UNIVERSITÉ DE NANTES & ESPE ACADÉMIE DE NANTES

MASTER 2

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Parcours professionnel : MASH

Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés

Année universitaire 2012-2013

Inclusion, recomposition identitaire, pratiques pédagogiques

Une analyse des dynamiques identitaires sous l'influence de la scolarité inclusive

Sous la direction de Thérèse PÉREZ-ROUX

Benoit PIROUX

956822Z

Merci

à Thérèse Pérez-Roux
pour m'avoir guidé et soutenu dans ce travail

au principal du collège
pour m'avoir ouvert les portes de son établissement

aux enseignants
d'avoir accepté de me rencontrer et de se raconter

à mes camarades du master ASH
pour leur soutien et encouragements

à mes parents, ma sœur et sa famille
pour leur présence

à Zouzou et Jean-Paul
pour leur relecture bienveillante et leurs conseils

à Lucie
pour sa présence à mes côtés

à Apolline
pour sa joie de tous les jours

INTRODUCTION 1

CONTEXTE DE L'ETUDE

I. CADRAGE INSTITUTIONNEL 2

1) LA LOI 2005-102 DITE « LOI POUR L'EGALITE DES CHANCES, LA PARTICIPATION ET LA CITOYENNETE DES PERSONNES HANDICAPEES » - LA CIRCULAIRE 2010-088 DU 18 JUIN 2010 PORTANT SUR LES ULIS 2
2) LA CIRCULAIRE NO 97-123 DU 23 MAI 1997 PORTANT SUR LES MISSIONS ET COMPETENCES DU PROFESSEUR EXERÇANT EN COLLEGE, EN LYCEE D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE OU EN LYCEE PROFESSIONNEL 4
3) LE RAPPORT SUR LA REFONDATION DE L'ECOLE 7
4) LE RAPPORT D'INFORMATION DU SENAT DE JUIN 2012 9

II. LE LIEU DU RECUEIL DES DONNEES 11

1) UN COLLEGE PERI-URBAIN DE LOIRE ATLANTIQUE 11
2) UN NOUVEAU PRINCIPAL, UNE NOUVELLE INFLEXION 11
3) LES ENSEIGNANTS 11
A. DE L'ULIS 11
B. DES CLASSES ORDINAIRES 12
4) LES ELEVES 12
A. LES ELEVES DE L'ULIS 12
B. LES ELEVES DU MILIEU « ORDINAIRE » 13

VERS UNE PROBLEMATIQUE

I. DES QUESTIONNEMENTS 16

II. PLUSIEURS FORMULATIONS POSSIBLES 16

1) HYPOTHESE 1 18
2) HYPOTHESE 2 21
3) HYPOTHESE 3 22

RÉFLEXION THEORIQUE POUR CADRER LA PROBLÉMATIQUE

I. UNE DEFINITION D'INCLUSION 23

II. L'ULIS 23

III. LES PRATIQUES DE L'ECOLE INCLUSIVE 23

1) UNE EVOLUTION DES GESTES, UN MAINTIEN DES CADRES DE REFERENCE 23
2) UNE CRISPATION SUR LES CADRES DE REFERENCE 24
3) LIEN AVEC NOTRE RECHERCHE 24

CADRE THÉORIQUE D'ANALYSE : LES QUESTIONS IDENTITAIRES AU SEIN D'UN SYSTÈME SOCIAL

I. LES QUESTIONS IDENTITAIRES 27

1) DEFINITION DE L'IDENTITE : NOTION COMPLEXE FAITE DE TENSIONS 27
2) L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS 28
3) LIEN AVEC NOTRE RECHERCHE 29

II. DES IDENTITES VECUES AU SEIN D'UN SYSTEME SOCIAL : LE SYSTEME EDUCATIF 35

1) CE QUI FAIT SOCIETE 35
2) CE QUI LA COMPOSE 36
3) LES SYSTEMES SOCIAUX 36
4) STRUCTURE DES SYSTEMES SOCIAUX 37
5) PRODUCTION ET REPRODUCTION DES SYSTEMES SOCIAUX 37
6) ÉVOLUTION DES SYSTEMES SOCIAUX 38
7) PLACE DU « SUJET » 38
8) LIEN AVEC NOTRE RECHERCHE 38

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

1) UNE SOCIOLOGIE COMPREHENSIVE 40
A. UNE METHODOLOGIE DETERMINEE PAR LE SUJET D'ETUDE 40
B. UNE METHODOLOGIE DETERMINANTE DANS LE CHOIX DU RECUEIL DE DONNEES 41
2) DES OUTILS POUR UNE ANALYSE THEMATIQUE DES ENTRETIENS 45

RÉSULTATS ET DISCUSSION

I. RESULTATS 50

1) PORTRAIT DE MORGAN, ENSEIGNANTE D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE : L'ADAPTABILITE AU SERVICE DE LA SCOLARISATION POUR TOUS. 50
2) PORTRAIT DE JULIE, ENSEIGNANTE D'ARTS PLASTIQUES: LA RECOMPOSITION IDENTITAIRE EN MARCHE. 58
3) PORTRAIT D'HELENE, ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS : UN DESIR DE CHANGEMENT POUR FAIRE FACE A UN METIER DIFFICILE. 67

II. DISCUSSION 74

1) L'ENSEIGNANT COMME PARTIE INTEGRANTE D'UN SYSTEME OU S'ENTRECHOQUENT LES ENJEUX IDENTITAIRES INDIVIDUELS 75
2) DE LA QUESTION DU BIEN-ETRE AU TRAVAIL 81
3) FORCES ET FAIBLESSES DE L'ETUDE 90
A. FORCES DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE 90
B. FAIBLESSES DE CETTE ETUDE 91

CONCLUSION 92

BIBLIOGRAPHIE 95

ANNEXES DISPONIBLES SUR LE CD 98

INTRODUCTION

Face aux interrogations, hésitations, refus d'accueillir, et parfois stigmatisation des élèves à besoins particuliers de la part d'enseignants rencontrés au cours de notre parcours professionnel en collège, nous nous sommes posé la question de la capacité de ces établissements scolaires à répondre aux attentes de l'Éducation Nationale et de la société d'aujourd'hui.

Par la volonté d'ouvrir le milieu ordinaire aux élèves handicapés, qui s'est exprimée à travers la Loi 2005-102, le législateur induit des rencontres, des fusions entre des espaces jusqu'ici hermétiques aux autres. Les critères d'admission d'un élève handicapé sont passés d'une confrontation à une norme pour évaluer sa capacité d'adaptation au milieu scolaire, à une obligation pour le milieu scolaire de s'adapter afin de permettre la scolarisation de l'élève en son sein.

Les interactions qui se produisent alors dans les établissements scolaires ne sont pas sans conséquences sur des enseignants déjà fragilisés par des attentes de plus en plus hétérogènes de la société, qui entraînent des besoins de renouvellement des pratiques.

Nos observations empiriques de notre milieu d'exercice semblent indiquer que certains professeurs de collège peinent à mobiliser des ressources propres ou externes qui leur permettraient de fournir une réponse satisfaisante pour les élèves comme pour eux-mêmes.

Or, si nos observations se révèlent fondées et peuvent être mises en lumière dans d'autres lieux, nous pouvons poser la question de l'application sur le terrain des lois et circulaires portant sur les objectifs d'inclusion des élèves handicapés.

L'objectif de notre travail de recherche est donc de recueillir puis d'analyser des discours d'enseignants issus d'un autre collège, afin de vérifier dans quelle mesure et sous quelles conditions, ils peuvent évoluer, faire évoluer leurs représentations, pratiques et capacités personnelles d'accueil en direction d'élèves « extra » ordinaires.

CONTEXTE DE L'ETUDE

I. Cadrage institutionnel

1) La loi 2005-102 dite « loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » - La circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 portant sur les ULIS

Les Ulis, Unités localisées pour l'inclusion scolaire ont remplacé à la rentrée 2010, les UPI (Unités pédagogiques d'intégration). Les UPI, créées par la circulaire du 17 mai 1995 pour répondre aux besoins spécifiques de certains élèves handicapés, avaient fait l'objet d'une actualisation avec la circulaire du 21 février 2001. La circulaire du 18 juin 2010 refond ce dispositif de scolarisation pour assurer une meilleure fluidité des parcours dans le second degré. Ce nouveau texte va dans la direction du changement de regard impulsé par la loi de 2005. Avec cette loi, le handicap n'est plus vu sous l'angle de la déficience, mais sous celui de la limitation d'activité subie dans un environnement donné. L'idée portée par cette loi est la prise en compte de l'interaction de la personne handicapée et de son environnement, celui-ci pouvant être obstacle mais aussi facilitateur.

Le basculement de la loi 2005-102

Le basculement va s'opérer avec la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 dite « loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».
Cette loi a changé radicalement la vision sur le handicap par une nouvelle définition : « *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 la santé invalidant*. » La personne n'est plus handicapée mais en situation de handicap.

« L'autre jour, pendant ma méditation quotidienne, j'étais très attentif à localiser précisément mon handicap et je n'y parvenais pas. Je me disais : où est-il ? Réponse : nulle part. Autrement dit, sur une île déserte, je ne serais pas handicapé. Bien sûr, les obstacles que je rencontre chaque jour sont là, les difficultés physiques existent bel et bien. Il n'empêche que le handicap, en soi, est une notion abstraite. Il est surtout induit par le regard d'autrui, et par soi-même si l'on intègre le regard d'autrui » (Jollien, 2011).

Cette situation de handicap ouvre droit à une compensation pour altérer ses effets. Ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter, s'intégrer à la société, mais c'est bien à la société d'évoluer pour permettre à la personne en situation de handicap de vivre sa citoyenneté en la plaçant au centre du dispositif (création d'un guichet unique : la MDPH). Cette loi fait également apparaître la notion de besoin éducatif particulier. L'élève en situation de handicap va rencontrer des obstacles lors de sa scolarité en milieu ordinaire (devenu milieu de scolarisation de droit commun), ces obstacles vont nécessiter des besoins particuliers auxquels l'institution scolaire devra répondre à mesure qu'ils se présenteront.

La circulaire du 18 juin 2010 transforme les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour appliquer la loi 2005-102 dans les établissements du second degré. Cette circulaire modifie en profondeur les attentes dans la scolarisation des élèves handicapés au sein d'un collège.

« …elles constituent un dispositif collectif au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Les élèves scolarisés au titre de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement et leur inscription se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS. Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur, celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages (matériels pédagogiques adaptés, conditions requises d'hygiène et de sécurité). Un projet de l'Ulis, partie intégrante du (ou des) projet(s) d'établissement. Le conseiller principal d'éducation veille à la participation des

élèves de l'Ulis aux activités éducatives, culturelles et sportives et à la bonne organisation des temps de vie collective (restauration, permanence, récréation). »

Les élèves de l'ULIS sont, dans les textes, inclus de plein droit dans les classes ordinaires. Les regroupements dans le dispositif répondent alors à une nécessité d'adaptation des objectifs d'apprentissages de la classe de référence. Le projet de l'ULIS est partie intégrante du projet d'établissement et doit viser la participation de l'élève handicapé à la vie de l'établissement scolaire, pour qu'il y exerce pleinement sa citoyenneté de collégien.

2) La circulaire no 97-123 du 23 mai 1997 portant sur les missions et compétences du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel[1]

Les missions des enseignants sont définies dans deux textes majeurs : la circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993 sur le rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées et la circulaire no 97-123 du 23 mai 1997 qui définit la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Une circulaire est un texte officiel qui permet aux autorités administratives (ministre, recteur, préfet..) d'informer leurs services. Elle est en général rédigée à l'occasion de la parution d'un texte (une loi ou un décret par exemple), afin de le présenter aux professionnels qui devront l'appliquer.

La circulaire qui nous intéresse plus particulièrement est celle du 23 mai 1997 ; celle-ci s'adresse aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM. Elle présente d'emblée par le lectorat auquel elle s'adresse, un double enjeu d'information et de formation. : *« Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice. »*

Elle se compose de trois grandes parties :

[1] *Depuis 1997, des référentiels de compétences que les professeurs doivent maîtriser dans l'exercice de leur métier ont été publiés. La dernière version est parue au BO du 25 juillet 2013. Cependant ces référentiels ne remettent pas en cause la circulaire de 1997 sur les missions du professeur exerçant en collège.*

- Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

- Exercer sa responsabilité dans la classe

- Exercer sa responsabilité dans l'établissement

La classe, lieu privilégié d'exercice de l'enseignant, est placée au centre de la circulaire. Ce deuxième point constitue la partie la plus développée du texte et se compose de deux sous-parties ; l'une consacrée à la construction des savoirs d'enseignements et d'apprentissage, l'autre à la conduite de la classe. Les auteurs soulignent ici les fondamentaux de la mission de l'enseignant, que sont les volets didactiques et pédagogiques, et le volet éducatif. La question de la responsabilité, qui revêt une importance majeure dans la définition de la mission de l'enseignant, renvoie d'une part et selon sa définition, à la nécessité morale de répondre de ses actions ou se porter garant de celles des autres, et d'autre part, à une position qui donne des pouvoirs mais qui implique que l'on en rende compte.

Un point clé se dégage de cette circulaire : **la question de la temporalité.**

- **Temporalité dans la gestion des parcours des élèves :**

« Sa mission est tout à la fois d'instruire, les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacité Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à é1aborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux é1èves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. »

- **Temporalité dans l'exercice de son métier et l'acquisition de ses compétences :**

« *le professeur […] exerce un métier [...]* ***en constante évolution****. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation* ***tout au long de sa carrière****.* » […] « *Il s'attache pour cela à* actualiser *ses connaissances et à* mener une réflexion permanente *sur ses pratiques professionnelles* ». […] « L*a pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées* ***exige du temps et doit s'inscrire dans la durée*** ».

La question de la temporalité telle qu'elle apparaît ici, fait émerger « deux espaces qui déterminent la réalisation de l'activité de l'enseignant : les propriétés de la situation de travail » (les prescriptions officielles, l'établissement d'exercice, les élèves, etc...) et « les caractéristiques du sujet dans sa relation à la tâche à accomplir » (Rogalski, 2003) ; c'est *« **l'affirmation** progressive **d'un style personnel** dans l'exercice du métier* ».

La notion de style renvoie à la question de l'identité professionnelle, à « un affranchissement des présupposés génériques de l'action par où se réalise un double enrichissement de ces mêmes présupposés : l'enrichissement des contacts sociaux avec soi-même et celui des rapports personnels noués avec les autres. » L'existence d'un style professionnel montre les développements respectifs de « la conscience et de l'expérience » (Clot & Faïta, 2000).

La circulaire axe les missions de l'enseignant sur ce plan interactionnel : « *Il **participe** aux actions conduites, […] il collabore à la réalisation d'actions de **partenariat** engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel, […] il est **membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives**. Il est préparé à **travailler en équipe** et à conduire **avec d'autres** des actions et des projets. […] Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles.* »

Se pose alors la question de l'adaptabilité de l'enseignant en tant qu'individu, dont « l'identité n'est pas, pour lui, un état mais une construction dynamique du sujet qui cherche à se positionner, à affirmer sa singularité, à trouver des issues dans le traitement des contradictions auxquelles il est soumis » (Vinatier, p. 81) C'est à partir de cette mise en tension entre les différentes sphères du milieu éducatif et de l'individu, que vient se poser la question de l'adaptabilité. L'autonomie laissée à l'enseignant est minime puisqu'elle ne concerne que les choix pédagogiques, eux-mêmes définis « *dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'Éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement* » ; c'est le « contrat professionnel » (Rogalski, 2003). L'enseignant a le devoir de « *prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation, de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action […] et ainsi de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'**adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confié au cours de sa carrière*** ».

Se pose alors la question de la formation continue et de l'accompagnement des professionnels, pour s'approprier les outils mis à leur disposition, notamment ceux évoqués dans la première partie de notre analyse, et leur permettre d'évaluer leurs pratiques professionnelles afin de les ajuster.

Il nous paraît donc incongru d'analyser la circulaire seule, sans prendre en considération les évolutions ou reformulations qu'elle a pu subir depuis la loi de 2005. Notre attention s'est portée sur le rapport Dulot, qui s'impose comment l'un des textes majeurs pour la refondation de l'école voulue par les pouvoirs publics.

3) Le rapport sur la refondation de l'école

Le rapport de la concertation sur la refondation de l'école (Dulot, 2012), remis au président de la république le 9 octobre 2012, donne des pistes pouvant appuyer notre réflexion. En effet, si ce rapport ne mentionne pas explicitement les élèves handicapés, les mesures qu'il prône nous semblent être de nature à avancer vers les objectifs de l'école inclusive.

« Un collège repositionné
Pour gérer l'hétérogénéité scolaire, le collège unique, devenu au cours des années largement une fiction, doit assumer la continuité avec l'école primaire. Il faut en finir avec la multiplication des systèmes optionnels et la ségrégation croissante entre collèges afin de ***construire une réelle mixité scolaire****, bénéfique pour la réussite de tous. Les objectifs du collège doivent clairement s'inscrire dans la double logique du socle commun de la scolarité obligatoire et de la poursuite d'études dans le second cycle. Il doit préparer à toutes les voies du lycée****, grâce à une pédagogie renouvelée*** *et une attention portée au développement de l'enfant, en mariant cadrage national fort (contenu des programmes, horaires disciplinaires, formes de certification, référentiels de formation initiale des personnels...) et* ***souplesse dans la mise en œuvre pédagogique****. Il doit, enfin,* ***se soucier du développement des enfants et adolescents qui lui sont confiés. »***

Une réelle mixité scolaire inclus obligatoirement les élèves handicapés. Ceci est rendu possible par une pédagogie renouvelée et souple, soucieuse du développement de chacun.

*« **Un collège où l'on apprend autrement***
Dans le cadre de classes hétérogènes, multiplier et diversifier les supports, les approches et les méthodes pédagogiques, en vue de l'acquisition, par tous, du socle commun (suivi des élèves en petits groupes, tutorat, pédagogie du projet, pédagogie coopérative...). »

La pédagogie différenciée permet de poursuivre le même objectif pour tous les élèves, mais avec des supports et des compensations de la difficulté scolaire adaptés à chaque élève.

*« **Moduler les emplois du temps en fonction du projet pédagogique**, car des plages horaires longues sont plus pertinentes pour certaines activités. Ne plus avoir pour seul modèle d'organisation la séquence unique d'une heure, envisager des emplois du temps plus souples et évolutifs. »*

Les élèves handicapés plus que les autres ont besoin d'aller-retour entre le dispositif inclusif et la classe ordinaire.

*« **Pratiquer, plutôt qu'une notation-sanction, une évaluation positive simple et lisible, valorisant les progrès, compréhensible par les familles, notamment en réformant le livret personnel de compétences (LPC) actuel. Diversifier les modalités de l'évaluation (évaluation de groupes, de projets, auto-évaluation). »***

L'évaluation scolaire des élèves handicapés représente une difficulté pour les collègues du second degré. L'évolution de la notation semble pouvoir être une piste favorable dans ce domaine.

Les missions générales de l'enseignant du premier et du second degré sont définies dans la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 émise bien avant la loi de 2005. N'ayant jamais été abrogée, elle reste aujourd'hui le texte de référence. Comme le prévoyaient ses auteurs dès sa promulgation, la circulaire « ne pouvait prétendre à un caractère définitif et allait devoir être régulièrement actualisée, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci ». Elle a donc fait l'objet de nombreuses réflexions et de

reconsidérations dans le souci d'instruire et de contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves.

Si le texte insiste tout particulièrement sur les missions premières de l'enseignant sur les plans didactique, pédagogique et éducatif, il inscrit également l'action de l'enseignant dans un système, dont il est à la fois acteur et porteur de responsabilités, mais aussi comme agent exécutif des prescriptions que le texte de loi détaille. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est venue préciser à la communauté éducative que tout enfant a le droit à une éducation dans l'établissement scolaire de son choix et elle fait de cette façon écho à la diversité des élèves accueillis par les enseignants tout au long de leur parcours professionnel et de la nécessité de s'y adapter. La loi de 2005 a imposé de nouveaux « outils » tels que le PPS, l'enseignant référent ou l'AVS que l'enseignant se doit de s'approprier.

Notre analyse de la circulaire sur les missions de l'enseignant nous a amené à faire émerger un point essentiel : la question de la temporalité ; celui-ci ayant amené la question de l'adaptabilité comme partie intégrante de la fonction enseignante. L'une étant indissociable de l'autre c'est le genre professionnel[2] qui est mis en avant. Plus largement, ces questions renvoient à la notion d'identité professionnelle et à la manière de vivre cette identité au sein d'une institution chahutée.

4) Le rapport d'information du Sénat de juin 2012

Dans son rapport d'information, la commission de la culture, de l'éducation, et de la communication (2012) dresse un état des lieux de la profession enseignante.

La rapporteur y décrit un « système déboussolé » par une série de réformes brutales conduisant à un déplacement du cœur du métier de professeur et notamment au collège. L'inflation des missions assignées aux enseignants du collège qui se voient confier en plus de leur temps d'enseignement face aux élèves des missions d'orientations, de suivis des élèves, des injonctions de travail en équipes autour de projets pluridisciplinaires, des évaluations par compétences, leur donne le sentiment que l'institution ne leur fournit pas les moyens de répondre à ses injonctions dans un cadre de travail préservé.

---

[2] *Forme commune de la vie professionnelle servant de ressource pour l'exercice du métier.* (Clot & Faïta, 2000)

Les professionnels sont alors confrontés à un déplacement du cœur de leur métier : de la transmission du savoir d'un expert en direction d'un novice, vers une prise en charge élargie d'un élève devenu singulier au sein d'un groupe classe de plus en plus hétérogène.

Notre analyse nous oriente vers le vécu des identités professionnelles des enseignants du collège confrontés à un déplacement du cœur de leur métier.

II. Le lieu du recueil des données

1) Un collège péri-urbain de Loire Atlantique

Ce collège a ouvert ses portes à la rentrée 2008. C'est un collège qui est dans sa cinquième année de fonctionnement, et qui approche du taux de remplissage maximum. Il contient aujourd'hui 580 élèves pour 600 places prévues à l'ouverture, en augmentation permanente de 30 à 50 élèves par an. Il comprend 45 professeurs en activité au sein de l'établissement. L'ULIS est présente dès l'ouverture en 2008. L'établissement est fréquenté par une population péri-urbaine de classe moyenne.

2) Un nouveau principal, une nouvelle inflexion

Un nouveau principal a pris ses fonctions à la rentrée 2012. Celui-ci dit se démarquer de son prédécesseur par son soutien revendiqué au dispositif inclusif. Son parcours professionnel peut éclairer cette position. (Voir annexe D)

3) Les enseignants

a. De l'ULIS

L'enseignante spécialisée du premier degré titulaire de la classe est en arrêt maladie prolongé. Elle est remplacée par une professeur des écoles titulaire remplaçante depuis septembre 2012. Cette enseignante n'est pas spécialisée.
La circulaire portant sur les ULIS précise le rôle de cet enseignant qui est chargé d'une double voire d'une triple mission. En plus de sa mission d'enseignement face aux élèves, et d'adaptation de cet enseignement aux besoins de chaque élève, il doit organiser le dispositif. En terme d'organisation, si la circulaire ne le précise pas, le coordonnateur doit concevoir le parcours de scolarisation de l'élève (emploi du temps, suivi du travail, lien avec les collègues du collège, liaison avec les familles et les différents intervenants extérieurs,…). De plus, si la

circulaire précise que ce n'est pas sa vocation première, le coordonnateur, enseignant spécialisé, doit être une ressource pour l'établissement face aux difficultés des collègues.
Nous pouvons donc observer que les missions du coordonnateur ainsi définies se sont élargies par rapport aux attendus de la circulaire précédente. Il doit maintenant assurer un rôle d'enseignement, d'organisation, mais aussi pouvoir être une ressource pour l'établissement.

b. Des classes ordinaires

Quarante cinq enseignants, 1 enseignante de français titulaire du 2 CA-SH.
Cette année, de nouveaux enseignants viennent prendre part au projet d'inclusion.
La circulaire ULIS énonce des principes concernant les enseignants du collège puisque chaque élève scolarisé au titre de l'ULIS est de plein droit membre d'un effectif d'une classe ordinaire du collège, il a alors vocation à suivre les enseignements dispensés dans cette classe auprès de l'enseignant du second degré. L'accueil de ces élèves ne repose donc plus sur un choix, une négociation, un engagement propre de l'enseignant du collège, mais sur une obligation légale.

4) Les élèves

Nous prenons le temps de nous arrêter sur les élèves, car même si notre projet ne les cible pas directement, c'est par leur rencontre que l'enseignant existe.

a. Les élèves de l'ULIS

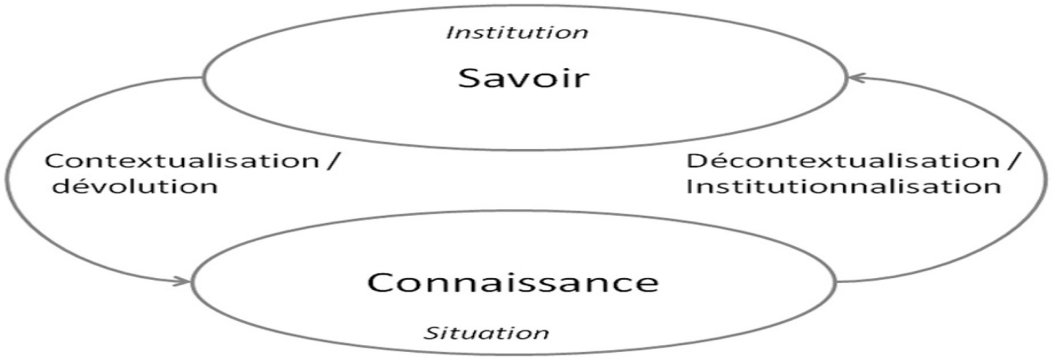
L'ULIS du collège est une ULIS TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole).
Bien que chaque élève soit particulier, ces troubles induisent des obstacles aux apprentissages :

- Ils ont des difficultés d'accès à l'univers symbolique du lieu de scolarisation.

L'univers symbolique représente ici l'acceptation d'une unité commune de sens donnée aux objets, au mode de fonctionnement, et au langage du collège. Pour les élèves accueillis, cette unité de sens est difficilement accessible tant le mot ne peut recouvrir totalement la chose

qu'il est censé représenter. Ils peuvent alors entrer dans une insécurité émotionnelle, dans des difficultés de repérage spatio-temporel. Le lien à la réalité de la situation peut se perdre. Le rapport aux autres peut devenir compliqué. La situation d'apprentissage peut sembler trop déstabilisante pour pouvoir être investie.

- Leur compétence de concentration, de mémorisation, de conceptualisation et d'abstraction est altérée. Ils ont des difficultés à créer des catégories issues de leurs expériences à partir desquelles ils pourraient bâtir des procédures de résolution applicables à des situations similaires décontextualisées. « La catégorisation, ou conceptualisation, [est un] acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponse à des expériences : ces catégories [peuvent] ensuite servir d'instruments pour comprendre d'autres aspects de la réalité ou d'autres catégories » (Barth, 2003). Cette difficulté va interroger l'aspect de l'institutionnalisation des apprentissages lors du battement décontextualisation/« recontextualisation » (Margolinas & Laparra, 2011).



b. Les élèves du milieu « ordinaire »

Une partie des élèves est prise dans le tourbillon d'une société post-moderne (Gauchet, Blais, & Ottavi, 2008).

Marcel Gauchet et alii décrivent dans leur ouvrage le passage d'une société fondée sur un ordre religieux où le rôle de chacun était défini par un texte sacré, à une société fondée sur la tradition où le rôle de chacun reposait sur un héritage historique, et enfin à une société fondée sur la prédominance du législateur où le rôle de chacun repose sur les droits qu'il revendique

par l'écriture de la loi. En s'identifiant à cette société qui s'invente chaque jour son histoire, et où le présent ne se fonde plus sur l'expérience passée mais sur la revendication de l'exercice d'un droit futur, une frange des élèves refuse d'entrer dans la tradition de l'enseignement. En effet, cet enseignement repose sur la transmission d'une culture commune en lien avec l'expérience passée. Sans prise en compte de cette culture il n'y a aucun apprentissage possible. Il y a dans la société postmoderne une égalisation démocratique, les enfants deviennent des sujets de droit, ils sont dans un rapport d'égal à égal avec leurs parents. Tout devient négociable. L'humanité n'a alors plus de passé, plus de règles préétablies. Il n'y a alors plus de besoin d'éducation ressenti par les élèves. Ces élèves ne rentrent pas dans une historicité scolaire. Ils refusent le passé, rêvent d'avenir mais ne peuvent pas vivre le moment présent. Ils se trouvent alors en situation de « destinerrance » (Gardou, 2005). Ils subissent les mêmes formes d' « exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, 1992) que les élèves en situation de handicap.

Les rapports de l'école avec les familles subissent également les effets de la postmodernité. Les auteurs décrivent un effacement de la frontière entre l'espace privé et l'espace public. La famille moderne était centrée sur elle-même mais avait pour finalité l'émancipation des enfants. L'espace privé était le lieu de la reconnaissance de la singularité et de l'amour inconditionnel de l'enfant, en contrepoint de l'espace public contenant des relations collectives impersonnelles et une objectivité des savoirs transmis. Tout en reconnaissant l'enfant dans sa singularité, la famille assurait la transmission d'une culture de manière à permettre l'émancipation future de l'enfant. Dans ce but, il y avait une forte articulation entre la sphère familiale et la sphère publique. L'école était également présente à cette charnière. Aujourd'hui, dans la société postmoderne, il y a une confusion entre la sphère privée et la sphère publique. Les individus revendiquent une reconnaissance de leur singularité dans la sphère publique et refusent l'inscription dans une culture commune qu'ils jugent arbitraire. Il semble que les familles souhaitent aujourd'hui que l'école assume au présent le bien être des enfants et qu'elle ne trouble pas la quiétude familiale. Elles en oublient la nécessité de l'acquisition d'une culture commune. Il y a une rupture entre l'institution famille et l'institution école.

« Parole d'enseignant » (Cours politique et institutions, Marie Théry) *:*

« Cette année c'est la première année où je n'éprouve pas un plaisir aussi important de mon métier que les années précédentes. Je l'avoue. Cette année je ne fais pas réellement mon métier, enfin j'ai pas cette impression-là toujours. Et en même temps, je le fais pas suffisamment bien pour les autres parce que j'ai l'impression de passer trop de temps à

justement gérer tout ça quoi. Et j'ai tellement peur de passer à côté de quelque chose pour les enfants qui sont nettement moins en difficultés, mais pour qui j'aurais peut-être mis le doigt un petit peu plus facilement sur une difficulté parce que j'aurais eu plus.... »

Les collègues du milieu ordinaire sont confrontés à des interrogations sur leur pratique face à des situations qu'ils découvrent peu à peu. L'élève qu'ils rencontrent aujourd'hui, dans tous les milieux sociaux, tend à s'éloigner de l'élève médian visé par l'enseignement traditionnellement pratiqué dans le second degré. L'élève ne fait plus seul le chemin le séparant des attentes de l'enseignant. On pose donc l'hypothèse que les enseignants du collège vivent des tensions d'ordre interne qui ne facilitent pas l'éventualité d'une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé.

VERS UNE PROBLEMATIQUE

I. Des questionnements

Face à des collègues du second degré déjà bousculés par une partie de leurs élèves, nos intentions sont d'évaluer en quoi l'accueil d'élèves à besoins particuliers force les enseignants à se repositionner professionnellement. En quoi cet accueil concourt-il à l'élaboration de l'identité professionnelle de l'enseignant du collège ? Quels sont les vecteurs d'un changement des pratiques enseignantes, de l'identité professionnelle ? L'enjeu serait d'aller voir si une ULIS peut être un vecteur de rénovation pédagogique dans un collège, dans l'intérêt de tous les élèves.

II. Plusieurs formulations possibles

- En quoi un dispositif inclusif (ULIS) au sein d'un collège peut-il faire « bouger » les pratiques d'enseignants de classes ordinaires ?

- En quoi l'accueil d'un élève handicapé concourt-il à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant du collège ?

- En quoi cet accueil brouille-t-il les repères identitaires de l'enseignant du collège ?

- Quelles sont les transactions identitaires à l'œuvre pour permettre à l'enseignant de mieux prendre en compte les diversités présentes dans sa classe ?

Les formulations ont évolué des pratiques vers l'identité professionnelle car au fil de nos lectures, il nous a semblé, comme le soulignent Anne Gombert et Delphine Guedj (Gomber & Guedj, 2012), que, si la réflexion sur les pratiques inclusives a beaucoup investigué ces dernières années sur les gestes génériques de l'enseignant, il manque le rapport au savoir et à

l'altérité pour le professionnel. Nous proposons donc pour notre travail de recherche la problématique suivante :

En quoi, dans une société postmoderne, la scolarisation des élèves handicapés au sein d'un établissement public local d'enseignement fait-elle entrer l'enseignant du collège dans une dynamique favorisant la recomposition de son identité professionnelle ?

HYPOTHESES

1) Hypothèse 1

L'ULIS en tant qu'innovation exogène intériorisée place la stratégie identitaire de l'enseignant au cœur d'un espace d'expression délimité par trois pôles (politique, gestionnaire, pratique). L'existence de cet espace influence l'implication de l'enseignant dans le projet d'inclusion des élèves handicapés.

Les innovations évoquées par Kaddouri au cours du séminaire de Pointe à Pitre en 1998 (Kaddouri M. , 1998) ne sont pas en rapport avec la prise en charge du handicap au sein d'un collège. Cependant, nous pouvons faire des liens entre ce qui est présenté dans cet ouvrage et la situation vécue aujourd'hui par les enseignants du second degré. D'une manière générale, les évolutions de l'Education Nationale posent le problème de la professionnalité et des contours de l'identité professionnelle de l'enseignant. Les changements institutionnels demandent aux enseignants des compétences sans cesse renouvelables. La complexité des comportements face à un même travail est révélatrice de la singularité des identités professionnelles enseignantes.

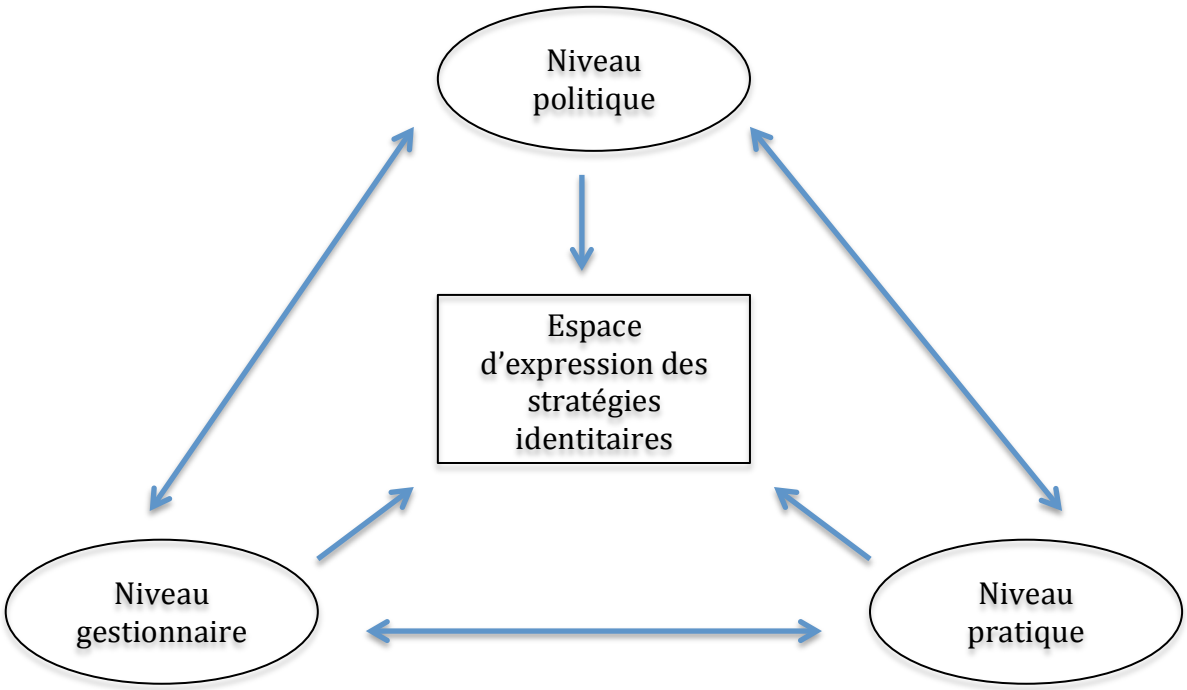
Kaddouri relève quatre types d'innovation dans l'Education Nationale, l'innovation « endogène institutionnalisée », l'innovation « exogène intériorisée », l'innovation « en marge », et l'innovation « alternative ».

Nous rapprochons l'accueil d'une ULIS au sein d'un collège d'une innovation « exogène intériorisée » dans le sens où l'implantation dans l'établissement et la participation des enseignants à ce dispositif ont pour origine une incitation externe à l'équipe pédagogique. Elle est introduite par un cadre légal et peut être impulsée par le chef d'établissement. Elle est adoptée par des enseignants et peut faire l'objet d'une contractualisation.

Dès lors, si innover c'est abandonner des pratiques et des routines, donc se priver de repères sûrs et sécurisants, alors c'est aussi prendre des risques professionnels et personnels. S'impliquer dans une innovation offerte (accueil d'un élève de l'ULIS), est un élément

révélateur de la stratégie identitaire de l'enseignant. Il exprime dans son engagement le projet identitaire qu'il a sur lui-même.

Kaddouri distingue trois niveaux à l'innovation. Le niveau politique représenté par la Loi, les circulaires, l'impulsion de l'Education Nationale. Le niveau gestionnaire, c'est le niveau de la direction de l'établissement, le principal, son adjoint et le CPE dans un collège. Le niveau pratique, celui de l'enseignant.



Ces trois niveaux définissent un espace d'expression dans lequel les effets conjugués de leurs dynamiques sous jacentes font naître des stratégies identitaires. Ces stratégies sont collectives ou individuelles. Nous avons choisi de nous intéresser aux stratégies individuelles qui semblent mieux répondre à notre recherche. Les stratégies individuelles sont de trois types.

La première stratégie est la stratégie de conquête d'une nouvelle identité. Cette conquête peut être en rupture (d'enseignant à formateur) ou en continuité (passer du collège au lycée). Il s'agit de personnes non satisfaites de leur identité professionnelle et qui veulent en changer. Ce changement passe pour elles par l'implication dans le travail ou dans un projet valorisé par le milieu d'exercice. La conquête peut être « différée », « espérée », « amorcée », ou « quasi réalisée ».

La deuxième stratégie est une stratégie d'entretien de l'identité professionnelle. L'innovation se situe en prolongement, en continuité de leurs activités et préoccupations. Une continuité temporelle, spatiale et au niveau des valeurs. Il y a dans cette stratégie une notion de plaisir. Kaddouri relève que le soutien de la direction de l'établissement s'avère nécessaire pour les enseignants qu'il a interviewés. Ils excluent de changer de métier et sont étonnés qu'on puisse parler de stratégie. Ils ont pour la plupart été des artisans actifs de la construction de l'identité qu'ils désirent entretenir.

La troisième stratégie est une stratégie de préservation identitaire. Ici les enseignants désirent maintenir, entretenir une identité qu'ils sentent menacée. Ils se sentent à l'aise dans leur identité même s'ils paraissent mécontents. Ces enseignants s'engagent dans des actions initiées ou soutenues par le chef d'établissement en espérant un retour sur cet engagement.

2) Hypothèse 2

Les gestes convoqués et adaptés lors de l'accueil de l'élève handicapé, sont des gestes ordinaires, génériques et transversaux du métier (guidance, consignes, travail en partenariat).

Des auteurs comme Mazereau (Mazereau, 2012), Feuilladieu et alii (Feuilladieu, Faure-Brac, & Gombert, 2008), constatent que l'évolution des gestes professionnels ne relève pas de l'élaboration de solutions exceptionnelles, mais plutôt de l'adaptation de gestes professionnels élémentaires, comme la reformulation des consignes. Ces compétences sont déjà présentes dans l'arsenal du professionnel de l'enseignement. Pour autant, cette évolution, si modeste soit-elle, témoigne pour les auteurs d'une sorte de « mini révolution » dans la manière de concevoir la prise en charge de la difficulté scolaire dans la classe. L'enseignant modifie sa posture en devenant plus « tuteur » que « passeur ». Si les gestes d'adaptation mis en place sont « techniquement » à la portée d'une grande majorité d'enseignants du second degré, leur engagement dans le projet de l'inclusion des élèves handicapés, au sens d'engagement dans une tentative de rencontre pédagogique, repose sur d'autres moteurs que la seule compétence « technique ».

« Lorsqu'une institution impose un changement, la résistance au changement n'exprime pas forcément un attachement borné aux routines, mais la volonté des professionnels de continuer à se retrouver dans l'activité qu'ils exercent et qu'ils ont choisie. La redéfinition des pratiques et de l'identité professionnelle enseignante que suppose l'inclusion, remet en question les conditions de travail à travers lesquelles l'individu affirme son existence sociale par-delà les contraintes, à travers lesquelles il a installé ses sources de pouvoir et sa liberté d'action (Crozier & Friedberg, 1977) » (Feuilladieu, Faure-Brac, & Gombert, 2008).

3) Hypothèse 3

Concevoir la rencontre pédagogique avec l'élève handicapé suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même.

Le rapport au métier est personnel, c'est une construction singulière liée à l'histoire du sujet et à son rapport avec un milieu professionnel. De la même façon, ses représentations de l'inclusion et du handicap sont une construction personnelle dépendante d'une histoire individuelle. Son rapport à soi est défini par une transaction avec soi-même, entre ce que je souhaite pour moi et ce que je me ressens être, et une transaction avec autrui, entre ce que je crois que les autres pensent de moi et ce que les autres me renvoient de moi-même.

L'accueil d'un élève différent dans la classe met en résonnance toutes ces facettes de l'identité de l'enseignant. L'arrivée d'un tel élève ne peut pas être neutre si on a pour objectif une rencontre sur le plan pédagogique. La dynamique identitaire sera relancée, les tensions et les interactions entre les différents pôles identitaires seront réactivées. Sa cohérence interne, son unicité pourra être ressentie comme étant en danger. Un nouvel équilibre devra être trouvé par l'enseignant en tissant un rapport supportable entre les différentes composantes de son identité.

Bucheton parle de « logique d'arrière plan » qu'elle distingue des gestes de métier relevant de l' « habitus » de la profession. L'habitus est pris ici comme un ensemble cohérent de dispositions subjectives, capables à la fois de structurer des représentations et de générer des pratiques. L'arrière plan de l'enseignant, qui oriente ses choix, relève « de savoir et rapport au savoirs enseignés, de valeurs, qui renvoient aux différents cadres de l'expérience personnelle, scolaire, sociale, bref, à la culture et à l'histoire singulière et personnelle des enseignants. Celle-ci opère comme une sorte de « filtre » pour l'interprétation de la situation » (Bucheton, 2009), et oriente ses choix.

RÉFLEXION THEORIQUE POUR CADRER LA PROBLÉMATIQUE

I. Une définition d'inclusion

Dans ce projet, le mot inclusion désigne l'accueil de principe des élèves en situation de handicap dans le milieu de droit commun, ce dernier devant mettre en œuvre des compensations dans l'environnement de l'élève pour permettre sa scolarisation.

II. L'ULIS

Ce n'est pas une classe, c'est un dispositif faisant partie du plan de compensation du handicap de l'élève.

III. Les pratiques de l'école inclusive

1) Une évolution des gestes, un maintien des cadres de référence

Les différents auteurs consultés lors de notre travail de recherche constatent que l'évolution des gestes professionnels ne relève pas de l'élaboration de solutions exceptionnelles, mais plutôt de l'adaptation de gestes professionnels élémentaires, comme la reformulation des consignes. Pour autant, cette évolution, si modeste soit-elle, témoigne pour les auteurs d'une sorte de « mini révolution » dans la manière de concevoir la prise en charge de la difficulté scolaire dans la classe. L'enseignant modifie sa posture en devenant plus « tuteur » que « passeur ».

« On voit que la guidance reste le seul moyen à disposition d'enseignants ne disposant pas de formation particulière et scolarisant les élèves handicapés dans une situation de classe qui reste inchangée par ailleurs » (Mazereau, 2012)

2) Une crispation sur les cadres de référence

Les auteurs constatent également que pour nombre de professeurs, la prise en compte de la diversité dans la classe représente une injonction, source de complexification du métier et de déstabilisation.

« Lorsqu'une institution impose un changement, la résistance au changement n'exprime pas forcément un attachement borné aux routines, mais la volonté des professionnels de continuer à se retrouver dans l'activité qu'ils exercent et qu'ils ont choisie. La redéfinition des pratiques et de l'identité professionnelles enseignantes que suppose l'inclusion, remet en question les conditions de travail à travers lesquelles l'individu affirme son existence sociale par-delà les contraintes, à travers lesquelles il a installé ses sources de pouvoir et sa liberté d'action (Crozier & Friedberg, 1977). La mini révolution scolaire qu'implique l'inclusion ne peut s'effectuer qu'en s'appuyant sur les cadres d'action déjà existants. Maintenir les cadres de référence pour transformer les gestes, transformer les gestes pour faire évoluer les cadres : le début d'une évolution de l'habitus enseignant ? » (Feuilladieu, Faure-Brac, & Gombert, 2008)

3) Lien avec notre recherche

Ces textes représentent bien une base pour notre travail de recherche. En effet, il s'agira d'étudier en quoi l'accueil d'un élève handicapé mobilise l'enseignant pour prendre en compte la diversité dans sa classe.

S'ils peuvent être une base, ces textes se situent dans un cadre législatif ou géographique différent de celui de notre étude. En effet, nous nous situons dans le cadre de la circulaire ULIS, alors que les textes analysés ont été écrits dans un objectif d'intégration.

Une des conséquences peut être que les enseignants des classes ordinaires ressentent moins l'injonction hiérarchique visant l'accueil de ces élèves.

« Les actions intégratives évoquées dans le cadre de ces entretiens semblent davantage relever, nous l'avons vu, de la bonne volonté que de l'application d'un droit inscrit dans la culture de tous les enseignants » (Berzin, 2007).

Depuis 2010, les élèves handicapés sont de plein droit inscrits dans un effectif de classe ordinaire. Leur présence ne relève plus d'un choix mais d'une obligation de service de l'enseignant. La mutation des pratiques enseignantes concerne alors tous les acteurs de l'institution.

Comme l'ont relevé les auteurs, la modification des gestes professionnels induite par l'inclusion ne doit pas forcément relever de solutions exceptionnelles, mais plutôt de l'adaptation de gestes élémentaires. Or, cette adaptation pose de réelles difficultés aux enseignants volontaires de ces études. Il peut paraître vraisemblable que cette même adaptation sera réellement compliquée pour des enseignants qui n'auront pas choisi de s'impliquer volontairement.

« La transformation de ces actions, pour le moment relativement ponctuelles, en une réelle éducation inclusive prenant en compte les besoins du jeune handicapé et s'attachant à développer « des pratiques à géométrie variable » (Gardou, 2006) plutôt que d'exiger de l'élève de s'adapter aux exigences de l'école (Benoît, 2004) nécessite une véritable mutation des pratiques professionnelles » (Berzin, 2007).

Les auteurs prolongent leur réflexion en l'orientant vers l'enseignant en tant qu'individu singulier.

« L'arrivée d'un enfant handicapé participe à ces « changements brutaux » qui entraînent chez de nombreux enseignants un sentiment de distorsion importante entre la représentation passée de leur profession, de leur manière d'enseigner, voire de leurs relations à l'enfance et celle qui advient » (Gomber & Guedj, 2012)

Il nous paraît donc intéressant d'orienter notre étude vers les facteurs qui facilitent ou rendent impossible le changement de pratique, et plus particulièrement ce qui se situe au niveau de l' « habitus » enseignant. Partir de cet « Habitus » pour aller vers l'étude de l'identité

professionnelle. Qu'est-ce qui se joue au niveau de cette identité dans l'accueil de la différence ? Qu'est-ce qui va faire sens et permettre la rencontre ? Comment l'enseignant met-il en place des transactions identitaires pour rendre cette rencontre possible ?

« (…) la nécessité de Pratiquer et de regarder « autrement » imposée par un cadre inclusif relève davantage d'un processus de changement que l'enseignant accomplit petit à petit, pas à pas (Feuilladieu, 2010 ; Dupuy, 2011) que d'une rupture radicale avec sa façon habituelle de faire, d'enseigner ou de percevoir. Il ne s'agirait donc pas de combler des manques mais plutôt de chercher comment le passé fait résonnance dans le présent, comment tisser un rapport supportable entre les représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même » (Gomber & Guedj, 2012)

CADRE THÉORIQUE D'ANALYSE : LES QUESTIONS IDENTITAIRES AU SEIN D'UN SYSTÈME SOCIAL

I. Les questions identitaires

1) Définition de l'identité : notion complexe faite de tensions

La notion se situe au carrefour de différents champs disciplinaires :

- Le droit. Il s'agit de l'identité légale des individus représentée dans notre société par la carte nationale d'identité.
- L'anthropologie. Il s'agit de l'étude de l'homme par ce qui le caractérise : le langage.
- La sociologie. L'étude de l'homme en société.
- La psychologie. La connaissance des activités mentales et des comportements en fonction des conditions de l'environnement.

Les théoriciens actuels de l'identité ont intégré une vision dynamique et dialectique en préférant évoquer des processus identitaires plutôt qu'une entité qui évoque la stabilité et la permanence.
L'identité permet de souligner la singularité d'un individu tout en nous rendant semblables à d'autres au sein d'une culture ou d'une société.
Pour Pierre Tap, l'identité peut être envisagée comme « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres » (Tap, 1998).
Il est important de prendre en compte le temps et la société au sein de laquelle l'étude est menée car aujourd'hui l'idéologie de la réalisation de soi-même s'est imposée face à la

conception d'une société comme un tout définissant la place et la fonction de chacun. (Voir le concept de postmodernité). C'est à l'individu lui-même de construire sa cohérence dans un monde éclaté, c'est à lui de donner un sens à son existence, d'où l'importance accordée aux stratégies identitaires.

En conséquence, les tensions augmentent entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu

Dans les différentes versions de son histoire (l'identité narrative), la personne cherche un sens, une issue aux conflits identitaires qu'elle peut rencontrer dans son existence.

L'identité est le produit d'une double transaction, externe et interne.

Pour conclure provisoirement sur la définition de l'identité nous pouvons dire que celle-ci est une « notion complexe, éminemment psychosociologique, elle évoque la permanence dans le temps d'individus qui ne cessent de se transformer pour tenter de maîtriser le cours de leur existence » (De Gaulejac, 2002).

2) L'identité professionnelle des enseignants

L'identité professionnelle est un élément structurant de l'identité des individus.

Le métier est le point de contact entre une subjectivité et l'organisation sociale dans laquelle elle évolue.

Le rapport au métier est un rapport singulier, source de tensions identitaires. Ce rapport est lié à « l'histoire du sujet (modes de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier » (Perez-Roux, 2011).

L'identité professionnelle est un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière D. et Dubar C., 1997)

3) Lien avec notre recherche

Notre analyse s'appuiera sur le concept de double transaction identitaire développé par Claude Dubar. Dans cette théorie, l'identité d'un professionnel est le résultat d'une double transaction. Les transactions identitaires sont des « actions qui,..., traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis.(…) il s'agit de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis » (Dubar, 1992).

La première transaction est d'ordre biographique. Il s'agit de la capacité qu'a l'individu à projeter un désir de soi en prenant appui sur un passé qu'il a lui même reconstruit. « Projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture avec ce passé » (Ibid). Lorsque le professionnel parle de lui, se raconte, il dit son « identité narrative » qui est un construit lui permettant de trouver une cohérence, de conserver ce sentiment indispensable d'unité de sa personne face aux tensions identitaires rencontrées au cours de son histoire. Ces tensions identitaires nécessitent de la part du professionnel une adaptation au niveau de son identité. Il lui faut entrer dans une dynamique. Cette dynamique est rendue possible par les transactions identitaires.

La deuxième transaction est d'ordre relationnelle. Cette transaction vise à faire reconnaître par les autrui la validité de l'identité visée par le professionnel entré dans une dynamique identitaire. « ..., faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politique ») de l'institution. »

Les dimensions biographique et relationnelle de la double transaction identitaire sont « à la fois hétérogènes et nécessairement articulées entre elles. » Elles mettent en jeu des dimensions différentes du social. La transaction biographique s'appuie sur une dimension « temporelle et subjective » (trajectoire individuelle et sentiment d'appartenance sociale), la transaction relationnelle prend en compte une dimension « spatiale et objective » (reconnaissance des positions revendiquées et réussite des politiques structurelles). Ces deux transactions se trouvent en interaction l'une avec l'autre, la construction de l'identité visée dépend de la reconnaissance du milieu professionnel, qui elle même dépend de la capacité de l'acteur à convaincre le milieu de la légitimité de cette projection. Ainsi, « l'axe temporel du social peut-il toujours s'infléchir sous l'effet de nouvelles relations dans un espace stratégique ». Nous pouvons ici prendre l'exemple de l'étude effectuée sur les étudiants en

médecine lors de leur passage en stage chez le praticien[3]. Le résultat de cette étude était que le sentiment de se sentir compétent influençait la capacité des étudiants à se projeter dans leur futur métier. Ce désir identitaire étant lui même conditionné par la reconnaissance de la compétence de l'étudiant par le praticien d'accueil. Ce désir identitaire était renouvelé en rupture ou en continuité avec la construction du passé de l'étudiant en médecine. « Le fait que la transaction biographique se présente comme une sorte de « négociation avec soi-même » (Dubar, 1992), n'affecte pas son caractère profondément social : c'est en fait le jugement passé d'autrui qui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises ». Le professionnel peut revendiquer une identité en rupture ou en continuité en opérant par son identité narrative une sélection dans les épisodes de son histoire. Il mettra en avant les épisodes valorisables et valorisés par le milieu professionnel visé, et masquera les épisodes moins vendeurs. La transaction relationnelle engage quant à elle « toute une institution à travers les marchandages qui lient l'engagement des individus pour une politique et leur contribution effective à sa réalisation, à la reconnaissance des institutions à l'égard des individus qui la servent, et notamment à la rétribution qu'elles leur accordent sur le plan matériel et symbolique. » (Ibid.).

L'analyse de notre corpus s'appuiera donc sur le repérage des éléments d'ordre biographique et d'ordre relationnel dans le discours de l'enseignant du collège confronté à l'accueil d'un élève handicapé de l'ULIS. L'analyse des interactions entre le biographique et le relationnel devant permettre de révéler des formes identitaires, ou des stratégies identitaires en rupture ou en continuité au sein de l'identité narrative (Ricoeur, 1990) du professionnel. Pour Ricoeur, « l'identité narrative fait tenir ensemble les deux bouts de la chaîne ». Elle est ce qui permet à la personne de garder une cohérence en liant le « caractère » vécu comme un substrat insensible aux changements, et la « promesse » faite à autrui que la personne restera reconnaissable malgré les changements visibles aux yeux des autres.

Dans une société hyper moderne telle que la nôtre, « les marqueurs de l'identité sont pluriels, hétérogènes et mobiles » (De Gaulejac, 2002). La recherche d'unité, de cohérence est un travail constant de la personne sur elle-même.

Les commandes institutionnelles poussent les enseignants à sans cesse questionner et affirmer leur engagement professionnel sur de nouvelles dispositions (histoire des arts, évaluations par compétences, inclusion des élèves handicapés, etc.). « Les évolutions de l'Éducation

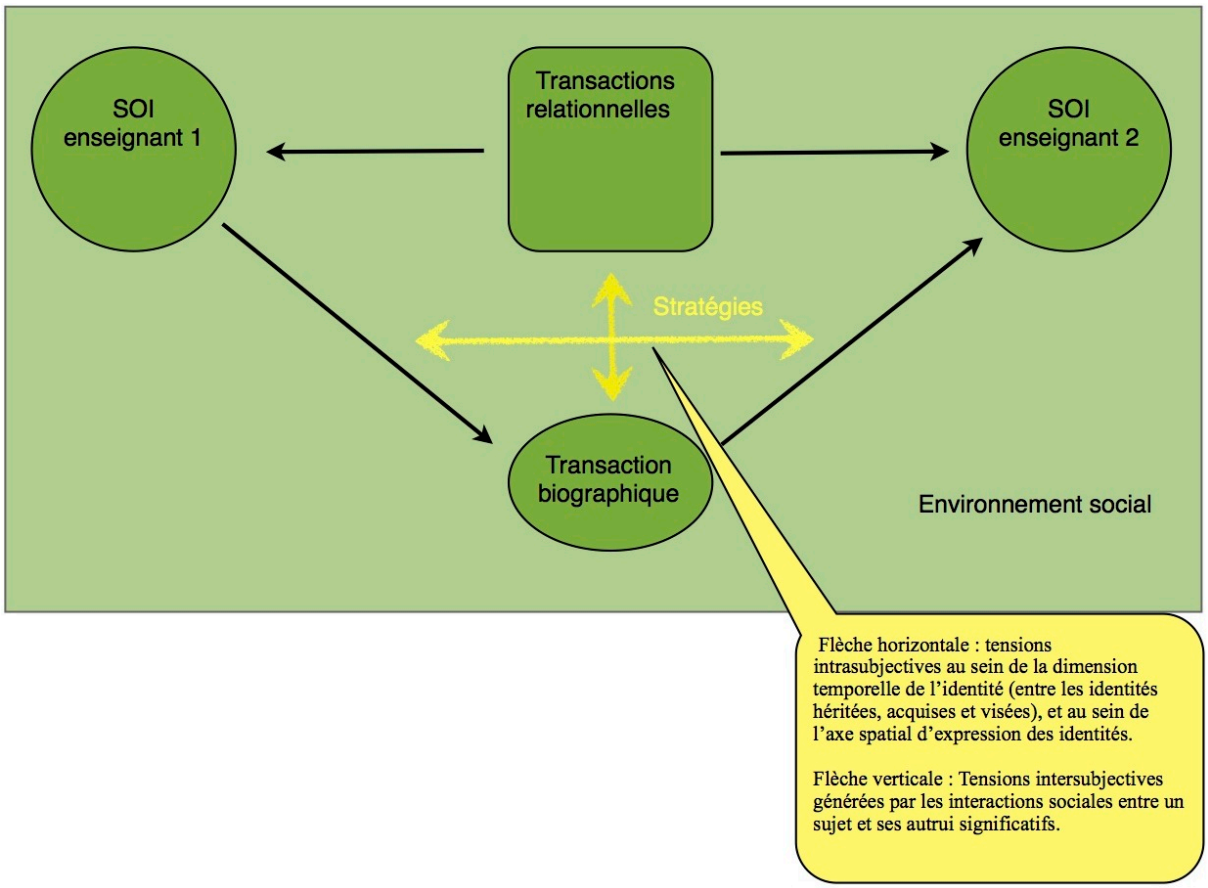
[3] (Dubar, 2011)

Nationale posent le problème de la professionnalité et des contours de l'identité professionnelle » (Kaddouri M. , 1998).

Dans une société instable sur le plan des identités, l'enseignant peut se montrer rigide face aux évolutions imposées par le législateur dans le but de préserver l'impression d'unité de sa personne qu'il peine tant à conserver. Le concept d'inclusion scolaire peut, dans notre société post-moderne, rencontrer un problème de crispation sur des pratiques d'enseignement alors que celles-ci devraient faire l'objet d'une adaptation, d'une refondation pour répondre à la demande institutionnelle.

Notre étude se donne pour objectif de rencontrer des enseignants confrontés à ces nouveaux usagers du collège, pour tenter d'analyser cette rencontre sur le plan de leur identité professionnelle.

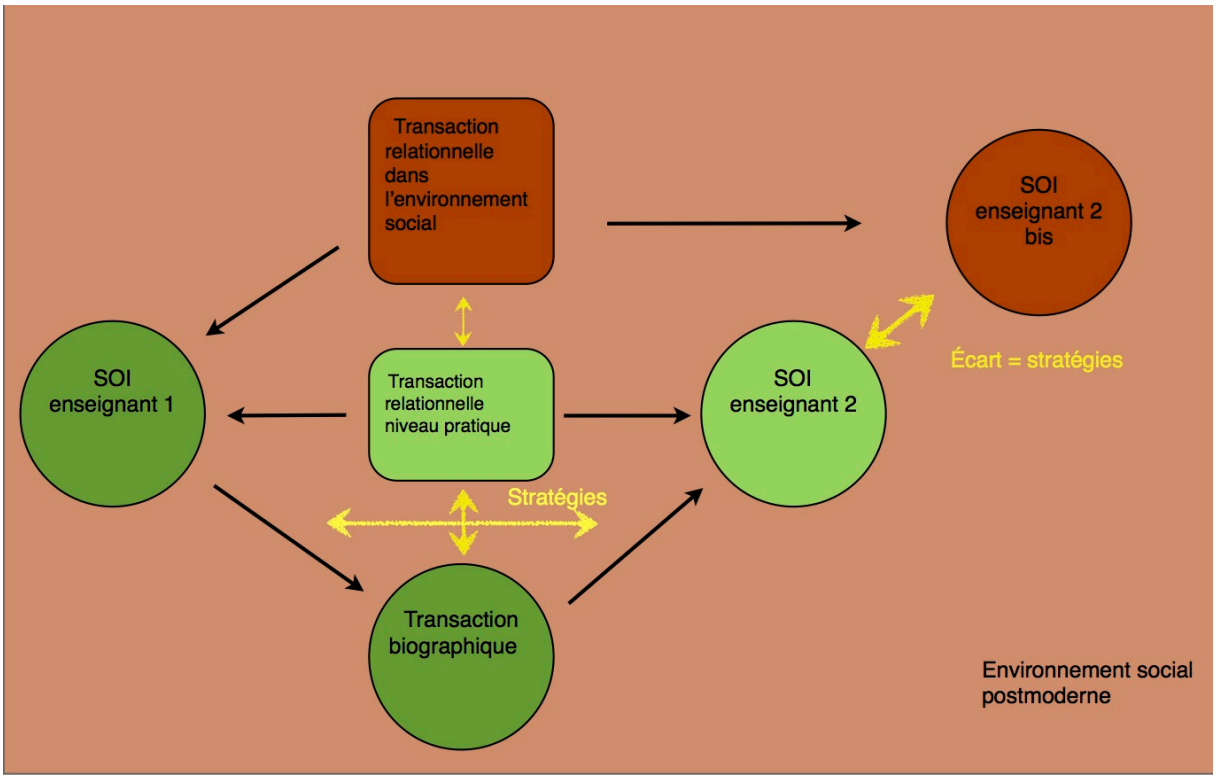
En nous appuyant sur la double transaction identitaire en prenant le parti de dire que la transaction relationnelle induit plus fortement la transaction biographique que l'inverse ; « L'identité est attribuée par autrui avant d'être revendiquée par soi » (Dubar, 2008) ; et en nous appuyant sur les travaux de Kaddouri nous avons tenté de schématiser une « dynamique identitaire » (Kaddouri M. , 2006) prenant en compte l'environnement social de l'acteur :



Dynamique identitaire lorsque les attentes des autrui (niveau politique, gestionnaire, pratique) correspondent aux attentes des acteurs de l'environnement social (familles, élèves, groupes d'appartenances).

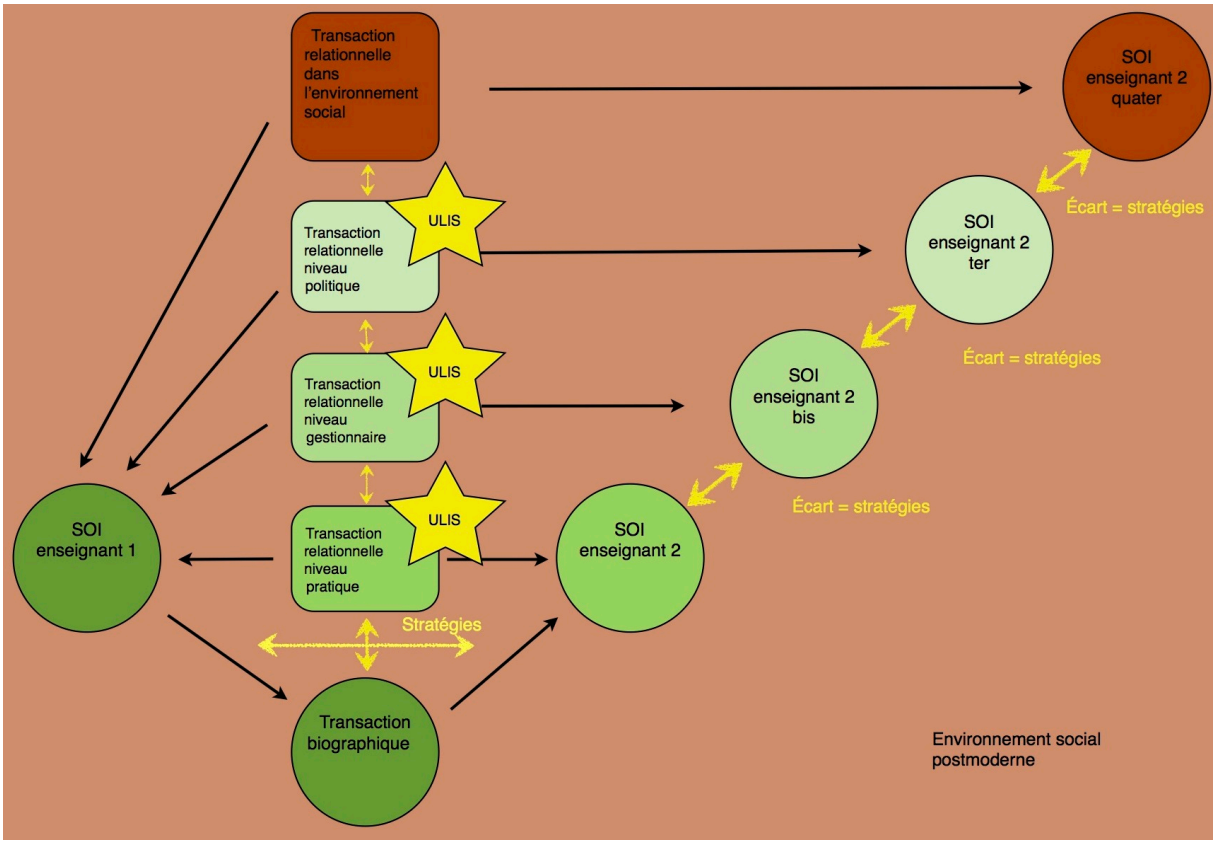
Malgré tout, les tensions intra et inter subjectives poussent le professionnel à établir des stratégies pour maintenir son sentiment d'unité, de cohérence.

Cas d'un changement d'environnement social : une société « postmoderne ».



Dans ce nouvel environnement social, le consensus entre l'école et la société n'existe plus. L'enseignant se trouve alors dans une position moins sécurisée. Si son milieu professionnel continue de projeter sur lui une identité correspondant à son projet de lui sur lui-même, les autrui qu'il rencontre à l'extérieur tendent à lui renvoyer une identité autre que celle qu'il vise. Il doit alors engager des stratégies pour combler l'écart entre ces deux projections différentes de lui-même.

Cas de l'imposition d'une innovation dans cet environnement insécurisé : l'implantation d'une ULIS.



Dans l'environnement social troublé de l'enseignant, l'institution impose une innovation au sein de l'établissement : l'ULIS. La circulaire énonçant son mode de fonctionnement remet en cause les transactions relationnelles au niveau gestionnaire et politique, mais aussi au niveau pratique avec l'arrivée d'un nouveau collègue (le coordonnateur de l'ULIS), et le positionnement de chacun par rapport à sa participation au projet d'inclusion.

L'enseignant est confronté à l'environnement post-moderne qui complexifie la construction de son identité professionnelle, surtout lorsqu'on considère que lui-même est composé d'une identité à multiples facettes. La difficulté pour l'enseignant dans l'accueil des élèves handicapés va être d'agréger ses propres constituants identitaires avec les identités prescrites par des autrui significatifs en désaccords bien que rencontrés dans le même milieu professionnel (parents, "usagers", principal, collègues,…), de manière à pouvoir établir une projection de soi validable par son environnement de travail. On peut donc faire l'hypothèse que chaque professionnel donnera une réponse différente et singulière face à la mutation de l'activité proposée par la loi de 2005, et qu'alors nous rencontrerons le problème de la

difficulté de gestion des parcours d'apprentissage de l'élève handicapé au collège à cause d'une disjonction entre socialisation et apprentissage dans la classe ordinaire.
Nous nous appuierons pour éclairer ce point sur la « transaction intégrative » (Perez-Roux, 2011) qui permet de gérer les tensions entre unité de soi, cohérence entre les différentes facettes de l'identité de l'individu, et diversité de ses facettes selon les lieux d'expression de sa personne sociale. Le professionnel « est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux,...) plus ou moins compatibles dans le nouveau contexte » (Ibid.)

C'est aujourd'hui dans ce cadre de tensions multiples que l'enseignant entre en « dynamique identitaire » (Kaddouri M. , 2006). Pour Kaddouri, l'identité est un processus en éternel construction, déconstruction, reconstruction. Un processus dynamique représentant une « totalité constituée de composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles ». Les dynamiques identitaires sont composées d'une part des identités héritées, acquises et projetés. Ces identités sont sources de tension intra et intersubjectives et poussent alors l'individu à élaborer des stratégies (ou transactions) visant à maintenir le sentiment d'unité et de cohérence de la personne.

Kaddouri a établi une « typologie des dynamiques identitaires » que nous tenterons de retrouver lors de l'analyse de notre corpus. Cette typologie distingue la dynamique de :

- Continuité identitaire. L'objectif de cette dynamique est de prolonger, faire perdurer une identité vécue comme satisfaisante.
- Transformation identitaire. L'objectif est d'acquérir une nouvelle identité en abandonnant l'actuelle vécue de façon insatisfaisante.
- Gestation identitaire. Les contours et les contenus de l'identité professionnelle sont encore instables. À terme, cette gestation débouchera sur une nouvelle reconfiguration identitaire qui s'exprimera dans un nouveau projet de soi.
- Destructivité identitaire. Entre la gestation et l'anéantissement.
- Anéantissement identitaire conduisant à une crise identitaire fatale.

II. Des identités vécues au sein d'un système social : le système éducatif

Dans notre analyse, nous souhaitons situer les dynamiques identitaires dans un système d'interactions sociales. Pour décrire ce système nous nous appuierons sur la théorie des systèmes sociaux de Luhmann, dont l'œuvre constitue une tentative d'explication globale du fonctionnement de la société.

Pour éclairer l'apport de cette théorie, nous nous appuyons sur un texte de Klaus-Dieter Etler (Ertler, 1994), un autre de Diane Laflamme (Laflamme, 2005), et un troisième de Juan Antonio Garcia Amado (Garcia-Amado, 1989).

Nous reprenons en partie les étapes de présentation de la théorie par Garcia Amado.

1) Ce qui fait société

Poser la question de ce qui fait société revient à se demander comment l'ordre social est possible ? La société représente une mise en ordre du social dont la constante est l'existence d'un « problème » qu'il convient de « réduire ». Chez Luhmann, le problème se compose de deux aspects : « la complexité », et « la double contingence ».

Par complexité s'entend l'ensemble de tous les évènements possibles. La société apparaîtra lorsque cette complexité aura été réduite, lorsqu'une forme d'ordre aura été instaurée, lorsque un des possibles aura décanté en réalité. La complexité est à la fois à l'origine de toute interaction sociale, mais également le moteur de l'évolution des systèmes sociaux par la volonté de la réduire.

À l'origine, en l'absence de société, le problème prend la forme de « la double contingence ».

La contingence « n'est ni ce qui est nécessaire, ni ce qui est impossible, mais simplement possible. »

Lors de la première rencontre entre deux personnes dans cet univers social non ordonné, les deux individus ressentent cette contingence. Les attentes de chacun sont alors inconnues et la seule possibilité est « d'attendre l'inattendu. » Attendre l'inattendu jusqu'au moment où une forme d'ordre apparaît. Il faut et il suffit qu'un des deux fasse quelque chose pour rompre cette double contingence. Un des deux individus propose alors une distinction au sein de cet univers social qui permet au second de se positionner selon une dichotomie, entre acceptation ou refus de cette position. Ce positionnement devient à son tour une sélection devant laquelle il est possible de se positionner. Des communications adviennent. Un ordre social contenant

des attentes partagées surgit. L'opérativité du système est alors lié au hasard de cette première distinction.
La « double contingence » est toujours présente au sein de notre société. Elle est source de choix, d'action en terme d'affirmation ou de négation mais sur la base d'une complexité déjà réduite.

2) Ce qui la compose

Pour Luhmann, la société en tant que système « se compose de communications, seulement de communications et de toutes les communications. »
Une communication est un évènement liant les individus par le partage du sens dont il est porteur, c'est un pont pour la transmission intersubjective des éléments de distinction. La distinction lors de la rupture de la double contingence est une communication.
Les communications définissent les limites du système par rapport à la toile de fond de son environnement. L'environnement représente la vie organique, les systèmes psychiques (les personnes), le tissu physique de la matière.
C'est grâce à la communication que la société limite la complexité indéterminée et non manipulable, et préfigure le champ des possibilités qui peuvent y être réalisées. Cette réduction de la complexité est un premier pas : le système global social ou société, il y aura des réductions ultérieures, des limitations successives du possible par la production de sous systèmes sociaux.

3) Les systèmes sociaux

Lorsque le nombre de personnes qui s'incluent dans le système premier augmente au même titre que le nombre de communications et de comportements possibles, le système est confronté à une surcharge de « complexité paralysante » qu'il ne peut réduire.
La résolution de ce problème passera par la limitation d'une aire déterminée de la complexité en vue de sa réduction par un sous système autonome spécialisé. Chaque sous système percevra alors cette région de la complexité comme réduite et se passera du traitement de cette partie. Cette « spécialisation fonctionnelle » est la condition par laquelle la société pourra devenir plus complexe.

Les sous systèmes se constituent sur la base des communications du système social global dont ils font partie et qui représente en même temps leur environnement. Ils utilisent des communications qui en font des systèmes partiaux de la société et permettent à cette dernière de s'auto reproduire.
Ces sous systèmes peuvent communiquer à propos de leur environnement mais également avec leur environnement à la différence du système social global.
Les limites de chaque système social sont construites au moyen du « sens ».
Par sens Luhmann entend uniquement « une stratégie déterminée de sélection d'éléments ou de possibilités, à partir d'un environnement plus complexe » pour stabiliser une différence entre « ce qui intègre le système et ce qui reste en dehors de lui, par le moyen d'un simple schéma binaire en termes d'appartenance ou de non-appartenance. » Nous pouvons ici prendre l'exemple du système éducatif dont le sens s'opère entre ce qui est de l'ordre de l'apprentissage et qui pourra intégrer le système, et ce qui n'est pas de l'ordre de l'apprentissage et qui restera dans l'environnement de ce système. La fonction du sens est bien « la structuration d'un champ contenant des possibilités sous un schéma de bipolarisation. » Ce sens est changeant, contingent et continu.

4) Structure des systèmes sociaux

Chaque sous-système social possède sa propre règle d'ordonnancement des communications, son propre code binaire de sélection, son propre sens.
Le sens permet au système de filtrer la complexité de son environnement et structure les relations entre les éléments du système global.
Les systèmes peuvent alors se stabiliser et accomplir leur fonction au moyen de l'apparition d'attentes communes et partagées entre participants au système. Des attentes de conduite et des attentes d'attente, que ce soit le même critère qui régisse les attentes d'autrui.

5) Production et reproduction des systèmes sociaux

Une fois constitués, les systèmes sociaux se maintiennent et se reproduisent de manière « autopoïétique », ils ne sont que des produits d'eux-mêmes. Les systèmes se reproduisent de manière autoréférentielle en recréant constamment de nouveaux éléments en lien avec les précédents. Ils se reproduisent à partir d'eux-mêmes pour réagir (évolution ou immobilisme)

aux stimulations externes, en modifiant leur organisation interne, mais également en produisant les éléments de cette organisation nécessaire à leur adaptation.
Ce n'est pourtant pas une création à l'identique, la reproduction autopoïétique d'une communication n'est pas une communication identique, mais une communication nouvelle en conformité avec le sens du système qui est lui même contingent.

6) Évolution des systèmes sociaux

Un changement dans un système produit « une résonnance » dans les autres, qui à travers leur code propre, le perçoivent comme un accroissement de complexité de leur environnement. Cette augmentation de complexité de leur environnement les pousse à réagir en augmentant leur propre complexité pour continuer à se délimiter de cet environnement. Ce changement résonne à son tour dans les autres systèmes qui réagissent et entraînent l'évolution du système social global.

7) Place du « sujet »

« Chaque personne renferme en soi un système psychique fonctionnant comme système autopoïétique différent des systèmes sociaux. » Ces systèmes sont constitués de consciences et non de communications. Ils perçoivent donc le système social comme leur environnement.
Pour Luhmann il existe une « interpénétration » entre les systèmes psychiques et les systèmes sociaux par la médiation du sens. « Ce n'est qu'à travers le sens que le système peut se servir des individus comme véhicule et centre d'imputation d'actions et d'attentes. Et cela s'atteint à travers le langage, qui traduit la complexité sociale en complexité psychique. »

8) Lien avec notre recherche

Notre travail portant sur les dynamiques identitaires des enseignants d'un collège, il nous a semblé important de mettre en lumière le côté interactif du vécu de ces dynamiques par l'éclairage d'une théorie sur les systèmes.
En effet, la première hypothèse de notre étude évoque un espace d'expression des stratégies identitaires des professionnels. Nous faisons ici l'hypothèse que cet espace d'expression peut être assimilé à un système. Nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie des systèmes

sociaux de Luhmann dont l'objectif est de proposer une théorie à portée générale sur le fonctionnement des systèmes sociaux. L'apport de cette théorie nous permettra d'analyser notre matériau à un autre niveau que les théories sur l'identité. L'objectif ici est de pouvoir mettre à distance ce que nous avons pu recueillir au cours de notre recherche et ainsi avoir une analyse de type macro sociologique qui nous permettra en retour de donner un nouveau sens à nos résultats.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

1) Une sociologie compréhensive

a. Une méthodologie déterminée par le sujet d'étude

La sociologie compréhensive doit permettre, par une reconstruction du sens que les individus donnent à leur activité, par une interprétation, de comprendre le comportement d'un autrui singulier sans avoir vécu ce qu'il a vécu.

La sociologie compréhensive a deux objectifs : « expliquer à la fois le déroulement et les effets » de l'action sociale (Colliot-Thélène, 2008).

Une action est « sociale » lorsque la personne qui la mène lui attribue un sens subjectif et un rapport à autrui « qui détermine directement son déroulement » (Ibid.). L'individu agit alors en tenant compte de ses propres intentions, et des réactions possibles d'autrui en essayant de les anticiper.

Les effets de l'action sociale d'un individu s'expriment dans un enchaînement de phénomènes. Cet enchaînement s'explique par un lien de causalité entre les évènements. Une action d'un individu entraîne une réaction d'un autre qui entraîne à son tour le comportement d'un troisième. Pour Weber, les actions sociales sont liées par des chaînes de causalité de sorte qu'un individu ne peut être totalement maître des conséquences provoquées par son action sociale.

Par l'interprétation du chercheur, les mécanismes d'attribution subjective de sens et les mécanismes de causalité doivent pouvoir être mis en relief.

Par son ambition de « reconstruire des structures intentionnelles » (Ibid.) et en nous appuyant sur Dilthey qui situe le projet d'une science compréhensive à l'articulation entre les dimensions singulières (voire psychologiques) et des dimensions sociohistoriques (constituées d'autrui, de collectivités, d'institutions, de systèmes culturels), il nous paraît cohérent de nous appuyer sur la sociologie compréhensive pour notre travail de recherche portant sur les questions identitaires.

b. Une méthodologie déterminante dans le choix du recueil de données

- Une enquête par entretiens enregistrés et retranscrits

Notre recherche s'appuiera sur une enquête par entretien à usage principal. Ces entretiens représenteront notre « mode principal de collecte de l'information » (Blanchet & Gotman, 2012).

Le choix des interviewés doit dépendre d'une réflexion préalable approfondie, il faut définir une population, c'est à dire définir les acteurs dont nous supposons qu'ils peuvent produire les réponses aux questions que nous nous posons. Dans l'objectif de notre recherche nous nous référons, pour déterminer notre population, aux trois pôles de l'espace d'expression des stratégies identitaires (Kaddouri). Ces trois pôles nous permettent de différencier des sous-populations (chef d'établissement, enseignants du second degré, enseignant du premier degré) de notre population principale (les acteurs d'un collège).

Nous aurons accès aux interviewés par un mode « indirect » et un mode « de proche en proche ». Le mode indirect passe par l'entremise d'un tiers, dans le cas de notre étude il s'est agi d'une enseignante chercheuse de l'IUFM et du principal du collège. Cette existence d'un tiers présente l'inconvénient de ne pas être neutre dans la mesure où la demande de l'enquêteur se double d'une demande tierce pouvant brouiller le cadre contractuel de la communication. La méthode de proche en proche consiste à demander à un interviewé de désigner d'autres interviewés potentiels. Il faut ici être attentif aux rétroactions et aux effets de censure. Pour notre recherche nous avons procédé à une méthode de proche en proche pour trouver plusieurs enseignants du second degré à interviewer.

Un entretien se situe dans un tête à tête entre deux personnes aux statuts, aux rôles, aux référents pouvant être différents. Dans cette rencontre se jouent, entre un questionneur et un interviewé, des rapports de pouvoir. Il faut à notre sens pouvoir s'ancrer sur un plan d'entretien semi-directif. Un guide comprenant l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite aborder, et les stratégies d'intervention envisagées pour maximiser l'information obtenue sur chaque thème.

Ce plan d'entretien permet à la foi de libérer la parole de l'interviewé, mais aussi de la contrôler. Il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours. Il a également pour fonction d'aider le chercheur à découvrir ce qu'il ignore, il doit donc être centré sur la problématique et articuler les questions qu'il contient sur les hypothèses de la recherche.

Lors du déroulement de l'entretien, le chercheur doit être attentif à ses interventions de manière à pouvoir relancer les réponses, demander des précisions, interpréter pour provoquer une élucidation, demander un complément à des questions sur des points passés sous silence. Ces interventions ont pour but d'obtenir, par une co-construction, un discours structuré par l'objet de la recherche.

- Exemple d'un plan d'entretien utilisé avec les enseignants du collège

Pour construire ce plan nous nous sommes référés à Blanchet et Gotman et au rôle de celui-ci dans une enquête par entretien à usage principal. Dans ce type d'enquête, « le plan d'entretien, lui-même structuré, sera élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses » (Blanchet & Gotman, 2012).

Se présenter et présenter l'objet de recherche dans les grandes lignes (ne pas trop dévoiler)	Instauration du cadre contractuel de la communication.
1- Pourrions-nous commencer par votre parcours professionnel ? Après avoir écouté l'aspect « historique, revenir sur les « moments forts », les évènements marquants, etc.	Hypothèse 2.
2- Cela fait donc XXX années que vous enseignez, alors comment définiriez-vous aujourd'hui le métier d'enseignant en général ?	Hypothèse 1, 2, 3.

- Pourriez vous me parler de votre manière singulière d'envisager (de faire) ce métier (ce qui compte pour vous, ce à quoi vous tenez…) - Et dans ce métier comment envisagez-vous l'inclusion des élèves handicapés ? - Dans ce rôle d'accueil d'élèves handicapés, sur quoi vous appuyez-vous ? (relances éventuelles formation, expérience personnelle, enseignant spécialisé, équipe, chef d'établissement,…) - Jusqu'ici, quelle idée vous faisiez vous du handicap ? - Et de l'inclusion ?	
3- <u>L'accueil d'un élève de l'ULIS a-t-il changé quelque chose dans votre manière d'exercer ?</u> - Si non : quelle peut en être la raison ? - Si oui : pourriez-vous donner quelques exemples ou situations dans lesquelles vous avez eu le sentiment de changer dans votre manière d'enseigner ?	Hypothèse 2 et 3.
4- <u>Quels sont aujourd'hui vos points forts, vos points d'appui, vos réussites dans l'accueil de ces élèves ?</u>	Hypothèse 2.
5- <u>Avez-vous des difficultés, si oui ont-elles déjà évolué ?</u>	Hypothèse 2.
6- <u>Selon-vous, quels sont les facteurs qui facilitent ou</u>	Hypothèse 1.

faciliteraient à terme l'accueil des ces élèves ?	
7- Au fond, que pensez-vous de cette volonté institutionnelle d'intégration des élèves en SH dans les classes ordinaires ?	Hypothèse 1, 2, 3.
8- (à partir des conseils de classe et des RV parents): Vis-à-vis de l'inclusion d'élèves de l'ULIS, comment vous sentez-vous perçu par (décliner tranquillement) les élèves de la classe, l'équipe pédagogique, le collectif des enseignants, l'équipe de direction, l'enseignant coordonnateur de l'ULIS, les parents, etc.	Hypothèse 1, 2, 3.
9- Avez-vous d'autres centres d'intérêt, hors enseignement, qui participent d'un certain équilibre de vie ?	Hypothèse 3.
10- Auriez-vous d'autres choses à dire sur cette question de l'intégration et des Ulis ?	
Remerciements…	

2) Des outils pour une analyse thématique des entretiens

Notre recherche a pour objectif d'analyser le discours des enseignants rencontrés lors des entretiens. Cette analyse portera sur la manière dont les interviewés font acte d'auteur de leur identité narrative, sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour façonner leur histoire afin de donner un sens, une issue aux conflits identitaires traversés au cours de leur histoire personnelle et professionnelle.

C'est pour répondre à cet objectif que nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative. Notre méthodologie d'analyse sera construite en s'appuyant sur les étapes de l'analyse de contenu thématique afin d'extraire des réponses données pendant l'entretien le sens, l'interprétation du monde qui sous-tend l'action du professionnel.

Cette analyse de contenu thématique repose sur différentes étapes que nous reprenons à notre compte en les structurant en trois temps.

Nous avons dans un premier temps effectué une « lecture flottante » (Bardin, 2003) des entretiens retranscrits afin de nous orienter vers une technique de découpage semblant correspondre à nos premières intuitions. Cette première technique de découpage consistait à créer un tableau synoptique reprenant la chronologie de l'entretien et visant à une première réduction des données nécessaire à la construction de catégories pouvant permettre une classification des unités de sens du discours.

Les catégories ont été construites selon un codage générique. Ce codage est un mixte entre un codage inductif, qui est le résultat des lectures successives des entretiens, et un codage conceptualisé réalisé en amont des lectures.

La difficulté de la méthode est qu'il n'y a pas de règle générale ni de théorie préétablie en matière de catégorisation. C'est pourquoi notre tableau synoptique a subi des modifications tant sur le plan de la forme que de l'exploitation des données qui y sont recueillies.

E2			
Référence dans Mind map	Référence du discours	Thème abordé	UMS
27	103	Vision de l'inclusion de l'élève handicapé?	
28	104	*Dépossession de son pouvoir décisionnaire*	on m'l'a imposé
29	110		on m'avait pas posé la question
30	112		on m'avait dit « tu vas avoir des élèves heu d'ULIS qui vont v'nir dans ta classe »
31	114	*Vision de l'inclusion de l'élève handicapé/Valeurs*	j'étais tout à fait ouverte
32	114		ça m'a pas posé de de problèmes
33	116	*Difficultés*	on a essayé plusieurs formules
34	118		parce que j'étais assez déstabilisée au début
35	118		je n'savais pas trop à quoi m'attendre
36	120-122		si c'que j'allais proposer à tout le monde ils allaient être capable de travailler en même temps qu'les autres
37	124		surtout que les classes sont assez chargées
38	130	*Vision de l'inclusion de l'élève handicapé*	pas faire du tout d'différence
39	132-136	*Difficultés*	avec certains élèves ça s'passait très bien mais d'autres ça n'allait pas du tout en fait

40	142		des difficultés d'abstraction
41	144		n'arrivaient pas à prendre eux même des initiatives
42	150-152		faire des choix eux-mêmes c'est c'qui posait problème pour certains élèves
43	156		crainte de s'lancer
44	160	*Évolution/Difficultés*	ça ça m'posait problème. Ça m'a posé problème et j'ai mis du temps à m'en rendre compte
45	162-170		il m'a fallu du temps pour heu mieux comprendre comment comment il fallait faire enfin comment j'pouvais faire en fait pour heu les aider hum et puis pour simplifier ma consigne pour reformuler ou les rassurer aussi
46	174	*Difficultés*	c'est pas évident dans des classes de 30
47	176		parce qu'il n'y a pas qu'eux
48	178		donc y'a d'autres élèves qui sont en demande aussi
49	180		parce qu'ils ont aussi des craintes ou qui ont des soucis heu enfin plus de concentration
50	182		et qu'il faut aussi ramener heu vers heu le travail

La première évolution a concerné la codification des énoncés. Dans un premier temps le tableau synoptique était prévu pour rendre compte de la taille du thème dans le discours de l'interviewé. Cette information ne sera finalement pas prise sous cette forme dans l'analyse des entretiens. Nous avons donc préféré faire apparaître une codification de la place des éléments d'analyse dans l'arborescence, ce code faisant lui même référence à la place de l'intervention dans le discours de manière à pouvoir facilement remonter à la source de la citation.

Une seconde évolution a concerné le degré d'interprétation du chercheur à ce stade de l'analyse. Sur le premier tableau synoptique, le chercheur a noté les changements de propos spontané de l'enseignant lorsqu'il produisait sa réponse mais en tenant à distance son intuition, les premiers éléments d'une interprétation. Dans la construction du dernier tableau synoptique le chercheur s'autorise davantage à montrer, lorsqu'il note une prise en main du discours par l'interviewé, les premiers éléments d'interprétation que cette prise de position lui

évoque. Ce changement a eu pour but d'améliorer la lisibilité dans le passage du tableau synoptique à la carte heuristique. Il s'agissait de donner à voir le travail d'interprétation nécessaire à la catégorisation pour la construction d'une arborescence à partir du tableau synoptique.

Si la catégorisation ne peut s'effectuer en référence à une méthode préexistante, différents auteurs s'accordent pour énoncer que les catégories doivent avoir quatre qualités. Elles doivent être :

- Objectives. Elles doivent être définies sans ambiguïté et compréhensibles.
- Exhaustives. Toutes les unités de sens devront appartenir systématiquement à une catégorie.
- Exclusives. Toute unité de sens ne peut appartenir qu'à une seule catégorie.
- Pertinentes. Les catégories devront être en rapport avec les objectifs de la recherche et le contenu à analyser.

Une telle analyse de contenu se veut à la fois qualitative et quantitative. Dans notre travail, nous nous concentrerons sur une analyse qualitative en raison de l'importance du matériau disponible (trois entretiens d'enseignants du second degré).
L'analyse qualitative consiste alors, après l'étape de la catégorisation, à faire ressortir les principaux éléments de sens structurant le discours et à les mettre en relation. Nous recherchons ici un axe qui sous-tendrait une démonstration et à partir duquel nous pourrions construire une arborescence sous la forme d'une carte heuristique.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette mise en perspective du discours a pour objectif de mettre en relation les énoncés, de casser la linéarité du discours en faisant ressortir les mouvements, l'importance de l'habitus du professionnel dans ses conduites. On peut ici parler d'une déconstruction du discours du professionnel dans le but de le reconstruire en produisant des inférences et des interprétations. La carte heuristique nous servira de base à la rédaction de premiers résultats sous forme de portraits d'enseignants prenant part à la mutation professionnelle proposée par l'inclusion scolaire des élèves handicapés.

La rédaction des portraits des trois enseignants rencontrés au cours de cette recherche suivra une trame identique. Dans un premier temps nous situerons la personne dans son parcours professionnel. Nous mettrons ensuite en relation la construction de ses valeurs personnelles avec la manière dont elle appréhende son métier. Nous poursuivrons en exposant les éléments relevant des transactions identitaires pour mettre en lumière la dynamique donnée à voir par l'enseignant lors de l'entretien avec le chercheur. Enfin, nous conclurons le portrait à l'aide d'une lecture globale de la carte heuristique réalisée à partir des données de la rencontre.

Ces résultats nous permettront dans un dernier temps de revenir sur la première partie, et à nouveau d'élargir l'étude vers le collège en temps que lieu d'interactions sociales et professionnelles.

I. RÉSULTATS

1) Portrait de Morgan, enseignante d'histoire-géographie : l'adaptabilité au service de la scolarisation pour tous.

La lecture de la carte heuristique de l'entretien de Morgan montre que pour cette enseignante, les acquis de sa socialisation primaire et secondaire sont très importants dans la manière avec laquelle elle exerce son métier.

Un parcours professionnel singulier

Dès le début de l'entretien, Morgan évoque son parcours professionnel « *un peu chaotique* ». L'enseignement n'est pas son premier métier, elle ne se considère pas avoir eu « *un parcours classique* ». Elle a fait « *beaucoup de métiers* » avant l'enseignement comme animatrice dans des centres de loisirs, ou gérante d'une brasserie.

Elle dit être tombée dans l'éducation nationale « *par hasard* ». Ses début en tant qu'enseignante se sont effectués sur un poste de maître auxiliaire qui l'a conduite à découvrir plusieurs niveaux et plusieurs matières, parfois même deux ou trois matières simultanément (bivalence ou trivalence). Elle a donc enseigné en plus de l'histoire-géographie, sa matière d'expertise, les mathématiques et l'espagnol alors qu'elle même ne parle pas cette langue.

Elle passe alors le CAPES d'histoire-géographie qu'elle réussit, et sa mobilité géographique l'amène à être nommée sur une classe particulière comprenant exclusivement des élèves handicapés ayant tous un handicap différent (visuel, cognitif ou moteur).

À la suite de cette expérience, Morgan est nommée sur le poste d'enseignante d'histoire-géographie au collège de sa commune d'habitation.

Ce parcours professionnel a construit une identité d'enseignante singulière qui prend racine dans sa socialisation primaire.

Des valeurs construites autour du « *respect* »

Morgan énonce très rapidement au cours de l'entretien la valeur fondamentale à ses yeux, le respect. Cette valeur est issue de sa socialisation primaire, de ce que lui ont « *transmis ses parents* » et qu'à son tour elle transmet à ses enfants. On a donc ici une forte notion de continuité, une prise de position dans la dimension diachronique de la construction identitaire.

Morgan se place dans une lignée avec des valeurs transmises et à transmettre de génération en génération.

Ces valeurs acquises très tôt lui donnent un rapport singulier à l'enfance et plus généralement à la proximité humaine : « *Je ne peux me passer des enfants* » ; « *J'ai un besoin d'être en contact avec les enfants* ».

Les valeurs revendiquées par Morgan l'amènent à avoir une posture d'ouverture face à la différence. « *J'ai très vite appris à accepter et à respecter* ».

Elle se positionne toujours en se référant à ses ancrages, à son histoire personnelle, dans un héritage parental, dans un système de valeur fondant son équilibre personnel.

Un métier appréhendé de façon singulière et en décalage (par rapport au cœur du métier d'enseignant)

Le système de valeur transmis et intégré par Morgan lors de sa socialisation primaire, ajouté aux acquis de sa socialisation secondaire issue de ses multiples expériences professionnelles, donnent à Morgan une vision singulière du métier en décalage par rapport aux compétences que l'on attend de la part d'un enseignant du collège.

Ses valeurs professionnelles se sont établies, là encore, autour de la notion de « *respect* » ; de la notion de rencontres et d'échanges, lorsqu'elle évoque son passé d'enseignante dans une structure difficile, elle souligne la difficulté mais aussi « *les échanges hyper denses* ». On retrouve également un rapport à l'enfance, elle dit préférer « *les petits* » et ne pas être à l'aise en lycée ; pour elle le plus important est alors le bien-être de l'élève, « *je ne veux pas qu'ils se sentent mal dans mon cours* » ; la transmission de savoirs n'est évoquée qu'une seule fois, non qu'elle ne soit pas importante pour Morgan mais cette transmission découle d'un partage.

Les valeurs professionnelles revendiquées par Morgan sont pour certaines en décalage avec les représentations traditionnelles de l'enseignant construites autour de la transmission du savoir d'un expert vers un novice. Elle a un rapport particulier à l'élève en difficulté qui semble mieux correspondre à ce qu'elle veut donner dans l'exercice de son métier : « *avec les élèves en difficulté quels qu'ils soient, quelle que soit la difficulté qu'ils rencontrent, il y a des échanges qui se font,..., moi c'est ce côté là que j'aime beaucoup aussi.* » ; elle revendique un appui sur son identité d'animatrice, « *c'est ce qui m'a beaucoup apporté pour le métier d'enseignant* » ; l'évaluation des élèves ne passe pas seulement par une note, « *non bah c'est une note quoi mais bon* » ; enfin, les représentations qu'elle met en avant, et qui sont les plus en décalage par rapport à son statut d'enseignant certifié ouvrant droit à un plan de carrière stable, sont qu'elle dit être là par hasard et envisage que ce métier puisse ne pas durer, « *je*

suis tombée dans l'éducation nationale un peu par hasard, les années auprès d'élèves handicapés ont été les plus belles de sa carrière, *enfin de sa carrière actuelle* » ; elle revendique des matrices d'action de l'ordre de l'expérimentation et de l'adaptabilité : « *des fois on se trompe et puis on va chercher une autre façon de faire [...] j'adapte, je m'adapte* ».

Entre définition de soi et regard d'autrui (transaction relationnelle)

Morgan se définit comme une enseignante adaptable, qui aime relever les défis de la nouveauté, « *c'est un genre de défi que j'aime bien* », par un goût de l'expérimentation, « *on faisait plus ou moins un essai* », et un besoin d'enseigner pour tous les élèves présents dans sa classe quels que soient leurs difficultés ou handicap, « *intégré dans la classe au même titre que les autres* ».

Ce positionnement professionnel vise également un besoin de progresser dans l'exercice de son métier, « *hyper formateur* ».

Son identité professionnelle construite autour d'une valeur centrale, le respect, l'amène à avoir un positionnement singulier face à l'inclusion. Morgan peut dire qu'elle est capable d'oublier le handicap de l'élève qu'elle accueille, « *j'en arrive à les oublier* », pour se focaliser sur la manière de mettre en œuvre un enseignement pouvant répondre aux attentes d'une classe devenue hétérogène dans sa composition. Morgan s'adapte et adapte son enseignement à l'élève qu'elle rencontre. L'inclusion est alors pour elle positive, « *c'est une bonne chose* », elle se place ici en opposition à un argument qu'elle entend de ses collègues, pour elle l'accueil d'un élève handicapé dans la classe ne représente pas une charge de travail supplémentaire mais au contraire permet de « *trouver des pistes* » pour répondre aux difficultés des autres élèves.

Ce point de vue singulier dans le collège la positionne à une place particulière que, par ailleurs, elle ne semble pas revendiquer.

Pourtant, le regard posé par les autres enseignants et la direction du collège conforte sa définition d'elle-même. Son discours auprès de ses collègues, le fait qu'elle « *parle facilement* » de son travail auprès des élèves handicapés, facilite une impression de surinvestissement dans le regard des autres enseignants, « *arrête, t'en fais trop* ». Cette posture est accentuée par le fait que les enseignants sont « *peu nombreux à accueillir* » les élèves handicapés. De fait, elle se situe à une place particulière vis à vis du chef d'établissement, « *je pense que oui il me perçoit différemment* ». Cette place particulière

conforte à son tour sa projection de soi en tant qu'enseignante motrice dans la volonté de trouver des adaptations pour scolariser tous les élèves.

Un rapport d'affirmation de soi face à la hiérarchie du collège

Morgan profite de l'opposition du principal du collège pour affirmer son identité. Face au souhait de l'ancienne direction de la voir mettre un frein à son investissement envers les élèves de l'ULIS, Morgan a réaffirmé une projection d'elle-même en accord avec ses valeurs, « *je faisais ça bénévolement* » ; « *cette énergie me servait pour les autres* ».

Depuis le changement de direction et la nouvelle impulsion donnée à l'inclusion scolaire Morgan ressent une validation de son identité, « *Il est à fond pour l'intégration ce qui est très bien il nous l'a imposée à tous ce qui est très bien aussi* » ; « *au niveau de la direction je pense qu'ils savent* ».

Un maintien de sa cohérence identitaire (transaction intégrative)

Ce positionnement professionnel permet à Morgan d'entrer en cohérence avec ses valeurs personnelles, lesquelles sont mises à l'épreuve dans d'autres espaces de reconnaissance sociale. En effet, Morgan est membre de l'amicale laïque de sa commune et à ce titre elle organise des rencontres entre les habitants et les associations présentes sur le territoire de son lieu de vie. Une partie de ces rencontres porte sur l'acceptation progressive de l'ouverture d'une institution pour personnes handicapées. L'implantation de cette association est également l'opportunité pour elle d'ouvrir ses enfants à la différence en se situant dans une perspective diachronique par rapport à son histoire.

De manière plus générale, être membre d'une amicale laïque permet à Morgan de faire entrer en résonnance les différentes facettes de son identité et lui permet de résoudre les tensions pouvant exister entre une continuité au niveau identitaire et les changements nécessaires pour s'adapter à la contingence. Le récit de son histoire professionnelle permet à Morgan de lier son « caractère » à la « promesse » faite à autrui (Ricoeur, 1990).

Gérer les écarts entre définition de soi et regard d'autrui (stratégie identitaire)

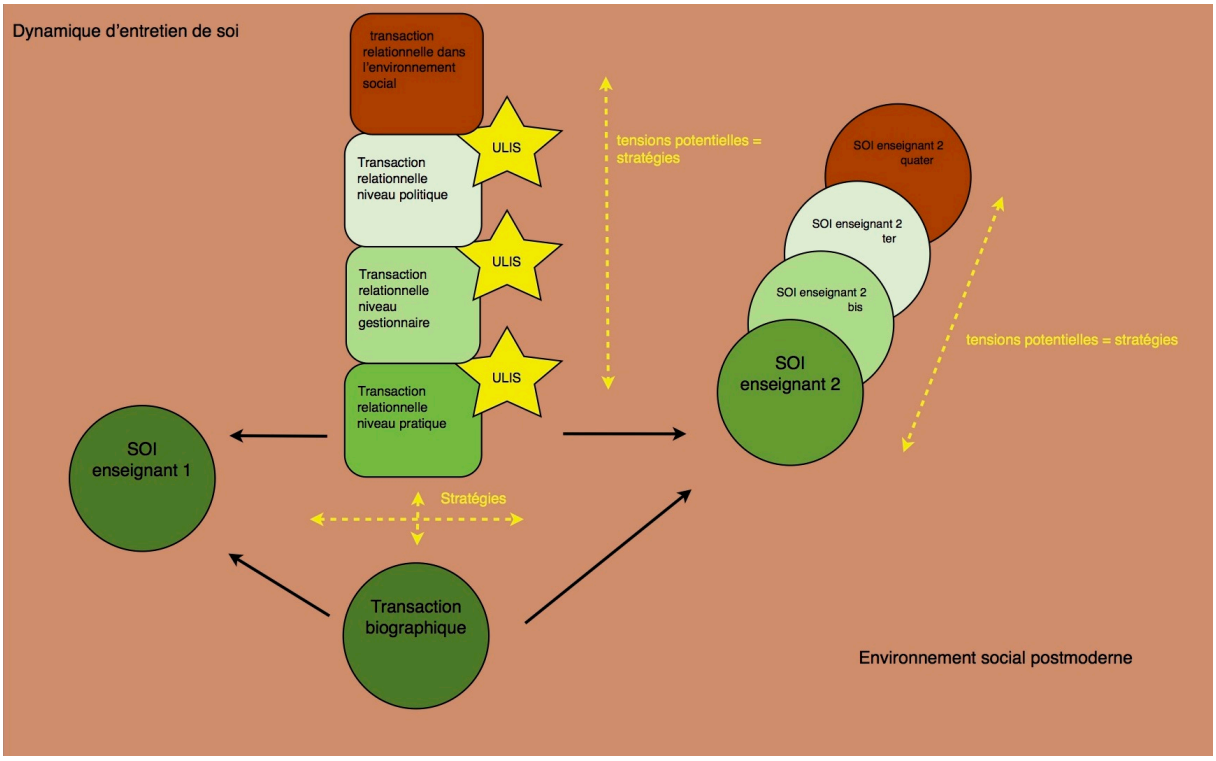
Pour faire face aux tensions potentielles entre la revendication d'une identité et celle donnée par l'environnement professionnel, Morgan s'en remet à ses valeurs personnelles et professionnelles pour conserver son sentiment de cohérence identitaire.

Elle entre alors dans une stratégie d'entretien de son identité (Kaddouri M. , 1998).

En effet, l'accueil des élèves de l'ULIS se situe en continuité temporelle avec les valeurs qu'elle défend dans tous les lieux d'expression de sa personne sociale. Il y a pour elle dans cet accueil une notion de plaisir, *« je sais que c'est ce qui me booste dans mon boulot* ».
Elle évoque la nécessité de se sentir soutenue dans son investissement par le principal du collège, « *qu'on se sente épaulé pour pouvoir continuer à essayer des choses* ».
Son parcours et sa personnalité sont pour elle les facteurs qui ont déterminé la construction de son identité professionnelle, « *c'est une question de tempérament* » ; « *donc je pense que c'est mon parcours aussi qui m'a permis d'avoir cette souplesse et cette façon de voir les choses* ».

Une dynamique de continuité identitaire

Les dynamiques identitaires évoquent « un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction. Dans cette optique, l'identité n'est pas une chose figée mais bien un concept en mouvement. Les dynamiques sont composées « des identités héritées, acquises et projetées dont la construction en interaction sociale avec des autrui significatifs, génère des tensions intra et intersubjectives. » L'individu est alors amené à mettre en place des stratégies visant « la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est à dire du projet identitaire) » (Kaddouri M. , 2006).
L'étude du corpus de Morgan nous permet de la placer dans une dynamique de continuité identitaire. Les stratégies qu'elle développe pour résoudre les tensions potentielles entre ses identités héritées, acquises et projetées, pour empêcher leur avènement, visent bien à faire perdurer son identité qu'elle vit comme satisfaisante et qui semble correspondre en tout point à la représentation de son identité visée. Elle s'inscrit dans « un projet d'entretien du soi », dans lequel elle est l'actrice du maintien de son identité grâce à « la disponibilité des ressources cognitives, affectives et matérielles » nécessaires à ce maintien, et à son autonomie dans leur mobilisation. Le maintien de son identité actuelle ne semble donc pas dépendant d'un autrui significatif même si ce dernier concourt à la renforcer. C'est probablement la raison pour laquelle Morgan ne semble pas rechercher l'assentiment de ses collègues ou de sa hiérarchie envers sa manière d'envisager la scolarisation des élèves handicapés. Elle dispose de ses propres ressources qu'elle tire de ses expériences professionnelles passées qu'elle a mises en lien avec sa socialisation primaire et les valeurs qu'elle a alors intégrées.



Le tissage positif entre les différentes facettes de son identité est également facilité par le fait que cette identité professionnelle qu'elle cherche à maintenir lui permet de répondre aux questionnement que se posent ses collègues face aux mutations de leur métier et l'arrivée dans les classes d'élèves aux profils de plus en plus hétérogènes. Morgan, par son enseignement singulier, conjugue accueil des élèves handicapés, soutien aux élèves en difficulté, bienveillance envers les plus performants, dans un objectif de scolarisation de tous quelle que soit leur capacité, et par une adaptation de ses pratiques pédagogiques. Cette capacité d'adaptation de sa personne et de ses pratiques a été rendu possible par un parcours professionnel singulier mis en lien avec un système de valeur puissamment ancré qui l'éloigne du cœur du métier d'enseignant du collège en lui donnant des matrices d'action et des valeurs professionnelles qui peuvent sembler en décalage par rapport compétences attendues de la part d'un professeur du second degré.

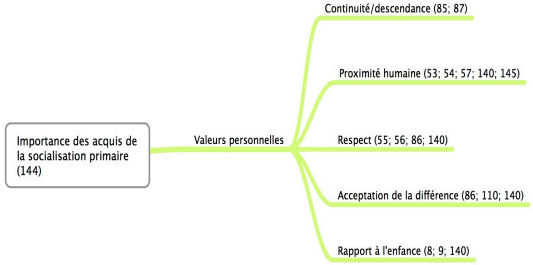
Le schéma de sa dynamique identitaire nous montre que Morgan parvient à s'inscrire dans une dimension diachronique en ne convoquant pas une forme de tradition enseignante, mais bien des valeurs extérieures à son milieu professionnel. C'est parce qu'elle se place à la marge du système enseignant que Morgan rend sa cohérence à son identité professionnelle. Cette posture lui permet d'atténuer les tensions entre ses identités héritées, acquises, et espérées (tensions intra-subjectives), et les identités prescrites par les autrui significatifs (tensions intersubjectives), et donc de maintenir une forme de continuité entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui.

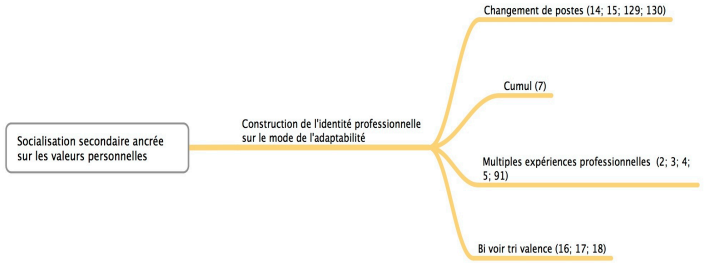
Conclusion (lecture globale du mind map)

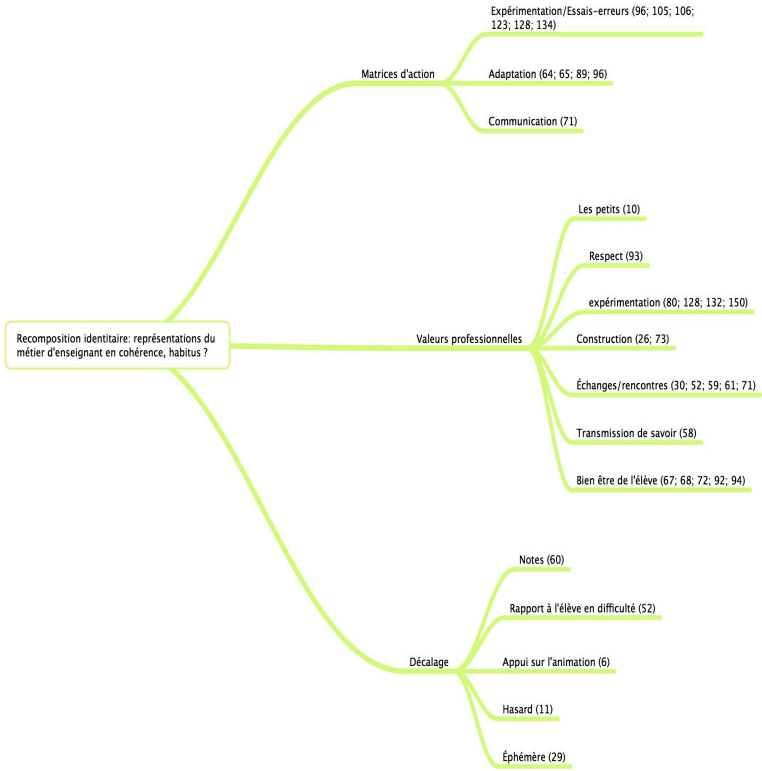
Morgan est une enseignante singulière, adaptée et adaptable aux élèves qu'elle scolarise dans sa classe.

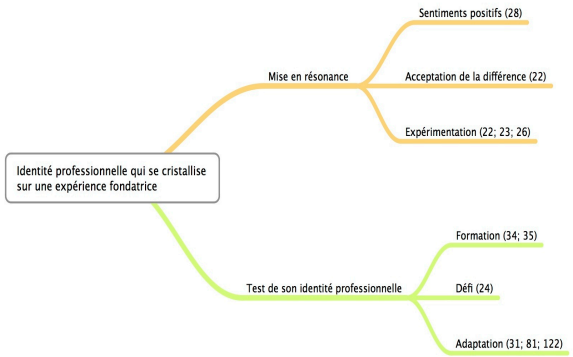
Ses acquis issus de sa socialisation primaire lui ont conféré des valeurs personnelles puissamment ancrées dans sa personnalité et organisées autour de la notion de « *respect* ». D'autre part, sa socialisation secondaire est elle même ancrée sur ce système de valeur, et le parcours singulier que vit Morgan lui permet de construire une identité professionnelle en cohérence et fondée sur l'adaptabilité. Une adaptabilité, dans un premier temps, de sa personne tant elle a exercé divers métiers qui l'ont amenée à vivre des recompositions identitaires, puis, dans un second temps, une adaptabilité de ses gestes professionnels, une adaptation de ses méthodes d'enseignement au public qu'elle reçoit dans sa classe. Ses matrices d'action sont en cohérence avec ses valeurs professionnelles, elles-mêmes très fortement en lien avec ses valeurs personnelles. Ses représentations du métier se trouvent alors en décalage avec celles que peuvent avoir les enseignants du second degré. Cette identité professionnelle s'est cristallisée autour d'une expérience professionnelle fondatrice à son arrivée dans le département. L'année passée dans une classe regroupant des handicaps variés lui a permis de se tester et de confirmer la mise en résonance de ses différentes facettes identitaires. Cette mise en résonance l'amène aujourd'hui à entrer dans une dynamique de continuité identitaire. Le plaisir que lui donne son identité professionnelle la met à une place singulière dans le collège, elle s'investit très fortement dans l'accueil des élèves handicapés. Malgré tout elle dit avoir besoin de ressentir le soutien de l'équipe de direction du collège, et de formation dispensée par l'Éducation Nationale.

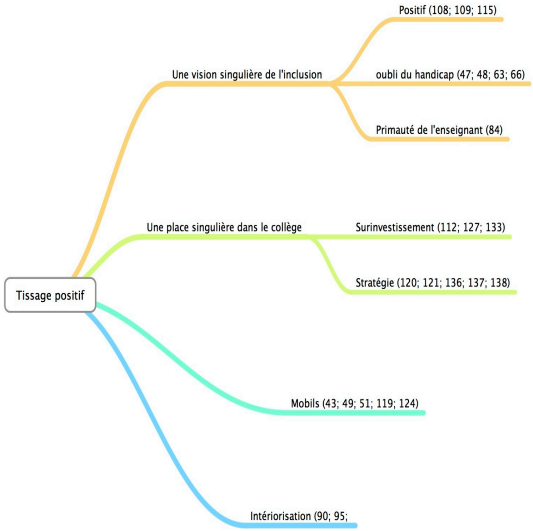
On peut remarquer que Morgan s'est construit une identité professionnelle semblant correspondre aux enjeux actuels de l'enseignement dans un collège, en empruntant une voie se situant en dehors des chemins d'accès traditionnels de l'Éducation Nationale.

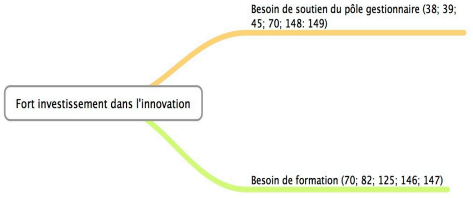

Importance des acquis de la socialisation primaire (144)
Valeurs personnelles
Continuité/descendance (85; 87)
Proximité humaine (53; 54; 57; 140; 145)
Respect (55; 56; 86; 140)
Acceptation de la différence (86; 110; 140)
Rapport à l'enfance (8; 9; 140)


Socialisation secondaire ancrée sur les valeurs personnelles
Construction de l'identité professionnelle sur le mode de l'adaptabilité
Changement de postes (14; 15; 129; 130)
Cumul (7)
Multiples expériences professionnelles (2; 3; 4; 5; 91)
Bi voir tri valence (16; 17; 18)


Recomposition identitaire: représentations du métier d'enseignant en cohérence, habitus ?
Matrices d'action
Expérimentation/Essais-erreurs (96; 105; 106; 123; 128; 134)
Adaptation (64; 65; 89; 96)
Communication (71)
Valeurs professionnelles
Les petits (10)
Respect (93)
expérimentation (80; 128; 132; 150)
Construction (26; 73)
Échanges/rencontres (30; 52; 59; 61; 71)
Transmission de savoir (58)
Bien être de l'élève (67; 68; 72; 92; 94)
Décalage
Notes (60)
Rapport à l'élève en difficulté (52)
Appui sur l'animation (6)
Hasard (11)
Éphémère (29)


Identité professionnelle qui se cristallise sur une expérience fondatrice
Mise en résonance
Sentiments positifs (28)
Acceptation de la différence (22)
Expérimentation (22; 23; 26)
Test de son identité professionnelle
Formation (34; 35)
Défi (24)
Adaptation (31; 81; 122)


Tissage positif
Une vision singulière de l'inclusion
Positif (108; 109; 115)
oubli du handicap (47; 48; 63; 66)
Primauté de l'enseignant (84)
Une place singulière dans le collège
Surinvestissement (112; 127; 133)
Stratégie (120; 121; 136; 137; 138)
Mobils (43; 49; 51; 119; 124)
Intériorisation (90; 95;


Fort investissement dans l'innovation
Besoin de soutien du pôle gestionnaire (38; 39; 45; 70; 148; 149)
Besoin de formation (70; 82; 125; 146; 147)

2) Portrait de Julie, enseignante d'arts plastiques: la recomposition identitaire en marche.

La lecture de la carte heuristique de l'entretien de Julie montre l'influence d'un autrui significatif dans le mouvement de recomposition identitaire de cette enseignante.

Un parcours professionnel plutôt classique

Au début de l'entretien, Julie évoque son parcours professionnel qu'elle fait remonter à ses années d'études à l'université. Elle a suivi un parcours plutôt classique pour une enseignante : « *j'ai fait un bac heu littéraire donc une option arts plastiques* », *« j'suis allée à la fac d'arts plastiques,..., j'suis allée jusqu'à la maîtrise ».*

L'originalité de son parcours se situe dans la première année de préparation des concours d'enseignant puisqu'elle a choisi de profiter de ses bourses pour voyager, signe de son ouverture sur l'extérieur.

Elle n'a donc eu ses agrégation et CAPES d'arts plastiques que l'année suivante, année où elle occupait un emploi de vendeuse dans une boutique de prêt à porter.

La suite de son parcours est classique, professeur stagiaire dans son académie d'origine (Rennes), puis mutation dans l'académie de Dijon, pour finalement arriver dans le département et au collège Olympe de Gouges il y a trois ans.

Au final le parcours professionnel de Julie est un parcours plutôt classique et anticipé dès le lycée. Malgré tout, elle a mis son projet professionnel de côté pendant une année où elle est partie à la découverte d'autre chose, ce qui l'a amenée à devoir exercer pendant quelques mois une autre profession le temps de présenter une nouvelle fois les concours d'enseignant.

Des valeurs construites autour de l'ouverture sur le monde et les autres

Julie revendique des valeurs personnelles autour de la notion d'ouverture. Ainsi ce qui importe pour elle est de s'ouvrir aux autres et sur le monde. «*Je sors beaucoup,..., beaucoup d'échanges ».*

Cette volonté d'ouverture l'amène à accorder de l'importance à la mixité et à l'acceptation de la différence jusque dans sa vie personnelle, « *mon conjoint est épileptique* ».

Les valeurs personnelles qu'elle défend ont influencé la construction de ses valeurs professionnelles. En effet, Julie souligne très rapidement, lorsqu'elle parle de son métier, sa volonté « *d'apporter quelque chose aux élèves,..., qu'ils sortent au bout de quelques cours en ayant découvert quelque chose,..., en ayant été surpris ».* On retrouve alors son envie de faire

découvrir, d'ouvrir les élèves à autre chose, de les surprendre à la fois par une découverte culturelle mais aussi par une découverte d'eux-mêmes, « *qu'ils prennent conscience de leur qualité ».*

Il est alors nécessaire d'apporter une aide aux élèves, de palier leur difficulté, de « *mettre en valeur leur travail ».*

« Qu'ils aient confiance en eux », pour leur donner envie *« de poursuivre chez eux cette réflexion ».*

Pour réussir à mettre en œuvre ses valeurs, Julie choisit de vulgariser les arts plastiques, pour les rendre accessibles au plus grand nombre et ainsi permettre une réelle *« mixité entre les élèves ».*

Un métier appréhendé de façon singulière

Pour Julie, la représentation du métier d'enseignant d'arts plastiques est liée à la représentation de sa discipline d'enseignement.

Pour elle, les arts plastiques sont une discipline très exigeante qui demande *« des qualités particulières »,* au niveau de la prise d'initiative, sur la capacité de l'élève à *« mener à bout un projet »,* à faire des choix pour mener à bien le fruit d'une intense *« réflexion ».*

Pour autant, si les arts plastiques demandent des qualités scolaires importantes, Julie est ouverte à l'accueil des élèves handicapés. Elle n'a *« aucune crainte »* de la différence et même si elle a été *« un peu soucieuse »* au moment d'accueillir ces élèves, elle a l'objectif de *« ne pas faire du tout de différence ».* L'accueil de ces élèves est vécu positivement en terme de mixité sociale et scolaire.

Cet accueil rend malgré tout Julie préoccupée des aspects de l'enseignement dans un collège. Elle se pose des questions autour de sa capacité à venir en aide à tous les élèves lorsque les classes sont chargées, et lorsque les élèves du milieu ordinaire ont eux aussi besoin d'être *« ramenés vers le travail ».* En effet, pour elle l'enseignement est un métier difficile en terme de charge de travail, *« On nous en demande de plus en plus,..., donc on a les programmes qui sont très,..., lourds »* ; en terme d'effectifs de classe, *« surtout que les classes sont assez chargées,..., c'est difficile parce qu'il y a beaucoup d'élèves »* ; en terme d'élèves en difficulté, *« il y a d'autres élèves qui sont en demande aussi ».*

L'accueil d'un élève handicapé vient donc ajouter de nouvelles difficultés aux difficultés que l'on pourrait qualifier de structurelles. L'inclusion demande à l'enseignant de s'adapter par un effort intense, *« c'est une gymnastique ».* Julie insiste également sur la surcharge de travail pour adapter son enseignement, *« on nous en demande de plus en plus »* ; sur la gestion du

temps de manière à resté disponible pour l'apprentissage de tous les élèves, *« j'ai pas le temps moi en cinquante minutes »* ; et sur le bruit inhérent à une classe d'arts plastiques qui peut nuire à l'apprentissage de l'élève handicapé, *« faudrait être au calme aussi ».*

Entre définition de soi et regard d'autrui (transaction relationnelle)

Lorsqu'elle dit son identité de professionnelle de l'enseignement, Julie nous montre comment elle parvient à projeter un désir d'elle-même en prenant appui sur les premiers acquis de sa socialisation. En effet, son identité narrative lui permet de résoudre les tensions intra-subjectives qui pourraient exister entre son identité héritée, son identité acquise, et son identité visée ; entre ses valeurs personnelles, professionnelles, et ses représentations du métier d'enseignante d'arts plastiques et de l'inclusion.

Ainsi, pour Julie, l'art plastique est bien une discipline à part entière de l'enseignement du second degré, exigeante au même titre que les autres disciplines au plan scolaire, qu'elle rend, par son travail de didacticienne, accessible à tous dans l'objectif d'ouvrir ses élèves sur les monde et sur les différences. C'est dans cet univers là qu'elle envisage l'accueil de l'élève handicapé au sein de sa classe comme bénéfique, malgré les efforts d'adaptation de soi et de ses pratiques, de recomposition identitaire, rendus nécessaires par cet accueil.

En revanche, si Julie parvient à trouver une cohérence intra-subjective, les transactions relationnelles à l'œuvre dans son univers professionnel mettent à mal son projet identitaire.

En niant ses valeurs et ses représentations du métier et de sa discipline, *« qu'on puisse penser que les arts plastiques c'était accessible comme ça et les autres cours c'est pas envisageable »,* l'isolement de l'élève *« par rapport au reste de la classe »*, le pôle politique (l'Éducation Nationale) et le pôle gestionnaire (le principal du collège) font apparaître chez Julie des sentiments négatifs. Elle ressent tout d'abord un abandon, *« on ne m'aidait pas,..., on n'a pas de formation pour ça »* ; un sentiment de solitude ; une dépossession de son pouvoir décisionnaire, de son autonomie professionnelle, *« on me l'a imposé,..., on ne m'avait pas posé la question »*. Elle se sent ensuite *« déstabilisée »*, « un peu soucieuse », gênée, *« déçue »*, en échec, fortement *« vexée »*, ayant une *« rancœur »*, elle a l'impression qu'on la met dans une situation dans laquelle *« on peut se sentir mal ».*

Ces tensions intersubjectives, entre Julie et un autrui significatif, entraînent une perte du sens de sa projection identitaire, et donc une mise en veille de la recomposition de son identité. *« J'avais plus l'énergie,..., je me sentais un peu distante,..., j'avais presque un peu laissé tomber ».*

Un rapport de dépendance face à la hiérarchie du collège (autrui significatif)

Le changement de direction et les nouvelles priorités mises en avant par le nouveau principal ont modifié les transactions relationnelles à l'œuvre dans la dynamique identitaire de Julie.

Le fait de se sentir soutenue dans ses intentions professionnelles et de voir sa discipline considérée comme porteuse d'apprentissages importants au même titre que les autres, *« Monsieur T avait envie que ce ne soit pas que certaines matières (...) »*, change le vécu identitaire de Julie.

Elle se sent faire partie d'une équipe, il y a cette année *« beaucoup plus de professeurs qui font des inclusions »*. Le projet du principal correspond à ses valeurs et représentations, *« le fait que chaque élève ait été intégré dans plusieurs disciplines »* favorise la mixité et la scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires.

Cette validation de sa visée identitaire permet à Julie d'avoir des sentiments positifs qui tournent autour des notions d'allègement des difficultés, *« c'est plus facile,..., l'année dernière j'aurais senti encore plus l'échec »* ; et elle peut à certain moment parler de ses difficultés au passé, *« ça m'a posé problème et j'ai mis du temps à m'en rendre compte ».*

Ces sentiments positifs sont apparus grâce à un soutien du principal, *« je pense qu'il est rassurant »*, et à une communication facilitée au sein de l'établissement, *« si j'ai des questions j'irai sans problème en parler à monsieur T ».*

La diminution des tensions intersubjectives permet alors à Julie de remettre en mouvement son identité professionnelle, à la fois dans sa pratique envers les élèves handicapés, *« au début de l'année je me suis plus impliquée », « j'essaye au moins une fois par cours de prendre vraiment un moment »* pour l'élève inclus ; et à la fois envers les élèves du milieu ordinaire, aujourd'hui elle peut *« ne pas avoir les mêmes attendus en fonction des élèves »*, et avoir une réflexion générale sur le fait *« d'évaluer par compétences ».*

Un maintien de sa cohérence identitaire (transaction intégrative)

L'attitude ouvertement favorable à la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire du nouveau principal permet à Julie de tisser un rapport supportable entre les différentes composantes de son identité. Elle peut aujourd'hui faire un lien entre les acquis de sa socialisation primaire, ses valeurs personnelles en terme d'ouverture sur le monde et d'acceptation des différences, sa vie personnelle et son conjoint souffrant d'épilepsie, ses représentations du métier d'enseignant et de sa discipline, et ses représentations de la scolarisation des élèves handicapés. Ce tissage positif lui permet alors de mettre en œuvre une stratégie identitaire.

Gérer les écarts entre définition de soi et regard d'autrui (stratégie identitaire)

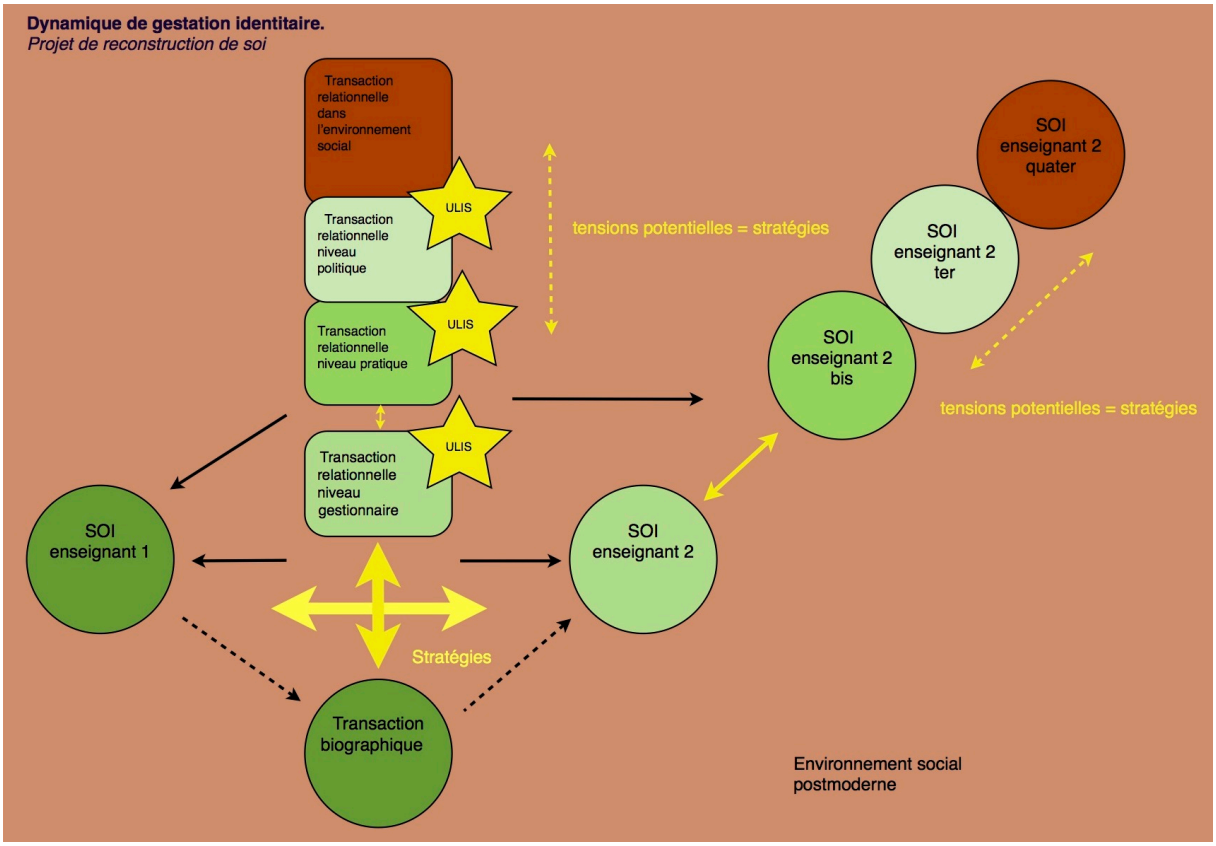
Pour affronter les tensions intra et intersubjectives de son identité, Julie s'appuie sur le positionnement de son supérieur hiérarchique pour entrer dans une stratégie de « conquête » (Kaddouri M. , 1998) d'une nouvelle identité professionnelle en continuité avec son identité actuelle. Elle cherche à faire reconnaître son identité d'enseignante d'une discipline exigeante, tournée vers les objectifs institutionnels de prise en compte de la diversité des élèves, et au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

Il s'agit pour Julie d'une « conquête amorcée » (Ibid.), elle est engagée affectivement dans cette conquête et se donne les moyens pour s'en approcher.

Une dynamique de transformation identitaire

Les dynamiques identitaires évoquent « un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (Kaddouri M. , 2006). Dans cette optique, l'identité n'est pas une chose figée mais bien un concept en mouvement. Les dynamiques sont composées « des identités héritées, acquises et projetées dont la construction en interaction sociale avec des autrui significatifs, génère des tensions intra et intersubjectives. » L'individu est alors amené à mettre en place des stratégies visant « la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est à dire du projet identitaire). »

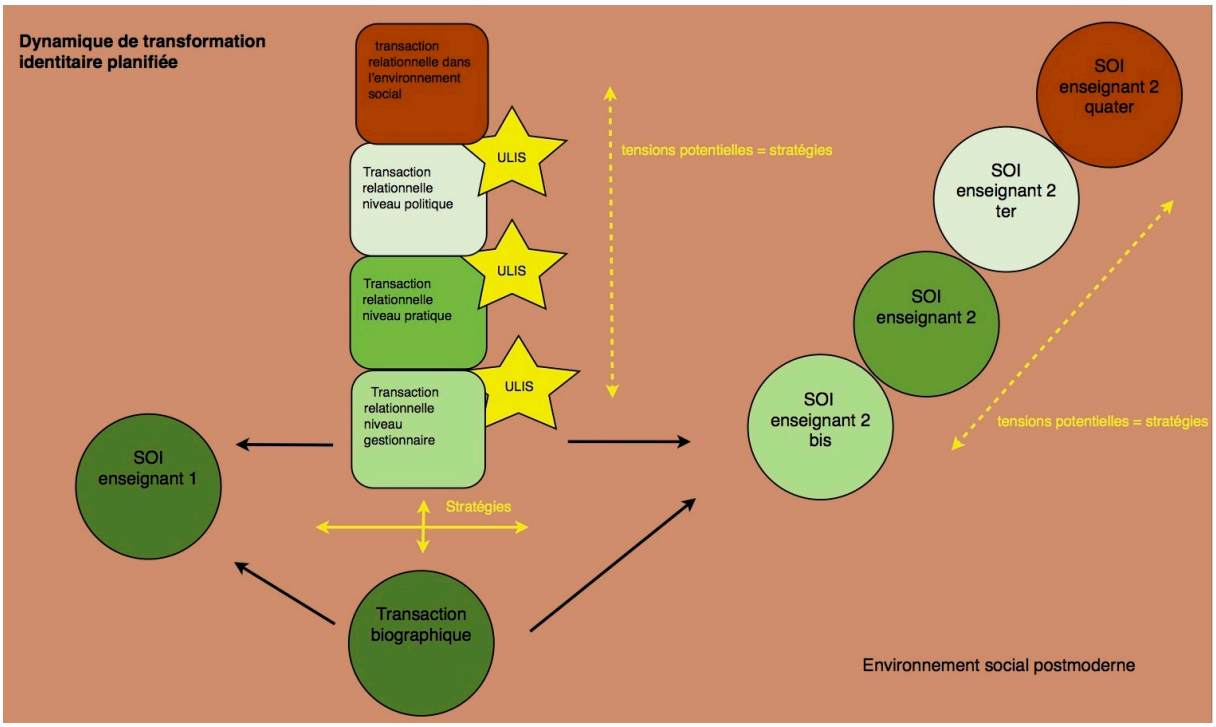
L'étude du cas de Julie nous permet de la situer dans le passage entre une « dynamique de gestation identitaire » et une « dynamique de transformation identitaire » (Ibid.).



La dynamique de gestation identitaire représente un temps de latence dans le mouvement de construction de l'identité professionnelle du sujet. Les contours de son projet identitaire sont flous et l'identité qui en résultera sera le fruit de remaniements et de recompositions des différentes facettes de son identité.

La dynamique de reconstruction de soi vise les sujets porteurs d'une « blessure identitaire causée par un autrui significatif dont ils dépendent institutionnellement et affectivement ». Le professionnel est alors fragilisé par un sentiment d'humiliation et d'injustice, *« ça m'a vexée ».* Ici l'enjeu identitaire est de revenir à un état antérieur d'équilibre.

Le schéma de la dynamique de Julie l'an passé montre bien comment les tensions interpersonnelles vécues avec l'ancienne direction du collège ont entraîné des tensions d'ordre intra-personnelles et l'ont amenée à se mettre dans une posture d'attente. Cette posture a été rendue nécessaire par la perte de sens, de lien entre les différentes facettes de son identité, entre son identité visée et l'identité que lui assignait alors le principal du collège. Son projet de soi pour soi ne pouvait pas avoir de sens puisqu'il n'était pas validé par son supérieur hiérarchique. Les remaniements identitaires à l'œuvre pendant cette période ont permis à Julie de répondre favorablement à l'impulsion de la nouvelle direction du collège, par la mise en place d'une dynamique de « transformation identitaire planifiée » (Kaddouri M. , 2006).



Les dynamiques de transformation visent « à faire advenir ce qui n'est pas encore là ». Le sujet est alors inscrit dans une démarche « constructive et dynamisante ».

La diminution des tensions intra-subjectives et intersubjectives permet à Julie de remettre en route une projection d'elle-même qui correspond à celle que lui assigne l'autrui significatif le plus important à ses yeux, le principal du collège. Cette identité pour autrui correspond par ailleurs aux autres facettes de son identité, ce qui lui permet d'avoir un projet de soi pour soi en cohérence et donc moins susceptible de faire apparaître des tensions identitaires.

Julie est aujourd'hui capable d'échanger du possible contre de l'acquis, d'effectuer une transaction biographique, au niveau professionnel en entamant une réflexion sur sa posture et sur l'évaluation.

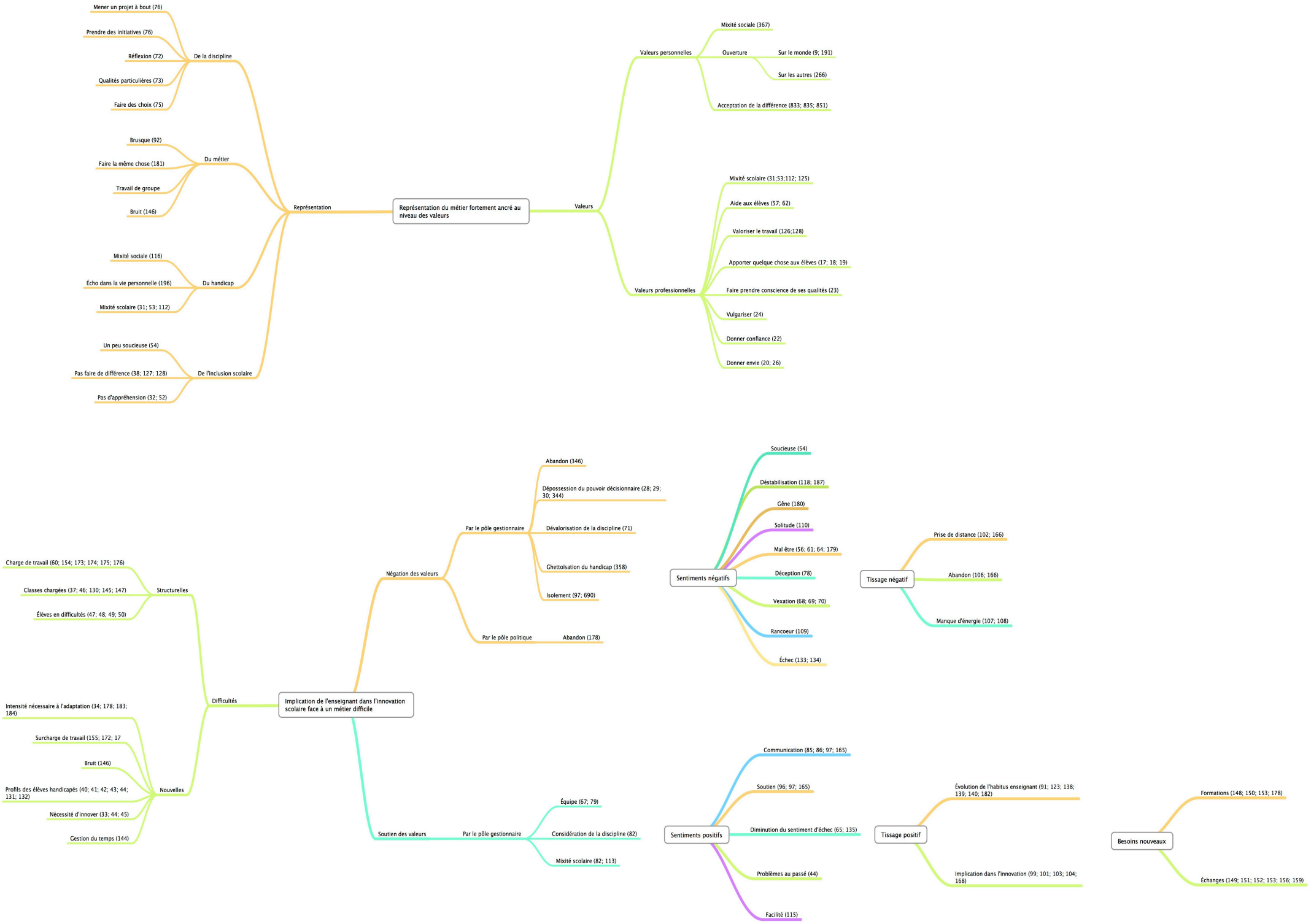
Conclusion (lecture globale du mind map)

Julie enseigne une matière trop souvent dévalorisée à ses yeux. Ce sentiment rentre en conflit avec ses valeurs et représentations, déclenchant des tensions intra et intersubjectives qui influence sa dynamique identitaire.

Le projet de soi pour autrui, les transactions relationnelles, en particulier au niveau gestionnaire, sont des facteurs de mises en mouvement identitaire pour Julie.

Face à un métier difficile et un principal qui nie la valeur qu'elle donne à sa discipline et, qui, en entravant la participation des élèves handicapés à la vie du collège, nie ses valeurs personnelles et les représentations du handicap qu'elle vit au quotidien avec son compagnon,

Julie ressent des émotions négatives (solitude, mal-être, déception, vexation, rancœur) qui la conduisent à mettre de côté ses projets professionnels et identitaires.
En revanche l'arrivée d'un nouveau principal dont le discours met en résonnance toutes les facettes de l'identité de Julie lui permet d'entrer dans une nouvelle dynamique de « transformation identitaire planifiée » (Kaddouri M. , 2006). Elle se construit alors une projection d'elle-même comprenant une remise en cause de ses pratiques et un souci de formation personnelle sur les sujets d'actualité de l'Éducation Nationale comme l'évaluation par compétences. Cette nouvelle dynamique la met en position de demande de formations et d'échanges autour de ces questions.
À la suite de cette conclusion, nous pouvons remarquer l'importance d'un autrui significatif tel qu'un chef d'établissement dans l'histoire d'une dynamique identitaire, favorisant la réussite des objectifs de scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire.


Représentation du métier fortement ancré au niveau des valeurs
Valeurs
Valeurs personnelles
Mixité sociale (367)
Ouverture
Sur le monde (9; 191)
Sur les autres (266)
Acceptation de la différence (833; 835; 851)
Valeurs professionnelles
Mixité scolaire (31;53;112; 125)
Aide aux élèves (57; 62)
Valoriser le travail (126;128)
Apporter quelque chose aux élèves (17; 18; 19)
Faire prendre conscience de ses qualités (23)
Vulgariser (24)
Donner confiance (22)
Donner envie (20; 26)
Représentation
De la discipline
Mener un projet à bout (76)
Prendre des initiatives (76)
Réflexion (72)
Qualités particulières (73)
Faire des choix (75)
Du métier
Brusque (92)
Faire la même chose (181)
Travail de groupe
Bruit (146)
Du handicap
Mixité sociale (116)
Écho dans la vie personnelle (196)
Mixité scolaire (31; 53; 112)
De l'inclusion scolaire
Un peu soucieuse (54)
Pas faire de différence (38; 127; 128)
Pas d'appréhension (32; 52)
Implication de l'enseignant dans l'innovation scolaire face à un métier difficile
Négation des valeurs
Par le pôle gestionnaire
Abandon (346)
Dépossession du pouvoir décisionnaire (28; 29; 30; 344)
Dévalorisation de la discipline (71)
Ghettoisation du handicap (358)
Isolement (97; 690)
Par le pôle politique
Abandon (178)
Sentiments négatifs
Soucieuse (54)
Déstabilisation (118; 187)
Gêne (180)
Solitude (110)
Mal être (56; 61; 64; 179)
Déception (78)
Vexation (68; 69; 70)
Rancoeur (109)
Échec (133; 134)
Tissage négatif
Prise de distance (102; 166)
Abandon (106; 166)
Manque d'énergie (107; 108)
Difficultés
Structurelles
Charge de travail (60; 154; 173; 174; 175; 176)
Classes chargées (37; 46; 130; 145; 147)
Élèves en difficultés (47; 48; 49; 50)
Nouvelles
Intensité nécessaire à l'adaptation (34; 178; 183; 184)
Surcharge de travail (155; 172; 17
Bruit (146)
Profils des élèves handicapés (40; 41; 42; 43; 44; 131; 132)
Nécessité d'innover (33; 44; 45)
Gestion du temps (144)
Soutien des valeurs
Par le pôle gestionnaire
Équipe (67; 79)
Considération de la discipline (82)
Mixité scolaire (82; 113)
Sentiments positifs
Communication (85; 86; 97; 165)
Soutien (96; 97; 165)
Diminution du sentiment d'échec (65; 135)
Problèmes au passé (44)
Facilité (115)
Tissage positif
Évolution de l'habitus enseignant (91; 123; 138; 139; 140; 182)
Implication dans l'innovation (99; 101; 103; 104; 168)
Besoins nouveaux
Formations (148; 150; 153; 178)
Échanges (149; 151; 152; 153; 156; 159)

3) Portrait d'Hélène, enseignante de français : un désir de changement pour faire face à un métier difficile.

La lecture de la carte heuristique de l'entretien d'Hélène montre que pour cette enseignante, les incohérences entre valeurs et représentations rendent difficile la construction de son projet identitaire.

Un parcours professionnel morcelé

Dès le début de l'entretien Hélène évoque son début de parcours professionnel en mettant en avant sa vie personnelle et la naissance de son enfant. Cette naissance a rendu *« difficile »* pour elle l'investissement dans son métier, elle a donc demandé un congé parental dès le début de sa carrière. La suite de sa carrière suit le même schéma avec un temps où Hélène est en poste fixe, suivi d'un congé parental de deux ans pour la naissance de son second enfant. La fin de ce deuxième congé parental a coïncidé avec la nomination d'Hélène dans le collège Olympe de Gouges.

Dès la fin de l'exposition de son parcours Hélène présente les raisons qui l'ont amenée à suivre la formation du 2 CA-SH pour la scolarisation des élèves handicapés. Cette volonté de formation est le fruit de sa rencontre avec l'enseignante de l'ULIS et les représentations qu'elle s'est alors construites sur le travail avec les élèves handicapés, *« je me suis dit voilà ça, ça m'intéresse bien ».* Malgré cet intérêt, la formation a été difficile pour elle, elle a arrêté au cours de la première année, en partie à cause du travail d'écriture du mémoire. Mémoire qu'elle a finalement réussi à rendre l'année suivante.

Hélène est donc aujourd'hui enseignante de français titulaire du 2 CA-SH.

Des valeurs construites autour de la notion « d'intériorité »

Hélène présente ses valeurs construites autour d'une forme d'écoute de soi, de respect de sa personne et des autres. Hélène accorde de l'importance à tout ce qui tourne autour de l'empathie, *« faire en sorte que ça convienne »* aux personnes qu'elle rencontre. Elle cherche le bien être, le moyen de comprendre comment fonctionnent les personnes *« de l'intérieur ».* Toutes ces valeurs peuvent être rapportées à un besoin fondamental de sa personne, *« la spiritualité ».*

Les valeurs professionnelles d'Hélène sont en accord avec ses valeurs personnelles. Ainsi, elle porte son attention sur l'élève en difficulté, pour « *l'aider à comprendre »*, les faire

accéder à un second niveau de compréhension, leur faciliter l'accès à *« l'abstraction ».* Elle tient à apporter un bénéfice à l'élève notamment en terme de *« bagage culturel ».*
L'accueil de l'élève handicapé doit répondre à ce souci de bien-être de l'élève, en favorisant sa socialisation par un travail en petit groupe sur des compétences de compréhension.

Un métier appréhendé « à distance »

Pour Hélène, le métier d'enseignante de français est avant tout de faire travailler les élèves sur l'acquisition des compétences de premier niveau, à savoir le travail de la grammaire et de l'orthographe avec des élèves en activité.
Si son idéal était de pouvoir Co construire les notions avec des élèves travaillant en groupe, les représentations du fonctionnement de la classe qu'elle porte ne lui permettent pas de mettre en œuvre ses envies de manière satisfaisante. Pour Hélène, une classe ne doit pas être *« bruyante ».*
De manière générale, le métier d'enseignant présente pour Hélène des difficultés structurelles. En effet, elle exprime des difficultés en terme de gestion du groupe classe, *le groupe classe important,..., parfois ça me limite »* ; en terme de charge de travail, *« c'est beaucoup de travail de préparation »* ; elle évoque également un manque de temps, *« on n'a pas forcément le temps »* ; un manque de temps cause d'une organisation difficile entre le métier au quotidien et la vie personnelle.
Pour elle, le métier d'enseignant est un métier difficile dans la conception des séances, et dans la gestion du groupe classe.

Entre définition de soi et regard d'autrui (double transaction identitaire)

Lorsqu'elle parle du projet qu'elle souhaiterait pour elle-même, Hélène se définit comme une enseignante désireuse de sortir de l'enseignement « frontal » traditionnellement pratiqué au collège pour aller vers une Co construction des connaissances par un travail de groupe entre les élèves et une enseignante permettant à ces derniers d'institutionnaliser les apprentissages. Elle souhaiterait être une enseignante soucieuse du bien-être de l'élève et de son avancée sur le chemin de la culture commune.
Ce désir d'elle-même est alors mis à mal par les transactions relationnelles à l'œuvre dans son environnement professionnel. Sa représentation du projet de soi pour autrui l'entraîne à mettre de côté certaines de ses envies. Ainsi, un groupe classe au travail doit être un groupe classe tenu silencieux par l'enseignant. On attend d'un enseignant de français qu'il fasse travailler à ses élèves des notions d'orthographe et de grammaire.

Hélène est une enseignante qui subit des tensions intra subjectives entre son projet pour elle-même et ses représentations du métier d'enseignant de français, et ses représentations de ce que serait le projet de soi pour autrui. Cette dernière représentation aboutit à des tensions d'ordre intersubjectif.

Un rapport distant face à la hiérarchie du collège

Alors qu'Hélène est la seule enseignante du second degré à être titulaire du 2 CA-SH, elle ne se sent pas avoir une situation différente des autres membres de l'équipe pédagogique. Elle ne revendique pas de compétences particulières par rapport à ses collègues et ne pense pas être perçue comme une ressource pour le principal dans l'accueil des élèves en situation de handicap ou en difficulté scolaire. Malgré tout, lors de nos demandes de rencontres d'enseignants dans le cadre de ce projet, le principal a tout de suite pensé à elle signe qu'elle est tout de même repérée comme ayant une compétence particulière.

Un maintien de sa cohérence identitaire (transaction intégrative)

La spiritualité est une partie très importante de l'identité d'Hélène, *« la spiritualité, c'est très important pour moi »*. Cette facette de son identité la conduit à exprimer des valeurs d'ouverture, de respect des différences, et de bien-être des élèves qu'elle accueille par la recherche de leurs moteurs personnels en adoptant une posture empathique.

Cette recherche de cohérence interne est mise à mal par les tensions intra et interpersonnelles qui la traversent.

Gérer les écarts entre définition de soi et regard d'autrui (stratégie identitaire)

Pour faire face aux tensions intra et interpersonnelles qui la traversent, Hélène a mis en place une stratégie de « conquête » (Kaddouri M. , 1998) d'une nouvelle identité en se lançant dans la formation d'enseignante spécialisée. Il s'agit pour elle d'une « conquête quasi réalisée » tant elle s'est investie affectivement et effectivement dans cette transition identitaire. *« J'avais l'impression que ça me correspondait ».*

Cette nouvelle identité professionnelle ne semble pas avoir apporté à Hélène ce qu'elle recherchait. De nouvelles difficultés professionnelles sont venues s'ajouter aux autres. Des difficultés de l'ordre de la recomposition de son identité professionnelle, de l'adaptation de sa pratique d'enseignante, *« je me rends compte que parfois je manque de temps et d'énergie,..., pour faire que ça change vraiment dans ma façon de travailler ».*

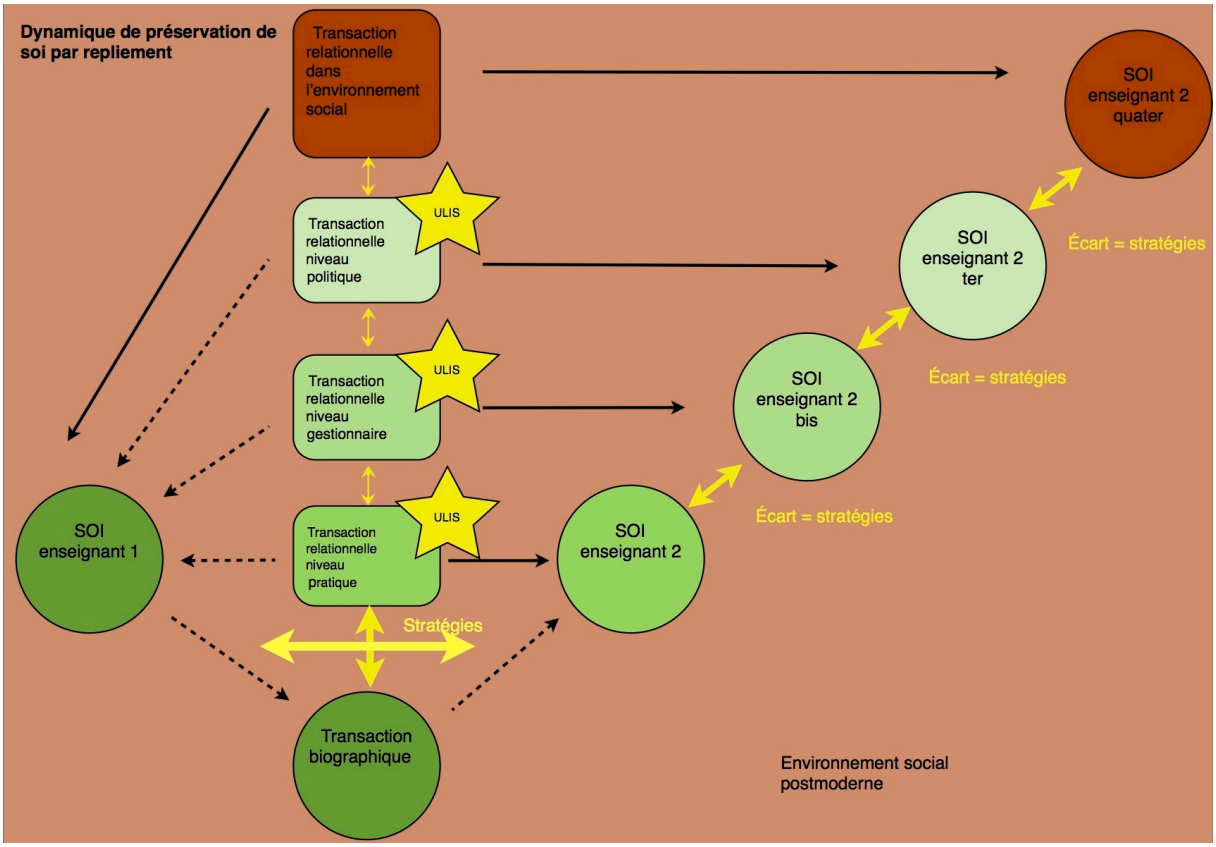
Des sentiments négatifs viennent s'ajouter à ces difficultés. Hélène se sent insatisfaite, *« ça ne me convient pas vraiment ».*

Elle adopte alors une position de retrait, une mise à distance pour préserver son identité.

Une dynamique de continuité identitaire

Les dynamiques identitaires évoquent « un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (Kaddouri M. , 2006). Dans cette optique, l'identité n'est pas une chose figée mais bien un concept en mouvement. Les dynamiques sont composées « des identités héritées, acquises et projetées dont la construction en interaction sociale avec des autrui significatifs, génère des tensions intra et intersubjectives. » L'individu est alors amené à mettre en place des stratégies visant « la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est à dire du projet identitaire). »

L'étude du corpus d'Hélène nous permet de la placer dans une dynamique de continuité identitaire et plus précisément dans « un projet de préservation de soi par repliement ».



Après avoir mené un projet de « redéfinition d'elle-même » issu d'une dynamique de « gestation identitaire », Hélène est alors entrée dans une dynamique où elle cherche à préserver son identité actuelle face à la menace de remise en cause d'un autrui significatif.

C'est l'absence de ressources propres à l'acteur qui est à l'origine de ce sentiment de menace sur son identité professionnelle. Pour préserver son sentiment d'unité, Hélène s'inscrit alors dans une stratégie d'isolement par rapport au pôle gestionnaire et au pôle pratique du collège et de collaboration avec l'enseignante titulaire de l'ULIS, autrui significatif dont elle est socio affectivement dépendante et dont elle cherche le soutien.

Conclusion (lecture globale du mind map)

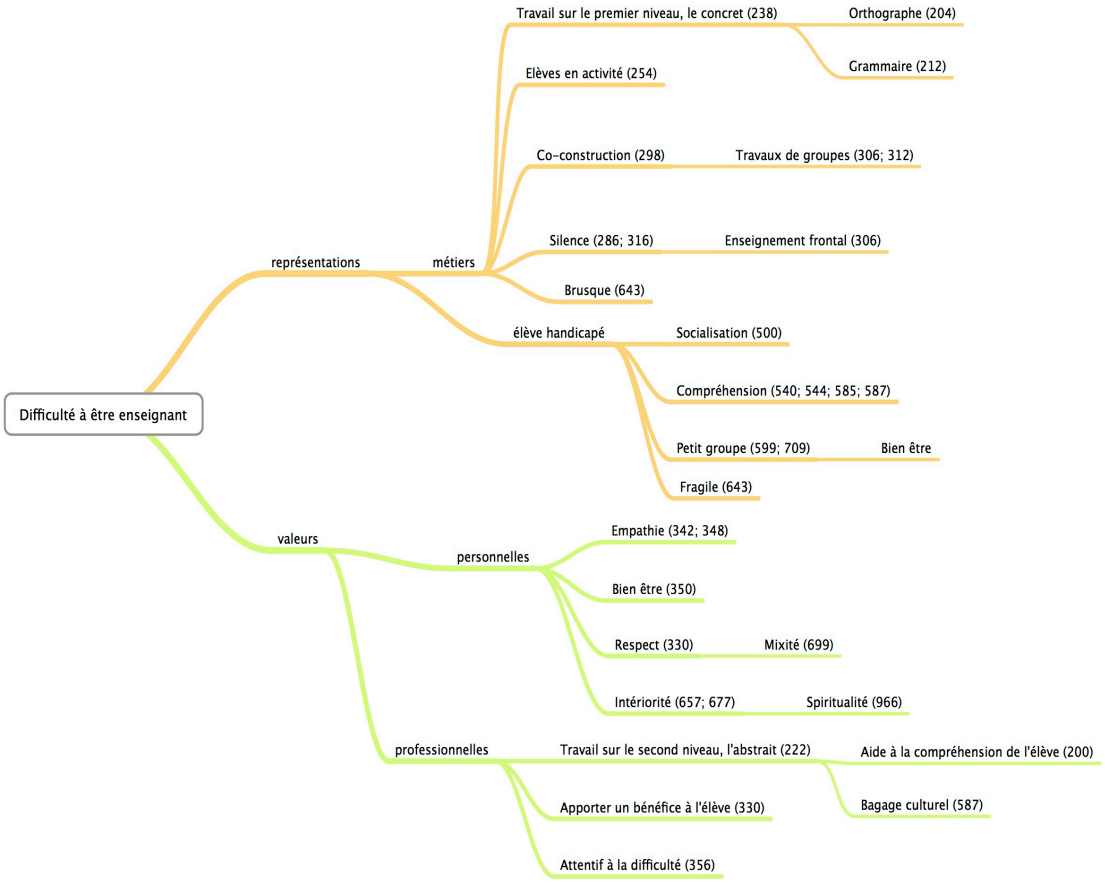
Hélène est une enseignante dont le début de parcours professionnel illustre bien le rapport qu'elle entretient avec son métier. La segmentation de sa professionnalisation peut être lue comme autant de moments où il a été nécessaire pour elle de mettre son milieu professionnel à distance.

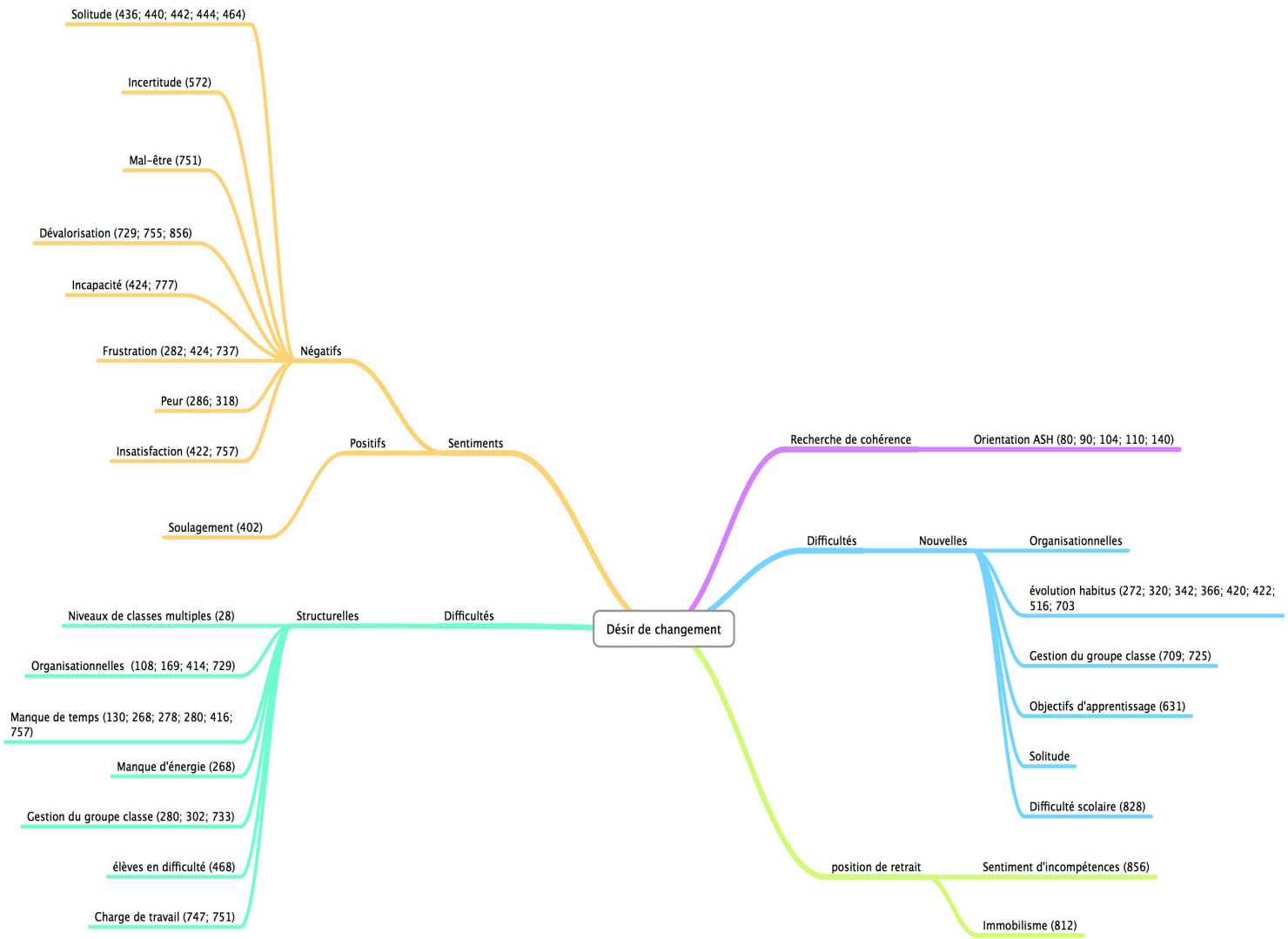
Elle évoque au cours de l'entretien toutes les difficultés que représente cette profession en terme de charge de travail, d'organisation, de temps, d'énergie dépensée, de rencontres avec des élèves qui ne sont pas prêts à faire le chemin vers l'apprentissage. Ces difficultés mettent à mal le projet de soi pour soi qu'elle s'est construit en s'appuyant sur ses valeurs personnelles liées au domaine de la spiritualité, de la recherche d'une certaine intériorité. Ses représentations du métier d'enseignant de français viennent aussi parfois heurter ses aspirations identitaires. Ainsi, elle est contrainte de laisser de côté ses souhaits de changement de pratique pour revenir à un enseignement plus frontal de manière à répondre aux tensions nées des transactions relationnelles rencontrées au sein du collège.

Les tensions intra et intersubjectives résultant des incohérences entre son projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui, et des écarts entre son désir identitaire et ses représentations du métier d'enseignant, conduisent Hélène à éprouver des sentiments négatifs qu'elle cherche alors à atténuer en s'engageant dans une stratégie de conquête d'une identité d'enseignante spécialisée dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Elle trouve ce désir auprès de l'enseignante spécialisée titulaire de la classe ULIS dont le regard semble redonner une forme de cohérence à ses différentes facettes identitaires. Ainsi, ses objectifs de travail auprès de l'élève handicapé s'orientent vers un travail de compréhension au sein d'un petit groupe au détriment de compétences de premier niveau comme la grammaire et l'orthographe. Cette prise en charge semble effectivement plus en accord avec ses aspirations personnelles.

Mais, l'obtention de la certification d'enseignante spécialisée a ajouté de nouvelles difficultés dans l'exercice de sa profession. Hélène ne se sent aujourd'hui pas satisfaite d'elle-même vis

à vis de sa capacité à recomposer son identité professionnelle, elle éprouve un sentiment d'incompétence là où sa formation la place en situation de ressource pour l'établissement.
Elle adopte alors une posture de retrait vis à vis de son environnement professionnel et entre dans « une dynamique de préservation de soi par repliement » (Kaddouri M. , 2006) sauf à l'égard de l'enseignante de l'ULIS envers laquelle elle se positionne dans « une dynamique de préservation collaborative ».


Difficulté à être enseignant
représentations
métiers
Travail sur le premier niveau, le concret (238)
Orthographe (204)
Grammaire (212)
Elèves en activité (254)
Co-construction (298)
Travaux de groupes (306; 312)
Silence (286; 316)
Enseignement frontal (306)
Brusque (643)
élève handicapé
Socialisation (500)
Compréhension (540; 544; 585; 587)
Petit groupe (599; 709)
Bien être
Fragile (643)
valeurs
personnelles
Empathie (342; 348)
Bien être (350)
Respect (330)
Mixité (699)
Intériorité (657; 677)
Spiritualité (966)
professionnelles
Travail sur le second niveau, l'abstrait (222)
Aide à la compréhension de l'élève (200)
Bagage culturel (587)
Apporter un bénéfice à l'élève (330)
Attentif à la difficulté (356)


Désir de changement
Sentiments
Négatifs
Solitude (436; 440; 442; 444; 464)
Incertitude (572)
Mal-être (751)
Dévalorisation (729; 755; 856)
Incapacité (424; 777)
Frustration (282; 424; 737)
Peur (286; 318)
Insatisfaction (422; 757)
Positifs
Soulagement (402)
Difficultés
Structurelles
Niveaux de classes multiples (28)
Organisationnelles (108; 169; 414; 729)
Manque de temps (130; 268; 278; 280; 416; 757)
Manque d'énergie (268)
Gestion du groupe classe (280; 302; 733)
élèves en difficulté (468)
Charge de travail (747; 751)
Recherche de cohérence
Orientation ASH (80; 90; 104; 110; 140)
Difficultés
Nouvelles
Organisationnelles
évolution habitus (272; 320; 342; 366; 420; 422; 516; 703
Gestion du groupe classe (709; 725)
Objectifs d'apprentissage (631)
Solitude
Difficulté scolaire (828)
position de retrait
Sentiment d'incompétences (856)
Immobilisme (812)

II. DISCUSSION

Ce travail a eu pour objectif d'étudier l'influence de la loi 2005-102 du 11 février 2005 engageant l'accueil des élèves handicapés dans les établissements publics localisés d'enseignement auprès de la construction de l'identité professionnelle des enseignants d'un collège.

Nous avons tenté de mettre en relief les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les professeurs du second degré, et ainsi chercher les facteurs favorisant une recomposition de leur identité professionnelle dans le but de leur permettre de s'adapter aux nouveaux publics rencontrés dans les classes.

Nous nous sommes alors efforcé de vérifier les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1**

L'ULIS en tant qu'innovation exogène intériorisée place la stratégie identitaire de l'enseignant au cœur d'un espace d'expression délimité par trois pôles (politique, gestionnaire, pratique). L'existence de cet espace influence l'implication de l'enseignant dans le projet d'inclusion des élèves handicapés.

- **Hypothèse 2**

Les gestes convoqués et adaptés lors de l'accueil de l'élève handicapé, sont des gestes ordinaires, génériques et transversaux du métier (guidance, consignes, travail en partenariat).

- **Hypothèse 3**

Concevoir la rencontre pédagogique avec l'élève handicapé suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même.

La discussion reviendra sur l'énoncé des hypothèses 1 et 3, les résultats ne nous ayant pas permis de développer la deuxième hypothèse. Ces deux hypothèses seront élargies par les apports de cette étude. Enfin nous reviendrons sur les forces et les faiblesses de ce travail de recherche.

1) L'enseignant comme partie intégrante d'un système où s'entrechoquent les enjeux identitaires individuels

L'ULIS en tant qu'innovation exogène intériorisée placerait la stratégie identitaire de l'enseignant au cœur d'un espace d'expression délimité par trois pôles (politique, gestionnaire, pratique). L'existence de cet espace pourrait influencer l'implication de l'enseignant dans le projet d'inclusion des élèves handicapés.

L'analyse des cartes heuristiques a permis de mettre à jour trois dynamiques différentes chez les enseignants rencontrés. Un enseignant vit une « dynamique d'entretien de soi » (Kaddouri M. , 2006) dans laquelle le professionnel cherche à faire perdurer une identité qui le satisfait pleinement, le deuxième enseignant est aujourd'hui engagé dans une « dynamique de transformation identitaire planifiée » constructive et dynamisante, la troisième dynamique analysée est une « dynamique de préservation de soi par repliement » visant à protéger un sentiment d'unité, une identité professionnelle vécue comme menacée.

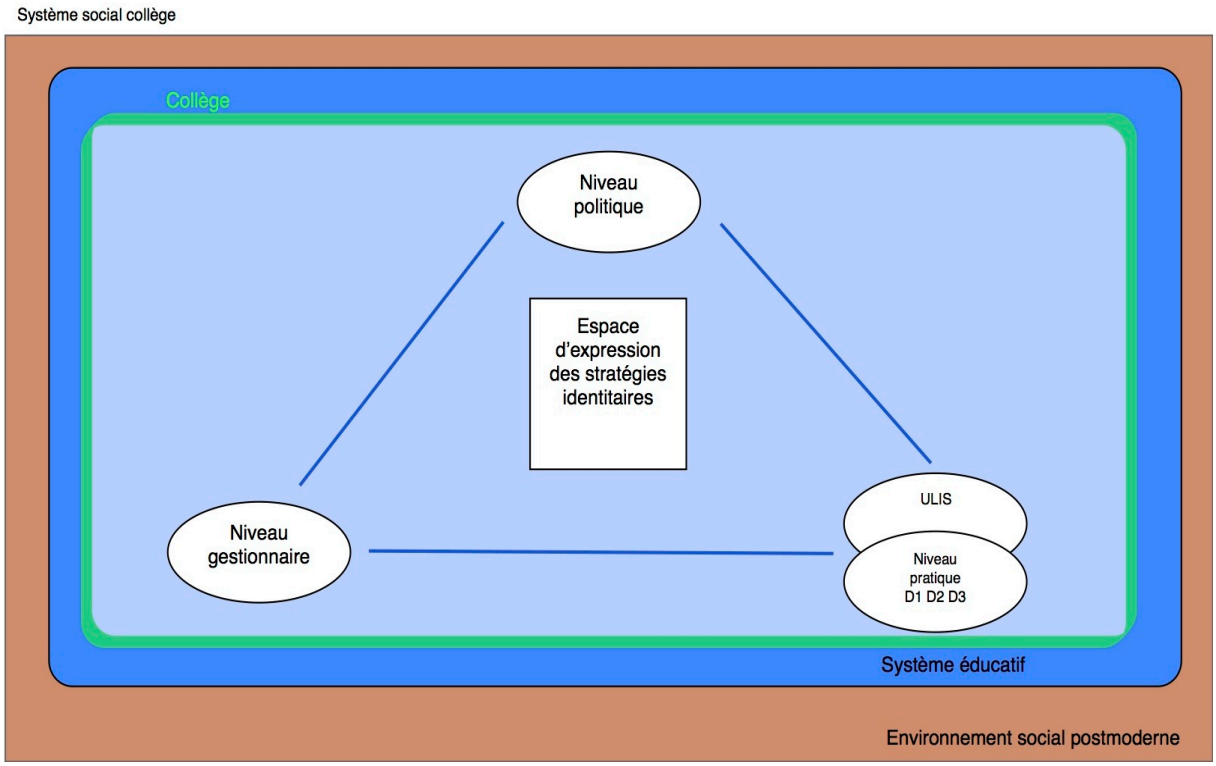
Nos résultats ont bien montré que les dynamiques des différents acteurs, s'exprimant à propos de l'existence d'une ULIS et de l'accueil des élèves handicapés, bornent un espace faisant apparaître des tensions intra subjectives et intersubjectives; tensions que les professionnels tentent de résoudre en exprimant au sein de l'espace ainsi créé des stratégies, des transactions biographiques et relationnelles.

Ces stratégies viennent s'entrechoquer par les interactions entre les acteurs de ce milieu. Entre enseignant et personnels de direction d'une part, et entre enseignants du second degré et/ou du premier degré d'autre part.

C'est lors de ces interactions que les stratégies individuelles s'ajustent, que les dynamiques se renforcent, évoluent, ou s'éteignent.

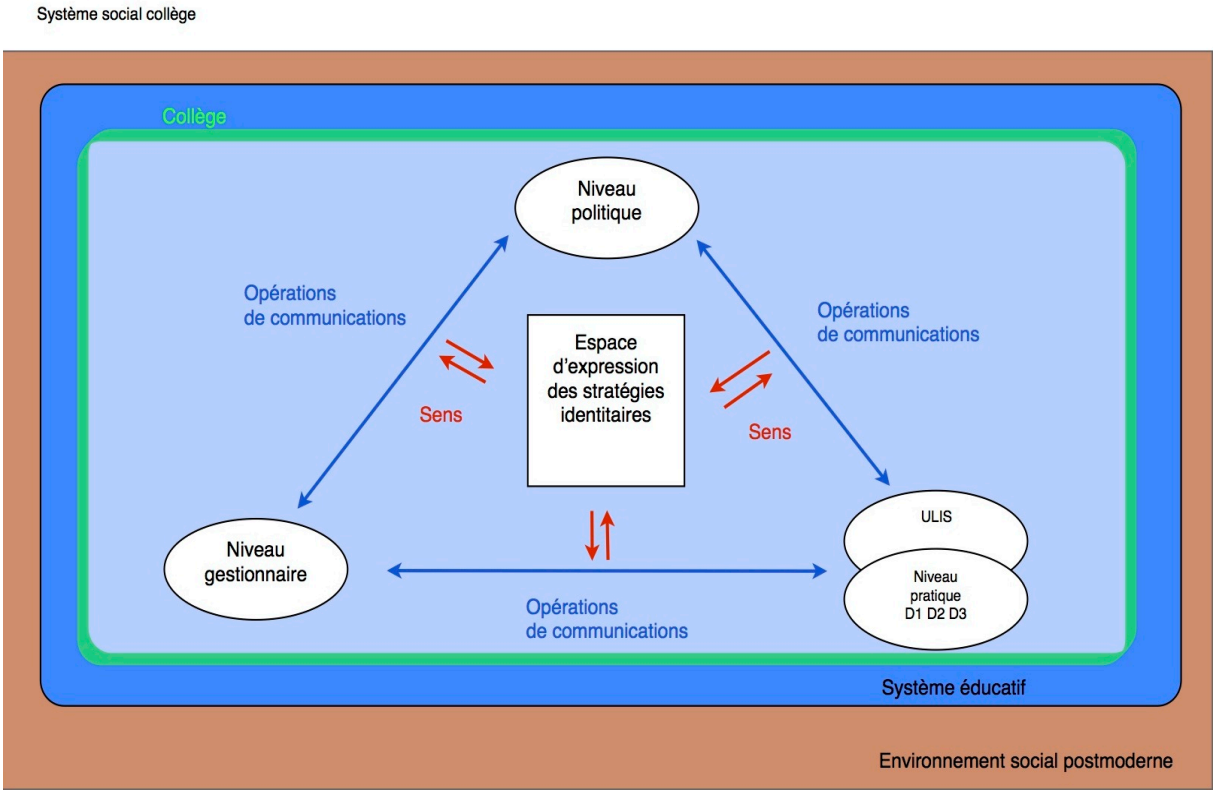
Les actions de chacun ont alors de l'importance selon qu'elles confortent ou infirment les projets identitaires des sujets participant à l'espace social créé par l'ouverture de l'ULIS. Nous avons pu observer le changement de dynamique de Julie lorsque le nouveau principal a, par ses actions, validé son projet identitaire qu'elle avait placé en gestation. Nous avons également pu observer l'importance des interactions entre l'enseignant du collège et l'enseignant de l'ULIS dans le désir de maintien identitaire d'Hélène malgré les menaces sur sa professionnalité qu'elle semble ressentir. Enfin, Morgan agit également en interaction avec des autrui significatifs en soulignant l'importance de se sentir soutenue dans un projet identitaire qu'elle revendique et qu'elle assume grâce à des ressources personnelles et

professionnelles en cohérence. L'implication des enseignants rencontrés est bien influencée par l'existence d'un espace délimité par trois pôles.



Pour élargir ce résultat, le monter en généralité, il nous a semblé intéressant de nous appuyer sur la théorie des systèmes sociaux de Luhmann.

Nous nous proposons de schématiser le système du collège, partie prenante du système éducatif et de la société de la manière suivante :



Le système sélectionne les opérations de communications entre les différents pôles qu'il va intégrer en son sein. Cette sélection s'opère sur la base du « sens », du schéma binaire de sélection du système éducatif : ce qui relève de l'apprentissage, ce qui ne relève pas de l'apprentissage. Le sens est changeant, contingent et continu. Il est stable mais les critères définissant ce qui relève de l'une ou l'autre catégorie du sens sont eux de l'ordre de la contingence et peuvent évoluer de manière autopoïétique par l'influence des systèmes psychiques en interrelation sur la structure des attentes.

Ainsi, le discours excluant d'un principal vis à vis d'une enseignante d'arts plastiques peut produire une rupture dans la structure des attentes du système collège. Les critères de détermination du sens évoluent et maintiennent dans l'environnement du système collège une partie des communications se présentant à son entrée. L'enseignante en cause exprime alors un découragement, un abandon de sa volonté d'ouverture en direction des élèves handicapés. En revanche, le discours favorable du nouveau principal stabilise les attentes qui sont de nouveau partagées entre les participants au système. Les critères de sélection des opérations de communication évolue de nouveau et permettent alors à des opérations de communication

maintenues jusqu'ici dans l'environnement, d'intégrer le système collège. Julie entre alors dans une nouvelle dynamique identitaire portée vers une recomposition de son identité professionnelle.

Lorsqu'un système psychique, une personne, n'arrive plus à connecter sa pensée propre à d'autres pensées, le système psychique, la personne, cesse de fonctionner. Devant un sentiment de difficulté mêlé d'un sentiment de solitude Hélène entre dans une dynamique portée vers le repli. Sa recherche de communication bienveillante avec l'enseignante de l'ULIS semble indiquer qu'elle cherche à reconnecter ses pensées propres à d'autres pensées pour réintégrer le système et produire à nouveau du sens pour ses actions.

L'appui de ces théories des systèmes sociaux montre bien que l'enseignant du collège évolue au cœur d'un système sélectionnant des opérations de communications selon un schéma bipolaire (apprentissage/non apprentissage) et structuré par un réseau d'attentes partagées. De plus, le sentiment de pouvoir intégrer le système par ses communications semble influencer les dynamiques identitaires des acteurs.

Nous avons également, en appui sur la théorie des systèmes sociaux, tenté de montrer que ce sont les opérations de communications, les messages contenant des informations de compréhensions des situations, qui font advenir et se maintenir le système, en se reproduisant de manière autopoïétique.

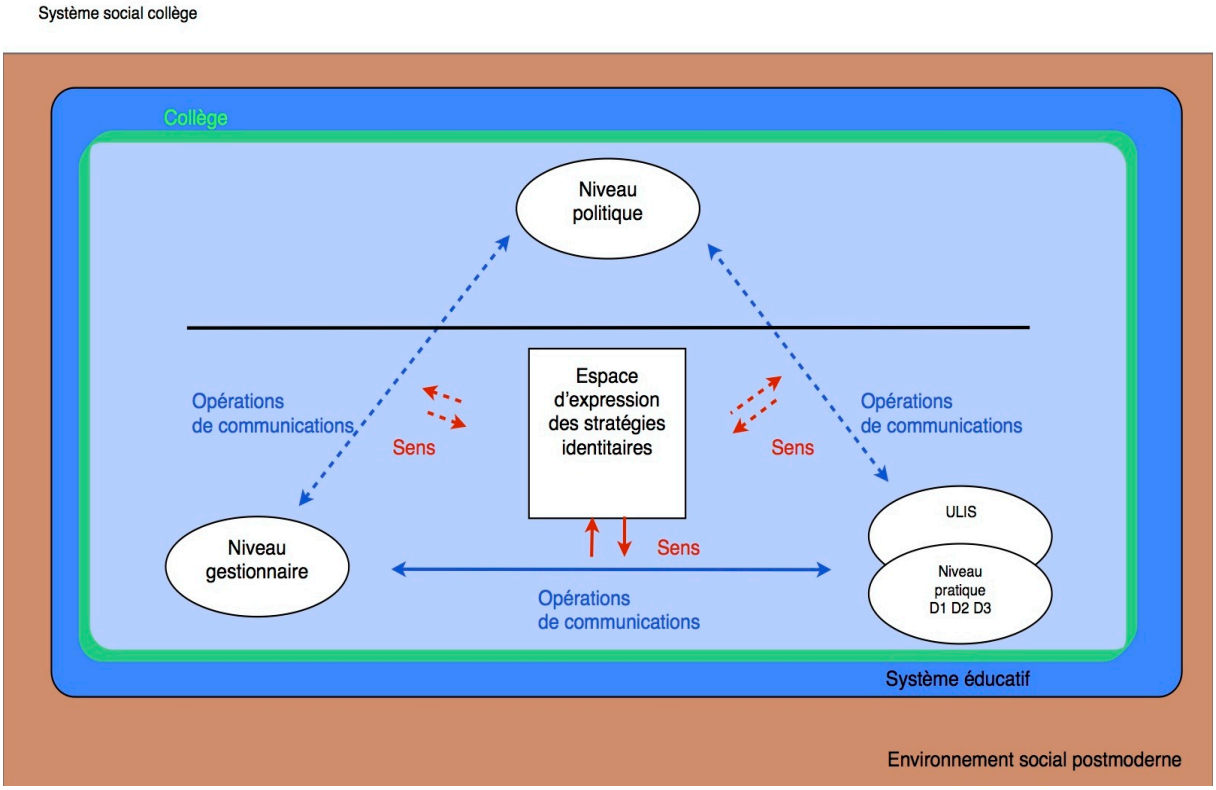
Ces opérations de communications sont par ailleurs demandées par l'ensemble des professionnels rencontrés. Julie : *« Vraiment une réunion que sur ça », « de la formation, des rencontres. » ;* Hélène : *« les formations que propose le principal c'est vraiment bien », « plus d'échanges, qu'on en parle plus » ;* Morgan : *« on communique beaucoup avec l'enseignante de l'ULIS », « plus de formation ».*

Un des trois pôles reste distant de ces analyses, il s'agit du pôle politique. En effet, à l'exception de l'enseignante de l'ULIS, qui fait partie d'un sous-système autonome créé par perdifférenciation[4] et dans lequel les médias de communications sont spécialisés et codifiés par un système de sigles et de vocabulaire très spécifique, aucun des professeurs rencontrés n'a mentionné un texte officiel ou une directive émanant de l'Éducation Nationale pour parler de leur travail avec les élèves handicapés. Le principal du collège, étant donné sa fonction, a évoqué les lois et les circulaires relatives à la scolarisation des élèves handicapés mais sans toujours appliquer les recommandations. Nous pouvons citer ici l'exemple de l'inscription des élèves dans le collège qui se fait toujours dans un effectif ULIS alors que la circulaire

[4] *Division d'un système en sous-système autonome chargé de la réduction d'une partie définit de la complexité de l'environnement.*

préconise qu'ils soient inscrits « dans une division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation » (MEN, 2010).

Cette distance du pôle politique influence l'organisation du système représenté jusqu'ici. En effet, pour réduire la complexité inhérente à cette distance, le système se perdifférencie en écartant le pôle politique de son fonctionnement.



Un nouveau système advient entre les deux pôles restants. Se pose alors la question de la transformation de la règle en norme, le pôle politique étant déconnecté des opérations de communications du système.

Zaffran décrit le contexte scolaire comme étant « doté d'une certaine cohésion et d'une autonomie relative par rapport à la règle bien que structurellement articulé à celle-ci » (Zaffran, 2013). Cette citation décrit assez bien notre schéma montrant l'autonomie du système malgré une attache au pôle politique.

S'écartant d'une règle devenue floue, le sens délimitant le système fait naître une norme procédant des ajustements, « des distinctions au sein de la contingence » (Laflamme, 2005), grâce auxquels une situation évolue ou revient à la normale.

« La norme préside aux arrangements entre les acteurs scolaires et commande, au même titre que les valeurs, l'ordre des interactions » (Zaffran, 2013). Le système ajuste la règle en la

transformant en norme et pose ainsi la question de l'égalité de traitement des élèves handicapés sur le territoire national.

Nous pouvons ici exposer quelques pistes nous semblant pouvoir répondre à cette question. À notre sens, il s'agit de pouvoir reconnecter le pôle politique au système du collège. Cette reconnexion pourrait s'établir par une réponse aux demandes des professionnels en terme de formation, à condition qu'elle émane d'un organisme extérieur au collège et connecté au système de l'Éducation Nationale. Nous pouvons penser aux inspecteurs ASH, aux conseillers pédagogiques, aux formateurs des ESPE[5], aux enseignants chercheurs des universités. Une autre piste pourrait s'ouvrir par la voie des organisations représentatives des professionnels qui ont vocation à faire le lien entre les enseignants du collège et leur administration. Enfin, une dernière piste pourrait être la publication d'une note administrative prescriptive des pratiques d'inclusion. En effet, le texte référence pour la conduite d'une ULIS dans un établissement scolaire du second degré est une circulaire[6]. Or, les circulaires n'ont pas de vocation règlementaire qui viserait l'assurance de l'application d'une loi. Une circulaire « se borne à donner des instructions aux services pour l'application des lois et des décrets, ou à préciser l'interprétation de certaines dispositions » (Légifrance)

Le manque de lisibilité des instructions officielles favorise l'avènement d'un sous-système qui, par le jeu de ses ajustements, produit une norme sur laquelle s'appuient les professionnels.

Les ajustements procèdent des valeurs et représentations portées par les enseignants. Ce point nous permet de développer l'analyse de notre seconde partie.

[5] École supérieure du professorat et de l'éducation

[6] (MEN, 2010)

2) De la question du bien-être au travail

Concevoir la rencontre pédagogique avec l'élève handicapé suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même.

La lecture des portraits des trois enseignants rencontrés montre bien que l'essentiel des compétences visant l'accueil d'un élève « extra » ordinaire dans la classe ne se situe pas dans une capacité professionnelle en dehors des normes existantes aujourd'hui, mais dans une capacité du professionnel à se situer au sein de ses valeurs personnelles, de ses représentations du métier, de sa cohérence entre les différentes facettes de son identité, de manière à pouvoir vivre une dynamique identitaire pouvant répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui.

Se pose alors la question des enseignants qui n'accèdent pas à une cohérence suffisante pour recomposer une identité professionnelle satisfaisante.

La piste de la formation professionnelle réclamée par les enseignants rencontrés semble n'être qu'une partie de la réponse au regard de nos résultats. En effet, l'enseignante la plus en difficulté dans la recomposition de son identité est celle qui a pu suivre une formation en vue de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés. Si suivre ce type de formation ne répond pas de manière complète au problème, c'est bien que la recomposition de l'identité professionnelle d'un enseignant repose sur d'autres moteurs que sa seule compétence. Bucheton parle de « logique d'arrière plan » (Bucheton, 2009) qui renvoie à la culture et à l'histoire personnelle et singulière des enseignants. Ce filtre posé sur la réalité renvoie donc également à l'histoire scolaire et à la rencontre avec l'enseignement et la personne de l'enseignant. L'enseignant qui exerce aujourd'hui le fait avec le filtre de son souvenir d'écolier ou de collégien, parfois en s'appuyant sur une figure identificatoire ayant marqué son parcours. Cette histoire singulière est également responsable des vocations enseignantes, « j'ai toujours voulu être instit » nous disait la responsable de l'ULIS. Or, dans le contexte actuel, l'appui sur ces figures identificatoires, le filtre à travers lequel le professionnel analyse les situations qu'il rencontre dans son milieu d'exercice ne peut plus être opératoire. La recomposition de l'identité professionnelle de l'enseignant peut dans certains cas représenter un deuil au sens où la personne devra remettre en question son rapport affectif et émotionnel à son métier. Le métier d'enseignant d'aujourd'hui n'est plus celui qu'il était lorsque les vocations, les envies de prendre la place de la figure identificatoire sont apparues.

Dans son rapport de juin 2012, la commission sénatoriale sur l'éducation parle de « la prolifération des missions imparties à l'école et du déplacement du cœur du métier »

(Gonthier-Maurin, 2012). Ce rapport dit que les objectifs assignés par l'Éducation Nationale ne sont plus très clairs, notamment au collège où se pose la question de la remise en cause du collège unique par la création de filières telles que le préapprentissage. De plus « les référentiels communs à la scolarité de tous les enfants sont réaffirmés en apparence,..., mais ils sont en parallèle fragilisés par le *leitmotiv* de personnalisation et d'individualisation de l'enseignement, maxime qui infléchit les représentations du métier sans déboucher concrètement sur une nouvelle pratique cohérente. » Le rapport pointe également le problème de l'élargissement des tâches et de l'éloignement du cœur du métier. En plus de la transmission des savoirs au sein de la classe, il est demandé aux enseignants d'augmenter leur temps de présence au sein de l'établissement, de participer à l'orientation des élèves et de travailler en équipe autour de projets. Face à cet élargissement des compétences attendues, les enseignants semblent, d'après le rapport, ne pas se sentir compétents pour ces nouvelles tâches et demandent « de la formation et l'intervention de professionnels spécialisés. »

L'enseignant du collège peut alors se retrouver en situation de souffrance au travail. En atteste une « parole d'enseignant » (Cours politique et institutions, Marie Théry) *:*

« Cette année c'est la première année où je n'éprouve pas un plaisir aussi important de mon métier que les années précédentes. Je l'avoue. Cette année je ne fais pas réellement mon métier, enfin j'ai pas cette impression là toujours. Et en même temps, je le fais pas suffisamment bien pour les autres parce que j'ai l'impression de passer trop de temps à justement gérer tout ça quoi. Et j'ai tellement peur de passer à côté de quelque chose pour les enfants qui sont nettement moins en difficultés, mais pour qui j'aurais peut-être mis le doigt un petit peu plus facilement sur une difficulté parce que j'aurais eu plus.... ».

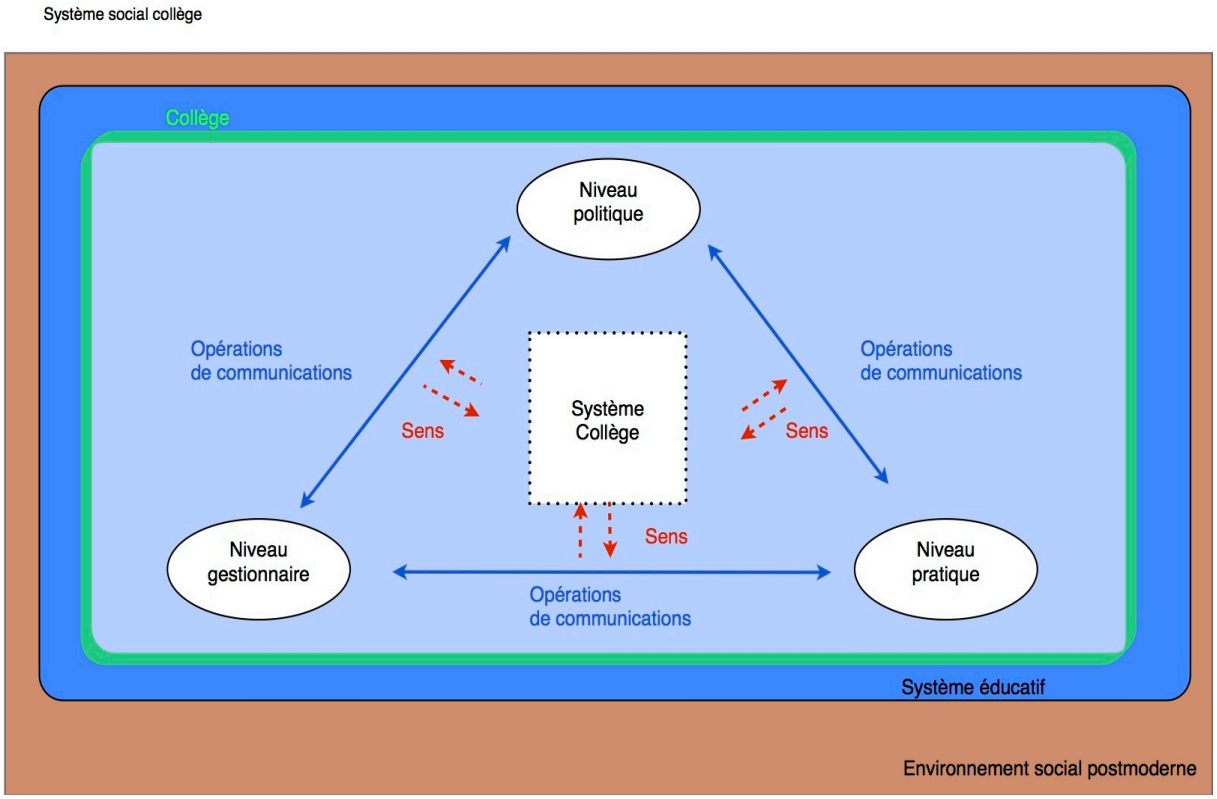
En nous appuyant sur la théorie des systèmes sociaux de Luhmann, nous pouvons chercher à comprendre l'évolution du système éducatif.

Si le code de sélection bipolaire du système éducatif est apprentissage/non apprentissage, les élèves issus de la société postmoderne représentent une rupture dans les attentes du système. En effet, l'intégration d'élèves aux profils hétérogènes met à mal la structure du système social faite d'attentes communes et partagées par les participants. Les attentes de conduite de la part des enseignants envers les élèves se trouvent rompues, de même que les attentes d'attentes puisque le critère qui présidera à la gestion des attentes d'un tiers pourra, à cause de la volonté d'individualisation du système éducatif, être différent de celui qui gérera les attentes d'un autre.

Le sens défini par le critère de sélection bipolaire ne permet plus de filtrer la complexité de l'environnement du système qui se trouve donc déstabilisé.

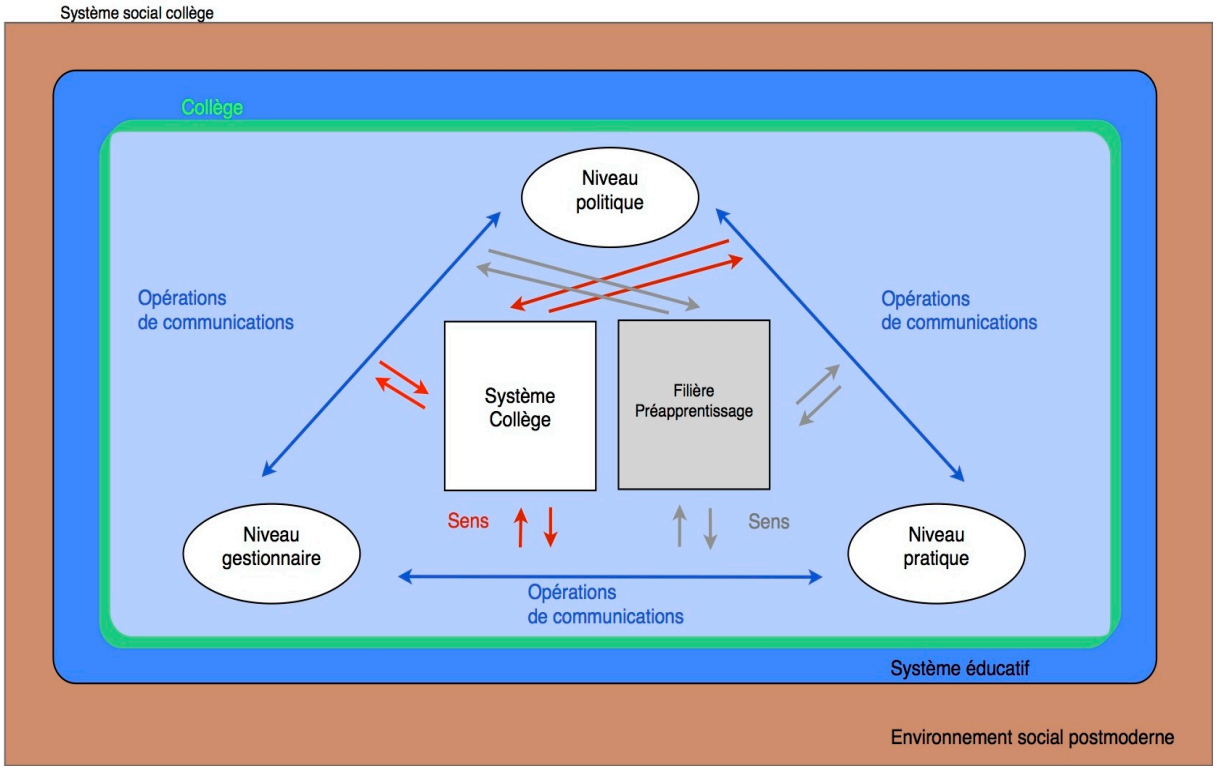
Le système se trouve alors devant un problème d'excédent de complexité. Cet excédent va pousser le système à en sélectionner une partie pour la réduire en la confiant à un sous système autonome (perdifférenciation). On retrouve ici la question soulevée par le rapport de la commission sénatoriale sur le maintien du modèle du collège unique qui s'effacerait au profit de filières, de sous systèmes autonomes.

Ces sous systèmes seraient constitués à partir du système éducatif et reproduits de manière autopoïétique. Ce faisant, l'avènement de ces sous-systèmes ne pourra pas répondre de manière définitive à ce problème de complexité. En effet, le caractère autoréférentiel du système ne lui permettra pas d'évoluer de manière à stabiliser sa structure pour répondre à des attentes qui ne peuvent être communes et partagées par les participants à ces systèmes.



Sur cet exemple, le critère de sélection bipolaire du système ne lui permet plus de filtrer les opérations de communications de son environnement de manière à lui permettre d'intégrer certaines au détriment d'autres. Les ruptures dans la structure des attentes des participants au système déstabilisent la fonction du sens. Le système est alors en difficulté pour déterminer ses limites par rapport à son environnement. Pour résoudre ce problème, des sous systèmes vont advenir. Ces sous systèmes seront spécialisés dans le traitement d'une partie définie de la complexité que le reste du système percevra alors comme réduite.

Nous pouvons schématiser ici la création de la filière de préapprentissage :



Par la création d'un sous-système, d'une filière de préapprentissage, le « système collège » parvient par la remise en fonction du sens, à redessiner ses limites par rapport à son environnement. L'excès de complexité est alors confié à ce sous-système lui-même autonome et possédant sa propre règle d'ordonnancement des opérations de communications, son propre code binaire, son propre sens.

La complexité a été réduite, chaque système peut alors se complexifier à partir de son propre sens en intégrant les opérations de communications qu'il sélectionne à partir de ce dernier et des critères qu'il construit, en réponse aux « résonnances » qu'il reçoit de son environnement.

Malgré tout, si le système semble de nouveau pouvoir évoluer et se complexifier, nous posons la question de la stabilité de la structure des attentes au sein de ces nouveaux systèmes, et donc de la capacité du système éducatif à répondre aux attentes qui le structurent sur le long terme.

Les sous-systèmes se constituent sur la base des communications du système social global dont ils font partie et qui représentent en même temps leur environnement. Nous posons l'hypothèse que le sous-système « filière préapprentissage » s'est constitué sur la base des communications contenues dans son environnement représenté par le système collège, lui-

même sous-système du système éducatif dont le code de sélection bipolaire est apprentissage/non apprentissage.

En nous appuyant sur cette hypothèse, nous pouvons dire que la création de filières censées réduire la complexité du système ne pourra intégrer la totalité des communications issues de la société postmoderne qui lui sont destinées. En effet, même si grâce à sa « programmation », le système éducatif fait évoluer les critères d'assignation de l'une ou de l'autre valeur du code aux évènements qui lui sont soumis, et se montre donc capable de s'adapter aux irritations de son environnement de manière à intégrer une partie des éléments de la société postmoderne, il ne peut encore réduire de manière satisfaisante la complexité de son environnement. Son code fondé sur l'opposition apprentissage/non apprentissage, peine à intégrer les éléments tels que le refus d'entrer dans une historicité scolaire d'une frange des élèves, le refus d'une partie des familles de s'inscrire dans une culture commune jugée arbitraire, la demande d'individualisation et d'immédiateté dans le bien-être et les résultats des élèves.

C'est également le cas pour l'accueil des élèves handicapés dans le milieu ordinaire. Face à l'augmentation de complexité de son environnement, le système sera tenté de confier la réduction de la partie de complexité correspondant à l'inclusion des élèves à un sous-système spécialisé, l'ULIS, qui sera seule chargée de la scolarisation de ces élèves et qui ne pourra donc pas répondre aux objectifs qui lui sont fixés.

Face à ces difficultés le système éducatif et les sous-systèmes qui le composent, comme le système collège, vont de nouveau se trouver confrontés à un niveau de complexité paralysant. Cet excès de complexité sera alors traité par l'avènement de nouveaux sous-systèmes. Nous pouvons donc poser la question de l'avenir du modèle du collège unique face aux difficultés qu'il rencontre aujourd'hui.

Le corollaire de cette difficulté est le mal-être voir la souffrance de la profession enseignante.

Pour redonner du sens à leur activité professionnelle, plusieurs solutions sont envisagées.

Le rapport de la commission sénatoriale de juin 2012 propose plusieurs pistes qui semblent répondre aux attentes relevées dans nos entretiens :

- « Dynamiser la formation continue tout au long de la carrière. »

Ces formations devant permettre une actualisation des compétences des enseignants, et une meilleure connaissance des nouveaux élèves qui leur sont confiés.

- « Préparer les futures réformes dans la concertation avec les enseignants reconnus comme experts de leur métier. »

Ce troisième point rejoint une préconisation de Zaffran (2013) sur la manière de sortir du « hiatus » de l'inclusion. C'est en engageant les professionnels dans une définition collective des manières de préparer et d'organiser l'accueil des élèves handicapés que l'inclusion pourra être effective au sein des établissements.

- « Favoriser l'émergence de collectifs enseignants hors des logiques hiérarchiques. »

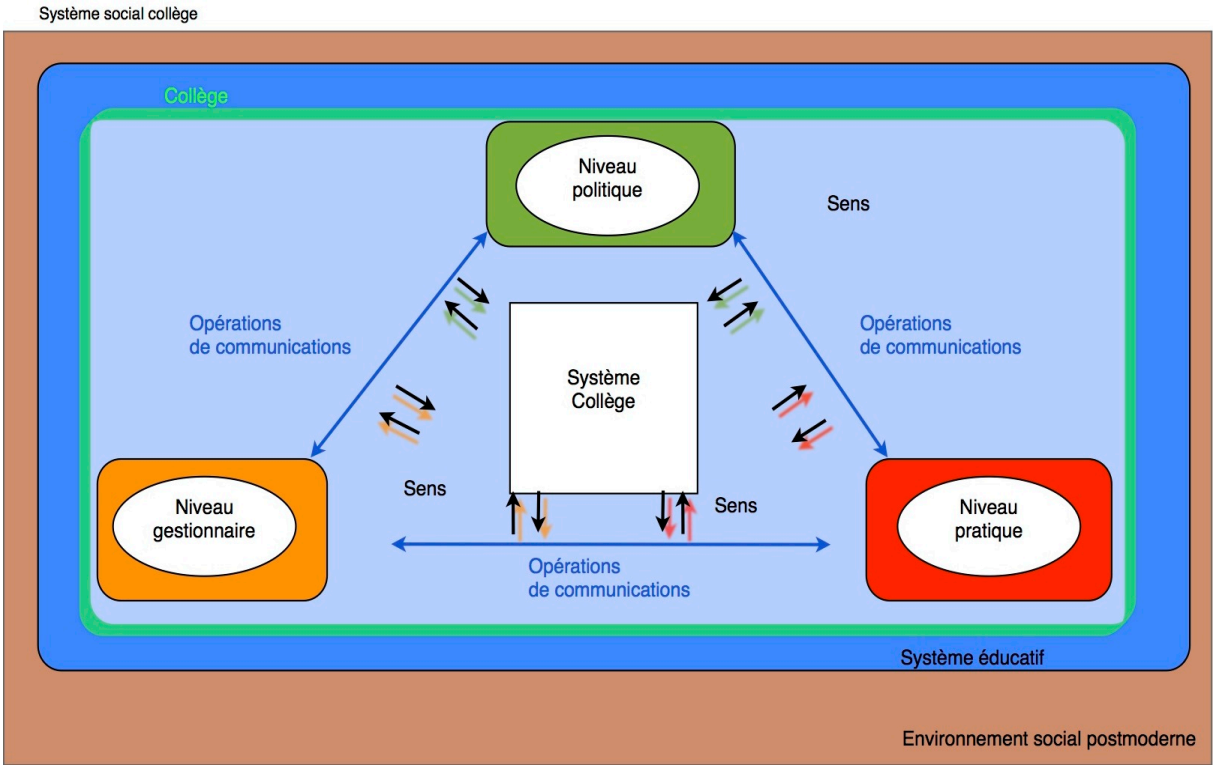
Ces collectifs pourraient prendre la forme de groupe de parole, de groupe d'analyse de la pratique. Une expérience de « clinique du métier » réalisée au CNAM pourrait servir d'appui pour la création de ces groupes de parole. L'objectif de ces groupes est de se réapproprier sa puissance d'agir par une réflexion entre pairs sur des traces de l'activité enseignante.
Ces collectifs peuvent également être un point d'appui dans la nécessaire recomposition identitaire des enseignants du collège face à l'accueil d'un élève handicapé. Les transactions relationnelles vécues dans ces espaces d'expression pourraient être de nature à valider le projet identitaire de l'enseignant, à diminuer les tensions intersubjectives et intra subjectives, et donc à faciliter l'avènement d'une dynamique identitaire pouvant répondre aux exigences actuelles du métier d'enseignant.

Ce retour sur les dynamiques identitaires est, pour nous, l'élément essentiel dans l'optique de permettre au système éducatif de se complexifier sans créer de nouvelles filières. Nous posons ici l'hypothèse que l'inclusion des élèves handicapés au sein du collège doit permettre au système dont il fait partie de se recréer en incorporant les éléments lui permettant de faire face aux difficultés relevées dans ce travail de recherche.
Notre hypothèse prend appui sur les systèmes psychiques contenus dans la théorie des systèmes sociaux de Luhmann[7]. Les personnes ou systèmes psychiques sont des systèmes constitués de consciences et non de communications. Ils font partie de l'environnement du système éducatif, et à ce titre « irrite » le système social et le pousse à s'adapter en intégrant des éléments de cette irritation. Mais au-delà de cette capacité d'irritation, les systèmes psychiques et les systèmes sociaux sont « interpénétrés », ils sont dans une situation de

[7] Voir (Garcia-Amado, 1989)

« réciproque dépendance » l'un envers l'autre pour leur reproduction respective. Le point de contact entre ces deux systèmes est assuré par le « sens » et le langage qui « traduit la complexité sociale en complexité psychique. »

Ce rapport de dépendance entre les systèmes psychiques et sociaux provient du besoin du système social d'avoir à sa disposition des réceptacles, « des centres d'identification d'un faisceau d'attentes » qui serviront de point de référence pour d'ultérieures sélections du système.



Le système a besoin d'un siège stable pour les attentes qu'il engendre. Cette stabilité, le système la retrouve dans la notion de cohérence identitaire. Pour le système, le comportement des individus est l'œuvre d'une sélection, parmi des possibilités de comportement quasi illimitées, de celles « qui ne sont pas incompatibles avec ses conduites précédentes, qui permettent son auto-présentation cohérente, comme identité et non contingence. »

Les systèmes psychiques portent en eux la structure du système, les attentes. Ils ont donc la capacité d'influer sur la programmation du système, les critères de sélection du sens.

Or, les théories sur l'identité nous permettent d'affirmer que les personnes sont dépositaires des attentes du système éducatif, mais aussi des attentes liées à leur construction identitaire, leur histoire personnelle.

Si les attentes portées par les systèmes psychiques peuvent servir de point de référence dans les sélections du système, nous proposons alors que les personnes, par leur dynamique identitaire, puissent modifier la grille de lecture des situations pouvant ou non intégrer le système social. Autrement dit, les enseignants entrant dans une dynamique facilitant l'inclusion des élèves handicapés, peuvent directement, au sein du collège, influer sur la désignation de ce qui relève de leur profession (l'apprentissage) de ce qui n'en relève pas (le non apprentissage).

Ce faisant, le système n'est plus en situation de complexité paralysante, il est capable d'intégrer lors de sa reproduction des éléments permettant une meilleure réponse aux attentes du système social global.

Nous pouvons nous appuyer sur l'exemple de Julie qui au départ ne pouvait s'investir dans les différentes tâches proposées puisque ces dernières ne pouvaient intégrer un système en terme d'apprentissage/non apprentissage selon les attentes dans lesquelles sa dynamique identitaire la plaçait alors. En plus des attentes du système éducatif telles que par exemple la différenciation pédagogique ou l'évaluation par compétence, Julie avait elle-même des attentes en terme de reconnaissance identitaire. Les attentes personnelles de Julie ne pouvant être satisfaites à l'époque, elle ne répondait pas complètement aux attentes du système éducatif qui se trouvait face à une complexification de son environnement. Face à cet environnement complexe, il a suffit qu'un nouveau proviseur vienne rompre la double contingence d'une telle manière que Julie puisse se positionner selon le mode de sélection bipolaire du système éducatif en y intégrant les attentes de ce dernier, en lien avec ses attentes personnelles.

Nous souhaitons à présent explorer des pistes pouvant permettre cette inflexion du réseau d'attente du système.

En premier lieu, nous pouvons évoquer à nouveau l'accompagnement nécessaire du professionnel dans sa recherche de cohérence identitaire, dans la délicate recomposition de son identité. À notre sens, seul un accompagnement d'un autrui significatif permettra à l'enseignant de valider son projet pour lui-même, condition indispensable pour son évolution. Cet autrui significatif peut être rencontré au sein de l'établissement (principal, collègues), ou en dehors par la participation à des groupes de parole ou d'analyse de la pratique.

En second point, et au regard des résultats de notre étude montrant que l'enseignant le plus adapté et adaptable est celui qui a vécu un accès au métier et une professionnalisation en marge des cadres traditionnels ; a contrario de l'enseignant le plus en difficulté qui est aussi

celui qui a reçu le plus de formation dans l'accueil des élèves handicapés, nous souhaitons aborder le problème de la formation initiale.

En effet et comme le relève le rapport de la commission sénatoriale, il semble nécessaire de « remettre à plat la formation », en « tenant compte de la diversité du métier d'enseignant » qui doit s'apprendre afin de répondre aux élèves « qui ne sont pas dans un rapport de connivence avec l'institution scolaire et pour lesquels apprendre n'est pas du ressort de l'évidence. »

Il s'agit bien de repenser la formation pour permettre au système éducatif de répondre aux attentes d'une société se tournant pour une part vers la postmodernité. Cette refonte de la formation ne pourra s'établir qu'avec une affirmation claire des attentes de l'Éducation Nationale envers ses enseignants. Or aujourd'hui, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, le message de l'Éducation Nationale se brouille tant il repose sur une accumulation de préconisations portant sur des compétences étendues. De plus, en affirmant que le système éducatif se reproduit de manière « autopoïétique », son évolution procédera à partir d'une référence à lui-même. Cette observation nous entraîne alors loin d'une idée de rupture ou de refondation.

Au terme de cette recherche, il nous semble plus concluant de parier sur une adaptation du système éducatif grâce à une modification de la structure des attentes de ce système par un accompagnement des professionnels dans leur recherche de cohérence identitaire.

Cette évolution passera alors, en reprenant Zaffran, par des ajustements « de petits pas pour faire ensuite de plus grands » (Zaffran, 2013).

3) Forces et faiblesses de l'étude

a. Forces de ce travail de recherche

La revue de littérature n'a pas permis de trouver une étude semblable. Certains auteurs comme Gombert et Guedj[8] ont même souligné qu'il existe un manque d'étude sur l'altérité dans les recherches sur les pratiques professionnelles auprès des élèves handicapés. La première force de cet écrit est d'avoir tenté une incursion dans la construction identitaire de l'enseignant lors de l'accueil de l'élève en situation de handicap.

Sa seconde force est qu'il s'appuie sur un travail approfondi de recherche bibliographique afin de consolider un cadre théorique cohérent en terme d'outils d'analyses, avec l'apport de plusieurs théoriciens travaillant sur les questions identitaires, en lien avec un cadre méthodologique bâti sur une sociologie compréhensive. Cette méthode qualitative nous a semblé être la plus à même de nous mener au bout de ce travail car elle est « particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficile à mesurer » (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, & Letrillart, 2008)

Nous avons pu rencontrer cinq professionnels travaillant dans le collège choisi pour l'étude. Deux enseignants du second degré, un enseignant du second degré titulaire du 2 CA-SH, une enseignante du premier degré titulaire remplaçante de la classe ULIS, et le principal du collège. Les différents apports de ces professionnels nous permettent de dresser un panorama de l'environnement dans lequel l'enseignant fait évoluer sa personne sociale.

Les entretiens ont tous été retranscrits intégralement, mot pour mot. Trois ont fait l'objet d'une analyse à partir d'une carte heuristique construite par le chercheur.

La méthodologie de recueil des données et le cadre théorique ont évolué tout au long du processus d'écriture. En effet, face aux différents blocages rencontrés, nous nous sommes autorisé à faire évoluer le guide d'entretien, les outils de l'analyse de contenu thématique, et les apports théoriques de traitement des données.

[8] (Gombert & Guedj, 2012)

b. Faiblesses de cette étude

Les acteurs rencontrés ont tous été proposés par l'équipe de direction. Un biais de sélection des interviewés peut donc être envisagé dans ce travail.

Nous n'avons pu avoir accès à un enseignant novice dans l'accueil des élèves handicapés. Nos contacts avec l'un des professeurs du collège sont finalement restés sans suite malgré le soutien du principal et de l'enseignante de l'ULIS.

Nous pouvons également souligner un biais d'investigation et d'interprétation dans la mesure où cet objet est notre premier travail de recherche. Notre posture de chercheur s'est donc construite au fil de l'écriture.

Les techniques d'entretien et d'analyse, si elles ont été améliorées au cours du travail, restent perfectibles :

- Les étapes de l'ACT (analyse de contenu thématique) ont été reconstruites par le chercheur à partir de ses lectures, mais n'ont pas fait l'objet du suivi d'un mode d'emploi faute d'avoir pu en trouver un.

- Les modalités de codage des entretiens ont alors évolué au cours des transcriptions. La définition des indicateurs à trouver dans les entretiens s'est également stabilisée au cours des rencontres sur le terrain.

- Ainsi lors de l'interprétation des cartes heuristiques nous sommes nous trouvé dans une situation plus difficile face au premier entretien pour mettre en lumière les indicateurs retenus dans le cadre théorique d'analyse.

CONCLUSION

L'objectif de ce travail de recherche était d'analyser **en quoi, dans une société postmoderne, la scolarisation des élèves handicapés au sein d'un établissement public local d'enseignement faisait entrer l'enseignant du collège dans une dynamique favorisant la recomposition de son identité professionnelle.**

Les méthodes de recueil et d'analyse des données élaborées pour répondre à cette problématique et les résultats produits nous permettent d'affirmer, comme nous le posions au début de cette étude, qu'il semble bien que l'implantation d'une ULIS dans un collège place la stratégie identitaire de l'enseignant au cœur d'un espace d'expression délimité par trois pôles (politique, gestionnaire, pratique). L'existence de cet espace influence l'implication de l'enseignant dans le projet d'inclusion des élèves handicapés.

L'implication de l'enseignant est influencée par son vécu identitaire. Nos résultats ont pu révéler trois dynamiques identitaires différentes (entretien de soi, transformation identitaire planifiée, préservation de soi par repliement), toutes soumises au jeu de l'espace d'expression induit par l'existence de l'ULIS.

Au sein de ce système, il nous apparaît que la personne du chef d'établissement occupe une place importante tant il peut, par la manière selon laquelle il se positionne, rompre la « double contingence » (Garcia-Amado, 1989) de façon à permettre, ou non, aux participants du système d'affirmer à leur tour une position singulière sur les questions ayant trait à la mutation des pratiques enseignantes.

Le principal du collège est important dans le vécu identitaire de ses collègues à cause de la relative distance à laquelle se place l'Éducation Nationale dans le pilotage de la scolarité inclusive. Par ses directives nombreuses et difficilement lisibles par les acteurs du système éducatif, le niveau politique complexifie l'environnement du système qui l'écarte alors pour constituer un sous-système créateur de normes ajustant les règles à son fonctionnement.

Ces ajustements procèdent des valeurs et représentations portées par les enseignants. Les résultats de notre étude semblent alors bien montrer que concevoir une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même, confirmant alors notre seconde hypothèse.

C'est à cette condition que l'enseignant trouvera suffisamment de cohérence identitaire pour continuer à vivre de manière satisfaisante son métier, et tenter de répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui. À défaut, l'enseignant peut entrer dans une souffrance professionnelle causée par la déstabilisation de la structure des attentes du système éducatif. Le professionnel perd le sens de sa mission, ne parvient plus à lier son vécu quotidien à ses aspirations anciennes. Son projet identitaire ne correspond plus aux attentes du système éducatif, de la société et des élèves à qui il souhaite enseigner. Il peut alors vivre une dynamique identitaire visant la protection de son unicité par un repliement sur soi comme nous avons pu l'observer chez Hélène.

Cette observation nous amène à affirmer qu'il semble nécessaire de prendre en compte les capacités du professionnel à recomposer une identité professionnelle à la fois satisfaisante pour lui-même, et mettant à sa disposition des ressources propres et des capacités d'ouverture favorisant son adaptation à la mutation de son métier.

À notre sens, la piste la plus à même de travailler sur l'identité professionnelle de l'enseignant est la constitution de collectifs, de groupe de parole sur sa pratique, grâce aux transactions relationnelles qui peuvent s'y dérouler.

Une deuxième piste qui nous semble intéressante est la formation des personnels de direction sur les questions de l'inclusion des élèves handicapés en leur expliquant en quoi la présence d'une ULIS dans leur établissement peut, à condition qu'ils rompent la double contingence en se positionnant favorablement à cet accueil, permettre l'avènement de dynamiques de transformation identitaire chez certains enseignants. Dynamiques favorisant alors la réponse aux attentes des participants au système éducatif.

C'est également par la prise en compte des vécus identitaires des enseignants, nous semble-t-il, que l'on parviendra à faire évoluer le système éducatif afin de répondre aux défis d'aujourd'hui.

Par leur interpénétration avec le système éducatif, les systèmes psychiques (les personnes), peuvent influer sur les critères de sélection du sens, sur la structure des attentes du système. La complexité pourrait donc se réduire par un accompagnement des professionnels dans leur recherche de cohérence identitaire.

Il nous faut alors évoquer la formation initiale qui semble aujourd'hui essentielle pour donner aux enseignants les ressources personnelles suffisantes pour répondre aux mutations du métier. Dans notre étude, l'enseignante la plus adaptée au monde scolaire d'aujourd'hui est aussi celle qui est entrée dans le métier par un chemin en dehors des cadres traditionnels d'accès. Le rapport de la commission sénatoriale propose « une remise à plat de la

formation », en « tenant compte de la diversité du métier d'enseignant » qui doit s'apprendre afin de répondre aux élèves « qui ne sont pas dans un rapport de connivence avec l'institution scolaire et pour lesquels apprendre n'est pas du ressort de l'évidence » (Gonthier-Maurin, 2012).

L'incorporation d'enseignants adaptés et adaptables au sein du système éducatif peut permettre par le jeu de l'interpénétration des systèmes psychiques et sociaux, de faire évoluer la structure des attentes, d'entrer dans des ajustements « de petits pas pour faire ensuite de plus grands » (Zaffran, 2013).

Les nouvelles ESPE[9] ont alors une mission à relever : accompagner les enseignants dans la construction de leur identité professionnelle pour relever les défis présentés par la mutation du métier de professeur en collège.

La lecture de l'arrêté du 29 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEN, 2013) montre des éléments positifs par rapport à notre propos. Cet arrêté évoque dans les premières compétences visées par la formation « la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves en situation de handicap », le retour à des périodes de stages sur le terrain, elle doit « permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant,..., notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles ».

Il restera alors à étudier la mise en place de ces nouvelles écoles et la traduction sur le terrain des objectifs de l'arrêté du 29 août 2013, et leurs effets sur la construction de l'identité professionnelle des jeunes enseignants.

Il restera également à étudier les conditions pouvant permettre au système éducatif de répondre à l'excès de complexité par le biais des dynamiques identitaires des personnes. Et par l'interpénétration des systèmes psychiques et éducatifs, étudier les liens et les conditions par lesquelles ces liens permettraient à l'Éducation Nationale en tant que système de répondre aux attentes d'une société se tournant vers la postmodernité tout en respectant les aspirations des enseignants.

[9] *Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.*

Bibliographie

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A., Imbert, P., & Letrillart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer , 19*.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu.* PUF.

Barth, B.-M. (2003). *Le savoir en construction.* Retz.

Benoît, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants. *Reliance* .

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation , 24*, pp. 3-19.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2012). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien.* Armand Colin.

Bourdieu, C. (1992). *Persée revue scientifique.* (A. d. sociales, Éd.) Récupéré sur Persée: Portail de revues en sciences humaines et sociales: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Octarès.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse de travail, concepts et méthodes.* Consulté le Septembre 2013, sur univ-lyon2: http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf

Colliot-Thélène, C. (2008). *La sociologie de Max Weber.* Paris: La découverte.

De Gaulejac, V. (2002). *Identité.* Consulté le Janvier 2013, sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/identite_degaulejac.pdf

Dubar, C. (1992). *Formes identitaires et socialisation professionnelle.* Consulté le 15 Avril 2013, sur Persee: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622

Dubar, C. (2011). *Les mutations de la socialisation professionnelle.* Consulté en avril 2013 sur ARIFT: http://www.arifts.fr/raid/clients/ariftsfr/public_html/images/stories/publication/conference_de_claude_dubar.pdf

Dubar, C. (2008). *Négociation des valeurs et double transaction identitaire.* Consulté en avril 2013, sur CAIRN: http://www.cairn.info/penser-la-negociation---page-67.htm

Dulot, A. (2012). *Refondons l'école de la république.*

Ertler, K.-D. (1994). *La théorie des systèmes luhmannienne : un nouveau paradigme en sciences sociales ?* Consulté le 8 Août, 2013, sur Erudit: http://id.erudit.org/iderudit/027249ar

Feuilladieu, S., Faure-Brac, C., & Gombert, A. (2008). Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. *Ce que l'école fait aux individus.* Nantes: CENS & CREN.

Garcia-Amado, J. A. (1989, Novembre-Décembre). *Introduction à l'oeuvre de Niklas Luhmann.* Consulté le Août 2013, sur Droit et société: http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/pdf/ds11-12/ds011012-02.pdf

Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action.* Erès.

Gauchet, M., Blais, M.-C., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation.* (Stock, Éd.)

Gomber, A., & Guedj, D. (2012, Février 9). *Présentation.* Consulté le Décembre 16, 2012, sur Travail et formation en éducation: http://tfe.revues.org/index1544.html

Gonthier-Maurin, B. (2012). *Rapport d'information.* Sénat.

James, F. (2000). Promouvoir l'inclusion et les stratégies pratiques pour la classe. INRP.

Jollien, A. (2011, Mars). *Les excentrés, rencontre entre A.Jollien et E.Dumont.* Consulté le 27 décembre 2011, sur Philomag: http://www.philomag.com/article,dossier,les-excentres,1432.php

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. Dans Barbier, Bourgeois, d. Villers, & Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation.* L'Harmattan.

Kaddouri, M. (1998). Innovations et stratégies identitaires des enseignants. *Enseignants d'Europe et d'Amérique.* INRP.

Laflamme, D. (2005, Septembre 19-22). *6ème congrès Européen de science des systèmes.* Consulté le 9 Août 2013, sur AFSCET: http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/laflamme.pdf

Légifrance. (s.d.). *A propos de l'ordre juridique français*. Consulté le 9 Août 2013, sur Légifrance: http://circulaires.legifrance.gouv.fr/index.php?action=aProposOrdreJuridiqueFrancais#eztoc2098_0_4_10

Margolinas, & Laparra. (2011). *Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire.* RESEIDA.

Mazereau, P. (2012, Février 16). *Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés.* Consulté le

16 Décembre 2012, sur Travail et formation en éducation: http://tfe.revues.org/index1562.html

MEN. (2013, Août 29). *Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation".* Consulté le septembre 15, 2013, sur Légifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id

MEN. (2010, juin 18). *Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.* Consulté en 2013, sur dcalin: http://dcalin.fr/textoff/ulis_2010.html#1.3

Paillé, & Mucchielli. (2012). *L'analyse en sciences humaines et sociales* (éd. 3e édition). Armand Colin.

Perez-Roux, T. (2011, Juin). Changer de métier pour devenir enseignant : remaniements et recompositions identitaires. *Recherches en éducation*.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Nadia, R. (2011, Automne). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Education et francophonie , XXXIX*.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Seuil.

Rogalski, J. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe? *Recherche en didactique des mathématiques , 23*.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. Dans S. Humaines (Éd.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68).

Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire. Dans J.-M. Perez, & T. Assude, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives.* presse universitaire de Nancy.

ANNEXES DISPONIBLES SUR LE CD

ANNEXES A

- Transcription intégrale de l'entretien réalisé avec Julie.
- Tableau synoptique réalisé à partir de cet entretien.
- Carte heuristique (Mind Map) de l'entretien.

ANNEXES B

- Transcription intégrale de l'entretien réalisé avec Morgane.
- Tableau synoptique réalisé à partir de cet entretien.
- Carte heuristique (Mind Map) de l'entretien.

ANNEXES C

- Transcription intégrale de l'entretien réalisé avec Hélène.
- Tableau synoptique réalisé à partir de cet entretien.
- Carte heuristique (Mind Map) de l'entretien.

ANNEXES D

- Transcription intégrale de l'entretien réalisé avec l'enseignante de l'ULIS.
- Transcription intégrale de l'entretien réalisé avec le chef d'établissement.

ANNEXES E

- Lettre de prise de contact avec les enseignants.
- Guide support aux entretiens.

Résumé : À partir d'une analyse de contenu thématique réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs auprès de professeurs exerçant en collège, cette recherche a pour objectif de mettre en lumière les effets de l'inclusion des élèves handicapés sur la personne enseignante et le système éducatif.
La Loi 2005-102 dite « Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a rendu poreuse la frontière entre l'univers de l'éducation spécialisée et le milieu scolaire ordinaire. Cette volonté politique, ajoutée à une société évoluant vers les marqueurs de la postmodernité, a induit une mutation dans le métier d'enseignant de collège situé aujourd'hui entre une institution difficilement lisible au travers de ses nombreuses directives et des « usagers » de plus en plus hétérogènes.
Or, si la réflexion sur l'inclusion des élèves handicapés s'est beaucoup axée autour des gestes génériques du métier, il semble manquer le rapport aux savoirs et à l'altérité pour le professionnel.
L'enjeu de notre étude est de saisir les incidences des injonctions institutionnelles posées dans la Loi 2005-102 sur les identités professionnelles des enseignants. Nous mettons alors en évidence trois dynamiques identitaires différentes chez les professionnels rencontrés. Le jeu de ces dynamiques s'opèrent au sein d'un système social dans lequel le chef d'établissement prend une place importante au regard de la relative distance à laquelle se place l'institution dans le pilotage de la scolarité inclusive.
Au terme de cette recherche il semble important de poser une réflexion sur l'entrée dans le métier, sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de collège, dans le but de permettre l'évolution du système éducatif vers la prise en compte des différences présentes dans son environnement.

Mots clés : identité professionnelle, dynamique identitaire, inclusion, système social, analyse de contenu thématique.

Summary: Starting from an analysis on thematic studies, based on interviews with high school teachers, this research work aims to put into light the inner relations between the fact of including handicapped pupils, the teaching corps and the educative system.
The 2005-102 law, called "Law for chances equality, participation and citizenship for handicapped people", permitted to show obvious links between the universe of specialized education and the ordinary school system. This political will, coupled with a social evolution towards postmodernism, induced a deep mutation concerning the role of high school teachers, who are nowadays situated between, on the one hand their institution, hardly understandable because of the masses of daily directives, and on the other hand, their more and more heterogeneous "daily users".
However, it seems that, if the studies on the handicapped pupils' inclusion system have been a lot centered on the teachers' basic acts, one can notice a lack of thinking on alterity and the links with knowledge and the professionals.
Our study's issue is to cease the links that exist between the institutional directives, based on the 2005-12 law and the teacher's professional identities. We would then put into light three different identity dynamics that we noted towards the professionals we met. The game between these dynamics is set inside a social system where the head of the school plays an important role, due to the relative distance at which the institution is set, regarding inclusive scholarship.
At the end of this study, it seems important to ask questions about entering the profession, building high schools' teachers' professional identity, aiming to let the educative system evolve towards a better way to take into account the differences in its environment.

Key words : Professional identity, identity dynamics, inclusion, social system, thematic study analysis.