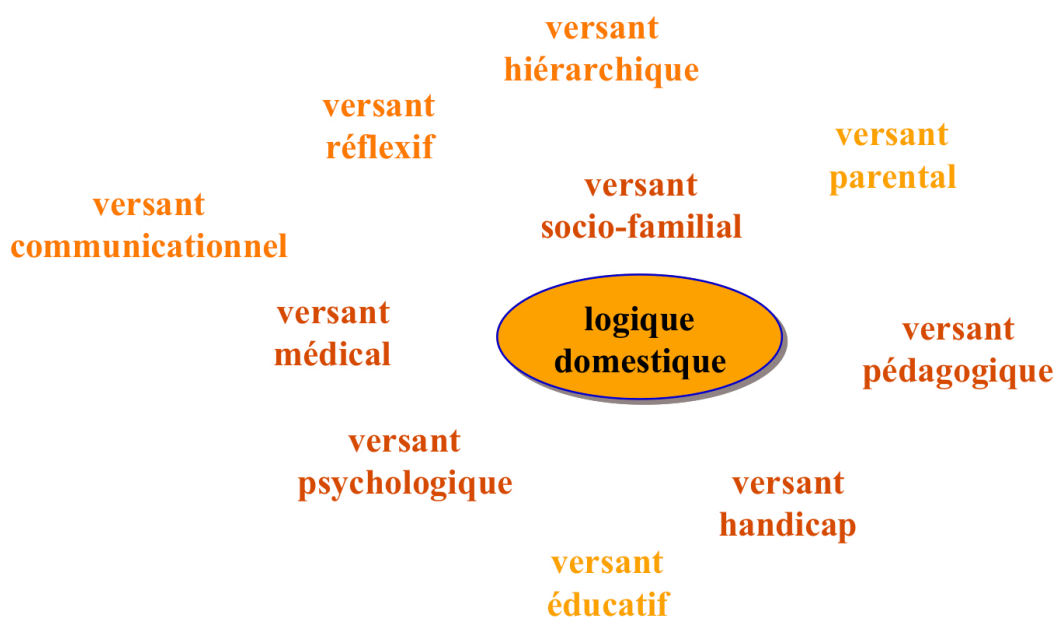
Logiques en jeu

Les parents de Kévin sont invités à venir. La mère prend rendez-vous. Les choses ne traînent pas. Autour de la situation de Kévin, la logique domestique regroupe ensemble, les adultes responsables de lui à travers un lien professionnel et un lien parental. La logique domestique *éducative* avec le temps d'échanges et d'élaboration parent (s)/enseignant (s).

Ces deux faits pour Aline, nous permettent de traduire avec plus de pertinence les logiques internes à l'école se rapportant à des élèves handicapés (ou débordants). La logique domestique se perçoit suivant deux dimensions : *parentale et*

éducative. Ces deux dimensions émergent grâce à l'analyse de la catégorie des parents et enrichissent notre constellation.

Schéma 27. La logique domestique suivant dix branches



Pour Béatrice

Enseignante de maternelle, Béatrice rencontre ordinairement tous les parents. Les échanges au moment de l'accueil concernent chaque enfant. Le temps quotidien d'accueil est conséquent puisqu'il dure 15 min. Béatrice décrit : « *de 8 h 20 à 8 h 35, c'est l'accueil avec les parents. Donc, je peux parler à chaque parent, chaque parent qui vient emmener son enfant, un par un* ». Le un par un renseigne sur la considération accordée à chaque élève. Béatrice précise qu'à ce moment particulier « *on peut se dire bonjour et ils peuvent me dire les informations pour la journée : "Mon enfant mange à la cantine exceptionnellement ou il a été malade cette nuit..." Tout ce qui concerne leur enfant. C'est l'accueil. Et à 8 h 35, je ferme la porte de la classe* ». La porte fermée venant signifier le moment et le temps d'une séparation symbolique.

Dans notre analyse, nous nous centrons sur les échanges qui touchent aux élèves différents, mais il est vrai qu'un enfant qui « *a été malade cette nuit* » devient ponctuellement pour l'enseignant (e) un élève ayant un besoin éducatif particulier, car un enfant malade impose de veiller sur lui et le fait d'accepter que le travail pédagogique ne soit pas effectué ou seulement en partie avec lui.

Dans son récit de pratiques, Béatrice commence à parler de la place des parents principalement à l'évocation de la visite médicale.

Dans le récit de Béatrice, la référence aux parents se regroupe en trois dimensions :

- a) les parents comme interlocuteurs pour le médical ;
- b) les parents comme interlocuteurs qui demandent des comptes ;
- c) les problèmes de comportement et les parents démunis.

a) Les parents-interlocuteurs premiers pour les questions médicales

Nous pouvons rapporter deux situations exposées à ce propos par Béatrice.

Situation n° 1

Faits

Béatrice s'inquiète pour Romain qui aurait des problèmes de vue, pour Kyllian, un élève peu scolarisé qui fait des crises, pour une petite fille « *très très lente* », pour une autre élève qui aurait un problème d'audition et pour Lolita qui a des problèmes en phonologie.

Pratiques décrites

La rencontre avec le médecin scolaire permet à Béatrice de faire le point et de relancer les parents pour effectuer des bilans ou des diagnostics. Béatrice indique pour Romain que justement elle a « *vu les parents hier* ».

Pour la petite fille « *très très lente* », Béatrice explique : « *le médecin m'a dit simplement qu'elle a eu des problèmes de santé étant bébé et que cela pouvait expliquer la lenteur. Problèmes que moi, je ne connais pas et que la maman ne m'a pas dits, ne m'a pas révélés* ».

Béatrice prolonge le temps d'échange avec le médecin scolaire en rencontrant les parents « *je vais rencontrer les parents et puis leur dire d'où en est l'enfant et*

puis savoir s'ils ont continué... ». Béatrice vérifie où en sont les parents concernant des propositions données : *« n'importe comment, quand moi je propose de l'orthophonie [il s'agit de] voir s'ils ont bien pris RV, si le médecin a proposé un RV d'ophtalmo, s'ils l'ont bien fait ».* Béatrice effectue donc une sorte de « suivi » des démarches parentales réalisées hors cadre scolaire.

Logiques en jeu

Selon les difficultés perçues et les suspicions de handicap, l'enseignante prend du temps avec les parents pour leur indiquer ce qu'elle observe dans le domaine scolaire et les invite éventuellement à faire des démarches. La logique domestique touche ici la dimension privée de la parentalité dans un maillage avec la sphère scolaire. Un enfant qui a des problèmes de vue suppose en effet pour Béatrice que les parents prennent rendez-vous avec l'ophtalmologiste.

Également, le médical ou une rééducation orthophonique, par exemple, concernent l'enfant intimement, mais se rapporte manifestement à la sphère scolaire de part la nécessité d'accéder à des apprentissages sensoriels. L'enseignante ne peut pas forcément aider davantage un enfant, par exemple, s'il ne voit pas bien, de cette manière le port de lunettes de vue est indispensable. À cet égard, la logique domestique prend en compte la dimension privée dans la sphère scolaire.

La logique domestique s'étend à travers la vérification (respectueuse) des démarches parentales effectuées dans les domaines médicaux ou paramédicaux et des relances pour que des diagnostics soient connus.

À notre question de savoir si des éléments médicaux au sujet d'un enfant aident l'enseignante à mieux l'aider, Béatrice oscille entre deux réponses contradictoires. D'un côté, Béatrice affirme qu'il convient de « calibrer » entre ce que l'on demande à l'enfant et ses capacités du moment : *« moi, ce que je ressens c'est que certains enfants, on veut toujours leur en demander plus et peut-être qu'ils ne peuvent pas. Je crois qu'il faut que l'on fasse attention. Il faut que je fasse très très attention ».* Ce calibrage consiste dans le fait de faire « très très attention » et indique un tâtonnement *« on veut [mais] peut-être, ils ne peuvent pas (...) Peut-*

être qu'ils ne peuvent pas ». L'enseignante est aussi invitée à échanger davantage pour mieux connaître l'enfant.

De l'autre côté, Béatrice affirme « *c'est sûr, cela aide [de savoir] s'il y a un problème de maladie ou quelque chose... même si les parents ne nous ont pas dit* ». En somme, de la retenue et de la discrétion vis-à-vis de l'intimité de l'enfant sont perceptibles et en même temps le fait d'être tenue au courant « aide ».

La question de l'intimité, de la confidentialité et de la mesure se pose par rapport aux situations des enfants et de leurs parents. De la sorte, l'enseignante doit composer avec des dimensions paradoxales : d'un côté, le respect du privé, de l'intimité voire du secret et de l'autre côté, le besoin de partager des informations, d'avoir un minimum de transmissions. Des interstices éventuels de non-dits sont toujours le risque d'interprétations latentes ou possibles et de représentations inévitables. C'est en cela que nous parlons de contradictions, de paradoxes. La logique domestique, dans ses dimensions psychologique, médicale et sociofamiliale demande du discernement.

La logique domestique est mise à l'épreuve par les tensions privé/public, maison/école, accentuées par la promesse déclarative de « *la réussite scolaire pour tous* »¹⁶².

Situation n° 2

Faits

Les relations avec l'ensemble des parents se précisent différemment selon les situations et selon les parents eux-mêmes. Béatrice le formule ainsi « *cela dépend des parents* ».

Pratiques décrites

Dans l'analyse du récit, les échanges avec les parents d'élèves s'établissent de manière différente :

- Tout d'abord, auprès des parents de Kyllian, une coopération s'établit : « *alors avec les parents de ce petit garçon tout va bien, alors la relation est bonne*

¹⁶² Ministère de l'Education Nationale (2012). La réussite scolaire pour tous les élèves. Site consulté le 16 juillet 2012 <http://www.refondonslecole.gouv.fr/thematique/reussite-scolaire/>

parce que le papa m'a dit l'autre jour que c'était la première fois que l'on s'occupait de son enfant dans le milieu scolaire. C'est la première fois que l'on s'intéressait à son enfant. La maman est prête à tout faire : voir la psychologue, voir l'orthophoniste. Là, ils sont allés chez l'ophtalmo parce que c'était demandé par le médecin. Tout ce que l'on demande est fait et le plus rapidement possible. Ils n'ont qu'un souci c'est de le voir progresser, de mettre tout en place pour qu'il soit bien, passé le stade de la maladie, des hôpitaux. Après ils sont rendus à un autre stade, il faut qu'il progresse sur le plan scolaire ».

- Ensuite, pour d'autres parents, la douleur ferme les échanges : *« c'est difficile lorsque les enfants n'évoluent pas comme les parents voudraient ; donc après les parents se ferment complètement et n'acceptent pas le handicap ou les difficultés de leur enfant »*. L'enseignante de maternelle se trouve à la place de pointer les difficultés de socialisation et d'apprentissages de l'enfant sans pour autant stigmatiser. La construction des étapes pour échanger avec les parents est déterminante.

- Finalement, une comparaison avec les années antérieures amène Béatrice à souligner que le curseur de la confiance des parents envers l'école s'est déplacé : *« les parents faisaient plus confiance il y a un certain nombre d'années »*. La composition plus réduite de la cellule familiale dans le contexte actuel de la société retentit dans les rapports parents/école. Selon Béatrice, les parents *« étaient moins centrés sur leur enfant unique, même s'il est dans une fratrie. C'est leur enfant unique, que leur enfant, et ceci de plus en plus avec les années qui viennent. Les parents réagissent comme s'il n'y avait que leur enfant dans la classe, le leur, uniquement. Donc, il faut qu'il n'arrive rien, il faut qu'on fasse attention comme si l'enfant était enfant unique, et chez eux, et à l'école. Il faut les protéger. Ils ont des exigences qu'ils n'avaient pas et à la limite, cela empiète un petit peu sur le travail scolaire »*. Le ton de Béatrice disant cela nous a paru mélancolique.

Logiques en jeu

Béatrice se montre disponible pour rencontrer les parents. Elle observe un suivi des élèves et instaure un dialogue continu avec eux. Ils peuvent être encouragés à faire des démarches à l'extérieur de l'école. Sphère privée et sphère publique se

mêlent, et la nécessité subsiste de les maintenir chacune à leur place. La logique domestique scolaire influe sur la logique domestique privée. Dans la mesure où Béatrice montre différentes réactions des parents (coopérants, contrariés, exigeants), nous pouvons parler de la logique domestique privée/publique en interaction d'où découle une adhésion, une coopération ou une fermeture.

b) Des parents interlocuteurs qui demandent des comptes

Dans le récit de Béatrice, la question de la violence nous étonne quelque peu, car quelque chose reste flou dans son propos. Nous allons tenter d'éclaircir cet aspect. Dans un passage de son récit, en effet, nous situons plus précisément la difficulté de Béatrice à se positionner par rapport à l'interdit de la violence, (ambiguïté qui se perçoit jusque dans ses propos). Béatrice relate deux situations.

Situation n° 1

Faits

Béatrice parle d'un enfant qui « *a été violent* ». Elle précise qu'il faut « *bien le surveiller, bien le canaliser* » et affirme que cela se passe mieux ainsi. Mais dans son récit, ce « *mieux* » s'explique en comparaison avec le fait qu'avant les vacances « *il a blessé un autre enfant* ». Elle ajoute cependant « *sans vouloir vraiment blesser, mais c'est un enfant qui peut échapper à notre surveillance* ». Pour Béatrice l'intention de blesser donne un degré de mesure. Lorsque nous lui faisons préciser, Béatrice répond « *il faut avoir souvent les yeux sur lui* ». Tandis que nous cherchons à vérifier si cet enfant a été menaçant, Béatrice donne des éléments du passé : « *il l'a été. Oui, oui* ».

Pratiques décrites

Béatrice explique qu'« *en PS il était tout le temps isolé du groupe, tout le temps. C'est-à-dire des punitions. Enfin bon. Tout le temps isolé du groupe* ».

Et actuellement dans sa classe : « *bon, moi j'ai reçu les parents, on a parlé. Et c'est vrai que par moment j'interdis à certains enfants de jouer avec lui* ».

Elle explique que depuis peu elle met cet enfant en retrait : « *jusque-là il y a une semaine, il était dans un groupe autour d'une table et maintenant il est vraiment tout seul, depuis qu'il a blessé une petite fille. Il est tout seul. C'est-à-dire qu'il ne* ».

va dans le groupe que pour travailler et qu'en présence de l'adulte. Oui, je ne le laisse pas en autonomie dans un groupe. Je ne veux pas qu'il aille plus loin ». Béatrice est garante de la sécurité des autres enfants, pour cela elle met l'élève à l'écart.

Logiques en jeu

Dans la logique civique (vie en groupe), les enfants sont en interactions. Pour certains élèves, leur façon de se placer dans le monde se développe sur le registre de la violence. C'est alors aux adultes-éducateurs de les accompagner à modifier leur approche et à les aider à adopter des règles sociales (droits et devoirs).

La surveillance, qu'exige l'enfant, décrite par Béatrice lui fait dire : *« pour en revenir sur ce qu'il faudrait, ce que toutes les institutrices demandent, c'est des classes moins chargées. Les enfants demandent plus de surveillance maintenant surtout en maternelle ».* Cette affirmation renforce ce que nous entendons dans les récits de pratiques par rapport aux deux dimensions groupe/individu et renvoie à la *catégorie groupe*. Le fait de conduire un *groupe classe* entre en tension avec l'exigence d'accompagner les enfants tels qu'ils se positionnent dans le monde d'aujourd'hui de manière disons incorrecte, effrontée.

Situation n° 2

Faits

Un élève, est repéré violent depuis la PS et poursuit sa scolarité en GS dans cette école, Béatrice rapporte l'effet produit sur les parents des autres élèves du fait de sa présence dans la classe : *« tout de suite, dès le mois de septembre tous les parents de la classe savaient que cet enfant-là allait venir dans cette classe-là et j'ai eu des parents en RV dès les premiers jours pour se plaindre de cet enfant ».*

À notre question de comprendre si les parents *« cherchaient à être rassurés »* par rapport à la gestion de cet enfant, Béatrice reste sur ce qu'elle a peut-être vécu comme une agression *« c'était, à la limite, "pourquoi il est là ?" dans la classe ».* Il semble difficile pour l'enseignante à la fois d'accueillir l'enfant et d'en répondre auprès des parents.

Plus loin dans le récit, nous revenons sur l'interdit de la violence pour vérifier s'il n'y a pas une inquiétude voire une peur des parents vis-à-vis de la sécurité de leur propre enfant. À ce moment, nous nous disons que les parents ont besoin d'avoir confiance. Béatrice répond « *c'est difficile. Donc à part aller voir un psychologue, je pense que les parents l'ont fait, à part dire que c'est de la faute de la nourrice ou parce que chez la nourrice cela se passait très mal et que l'enfant est devenu violent pour certaines raisons, sachant qu'ils ne se remettent pas en cause les parents (...)* Dans ce cas-là précis je ne sais pas du tout ce qui se vit dans la famille ». Nous repérons, à nouveau, la difficulté de Béatrice à répondre à la question.

Plus loin, nous tentons de montrer l'écart entre notre question et sa réponse et lui proposons d'envisager la peur chez les parents d'élèves, elle répond alors : « *oui. Je pense oui. Ils sont tellement inquiets, inquiets pour leur enfant, que leur enfant devienne violent aussi, qu'il soit battu ou agressé* ».

Finalement Béatrice donne des informations qui permettent de situer l'ambiguïté de la situation. Repéré de par son comportement violent, l'enfant concerné « *apprend même très bien. Il aurait presque sauté un niveau. Il est très performant, pas en écriture, pas en écrit, à l'oral puisqu'il répond aux questions que je pose en GS* ». Béatrice anticipe qu'il saura sûrement lire en milieu de GS. Des dysharmonies font jour entre le potentiel intellectuel de l'enfant, son comportement et sa difficulté à passer à l'écrit.

Pratiques décrites

Béatrice est évasive dans ses réponses. Nous comprenons implicitement qu'elle a parlé avec les parents de l'élève, mais ce qu'elle en rapporte reste vague, nous en restons à des suppositions.

La situation a dû être complexe à gérer, car Béatrice témoigne « *j'ai des parents d'élève qui ont changé leur enfant d'école et à l'extérieur je les ai rencontrés. Et ils m'ont parlé de cet enfant-là. Ils m'ont demandé si la classe était difficile. Ils n'ont pas nommé l'enfant, mais j'ai bien senti qu'il fallait que je dise "oui, c'est pénible, c'est l'horreur, c'est l'enfer". Il fallait que je réponde cela. Et moi, j'ai répondu "l'enfant s'est assagi, il a changé", mais je pense c'était une des*

raisons ». Ici, la pratique décrite consiste davantage dans l'échange rapporté par Béatrice avec des parents d'élèves rencontrés par hasard.

Logiques en jeu

La logique civique qui garantit la sécurité de tous les enfants, ne tient pas suffisamment. Il s'ensuit des parents qui quittent l'école et d'autres qui sollicitent un rendez-vous avec l'enseignante dès la rentrée de septembre.

Béatrice est en porte à faux par rapport à l'interdit de la violence, et davantage dans une crainte de voir les parents réagir. Il est difficile de savoir si sa posture plutôt confuse relève d'un réflexe de protection (défense), d'une surprotection de l'élève violent, d'un déni de violence, d'un problème de communication, d'un manque d'étayage institutionnel (suivi de l'élève sur du long terme) ou encore de son envie d'aider l'élève à progresser.

Se mêlent ici la logique civique (interdit de la violence), la logique domestique de protection de soi (du côté enseignante) et la logique domestique de (sur) protection de l'enfant (du côté des parents).

Pour Solène

Situation n° 1

Faits

Solène indique que le portail de l'école est ouvert à 8 h 1/4, heure à partir de laquelle les parents accompagnent leurs enfants à l'école.

Pratiques décrites

L'entrée à l'école évolue suivant l'âge des enfants. Dans la pratique, « *les parents soit les laissent au portail soit les amènent jusqu'à la classe, mais ils ne rentrent plus dans la classe. À partir du CP, on ne les fait plus rentrer en classe* ».

Logiques en jeu

Ceci concerne tous les enfants de l'école. Néanmoins, nous retenons cette pratique afin de situer les habitudes scolaires qui signalent la séparation symbolique entre parents et enfants nécessaire au développement de l'élève (logique domestique *éducative*).

Situation n° 2

Faits

Au cours du récit, Solène parle spécifiquement des trois élèves qui présentent des difficultés scolaires. Elle postule que les difficultés de l'enfant sont liées à son vécu psychofamilial. Solène résume la situation de chaque élève : « *La première des pistes c'est une situation familiale très compliquée, ce qui explique un problème psychologique et du coup un blocage. Pour une autre enfant... elle a été abandonnée par sa maman, donc cela coïncerait à ce niveau-là. Et la troisième enfant qui ne sait pas lire donc mis à part que cela soit une enfant prématurée, ce qui pour moi n'a pas été pris en compte en début d'année parce qu'il y a beaucoup, il y a un nœud psychologique avec la maman* ».

Pratiques décrites

Afin d'aider les élèves en difficultés, des équipes éducatives sont mises en place. Pour Solène, ce sont les « *équipes éducatives qui nous ont amenées à faire ce bilan psychologique cette année* ». Elle précise « *il faut le temps que tout le monde chemine* ».

Logiques

Pour Solène, le vécu psychofamilial et les difficultés d'apprentissage ont un lien incontestable. Solène est en attente de prises en charge extérieures à l'école et d'évolution de la famille.

La logique domestique familiale touche Solène, elle y voit une sorte de déterminisme dans la difficulté scolaire.

Situation n° 3

Faits

Solène explique que la classe de CP est un « déclencheur ». Elle signifie par là que c'est précisément en CP (du moins dans son équipe) que l'école *renvoie* les difficultés de l'enfant à la famille. Le fait d'apprendre à lire ou de ne pas y parvenir est un enjeu important pour l'enfant et sa famille.

Solène précise à nouveau que « *le CP, c'est là où l'on va déclencher les équipes éducatives et tout ça (...)* Et du coup, on les laisse grandir en maternelle, on les laisse évoluer, ce qui est bien parce qu'en effet chacun va à un rythme différent et

d'un seul coup, les parents se rendent compte que le CP c'est trop dur ». Pire, nous sentons poindre un reproche : « on leur en demande trop, pourquoi il y a des difficultés ? Pourquoi on ne nous a rien dit avant ? Ce n'est pas normal qu'il n'y arrive pas en CP alors que cela fait trois ans qu'il est à l'école et que... »

Pratiques décrites

D'après Solène, les parents semblent prendre conscience de difficultés de leur enfant en classe de CP. Les parents questionnent cela et cherchent à comprendre. Les difficultés de l'enfant, révélées par l'entrée dans l'apprentissage de la lecture obligent une prise de conscience des parents. Autour de l'enfant en difficulté, chacun est touché : les parents dans leur fibre parentale et l'enseignante dans son besoin de comprendre, d'aider voire de réussir (cf. constat d'échec personnel pour Aline).

Logiques en jeu

La logique industrielle visée (être capable de lire seul et de comprendre) se trouve envahie par la logique domestique, elle-même partagée en deux dimensions : une logique domestique parentale qui interroge le scolaire et une logique domestique professionnelle qui interroge le psychofamilial. Une tension surgit au moment où l'école révèle des difficultés personnelles de l'enfant notamment quand elles n'ont pas été anticipées ni du côté parental, ni du côté scolaire.

Situation n° 4

Faits

Solène aimerait être plus directe avec les parents. Les formes prises pour annoncer aux parents les difficultés de leur enfant semblent l'agacer. Elle trouve ainsi que l'« *on perd du temps* ».

Pratiques décrites

Solène explique qu'il faut parler aux parents « *je préfère dire, même si c'est dur à entendre, mais au moins, il faut que l'on avance parce que peut être qu'on perd du temps, pour cet enfant-là. Maintenant, s'il faut mettre la forme. Je ne suis pas contre non plus, et je le conçois, je le comprends. Mais à un moment donné, à force de trop* ».

Par rapport à l'enfant porteuse de handicap, Solène hésite entre l'annonce « *il faut dire "votre enfant, malheureusement, ne pourra pas apprendre à lire, n'écrit pas, voilà...."* » et plus de nuance « *il faut plus de temps, ce n'est pas grave, il y aura peut être deux CP (...) "Elle fait beaucoup de progrès"* ». En même temps, Solène mesure les écarts qui se creusent : « *oui, c'est vrai, mais il n'empêche que pour une enfant en fin de CP que son niveau est encore de fin de GS. Il faut faire un deuxième CP, mais est-ce qu'on arrivera en fin de deuxième CP ? C'est cela qui...* ». Solène est partagée entre la prescription à l'inclusion scolaire et son sentiment de ne pas pouvoir aider le, ou les, élève (s).

Elle précise plus loin « *je trouve frustrant, en tant qu'enseignant, de voir en même temps ce qui va se passer, on se retrouve avec des enfants avec des difficultés comme cela et l'on n'a pas les moyens de les aider plus* ». Ce passage montre comment la situation de l'inclusion scolaire nourrit une frustration réelle chez l'enseignante. Ceci correspondant à l'intériorisation de la performance à atteindre et la culpabilité personnelle de ne pas y arriver (Weber, 2005).

Logiques en jeu

La logique domestique d'inclusion percute la logique industrielle d'apprentissage ordinaire, laquelle peut paraître inadaptée aux besoins réels de l'enfant. Solène a le sentiment d'avoir tout essayé. La logique domestique versant *handicap* laisse chez l'enseignante un sentiment de frustration et d'échec.

Situation n° 5

Faits

Solène effectue ensuite une association qui ne manque pas de nous surprendre entre la maison et l'école. Elle parle de sa propre fille, écolière « *j'espère qu'elle vit bien ses journées à l'école. Elle est tellement à l'école, sur une journée on n'est pas tellement avec eux [en tant que parents]. Les enfants sont plus avec nous [les enseignants] qu'avec leurs parents. Donc je suis toujours partie du principe qu'en gros, ma classe c'était leur chambre et que du coup quand ils y passent huit*

heures par jour, il faut qu'ils s'y sentent aussi bien, aussi réconfortés que dans leur chambre ».

Pratiques décrites

Poursuivant sur la thématique de la chambre, Solène décrit une pratique. Les élèves sont « *capables de venir me voir s'ils ont mal au ventre, s'ils ne sont pas bien ou capables de dire qu'ils ont eu des moqueries ou des choses comme cela, sans tomber dans l'excès non plus inverse, mais de se dire "je suis aussi bien à l'école qu'à la maison" ».*

Par son écoute, Solène indique qu'elle « *essaie d'enlever en fait, quelque chose qui pourrait être un poids supplémentaire. Après, voilà, les enfants accrochent ou n'accrochent pas avec l'enseignante, mais ça toujours été et cela restera toujours comme ça, mais j'estime que vu le temps qu'ils passent avec nous, autant qu'ils soient bien ».* La pratique est davantage une attitude empathique pour faire en sorte que les élèves soient bien, confortables.

Logiques en jeu

La logique domestique est ici étirée à son paroxysme : la logique domestique scolaire personnelle de l'enseignante est perceptible sur un versant domestique intime. La représentation que Solène a d'une chambre peut gêner ici, compte tenu de ce à quoi elle peut renvoyer de vécus existentiels, confidentiels.

La référence à la chambre est par conséquent une comparaison ambiguë qui mélange des niveaux d'existence habituellement séparés.

Pour résumer, Solène développe son propos sur un mode explicatif (raisons psychofamiliales) et l'observation de ce qui se passe (permettre aux parents d'avancer, aider l'enfant). Elle témoigne de situations des élèves en difficultés et en même temps ne peut agir. Elle voudrait dire les choses aux parents de manière à ce que les choses bougent tout en respectant les parents. Également accueillir l'enfant dans une dimension domestique ordinaire et le (sur) protéger dans une dimension domestique liée à l'intime.

De par sa posture d'enseignante en classe de CP, Solène participe au premier plan à « l'effet miroir » qui reflète les difficultés des enfants. Les équipes éducatives

indiquent d'ailleurs aux parents des spécialistes à consulter. Malgré cela, Solène se dit frustrée et en échec.

La logique industrielle en classe de CP est confrontée à la logique domestique. Le développement de l'enfant handicapé ou en grande difficulté étant en écart avec les classes d'âge, de plus les situations se complexifient sur le lieu de l'école (plus de technicité, d'aménagements, d'interlocuteurs, etc.).

Pour Téa

Jean, PPRE

Faits

Téa a initié un rendez-vous avec les parents de Jean « *parce que ses résultats qui étaient inquiétants, donc il fallait mettre quelque chose en place* ».

Pratiques décrites

Téa présente aux parents le projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) « *on l'a fait ensemble, je leur ai marqué les aménagements qui allaient être faits, ce que l'on allait travailler en priorité* ».

Logiques en jeu

Les objectifs visés et les compétences travaillées (logique industrielle) se précisent en fonction des réussites et des difficultés actuelles de l'élève (logique domestique). Il ne s'agit pas de renoncer aux apprentissages, mais de les cibler, de les ajuster en tenant compte de la réalité scolaire de l'élève. Les parents en sont informés (logique domestique).

Marc, équipe éducative

Faits

Une équipe éducative a eu lieu au premier trimestre. Marc est arrivé en cours d'année scolaire, 2ème semestre 2010-2011. Son changement brutal d'école s'est opéré à cause de problèmes de comportement. À la rentrée de septembre, il a naturellement poursuivi en CM2. Téa, nouvelle enseignante, découvrait l'enfant et la situation. Une équipe éducative a été posée très tôt pour cette situation. Téa

affirme « *le problème, c'est qu'apparemment, il passe toujours des examens, dans tous les cas, les parents ne nous tiennent pas beaucoup au courant* ».

Téa se demande si depuis cette rencontre, un diagnostic a été posé « *et a priori, moi, de ce que je sais, le diagnostic, ils ne savent toujours pas. Après est-ce que le diagnostic est tombé et que les parents n'ont pas communiqué. Ou ça a été communiqué et que je ne suis pas au courant ? Je ne sais pas* ». Téa fait des suppositions. Toujours est-il que les problèmes de comportement de Marc persistent.

Pratiques décrites

Téa explique qu'elle ne rencontre pas les parents : « *je ne les vois pas. Ils ne sont pas très demandeurs* », mais pose néanmoins des initiatives : « *Marc un jour était très énervé, j'ai demandé à la maman de venir le chercher* ».

Logiques en jeu

Une équipe éducative « a eu lieu », mais les échanges avec la famille sont toujours très réduits. Dans la situation d'un état de crise, l'enseignante demande à la maman de venir chercher son fils (logique domestique), comme elle le ferait tout naturellement pour un enfant malade. Ce qui est visé ici c'est la protection de l'élève pour lui-même afin qu'il retrouve de la sérénité et une conduite ordinaire dans la vie de groupe (logique civique). Les apprentissages (logique industrielle) sont ici comme suspendus. Le bien-être et la sécurité de l'enfant ainsi que, incidemment, celle des autres élèves sont essentiels.

Problèmes comportement et parents démunis

Faits

En plus de la situation de Jean et de Marc, Téa invite d'autres parents à venir « *pour des problèmes de comportement* ».

Pratiques décrites

Le plus souvent, Téa propose un rendez-vous et dit-elle « *c'est souvent moi quand même* ». Plus rarement ce sont les parents « *là j'ai un rendez-vous de parents qui m'ont demandé à me rencontrer pour avoir, pour parler des résultats de l'élève, de leur enfant. C'est plus rare. C'est plutôt moi qui prends rendez-vous* ».

À la question de savoir si les rendez-vous avec les parents ont un effet sur l'attitude ou le travail de l'enfant, Téa explique que cela dépend « *j'en ai qui ce sont un petit peu amélioré et j'en ai pour qui cela ne change rien du tout, mais alors rien du tout* ».

Alors que des parents sont invités pour parler des problèmes de comportement de l'élève, Téa pense que certains parents « *sont démunis. Ils me disent "il est comme ça aussi à la maison". Donc ce n'est pas évident* ».

Alors, comment faire lorsque l'on débute ? Pour le moment, Téa a résolu les choses à sa manière « *on se dit qu'il faut faire toute seule. Puisque l'on n'a pas le soutien des parents, il faut se dire "bon, qu'est-ce que je peux faire pour qu'au moins à l'école ça se passe mieux ?" Mais ce n'est pas évident, sans les parents, c'est dur* ».

Logiques en jeu

Rencontrer les parents suppose le traitement d'une demande de rendez-vous (logique industrielle). Les rendez-vous peuvent aider à améliorer le comportement d'un élève. Téa parle de « *parents démunis* ». Dire aux parents les préoccupations que pose le comportement de leur enfant ne permet pas nécessairement de modifier favorablement la situation. Il peut manquer, à ce niveau, un travail d'équipe pour construire des réponses institutionnelles cadrantes et à la fois constructives. La logique civique ne tient pas avec de tels enfants. Ce sont, en effet, des enfants qui ont besoin de cadre, mais tout autant de reconnaissance. L'institution éducative peut développer des axes et des attitudes autant envers les enfants qu'en direction des parents.

Synthèse conclusive catégorie parents

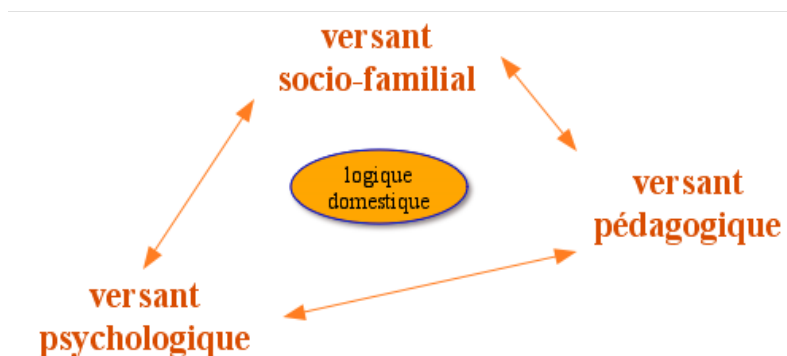
L'analyse de la catégorie des parents nous permet de préciser les points suivants :

- premièrement, les échanges avec les parents s'effectuent, en maternelle, de manière quotidienne pour échanger des informations à propos de l'enfant. Sinon, pour l'ensemble des classes, des rendez-vous sont posés de manière formelle. Le plus souvent les rendez-vous sont initiés par l'enseignante,

plus rarement par les parents. Les logiques industrielle (communication, prise de rendez-vous) et domestique (prise en compte de chacun) sont complémentaires ;

- deuxièmement, les rendez-vous ou les équipes éducatives permettent à l'enseignant d'échanger avec les parents. Les motifs des rendez-vous sont variés : échanger à propos du comportement de l'élève, justifier d'un choix, révéler des difficultés ou présenter des constats, engager les parents à consulter un spécialiste ou à demander un diagnostic. Également, cela peut être, prendre le temps de présenter aux parents les objectifs pédagogiques visés. La logique domestique s'étire suivant les cinq branches dégagées précédemment, augmentée désormais de cinq nouvelles branches émanant de l'analyse des catégories des professionnels et des parents.
- troisièmement, l'aide individualisée suppose de cerner plus précisément les difficultés et les besoins de l'élève. L'enseignant participe au premier plan à « l'effet miroir » qui reflète les difficultés des enfants. En outre, la connaissance plus fine de l'enfant amène à « comprendre » davantage ce qui relève de la sphère du privé. Nous traduisons cela comme un croisement de la logique domestique versant *socio-familial* qui « interroge » le scolaire (les parents interrogent, coopèrent ou sont démunis) et une logique domestique versants *pédagogique* et *psychologique* qui sollicite les parents pour échanger des informations ou des interrogations (les enseignants qui ont besoin d'éléments pour aider plus précisément l'élève).

Schéma 28. Croisement d'informations pour cerner les besoins d'élève



- quatrièmement, face à des problèmes de comportement d'un élève dans une classe, les parents demandent des comptes. La difficulté réside à les renseigner. La logique domestique (protéger son enfant) vérifie comment la logique civique (interdit de la violence) est tenue, ce qui demande à l'enseignant de verbaliser les choses.

Ces quatre points nous amènent à confirmer que les logiques sont composites, complémentaires, interdépendantes ou encore en tension.

8.4 LA LOGIQUE DOMESTIQUE : DÉFINITIONS

En reprenant l'ensemble des situations exposées par chacune des quatre enseignantes, nous constatons qu'elles sont concernées par la prise en compte des élèves différents. Chacun des dix versants se retrouve dans les quatre récits de pratiques et atteignent parfois un « état de grand » ou un « état de petit ». Comme nous l'avons pointé précédemment, « l'état de petit, concernant les pratiques, peut n'être que passager, transitoire et débouche sur des stratégies d'adaptation aux difficultés, avec des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. L'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir » (Aline p. 236).

Cependant tout enseignant, en classe ordinaire, se trouve de la sorte amené à un perpétuel remaniement quantitatif et qualitatif de ses pratiques, oscillant d'un « état de grandeur » à un « état de petit », en fonction du groupe-classe, de l'accueil d'enfants à « BEP » au regard de situations quotidiennes d'inclusion. Prendre en compte la singularité et les besoins de chacun dans un parcours scolaire dicte, désormais, à l'enseignant la mise en œuvre de réponses que l'on peut souhaiter adaptées c'est-à-dire du côté de l'état de grandeur. Nous pointons, par ailleurs, que l'engagement renouvelé des enseignants les conduit à dénoncer un manque de moyens, de formation ainsi que des effectifs trop chargés qui les tirent en conséquence vers un état de petit.

Notre analyse des récits de pratiques, selon les situations rapportées, confirme la prédominance de la logique domestique qui se déploie en dix branches, correspondant à dix versants qui la caractérisent. Pour chacun des versants, nous apportons une définition suivant un « état de grandeur ».

Logique domestique versant		Définitions
1 -	<i>pédagogique :</i>	aide adaptée, différenciée, la coopération entre les élèves y est favorisée ; également la prise en compte de l'erreur et la collaboration avec les collègues.
2 -	<i>handicap :</i>	aide ou aménagements spécifiques apportés à l'élève, humains et/ou matériels.
3 -	<i>psychologique :</i>	écoute clinique, accompagnement personnalisé, au cas par cas, en fonction d'une problématique personnelle, familiale et sociale.
4 -	<i>médical :</i>	repérage d'indicateurs qui fondent une demande de dépistage ou de diagnostic. L'aide ou le projet d'accueil individualisé (PAI) est fonction de problèmes médicaux spécifiques.
5 -	<i>socio-familial :</i>	aide relative aux gestes du quotidien, aux leçons, aux apprentissages éducatifs et scolaires, et prend en compte l'environnement socio-culturel de l'élève.
6 -	<i>réflexif :</i>	concerne la capacité de l'enseignant à revenir sur les situations scolaires et pédagogiques et sur sa propre pratique
7 -	<i>communicationnel :</i>	ce qui est en rapport aux aptitudes à transmettre et à traiter une information
8 -	<i>hiérarchique :</i>	se rapporte aux réactions-interactions, en écho au management
9 -	<i>parental</i>	concerne les liens avec les parents
10 -	<i>éducatif :</i>	élaboration de réponses institutionnelles pour les élèves présentant des problèmes de comportement

CONCLUSION

À l'issue de notre recherche, nous synthétisons le chemin parcouru afin d'en mettre en avant les aspects les plus significatifs. Nous nous sommes, tout d'abord, intéressée à l'historique de la prise en charge des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers », en France, depuis l'école obligatoire. La terminologie relative au champ du handicap a progressé, partant de la notion de l'anormalité/arriération à la notion d'inadaptation, pour parvenir à celle de handicap, avec des définitions du handicap elles-mêmes évolutives. La sémantique utilisée pour ces élèves différents témoigne d'une évolution, de l'appréhension du handicap au cours des décennies. Ainsi, nous avons pu constater que la prise en compte des élèves différents s'est enrichie et éclairée, au fur et à mesure des années, des apports de la médecine, de la psychologie, de la pédagogie et actuellement des neurosciences. À ces apports, s'ajoutent les engagements des professionnels, également la mobilisation d'associations et d'organismes qui, de plus en plus, dans un contexte international étendent leur influence. Ainsi, nous parlons en ce début de 21^{ème} siècle « d'école inclusive ».

Cette notion d'« école inclusive » s'appuie en France sur le principe d'éducabilité de tous, sur le droit à la scolarisation pour tous, et se rapproche du type de politique « *one track approach* » selon l'expression utilisée par l'Agence européenne. Nous pouvons ainsi souligner un changement de paradigme dans la mesure où l'enfant est accueilli dans sa complétude, ses difficultés, ses besoins. Il revient à l'école prioritairement de prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire « de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil d'enseignement pour permettre à tous les élèves d'apprendre » (Benoît & al, 2007, p.161). Autrement dit, ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves en reconnaissant les besoins de chacun. En conséquence, les enseignants du premier degré « doivent » prendre en charge des élèves différents, s'adapter et répondre à la diversité et aux rythmes d'apprentissage de chacun. Il leur faut alors gérer à la

fois l'hétérogénéité des niveaux et des cultures tout en « effectuant » les programmes¹⁶³ et les paliers du socle commun. Ainsi, confrontés à des « élèves différents », les enseignants sont amenés à ne plus travailler comme avant. Ils doivent adapter leurs interventions et construire des pratiques nouvelles.

Placée devant la difficulté d'interpréter ces changements et pour en apporter une intelligibilité d'un abord complexe, où s'articulent le niveau individuel des pratiques des enseignants dans des situations nouvelles et le niveau socio-historique de l'enseignement primaire, nous avons fait appel, aux *registres de justifications* de Boltanski et Thévenot (1991). Nous avons découvert ainsi que le système scolaire français est passé historiquement d'un modèle civique à un modèle domestique puis à un modèle industriel pour désormais s'inscrire dans un monde où *coexistent principalement les logiques civique, domestique et industrielle*. De la sorte, nous avons souligné une correspondance entre les trois « types » d'école établis : *ségréguatif, intégratif et inclusif*, repérés historiquement, et les trois « modèles » d'école, *civique, domestique et industriel* (Derouet, 1988) posés théoriquement.

Ensuite, pour *savoir* comment les enseignants s'y prenaient pour gérer ces situations nouvelles, nous avons choisi de rencontrer des enseignants de terrain placés au cœur de cette réalité des changements de pratiques et confrontés à des enfants aux besoins éducatifs différents ou *particuliers* (BEP). Nous devions alors les faire s'exprimer sur des situations vécues dans leur classe, étant entendu que la prise en compte des élèves différents est une chose complexe, comprenant des ajustements multiples et qui ne se laissent pas décrire aisément. Les situations d'inclusion relevant en effet, comme nous l'avons démontré dans notre recherche, de « mondes » différents.

La méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976) nous a permis de répondre à ces conditions particulières. En effet, nous avons recueilli des récits de

¹⁶³ B.O. n°5 (avril 2007) - Programmes de l'école primaire - Hors série. Nous y trouvons, par exemple que « Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, revêt une importance majeure dans l'acquisition des bases qui constituent le *Socle commun de connaissances et compétences* que l'École doit donner à tous les élèves les moyens d'acquérir. . » p. 40

pratiques comme moyen de repérer les *logiques* selon Boltanski et Thévenot (1991) qui sous-tendent l'activité des professeurs des écoles. Mais les récits de pratiques ne pouvaient pas traiter directement des logiques, car comme le souligne Bertaux et Bertaux-Wiame (1980, p. 207) « on ne saurait sans ridicule demander à des acteurs de parler le langage de la recherche ». C'est pourquoi nous avons orienté ces récits vers *la description des pratiques*, passant en réalité par *la description de situations* dans lesquelles elles sont engagées pour parvenir à en donner les faits. Notre présupposé méthodologique étant que les pratiques ainsi énoncées par leurs auteurs sont les meilleurs révélateurs des logiques d'acteurs à l'œuvre.

Cette approche méthodologique par les récits de pratiques nous a permis non seulement de recueillir les propos des enseignants sur leur métier, mais aussi de savoir comment ils agissent avec des élèves différents. Les professionnelles interviewées ont ainsi été amenées à parler de leurs pratiques. C'est de cette manière que nous avons pu avoir accès à une connaissance concrète de la réalité de l'activité des enseignants du premier degré.

Nous avons ainsi utilisé la méthodologie des *récits de pratiques* auprès de quatre enseignantes (novice, expérimentées et confirmées) que nous avons ensuite retranscrits intégralement à des fins d'analyse. Nous redonnons ici la synthèse de nos découvertes les plus significatives. Elles permettent de mettre en relief et d'identifier les *logiques* d'action ou les *logiques* en jeu qui président au travail enseignant en contexte inclusif. Voici la synthèse de nos résultats.

Des usages lexicaux révélateurs

1 - Pour l'ensemble des récits de pratiques, contrairement à notre idée, l'usage lexical, des enseignantes interrogées, ne fait aucunement apparaître les termes « d'élèves différents » et de « BEP ». La sémantique professionnelle des enseignantes en classe ordinaire est articulée essentiellement autour des termes « difficultés », « difficiles » et « besoins ».

2 - D'autre part, les enseignantes parlent de leur classe en général, et d'élèves en particulier, désignés le plus souvent par leur prénom. En classes de maternelle et

de CP, le terme utilisé pour désigner l'écopier est exclusivement celui d'« enfant ». Du CE1 au CM2, le terme « élève » se substitue progressivement à celui d'« enfant ». Constatation qui fait écho à l'aphorisme « *on naît infans, on est enfant, on devient élève* ».

Des pratiques empiriques

Les enseignantes qui prennent en compte la difficulté de l'élève considèrent chaque élève au cas par cas. Placées au cœur de situations à chaque fois unique, ces enseignantes composent « au fur et à mesure » et agissent de manière empirique. Pour traiter des situations souvent délicates, elles procèdent par tâtonnement et s'appuient sur leur propre expérience. Nous avons constaté que pour faire évoluer des situations difficiles rencontrées, les interviewées mobilisent ce qu'elles savent et ont recours aux collègues lorsque c'est possible. Mais, elles ne font jamais référence spontanément dans leurs récits à des outils pré-construits, ni à des méthodes pédagogiques ni encore à des auteurs comme point d'appui pour appréhender ces situations. Nous supposons que ces appuis référentiels qui sous-tendent des pratiques sont peut-être déjà intégrés dans l'action et l'expérience, sans qu'il soit nécessaire pour les enseignantes d'y revenir (différence entre logique d'action et logique de réflexion des actions). Là n'était pas non plus le but des récits de pratiques que de les amener à expliciter leurs références théoriques d'action.

Quatre catégories de l'action

Notre analyse de données issues des quatre récits de pratiques a permis de faire émerger quatre catégories : le *groupe-classe*, les *élèves différents*, les *professionnels* et les *parents* permettant de mettre en avant plusieurs points importants qui étayent la problématique de la prise en compte des élèves différents et cela suivant ses dimensions temporelles et spatiales (dans la classe, sur la cour, en sport).

Le groupe-classe s'impose avec sa dynamique propre. En premier lieu, ce n'est pas tant la prise en compte des élèves différents qui mobilise l'enseignant, mais plus fondamentalement l'entité « groupe », qui procède de la logique civique. Cette dimension groupale est omniprésente dans les pratiques enseignantes rapportées dans notre enquête. Tout ce que l'enseignant fait dans sa classe, se rapporte et se mesure à la dimension groupale. L'enseignant, garant de cette dynamique, consacre son attention et sa disponibilité au maintien de la cohésion du groupe. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il y parvient toujours du fait d'une différence d'instrumentation dans ce domaine entre les enseignants. La dimension du groupe-classe (logique civique) entre en tension permanente avec le devoir, pour l'enseignant, de « centration » sur l'élève différent (logique domestique), à des degrés différents. Au quotidien, l'enseignant doit trouver un dosage, d'ordre psycho-social, entre le collectif et l'individuel.

En entrant dans le métier, le fait d'être sans formation préalable à la dynamique de groupe accentue, voire pour un novice accélère, la difficulté rencontrée à conduire le groupe-classe vers la coopération. L'enseignant ne peut plus se considérer isolé de cette dynamique de groupe dès qu'il fait face au groupe-classe. L'enseignant est, de fait, partie intégrante du groupe-classe qui lui est confié. Plus encore, il en est l'agent principal pour orienter chacun de ses membres vers ses propres progrès d'apprenant. En d'autres termes, la dynamique du groupe-classe est étroitement dépendante de la manière dont elle est appréhendée puis conduite par l'enseignant.

Les élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » (élèves différents) sont « présents » dans toutes les classes. Les enseignants du premier degré s'efforcent de faire face à la demande croissante d'aide aux élèves en difficultés. Pour les enseignantes interviewées, il n'y a pas de refus d'aider les élèves. Elles s'y engagent, mais en même temps témoignent de leur manque de formation ainsi que de l'insuffisance de temps à consacrer aux élèves différents dont certains sont laissés pour compte. La logique domestique se déploie dans son *état de grand* qui consiste à chercher des réponses, à se concentrer à aider les élèves. L'*état de petit*

est également présent, à travers le fait de ne pas toujours pouvoir accorder plus de disponibilité à des élèves qui en auraient pourtant besoin.

La forte prescription d'individualisation de l'aide aux élèves à travers l'inclusion scolaire implique des changements profonds à différents niveaux du métier enseignant (pédagogique, relationnel, organisationnel). Comme professionnel, l'enseignant n'est, potentiellement, plus seul dans sa classe lorsqu'un AVS (auxiliaire de vie scolaire) est présent.

L'aide aux élèves différents se structure dans une temporalité particulière où elle s'anticipe et s'effectue sur des temps repérés, formels ou de manière spontanée. Une attitude réflexive s'observe chez les enseignantes concernées.

Les problèmes de comportement d'élèves débordants et répétitifs déconcertent et « envahissent » les enseignantes. Dans les récits de pratiques, cela se mesure quantitativement par la proportion de paroles consacrées à ces situations anxiogènes et qualitativement, par l'intensité émotionnelle décrite en termes de « peur », d'« horreur » et de « solitude ». Face à ces perturbations relatives aux problèmes de comportements les enseignantes réagissent à des niveaux différents : au niveau spatial (« où le mettre ? »), au niveau sonore (« il parle tout le temps »), aux niveaux physique et temporel (« il a besoin de l'adulte, physiquement, tout le temps »), au niveau groupal (« il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe ») et au niveau émotionnel (« j'avais peur »). Au niveau institutionnel, la violence d'élèves interpelle la capacité à gérer ces situations problématiques dans le cadre d'un établissement. Les enseignantes et plus largement les écoles s'interrogent sur leur capacité à intégrer un élève atypique et violent, au risque de la désintégration d'un groupe-classe et de troubles dans l'établissement (à la cantine, en cour de récréation, dans les couloirs, à l'étude...) et finalement de la non « écoute » du symptôme ou de la pathologie de l'élève concerné.

Les professionnels : la relation aux collègues se décline principalement suivant trois niveaux.

1) *Dans une proximité* : les enseignantes recourent à leurs collègues, au fur et à mesure de la gestion d'événements inhabituels et répétitifs dans la gêne occasionnée. Les situations étudiées montrent que ce recours est de l'ordre de la logique industrielle (atteindre des objectifs) au service des logiques civique (gérer le groupe-classe) et domestique (éviter le débordement de l'élève ou/et la « saturation »).

2) *Dans une collégialité et un partenariat* : à travers les réunions de travail pluri-professionnelles, la logique industrielle est motrice (directives, organisation) et induit en retour la logique domestique à travers un investissement conséquent.

3) *Dans une solidarité* : le recours aux collègues et la solidarité sont vecteurs d'apaisement, mais *a contrario* augmente un sentiment de solitude quand ils font défaut. Dans ces deux cas, la relation aux collègues concerne la logique de l'opinion dans sa grandeur ou son état de petit. Positivement, « *il y a du soutien... [on ne sent] pas de jugement* » (Aline) et à l'opposé, il est question de « *grand sentiment de solitude* » et de jugement de soi par une directrice (Téa).

Les parents d'élèves. Pour la prise en compte des élèves différents, les parents sont des interlocuteurs importants. Les rencontres entre les parents et les enseignants s'effectuent suivant différentes modalités. Soit l'enseignant provoque un rendez-vous pour échanger à propos de l'enfant, soit les parents demandent un rendez-vous. Par ailleurs, l'enseignant qui a besoin de comprendre et de situer son aide auprès de l'enfant est amené à s'intéresser à la sphère privée (sa famille, sa santé, etc.), ce qui l'expose ainsi aux réactions diverses des parents allant de la coopération au changement d'école pour l'enfant.

Ainsi, l'analyse des situations rapportées montre des actions qui mobilisent quatre catégories de protagonistes face à l'enseignant : le groupe-classe, les élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers », les autres professionnels et les parents. Ces actions se caractérisent par des logiques qui peuvent être soit complémentaires,

interdépendantes ou en tension, s'agglomérant en montages composites et portant à la fois la marque des élèves, des enseignants et des groupes.

Les logiques en jeu dans la prise en compte des élèves à « BEP »

Nous nous sommes intéressée aux logiques en jeu dans les situations éducatives vécues avec les élèves différents. Nous avons analysé ces différentes logiques en jeu et en redonnons ici les aspects les plus significatifs.

Pour les enseignants, nous avons relevé dans leur récit, une logique prédominante qui spécifie un « style » d'action de l'enseignante. Par exemple, Aline, porte l'accent sur l'aspect relationnel de la rencontre avec les élèves différents, aspect de l'ordre de la logique domestique. Dans ce profil d'action prédomine une logique domestique de type clinique, c'est-à-dire au plus proche du lien à l'élève en tant qu'enfant. Toujours pour Aline, ce profil l'amène à modérer l'influence du programme scolaire (logique industrielle) sur son action. Quant à Solène, autre exemple, elle structure ses interventions suivant une logique industrielle d'efficacité, la logique domestique apparaissant de manière amoindrie, comme support d'un questionnement sur sa pratique.

Pour les logiques en jeu, dans les pratiques enseignantes, chacune des logiques d'action se manifeste de façon plus ou moins accentuée, comme nous l'avons montré et est ensuite déclinée suivant un versant pédagogique.

1. La logique de l'inspiration passe relativement inaperçue, car elle apparaît peu fréquemment et seulement à travers des détails. De plus, elle ne se manifeste jamais seule, mais *en soutien* ou *en lien* avec d'autres logiques (domestique, industrielle et civique). Sur le plan des pratiques pédagogiques, cette logique correspond à une dimension créative, individuelle ou d'ouverture aux autres en fonction de ce que l'enseignant apporte aux élèves.

2. La logique domestique est, en revanche, omniprésente dans les récits des enseignants. Elle apparaît systématiquement dans les montages composites (*en complémentarité, en tension...*) et se déploie suivant dix directions ou branches. Cinq branches se rapportent à l'analyse de la catégorie des élèves différents sur des versants *pédagogique, handicap, psychologique, médical et socio-familial*. Cinq autres branches se rajoutent, suite à l'analyse des catégories des professionnels et des parents, et concerne des aspects : *réflexif, communicationnel, hiérarchique, parental et éducatif*. La logique domestique correspond, en pratiques, à la centration de l'enseignant sur l'élève envisagé dans sa complétude. Cette centration oblige l'enseignant à prendre en compte et à assumer dans l'unité de son action l'aspect multidimensionnel (cognitif, affectif, socioculturel, familial, environnemental, conatif) de l'élève.

3. La logique de l'opinion est présente dans l'expérience des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à des situations éprouvantes (élèves ou classes difficiles). Dans ces situations, les enseignantes ont des réactions de méfiance et vivent un trouble fort et durable, avec des variations. Elles redoutent ou expérimentent de la part de leurs collègues directes (voire des supérieurs) des jugements négatifs ou interprétés comme tels et éprouvent un sentiment de solitude. L'absence de tels jugements, à l'inverse, apporte de l'apaisement.

4. La logique civique. L'enseignant est constamment responsable d'un groupe-classe dont il a la charge. Or, dans l'ordre des logiques étudiées, la dimension groupale relève de la logique civique. Le groupe classe apparaît comme un collectif qui « fait corps » et dont la logique civique entre en tension permanente avec les autres logiques et plus précisément, avec la logique domestique. Dans ce cas, plusieurs fois relevé, un dilemme quotidien est vécu par les enseignantes pour lesquelles il s'agit de : « *s'occuper* » spécifiquement d'un élève tout en devant simultanément gérer le groupe-classe. Le dilemme s'amplifie d'autant plus que le groupe-classe est lui aussi « *difficile* ».

5. *La logique marchande* se comprend à travers les récits de pratiques aux niveaux local et national. Localement, dans la vie de l'école, la logique marchande est visible à travers la recherche de fonds. De manière plus large, les conditions de travail des enseignants sont liées aux effectifs d'élèves, au souci de mettre en place une pédagogie différenciée et dépendent donc directement des conditions matérielles et budgétaires pour réaliser ce travail qualitatif.

6. *La logique industrielle*. Les textes officiels et les programmes imposent aux pratiques des enseignants des orientations de l'ordre de la logique industrielle : programmes, objectifs, évaluations, productions, apprentissages. Sur le plan pédagogique, l'efficacité recherchée par les enseignantes pour accompagner et former les élèves dans cette logique, inclut la dimension de l'erreur dans les apprentissages scolaires. Dès lors, les enseignantes interrogées structurent différemment les stratégies et les phases de ces mêmes apprentissages.

Dans l'ensemble des situations scolaires abordées, ces logiques se déploient chacune sur un versant *pédagogique* qui se manifeste, selon la terminologie de Boltanski & Thévenot (1991), à l'état de grandeur. La dimension pédagogique des enseignantes constitue ici la grandeur de chacune des logiques qu'elles soient prises indépendamment ou agencées en montage composite.

Au -delà de la distinction de chacune des six logiques d'action et de leur grandeur pédagogique, nous avons étudié les rapports de ces logiques dans les pratiques enseignantes conçues comme montages composites où ces logiques s'agencent de manière particulière. Nous sommes parvenue à déterminer huit montages composites en fonction des modalités d'actions rencontrées chez les enseignantes interviewées. Deux ensembles de montages composites ont pu ainsi être déduits. Pour le premier ensemble (E), les montages composites se caractérisent par des combinaisons de logiques qui ont des rapports *complémentaires*. Pour le second ensemble (E'), les montages composites regroupent des logiques *en tension*. D'une part, dans chaque montage composite, ce n'est pas la présence particulière d'une logique qui détermine le montage, ni leur nombre, mais un type de rapport

entre les logiques présentes. Ces montages composites permettent de considérer comment les actions éducatives peuvent être précisées à partir de structures sous-jacentes relevant de logiques d'action. Ces montages rendent plus intelligible l'action des enseignantes dans les situations éducatives habituelles ou inédites (enfants difficiles, différents), avec ce qu'elles comportent d'implicite.

D'autre part, les deux ensembles de montages composites *complémentaires* et *en tension* se caractérisent chacun par une temporalité différente suivant les situations allant de *l'urgence* au *long terme*.

Dans ces huit types de rapport découverts, à partir des récits de pratiques, **la logique domestique est omniprésente**. Soit celle-ci vise à en *atteindre* une autre (industrielle), soit elle en *soutient* d'autres (opinion), ou *entre en tension* avec (civique et marchande), ou encore est *soutenue* par d'autres (inspiration).

Prédominance de la logique domestique

La logique domestique est donc toujours repérable, tout au long des récits des enseignants s'engageant dans les « situations d'inclusion » prenant en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Nous pouvons affirmer ainsi que la logique domestique est **prééminente** dans le profil des enseignantes.
- Elle apparaît **systématiquement** dans les montages composites (*en complémentarité, en tension...*), en **simultanéité** avec d'autres logiques.
- Son déploiement se caractérise **suivant dix** branches ou **versants** pour lesquels nous avons défini un ordre de grandeur.
- Elle est marquée par une **temporalité** : **propre** à chaque situation, **interdépendante** des versants entre eux et des autres logiques.
- Elle touche au domaine du vivant où **il n'y a pas deux situations pareilles**, ce qui souligne par-là, une transférabilité réduite due à l'imprévisibilité des situations.

- Elle entre **en tension** avec elle-même suivant ses différents versants et avec les autres logiques, principalement les logiques civique, marchande et industrielle.
- Elle est **accentuée** et amplifiée face à des situations limites, principalement les problèmes de comportement d'élèves, liés ou non à un handicap.

La logique domestique, de par sa prégnance dans les pratiques enseignantes, concerne très sûrement un aspect impensé de la professionnalité des enseignants. Ce constat mériterait d'être mis à l'épreuve auprès de professeurs hommes pour vérifier si cette référence à la logique domestique relève ou non du genre.

Limites de la recherche menée, débat contextuel et perspectives

Limites :

À partir de nos résultats, nous pouvons souligner trois remarques importantes. Premièrement, si notre échantillon restreint (N4) nous a permis de préciser les logiques en jeu et les structures de rapports entre ces logiques, il serait utile d'étendre cette analyse à un groupe plus large afin de tester la solidité de nos résultats sur une plus grande échelle.

Deuxièmement, notre échantillon étant exclusivement féminin, peut paraître, à ce titre moins fiable cependant, il est vrai aussi que la féminisation dans le premier degré est aussi très prononcée (DEPP, 2012, p.28, annexe 30)¹⁶⁴. Toutefois, (tel que nous l'avons suggéré) il est certain qu'inclure des enseignants hommes dans cette enquête donnerait une autre tonalité aux résultats et des nuances par exemple, concernant le rapport à l'autorité, au groupe-classe et la prise en compte des élèves différents.

Troisièmement, notre investigation s'est faite dans des établissements urbains et ruraux. Étendre cette recherche auprès des enseignant(e)s en exercice dans différents établissements de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) ou plus récemment concernés par le programme ÉCLAIR (Écoles, Collèges et Lycées

¹⁶⁴ « La féminisation est encore plus prononcée parmi les jeunes générations : jusqu'à 32 ans la part des femmes dépasse 85 % dans le premier degré et 60 % dans le second degré. Moins de 10 % des hommes dans les premier et second degrés ont moins de 30 ans contre respectivement 13,4 % et 10,6 % des femmes » Selon la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), *in* L'état de l'École n° 22 [édition 2012].

pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) apporterait des éléments quantitatifs et qualitatifs appréciables pour faire des recoupements, des comparaisons et recueillir des mesures d'écarts plus riches. Pour être plus complet, il conviendrait d'élargir cette recherche à d'autres systèmes, finlandais par exemple, ou rencontrer et étudier d'autres institutions (telle une institution indienne dans un projet local de développement personnel, professionnel visant aussi à préserver et à transmettre les savoirs manuels).

Débat découlant de notre recherche :

Sur la logique domestique. De notre recherche découlent des questions vives que nous pouvons mettre en évidence. Dans le courant actuel, sur l'école primaire, qui incite au « tout inclusif », notre recherche contribue à pointer combien la logique domestique est au cœur des pratiques enseignantes. Il en résulte sur le terrain une inflation de réponses sous forme :

- d'« errance » professionnelle pour les enseignant(e)s, dans la mesure où il y a beaucoup de problématiques à connaître, concernant le handicap, les troubles de la personnalité, etc. et des ajustements à faire, sans toutefois y être formés, ni accompagnés (personnes ressources) ;
- de contraintes supplémentaires, quelquefois démesurées en terme de temps (volume horaire élargi pour répondre aux nouveaux besoins, discussions avec l'enfant, rencontres avec l'AVS, équipes éducatives...). Or en primaire, ce temps de travail supplémentaire n'est pas pris en compte, quantitativement et qualitativement ce qui induit notamment une forme de volontariat inconséquent.

De plus, cette mutation s'accélère au moment où s'institue par voie législative une école et une éducation *inclusives*, qui engage paradoxalement l'enseignant à faire davantage avec : plus d'élèves différents (un PPRE mis en place pour chaque élève en difficultés) et avec moins de moyens (restrictions budgétaires).

Sur la logique marchande. Concernant la question des moyens budgétaires, par exemple, pour Zay (2012, p. 144) « la pierre d'achoppement des réformes est que si les décideurs ont la maîtrise des textes qu'ils promulguent, ce ne sont pas eux

qui les mettent en application ». En fait, l'inclusion est plus exigeante pour les pratiques éducatives (savoirs, disponibilité) et mobilise plus de moyens en terme de personnel tandis que diminuent les budgets et se réduisent les moyens horaires pour les apprentissages devant le groupe-classe (24 h hebdomadaires devant groupe-classe au lieu de 27 h).

La révision générale des politiques publiques (RGPP) concerne directement le système scolaire¹⁶⁵, les comparaisons internationales de coûts moyens par élève de l'enseignement élémentaire montrant « qu'en 2009 la France se situe toujours en dessous de la moyenne de l'OCDE, [et] nettement en deçà de pays comme les États-Unis, la Suède ou le Royaume-Uni » (DEPP, 2012)¹⁶⁶. Des commentaires de Lelièvre (Battaglia, 2011), parus dans le journal *Le Monde* précisent qu'il est « aujourd'hui, difficile de nier que l'école est à l'os », sont évocateurs de cet écart. Réalité confirmée par le Conseil Économique, social et environnemental (CESE, 2011) « les diminutions drastiques de postes opérées ces dernières années dans le cadre de la révision générale des politiques publiques (RGPP) rendent de plus en plus difficile l'organisation même des enseignements obligatoires »¹⁶⁷. Les enseignants subissent la paradoxe de ces réformes exigeantes sur fond de restrictions budgétaires conséquentes, indique un rapport d'information du Sénat (2012, p.26)¹⁶⁸. Également, André Faure (cité dans le rapport CERSE, 2008) précise qu'« au Royaume Uni, un rapport du 16 mai 2006 sur le coût de l'intégration dresse un bilan très sévère de la politique d'intégration des élèves handicapés dans le système scolaire ordinaire par suite d'un manque cruel de moyens ». D'autre part, les auteurs de ce rapport soulignent aussi que « tous les enfants en situation de handicap ou non en souffrent, et que "placer" des enfants handicapés dans une situation inadaptée à leurs besoins peut constituer une forme de maltraitance. Ils engagent fortement à surseoir à la fermeture des écoles

¹⁶⁵ Non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite et la suppression, entre 2007 et 2010, de 40 000 postes dans l'éducation nationale

¹⁶⁶ DEPP, (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), *in* L'état de l'École n° 22 [édition 2012], p. 16

¹⁶⁷ Journal officiel de la République française. Mandature 2010-2015 - Séance du 13 septembre 2011. Les inégalités à l'école. Avis du Conseil Économique, Social et Environnemental présenté par M. Xavier NAU, rapporteur au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.

¹⁶⁸ Un rapport d'information du Sénat (2012, p.26) préconise de « répondre à l'urgence en prononçant l'arrêt de la RGPP ». La rapporteure argumente en parlant de « métier en crise ».

spécialisées ». Ainsi, le recul de quelques courtes années seulement montre que la situation de l'inclusion qui pouvait représenter un changement important, au niveau des mentalités et des pratiques, est jugée de manière négative par des spécialistes alors que les principes pour ce changement étaient proclamés au nom de valeurs positives. Les enseignants sur le terrain se trouvent alors à devoir gérer cet écart entre les discours bien intentionnés et les réalités concrètes plus difficiles.

Sur l'engagement des enseignants. Dans ce contexte, les enseignants sont placés face à une hétérogénéité aiguisée à son paroxysme. En pleine mouvance du « tout inclusif », notre recherche rend compte que la prise en compte des élèves différents mobilise fortement les enseignants. Cette mobilisation atteint son apogée dès lors qu'il s'agit de prendre en compte chaque élève avec des « Besoins Éducatifs Particuliers » et des problématiques singulières. Chaque élève pouvant être ici conçu comme ayant des besoins particuliers, ce que précise Félicity Armstrong (2006), dans ses travaux sur le Royaume Uni. L'auteure souligne, toutefois, que ce terme BEP est « demeuré assez flou » et que l'« on assiste aujourd'hui, au retrait de certains établissements par rapport à la politique inclusive lié à l'attribution de ressources en fonction du résultat des élèves » (Mazereau, 2008, p.283). La situation est donc critiquée hors de France.

Si notre recherche montre l'implication réelle des enseignants, elle souligne aussi, à un niveau micro-social, comment ceux-ci peuvent être entraînés dans un inconfort, une frustration voire une souffrance. Les différences liées aux difficultés, au handicap, à la douance (déficiency, surefficiency) quand elles sont exacerbées et répétitives précipitent les enseignants dans un embarras lié au manque de temps et à l'équation difficile de la prise en compte simultanée de l'individu et du groupe-classe. L'état émotionnel qui en découle pour ces professionnels confine à la peur pour ce qui concerne les problèmes de comportement. En effet, la prise en compte des élèves différents s'effectuant au cas par cas, chaque « cas » impose, en effet, une « rencontre » humaine avec un sujet, sa problématique et son environnement.

Sur l'opportunité de l'inclusion. Cet engagement des professionnels et leur prise en compte des élèves à « BEP » amène à considérer deux remarques sensibles.

La première concerne l'écart entre la prescription d'inclure l'enfant différent, l'intention de l'aider et le fait d'y parvenir. Il en découle la nécessité de chercher à savoir quelles seraient les connaissances utiles aux enseignants à propos des handicaps et des douances des enfants différents, ainsi que les pratiques adaptées à développer en conséquence.

La seconde remarque est de portée plus générale. La prescription d'inclure actuellement, en inadéquation avec les ressources matérielles et professionnelles, d'accueil dans le système scolaire actuel, soulève le problème de l'injonction d'inclure. La volonté d'inclusion menace des équilibres acquis assez tôt dans l'histoire de l'éducation lors du partage entre secteur éducation/éducation spécialisée et risque, au final, d'induire la souffrance pour l'enfant à inclure et chez les autres élèves, là où une inclusion ponctuelle et au cas par cas, a toujours pu être réalisée et aurait pu être amplifiée (sans être pour autant massifiée). La prescription de l'inclusion serait, de cette manière, un forçage, obligeant l'enfant différent à se comparer à l'aulne d'une normalité inaccessible pour lui et amené à se référer constamment à son irréductible différence tandis que le discours social, dans un déni de réalité, énoncerait le contraire.

Dans cette dynamique inclusive, relevant de l'injonction contradictoire ou paradoxale (Bateson, *double bind*), la logique domestique pourrait être interprétée comme le recours principal des pratiques enseignantes, d'où son inflation constatée dans les récits de pratiques. Le débat devient plus vif à considérer les parents et familles d'enfants handicapés qui, en plus de devoir effectuer un douloureux travail de prise de distance concernant leur enfant « différent » des autres, peuvent se sentir maintenus dans une illusion de l'enfant « normal » et sans problème. Toutes ces questions ne cessent pas en définitive de traverser l'institution scolaire alors qu'elles sont l'objet d'une réflexion particulière depuis maintenant plus d'un siècle par les institutions spécialisées (IMP, IME, puis ITEP, Sessad...). De plus, l'éducation spécialisée constate, de son côté, que dans les établissements médico-sociaux (EMS) « les arrivées y sont de plus en plus tardives et le temps laissé pour parvenir à des résultats s'est considérablement réduit » (Jourdy, 2012, p.48). Pourtant, le rapport de la Commission (2004, p. 59) du débat national sur l'avenir de l'École (2003-2004) présidée par Claude Thélot

mentionne très clairement que « les classes spécialisées, intégrées dans les écoles et les collèges, sont très précieuses pour certains enfants ». Il préconise que « des établissements médico-éducatifs doivent continuer à accueillir les élèves les plus lourdement handicapés ». La Commission recommande également que toutes ces structures soient « largement ouvertes et que les élèves qui y sont scolarisés participent le plus souvent possible aux activités proposées aux élèves des autres classes ». Malgré cela, pour le seul exemple de la Sarthe, à la rentrée de septembre 2013, une centaine d'enfants reconnus admissibles en IME, n'auront pas de place par manque de structures.

Perspectives de notre recherche :

Au cœur de ce débat à la croisée d'enjeux émotionnels, professionnels et politiques, il serait intéressant de penser la formation des enseignants selon notre modèle des logiques en jeu. Notre construction se présente effectivement comme une approche compréhensive et descriptive des postures professionnelles en situations réelles et concrètes. Notre approche présente ainsi l'intérêt de désigner les termes du débat (textes de lois, sémantique, logiques et pratiques) et de les analyser dans leurs rapports entre ces composantes, tout en évitant les constats selon des jugements de valeur. Avec notre modèle, nous pouvons à la fois situer les différentes logiques entre elles (leur proximité, leur coexistence) et, plus spécifiquement, approfondir la logique domestique et ses ramifications selon la cartographie proposée, ce qui permettrait d'adapter des pratiques enseignantes aux situations.

En résumé, au fil du temps, l'enseignant est devenu un professionnel polymorphe, qui doit s'habituer à une diversité des logiques (plurielles) et à une mosaïque de compétences. Un travail de formation axé sur le développement d'une pensée critique inspirée de la recherche devrait permettre de problématiser le réel perçu et vécu comme difficile pour réagir et au besoin, construire sur le terrain, des réponses situées. Pour cela, les professionnels ont besoin d'outils applicables en l'état et non de demeurer en attente de recettes toutes faites. Or, accompagner des jeunes dans un esprit d'inclusion et d'apprentissages suppose principalement du

professionnel de s'inscrire dans un processus de réflexion et par conséquent d'acceptation d'étapes de non-maîtrise et de construction, à plus ou moins long terme, de nouveaux rapports au savoir (déplacement cognitif).

À partir de notre apport, la formation pratique des enseignants s'envisagerait suivant trois niveaux :

1 — au niveau de la dimension du groupe-classe (logique civique) en tension permanente avec la prise en compte des élèves différents (logique domestique). Une formation à l'animation des groupes est essentielle pour apporter des repères psycho-pédagogiques et permettre à l'enseignant de se construire une autorité de type démocratique ;

2 — au niveau de l'analyse de la pratique (logique industrielle) sur la base du volontariat et à toutes les étapes de la carrière enseignante (période, degré d'enseignement, changement de poste), il serait souhaitable de proposer un dispositif d'analyse des pratiques, accompagnée par des spécialistes (psychologues, chercheurs) pour permettre aux enseignants de s'approprier et de conscientiser la consistance et les aspects multidimensionnels des vécus professionnels. Une démarche pédagogique ne peut s'entendre, en effet, que dans une dynamique d'allers-retours entre pratique, théorie et connaissance de soi, occupant une place centrale dans ce mouvement de connaissances ;

3 — au niveau du développement de la pensée critique, un discernement semble s'imposer dans la mesure où le métier d'enseignant évolue dans des contextes socio-économiques qui produisent des contradictions.

Une formation aux logiques que nous avons repérées dans les pratiques enseignantes au sein du système scolaire permettraient d'émanciper les enseignants et de les aider à se construire une professionnalité où se combinerait de manière adaptée, une relation d'accueil et d'aide (logique domestique), une relation pédagogique (logique industrielle) articulée à une relation d'autorité (logique civique).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LIVRES

AGAMBEN, Giorgio (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Rivages poche, 50 p.

AUFFRAND, Roger (1997). *Guide annuaire des écoles différentes et des alternatives éducatives*. Paris : Agence informations France, 320 p.

BANDURA, Albert (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Editions De Boeck, 859 p.

BENOIT, Hervé & LAURENT-COGNET, Janine (2006). *Textes fondamentaux. Aides spécialisées, Enseignements adaptés, Scolarisation des élèves en situation de handicap. Premier et second degrés*. Suresnes : Éditions CNEFEI, 329 p.

BERGIER, Bertrand & FRANCEQUIN, Ginette (2006). *La revanche scolaire*. Paris : Éditions Erès, 282 p.

BERGSON, Henri (1967). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris : PUF, 157 p.

BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie*. Paris : Éditions Nathan, 127 p.

BOLTANSKI, Luc (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences*. Gallimard, Folio Essais, Editions Métailié, 547 p.

BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard, 452 p.

BOUTINET, Jean-Pierre (2009). *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Éditions Érès. 236 p.

CAPUL, Maurice & LEMAY, Michel (1999, 2e édition). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville : Saint-Agne, Érès, 410 p.

CHAPPUIS, Raymond (1999). *La solidarité. L'éthique des relations humaines*. Paris : PUF, 126 p.

CAREIL, Yves (2002). *École libérale, école inégale*. Éditions Syllepse et Regards, 121 p.

CHAUCHAT, Hélène (1985). *L'enquête en psychosociologie*. Paris : PUF, 250 p.

CHAUVIÈRE, Michel (2000). « L'école face aux handicaps – Éducation spéciale ou éducation intégrative ? » S/dir. Michel CHAUVIÈRE & Éric PLAISANCE – Paris : PUF, 252 p.

COMBES, Jean (1997). *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*. Paris : PUF, 123 p.

DEJOURS, Christophe (1995). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éditions du Seuil, 183 p.

DE KERMADEC, Monique (2010). *Pour que mon enfant réussisse. Le soutenir et l'accompagner*. Paris : Albin Michel, 162 p.

DESLAURIERS, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Editions, 142 p.

DUVAL HERAUDET, Jeannine (1998). *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*. Collection enfance plurielle, Éditions et applications psychologiques, 367 p.

FAUCHER-KING, Florence & LE GALES, Patrick (2010). *Les Gouvernements New Labour. Le bilan de Tony Blair et Gordon Brown*. Sciences Po. 4^{ème} de couverture 212 p.

FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchestien-AES, 356 p.

FUSTER, Philippe & JEANNE, Philippe (1996). *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris : Armand Colin/Masson, 125 p.

FUSTIER, Paul (2004). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris : Dunod, 216 p.

R. GOVINDA (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Paris : UNESCO 40 p.

LAMONTAGNE, Jean (2003). *De l'évaluation à l'entrée au CE2 au PPAP*. CRDP, Pays de la Loire, 114 p.

LANGOUET, Gabriel (2008). *50 ans d'École et demain ?* Paris, Ed° Fabert 184 p.

LELIEVRE, Claude & NIQUE, Christian (1995). *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Paris : Éditions Odile Jacob, 382 p.

MEAD, Margaret (1979). *Le fossé des générations, Les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*. Paris : Denoël/Gonthier, 185 p.

MIALARET, Gaston (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF, 123 p.

MUCCHIELLI, Alex (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, 126 p.

MUCCHIELLI, Roger (1967). *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Paris, ESF éditeur 2000 pour la 15e édition, 211 p.

PINEAU, Gaston & LE GRAND, Jean-Louis (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF, 126 p.

POUJOL, Geneviève (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Les éditions ouvrières, 225 p.

ROCA, Jacqueline (1992). *De la ségrégation à l'intégration*. Evry : CTNERHI, 320 p.

R. ROGERS, Carl (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 275 p.

ROUSSIAU, Nicolas & BONARDI, Christine (2001). *Les représentations sociales. États des lieux et perspectives*. Sprimont (Belgique) : Mardaga, 250 p.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg Suisse : Éditions Saint Paul, 342 p.

WEBER, Hélène (2005). *Du ketchup dans les veines. Pourquoi les employés adhèrent-ils à l'organisation chez McDonald's ?* Ramonville Saint-Agne : Érès, 208 p.

ZAY, Danielle (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan, 261 p.

Rapports

BERTAUX, Daniel (1976). « Histoires de vies - ou récits de pratiques. Méthodologie de l'approche biographique en Sociologie ». Convention C.O.R.D.E.S. n° 23 – 1971 - Rapport final, Tome I, 224 p.

BERTAUX, Daniel & BERTAUX-WIAME, Isabelle (1980). « Une enquête sur la boulangerie artisanale par l'approche biographique ». Volume I. Paris : Subvention CORDES n° 43/76. Rapport final. 269 p.

BERTAUX-WIAME, I. (1978). L'apprentissage en boulangerie dans les années '20 et '30. Une enquête d' « histoire orale ». Convention CORDES n° 53/74. Rapport finale, Volume II p. 76

COUR DES COMPTES (mai 2010). « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves ». Rapport public thématique. 209 p. [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite>

GOSSOT, Bernard & MOLLO, Claude [rapporteurs] (2002). Inspection générale de l'Éducation nationale. « Les groupes départementaux handiscol' en 2001 : mise en place et fonctionnement ». Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, à Monsieur le Ministre délégué à l'Enseignement professionnel [en ligne]. Consulté le 24 avril 2010.
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/handiscol.pdf> p. 1-41

KOHN, Ruth C., CALLU, Elisabeth, FAMERY, Krystyna, ABDAT, Ouramdane (1991). « Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants : pratiques parentales d'éducation et réseau d'interventions institués ». *Groupe de Recherche en Education et Action Sociale* (G.R.E.A.S.), 124 p.

MAZEREAU, Philippe & al. (2008). « De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoin de formation des enseignants. Éclairage sur la situation européenne ». *Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE)*. Rapport de recherche : recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES. Université de Caen Basse-Normandie. 315 p.

NORMAND, Romuald & DEROUET, Jean-Louis (2004). « Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? » Rapport final : INRP Lyon - Unité Mixte de Recherche

THÉLOT THÉLOT, Claude (2004). « Rapport officiel de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École » présidée par Claude Thélot. In *La documentation française*. Paris, 159 p.

<http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/lerapport/poullareussite.pdf>

Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2009). « Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance. Lorsque la majorité des pays du monde se sont engagés, au tournant du nouveau siècle, à réaliser l'éducation pour tous (EPT) en 2015 au plus tard, ils ont pris cet engagement convaincus que les objectifs de l'EPT résisteraient à l'épreuve du temps » [en ligne]. Consulté le 31 octobre 2012 <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609f.pdf>

Rapport - n°2005-048 (juin 2006). « Bilan de l'année de lancement, Programmes personnalisés de réussite éducative ». *Inspection générale de l'éducation nationale*, 51 p.

Notes d'information

Note d'information (00.01 Janvier). « Les élèves en début de CE2 Évaluation de septembre 1999 ». Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. ni0001.pdf p.1 p.1-6 [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12

<http://www.education.gouv.fr/pid25657/les-publications.html?pid=25657&page=0&formSubmitted=1&cat=0&Month=01&Year=2000&x=18&y=11#resultat>

ANDRIEUX, Virginie, DUPE, Claire & ROBIN, Isabelle. « Elèves (les) en début de sixième : évaluation de septembre 1999 » [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12. [archive] [télécharger \(440.34 Ko, pdf\)](#) Note d'information N° 00.02 janvier 2000

Articles de périodiques

BENOIT, Hervé & BOULE, François (s/dir.) (2007). « Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n°37, 1^{er} trimestre, p.159-164

BENOIT, Hervé (2012). « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n°57, 1^{er} trimestre, p.65-78

BORGUELIN, Sylvie (2008) « Ces élèves venus d'ailleurs », in *Enseignement Catholique- Actualités*, numéro 322, mars 2008, p. 22

DEROUET, Jean-Louis (1988). « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », in *Education permanente. La formation continue des enseignants*, n°96, octobre 1988, p. 61-71.

DEROUET, Jean-Louis (1988). « Désaccords et Arrangements dans les collèges (1981-1986). Eléments pour une sociologie des établissements scolaires », in *Revue française de pédagogie*. n°83, avr.-mai-juin 1988, p.7

DEVELAY, Michel (2000). « L'école dans plusieurs mondes », in *Recension. Des livres pour nous*, n° 383 d'avril 2000. [DEROUET, Jean-Louis \(sous la direction de\) ; De Boeck université](#)

DORISON, Catherine (2006). « Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de déficience », in *Revue Le Français aujourd'hui. Scolariser pour intégrer : les situations de handicap*. n° 152(1/2006). France : Editions Armand Colin, p. 51-59, 138 p.

JOURDY, Philippe (2012). « Inclusion scolaire : quel rôle pour le médico-social ? » in *Tribune - Direction(s)* n° 95 p. 47-49

La Classe n° 28 (1994). « Historique de l'AIS » in *Périodique Enseignement spécialisé : historique de l'A.I.S. - La classe maternelle*, n° 28 (Avril 1994), p. 11-13

Document de travail de l'Anesm (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médicaux sociaux) Février 2008. Recommandation « La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre », in *Revue de littérature* - p. 7

LAMONTAGNE, Jean (2003). « De l'évaluation à l'entrée au ce2 au PPAP », in *CRDP- Pays de la Loire*, p.91.

LE CAPITAINE, Jean-Yves (2006). « L'intégration : une inclusion en trompe-l'œil », in Article publié initialement publié dans *Liaisons, la revue du Centre National de Formation d'Enseignants intervenant auprès de Déficiants Sensoriels*. Université de Savoie.

LESCOUARCH, Laurent (2007). « Plaidoyer pour une prise en compte de la complexité pédagogique de l'inclusion. A propos des problèmes posés par la scolarisation des élèves handicapés après la Loi de 2005 » [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://dcalin.fr/publications/lescouarch2.html>

LESCOUARCH, Laurent (2008). « Le Soutien : nouvelle panacée au service de démantèlement des aides spécialisées - rentrée scolaire 2008 » [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://dcalin.fr/publications/lescouarch5.htm>

PLAISANCE, Éric, BELMONT, Brigitte, VERILLON, Aliette et SCHNEIDER, Cornelia (2007). « Intégration ou Inclusion ? Éléments pour participer au débat », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n° 37, INSHEA, p. 160, p. 159-164

WALLON, H. (1951). « Où en est la réforme de l'enseignement en France ? », in *Cahiers laïques*, 5, sept-oct., cité par L. LURÇAT

Ouvrages, chapitre d'un ouvrage collectif

BAUTIER, Elisabeth (2007). « Pratiques scolaires et difficultés des élèves », in *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz, p. 9-24

CHAUDET, Vincent (2009). « Conceptualisation et mise en mots » in *L'ABC de la VAE*. S/dir. BOUTINET, Jean-Pierre. Toulouse : Editions Érès. p.106

CHAUVIÈRE, Michel (2000). « L'école face aux handicaps – Education spéciale ou éducation intégrative ? » S/dir. Michel Chauvière, Eric Plaisance) in *Revue Française de pédagogie* – Paris : Presses Universitaires de France, 252 p.

DESGAGNE, Serge, GERVAIS, Fernand & LAROUCHE, Hélène (2001). « L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire ». Dans A. BEAUCHESNE, S. MARTINEAU et M. TARDIF (dir.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke: Éditions du CRP.

DUBET, François (2007). « Le service public de l'éducation face à la logique marchande », in *Regards croisés sur l'économie*, 2007/2 n° 2, p. 157

FOUREZ, G. (1994). « Constructivisme et justification éthique », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol, XX, n° 1, 1994, p. 157 à 174

FOURNIER, Martine (2005). « Professeur : le plus beau métier du monde ? », in *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, coordonné par FOURNIER, Martine & TROGER, Vincent. Paris : Sciences humaines éditions, p. 103-110, 274 p.

FOURNIER, Martine & TROGER, Vincent (2005). « Les mutations de l'école. Le regard des sociologues », in *Sciences Humaines*. Auxerre : Ed. Sciences Humaines, 261p.

JOURDY, Philippe (2012). « Inclusion scolaire : quel rôle pour le médico-social ? » in *Tribune - Direction(s)* n° 95 p. 47-49

LEGRAND, Michel (2000). « Les récits de vie », in *Sciences Humaines*. Février 2002, n°102 p. 23

PLAISANCE, Eric & GARDOU, Charles (2001). « [Éditorial] Situations de handicaps et institution scolaire. Présentation » in *Revue Française de Pédagogie*. n° 134, janv.-fév.-mars 2001, p. 5-13

MAYEN, Patrick (2009). « Expérience », in *L'ABC de la VAE*, S/dir. BOUTINET, Jean-Pierre. Toulouse : Editions Érès. p.139

Ministère de l'Education nationale (2008). *Guide pratique des parents – Votre enfant à l'école/CP-MC2*.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2006). « Documents d'accompagnement des programmes. Le langage à l'école maternelle », in *Collection textes de référence - Ecole*, p. 10.

THOMAZET, Serge (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, p. 123-139

Congrès

ARMSTRONG, Felicity (2003). « Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradictions », in *Actes de l'Université d'automne – Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*- 27-30 octobre 2003[en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://eduscol.education.fr/pid25223-cid45897/les-politiques-educatives-de-l-inclusion%C2%A0-pratiques-et-contradictions.html>

GOHET, Patrick (2007). « Bilan de la loi 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées » in *Congrès 2007 de l'Uniopss « Cohésion sociale et solidarités : changeons-nous de cap ? »*. 21 p.

FÉLIX, Christine, SAUJAT, Frédéric et COMBES, Christelle (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

LAMARRE, Jean-Marc (2011). « Ethique de la sollicitude envers le jeune enfant et politique de l'éducation populaire et de l'accueil inconditionnel ». Colloque intitulé *L'éducation de la petite enfance : Enjeux sociaux et éducatifs de l'accueil dans les différentes formes institutionnelles*. IUFM - Montpellier² et Université Paul Valéry - Montpellier³

PINEAU, Gaston (2007). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif ». *Université de Tours Communication à la Facultad de Ciencias Hmanas y Educacion Universidad Diego Portalis* - Chili 10/01/2007. « J'ai découvert l'approche des histoires de vie voilà trente ans à partir d'un rapport d'un chercheur, Daniel Bertaux (1976) intitulé *«Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie»* ».

PONTE, Pascale, MERINI, Corinne et THOMAZET, Serge (2011). « La recherche intervention comme mode d'interrogation et de transformation des pratiques. Un exemple : les pratiques collaboratives du maître E, enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté »- Congrès Unesco. Paris. p.69-72

WEYL, Roger (2000). « L'école face aux handicaps – Éducation spéciale ou éducation intégrative ? » S/dir. Michel CHAUVIERE & Éric PLAISANCE – Paris : PUF, 253 p. *Cet ouvrage rassemble les communications françaises et étrangères au colloque organisé lors de la IIIe Biennale de l'éducation et de la formation, en 1998.*

ZAY, Danielle (2010). « Quelles politiques d'inclusion scolaire et sociale dans une Europe brassant des populations multiples ? » [en ligne]. Consulté le 18 septembre 2010 – Genève : Communication Congrès de l'AECSE et du SSRE[en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12

<http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3153>

Thèses

REULIER, Jocelyn (2012). *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*. Thèse de doctorat. Université de Nantes, UFR : Lettres et Langages. En cotutelle avec l'Université du Québec à Rimouski, p. 65

ZECCA, Marie-France (Marine) (2000). *Savoir-faire et connaissances de l'intégration à l'épreuve des nouveaux processus d'invalidation sociale. Une géométrie de la liberté*. Thèse de doctorat. École des hautes études en sciences sociales.

Documents électroniques

BATTAGLIA, Mattea (2011). « Pourquoi les enseignants se mobilisent ». Article paru dans Le Monde.fr • Mis à jour le 27.09.2011 à 09h26 : http://www.lemonde.fr/education/article/2011/09/27/pourquoi-les-enseignants-se-mobilisent_1578142_1473685.html

BIMROSE, Jenny & al. (2005). « Bridging the Gap between Research et Practice (Comblant le fossé entre recherche et pratique) » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 Cambridge Journal of Education (vol. 35, novembre 2005). http://www.guidance-research.org/about-ngrf/index_html/Background%20paper/attach/development_of_NGRF.pdf

BLOCHE, Patrick (1998). « Le désir de France : la présence internationale de la France et de la Francophonie dans la société de l'information » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12, in Rapport au Premier Ministre. Paris, déc. 1998. Google : www.internet.gouv.fr/français/textesref/rapbloche98/rapbloche.doc
Article de périodique électronique :

BORNE, Dominique (2010). Historien. Interview [en ligne].- Consulté le 03 septembre 2010, vérifié le 9 déc.-12 : <http://www.rue89.com/2010/09/03/manifestants-revisitez-lhistoire-des-valeurs-republicaines-165215>

CALIN, Daniel (2009). « L'écume des heures. Intégration et inclusion » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 <http://dcalin.fr/wordpress/?m=200912>

CALIN, Daniel (2006). « L'accueil des enfants présentant un handicap », in n° 1084 de la revue *Éducation Infantile* (éditée par Nathan) [en ligne], consulté le 24 mai 2010, <http://dcalin.fr/textes/delphineesee.html>

CAREIL, Yves (2008). « Où va l'école publique et laïque ? » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 in Séminaire du chantier *Politiques néolibérales et action syndicale*. Séance du 14 mai 2008. <http://institut.fsu.fr/-Politiques-educatives-.html>

CLAVERIE, Elisabeth (2005). « La séparation de l'Église et de l'État dans le Tarn » [en ligne]. Consulté le 26/10/2010, vérifié le 9 déc.-12

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/histgeo/citoyen/05-06/tarn/1905tarn.pdf>

CORMIER, Philippe (2005). « La question de l'adaptation de l'Ecole aux élèves à besoins particuliers. Journée de réflexion sur l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12, p. 1

<http://dcalin.fr/publications/cormier2.html>

DEMOGEOT, Nadine (2008). « Historique de l'enseignement spécialisé en France » [en ligne]. Consulté en octobre 2008– Site de l'Inspection Académique de Meurthe et Moselle :

<http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/comenius/STANISLA/Nancy/Snancy16.htm>

Citée par Yves LABBÉ in *La difficulté scolaire, une maladie d'écologiste ?* -Paris : L'Harmattan, 2009, p.76, 241 p. (Savoir et formation)

DESGAGNE, Serge, GERVAIS, Fernand & LAROUCHE, Hélène (2001). « L'utilisation du «récit» de «pratique»: son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire », in A. BEAUCHESNE, S. MARTINEAU et M. TARDIF (dir.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223) [en ligne]. Vérifié le 8 déc. 12. Sherbrooke: Éditions du CRP.

<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>

DORE, Robert (2001). « Intrégration scolaire » [en ligne].- Consulté le 29 mars 2010, vérifié le 9 déc.-12

- <file:///C:/Éric/SASSLF/web/iquebec/FDC/themes/inin/TMP981627559.htm>

FABRE, M. (2002). « Les controverses françaises de l'école : la schizophrénie républicaine » in *Revue scientifique virtuelle Education et Francophonie*. (Association Canadienne d'Éducation de la Langue Française). Volume XXX, p. 60, 45-65, consulté le 13 juill. 2010

<http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6>

GEORGE, Jacques (nov. 2004). « De l'intégration obligatoire à l'intégration » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 in Dossier *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'École*, n° 428

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

LACROIX, Marie-Ève et POTVIN, Pierre (2009). « De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». Document [en ligne](#) sur le [Réseau d'information pour la réussite éducative](#) (RIRE) - Québec

MÜNSTER, Arno (2005). *Ontologie de la liberté et praxis dans la pensée de Jean-Paul Sartre*. L'Harmattan p.169-170 consulté le 18 mai 2011

http://books.google.fr/books?id=d5kq2knOxUC&dq=d%C3%A9finition+concept+de+s%C3%A9rialit%C3%A9+Sartre&hl=fr&source=gbs_navlinks_s

PLAISANCE, Eric (2006). « De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » : de l'éducation spéciale à l'éducation partagée », [en ligne]. Consulté le 24 Septembre 2009, vérifié le 9 déc. -12, 15 p. [De la notion de déficience à celle de - Académie de Montpellier](#)

POULAIN, Jacky (2007). « Badaboum ? (Épiques équipes, écoles et drames) ou Les questions posées par la scolarisation des élèves handicapés après la Loi de 2005 [en ligne] », vérifié le 9 déc.-12, in <http://dcalin.fr/publications/poulain2.html>
http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=19041104&ID_dossier=83

POURRIAU, Alexis (2011). Mémoire sur les relations d'apprentissage en interaction entre un élève handicapé mental et un élève classique en EPS. Université du Maine. p. 8

Adaptation et intégration scolaires – « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré ». *Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002* - B.O. du 19 mai 2002, p. 8/37 [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/ensel.htm>

ASH – Handiscol. « Un rapport critique » in *Le dispositif: Evolution de l'intégration scolaire et dispositif Handiscol'* - IA de Meurthe et Moselle. Consulté le 28 févr.-11 <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page167.htm> ; <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/handiscol.pdf>

Cahiers d'histoire de l'école primaire à Valenciennes. [en ligne]. Consulté le 26 octobre 2010, vérifié le 9 déc.-12 <http://histoirelocale.arenval.com/histloc13-2ph.htm>, Cahier d'histoire p. 145, ville de Valenciennes.

« Compétence 9 -Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

B.O. n°1 du 4 janvier 2007 - Encart page II. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 [en ligne]. Consulté le 27 juin 2012
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/default.htm>

Convention internationale sur les Droits de l'Enfant [en ligne]. Consulté le 20 mai 2010. Texte de février 1990 in http://dcalin.fr/internat/droits_enfant.html#an1

EUROPA - Communiqué de presse RAPID [en ligne]. Consulté le 13 juillet 2010.
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-89-940_en.htm
Reference: IP/89/940 Date: 08/12/1989.

EUROPA - La commission européenne. Emploi et affaires sociales. [en ligne]. Consulté le 13 juillet 2010. http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/com_fr.htm

Commission européenne : http://ec.europa.eu/sitemap/index_fr.htm

Herodote, » [en ligne]. Consulté le 12 novembre 2011, vérifié le 9 déc.-12
http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=19041104&ID_dossier=83

Le site de l'IFE (Institut Français de l'Éducation) a absorbé l'ex-INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) : L'Édition électronique de l'INRP
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3406> Mot « Politique », consulté le 3 déc. 2009

RASED (2012). « École abandonnée, élèves sacrifiés » [en ligne]. Consulté le 22 août 2012, vérifié le 9 déc.-12, in <http://www.collectifrased.org/>

INRP ESEN Cahiers pédagogiques

INRP, (2005). La formation des enseignants. La lettre d'information n° 13 – décembre 2005, [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=13&lang=fr>

LE BRETON, Joce (2007). INRP. « Des "élèves à besoins éducatifs particuliers" ? ». INRP centre Alain Savary. XyZep, paru dans le [n° 27](#) (mai. 07)

MUSSET, Marie & THIBERT, Rémi (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12. Dossier d'actualité n°52, INRP, mars 2010
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=52&lang=fr>

« *I. De l'examen et de l'attribution des bourses - ART. 41* » Source : INRP [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3442>

Cf. *Cahiers* La « Cellule de veille scientifique et technologique » de l'INRP, 2005, dans un dossier rédigé par Olivier MEUNIER « Standards, compétences de base et socle commun » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
p.23 ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_Standards.pdf

INRP [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 Edition électronique de l'INRP
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2432>, mot « Congrégations »

INRP [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 Edition électronique de l'INRP
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3406> Mot « Politique »

GEORGE, Jacques (nov. 2004). « De l'intégration obligatoire à l'intégration » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 in Dossier *De l'enseignement spécialisé à l'intégration*

dans *l'École*, n° 428 Source : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

La documentation française (2005) [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000095-laicite-les-debats-100-ans-apres-la-loi-de-1905>

LE BRETON, Joce (2007). INRP. « Des "élèves à besoins éducatifs particuliers" ? » INRP centre Alain Savary. Paru dans le [n° 27](#) (mai. 07) [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 ESEN (2011, mise à jour 08/02/2011). Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/boussole/boussole-de-2006-a-2007>

RICHEZ, Jean-Claude (2010). « Stratégie d'établissement dans la mise en œuvre d'un projet en partenariat pour lutter contre la violence à l'école » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 in *La gestion partenariale de la violence*. ESEN Poitiers
www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/.../Vers_corr_ESEN_Table_ronde.p...

Circulaires (ordre chronologique)

Discours du 13 juillet 1880 à la tribune de la Chambre, cité par Duval-Héraudet, *op.cit.*

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, Rapport annexé.

Circulaire n°99-181 du 10 novembre 1999, ministère de l'EN, abrogée par la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003.

Circulaire n° 2002-113 du 30-4-2002. « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré ». MEN – DESCO – MES – DGAS *in* partie I – « Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié de l'école ».

Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 (NOR : [MENE0201119C](#))

Bulletin officiel de l'éducation nationale. « Adaptation et intégration scolaires : accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002 » n° 19 du 9 mai 2002 [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12., <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/ensel.htm>

JO du 7-1-2004, n° 2004-13 du 5-1-2004.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/joe_20050212_0036_0001-2.pdf

Chapitre II : Dispositions particulières aux enfants et adolescents handicapés.
Article L112-1 Modifié par loi n°2005-102 du 11 février 2005, art.19 JORF 12 février 2005

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 [en ligne]. Vérifié le 6 déc.-12
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

Circulaire n°2007-158, Enseignements élémentaire et secondaire

Socle commun de compétences (2007). Programmes de l'école primaire cycle des approfondissements CYCLEin B.O. N° 5 12 AVRIL 2007 HORS-SÉRIE

Circulaire 088 du 17 juillet 2009. Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010. Préparation de la rentrée 2010

NOR MENE1006812C - RLR : 520-0 - MEN – DGESCO, publiée au B.O. n° 11 du 18 mars 2010

Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 – « Préparation de la rentrée 2010 » NOR MENE1006812C - RLR : 520-0 - MEN – DGESCO

Ministère de l'éducation nationale. Livret personnel de compétences. Version numérique pdf. 25 pages.

LES TEXTES FONDATEURS [en ligne]. Consulté le 11 juillet 2011, vérifié le 9 déc.-12 <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html#les-lois-plus-anciennes>

Dictionnaires

Dictionnaire de la langue française (1976). Paris : Editions Bordas ISBN 2.04.016311.5

Dictionnaire de la langue française (1985). Le Robert Bordas,

Dictionnaire historique de la langue française (1992). Paris : Dictionnaires Le Robert page 1368 ISBN 2.85036.532.7

Dictionnaire historique de la langue française (1998). Le Robert, deuxième édition, petit format.

RAY, Alain (1998). -*Dictionnaire historique de la langue française*. -Paris : Le Robert.

WEIL, Éric (2004). « Philosophie politique » *in* Encyclopædia Universalis

ONU - UNESCO

ONU (2008). « L'Éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » [en ligne]. Vérifié le 9 déc.-12 in Conférence internationale de l'éducation. 48^e session. Rapport final : *Bureau international de conférences*, Genève 25-28 novembre 2008. p. 3

www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../ICE_FINAL_REPORT_fre.pdf

UNESCO (2011). « Recueil de données mondiales sur l'Éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde ». Collection Ouvrages de référence de l'UNESCO- 2011, 978-92-9189-107-8p. 52

publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4891

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	p. iii
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	p. iv
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	p. v
SOMMAIRE	p. vi
LISTE DES SCHÉMAS	p. viii
LISTE DES TABLEAUX	p. ix
LISTE DES ANNEXES	p. x

AVANT-PROPOS	p. 1
--------------------	------

INTRODUCTION	p. 3
--------------------	------

Première Partie

ÉVOLUTION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

de l' « école ségrégative » à l' « école inclusive »

Introduction	p. 9
--------------------	------

CHAPITRE I

« L'ÉCOLE SÉGRÉGATIVE »

de la loi Guizot aux années 70

1.2 FONDATIONS DE L'ÉCOLE	p. 11
1.1.1 Scolarité gratuite, laïque et obligatoire : les lois de Jules Ferry (1881-1882)	p. 11
1.1.2 Sémantique de la désignation des élèves différents	p. 14
1.1.3 Anormalité et arriération	p. 16

1.2 INSTITUTIONNALISATION DE LA PRISE EN COMPTE DES ÉLÈVES DIFFÉRENTS	p. 18
--	-------

1.2.1 Les classes de perfectionnement : la loi de 1909	p. 18
1.2.2 De l'arriération à l'inadaptation	p. 20
1.2.3 Le handicap mental et ses nouvelles classifications	p. 22
1.2.4 À l'heure de la <i>massification</i> , sous Charles de Gaulle	p. 23
1.2.5 La question du handicap : naissance et influence des associations de parents	p. 24
1.2.6 La création du Comité interministériel pour la cause du handicap	p. 25

1.3 PRISE EN COMPTE DU HANDICAP À L'ÉCOLE	p. 27
---	-------

1.3.1 De la nécessité de différencier <i>handicap</i> et <i>difficultés</i> à l'école	p. 27
1.3.2 La création des sections et classes d'adaptation : de l'importance de différencier difficulté scolaire et handicap	p. 28
1.3.3 Place donnée aux parents dans l'orientation de leur enfant	p. 31
1.3.4 Dispositif ségrégatif ? Malaise dans l'argumentation	p. 32
1.3.5 Les groupes d'aide psychopédagogiques : prévention et remédiation, vers l'individualisation des aides	p. 34

Conclusion	p. 35
------------------	-------

CHAPITRE II

« L'ÉCOLE INTRÉGRATIVE »

des années 70 aux années 2000

Introduction	p. 37
2.1 APPARITION DU HANDICAP DANS LES DÉSIGNATIONS LANGAGIÈRES ET DANS LES DISPOSITIFS (1975-1989)	p. 38
2.1.1 De la notion d' <i>inadaptation</i> à la désignation du <i>handicap</i> : la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées	p. 38
2.1.2 L'apparition du terme <i>intégration</i> dans la loi, sa diffusion dans le contexte scolaire et l'évolution de la politique nationale d'intégration scolaire des élèves	p. 40
2.1.2.1 <i>Intégration sociale</i>	p. 40
2.1.3 La trilogie de Philip Wood	p. 40
2.1.4 Politique de l'intégration poursuivie sous François Mitterrand	p. 41
2.1.4.1 <i>Intégration scolaire</i>	p. 43
2.1.5 Premières fermetures des classes spécialisées (1983)	p. 44
2.1.5.1 <i>Individualisation et différenciation</i>	p. 45
2.2 ADOPTION EN FRANCE DU CADRE INTERNATIONAL DE RECONNAISSANCE DU HANDICAP (1989 aux années 2000) ..	p. 46
2.2.1 L'enfant au centre du système éducatif : la loi Jospin (1989)	p. 48
2.2.2 Les nouvelles annexes XXIV et les circulaires de l'intégration des élèves handicapés	p. 49
2.2.3 La création des CLIS	p. 51
2.2.4 La politique européenne d'intégration scolaire : Charte de Luxembourg (1996)	p. 52
2.2.5 Groupes Handiscol'	p. 55
2.2.5.1 <i>Des critiques avérées</i>	p. 57
2.2.6 Notion et classification de « défectologie » : nouvelle classification	p. 58
2.3 ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : LE TOURNANT DES ANNEES 1990	p. 60
2.3.1 Les cycles d'apprentissage : la prise en compte du développement individuel de chaque enfant	p. 61
2.3.2 Une solution localisée à la prévention et à la remédiation : création des RASED	p. 63
2.3.3 Les évaluations	p. 65
Conclusion	p. 67

CHAPITRE III

« L'ÉCOLE INCLUSIVE »

à l'heure récente de la reconnaissance de la diversité

Introduction	p. 69
3.1 ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP	p. 71
3.1.1 La scolarisation des élèves handicapés (Loi de 2002)	p. 71
3.1.2 De l'intégration vers l'inclusion scolaire, un mouvement amorcé (Loi de 2005)	p. 73
3.2 ENFANTS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE	p. 81
3.2.1 Les difficultés ponctuelles, durables et graves	p. 81
3.2.2 Quelles aides pour ces enfants en difficulté et dans quels dispositifs ?	p. 81
3.2.3 La prise en compte de la difficulté scolaire et l'individualisation des aides	p. 83
3.2.4 Les dispositifs d'aide au sein de l'école, à la rentrée 2008	p. 84
3.2.4.1 <i>L'aide personnalisée</i>	p. 84
3.2.5 Les RASED, une disparition annoncée	p. 85
3.3 AUTRES ÉLÈVES À « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »	
3.3.1 Les enfants intellectuellement précoces	p. 87
3.3.2 Entre précocité et souffrance scolaire	p. 87
3.3.3 Les enfants primo-arrivants : la prise en compte du fait migratoire	p. 88
3.3.4 L'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants et allophones	p. 88
3.3.5 Les dix compétences du métier	p. 91
3.4 DE L'INCLUSION AUX « BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS »	
3.4.1 L'inclusion : définitions	p. 93
3.4.2 L'inclusion scolaire	p. 95
3.4.3 L'inclusion : constats	p. 97
3.4.4 Les « Besoins Éducatifs Particuliers » au risque de la multiplicité des aides	p. 101
Conclusion	p. 105

Deuxième Partie

MODÉLISATION THÉORIQUE

Introduction	p. 109
---------------------------	---------------

CHAPITRE IV

LES REGISTRES DE JUSTIFICATION

4.1 LES REGISTRES DE JUSTIFICATIONS	p. 111
4.1.1 La théorie des « justifications » - Boltanski et Thévenot	p. 111
4.1.2 Les auteurs	p. 112
4.1.3 Le détour par la philosophie politique	p. 114
4.1.4 Les cités qui émanent de cette théorie	p. 116
4.1.5 Concept de situation	p. 116
a. Définitions selon des dictionnaires	p. 117
b. Définition selon Thomas	p. 117
c. Pour Boltanski et Thévenot	p. 119
d. Définition selon Bergson	p. 120
e. Définition selon Mialaret	p. 121
4.1.6 Concept de justification	p. 125
a. Définition	p. 125
b. Définition selon Boltanski et Thévenot	p. 127
4.1.7 Articulation des concepts de situation et de justification	p. 129
a. Chez Boltanski et Thévenot	p. 129
b. Ce que les concepts de situation et de justification apportent à notre recherche	p. 131
4.2 LA NOTION DE « MONDES ».....	p. 132
4.2.1 Logiques ou mondes communs	p. 136
a. La logique de l'inspiration	p. 136
b. La logique domestique	p. 138
c. La logique de l'opinion	p. 142
d. La logique civique	p. 144
e. La logique marchande	p. 145
f. La logique industrielle	p. 148
4.2.2 Les critiques possibles d'un monde vers un autre	p. 150
4.2.3 Le compromis	p. 154

CHAPITRE V

LES MODÈLES

5.1 DE LA THÉORIE DES JUSTIFICATIONS À L'INTÉRÊT POUR NOTRE RECHERCHE	p. 157
5.2 LA THÉORIE DES MODÈLES DE DEROUET	p. 161
a. Le modèle civique	p. 161
b. Le modèle domestique	p. 164
c. Le modèle industriel	p. 167
5.2.1 La pluralité des modèles	p. 170
5.2.2 Situations éducatives et <i>logiques</i>	p. 171
Conclusion	p. 177

CHAPITRE VII

RÉCITS DE PRATIQUES ET PRÉANALYSE DES DONNÉES

7.1 DÉTERMINATION DE LA GRILLE DE PRÉANALYSE	p. 221
7.1.1 Nos intuitions, les différentes logiques et leurs indicateurs	p. 221
7.1.1.1 Intuitions de départ et les questions induites	p. 221
7.1.1.2 Les différentes logiques et leurs indicateurs	p. 225
7.1.1.3 Ces différentes logiques traduites en indicateurs	p. 226
7.1.2 La détermination des récits de pratiques	p. 230
7.1.2.1 Choix de l'échantillon	p. 230
7.1.2.2 Présentation de l'échantillon	p. 231
7.1.2.3 La méthodologie des récits de pratiques	p. 233
7.2 LES DIFFÉRENTES LOGIQUES À TRAVERS LES RÉCITS DE PRATIQUES	
7.2.1 Grille d'analyse	p. 234
7.2.1.1 Codage couleur du corpus pour la préanalyse et l'analyse	p. 234
7.2.1.2 Mise à l'épreuve d'une grille d'analyse	p. 235
7.2.2 Les récits de pratiques et leur préanalyse	p. 237
7.2.2.1 Récit d'Aline (classe CE1)	p. 238
7.2.2.2 Récit de Béatrice (classe MS-GS)	p. 242
7.2.2.3 Récit de Solène (classe CP)	p. 246
7.2.2.4 Récit de Téa (classe CM2)	p. 250
Récapitulatif de l'analyse globale.....	p. 253

CHAPITRE VIII

LES RÉCITS DE PRATIQUES ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Introduction	p. 255
8.1 RÉCITS DE PRATIQUES ET ANALYSE DES DONNÉES : LES ÉLÈVES DIFFÉRENTS ET LES DIFFÉRENTES LOGIQUES À TRAVERS LES RÉCITS DE PRATIQUES.....	p. 256
8.1.1 Catégorie 1 : Le groupe classe.....	p. 256
- Pour Aline	p. 257
- Pour Béatrice	p. 259
- Pour Solène	p. 261
- Pour Téa	p. 262
- Synthèse conclusive pour le groupe classe	p. 266
8.1.2 Catégorie 2 : Les élèves différents.....	p. 270
- Elèves différents à travers les récits de pratiques	p. 272
Pour Aline, classe de CE1.....	p. 272
A - Les élèves en difficulté scolaire dans le récit d'Aline	p. 273
- Kévin, situations 1, 2, 3 et 4	p. 273
- Luc	p. 279
- Mélody	p. 279
- Un ensemble d'élèves de la classe	p. 281
Les logiques et l'« état de grand » pédagogique.....	p. 282

B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit d'Aline	p. 283
- Benoît, situations 1, 2, 3, 4 et 5	p. 283
- Deux autres élèves en situation de handicap	p. 288
C - Les élèves précoces dans le récit d'Aline	p. 288
- Dylan	p. 288
D - Dans le récit d'Aline : conclusion	p. 290
Pour Béatrice, classe de MS-GS.....	p. 291
A - Les élèves en difficulté scolaire dans le récit de Béatrice	p. 291
- Deux petites filles	p. 291
- Kyllian, situations 1, 2 et 3	p. 293
- Romain	p. 296
- Lolita	p. 297
B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit de Béatrice	p. 298
- Ugo, situation 1 et situation d'élève dit handicapé	p. 298
C - Les élèves précoces dans le récit de Béatrice	p. 300
- Victor, situations 1, 2, 3 et 4	p. 300
- Alwenna	p. 303
C' - Les élèves allophones	p. 304
- Igor	p. 304
D - Dans le récit de Béatrice : conclusion	p. 305
Pour Solène, classe de CP.....	p. 305
A- Les élèves en difficulté scolaire dans le récit de Solène	p. 305
- Thomas, situations 1 et 2	p. 305
- Rose et Lila	p. 308
B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit de Solène	p. 310
D - Dans le récit de Solène : conclusion	p.312
Pour Téa, classe de CM2.....	p. 312
A - Les élèves en difficulté scolaire dans le récit de Téa	p. 312
- Jean, situations 1 et 2	p. 313
- D'autres élèves en difficultés dans le récit de Téa	p. 315
- D'autres élèves en difficulté de comportement dans le récit de Téa	p. 316
B - Les élèves porteurs de handicap dans le récit de Téa	p. 319
- Marc, situations 1, 2 et 3	p. 319
C - Les élèves précoces dans le récit de Téa	p. 324
D - Dans le récit de Téa : conclusion	p. 325
8.1.3 Catégorie des élèves différents : synthèse conclusive.....	p. 327
A - Problèmes récurrents posés par ces élèves	p. 327
- Attention quotidienne	p. 327
- Des élèves différents laissés pour compte ?	p. 329
B - La sémantique employée par les enseignantes	p. 330
- Une sémantique professionnelle articulée autour des termes « difficultés », « difficile » et « besoin(s) »	p. 330
- Termes handicap et différence	p. 332
- Termes difficultés - difficile - besoin	p. 333
- Termes enfants-élèves	p. 333

8.2 LES LOGIQUES EN JEU DANS LES RÉCITS DE PRATIQUES... p. 334

A - Les différentes logiques : visualisation par schémas.....	p. 334
- Méthode	p. 334
- Schéma 18 : les logiques à travers les récits de pratiques	p. 336
B - La logique domestique au cœur des pratiques décrites.....	p. 337
- Schéma 19 : La logique domestique au cœur du travail enseignant	p. 338
- Les problèmes de comportement : mesure quantitative	p. 339
- La logique domestique suivant cinq branches	p. 341
- Schéma 20 : La logique domestique suivant cinq branches	p. 342
o La logique domestique <i>versant pédagogique</i>	p. 342
o La logique domestique <i>versant handicap</i>	p. 343
o La logique domestique <i>versant psychologique</i>	p. 345
o La logique domestique <i>versant médical</i>	p. 345
o La logique domestique <i>versant socio-familial</i>	p. 346
C - Liens entre les logiques	p. 347
- Schéma 21 : Proximité et coexistence des logiques	p. 348
- Proximité et coexistence des logiques	p. 348
- Montages composites : les logiques entre elles	p. 351
- Le compromis ou de l'importance d'un compromis	p. 354

8.3 RÉCITS DE PRATIQUES ET ANALYSE DES DONNÉES :

LES DIFFÉRENTS PROFESSIONNELS ET LES PARENTS p. 357

8.3.1 Catégorie 3 : Les professionnels internes et externes à l'école.....p. 357

8.3.1.1 Les professionnels internes à l'école p. 358

Sous-catégorie 1 : « Relation à l'Asem (agent de service en maternelle) » p. 358

L'Asem dans la classe de Béatrice p. 358

Sous-catégorie 2 : « Relation à l'enseignante spécialisée »..... p. 359

Pour Solène p. 359

Sous-catégorie 3 : « Relation aux collègues EVS »..... p. 359

Pour Aline p. 359

Pour Béatrice p. 361

Pour Solène p. 362

Sous-catégorie 4 : « Relation aux collègues enseignant(e)s »..... p. 364

Pour Aline p. 364

Pour Béatrice p. 366

Pour Solène p. 366

Pour Téa p. 367

Sous-catégorie 5 : « Relation au chef d'établissement »..... p. 369

Pour Aline, situations 1, 2 et 3 p. 369

Pour Béatrice, situations 1, 2 et 3 p. 371

Pour Solène p. 373

Pour Téa p. 374

8.3.1.2 Les professionnels externes à l'école..... p. 377

Sous-catégorie 6 : « Relation aux professionnels externes à l'école » p. 377

Synthèse conclusive concernant la catégorie 3 « Les professionnels »,
(regroupant les 6 sous-catégories)..... p. 379

8.3.2	Catégorie 4 : Les parents.....	p. 381
	Pour Aline, situations 1, 2	p. 382
	Pour Béatrice	p. 384
	a) Les parents interlocuteurs premiers pour les questions médicales	
	Situations 1 et 2	p. 385
	b) Des parents interlocuteurs qui demandent des comptes	
	Situations 1 et 2	p. 389
	Pour Solène, situation 1, 2, 3, 4 et 5	p. 392
	Pour Téa	p. 397
	Jean, PPRE	p. 397
	Marc, équipe éducative	p. 397
	Problèmes comportement et parents démunis	p. 398
	Synthèse conclusive catégorie parents.....	p. 399
8.4	LA LOGIQUE DOMESTIQUE : DÉFINITIONS.....	p. 402
	CONCLUSION.....	p. 405
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	p. 423
	TABLE DES MATIÈRES.....	p. 439
	TABLE DES SIGLES.....	p. 449

TABLE DES SIGLES

ANESM Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médicaux sociaux

APAJH Association pour Adultes et Jeunes Handicapés

ARSEA Association Régionale de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence

ASEM Agent de Service en Maternelle

ASET Aide à la Scolarisation des Enfants du Voyage

ASH Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves en situation de Handicap

ATP Aide au Travail Personnel des élèves

AVS Auxiliaire de Vie Scolaire

BEP Besoin Educatif Particulier

BO Bulletin Officiel

CAEA Centre d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés

CAEI Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Inadaptés

CAEI Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés

CAPA-SH Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap

2CA-SH Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap [enseignement secondaire]

CAPSAIS Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires

CASNAV Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CATTP Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel

CCPE Commission de circonscription pour l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire

CDA Commission des Droits et de l'Autonomie

CDES Commission Départementale de l'Éducation Spéciale

CDSD Commission de Circonscription pour le Second Degré

CE1 Cours Élémentaire 1^{ère} Année

CE2 Cours Élémentaire 2^{ème} Année

CEG Collège d'Enseignement Général

CERSE Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation

CFP Centre de Formation Pédagogique

CIDIH Classification Internationale de Déficiences, Incapacités et Handicaps

CIF Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

CIH Classification Internationale des Handicaps

CLAIR Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

CLAS Contrat Local d'Accompagnement Scolaire

CLIS Classe d'Intégration Scolaire

CLIS Classe pour l'Inclusion Scolaire (2009)

CLIN Classe d'Initiation

CM1 Cours Moyen 1^{ère} Année
CM2 Cours Moyen 2^{ème} Année
CMP Centre Médico-Psychologique
CMPP Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CNCDP Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées
C.O.R.D.E.S. Comité d'Organisation des Recherches appliquées sur le Développement Economique et Social
COTOREP Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
CRI Classe de Rattrapage Intégré (1^{er} degré)

DAI Dispositif d'Accueil et d'Intégration
DEPP Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DOCA Documentation, Onderzoek (Dutch for Research), Co-ordination, Advice (Pays-Bas)
DP6 Découverte Professionnelle 6 heures
DRE Dispositifs de Réussite Éducative

ÉCLAIR Écoles, collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite
EE Équipe Éducative
EGPA Enseignement Général et Professionnel Adapté
ELCO Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine
EN Éducation Nationale
ENAF Élève Nouvellement Arrivé en France
EPE Équipes Pluridisciplinaire d'Évaluation
EPS Éducation Physique et Sportive
EPT Éducation Pour Tous
ESS Équipes de Suivi de la Scolarisation
ETP Équivalent Temps Plein
EVS Emploi Vie Scolaire

FLE Français Langue Étrangère

GAPP Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique
GREAS Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale
GS Grande Section

IFÉ Institut Français de l'Éducation
IME Institut Médico-Educatif
IMP Institut Médico-Pédagogique
IMPro Institut Médico-Professionnel
INRP Institut National de Recherche Pédagogique
IRE Internat de Réussite Éducative
IRES Institut de Recherches Économiques et Sociales
IRP Institut de Rééducation Psychothérapeutique
ITEP Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique

JO Journal Officiel

MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées

MECS Maison d'Enfants à Caractère Social

MS Moyenne Section

NEMI Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence

OMS Organisation Mondiale de la Santé

ONU Organisation des Nations Unies

PAI Projet d'Accueil Individualisé

PEB Prêt Entre Bibliothèques

PES Professeur des Écoles Stagiaire

PPAP Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès

PPRE Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PPRS Programme Personnalisé de Prévention de la Rupture Scolaire

PPS Projet Personnalisé de Scolarisation

PS Petite Section

PES1 Professeur des Écoles Stagiaire 1^{ère} année

PPS Pré-Petite Section

PPS Projet Personnalisé de Scolarisation

QI Quotient Intellectuel

RA Recherche Action

RAR Réseau Ambition Réussite

RASED Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

RI Recherche Intervention

RRS Réseau de Réussite Scolaire

SEGPA Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SESSAD Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile

SNE Special Needs Education

TIC Technologies de l'Information et de la Communication

ULIS Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UNAPEI Union Nationale d'Enfants Inadaptés

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNSA Union Nationale des Syndicats Autonomes

UPI Unité Pédagogiques d'Intégration

VAE Validation des Acquis de l'Expérience

ZEP Zone d'Éducation Prioritaire

Thèse de Doctorat

Nicole GALASSO-CHAUDET

Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »

Résumé

Notre recherche s'intéresse, tout d'abord, aux changements survenus en France, depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1882) à nos jours, par lesquels s'est développée la prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers ». Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes de loi et de l'historique de la désignation des élèves différents, nous faisons ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, Boltanski et Thévenot (1987) ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le « modèle civique », le « modèle domestique » et le « modèle industriel » (Derouet, 1988).

Dans le contexte actuel de « l'école inclusive » nous montrons comment les logiques en jeu (Boltanski et Thévenot, 1991) se manifestent et selon quels montages composites (Derouet, 1988) au cœur des pratiques enseignantes du premier degré, face à un public d'élèves à « BEP », dans des classes ordinaires. Notre recueil de données s'appuie sur la méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976). L'analyse réalisée amène finalement à distinguer, dans les situations d'inclusion, comment différentes logiques d'action se déploient et se combinent ensemble, suivant quelles dominantes. Ainsi, en observant l'engagement des enseignants dans les situations d'inclusion, cette recherche apporte des outils pour une meilleure compréhension du travail des professeurs des écoles.

Mots clés

logiques et récits de pratiques, situation, justifications, élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers »

Abstract

Our research concern, first of all, changes in France since the foundation of Jules Ferry's school (1882) to the present day, which has developed consideration of pupils with « special needs education ». Based on a chronological and a semantic exploration of the legislation and the history of the designation of different pupils, we highlight three major periods that determine three types of schools : « segregated school », « integrative school » and « inclusive school ». These three phases of changes make sense in the registers of justifications that situate developments and changes in the terms that sociologists Boltanski and Thévenot (1987) used to describe more general models of social competence : the « model civic », the « domestic model » and the « industrial model » (Derouet 1988).

In the current context of « inclusive education » we show how the logic involved (Boltanski and Thévenot, 1991) occur and which composite assemblies (Derouet, 1988) at the heart of teaching practises of the first degree, in front pupils with « special needs education » in regular classrooms. Our data collection is based on methodology of the stories of practices (Bertaux, 1976). The analysis carried brings finally to distinguish, in the situations of inclusion, how different logics of action deploy and combine together, according which dominant. So, by observing the engagement of teachers in situations of inclusion, this research provides tools for better understanding of the work of school teachers.

Key Words

logics & stories of practises, situation, justifications, pupils with « special needs education »