



HAL
open science

De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants

Marc Bailleul, Pascal Bataille, Annie Langlois, Céline Lanoë, Philippe
Mazereau

► To cite this version:

Marc Bailleul, Pascal Bataille, Annie Langlois, Céline Lanoë, Philippe Mazereau. De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. [Rapport de recherche] CERSE. 2008. hal-02492705

HAL Id: hal-02492705

<https://hal.science/hal-02492705v1>

Submitted on 27 Feb 2020

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

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

**Centre d'études et de recherche
en sciences de l'éducation (CERSE)**



**De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés :
état des lieux et nouveaux besoins de formation
des enseignants**

Éclairages sur la situation européenne

Membres de l'équipe :

Marc BAILLEUL
Pascal BATAILLE
Annie LANGLOIS
Céline LANOË
Philippe MAZEREAU

Coordinateur scientifique :

Philippe MAZEREAU, CERSE
Université de Caen Basse-Normandie

Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES

Rapport de recherche - Octobre 2008

LES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

- + Marc BAILLEUL**
Maître de conférences
Laboratoire de rattachement : CERSE EA 965
- + Pascal BATAILLE**
Responsable des formations ASH
IUFM de Basse-Normandie
- + Annie LANGLOIS**
Maître de conférences
Laboratoire de rattachement : CERSE EA 965
- + Céline LANOË**
Maître de conférences
Laboratoire de rattachement : CYCERON
- + Philippe MAZEREAU**
Maître de conférences
Laboratoire de rattachement : CERSE EA 965

Pour le centre Henri Aigueperse, le Comité de suivi de la recherche a été composé de :

- Denis ABECASSIS, maître de conférences, responsable du comité de suivi
- Luc BENTZ, secrétaire national de l'UNSA Education (secteur Education)
- Bernadette CELESTE, directrice de l'INSHEA
- Agnès DUCROS, conseillère fédérale à l'UNSA Education
- Odile GHERMANI, secrétaire générale du SNJSJA (jeunes sourds et jeunes aveugles)
- Marie-Lucie GOSSELIN, médecin scolaire, chargée de mission à l'UNSA Education
- Philippe GUITTET, secrétaire général du SNPDEN
- Dominique LASSARRE, professeure de psychologie
- Nelly PAULET, secrétaire nationale du SE-UNSA
- Jeanine POMMIER, docteur en médecine, Enseignante chercheur en éducation et promotion à la santé à l'ENSP (École Nationale de santé publique)
- Gervais PRUVOT, responsable du Syndicat des Personnels des Communautés Educatives
- Christine ROLAND-LEVY, professeure de psychologie, secrétaire générale de Sup-Recherche
- Patrick ROUMAGNAC, secrétaire général du SIEN
- Évelyne ROQUES, inspectrice, conseillère fédérale de l'UNSA Education

Dans le cadre de cette recherche, un symposium international réunissant trois pays (France, Espagne, Italie) s'est déroulé à Caen en avril 2008.

Conception et réalisation : Christine SEUX, Ingénieure d'études

christine.seux@unicaen.fr

SOMMAIRE

<i>Résumé et guide de lecture</i>	9
I. ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	16
1. L'appel d'offres	16
2. Axes problématiques de la réponse	16
3. Projet de déploiement opérationnel	19
4. Les mises en œuvre méthodologiques	21
4.1. Le recueil des données	21
4.1.1 L'offre de formation	21
4.1.2 Le point de vue d'enseignants ordinaires et spécialisés sur la formation et la scolarisation des élèves handicapés	22
4.1.2.1 La construction des entretiens	22
4.1.2.2 L'orientation thématique générale	23
4.1.2.3 Les intentions relatives à certains questionnements	27
4.1.3 La dimension comparative	28
4.2. Le dispositif d'analyse retenu	31
4.2.1 L'analyse automatisée des énoncés	31
4.2.1.1 Quelques explications concernant le logiciel Alceste	31
4.2.2 L'analyse thématique	32
4.2.3 L'offre de formation spécialisée	33
5. Bilan qualitatif et quantitatif du matériel recueilli	36
5.1. L'offre de formation	36
5.1.1 Les formations académiques des enseignants spécialisés	36
5.1.2 La formation des enseignants ordinaires	36
5.1.3 La formation continue (PAF, PDF, modules nationaux)	37
5.1.4 Le cas particulier des AVS	37
5.1.5 En dehors de l'éducation nationale ?	38
5.2. Les entretiens	38
5.2.1 Les contraintes de la réalisation	38
5.2.2 Le corpus	39
5.3. La comparaison internationale	40
5.3.1 La contribution italienne – L'intégration scolaire des élèves handicapés et la formation des enseignants spécialisés en Italie	40
5.3.1.1 Un choix irréversible	40
5.3.1.2 Le cadre	43

5.3.1.3 Politiques, pratiques, normes : des signes de synergies	48
5.3.1.4 Le processus se consolide	50
5.3.1.5 Modèles de formation universitaire aux situations de handicap	54
5.3.1.6 Perspectives pour le changement	57
5.3.2 La contribution espagnole – Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l’union européenne : le cas espagnol.....	62
5.3.2.1 Les données du contexte	62
5.3.2.2 Formation des professeurs ordinaires	74
5.3.2.3 Formation des professeurs spécialisés.....	79
5.4. La portée heuristique de la confrontation des approches	90
5.5. Validité et pertinence des résultats.....	90

II. PROPOSITIONS DE MISE EN SENS ET PISTES D’EXPLOITATION93

1. Les mondes lexicaux liés à la scolarisation des élèves handicapés dans notre corpus d’entretiens.....93

1.1. Les cinq classes du discours d’ensemble	93
1.1.1 La classe 5 : l’intégration scolaire de l’enfant handicapé	94
1.1.2 La classe 2 : ce qui se passe en classe	98
1.1.3 La classe 3 : des partenariats incontournables.....	104
1.1.4 La classe 1 : la formation	109
1.1.5 La classe 4 : les modalités de la formation	115

2. L’analyse thématique des entretiens..... 121

2.1. De l’intégration scolaire à la scolarisation : état des lieux et scénarios d’évolution	121
2.1.1 Les différents modes de scolarisation et leurs caractéristiques	121
2.1.1.1 Le modèle de l’intégration individuelle avant la loi	121
2.1.1.2 L’intégration scolaire vue par des enseignants ordinaires intégrant des élèves de CLIS	124
2.1.1.3 La classe d’intégration scolaire, une place centrale qui évolue lentement	126
2.1.1.4 Les partenaires de la CLIS extérieurs à l’école	132
2.1.1.5 Le contexte d’exercice dans le second degré	134
2.1.2 Les modifications induites par la loi du 11 février 2005	139
2.1.2.1 La MDPH, une instance à distance de l’école	139
2.1.2.2 La loi comme opérateur de scolarisation	141
2.1.2.3 Le poids maintenu de la structure classe	143
2.2. La question de la formation	144
2.2.1 Les besoins de formation chez les enseignants « ordinaires » ayant pratiqué ou pratiquant l’intégration.....	145
2.2.2 Les formations spécialisées vues par les stagiaires	147

2.2.2.1	Les motivations pour l'entrée en formation spécialisée	147
2.2.2.2	Une alternance très difficile à gérer	148
2.2.2.3	La question de l'alternance intégrative.....	150
2.2.2.4	L'effet intervenant.....	151
2.2.2.5	Les analyses de pratique	152
2.2.2.6	Les environnements formateurs	153
2.2.2.7	Les critères d'évaluation des formations	155
2.2.2.8	Des effets qui méritent des prolongements	156
2.3.	Les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants qui scolarisent des élèves handicapés	157
2.3.1	Les adaptations pédagogiques : une notion qui reste à définir	158
2.3.2	Méthodologie	159
2.3.3	Quelle typologie des adaptations pédagogiques ?	161
2.3.4	Les résultats recueillis auprès de trois groupes d'enseignants	164
2.3.4.1	La différenciation pédagogique : un geste générique d'adaptation pédagogique commun aux trois groupes d'enseignants	164
2.3.4.2	Le profil des trois groupes d'enseignants en un clin d'oeil.....	167
2.3.4.3	Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes intégrant un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement.....	167
2.3.4.4	Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes intégrant un enfant présentant un handicap moteur.....	169
2.3.4.5	Les adaptations pédagogiques chez les enseignants spécialisés : troubles importants des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement.....	170
2.3.5	Premiers éléments de discussion.....	174
2.4.	Identité enseignante et handicap : vers un réaménagement	176
2.4.1	Une loi qui fait bouger les lignes identitaires	177
2.4.2	L'aspect socialisant de la communauté scolaire comme justification principale de la loi de février 2005.....	185
2.4.3	L'enseignant spécialisé entre référence à l'élève et garant d'un groupe classe	188
2.5.	L'élève handicapé et l'école : les mots clés des représentations d'enseignants	190
2.5.1	Catégorisation des mots-clés par thèmes.....	192
3.	Les caractéristiques de l'offre de formation et les spécificités académiques	205
3.1.	Les formations spécialisées	205
3.1.1	Présentation du cadre réglementaire	205
3.1.2	Analyse informatisée des plans de formation	208
3.1.3	Trois axes d'analyse	218
3.1.3.1	L'environnement des formations	219

Tension 1 – Existence d’un groupe académique ASH et inexistence de données de terrain en terme de besoins recensés	219
Tension 2 – Constituer des pôles ressources dans le second degré, transférer les compétences des formateurs ASH vers les équipes de formateurs IUFM et assurer leur formation	221
Tension 3 – Le développement de la notion de partenariat et la part mineure des acteurs dans les formations spécialisées	224
3.1.3.2 Développer une logique de personnalisation	228
Tension 4 – Absence de données quant à l’origine des publics et une forte volonté de développer des parcours individualisés	228
Tension 5 – Des suivis personnalisés mais des parcours personnalisés à développer	231
3.1.3.3 Construire son identité professionnelle	234
Tension 6 – La construction d’une identité professionnelle et les conditions de l’alternance..	234
Tension 7 – Accompagner l’évolution de l’identité professionnelle de l’enseignant spécialisé : construire des compétences pour travailler en équipe	236
Tension 8 – Construire des plans de formation multi-référentiels	237
Tension 9 – Interroger le modèle de l’enseignant réflexif	239
3.2. La formation continue des enseignants et des personnels de direction	241
3.2.1 Analyse globale de l’offre de formation continue	241
3.2.2 L’offre de formation continue : de l’adaptation au poste au développement professionnel	245

III- SYNTHESSES ET RECOMMANDATIONS..... 247

1. Quelles questions pouvons-nous instruire ?.....	247
2. La réception de la loi de 2005 : entre adhésion formelle et pragmatisme.....	249
2.1. Le rôle des contextes de scolarisation	250
2.1.1 La classe pilier identitaire des enseignants.....	254
2.1.2 Prendre en compte les différences entre premier et second degré	256
3. Éléments pour un état des lieux dynamique de l’offre de formation	258
3.1. Des formations spécialisées entre déstabilisation objective et adaptations correctives	259
3.1.1 Les cartes d’identité académique	261
3.2. AVS : des fonctions indispensables, un métier introuvable	262
3.2.1 Retour sur une histoire mouvementée	263
3.2.2 Les AVS vus par les enseignants	266
3.2.2.1 Le cas des auxiliaires individuels	266
3.2.2.2 Le cas des AVS collectives	267
3.2.3 La situation des AVS au regard de leur emploi et de leur formation	269

3.2.3.1	Précarité et impossibilité de déplacement, sources de gaspillage	269
3.2.3.2	Une formation mobilisatrice malgré tout	270
4.	La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements	271
4.1.	Cerner les processus en cours	272
4.1.1	L'unification du référentiel juridique communautaire envers les personnes handicapées	272
4.1.2	L'inclusion scolaire : politiques éducatives et traditions nationales.....	274
4.1.3	La voie française vers « l'inclusion » : la scolarisation.....	276
4.1.4	La formation des enseignants au carrefour de logiques contradictoires	278
4.2.	Les enjeux de la période à venir	280
4.2.1	Éléments pour un bilan d'étape critique	281
4.2.2	Au-delà des « bonnes pratiques », quelques points d'appuis	282
4.2.3	Compléter les approches culturelles et juridiques du handicap.....	283
5.	Récapitulation conclusive	285
5.1.	Les trois pôles des situations de scolarisation.....	287
5.2.	Permettre le développement professionnel par la formation	290
5.2.1	Mettre l'alternance au cœur des formations.....	290
	<i>Bibliographie</i>	296
	<i>Index des graphiques et tableaux</i>	305
	<i>Table des sigles</i>	308

RESUME ET GUIDE DE LECTURE

La France a adopté en février 2005 une loi importante en faveur de : *L'égalité des chances de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées*. Contrairement à la loi de 1975 « *en faveur des personnes handicapées* », cette dernière établit l'ensemble des modalités de définition des handicaps et des aides auxquelles ils ouvrent droit. Mais surtout, elle affirme pour les enfants et adolescents le droit à la scolarisation dans l'école ordinaire la plus proche de leur domicile. Cette mesure phare vient interroger le modèle et les pratiques d'intégration scolaire des élèves handicapés tels qu'ils se sont développés en France depuis le début des années 1980. Ce système, reposant largement sur l'existence d'un enseignement spécialisé complété d'un important secteur médico-social, se fondait sur l'orientation des élèves, arbitrée dans le cadre des commissions instituées par la loi de 1975 (CCPE, CDES). Comme souvent lors de changements importants dans le champ de l'éducation, la formation est invoquée de façon presque magique comme le facteur indispensable à l'avancée des nouveaux principes. Sans remettre en cause l'aspect mobilisateur des formations, il n'en demeure pas moins important d'en préciser les conditions, le cadre et les effets attendus. Telle est la logique qui a sous-tendu la réponse à l'appel d'offres de la recherche présentée ici ; une logique qui combine éléments d'état des lieux et de prospective. Avant de résumer les principaux enseignements de ce travail, il convient de fournir aux lecteurs quelques repères pour en faciliter l'approche.

Tout d'abord, du point de vue terminologique, nous utilisons dans ce rapport l'expression « élèves handicapés » par souci de cohérence avec la dénomination retenue par la loi du 11 février 2005. De la même manière, « scolarisation » s'entend comme équivalent de l'ancienne désignation « intégration scolaire ».

Concernant l'organisation du document il se présente en trois parties, de taille inégale et qui s'organisent ainsi :

- La première déroule les différentes étapes de l'élaboration et de la conception de la recherche en précisant ses orientations méthodologiques et en évaluant le matériel recueilli.
- La deuxième, la plus importante, est consacrée à la restitution détaillée de l'ensemble des analyses conduites dans les différentes directions retenues.
- La troisième fait le bilan des questionnements ouverts et des directions envisageables pour répondre aux nouveaux besoins de formations inscrits dans la situation.

Enfin l'écriture de ce travail est fondée sur l'alternance d'investigations analytiques détaillées et de mises en ordre récapitulatives, cela afin de faciliter le maintien d'une perspective d'ensemble des problèmes abordés. L'index des tableaux et graphiques vient, nous l'espérons, en faciliter la lecture.

Le questionnement qui ouvrait notre recherche portait sur l'évaluation du changement de paradigme consacré par la loi de 2005 et les enjeux afférents en termes de formation des enseignants. Certes, dans les discours mobilisateurs qui ont accompagné la loi, l'usage du qualificatif de « révolution culturelle » a témoigné de la perception par les acteurs de l'ampleur du réaménagement du champ de l'éducation adaptée, opéré trente ans après la loi de 1975. Mais, au-delà de la rhétorique, il convient de comprendre les effets discernables de cette tectonique des plaques dans les représentations et les pratiques.

Notre projet proposait donc, deux ans après la promulgation, de mettre en rapport, les formations instituées et les dynamiques éventuellement contradictoires les traversant, avec les besoins identifiés par de récents bénéficiaires de ces formations dans trois académies différentes. Ce point sur l'existant comportait également une dimension exploratoire auprès des enseignants sur la réception des principes de cette loi et les aspects concrets des changements en cours. Notre projet incluait la dimension de la territorialisation en situant nos travaux dans trois académies représentatives de situations socio-démographiques éloignées, avec pour intention, là aussi, d'aborder les problèmes du double point de vue d'un état des lieux et des orientations mises en œuvre pour aborder la nouvelle période. Nous avons donc cherché à comprendre la situation en dynamique, au sens où, à l'inverse de ce que suggère parfois la notion d'état des lieux, ce dernier n'est pas statique et s'analyse en termes qualitatifs à travers des tensions et des équilibres plus ou moins stables. En outre, nous avons choisi d'inscrire cette recherche sous un éclairage européen, conscients du poids grandissant du niveau communautaire dans les prises de décision qu'il s'agisse de la politique en faveur des personnes handicapées ou de la formation des enseignants.

À partir de ces premiers éléments nous avons approfondi notre problématique en nous appuyant sur un recueil de données construit sur l'intention de croiser l'analyse de documents officiels, essentiellement des plans de formations spécialisées et continues, avec celles d'entretiens semi-directifs (N 30) conduits auprès d'enseignants ordinaires et spécialisés. On trouvera dans la première partie l'exposé de la réflexion méthodologique qui a animé notre travail, cette dernière nous a amenés, en cohérence avec notre définition de la notion d'état des

lieux, à adopter systématiquement un traitement croisé de nos données. C'est-à-dire un traitement informatique des énoncés à caractère objectivant, combiné à des analyses thématiques classiques des entretiens. Comme le reprend le graphique 1, nous avons divisé notre travail en trois directions : une analyse de l'offre de formation, la conduite d'entretiens auprès d'enseignants, une réflexion comparative internationale. À partir de ces trois axes indépendants, nous espérons disposer d'éléments suffisants pour mettre en perspective les différents aspects de notre problématique.

C'est pourquoi nous débutons la présentation de nos travaux par la question internationale sachant qu'elle sert de cadre structurant à nos réflexions bien qu'ayant fait l'objet d'investigations plus limitées. Ainsi que nous en amorçons le bilan dans la troisième partie, il apparaît que le changement de cap opéré par la législation française intervient dans un contexte marqué par l'achèvement d'un processus d'unification des législations en faveur des personnes handicapées, conduit sous le principe de non-discrimination. La voie française d'entrée dans ce nouveau régime juridique conserve cependant des caractéristiques héritées de la période antérieure. Ceci peut s'analyser à travers la logique de compromis retenue en matière de définitions, qui permet, tout en ouvrant des perspectives, de rester en lisière d'une adoption résolue des notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers. Cette option politique pragmatique et prudente entre en résonance avec les premiers signes d'un examen critique qui apparaissent dans certains pays ayant bâti leur politique sur ces définitions : tels le Royaume uni ou la Suède. Par ailleurs, il ressort de notre revue de question que les conceptions internationales issues de l'ONU, de l'UNESCO ou encore de l'OCDE bien que se diffusant largement à l'échelle internationale fassent l'objet de démarches adaptatives spécifiques à chacun des contextes nationaux. En conséquence, il semble qu'au-delà d'une transposition mécanique quelque fois suggérée par la référence à de supposées « bonnes pratiques », il faille, pour réussir en matière d'inclusion scolaire, prendre en compte les situations nationales dans toutes leurs dimensions historico-sociales. Une comparaison plus approfondie entre la France, l'Espagne et l'Italie, telle que nous en avons disposé les premiers éléments, nous permettrait sans doute de dégager, en termes de conception des formations des enseignants, des constantes plus facilement généralisables. Malheureusement, le temps imparti à cette recherche et la centration compréhensible sur la situation française nous ont contraints pour l'heure à laisser partiellement en friche l'aspect comparatif. De plus, l'adoption récente de recommandations européennes en matière de formation des enseignants dans le cadre du processus de Bologne

vient grossir ces questions de problématiques nouvelles qu'il va falloir désormais aborder. Il reste remarquable que le modèle de l'enseignant spécialisé de soutien, généralement polyvalent, travaillant en co-intervention ou en appui aux enseignants ordinaires soit celui le plus répandu dans les pays qui appartiennent au groupe de ceux qui pratiquent une politique inclusive. C'est dans ce groupe que l'on trouve notamment l'Espagne et l'Italie. Comme on pourra le constater dans les contributions de nos collègues de Turin et de Badajoz, les formations des enseignants s'adosent dans ce cas à des troncs communs de formation pour l'accueil des élèves handicapés plus importants. Ceci concerne à la fois les curricula des formations des enseignants ordinaires et spécialisés et ceux des formations spécialisées elles-mêmes, dont les options sont plus réduites en nombre. Cependant, le matériel que nous avons rassemblé à l'occasion de notre symposium, dont on trouve ici les contributions essentielles, appelle de nouveaux approfondissements que nous n'avons pas pu conduire dans le cadre temporel imparti à cette recherche.

Sur la dimension de l'état des lieux des formations des enseignants nous avons mis en lumière un certain nombre de tensions qui traversent l'offre générale de formation, entre logiques d'adaptation à l'emploi, formations de début de carrière, formation continue et formations spécialisées certificatives. Travaillées par la dimension territoriale, ces contradictions trouvent des résolutions provisoires appuyées sur les ressources mobilisées par les académies. Mais, la maximisation de ces ressources est plus ou moins importante selon les coordinations instaurées de façon pragmatique entre les différents opérateurs de formation. Dans ce panorama, certaines académies mettent l'accent sur des priorités sans que celles-ci apparaissent comme le résultat d'une réflexion concertée (voir graphique 24). Le capital de compétences à disposition est bien évidemment inégal, il détermine en grande partie les capacités de réponse des différents opérateurs aux demandes émergentes des terrains. Au plan de la formation initiale des enseignants ordinaires, nous avons constaté des fluctuations dans la place accordée aux modules ASH au cours de l'année de PE2. Plusieurs raisons expliquent ce constat, tout d'abord la récente refonte du cahier des charges des IUFM et le peu de recul pour en analyser les effets. Ensuite, et plus fondamentalement, les interrogations qui pèsent sur l'efficacité de formations a priori sans véritables accroches pratiques. Ce sentiment, corroboré par les enseignants interrogés, conduit les IUFM à privilégier dans ce domaine les formations T1 et T2. Pour compléter ce tableau contrasté le suivi et la formation des auxiliaires de vie

scolaire cumulent, malgré l'investissement des acteurs, les difficultés générées par le cloisonnement et la précarité de la situation de ces personnels.

Au cœur de cet ensemble, les formations spécialisées des enseignants jouent un rôle charnière. En effet, bien que déstabilisées par le recentrage sur la classe ordinaire de la dynamique de scolarisation des élèves handicapés, elles demeurent le lieu central de production de compétences professionnelles en matière d'adaptations pédagogiques déterminantes pour l'accessibilité. L'analyse des adaptations pédagogiques déclarées par les groupes d'enseignants interrogés ne laisse pas de doute dans ce domaine (voir tableau 12). Ayant engagé par ailleurs un processus d'alternance formative, il reste aux formations spécialisées à mettre au centre de leur conception les mutations identitaires induites par la généralisation de la scolarisation. Ce processus, ne peut pas se concevoir du seul lieu d'élaboration de ces formations. Il est à inscrire positivement dans une dynamique travaillée en amont par les réformes d'ensemble qui touchent aujourd'hui la formation des enseignants et la mise en pratique des principes découlant de la formation professionnelle tout au long de la vie. Si l'évidence d'une refonte des formations s'impose, cette dernière devrait être produite dans le cadre des nouveaux besoins mis à jour par la scolarisation. En effet, on constate en France, sur la question de la scolarisation des élèves handicapés, une désynchronisation systématique entre réforme des formations spécialisées et réformes générales du système scolaire et du champ du handicap. Si bien que les opérateurs sont mis en situation de devoir répondre aux nouvelles attentes à l'aide d'outils conçus dans la période antérieure sans anticipation prospective. Ces déséquilibres objectifs ne permettent pas d'asseoir une dynamique identitaire nouvelle pour les enseignants spécialisés pourtant réclamée par la généralisation de la scolarisation.

C'est dans ce sens, qu'à l'issue de notre travail nous avons dégagé des pistes de réflexion en proposant de nouveaux formats pour les actions de formation assis sur une modélisation des situations de scolarisation (voir graphiques 25 et 26). Il ressort de cette dernière que la notion de classe spécialisée conserve une prégnance dans les pratiques qu'il s'agit désormais de transférer sur celle de dispositif. Déjà opérée dans les textes cette mutation mérite d'être menée à son terme afin de féconder de nouveaux socles identitaires pour les enseignants spécialisés. Cet aspect nous invite à aborder le dernier point approché par notre recherche : la dimension des contextes d'exercices liés à la scolarisation.

Nous avons en l'espèce voulu tirer les conséquences du geste majeur de la loi qui consiste à mettre la classe ordinaire au centre de l'élaboration des projets personnalisés de scolarisation. De ce point de vue, il est patent que les premières dispositions de la loi ont rencontré une

relative inertie de l'institution scolaire en dehors de réponses trop exclusivement concentrées autour de l'adjonction d'auxiliaires de vie scolaire pour permettre de répondre aux besoins d'urgence. Cette situation demande à être dépassée dans une réflexion d'ensemble dont l'objectif prioritaire serait : la pénétration dans le cœur des pratiques enseignantes des adaptations nécessaires à une scolarisation réussie des élèves handicapés. Il conviendrait alors d'inscrire cet objectif dans une dynamique qui prenne la mesure de l'existence des différents pôles constitutifs des contextes scolaires, telle que nous en proposons une approche modélisée (voir graphique 25). Dans cet esprit, la promotion de nouvelles collaborations entre enseignants généralistes et spécialisés s'impose. Celles-ci trouveraient, dans la mission d'élaboration et de soutien aux situations d'enseignement-apprentissage des élèves handicapés, de nouveaux cadres identitaires structurants, dégagés de l'emprise de la classe. Pour favoriser cette transition, la notion de besoins éducatifs particuliers, telle qu'elle est aujourd'hui généralisée en Europe, mériterait d'être placée en tant qu'opérateur de transformation des conceptions antérieures. Évalués au sein de la classe ordinaire, avec le soutien des enseignants spécialisés et des professionnels médico-sociaux, ces besoins deviendraient le socle organisateur des réponses apportées aux apprentissages des élèves¹. Mises en œuvre de façon personnalisée, au travers de situations pensées dans leurs dimensions à la fois familiales, sociales, psychologiques et scolaires, ces réponses articuleraient les dimensions d'accessibilité et de compensation aux différents niveaux, de la classe, des regroupements spécifiques d'élèves et plus généralement de la vie de la communauté éducative des établissements. C'est donc dans ce sens d'un accompagnement de ce processus que nous risquons quelques recommandations regroupées dans le tableau de conclusion.

À bien des égards, les éléments analysés au cours de cette recherche reflètent le caractère transitoire de la situation deux ans après l'adoption d'une loi majeure. Le lecteur trouvera dans ce rapport matière à des réflexions sur deux plans que nous avons voulu imbriqués.

Celui d'une analyse sociologique visant la saisie des mutations en cours dans les représentations des acteurs professionnels que sont les enseignants face à une question devenue aujourd'hui consensuelle, à savoir : la scolarisation des élèves handicapés dans la communauté scolaire ordinaire.

¹ Voir WATKINS A. (dir.) *Évaluation in inclusive settings : keys issues for policy and practices*. Danemark: Odense, 2007. Le rapport est disponible en français sur le site de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Celui d'une approche de cette question, aux dimensions anthropologiques et culturelles déterminantes, par une entrée inscrite au cœur des pratiques sociales éducatives et scolaires animées par des professionnels dans des contextes d'exercice dont nous avons souligné les caractéristiques structurantes.

Si la réflexivité s'est imposée comme modalité de production d'effets de formation il reste qu'elle doit être pensée en relation avec les questions d'identité professionnelle car comme nous le rappelle opportunément Jean Claude Kaufmann : « *le mouvement réflexif, qui ne peut être atténué dans sa dynamique formelle est canalisé de façon précise ; la réflexion est orientée. Les informations recueillies sont filtrées par la grille identitaire, et intériorisées seulement quand elles ne sont pas trop dissonantes* ». ²

² KAUFMANN J.-C. Individu et réflexivité. In : HIRSCHHORN M. (dir.). *L'individu social, autres réalités, autre sociologie ?*, Laval : PUL, 2007, p. 66.

I. ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

1. L'appel d'offres

Conscient du renversement des équilibres induit par cette loi, l'appel d'offres se proposait d'en aborder les enjeux en termes de formation des personnels enseignants ordinaires et spécialisés mais aussi des personnels intervenant dans l'accompagnement et le soutien des élèves handicapés dans et hors de l'école. L'objectif de la recherche initiée consistait en l'établissement d'une photographie de l'offre de formation existante pour l'interroger au regard des besoins générés par la mise en place de la loi et ceux identifiés par les acteurs de la scolarisation. Cette photographie se voulait territorialisée au plan académique en ce qui concerne la France, mais aussi éclairée par une analyse comparative des pratiques de formation dans l'union européenne.

2. Axes problématiques de la réponse

Bien que ne consacrant pas la notion de situation du handicap³, la nouvelle loi rompt avec la logique du traitement à part de tous les particularismes des élèves face aux apprentissages elle introduit la dimension des environnements dans l'approche du handicap. La suppression du qualificatif spécialisé pour l'éducation et l'enseignement est symbolique de ce geste. C'est donc l'espace commun de la socialité scolaire qui désormais : « *doit offrir à chacun d'exercer sa puissance, ses talents, sa citoyenneté au milieu de tous, avec tous [...] cela convoque tous les détours et toutes les parallèles à ré-entrer dans l'espace de tous, pour l'animer et le gorger des services nécessaires. Cela convoque l'espace commun à refuser une norme préétablie.* »⁴

Cette orientation générale ne conduit pas pour autant à invalider les savoirs spécialisés et la nécessité d'une formation spécifique pour les enseignants et les personnels éducatifs intervenant dans les dispositifs ou établissements adaptés. Elle incite au contraire à en dégager les éléments pertinents à réinvestir dans les modalités ordinaires de scolarisation et d'enseignement. À l'instar des télécommandes des téléviseurs, d'abord élaborées pour les

³ La définition légale réalise un compromis entre une approche sociale et environnementale du handicap et une approche qui le relie à l'existence d'une déficience. En Europe, le Danemark et la Suède ne donnent pas de définition du handicap par exemple, mais cette question est controversée. Voir *Comparative study of definitions of disability*, Université de Bruxelles, 2003, étude commandée par la commission européenne.

⁴ STIKER H.-J. Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit*, décembre 1999, n° 259.

besoins des personnes à mobilité réduite, devenues objets usuels, beaucoup d'innovations pédagogiques et de réflexions didactiques ont été suscitées par les questions posées par les élèves qui apprennent différemment.

La formation pour la scolarisation des élèves handicapés s'alimente de savoirs construits à l'intersection : des modalités pédagogiques et didactiques générales (le champ des adaptations pédagogiques), de leur mise en œuvre pratique *in situ* par les enseignants (le champ de la didactique professionnelle) et des connaissances spécialisées reposant sur l'étude des différents handicaps (le champ des disciplines médicales, psychologiques, sociologiques). Désormais, le centre de gravité de cette zone d'intersection se déplace vers l'enseignement ordinaire du fait de la modification des contextes de scolarisation des élèves handicapés. Cette orientation générale encourage à dégager les éléments de formation spécialisée propres à être réinvestis dans les modalités ordinaires de scolarisation et d'enseignement. En outre, l'apparition de nouvelles fonctions d'accompagnement, avec notamment les auxiliaires de vie scolaire, peut elle aussi favoriser la formalisation de nouveaux savoirs, élaborés en situation, dans la proximité des élèves. Fondamentalement, il s'agit d'élaborer de nouveaux cadres de pratique, propres à une meilleure mise en rapport des professionnels, de l'éducation nationale et du secteur médico-social, de statuts et de formations différents, appelés à collaborer ou coopérer tout au long des parcours de scolarisation et de formation des élèves handicapés⁵.

Souvent, la question du handicap révèle une discordance entre le temps de l'enfant, celui des familles et celui des institutions. Nous avons été marqués, du fait de l'existence de secteurs indépendants, par un fonctionnement en termes d'orientation, de structures et de places, de liste d'attente, etc. Réfléchir en termes de parcours, de continuité, d'appartenance multiple, de séquences, suppose des compétences dans la connaissance des différents environnements spécialisés et de leurs exigences. La logique de l'intégration individuelle des élèves handicapés reposait beaucoup sur les bonnes volontés des acteurs. Désormais, l'État s'engage à la mise en accessibilité qui implique d'envisager l'école d'un point de vue institutionnel d'ensemble. Pour autant, les formations ne sauraient se contenter d'informations générales, en oubliant les modalités concrètes de mise en œuvre, à l'échelle d'établissements, de pratiques d'adaptations logistiques, pédagogiques et didactiques. Plus que des connaissances abstraites sur les handicaps, les professionnels ont besoin de savoirs faire sur la construction des projets personnalisés de scolarisation et les ressources mobilisables pour leur suivi. Le récent cahier

⁵ MAZEREAU P. L'accompagnement, nouveaux modèles et nouveaux dispositifs : quels modes de coopération professionnelle pour les enfants en situation de handicap ? *La nouvelle revue de l'AIJ*, juin 2005, n° 30.

des charges de la formation des maîtres intègre d'ailleurs cette dimension : « *formation et stage d'initiation à la prise en charge du handicap complétant les premiers acquis dispensés aux professeurs stagiaires. Pour prendre en charge un élève en situation de handicap, mais aussi afin de mieux connaître les partenaires, les réseaux, les dispositifs et les ressources existants, une formation spécifique est nécessaire* »⁶, ce nouvel impératif est repris dans le paragraphe consacré à la diversité des élèves : « *faire appel aux partenaires en tant que de besoin* ».⁷

En réalité c'est la notion de spécialisation qui change de sens. Plutôt que définie *a priori* par tout ce qui excéderait une professionnalité réduite au processus enseignement⁸, elle doit désormais s'envisager comme le processus prescrit par ce qui demeure spécifique, dès lors que les adaptations environnementales et pédagogiques sont effectives. La démarche de formation spécialisée appelle en conséquence une approche contextuelle des situations de scolarisation des élèves handicapés et des réquisits organisationnels d'une école inclusive, ceci en préalable à l'étude des spécificités liées aux handicaps, qu'ils soient mentaux, sensoriels, moteurs ou psychiques. Dans le prolongement de cette logique, les enseignants spécialisés sont invités à développer des pratiques d'appui aux enseignants, aux divers acteurs et responsables des établissements scolaires, tout autant qu'aux seuls enfants handicapés. On peut donc s'attendre à ce que les redéfinitions en cours des pratiques spécialisées affectent la dimension des identités professionnelles des enseignants.

Compte tenu de ces orientations générales, l'objectif dynamique de la recherche se formule ainsi : dégager les voies pertinentes de formation et de recherche propres à faciliter le transfert de connaissances et de savoir-faire professionnels, des milieux spécialisés vers la scolarisation ordinaire ; en envisageant, dans une perspective systémique, l'organisation et le contenu des formations portées par les différents acteurs institutionnels. Les conditions de possibilité de ce transfert ne peuvent s'envisager que sur la base d'un **état des lieux des formations** existantes, d'une analyse de leurs logiques structurantes et des manières dont elles prennent en compte **les nouveaux besoins**. Ces derniers sont, quant à eux, abordés sous l'angle de la perception qu'en ont les principaux acteurs : c'est-à-dire les enseignants ordinaires et spécialisés dans divers contextes de scolarisation des élèves handicapés.

Devant le large spectre des questions mobilisées par la formation pour une scolarisation des élèves handicapés, nous avons, dans un souci d'ouverture problématique choisi de travailler dans trois directions selon des modalités à chaque fois spécifiques.

⁶ *Bulletin Officiel*, 4 janvier 2007, n°1.

⁷ *Ibid.*

⁸ HOUSSAYE J. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, 1982.

3. Projet de déploiement opérationnel

Pour mener à bien ce programme de recherche nous l'avons décomposé en trois axes :

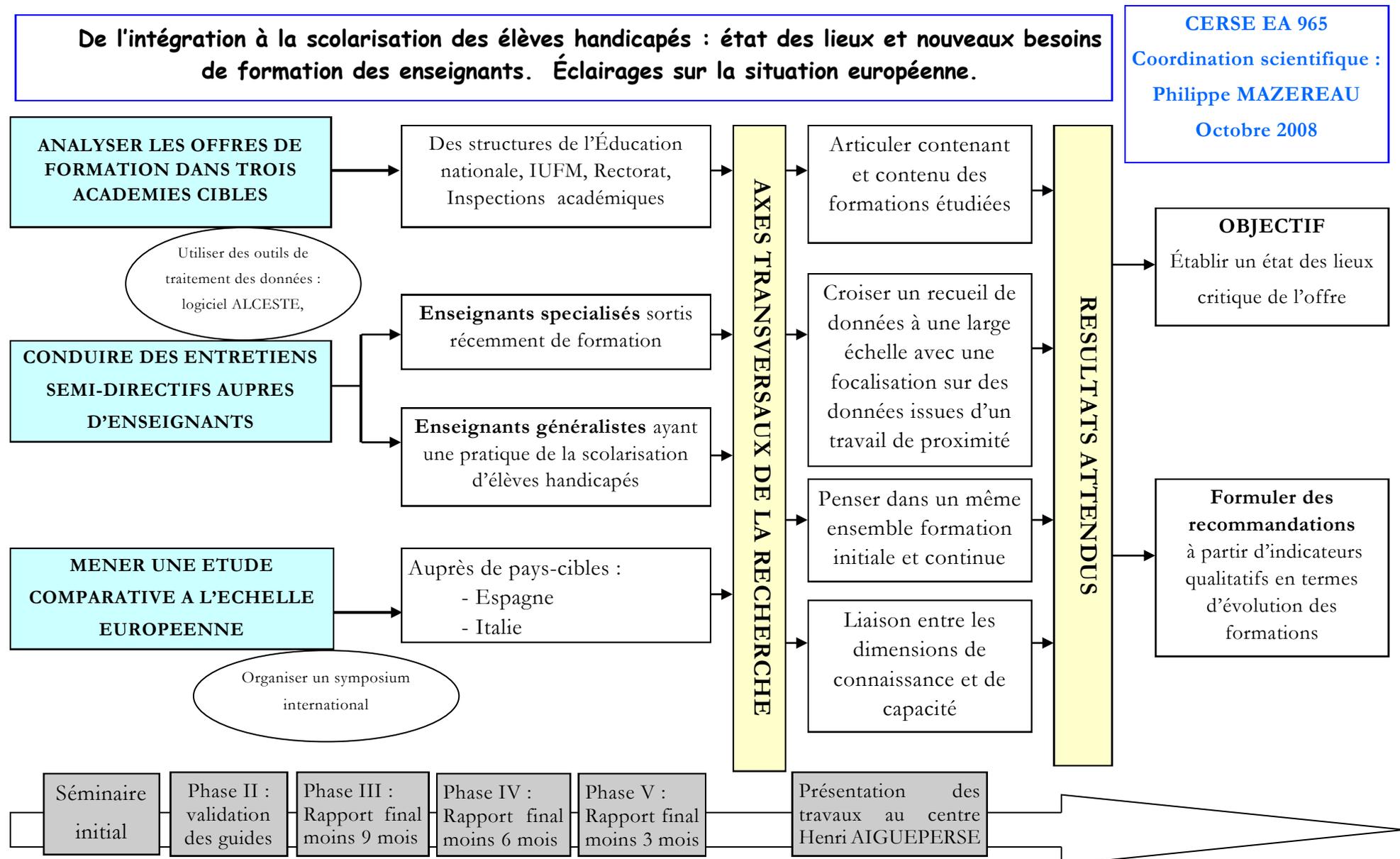
- une analyse de l'offre de formation (situation, organisation, contenu) dans trois académies retenues pour leurs caractéristiques socio-démographiques et leurs ressources formatives contrastées ;
- un recueil de données par entretiens semi-directifs, auprès d'un public d'enseignant, sur les questions de formation mais aussi sur le contexte inauguré par la loi de février 2005 et plus généralement sur leurs représentations des apprentissages chez les élèves handicapés ;
- un travail de problématisation comparative des modalités de formation des enseignants au niveau européen.

Ces trois directions ont fait l'objet d'investigations indépendantes avant d'être ensuite rapprochées de manière à susciter des synthèses selon les interrogations retenues. Ceci signifie que nous restituons ici, en même temps le matériel recueilli : ses modalités de construction et les pistes d'analyse qu'il nous suggère. Cependant, loin de clore les interprétations, ce matériau reste disponible pour des prolongements et des analyses conduites selon d'autres orientations. En effet, ce recueil de données pluri-directionnel constitue un réservoir d'objets qui interdit une synthèse directe et récapitulative des questionnements ouverts. En d'autres termes, la recherche se déroulant sur une période de dix-huit mois, le matériel recueilli déborde les pistes d'analyse réflexive esquissées dans ce rapport. Gageons que sa réception et les commentaires qu'il suscitera permettront d'en approfondir la portée scientifique et pratique.

La scolarisation des élèves handicapés et les réorganisations des modalités de formation qu'elle occasionne ou devrait susciter touchent donc un champ étendu, c'est pourquoi nous avons retenu une logique d'exposition de nos résultats qui respecte la logique suivante :

- une définition du périmètre des données étudiées en même temps que leur traitement méthodologique ;
- une première présentation analytique du matériel conduite à ce premier niveau ;
- des synthèses proposées par regroupements thématiques et les recommandations qu'elles nous inspirent.

Graphique 1 : Représentation synoptique du déroulement de la recherche



4. Les mises en œuvre méthodologiques

Ne raisonnant pas dans un cadre hypothético-déductif, autrement dit ne nous adossant pas à des lois générales dont nous chercherions à dégager des actualisations historiques, nos méthodes sont donc plurielles. Toutefois, bien qu'adaptées à la spécificité de leur objet, les méthodologies utilisées pour les deux premiers axes de travail mettent en tension deux modalités d'analyse :

- l'une à visée « objectivante » s'appuie sur des analyses automatiques d'énoncés, effectuées à l'aide du logiciel Alceste ;
- l'autre, plus liée aux pré-connaissances des terrains et intuitions des chercheurs, opère des regroupements thématiques et propose des pistes d'investigation en rapport avec l'état de la recherche dans les différents domaines explorés.

Concernant la dimension comparative, troisième axe de la recherche, relativement au temps dont nous disposons, nous avons opté pour une logique d'échange, à partir d'interrogations communes entre chercheurs de trois pays, sous forme de symposium.

Afin de rendre compte au plus près des modalités d'élaboration des éléments de notre argumentation, qui ne peut se déployer dans une axiomatique de l'induction et de la déduction⁹, nous nous efforçons de préciser au plus près la nature des éléments qui interviennent dans nos constructions. Pour faciliter la restitution de notre travail nous séparons les éléments qui relèvent du recueil de données de ceux qui organisent nos démarches d'analyse.

4.1. Le recueil des données

En termes de recueil nous distinguerons les données brutes (textes réglementaires, plans de formation...) des données pré-construites essentiellement par entretien.

4.1.1 L'offre de formation

Pour dessiner un état des lieux et une caractérisation de l'offre de formation, nous avons procédé au recueil d'informations brutes suivant :

- les plans de formation spécialisés des trois académies,

⁹ Nous nous référons ici au point de vue de Jean-Claude Passeron dans : *Le raisonnement sociologique*, Paris : Nathan, 1991 (1^{ère} édition) ou plus récemment dans : le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques, in : BOUVERESSE J. & ROCHE D. (dir.) *La liberté par la connaissance*, Paris : Odile Jacob, 2004.

- les PAF, et les PDF afin d'examiner les formations relatives à la scolarisation des élèves handicapés,
- les modules de formation spécialisée d'initiative nationale ainsi que le plan de formation de l'INS HEA et de l'ESEN,
- des annonces de colloques ou manifestations en lien avec la mise en place de la loi du 11 février 2005.

S'agissant du dispositif central pour la recherche, les plans de formation spécialisée, nous avons complété les données brutes officielles, par des entretiens avec les responsables de ces formations, ainsi qu'un questionnaire complémentaire afin de saisir plus avant les logiques de contraintes et les aménagements pratiques dont ces plans sont le résultat. Cet agencement méthodologique particulier sera détaillé plus loin (cf. partie I, 4.2.3 L'offre de formation spécialisée).

Concernant la formation des auxiliaires de vie scolaire en raison de l'homogénéisation réalisée par la signature, le 17 septembre 2007, de la convention entre le ministère de l'Éducation nationale et des associations gestionnaires d'équipements spécialisés, nous avons là aussi eu recours à des entretiens avec certains responsables de service pour enrichir nos données (cf. partie III, 3.2).

4.1.2 Le point de vue d'enseignants ordinaires et spécialisés sur la formation et la scolarisation des élèves handicapés

Pour recueillir les appréciations des enseignants nous avons recouru à des entretiens semi-directifs (N = 30), administrés par deux enquêtrices, étudiantes en master de sciences de l'éducation deuxième année, formées pour la circonstance.

4.1.2.1 La construction des entretiens

Les paramètres que nous avons pris en compte pour élaborer les grilles d'entretiens sont liés aux catégories d'enseignants que nous visons, relativement à la scolarisation des élèves handicapés et aux questions de formation corrélatives. Nous avons construit notre échantillon en recherchant prioritairement les caractéristiques suivantes réparties par académie :

- Enseignants spécialisés, formés dans le cadre du CAPA-SH ou du 2CA-SH, c'est-à-dire depuis 2004 ;

- Enseignants ordinaires ayant pratiqué l'intégration scolaire avant la loi de 2005, et, enseignants ordinaires pratiquant l'intégration ou scolarisant actuellement des élèves handicapés ;
- Du côté des élèves concernés, nous avons recherché deux catégories : des élèves relevant du handicap psychique ou des troubles des fonctions cognitives, des élèves relevant de handicaps physiques ou de maladies invalidantes.

Notre objectif était de disposer de matériel sur l'évaluation rétrospective des formations spécialisées et les besoins de formation exprimés par les enseignants ordinaires. Le tout articulé avec des points de vue sur : l'impact de la loi sur les contextes de scolarisation, les questions d'identité enseignante vis-à-vis des élèves handicapés et des représentations sur le rapport à l'école et aux apprentissages de ces élèves.

Nous nous sommes plutôt situés dans un registre d'objectivation où, à partir d'un questionnaire fourni et précis, nous plaçons l'interviewé dans la situation d'avoir à construire un discours. Dès lors, ce dernier « opère une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) »¹⁰. Nous n'avons donc pas orienté la pratique d'entretien vers une logique de dévoilement ou d'expression, préférant une organisation thématique de notre questionnaire.

4.1.2.2 L'orientation thématique générale

En effet, plutôt que la singularité de discours nous avons surtout voulu mettre en lumière les éventuelles cohérences thématiques inter-entretiens. Plusieurs raisons nous ont conduits à opter pour des guides d'entretien relativement structurés. En premier lieu la connaissance de la problématique explorée et l'analyse préalable de l'avancement de la recherche, en second lieu le fait d'avoir confié les interviews à des enquêtrices ne disposant pas de proximité avec le terrain et dont il était important de guider le questionnaire. Nos guides ont été structurés selon quatre grandes rubriques : CONTEXTE D'EXERCICE- FORMATION (EVALUATION ET BESOINS)- PRATIQUE ENSEIGNANTE ET IDENTITE- REPRESENTATIONS DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ELEVES HANDICAPES. En ce qui concerne la loi de février 2005, nous avons choisi de ne pas solliciter directement d'appréciation en termes de valeurs. Son rôle est évoqué au début de l'entretien, pour situer son impact dans l'organisation de la scolarisation, et indirectement en fin d'entretien sur l'extension du processus de scolarisation et

¹⁰ BLANCHET A & GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 2003, p. 29.

de formation ainsi que sur la notion d'égalité des chances. Nous avons élaboré deux guides, selon que nous nous adressions à des enseignants spécialisés ou non, ces derniers ne diffèrent que sur les questions touchant à la formation.

Tableau 1 : Guide d'entretien enseignants

THEMES	QUESTIONS
<i>RELANCES, APPROFONDISSEMENTS</i>	
Contexte d'exercice	
1	Dans quel contexte scolaire travaillez-vous actuellement avec des élèves en situation de handicap ?
<i>Relances, approfondissements : organisation de l'école, classe ou dispositif, présence d'AVS ou EVS, mention dans le projet d'établissement ou d'école, place du directeur, des autres collègues, travail d'équipe. Relation avec les parents. Relation avec les intervenants médico-sociaux</i>	
2	En quoi ce contexte est-il modifié par la loi du 11 février 2005 ?
<i>Relances, approfondissements : Parcours scolaire, PPS, participation aux ESS, différence entre intégration et scolarisation.</i>	
3	Quelles sont la valeur et la finalité accordées à la scolarisation par les enfants et leur famille ?
4	Estimez-vous que la parole de l'enfant ou de l'adolescent sur son devenir est prise en compte ?
Formation, évaluation et besoin	
1	Vous avez récemment suivi une formation spécialisée, comment était-elle organisée ?
<i>Quelle alternance, quel accompagnement des équipes de formateurs et de terrain ? Contenus disciplinaires, suivis individualisés. Solliciter le point de vue sur l'alternance, est-t-elle formative ? à quelles conditions ?</i>	
2	Pourquoi avez-vous fait le choix de cette formation ?
3	De quelle manière répond-t-elle à vos besoins actuels ?
<i>La question de l'option, sa définition, ses contenus de formation sont-ils adaptés au public que vous accueillez (élèves) ? Au poste que vous occupez (structure) ?</i>	
4	Quels sont les réflexions ou outils théoriques de votre formation que vous mobilisez le plus souvent ?
5	Pouvez-vous donner un exemple de notion théorique qui éclaire votre pratique de terrain ?
6	Quels sont les principaux apports de votre formation que vous utilisez dans votre pratique ?
7	Pouvez-vous donner un exemple de contenu de formation que vous estimez particulièrement pertinent en direction du public accueilli ?

8	Quels aspects de la formation ont contribué à modifier votre regard et vos attitudes d'enseignant ? Vous estimez-vous plus compétent ? Dans quels domaines ?
9	Avez-vous bénéficié d'opportunités ou de soutiens particuliers pour suivre votre formation ? Comment avez-vous géré la question de l'évaluation de la formation ?
10	Êtes-vous confronté à des difficultés non abordées en formation ? Pensez-vous qu'une formation continue vous serait bénéfique ?
Pratique et identité	
1	Comment définiriez-vous votre travail d'enseignant vis-à-vis des élèves en situation de handicap ?
2	En quoi votre spécialisation vous distingue-t-elle des enseignants ordinaires ?
<i>Quels sont les types d'aide dominants, dont ont besoin les élèves handicapés ?</i>	
3	Jouez-vous un rôle de conseil auprès de collègues ?
4	Estimez-vous que votre point de vue professionnel soit pris en compte dans l'évaluation et le suivi de l'élève ?
<i>Il y a deux dimensions à cette question : la première concerne les interlocuteurs (parents, institution, MDPH), la deuxième concerne les modalités de cette communication (écrits professionnels, réunions...)</i>	
5	Comment voyez-vous la place et le rôle des autres professionnels de l'école ?
<i>Autres enseignants de l'école, enseignants référents, enseignants spécialisés autres (Rased) psychologues scolaires, médecins et infirmières scolaires, assistants sociaux, auxiliaires de vie scolaire AVS ou EVS, Atsem...</i>	
6	Il y a aujourd'hui une nouvelle fonction d'accompagnement des élèves handicapés : les AVS, comment concevez-vous leur tâche en classe, auprès de l'élève ?
7	Comment voyez-vous la place et le rôle des professionnels « extérieurs » à l'école ?
8	Donnez un exemple de collaboration réussie autour de la scolarisation d'un élève
9	De la même façon pouvez-vous donner un exemple de difficultés
10	Aujourd'hui vous vous définissez plutôt comme enseignant, enseignants spécialisés... ?
Représentations des caractéristiques et potentialités d'apprentissages des élèves	
1	Comment définiriez-vous le travail enseignant en direction des élèves en situation de handicap ?
<i>Y a-t-il des principes généraux valables pour la plupart des situations ? Si oui lesquels ?</i>	
2	Par rapport aux apprentissages quelles sont les caractéristiques qui distinguent les élèves en situation de handicap que vous connaissez des autres élèves ?

<i>Percevez-vous plutôt des difficultés cognitives, de comportement, de santé de fatigabilité devant les situations d'apprentissage ?</i>	
3	Estimez-vous que les conditions actuelles de leur scolarisation sont favorables à leur progrès ?
4	Les outils pédagogiques habituels de l'école vous paraissent-ils adaptés ?
5	Selon vous à quel niveau les adaptations pédagogiques sont-elles les plus efficaces ?
<i>Aménagement du cadre, conditions matérielles. Adaptation des consignes, adaptation des moyens (différenciation pédagogique), adaptation des parcours</i>	
6	Quel est selon vous le bénéfice principal d'une scolarisation en milieu ordinaire ?
7	La loi du 11 février parle d'égalité des chances et de participation qu'est-ce que cela évoque pour vous ?
8	Peut-on envisager la scolarisation ordinaire tout au long du cursus d'enseignement et de formation professionnelle ?
9	Quels sont les deux ou trois mots-clés qui vous paraîtraient désigner le mieux le rapport des élèves en situation de handicap avec l'école ?

Lorsque nous interrogeons des enseignants non spécialisés, les deux premiers thèmes faisaient l'objet de questions différentes ci-dessous.

Tableau 1 bis : Guide d'entretien enseignants non spécialisés (Thèmes 1 & 2)

THÈMES	QUESTIONS
<i>RELANCES, APPROFONDISSEMENTS</i>	
<i>Contexte d'exercice</i>	
1	Dans quel contexte scolaire avez-vous pratiqué l'intégration Ou pratiquez-vous la scolarisation d'élèves handicapés ?
<i>Faire préciser comment est venue l'intégration, projet parental, proximité d'un établissement spécialisé... autre</i>	
2	Comment avez-vous abordé cette situation du point de vue de votre travail enseignant ? Quelles adaptations avez-vous mis en place ?
3	Y-a-t-il des raisons personnelles qui vous ont incité à pratiquer l'intégration ?
4	De quelle manière le projet individuel d'intégration était-il élaboré ?
5	Comment votre point de vue était-il pris en compte,
6	Comment se déroulaient les collaborations avec les personnels extérieurs à l'école ?
7	Quels rapports entreteniez-vous avec les parents ?
<i>Fréquence, de type formel ou informel...</i>	
<i>Formation, évaluation et besoin</i>	
1	Si l'on se place du point de vue de la formation, qu'est ce qui selon vous vous aurait aidé à mieux assurer votre travail ?
2	De quelles connaissances a-t-on besoin en tant qu'enseignant pour faciliter l'intégration des élèves ?

3	La question de la responsabilité s'est-elle posée pour vous ?
4	Quelles ont été vos principales difficultés ?
<i>Chercher à faire préciser selon les domaines : relations extérieures, difficultés pédagogiques, difficultés relationnelles avec l'élève... demandez des exemples concrets</i>	
5	Selon vous quelle formation répondrait le mieux à la généralisation de la scolarisation des élèves en situation de handicap ?

4.1.2.3 Les intentions relatives à certains questionnements

De façon cohérente avec notre parti-pris thématique certaines questions ont été pensées en liaison avec les résultats de travaux antérieurs, soit que nous sollicitions des réponses dans un domaine déjà exploré avec la perspective de confronter le matériel aux précédents résultats, soit que nos questions, dans leur formulation intégraient déjà les acquis de recherches précédentes. Ce cas de figure s'applique essentiellement à trois domaines :

- celui des représentations sociales du handicap,
- celui des adaptations pédagogiques,
- celui de l'impact relatif des formations en lien avec leurs modalités d'accompagnement du savoir diffusé.

Pour le premier domaine, le plus étudié par la recherche, nous avons développé deux intentions opposées. La première s'est traduite dans la volonté de ne solliciter les représentations liées aux handicaps des élèves, qu'à partir de la question des apprentissages. C'est-à-dire le plus possible en rapport avec des élèves concrets, des situations scolaires précises. Nous voulions en cela nous écarter des discours généraux pour nous demander dans quelle mesure la représentation du handicap chez les enseignants s'appuie ou s'enrichit de contenus liés à leur expérience professionnelle de « technicien » des apprentissages. Dans ce domaine, outre les travaux fondateurs de (MORVAN, 1988) nous nous appuyons sur les enseignements des recherches de Lachal (LACHAL et *al.*, 2006). Ces dernières s'intéressent à la comparaison de la nature et de l'organisation des représentations chez trois groupes d'enseignants : « ordinaires », en formation spécialisée option D, et de jeunes titulaires nommés sur des postes spécialisés sans formation. Nous en avons retenu le résultat qui établit que seuls les enseignants spécialisés donnaient un contenu cognitif concret à la question des apprentissages des élèves handicapés. Sur ce point particulier nous avons eu l'intention de recueillir du matériel permettant d'approfondir cet apport. La seconde intention, reportée volontairement en fin d'entretien, cherchait en élargissant le questionnement au niveau de l'école (« quels sont les deux ou trois

mots clés qui vous paraîtraient désigner le mieux le rapport des élèves handicapés avec l'école ? ») à évaluer si les enseignants s'écartaient des représentations sociales de la population ordinaire et si oui dans quelle direction ? Cette fois nous avons pour référence le travail de Pierre Le Queau (LE QUEAU, 2003) qui, dans le cadre d'une étude du CREDOC, sur la perception sociale du handicap a mené une analyse des univers de référence des personnes par rapport au handicap. Son analyse est construite sur la base du recueil auprès d'un large échantillon de personnes, des mots qu'ils associaient spontanément au handicap. Ici nous cherchions, à travers une question du même type, mais en référence à l'univers professionnel des enseignants interrogés, à comparer ce qui fait image pour les deux publics.

Le second domaine touche aux adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants, domaine encore peu exploré, nous avons cherché dans notre guide, surtout à travers les relances de questionnaire à faire préciser au mieux par les personnes interrogées les gestes d'adaptation pédagogique qu'ils mettaient en œuvre en direction des élèves handicapés. Nous nous soutenions en cela de la typologie de ces gestes établie par Anne Gombert, Sylviane Feuilladié, Pierre-Yves Gilles et Jean-Yves Roussey, ceci encore une fois dans un souci comparatif (GOMBERT, FEUILLADIEU, GILLES & ROUSSEY, 2007).

Pour le troisième domaine qui tient aux formes de diffusion des concepts et outils de la formation, nous avons repris à notre compte une problématique initiée par François Baluteau qui s'intéresse aux modalités d'accompagnement des concepts issus des sciences dans les pratiques de formation (BALUTEAU, 2007). Reprenant en cela les apports de la sociologie de la traduction (CALLON, 1986), il cherche à mesurer l'impact des concepts étudiés en formation des enseignants selon les modalités pratiques de leur administration (cours magistraux, débats collectifs, etc.) mais aussi des liens opérés par les enseignants entre les concepts scientifiques et leur pratique professionnelle. C'est pour cette raison que nous avons détaillé de façon fine le questionnaire concernant les apports de la formation afin là aussi d'éclairer ces questions.

4.1.3 La dimension comparative

L'appel d'offres souhaitait que la réflexion sur les modifications du contexte français de scolarisation des élèves handicapés et ses conséquences en termes de formation soient mises en regard des tendances à l'œuvre au niveau de l'union européenne. Vis-à-vis de cette commande nous avons pris les options suivantes :

- Chercher une comparaison approfondie des dispositifs de formation des enseignants dans trois pays contrastés du point de vue des questions de l'inclusion scolaire.

- Organiser cette comparaison à partir d'un questionnaire préalable commun qui situe les enjeux de formation dans leurs contextes politique et social plus général.
- Conduire une problématisation des questions de formation des enseignants à l'école inclusive, telles qu'elles se posent au niveau de l'union, à partir d'une synthèse de la littérature.

Concrètement, nous avons retenu l'idée de contribuer à ce travail au cours d'un symposium consacré à la comparaison des situations française, espagnole et italienne. Le choix de l'Italie et de l'Espagne se justifie du fait, pour l'une, d'être pionnière en matière d'intégration scolaire depuis le milieu des années 1970, pour l'autre, d'être au contraire récemment entrée dans le courant inclusif, impulsé par les législations communautaires. Quant à la France, sa récente adoption de la scolarisation ordinaire comme régime de droit commun pour les élèves handicapés la place devant des exigences de reconversion de son système antérieur, fondé sur l'existence de deux réseaux de scolarisation ordinaire et spécialisé réglé, par les logiques de l'intégration et de l'orientation.

Nous avons donc sollicité deux universitaires, chercheuses et spécialistes reconnues de ces questions dans leur pays, Madame Marisa Pavone de l'université de Turin et Madame Rosa Oria de l'université de Badajoz, pour qu'elles contribuent à ce symposium à partir du guide de questionnaire suivant.

GUIDE DE QUESTIONNEMENT COMPARATIF

⇒ **Données de contexte**

- Situer les caractéristiques principales de la politique sociale de compensation des handicaps de chacun des pays.
- Présentation de l'organisation administrative et politique générale (décentralisation, compétences communales, régionales...)
- Y a-t-il une synchronisation entre les dernières lois concernant les personnes handicapées dans la société, celles concernant l'organisation de l'école et celles concernant la formation des enseignants ?
- Quelles sont la place et l'organisation du système d'éducation spécialisée : public/privé, rattaché à l'administration de l'école de la santé ?
- Quelles sont les modalités d'orientation des élèves vers les filières spécialisées scolaires ou médicalisées ?
- Quel est le mode de désignation du handicap, existe-il une définition légale, les classifications internationales jouent-elles un rôle ?
- En dehors des enseignants, quels sont les professionnels qui sont amenés à accompagner, soutenir la scolarisation ? Existe-il une fonction d'assistant individuel ou collectif aux élèves handicapés ?
- Quels sont les dispositifs d'observation et d'évaluation la qualité de la scolarisation ?

⇒ **Organisation et contenu de la formation des enseignants ordinaires**

- Quelle place pour les modules spécifiques concernant l'inclusion scolaire : volume, moment du cursus, contenus, organisation transversale ou ... ?
- Place dans les niveaux d'enseignement : pré-élémentaire, élémentaire, secondaire, supérieur
- La formation continue des personnels enseignants, de l'encadrement (directeurs d'établissement, inspecteurs)

⇒ **Organisation et contenu de la formation des enseignants spécialisés**

- Date de la dernière modification du cadre réglementaire. S'agit-il d'une certification ou d'une qualification ?
- Volume horaire, rapport tronc-commun options spécifiques, référentiels de formation, place des enseignements sciences humaines : sociologie, psychologie... didactiques disciplinaires, connaissance des handicaps, classifications, rapports avec les familles, réglementation.
- Quelle est la place de l'alternance ? Y a-t-il des dispositifs d'analyse de pratique ?
- Modalités d'évaluation, y-a-t-il un mémoire professionnel ?
- L'interprofessionnel comment sont abordées les collaborations entre personnels
- Les apports des recherches en éducation
- L'aspect international

⇒ **Les principaux problèmes relevés par les acteurs de la formation concernant la scolarisation des élèves handicapés**

- Réception idéologique, application pratique, difficultés, limites...
- Le point de vue des ministères, des organisations professionnelles, des syndicats, des associations de famille d'enfants handicapés...
- La recherche en éducation et les disabilities studies.

4.2. Le dispositif d'analyse retenu

Pour exploiter le matériel recueilli nous avons à chaque fois pratiqué des combinaisons méthodologiques spécifiques en fonction des objets que nous traitons et du questionnement qu'il suscitait au sein de l'équipe de recherche. Nos analyses de contenu ont revêtu plusieurs formes ou modalités s'appuyant sur les techniques suivantes, assemblées diversement.

4.2.1 L'analyse automatisée des énoncés

Cette technique, conduite par le logiciel Alceste, réalise des opérations statistiques sur le corpus analysé. Elle combine des calculs de fréquence de certains mots ou locutions en tenant compte des termes auxquels ils sont associés. Ceci débouche sur la constitution de « mondes lexicaux » qui se distinguent par des formes lexicales caractéristiques.

4.2.1.1 Quelques explications concernant le logiciel Alceste

Principe de base : la co-occurrence des mots dans une unité syntaxique de base.

Technique : le logiciel considère le corpus qu'on lui soumet comme un seul ensemble composé d'unités de contexte initiales (uci), et le découpe en unités de contexte élémentaires (uce), approximativement de la longueur d'une phrase. Il lemmatise le corpus¹¹ puis construit une matrice qui croise les uce et les formes retenues à l'issue de la lemmatisation. Ce tableau est essentiellement plein de 0, voir le schéma ci-après extrait de « Fiche technique Alceste »¹².

		J						
		Forme 1	Forme 2	...	Forme i	Forme p
I	uce 1							
	uce 2							
	...							
	uce i				δ_{ij}			
	...							
	uce n							

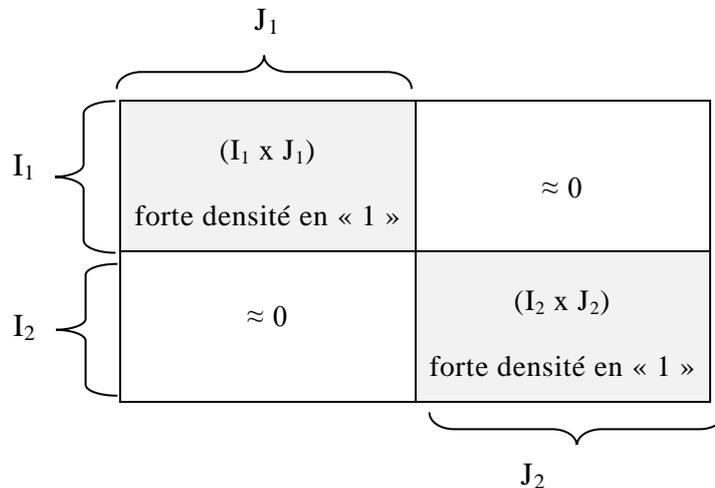
$$\delta_{ij} = \begin{cases} 1 & \text{si la forme est présente dans l'uce} \\ 0 & \text{si la forme est absente dans l'uce} \end{cases}$$

Graphique 2 : Matrice extraite de la « Fiche technique Alceste »

¹¹ La lemmatisation est une opération d'analyse de contenu qui opère par réduction des mots en une entité première (lemme), appelée aussi forme canonique, qui regroupe les différentes variables du mot et de ses dérivés. Par exemple le lemme de "cheval" et celui de "chevaux" sont les mêmes. Cette forme est l'infinitif pour les verbes, la forme masculine singulière pour les noms, etc. Par la lemmatisation, les formes prises par le mot (nom, adjectif, etc.) sont associées. L'analyse peut se faire ainsi sur le sens uniquement. Cela permet de réfléchir en fonction du sens des mots en faisant abstraction de leur forme. Source : <http://www.revue-referencement.com>, @position, septembre 2007, site consulté le 3 mai 2008.

¹² Disponible sur http://www.image-zafar.com/index_document.htm à la date du 3 mai 2008.

Le logiciel tendra ensuite à « diagonaliser » cette matrice, c'est-à-dire à partitionner I et J de façon à obtenir une répartition de sous-tableaux « denses en 1 » le long de la diagonale. Ci-dessous l'étape 1.



Graphique 3 : Diagonalisation de la matrice

Et ainsi de suite jusqu'à un nombre d'étapes qui maximise la répartition (au sens de la variable intra-classe). Les sous ensembles de J constituent alors des « mondes lexicaux » révélateurs de logiques de discours, dont le sens doit être découvert par le chercheur qui interprète les données. Les sous ensembles I_i sont constitués par les uce caractéristiques de chaque classe J_i.

4.2.2 L'analyse thématique

Ayant conçu nos entretiens selon des rubriques pré-définies nos données apparaissent donc déjà ordonnées de manière transversale. Ainsi nous nous sommes livrés dans un second temps à une analyse thématique spécifique à chaque rubrique (formation, représentation des apprentissages, contexte d'exercice, pratique et identité professionnelle). Cette fois les thèmes que nous cherchions à mettre en évidence étaient les suivants :

- les modifications induites par la loi de février 2005, perçues par les interviewés ;
- la constellation des partenaires de la scolarisation pour les enseignants ;
- la question des adaptations pédagogiques ;
- l'évaluation des formations spécialisées et les besoins exprimés par les enseignants non-spécialisés ;
- les représentations des enseignants sur les modalités d'apprentissages chez les élèves handicapés.

4.2.3 L'offre de formation spécialisée

L'offre de formation relative à la scolarisation des élèves handicapés n'est pas unifiée, elle relève de plusieurs opérateurs et s'adresse à des publics différents. Cependant nous avons fait porter notre étude principale sur l'organisation des formations spécialisées du fait de la place centrale qu'elles occupent dans le dispositif d'ensemble des formations en lien avec la scolarisation des élèves handicapés. Nous avons cherché à évaluer comment la centralité historique de ces formations, héritée de la logique de l'enseignement spécialisée français, était modifiée par la loi de 2005 et les transformations en cours dans la formation générale des enseignants. Notre méthodologie avait ici pour objectif de dépasser de simples considérations descriptives ou comparatives c'est pourquoi notre analyse des plans de formation spécialisés des académies A, B, C a été réalisée à partir des plans de formation CAPA-SH et 2CA-SH 2007-2008 et des entretiens menés auprès des responsables de formation ASH de ces trois académies.

Le recueil des données a donc été effectué en plusieurs temps selon l'agencement suivant :

1. Construction de guides d'entretien
2. Entretiens menés auprès des responsables des formations ASH des IUFM
3. Construction de la grille d'analyse des plans de formation
4. Questionnaire complémentaire à destination des responsables de formation ASH

Cette démarche qui peut paraître lourde se justifie par notre volonté de toujours éclairer nos analyses de contenu par des éléments fournis par les acteurs afin de réduire, autant que faire se peut, les mésinterprétations.

Tout au long de ce travail, notre attitude vis-à-vis des plans de formation spécialisée des académies a été guidée par les impératifs suivants :

Rappelons en premier lieu que ces plans font l'objet d'une validation par le Ministère de l'Éducation nationale au regard d'un cahier des charges. La présente recherche prend en compte les éléments du cahier des charges des formations, mais elle pointe d'autres thématiques liées à son propre questionnement, elle ne saurait donc être confondue avec une validation institutionnelle.

Ce travail ne se situe pas dans une dimension comparative ; d'une part, parce que les académies concernées ne sont pas de même importance au regard de critères démographiques, économiques et sociologiques ; d'autre part, en raison des données qui ne sont pas obligatoirement homogènes entre les trois académies.

Enfin, certains membres de l'équipe étant eux-mêmes concepteurs de plans de formation spécialisés, il convenait de se montrer vigilants vis-à-vis d'une attitude ethnocentrée qui, par hypothèse, ne pouvait être que la leur au départ. Les différentes étapes méthodologiques avaient donc également pour fonction de se déprendre d'une attitude par trop orientée par les modèles de formation que nous connaissons.

La construction de la grille d'analyse des plans de formation a donc résulté de la grille d'entretien initiale, des matériaux apportés par les entretiens et de la lecture des plans de formation. Cette grille est commune aux formations CAPA-SH et 2CA-SH ; elle n'interroge ni les actions de formation continue ni les modules d'initiative nationale.

Les critères de construction des items ont été les suivants :

- Présence des thèmes dans le plan de formation ou lors des entretiens
- Degré de pertinence au regard des évolutions conceptuelles et réglementaires
- Cohérence entre les valeurs affichées et les contenus de formation (ex : l'individualisation des parcours)
- Présence de données explicites (ex : articulation avec le terrain)
- Analyse de type qualitative (ex : « le niveau de formation : entre vulgarisation et expertise » ou l'item « continuités et ruptures avec les plans de formation précédents »)
- Sélection et catégorisation des items (ex : dissocier les items 33 et 35 qui portent sur l'existence de bilans personnalisés en N-1 et sur le suivi des stagiaires) ; nous aurions pu choisir de regrouper ces deux items, dissocier les fonctions des intervenants extérieurs.

La présentation analytique des plans de formation spécialisés des trois académies étudiées à l'aide de la grille d'analyse ci-dessous fait l'objet d'une annexe particulière étant donné la taille importante du document.

GRILLE D'ANALYSE DES PLANS DE FORMATION

⇒ Les données de base & les publics accueillis

- A1. Repérage des besoins dans l'académie
- A2. L'origine des publics : niveaux de formation / stagiaires T1, T2, T3 / publics ayant une connaissance de l'ASH ou non et la prise en compte de la diversité des stagiaires
- A3. Présence dans les plans de formation des résultats de la session précédente

⇒ L'équipe de formateurs

- B1. Les qualifications des formateurs et présence de formateurs de terrain
- B2. Participation des IEN-ASH / IA-IPR des CPAIEN-ASH aux formations
- B3. Les associations d'usagers ou de parents interviennent-elles dans la formation ?
- B4. Partenariats avec d'autres centres de formation ? (orthophonie par ex)
- B5. Partenariat avec d'autres institutions (CMPP, SESSAD, centre de référence...)
- B6. Existence de séminaires de formation interne pour les formateurs IUFM et intégration des résultats de recherche
- B7. Constitution d'un réseau de personnes ressources (second degré)

⇒ La construction du plan de formation

- C.1 Quelles continuités ou ruptures avec les précédentes formations ?
- C.2 Articulations avec les Inspections académiques et le rectorat (comité de pilotage académique ?)
- C.3 Articulation de la formation avec un diplôme universitaire

⇒ Les contenus de formation

- D.1 Les orientations théoriques : part faite aux différentes approches
- D.2 Dans les formations option C et D, part des contenus non strictement référés à l'option
- D.3 Part de la psychologie et de la psychopathologie
- D.4 La prise en compte des différents handicaps & Les classifications
- D.5 L'entrée didactique
- D.6 La prise en compte des publics spécifiques (les adolescents par ex scolarisés en ITEP, UPI...)
- D.7 Les contenus de formation qui relèvent du référentiel PE
- D.8 Construction de l'identité professionnelle
- D.9 Part du travail personnel dans la formation
- D.10 Développement personnel et identité professionnelle
- D.11 Part des disciplines « non dominantes » : musique, arts visuels...
- D.12 Analyse de pratiques : part des outils / des analyses de situation / de groupe d'analyse professionnelle
- D.13 Prise en compte des bilans des stagiaires et des formateurs dans l'élaboration des plans de formation
- D.14 Le travail avec les familles
- D.15 Le travail en équipe (les partenaires, l'enseignant scolarisant l'élève en classe ordinaire...)

⇒ Les modalités de formation

- E.1 Les conditions de l'alternance
- E.2 La prise en compte effective de cette alternance et l'organisation thématique des regroupements
- E.3 Articulation avec le terrain (stages...)
- E.4 Organisation de tables rondes, de conférences..
- E.5 Bilans de positionnement des stagiaires en N-1
- E.6 Existence de parcours personnalisés
- E.7 Suivi individuel de stagiaires : carnet de bord, port-folio, suivi de terrain et mise en place de modules complémentaires
- E.8 Rédaction d'un contrat de formation
- E.9 Dispositif de remédiation en cours de formation
- E.10 pourcentage des regroupements inter-option et inter-degré
- E.11 TICE & Utilisation de plates-forme collaboratives de travail
- E.12 Regroupement en N+1
- E.13 Dispositif d'évaluation de la formation
- E.14 Le mémoire professionnel dans la formation

5. Bilan qualitatif et quantitatif du matériel recueilli

5.1. L'offre de formation

Fidèles à notre logique de ne pas nous contenter des matériaux tels qu'ils sont officiellement présentés dans les documents institutionnels, nous avons, à chaque fois que nous en avons la possibilité, rechercher des informations supplémentaires de la part d'acteurs impliqués ou de collectifs institutionnels. Devant la diversité de l'offre tant sur le plan géographique que sur celui des opérateurs notre collecte s'est révélée inégale. En conséquence, le traitement qui peut en être le fait d'un point de vue analytique ne saurait être uniforme selon les réalités envisagées. C'est pourquoi il nous est apparu important de faire ici le bilan, par secteur du matériel recueilli et des possibilités qu'il offre.

5.1.1 Les formations académiques des enseignants spécialisés

Concernant les formations des enseignants spécialisés, ainsi que nous l'avons présenté plus haut, notre matériel nous a permis une analyse approfondie de leur structure et de leurs objectifs. Ce premier travail analytique a débouché sur un tableau qui restitue le passage au crible de notre grille d'analyse des trois formations académiques. Ce tableau restitue items par items les informations que nous avons compilées en précisant à chaque fois leurs sources, qu'elles proviennent de la lecture des plans de formation auxquelles doivent issus des entretiens avec les responsables académiques des formations. Étant donné l'importance quantitative de ce travail nous ne pouvons en restituer ici le résultat. Cependant, dans un souci de clarté et pour permettre au lecteur intéressé par un approfondissement de disposer de l'intégralité des documents qui ont servi de base à notre analyse, nous présentons ce tableau en annexe du présent travail.

5.1.2 La formation des enseignants ordinaires

S'agissant de la formation des enseignants ordinaires celle-ci se décompose en plusieurs domaines :

- les modules ASH de la formation initiale dispensée par les IUFM,
- les stages d'adaptation à l'emploi mis en place par les inspections académiques à destination des enseignants qu'ils soient nommés sur des postes spécialisées, ou qu'ils se trouvent en situation de scolarisation d'élèves handicapés ;

- enfin, les stages de formation continue proposés dans les plans départementaux ou académiques à destination d'équipe ou d'enseignants scolarisant individuellement des élèves handicapés.

Dans ces domaines les informations recueillies ne sont pas homogènes et se révèlent souvent parcellaires. Cette situation s'explique relativement facilement pour les stages organisés par les inspections académiques dans les circonscriptions d'enseignement du fait de l'ampleur des opérateurs impliqués dans huit départements. En revanche, elle est plus surprenante dans le cas des modules ASH des IUFM. Sur ce plan n'étant pas parvenu à disposer d'informations unifiées pour les trois académies nous avons renoncé en comparer l'organisation et le contenu. Une des explications de cette lacune tient au fait que ces modules font l'objet d'une offre encore instable et pouvant varier d'une année sur l'autre. En effet, l'adoption du nouveau cahier des charges par les IUFM est venue rebattre les cartes pour l'année 2007.

5.1.3 La formation continue (PAF, PDF, modules nationaux)

Ici la collecte des données ne pose pas de problèmes particuliers dans la mesure où les documents sont publics et relativement normés quant à leur présentation. Il n'en demeure pas moins que nous nous sommes trouvés devant un délicat problème d'interprétation. En effet quelle valeur attribuée à l'analyse statique d'une offre de formation dès lors qu'on ne dispose pas des éléments permettant d'apprécier sa mise en œuvre réelle. L'hétérogénéité de la durée des stages du nombre et des caractéristiques des publics concernés n'autorisent pas de comparaison en termes quantitatifs. Sans compter qu'il s'agit d'une offre dont on sait que souvent elle ne se réalise pas dans son entièreté par manque d'inscriptions voire manque de moyens en formateurs. Cependant, nos informations nous ont permis de dresser une typologie de l'offre de formation et d'en pointer les spécificités nationale et académique.

5.1.4 Le cas particulier des AVS

Pour ces personnels, dont le rôle et l'importance dans l'accompagnement du processus de scolarisation sont déterminants, nous avons opté pour un dispositif d'analyse spécifique. La relative homogénéisation de l'offre de formation rendue possible par la signature du protocole de septembre 2007 d'un côté, la montée en puissance de revendications liées à l'attribution de quotités d'intervention de ces personnels par les MDPH de l'autre, nous a conduits à proposer une synthèse spécifique relativement à ces personnels et leur fonction. Cette synthèse a été élaborée en combinant l'apport des entretiens conduits avec les enseignants, les entretiens

réalisés avec trois responsables départementaux de services d'auxiliaires de vie scolaire, le tout mis en perspective par un rapide historique de cette fonction.

5.1.5 En dehors de l'éducation nationale ?

Si nous avons dans un premier temps envisagé de rassembler des informations concernant la mise en place d'actions de formation nouvelle dans le secteur médico-social lié à l'adoption de la loi du 11 février 2005, nous avons dû renoncer devant l'étendue des sources institutionnelles et associatives à explorer. On remarque cependant sur ce plan une activité relativement intense en termes de colloques, rencontres et manifestations scientifiques mais qui à de rares exceptions près reste le seul des entre ce qui relève des maisons départementales des personnes handicapées et ce qui relève de l'éducation nationale. Certes, compte tenu des enjeux en cours et de l'ampleur des remaniements générés par la loi, chacun des secteurs a voulu faire face aux besoins de compréhension et d'information vis-à-vis de son public prioritaire. Il convient tout de même de signaler au vu du programme de quelques-unes de ces diverses manifestations que chacune d'entre elles faisait une place particulière à la question des partenariats.

5.2. Les entretiens

5.2.1 Les contraintes de la réalisation

La recherche dans les différentes académies d'enseignants volontaires et correspondants aux critères retenus s'est révélée plus difficile que prévue. Essentiellement, ce sont les facteurs temps et dispersion géographique qui ont pesé sur la réalisation de l'enquête. Sur le fond de notre questionnement, l'objectif des questions précises et ciblées a porté ses fruits en termes de construction de discours de la part des interviewés. Ces derniers ont fréquemment demandé des reformulations ou du temps pour engager leur réflexion. Nous pouvons mesurer à cette occasion combien « *les acteurs peuvent d'autant mieux parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent que leurs pratiques et leurs savoirs ont été désignés, nommés, distingués [...] entre le tour de main de métier qui n'a pas nécessairement de nom et un corpus de savoirs et savoir-faire comme celui que constitue le savoir médical, la différence est grande* »¹³. À cet égard, nous aurons l'occasion d'y revenir, les entretiens nous permettent d'approcher la cruciale question des savoirs enseignants et de leur statut. Au final, compte tenu de notre orientation qualitative, nous disposons d'un matériel qui autorise un travail d'analyse satisfaisant. En effet, il importe de préciser comme le fait de manière

¹³ LAHIRE B. Le « Faire » et le « dire sur le Faire ». *Recherche et formation*, 1998, n° 27, p. 17.

argumentée Jean-Claude Passeron, combien nous nous écartons des réductions à l'identique des termes de « contexte » dans les sciences empiriques. C'est sans réticences que nous nous appuyons sur « *le statut inévitablement « idéal-typique » des concepts utilisés dans les sciences historiques. Construits par « stylisation » comparatives des cas observés, les concepts idéals-typiques sont solidaires d'un univers du discours qui diffère logiquement de celui des concepts « génériques » propres aux sciences expérimentales ou formelles, qui peuvent eux, être construits par « descriptions entièrement définies » dans une opératoire ou une axiomatique* »¹⁴. Vu sous cet angle les possibilités d'analyse fournies par le corpus réuni pour cette recherche nous offrent un seuil de validité satisfaisant au regard de la portée limitée des analyses que nous proposons.

5.2.2 Le corpus

Tableau 2 : Caractéristiques du corpus d'enseignants interviewés

Code Entretien	Sexe	Âge	Académie	Généraliste/S pécialisé	1 ^{er} degré/2 nd degré	Diplôme universitaire le plus haut	activité autre*	Année de fin de formation	HP/HM
E 1	F	1	A	S	1	LICENCE	O	2003	HM
E 2	F	3	C	G	1	LICENCE	N	1975	HM
E 3	F	2	C	G	1	DEUG	N	1984	HM
E 4	F	2	C	S	1	MAÎTRISE	O	1993	HM
E 5	F	1	A	S	1	LICENCE	N	2006	HM
E 6	F	2	C	G	1	MAÎTRISE	O	1995	HP
E 7	F	2	A	G	1	LICENCE	N	1993	HM
E 8	F	2	C	S	2	MAÎTRISE	O	2006	HM
E 9	F	2	A	G	1	BTS	N	1988	HM
E 10	F	1	B	S	1	LICENCE	N	1996	HM
E 11	M	2	B	G	2	LICENCE	N	1992	HP
E 12	M	2	B	S	2	DEUG	N	1984	HM
E 13	F	2	B	S	2	BTS	O	2007	HP
E 14	F	1	B	S	1	MAÎTRISE	N	2001	HM
E 15	F	1	C	G	1	LICENCE	N	2007	HM
E 16	M	3	A	G	1	BAC	N	1973	HM
E 17	F	1	B	S	1	LICENCE	N	2004	HM
E 18	M	3	B	G	2	MAÎTRISE	N	1975	HP
E 19	F	2	A	G	1	LICENCE	N	1990	HM
E 20	F	2	C	S	2	MAÎTRISE	O	1995	HP
E 21	F	2	C	G	1	MAÎTRISE	O	1979	HP
E 22	F	1	C	S	1	LICENCE	N	2001	HM
E 23	F	1	A	G	1	LICENCE	O	2002	HP
E 24	M	3	A	S	1	DEUG	N	1983	HM
E 25	F	2	C	G	1	MAÎTRISE	O	1998	HP
E 26	M	1	C	S	1	LICENCE	N	2003	HM
E 27	M	1	A	S	1	LICENCE	N	2003	HM
E 28	F	2	C	S	1	LICENCE	N	1990	HP
E 29	F	1	B	G	1	LICENCE	N	2006	HM
E 30	M	2	A	S	2	MAÎTRISE	N	2006	HP

*activité autre que celle d'enseignant

¹⁴ *Op.cit.*, p. 65.

5.3. La comparaison internationale

Comme nous l'indiquions plus haut, nous avons privilégié la logique d'échange de points de vue entre chercheurs à partir d'un questionnement commun sur les rapports entre formation des enseignants et école inclusive. Nous avons donc travaillé au cours de ce symposium à partir des communications extraites de contributions écrites plus larges de la part de nos collègues italienne et espagnole. Ces contributions constituent donc en tant que telles la base d'un travail comparatif plus approfondi dont nous esquissons les lignes directrices dans la partie synthèse de ce rapport de recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de les faire figurer ici au titre d'équivalent de données recueillies.

5.3.1 La contribution italienne – L'intégration scolaire des élèves handicapés et la formation des enseignants spécialisés en Italie

Marisa PAVONE*

* Professeur des Universités, de Pédagogie Spéciale et Didactique, à l'Université de Turin

5.3.1.1 Un choix irréversible

Dans un raisonnement empruntant des métaphores, nous pourrions dire que le processus d'intégration scolaire des élèves « *disabili* »¹⁵ (handicapés) en Italie est comparable à une série d'histoires tressées entre elles. Il s'agit avant tout d'une histoire qui se place dans la grande histoire de l'éducation de tous les élèves et étudiants, avec les adaptations nécessaires sur le plan didactique, méthodologique, d'organisation et de formation. En outre, c'est une histoire qui, pour s'actualiser, mobilise l'aide d'autres micro-histoires contemporaines concernant différentes institutions : la santé, les administrations locales à plusieurs niveaux, le volontariat, le monde de la production, etc.

➤ *L'intégration : une stimulation pour l'innovation*

Le choix de la pleine intégration scolaire des élèves et des étudiants avec des déficiences a d'abord été porté fortement, dans les années mille neuf cent soixante-dix, par la société civile.

¹⁵ À partir de 2003 on préfère utiliser le terme « *disabile* », toutefois on utilise encore des expressions comme : « porteur de déficit/déficiences » et « handicapé ». C'est pourquoi, dans le présent article, ces expressions seront adoptées comme synonymes. De la même façon les termes « intégration » et « inclusion » (ce dernier moins fréquent) seront utilisés comme synonymes.

Ce choix a seulement ensuite été compris et accueilli par le législateur. Selon les experts les politiques « inclusives » n'ont représenté, jusqu'à la moitié des années quatre-vingt, qu'une « variable indépendante » des politiques scolaires générales. Les nouvelles lois ont cherché à assouplir le tissu rigide du système scolaire, pour l'ouvrir à l'accueil des élèves handicapés. Quand la présence de ceux-ci a été généralisée dans les classes communes, les politiques scolaires ont évolué jusqu'à considérer l'intégration comme une « variable dépendante » du système. Il y a eu une diminution des règles spécifiques pour les élèves et étudiants handicapés dans l'école et une forte attention pour affronter et penser les aspects de l'intégration dans le cadre des règles générales.

L'expérience de « l'inclusion » intéresse aujourd'hui plus de 187 000 élèves et environ 85 000 « *enseignants spécialisés pour le soutien* » : le rapport moyen enseignant spécialisé/élèves handicapés est allé en se consolidant vers un rapport de 1 sur 2. Malheureusement encore presque 40 % des enseignants de soutien ne sont pas spécialisés et environ 50 % d'entre eux ont un statut précaire. Par ailleurs, cette expérience interpelle les régions, les provinces, les communes, les communautés de montagne et les organismes sanitaires locaux : ils sont obligés - par la loi - d'assurer les contributions qui supportent le processus d'intégration.

Le bilan met en évidence beaucoup de bonnes pratiques scolaires, qui ont donné et donnent vie à des réalités, ainsi que des organisations plus que positives, même s'il ne manque pas de situations dans lesquelles les droits et la citoyenneté sont encore faibles pour les sujets qui vivent une situation de handicap. Malgré les zones d'ombre, la perspective de l'intégration des personnes avec des déficiences est considérée comme irréversible : toute l'évolution législative rappelle ce principe fondamental, en sollicitant la mise en œuvre d'interventions adéquates. La confrontation avec la différence a constitué - et constitue encore aujourd'hui - un fort impact de remise en question, mais désormais « l'inclusion » s'inscrit dans un processus de changement et d'innovation. Le « pari » reste celui d'apprendre à regarder la « différence » et ses difficultés en termes de ressources et pas seulement en termes de limites. Il devient possible d'expérimenter de nouvelles méthodologies ainsi que de nouvelles modalités d'entrée en relation, de connaître et d'apprendre. Ceci conduit à un enrichissement des formes de la cohabitation et de la citoyenneté, qui doivent être renforcées, en lien avec deux points importants : la valorisation des rapports entre l'éthique, les valeurs et les droits qui s'inscrit dans la perspective d'une attention mondiale croissante au droit des citoyens - quel que soit le type d'écart des personnes à la norme -, et d'une attention au dépassement de chaque forme

d'intolérance. Rappelons qu'en décembre 2006 l'Assemblée Générale de l'ONU a approuvé la *Convention sur les Droits des Personnes handicapées* : c'est le premier traité du XXI^e siècle dont l'orientation s'oppose aux discriminations et qui - même avec des particularités - unifie le statut social des personnes handicapées dans les différents continents. L'idée que la pratique de « l'inclusion » doit représenter une occasion de comparaison et d'encouragement réciproque est soutenue par des projets, elle est en train de se répandre au niveau européen et international.

➤ ***L'expérience italienne vers l'intégration***

Parmi les acquis de l'expérience italienne, on peut mettre en évidence les principes et les objectifs les plus significatifs :

Tous les élèves handicapés, indépendamment du type et du niveau de la gravité des déficiences, sont concernés par l'intégration dans les sections et dans les classes communes, au sein de la structure du système scolaire et de formation. Et ce, dans le cadre de l'obligation d'instruction jusqu'à 16 ans et de l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. L'engagement pour l'intégration dans *l'école de tous* représente la stratégie fondamentale pour le développement et pour la conquête par chaque personne handicapée de son autonomie : ce constat a été validé par l'expérience. Le choix d'un modèle « inclusif » entraîne un rapport systémique entre la socialisation, la réhabilitation et l'apprentissage. Il ne s'agit pas de « réhabiliter d'abord, de socialiser ensuite, puis de faire apprendre », mais de stimuler par la confrontation la motivation des professeurs et des autres élèves et étudiants pour la réhabilitation fonctionnelle et cognitive, en organisant un contexte scolaire et extra-scolaire très enrichi.

La conviction que le principe éducatif et didactique prioritaire pour les écoles autonomes est la position centrale du sujet apprenant, dans son individualité ainsi que dans le réseau de relations qui le lie à la famille, à la sphère sociale et aux espaces territoriaux ;

La capacité des professionnels de l'éducation pour l'élaboration de projets, pour la mise en œuvre de méthodologies et de didactiques différenciées, constitue des ressources d'intervention (IANES, 2006 ; PAVONE, 2004). Cela concerne (i) la flexibilité d'organisation, (ii) l'individualisation des curricula, (iii) la pratique de l'évaluation. Tout en identifiant les acquis positifs, l'évaluation certifie les compétences concrètement acquises (même les plus simples), sur lesquelles on peut construire les objectifs ultérieurs ;

La différenciation des parcours de formation doit nécessairement trouver des ancrages réguliers dans la programmation de la classe et - en général - selon un principe d'intégration coopérative.

L'importance du développement des liens en réseau - horizontaux et/ou verticaux - parmi tous les sujets institutionnels, professionnels et non-professionnels, qui doivent ou qui peuvent contribuer à la réalisation de l'objectif de la pleine intégration scolaire et sociale. De fait la personne handicapée ne passe que quelques heures par jour à l'école, elle ne vit que quelques années dans les structures éducatives et formatives. Or une perspective globale doit être celle qui prend en considération la totalité de l'existence (*le projet de vie*), dans le respect des choix personnels, familiaux, culturels et sociaux du sujet concerné.

5.3.1.2 Le cadre

Le processus de réforme du système d'instruction et de formation a commencé au milieu des années quatre-vingt-dix. Malgré une décennie de dur travail, il n'est pas encore achevé, il se présente comme un « chantier ouvert » et son évolution est caractérisée par de longs temps d'élaboration. De plus la nécessité de réviser certaines décisions initiales rend difficile les prévisions quant à son devenir.

L'application de la Loi de réorganisation du système scolaire, approuvée par le Parlement en 2003 (Loi n° 53/2003) et qui a promu des innovations structurelles et radicales, a été interrompue au bout de trois années, en vue de sa modification, avec la suspension d'une bonne partie des décrets d'application. Plus précisément, l'entrée en vigueur de décrets législatifs a été prorogée : ces décrets concernent la réforme du fonctionnement et des programmes de l'école du second degré, le rapport entre l'école et le monde du travail, la formation des enseignants, la revitalisation et le renforcement des lycées techniques et professionnels. Les programmes de l'école de base ont aussi été révisés.

➤ ***La réorganisation du système scolaire et la réforme des pouvoirs de l'État***

Dans un moment de transition lente et discontinue, la norme de référence la plus importante et la plus innovatrice pour l'école reste celle qui attribue l'autonomie aux institutions scolaires (DPR n° 275/1999¹⁶). Ce cadre institutionnel - qui régit de manière négociée les compétences et les responsabilités respectives de l'administration centrale et des établissements

¹⁶ DPR 8 mars 1999 n° 275, « Règlement apportant des règles en matière d'autonomie des institutions scolaires au sens de l'article 21 de la loi du 15 Mars 1997, n° 59 ». (DPR 8 marzo 1999 n° 275, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n° 59»).

scolaires autonomes - constitue le cadre de référence dans lequel s'inscrivent l'évolution en cours et les processus d'innovation.

Le modèle de l'autonomie scolaire a ressaisi des tendances qui ont émergé dans la société à partir des années soixante-dix : (i) *la participation*, entendue comme ouverture à la cogestion du service scolaire avec des partenaires extérieurs ; (ii) *la décentralisation*, qui réalise le transfert territorial de compétences de l'Administration centrale aux instances périphériques ; (iii) le *fédéralisme*, qui prévoit la possibilité d'expérimenter des formes autonomes de pouvoir administratif, au-delà des pouvoirs délégués par l'État. Un processus de réorganisation des pouvoirs de l'État est en cours, avec l'attribution d'une autonomie majeure aux régions et aux organismes locaux, en particulier dans les secteurs de l'instruction et de la santé (DL n 112/98)¹⁷.

L'autonomie a suscité dans les établissements scolaires des éléments de changement qui en ont modifié l'organisation. On peut en citer quelques-uns :

- l'attribution de la personnalité juridique, qui leur a conféré le statut de sujets institutionnels ;
- l'agrandissement de la sphère de l'autonomie en ce qui concerne les options didactiques, l'organisation administrative, la gestion financière, les options de recherche, de développement et d'expérimentation, avec la possibilité de constituer des réseaux d'écoles et des consortiums ;
- l'attribution de la qualification de dirigeant aux chefs d'établissement ;
- le contrôle de la qualité du service offert, avec le projet d'un organisme national approprié, responsable de l'évaluation du système d'éducation, d'instruction et de formation (INVALSI¹⁸).

L'autonomie scolaire est fondée, d'une part, sur le principe de *responsabilité* dans l'élaboration et dans la gestion du *Plan de l'Offre de Formation*, et d'autre part sur le principe de *subsidiarité* : L'autorité externe intervient dans les décisions des écoles seulement pour les aider à réaliser les

¹⁷ Le Décret Législatif 31 du Mars 1998, n° 112, « L'attribution des fonctions et devoirs administratifs de l'État aux régions et aux organismes locaux ». Loi constitutionnelle du 18 octobre 2001, n° 3, « Les modifications au titre V de la deuxième partie de la Constitution ». (Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n° 112, « Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali »; Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n° 3, « Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione »).

¹⁸ N de T : *Istituto Nazionale per la valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione*, INVALSI.

objectifs poursuivis¹⁹. Pour pouvoir offrir un service de qualité, les institutions scolaires doivent dialoguer, non seulement avec le pouvoir central, mais encore et surtout avec les pouvoirs locaux : commune, province et région, organismes sanitaires et sociaux locaux. En outre, elles doivent entretenir des rapports avec des acteurs institutionnels intermédiaires, comme les associations, les instances du volontariat et les autres interlocuteurs représentatifs de la société civile.

Le choix d'augmenter les pouvoirs de décision au niveau local ne doit pas induire le risque de fragmentation et de particularisme, ni induire l'isolement ; il doit plutôt favoriser l'émergence du lien social, de la solidarité, de l'intégration, des actions en réseau à l'échelle des territoires. C'est pourquoi la législation a introduit « *le système intégré d'interventions et de services sociaux* » (Loi n° 328/2000²⁰) : elle cherche à optimiser les convergences que les différents organismes tentent déjà de réaliser, dans la perspective de poursuivre une redéfinition plus claire et plus précise des responsabilités et des compétences respectives.

➤ ***La formation universitaire des enseignants***

Parallèlement au choix de conférer des responsabilités majeures aux établissements scolaires, s'est imposée l'exigence d'une formation qualifiée de tous les enseignants, en confiant celle-ci à l'Université. Les dispositions sur la formation initiale universitaire des enseignants et sur la formation spécialisée pour l'intégration des élèves en situation de handicap ont trouvé une application concrète sur le plan de l'organisation avec un décret de 1998 (DM n° 226/98²¹). Celui-ci a créé le Cours de Licence en « *Sciences de la Formation [d'enseignement] Primaire* », d'une durée de quatre ans, en direction des futurs enseignants de l'école maternelle et élémentaire (qui possèdent un diplôme de « *maturité* » au terme des cinq années d'études secondaires). Il a également créé des « *Écoles inter-universitaires de spécialisation pour l'enseignement dans l'école secondaire de premier et second cycle* » (SISS²²), d'une durée de deux ans pour les étudiants qui ont déjà obtenu le diplôme de « *laurea* » [quatre ou cinq années d'études

¹⁹ L'Autorité scolaire centrale a maintenu la compétence décisionnelle dans les domaines suivants : définition des objectifs généraux du processus de formation et des objectifs spécifiques d'apprentissage de base, détermination des disciplines et des activités constituant les curricula et des quotas nationaux des horaires annuels, définition des *standards* de prestation relatifs à la qualité de l'enseignement, indications générales concernant l'évaluation des élèves et reconnaissance des *crédits* et des "*débits*" ["debiti"].

²⁰ La Loi du 8 novembre 2000, n° 328, « la Loi cadre pour la réalisation du système intégré d'interventions et des services sociaux » (Legge 8 novembre 2000, n° 328, « Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali »).

²¹ DM n° 226 du 26 mai 1998, « Les critères généraux pour la discipline de la part des universités des systèmes des cours de licence en Sciences de la formation primaire et des écoles de spécialisation pour l'enseignement dans l'école secondaire ». (DM n° 226 del 26 maggio 1998, « Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria »).

²² N de T : *Scuole Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento nella scuola Ssecondaria di primo e secondo grado* (SISS).

universitaires]. (le diplôme de « lauréa » équivaut au master après le mémoire de fin de parcours, ndlr).

Des « *activités didactiques spécifiques pour au moins 400 heures* » (100 heures de stage dans les classes fréquentées par des élèves porteurs de déficit) ont été prévues, afin - au niveau universitaire - de se former aux contenus qui concernent l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap : elles permettent l'admission dans le cursus de formation aux activités didactiques pour le soutien. Le parcours de spécialisation se termine avec une certification qui habilite à l'enseignement. Contrairement aux cours de spécialisation antérieurs d'une durée de deux années, structurés rigidement (avec des disciplines spécifiques très organisées et l'obligation de présence), le législateur cette fois n'a pas déterminé des contenus disciplinaires établis, à l'exception du stage, mais il a délégué à chaque université la responsabilité d'élaborer et d'articuler le projet de formation spécialisée. De manière réaliste, les dispositions concernant la formation initiale universitaire des enseignants spécialisés pour le soutien ont affirmé l'exigence d'une spécialisation ultérieure (comme « *formation en service* »), pour le perfectionnement professionnel nécessaire à la prise en charge des déficits sensoriels particuliers ou les situations de handicap plus complexes.

➤ ***La Loi-cadre sur le handicap***

Après vingt ans d'une lente évolution dans le sens de l'intégration, après une décennie de débats dans le pays et au Parlement, la « *loi-cadre sur le handicap* » a été approuvée en 1992²³. Une mesure qui, d'un côté, a réuni et réordonné la myriade de dispositions existantes dans ce domaine et, de l'autre, a énoncé de nouveaux droits spécifiques pour les sujets handicapés, en confiant les interventions aux régions, aux organismes et aux autorités locales, afin de traduire les déclarations de principe en dispositifs fonctionnels. Il s'agit d'une loi importante et même innovatrice (à l'époque) pour différents aspects. Cette loi a effectué une révolution copernicienne, car elle n'est plus centrée sur les services et sur les acteurs professionnels, mais sur la personne et ses difficultés²⁴. Pour la première fois il s'agit de prendre en considération toute l'existence de la personne handicapée, depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte, en s'occupant des aspects multiples qui la concernent : la santé (prévention, soin et réhabilitation),

²³ La loi du 5 février 1992, n° 104, « Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées ». (Legge 5 febbraio 1992, n° 104, « Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate »).

²⁴ Pour un approfondissement : « Les 10 ans de la Loi 104. Table Ronde », dans *L'intégration scolaire et sociale*, n° 1/4, septembre 2002, pp. 310-36. (I 10 anni della Legge 104. Tavola rotonda », in *L'integrazione scolastica e sociale*, n° 1/4, settembre 2002, pp. 310-36).

l'intégration sociale, l'éducation, l'instruction et la formation professionnelle, le travail, la maison, les transports, le dépassement des barrières architecturales et de communication.

La section la plus intéressante et la plus élaborée de la loi est celle relative à l'intégration scolaire, inscrite dans la continuité de l'école maternelle jusqu'à l'Université. Elle garantit plus clairement des droits exigibles. Nous remarquons quelques conquêtes :

- le droit à l'éducation et à l'instruction, accompagné par un ensemble d'outils à vocation diagnostique (le diagnostic fonctionnel, le profil dynamique fonctionnel, le plan éducatif individualisé). Un groupe technique interprofessionnel en est responsable : ce groupe est composé par des enseignants spécialisés pour le soutien et des enseignants des curricula normaux, par des parents et des techniciens de la santé.
- l'indication des procédures d'évaluation individualisée et des examens de fin de cycle scolaire ;
- la prévision des éléments nécessaires pour garantir l'intégration scolaire : les enseignants spécialisés, les autres acteurs professionnels de l'aide, la dotation d'équipement, des subsides et des technologies, des services de transport et des services pour la cantine ;
- la détermination de l'offre de formation scolaire, en sollicitant la flexibilité d'organisation et l'adaptabilité didactique, la formation et l'actualisation pluri-professionnelle des compétences ;
- l'option pour une programmation collégiale, interprofessionnelle et inter-institutionnelle, à différents niveaux, de l'intégration.

Au cours de ces années d'application, la Loi-cadre a été l'objet de controverses politico-culturelles passionnées entre ceux qui la considèrent comme une mesure relevant des seules bonnes intentions et ceux qui restent convaincus que, malgré quelques faiblesses, cette loi a toutefois donné une impulsion considérable aux choix pour la défense des droits des personnes handicapées. Objectivement, les changements de ces dernières décennies - surtout dans la mise en œuvre d'un nouveau modèle de gestion des services et dans l'approche culturelle et scientifique de la question du handicap - conduisent à la considérer comme « datée » sur quelques-uns de ses aspects.

Une de ses limites reconnues est le centralisme d'État qui la rend anachronique par rapport au processus de décentralisation dans l'organisation et dans la gestion de l'administration publique, qui a subi une forte accélération au tournant du siècle. L'autre anachronisme concerne « l'envahissement de la pensée du champ du handicap par le modèle de l'approche sanitaire », si l'on considère les nouveautés introduites au début des années 2000 par l'Organisation Mondiale de la Santé. Il s'agit du nouveau modèle théorique de classement des conditions de santé/handicap des personnes, connu sous le sigle I.C.F. (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Ce paradigme permet une évaluation des fonctions de l'organisme humain pas seulement considérées en elles-mêmes, mais considérées aussi dans le contexte de la vie culturelle et des données environnementales, une dimension ignorée par le modèle ancien.

Dans l'optique d'insérer la question de l'intégration scolaire de l'élève en situation de handicap dans un projet global et d'intégrer les actions de tous les acteurs institutionnels impliqués, des confrontations sont en cours pour améliorer les dispositifs et procédures, comme l'accueil et l'accompagnement de l'élève, l'identification du déficit, l'élaboration du *diagnostic fonctionnel*, la coordination et l'intégration des ressources professionnelles, les modalités de répartition des enseignants spécialisés²⁵.

5.3.1.3 Politiques, pratiques, normes : des signes de synergies

À la question de savoir s'il y a une synergie entre les choix de la politique scolaire, les choix qui concernent la formation des enseignants et les orientations normatives adressées aux personnes handicapées, on peut répondre positivement, même si dans chacun de ces domaines pour chaque incitation de principe les réponses élaborées ne sont pas homogènes.

La Loi-cadre a renforcé une sensibilité à l'intégration présente de manière diffuse dans le monde de l'école et dans la sphère du social, en contribuant à marquer une période dans laquelle on s'est occupé prioritairement de la qualité globale du service scolaire et de la qualité de l'intégration des élèves en difficulté.

²⁵ Voir « l'Accord entre le Gouvernement, les Régions, les Provinces autonomes de Trente et de Bolzano, les Provinces, les Communes et les Communautés de montagne, au sujet des modalités et des critères pour l'accueil scolaire et la prise en charge de l'élève en situation de handicap », approuvé le 20 Mars 2008.

➤ ***L'autonomie des écoles***

En ce qui concerne l'évolution vers l'autonomie des institutions scolaires, il ne s'agit pas seulement d'une opération d'organisation administrative, mais aussi de rapprocher le siège de l'offre de formation du contexte socio-spatial où s'expriment les besoins dans un territoire. L'autonomie des écoles favorise la capacité des instances éducatives à saisir les attentes en matière d'éducation et à y répondre de manière flexible. En outre, cette autonomie favorise le dialogue paritaire avec les autres partenaires locaux impliqués dans le processus de formation. Les écoles autonomes doivent reconnaître et prendre en compte la *diversité* présente dans les classes et accueillir chaque initiative utile à la réussite de chaque élève, y compris pour les élèves handicapés. Dans cette perspective, elles sont incitées à adopter des formes de flexibilité sur le plan des programmes, de l'organisation, de la méthodologie et de la didactique. Un outil essentiel pour les liaisons entre l'école et le territoire est constitué par le *Plan de l'Offre de Formation*. Ce document présente l'identité de l'école et doit exprimer pleinement la sensibilité de la communauté au processus d'intégration des élèves avec des déficiences, processus appuyé sur un projet méthodologique multidimensionnel et sur l'interaction coopérative entre les enseignants, les familles et les élèves.

La réforme du système scolaire en 2003, ainsi que les documents-programmes pour l'école de base établis en 2004, puis renouvelés en 2007²⁶, confirment l'orientation pour travailler à la pleine intégration scolaire des élèves en situation de handicap.

➤ ***Formation au handicap pour tous les enseignants***

Pour ce qui concerne la formation universitaire des enseignants spécialisés pour le soutien, ainsi que la Loi-cadre l'avait indiqué, le cursus de spécialisation s'insère à l'intérieur du parcours normal de formation du futur enseignant : c'est une dimension de sa professionnalité. Outre la qualification spécifique pour les enseignants spécialisés, la formation universitaire a prévu des « *activités didactiques à l'intention de tous les étudiants* », en vue de l'acquisition des aptitudes et des compétences nécessaires à quelques aspects transversaux de la fonction enseignante, y compris les dimensions concernant l'intégration scolaire des élèves handicapés. Ces activités de formation doivent être définies par le programme de chaque université « *comme des objectifs de qualification de base nécessaires pour atteindre les objectifs de la formation* », ce qui signifie

²⁶ Ministère de l'Instruction Publique, *Indications sur les curricula pour l'école maternelle et pour le premier cycle d'instruction*, septembre 2007.

qu'une sensibilisation à la question du handicap est prévue pour tous ceux qui veulent exercer la profession d'enseignant.

➤ ***La gestion collégiale***

La Loi-cadre a repris et adopté le modèle de la gestion collégiale et concertée utilisé dans l'École depuis le milieu des années 70. Elle l'a adapté aux exigences de l'intégration scolaire et a prévu sa réalisation dans les différents domaines professionnels et territoriaux que sont le « Groupe technique responsable du plan éducatif individualisé » de chaque élève en situation de handicap, le « Groupe handicap de l'Institution scolaire », et le « Groupe de travail inter-institutionnel au niveau provincial »²⁷.

On ne doit pas sous-estimer l'invitation à établir des « Accords de programme pour l'intégration scolaire » (au niveau communal ou intercommunal), à travers lesquels les cadres professionnels assument des engagements collégiaux de gestion et de bilan bien définis. Depuis 2000, les « Accords de programme » doivent être repris à l'intérieur de « Plans de zone » [« Piani de zona »] spécifiques, dont l'orientation doit favoriser la réalisation du projet de vie pour le sujet en situation de handicap (Loi n° 328/2000).

5.3.1.4 Le processus se consolide

Les statistiques officielles disponibles auprès du Ministère de l'Instruction Publique montrent qu'à partir des années 90 la présence des élèves handicapés dans le système scolaire commun se consolide dans les écoles du premier cycle et croît fortement dans l'enseignement secondaire. Actuellement, environ deux-tiers des écoles italiennes accueillent des élèves en situation de handicap.

➤ ***Quelques données***

Dans l'année scolaire 2006/2007, le nombre d'élèves « avec des habiletés différentes », [« *differentemente abili* »] selon l'expression utilisée dans les documents du Ministère, qui fréquentent les écoles d'État et les écoles privées, se monte à 187 567, dont : 18 656 dans l'école maternelle, 71 381 dans le primaire, 56 747 dans le premier cycle du secondaire, 40 783

²⁷ « Gruppo tecnico responsabile del piano educativo individualizzato » « Gruppo handicap di Istituto », « Gruppo di lavoro interistituzionale a livello provinciale ».

dans le deuxième cycle du secondaire. En quinze ans, depuis le moment où a été approuvée la Loi-cadre, il y a eu un accroissement de 70,48 % du nombre de ces élèves. Corrélativement au mouvement généralisé d'intégration dans les écoles communes, les effectifs ont beaucoup été réduits dans les écoles spécialisées. Environ 97,8 % des élèves handicapés sont inscrits et fréquentent des écoles ordinaires, les 2,2 % autres sont inscrits et fréquentent des écoles spécialisées. Les écoles spécialisées représentent 0,13 % de l'ensemble des écoles (PAVONE, 2007).

➤ ***Les étudiants en situation de handicap à l'Université***

Les données sur la présence des étudiants en situation de handicap à l'Université montrent une tendance croissante entre 2000 et 2005 : aujourd'hui ils sont plus de dix mille. La distribution selon la typologie du déficit indique que les sujets avec des problèmes moteurs constituent le pourcentage le plus élevé, alors que le pourcentage le plus faible concerne les difficultés psycho-cognitives et langagières. Cet accroissement témoigne d'un engagement grandissant de la part des institutions universitaires, pour le dépassement des barrières physiques et d'architecture du handicap, sollicitées par l'entrée en vigueur de la Loi n° 17/1999. Sont ainsi garantis les équipements techniques et les outils didactiques spécifiques, les services de tutelle spécialisée, le soutien individualisé en vue des examens. Pour favoriser les fonctions de coordination, de management et de soutien des initiatives relatives à l'intégration dans le domaine universitaire, un professeur expressément « *Délégué* » est nommé par le Recteur dans chaque université.

➤ ***Les enseignants spécialisés pour le soutien comme protagonistes de l'intégration***

Dans le cheminement italien vers l'intégration scolaire, l'enseignant spécialisé pour le soutien a toujours été le pivot de l'action d'inclusion. Certains points ont suscité des critiques. D'une part il y a la tendance à lui déléguer la quasi-totalité de la responsabilité de la gestion du dispositif didactique destiné aux élèves handicapés. D'autre part, sa présence sur des horaires ponctuels le fait apparaître comme prestataire d'un service individuel et non comme responsable d'interventions pour l'ensemble de la classe qui l'accueille. Il faut rappeler, en effet, que, depuis le début, l'enseignant spécialisé a été investi comme une « figure de l'institution » et comme une ressource pour l'école : un « *enrichissement des potentialités de la fonction enseignante* » aux fins de l'intégration.

Pour ce qui concerne son profil professionnel, il existe une ambiguïté entre deux fonctions : d'un côté, une fonction « formelle », technique, spécialisée aux fins d'une intégration didactique-éducative réelle — les connaissances et compétences de type pédagogique, méthodologique-didactique et psycho-socio-médical, la capacité d'élaborer des projets, — d'un autre côté, une fonction plus « informelle » — la fonction de soutien -. Cette seconde fonction souligne la responsabilité en matière de soin et le devoir d'accompagnement de l'enseignant spécialisé vis-à-vis de l'élève, des collègues et de l'institution scolaire, en mettant l'accent sur les capacités de communication et les savoir-faire relationnels. L'enseignant spécialisé est considéré comme le premier responsable du processus d'identification et d'organisation des relations/réseaux de soutien.

L'enseignant spécialisé travaille en collaboration avec les autres enseignants de la classe et avec les autres membres de « l'équipe » qui inclue les professionnels de l'institution sanitaire et sociale ainsi que la famille et qui suit le parcours scolaire de l'élève. Il doit mettre au point les documents concernant les projets et la méthodologie-didactique pour la connaissance de l'élève, pour l'apprentissage et pour l'inclusion : le « *profil dynamique fonctionnel* » et le « *plan éducatif personnalisé* ». Tout cela nécessite d'avoir des idées précises sur des objectifs pertinents, sur les modèles didactiques prévus pour la classe et pour l'élève en situation de handicap, sur les outils qui facilitent les activités scolaires (les outils informatiques et multimédias), sur les espaces scolaires et extrascolaires et sur les temps nécessaires à l'élève en difficulté pour réaliser des progrès.

Un lien fort entre le travail de l'enseignant spécialisé et les enseignants de la classe est fondamental pour le processus d'intégration « *car c'est l'interaction entre des compétences et des contenus différents qui pourra induire la synergie entre les programmes, les méthodes, les stratégies et les moyens didactiques employés en direction des sujets ordinaires et qui pourront être proposés à l'élève en situation de handicap, après une évaluation de chaque situation* » (GELES, 2004, p. 91).

L'enseignant spécialisé peut travailler avec d'autres professionnels de l'éducation et de la santé (des éducateurs et des collaborateurs scolaires bien formés) en présence des élèves en situation de handicap particuliers (les sujets malentendants, les sujets non-voyants, les sujets autistiques, etc.), ou qui n'ont pas l'autonomie dans l'emploi des fonctions hygiéniques, dans l'alimentation ou dans la déambulation. Toutefois, cet enseignant spécialisé reste le principal médiateur entre le sujet porteur de déficiences, la classe, l'école et les apprentissages prévus dans les curricula scolaires.

➤ ***Des problèmes ouverts***

On peut dire que l'intégration scolaire en Italie est dans une phase de maturité « adulte », au sens actuel du terme (l'âge adulte est considéré aujourd'hui comme une phase de la vie dans laquelle la personne est encore à la recherche d'un équilibre, plutôt que comme un âge où l'on a atteint tous ses objectifs). On ne peut pas ignorer que les écoles manifestent des capacités différentes pour l'accueil et l'accompagnement des sujets en difficulté dans leur parcours de formation : l'attention à la singularité des élèves et la disponibilité-flexibilité sur le plan didactique sont plus significatives dans les écoles primaires que dans l'enseignement secondaire. Dans quelques établissements de l'enseignement secondaire (par exemple dans les lycées professionnels et dans les lycées artistiques), la proportion des élèves avec des déficiences est plus élevée que la proportion des élèves ordinaires : en général leur proportion diminue progressivement au cours des cinq années. Malgré l'accroissement continu des étudiants en situation de handicap à l'Université, les statistiques confirment que ces étudiants obtiennent généralement des résultats passables d'instruction : plus de 50 % obtiennent les diplômes de l'école élémentaire et moyenne, seulement 10,4 % arrivent à la fin de l'enseignement secondaire (au bac) [données relatives à l'année universitaire 1999-2000²⁸]. L'orientation et le rapport école-travail demeurent des problèmes ouverts, dont la solution est encore lointaine.

Parmi les améliorations à introduire, nous pouvons citer :

- une meilleure définition des compétences des différents professionnels de l'éducation qui travaillent pour l'intégration scolaire (les enseignants spécialisés et les enseignants des curricula ordinaires, les éducateurs et les professionnels de la santé) ;
- la garantie d'une continuité des enseignants spécialisés présents à côté des élèves : il s'agit de rompre avec la précarité des statuts et avec la fuite des enseignants vers l'enseignement dans les cursus ordinaires ;
- l'amélioration des *standards* de qualité en matière d'intégration à l'intérieur de la *communauté scolaire*. À ce propos, les experts soulignent l'urgence de définir et de rendre opérationnels les critères d'évaluation de la qualité de l'intégration et les critères d'évaluation de l'apprentissage, en tant qu'indicateurs du processus.

²⁸ Données rapportées par l'ISTAT [Instruction et intégration des personnes en situation de handicap] pp. 4-5, www.disabilitaincifre.it. (Fonte dei dati riportati: ISTAT, *Istruzione e integrazione delle persone con disabilità*, pp. 4-5).

Un facteur stratégique est la formation du personnel : des dirigeants scolaires, des enseignants des curricula ordinaires et des enseignants spécialisés, des collaborateurs et des professionnels de l'administration, afin de renforcer l'idée d'une école entendue comme « *comunità educante* » [une communauté qui éduque], qui prend en charge l'intégration des élèves en situation de handicap.

Il ne faut pas oublier l'opportunité de promouvoir des actions de sensibilisation vers les professionnels de la santé, les assistants et les éducateurs des organismes locaux. Les indications de la Loi-cadre, remarquaient, il y a quinze ans déjà, l'importance de penser des initiatives de formation *interprofessionnelle* et *inter-institutionnelle*.

5.3.1.5 Modèles de formation universitaire aux situations de handicap

Il y a une pluralité de projets de formation dans le champ de la problématique du handicap qui ont été mis en œuvre par les différentes universités italiennes. Nous présentons à titre d'exemples deux modèles de « Cours de spécialisation pour les activités de soutien » : un modèle concerne la formation des maîtres, l'autre concerne la formation des enseignants des écoles du secondaire (SISS : *Scuole Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento nella scuola Secondaria di primo e secondo grado*)

➤ **L'offre de formation de l'Université de Rome-Trois²⁹**

Dans le cursus de licence en « *Sciences de la formation Primaire* », l'Université de Rome-Trois a mis en œuvre un choix qui privilégie les *savoirs-compétences* : (a) professionnels (observation et évaluation des habiletés et déficiences de l'élève ; capacité de choisir et définir des objectifs de formation), (b) méthodologiques-didactiques (connaissance et utilisation des procédures et stratégies didactiques très connues, par exemple : Mastery Learning, Task Analysis, Modeling, Coopératives Learning, Tutoring).

Le plan de formation se déroule selon un parcours caractérisé par la spécificité des contenus et par une méthodologie qui se concrétise dans les séances d'activités pratiques [*laboratori*] et dans les stages, comme des moments de réflexion et de ré-élaboration individuelle. Les disciplines qui rentrent dans le curriculum (180 heures) sont : la Pédagogie spéciale (niveau avancé), la

²⁹ Pour un approfondissement : FAVORINI. A.-M. La formation de l'enseignant de soutien dans la Faculté de Sciences de la Formation, cours de Licence en Sciences de la Formation Primaire, Université des Études « Rome-Trois. *L'Intégration scolaire et sociale*, juin 2004, n° 3/3, pp. 226-233.

Didactique spéciale (niveau avancé), la Méthodologie et la Didactique spéciales des troubles de l'apprentissage, la Neuropsychiatrie infantile, la « Psychopathologie évolutive » [« *Psicopatologia evolutiva* »], la Psychologie du handicap et de la réhabilitation.

Les séances d'activités pratiques (120 heures) ont pour but de permettre aux étudiants de faire des expériences dans la réalité professionnelle : l'étudiant a la possibilité de ré-élaborer les contenus des disciplines et les connaissances acquises par leur mise en œuvre dans des occasions concrètes d'approfondissement qui conjuguent la théorie et la pratique. La problématique de la technologie qui concerne le handicap (l'utilisation du réseau Internet, les outils auxiliaires, etc.) bénéficie d'une attention particulière.

Le stage « direct » (50 heures) est centré principalement sur l'acquisition des connaissances et des pratiques issues de l'expérience. Les activités sont réalisées dans les écoles, où il est possible d'appliquer et d'expérimenter les techniques d'observation apprises et de mettre en œuvre la capacité d'élaborer des projets.

Le stage « indirect » (50 heures) a lieu dans des structures externes à l'Université, où les stagiaires sont suivis par un tuteur de référence. L'expérience de stage représente pour les étudiants une importante opportunité de réflexion sur leurs propres motivations initiales, sur leurs capacités de construire des relations, ainsi que sur leur formation disciplinaire, méthodologique-didactique et spécialisée.

Le parcours de spécialisation se conclut avec la réalisation d'un mémoire de fin de stage qui consiste en une étude monographique de cas : chaque étudiant analyse et décrit de façon critique le cas choisi, de la phase de l'observation diagnostique à l'intervention éducative et méthodologique-didactique.

➤ ***Le curriculum de la SISS du Piémont***³⁰

Le cursus de spécialisation de la SISS propose de fournir au futur enseignant spécialisé pour le soutien : (a) les connaissances propédeutiques sur le monde de la différence ; (b) les connaissances relatives à l'élève handicapé, surtout pour ce qui concerne l'utilisation des outils du diagnostic, de la réhabilitation et des interventions éducatives-didactiques ; (c) les modalités de conduite et de gestion d'une classe inclusive ; (d) les compétences pour l'utilisation des

³⁰ Pour un approfondissement : PAVONE M. Modèles de semestre complémentaire de soutien. Université de Turin. *L'Intégration scolaire et sociale*, mai 2002, n° 1/2, pp. 148-155.

stratégies didactiques complètes ; (e) les compétences pour l'utilisation des méthodologies, des méthodes et des matériels spécifiques ; (f) les connaissances et les compétences relatives à l'élaboration des projets d'intervention pour accompagner les élèves dans leur projet de vie ; (g) les méthodes et les techniques pour tisser des liens relationnels avec les collègues et les autres professionnels scolaires et extra-scolaires. Le curriculum est organisé en cours de base et en séances d'activités pratiques aux fins de déterminer - de manière unitaire et en même temps flexible - le cursus de la formation. Les programmes des séances d'activités pratiques sont choisis par rapport aux disciplines des cours de base, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Curriculum de spécialisation des enseignants du Piémont

COURS DE BASE (140 heures)	SÉANCES D'ACTIVITÉS PRATIQUES (160 heures)
Pédagogie Générale (lecture pédagogique de la réglementation en vigueur concernant l'intégration scolaire)	
Pédagogie Spéciale	Projets personnalisés Problèmes de l'orientation et de l'évaluation
Didactique Spéciale	Communication non-verbale Langage logico-mathématique Psycholinguistique Techniques de l'apprentissage coopératif Technologie de l'instruction
Psychologie clinique (psychologie du handicap et de la réhabilitation)	Sensibilisation aux dynamiques de groupe Technique de l'entretien
Neuropsychiatrie infantile	Techniques de l'observation Déficiences auditives et visuelles
« Psychopathologie évolutive » (« <i>Psicopatologia evolutiva</i> »)	Troubles de l'apprentissage Troubles de la lecture et de l'écriture
Stage direct et indirect (100 heures)	

Pendant les activités de stage, les étudiants sont accompagnés par des superviseurs spécialisés et experts (avec un encadrement de 1 pour 15 à 20 étudiants). Le stage se déroule dans les classes d'écoles moyennes et secondaires qui accueillent des élèves handicapés (il s'agit de l'activité d'observation et d'assistance à l'enseignement pour environ 65 heures). En outre, des expériences indirectes de réflexion critique (individuelle et avec le superviseur pour environ 35 heures) sont prévues.

Après le passage des épreuves des examens disciplinaires *en contrôle continu*, le parcours de formation se conclut avec la soutenance du *portfolio individuel des compétences*, c'est-à-dire d'un dossier et d'un document écrit qui concernent : un cas, une pathologie, une méthodologie, une séquence didactique, un projet, des relations interpersonnelles et de groupe.

5.3.1.6 Perspectives pour le changement

Il est important que les cours de spécialisation complémentaires aient été placés dans l'institution universitaire qui est le siège de toute la formation des futurs enseignants des écoles primaires et secondaires. Mais l'autonomie complète des universités a ouvert les portes à la construction de curricula très diversifiés et il manque - au niveau national - l'homogénéité d'un projet de formation pour les enseignants responsables de l'intégration scolaire des élèves et étudiants en situation de handicap.

➤ *Critiques du modèle de la formation*

Le processus de formation du futur enseignant spécialisé devrait être caractérisé par un ensemble de différentes possibilités de formations : formation culturelle, formation à la programmation et à la méthodologie-didactique, formation à l'observation dans les classes qui accueillent des élèves avec des déficiences.

L'intégration entre ces diverses dimensions ne peut pas se réaliser à travers le simple rapprochement des domaines et/ou des différents contenus des programmes d'études. L'intégration peut se réaliser plutôt grâce à un processus d'élaboration fondé sur la dialectique et la confrontation des méthodologies. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'un programme académique mais d'un projet de formation.

Une autre critique concerne l'insuffisance du nombre des heures de didactique. Les cours de 400 heures, par rapport aux vieux cours de spécialisation de 1300 heures, sur une durée de deux années, en place jusqu'en 1995, induisent des questions et conduisent beaucoup de pédagogues et d'experts de l'éducation à juger ce choix « *comme un choix insuffisant et absorbé dans le parcours universitaire de base pour tous les futurs enseignants* » (IANES, 2004, p. 590). On peut encore ajouter que toutes les universités n'imposent pas aux étudiants l'obligation de présence aux activités prévues dans l'offre de formation.

Depuis longtemps la conviction s'est imposée que, pour une intégration scolaire de qualité, il est indispensable qu'il y ait une prise en charge du projet par tous les enseignants de l'équipe de la classe, dans une optique où l'école est considérée comme une « communauté d'apprentissage » qui assume collégalement l'attention à l'intégration. Même si la formation universitaire prévoit des activités didactiques destinées aux futurs enseignants, sur les thématiques de l'intégration des élèves handicapés, peu d'universités proposent cependant dans leur plan d'études normales pour l'ensemble des étudiants, des disciplines comme la Pédagogie Spéciale et la Didactique Spéciale, ou encore des séances d'activités pratiques qui concernent le handicap à l'école.

Un autre secteur important à améliorer est la formation continue des enseignants. En effet, la « faiblesse » du projet de formation universitaire pour le handicap – surtout par rapport aux déficiences sensorielles et aux « situations de gravité » – rappelle l'exigence d'une spécialisation en cours de carrière, au niveau scientifique, méthodologique et organisationnel. Il y a aussi urgence à préparer tous les enseignants qui travaillent en classe pour l'accueil éducatif et didactique des élèves en difficulté.

Malgré les nombreuses pressions qui viennent des associations familiales (NOCERA, 2002), des chercheurs et des professionnels (CANEVARO, 2006), il n'y a pas encore beaucoup de propositions pour des interventions formatives sur le handicap en direction de tous les personnels des écoles. Aujourd'hui aucune norme n'impose ou n'impulse la requalification des enseignants impliqués dans les curricula ordinaires et des enseignants spécialisés. Dernièrement un plan expérimental de formation sur les thématiques de l'inclusion a démarré : il est promu par le MPI (Ministère de l'Instruction Publique) et destiné à 250 institutions scolaires (le projet *I Care*).

➤ **Propositions**

Depuis des années, on discute sur la nécessité de réformer le système de formation universitaire de tous les enseignants. Évidemment, dans ce vaste projet de changement s'insère aussi la formation spécialisée pour le soutien au handicap. Le groupe des professeurs universitaires du secteur avance quelques propositions qui cherchent à créer des synergies entre

les meilleures réussites de la tradition et les meilleures réussites de l'innovation. On peut indiquer leurs principales recommandations³¹.

Formation spécialisée. Il est réaffirmé que l'enseignant spécialisé est un enseignant des curricula ordinaires qui se forme dans une spécialisation polyvalente pour le soutien avec : (a) une forte formation pédagogique-didactique et méthodologique ; (b) la connaissance des méthodes les plus connues pour la réhabilitation ; (c) de bonnes compétences de relation et de communication ; (d) la capacité d'accompagner le jeune handicapé dans son projet scolaire de préparation à la vie adulte (DE ANNA, 2007). Le parcours de formation suggéré prévoit : la licence (3 années) [*laurea triennale*], la licence *magistrale* (+ 2 années) [*laurea magistrale*], une année ultérieure d'études pour obtenir la spécialisation (+ une année).

Formation continue. Il faut penser à un système de formation continue, capable de proposer périodiquement aux enseignants spécialisés en activité des modules de formation et des cours universitaires. En particulier, les universités devraient organiser des Masters qui complèteraient la formation spécialisée, par exemple sur les grandes pathologies (sensorielles, comportementales, cognitives etc.) et sur les méthodologies innovantes.

Formation transversale spéciale pour tous les enseignants. Tous les enseignants, dans leur formation universitaire, devraient bénéficier d'une série d'enseignements concernant la formation spécialisée de base. Ce tronc commun (quantifié en 60 crédits), pourrait proposer comme contenus : (a) la connaissance de la diversité des besoins éducatifs spécifiques dans la classe et des possibilités offertes par les lois et par les pratiques réelles d'inclusion ; (b) la connaissance spécifique de l'élève en situation de handicap ; (c) la création en classe de situations actives d'apprentissage et de sensibilisation aux relations interpersonnelles et de groupe ; (d) l'utilisation de stratégies didactiques intégrées.

Système des crédits de formation universitaire. Le système des crédits de formation doit rester un point fondamental capable de favoriser, dans la flexibilité des systèmes académiques, la formation des enseignants spécialisés pour le soutien (dans la formation en service, dans la formation de base, dans le cursus de spécialisation, dans le master).

³¹ Gruppo di Pedagogia Speciale – SIPED – Società Italiana di Pedagogia. Les éléments essentiels pour la formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien. *L'Intégration scolaire et sociale*, avril 2005, n°. 4/2, pp. 181-182.

➤ ***Travaux en cours : « intégrer l'intégration »***

L'analyse quantitative et qualitative des interventions au Parlement indique que, pour soutenir la logique de l'intégration, il est nécessaire d'intervenir sur des fronts différents : pas seulement sur la dimension juridique – déjà consolidée et éventuellement seulement à perfectionner – mais surtout à travers la requalification de l'action éducative-didactique dans l'école, la formation du personnel, les choix politiques et organisationnels. Une culture toujours plus sensible à l'intégration doit permettre aux différents contextes, dans lesquels les sujets handicapés vivent, de communiquer et d'interagir à plusieurs niveaux : individuel, familial, scolaire, extrascolaire, institutionnel, social et du travail.

La thématique de la coordination entre l'institution et les ressources ouvre sur une nouvelle frontière : « intégrer l'intégration », c'est-à-dire optimiser les liens que les organismes (les communes, les provinces, les régions, les écoles, les organismes de la santé ASL) cherchent déjà à réaliser, dans l'optique de poursuivre une redéfinition plus claire et un engagement plus précis des responsabilités et des compétences. Le développement de deux types de coordination – une *politique* et une *technique* – devrait améliorer les résultats de l'intégration, en promouvant une sensibilité et des pratiques capables de personnaliser les réponses concrètes en les adaptant aux besoins, à l'intérieur de cadres de référence unitaires pour l'ensemble des territoires.

Le chantier des travaux reste ouvert, il ne se ferme jamais. Ceci est rassurant, parce que cela nourrit l'idée qu'on peut toujours travailler pour l'amélioration, convaincus que l'intégration scolaire est le fondement de la future intégration sociale et de la qualité de la vie de la personne handicapée.

Bibliographie

- CANEVARO A. *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento : Erickson, 2006.
- DE ANNA L. La formazione degli insegnanti e i sette moduli. *L'integrazione scolastica e sociale*, novembre 2007, n° 6/5, pp. 447-463.
- FAVORINI A. M. La formazione dell'insegnante di sostegno nella Facoltà di Scienze della Formazione, corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi « Roma Tre ». *L'integrazione scolastica e sociale*, giugno 2004, n° 3/3, pp. 226-233.
- GARDOU C. *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento : Erickson, 2006.
- GELATI M. *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma : Carocci, 2004.
- IANES D. & CRAMEROTTI S. *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento : Erickson, 2007.
- IANES D. *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento : Erickson, 2006.
- IANES D. La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, Monografia su « Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale », 2004, n° 3, pp. 589-598.
- NOCERA S. L'importanza della Legge quadro n° 104/92 sui diritti delle persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio 2007, n° 6/1, pp. 86-90.
- NOCERA S. Gli insegnanti curricolari hanno diritto alla formazione sull'integrazione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, novembre 2002, n° 1/5, pp. 470-472.
- NOCERA S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento : Erickson, 2001.
- NUSSBAUM M. *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna : Il Mulino, 2007.
- PAVONE M. La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In : CANEVARO A. (coord.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento : Erickson, 2007, pp. 159-183.
- PAVONE M. Specialist Teacher Training in Educational Integration of Students with Disability in Italy. *Special Education. Baltic Journal of Special Education*, 2007, n° 2 (17), pp. 72-81.
- PAVONE M. *Personalizzare l'integrazione*. Brescia : La Scuola, 2004.
- PAVONE M. Modelli di semestre aggiuntivo di sostegno. Università di Torino. *L'integrazione scolastica e sociale*, maggio 2002, n° 1/2, pp. 148-155.
- PAVONE M. Quale formazione per l'insegnante specializzato e per quale specializzazione ? *Le leggi dell'integrazione scolastica e sociale*, dicembre 2001, n° 2/7, pp. 426-433.
- TRISCIUZZI L., GALANTI M. A. *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa : ETS, 2001.

5.3.2 La contribution espagnole – Inclusion scolaire et formation des enseignants dans l'union européenne : le cas espagnol

Rosa Oria Segura*

* Département des Sciences de l'Éducation, Université d'Estrémadure (Espagne)

Le système scolaire espagnol vit des moments de changements à travers le débat sur le rôle des écoles dans la société, les problèmes émergents associés à la diversité au sens large, l'intégration réelle des technologies de l'information et de la communication, la redéfinition du rôle de l'enseignant, etc. Mais il n'y a pas que l'école qui change. Dans le contexte espagnol, nous assistons à la rénovation des structures universitaires, initiative née du « Processus de Bologne ». Ainsi, la formation des futurs enseignants espagnols qui exerceront à des niveaux non-universitaires se trouve prise dans une double réforme depuis 2002, en affrontant d'une part les changements sociaux et normatifs des niveaux éducatifs non-universitaires et d'autre part, les changements de l'Éducation Supérieure dans l'Espace Européen. Dans cette recherche, nous allons évoquer les directives nationales, mais comme la répartition du pouvoir politique entre les Communautés Autonomes offre une certaine diversité, nous examinerons l'exemple de la Communauté d'Estrémadure.

5.3.2.1 Les données du contexte

➤ *Caractérisation des politiques officielles*

L'attention que l'on porte aux besoins éducatifs « spéciaux » (« *nee* » en espagnol : « *necesidades educativas especiales* ») est passée par différentes étapes dans l'histoire récente du système éducatif espagnol. On en retient deux grandes qui se caractérisent par la ségrégation, sur le modèle proposé par la Loi Générale d'Éducation 14/1970 (désormais, LGE), et l'inclusion, proposée avec toujours plus d'engagement dans la législation sociale de 1982 et dans les législations éducatives de 1990, 1995 et 2006.

Les politiques officielles contrastent avec la réalité qui est vécue dans les écoles, où l'on observe les efforts fournis par les enseignants favorables à l'inclusion, mais où il reste encore beaucoup à faire en ce qui concerne le peu de moyens mis à disposition de l'école ordinaire et le manque de préparation des professeurs ordinaires pour pouvoir satisfaire les besoins

éducatifs spéciaux. De plus, une partie du corps enseignant reste favorable au modèle ségrégateur de la LGE de 1970.

La loi qui change peu à peu la philosophie du modèle éducatif en Espagne provient du cadre social : il s'agit de la Loi d'Intégration Sociale des personnes handicapées de 1982 (LISMI). Elle a donné à l'éducation une dimension de réhabilitation « thérapeutique » (art. 18), si bien qu'elle a permis de grands progrès dans sa philosophie de fond : attention décentralisée, intégration avec des soutiens en classes ordinaires et école gratuite comme pour les élèves ordinaires (art. 30). Même si la LISMI continuait à maintenir une option ségrégatrice pour « *ces handicapés pour qui l'intégration dans le système éducatif ordinaire est impossible* » (art. 23.2), elle a posé les bases des différentes lois et décrets nationaux à venir.

Ces bases constituaient une grande avancée. Ainsi chaque décision doit être précédée d'une « *évaluation globale des résultats de l'étude diagnostique préalable, au contenu pluridimensionnel* » (art. 24). L'éducation spéciale doit avoir ses propres critères sans se comparer au groupe d'âge chronologique, mais « *en adaptant son processus au développement psychobiologique de chaque sujet* » (art. 25), dans un processus intégral, flexible et dynamique, conçu pour une « *application personnalisée* » (art. 26) par des professionnels spécialisés qui s'occuperont de son suivi (art. 28). L'éducation spéciale s'était donné des objectifs (art. 26.2), encore valides actuellement :

- surmonter les déficiences et ses séquelles, acquérir des habitudes avec la plus grande autonomie possible,
- promouvoir ses capacités et son rattachement à la vie sociale et professionnelle.

Avec le Livre Blanc de 1989 et la LOGSE de 1990, la politique officielle s'est construite dans le cadre de la LISMI et de la Loi Organique d'Éducation (LOE) de 2006 : une éducation fondée sur le principe de Normalisation qui assure un *continuum* des besoins, plus ou moins ordinaires, et qui portent à considérer l'Éducation Spéciale non comme l'éducation « *d'un type de personnes* », mais comme « *l'ensemble de moyens éducatifs qui se mettent à disposition de l'élève* ». On passe, par conséquent, du vieux concept de Plan de Développement Individuel (PDI), qui insistait sur le fait de corriger l'individu, au concept d'Adaptation Curriculaire Individualisée Significative (ACIS), comprise comme une modification du curriculum qui aide à atteindre les Objectifs Généraux de l'Étape et qui est fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle correspond à la vie réelle que va mener la personne. Après la parenthèse réformatrice de 2002 à 2006, une grande partie des principes de base d'attention à la diversité, déjà définis légalement, ont été repris.

Mais ce n'est pas dans les Lois, qui restent très générales, que l'on trouve des mesures concrètes d'attention à la diversité mais dans les Décrets nationaux et autonomes. Grâce au RD 696/1995, on a régulé au niveau national les principes généraux d'attention éducative à la diversité ainsi que les conditions de scolarisation de l'élève dans les centres ordinaires et spécifiques. Une année plus tard, grâce à deux ordres de février 1996, l'évaluation psychopédagogique est devenue systématique, de même que le rapport de scolarisation et l'évaluation de l'élève qui suit des enseignements adaptés. Postérieurement, chaque Communauté Autonome a promulgué sa propre réglementation à l'intérieur du cadre national. Le RD 696/1995 a établi que la scolarisation ou l'attention éducative doivent s'activer aussitôt que les « *nee* » sont détectés (art. 3) et, que ce soit dans des centres ordinaires ou spécifiques, elles doivent se faire après avoir eu les renseignements adéquats, avec un suivi continu et un contrôle permanent de la pertinence des décisions adoptées. Il régit également la création de services scolaires dans les hôpitaux et dans les centres de réhabilitation, ainsi que les modalités de formation professionnelle et éducative des personnes adultes. De la même manière, il établit une série de garanties pour la qualité, comme la qualification et la formation du corps enseignant, l'élaboration de Projets Curriculaires qui incluent des mesures d'attention à la diversité³² et des programmations enseignantes, l'équipement de moyens personnels et matériels, la promotion de l'innovation et l'investigation éducative et l'adaptation, dans ce cas, de l'entourage physique.

Étant donné que la LOCE de 2002 n'a pas réussi à être appliquée en Espagne, nous n'allons pas entrer dans l'organisation qu'elle établissait par rapport à l'Éducation Spéciale. Mais il est intéressant de rappeler qu'elle avait donné un sens distinct au concept de « *nee* » dans son article 44, qui supposait une involution par rapport à ce qu'établissait la LOPEGCE en 1995 dans sa Seconde Disposition Additionnelle. Cette situation se maintient avec la LOE de 2006 (art. 73) quand seulement les déficiences et les troubles du comportement s'établissent comme des possibles typologies de « *nee* ». Cela ne veut pas dire que les groupes en situation de désavantage social sont complètement négligés dans les lois de 2002 et 2006, mais on les englobe dans d'autres catégories, réservant la dénomination « *nee* » et « *éducation spéciale* » à des groupes concrets, plus centrés sur l'individu. Il semble que les « *nee* » sont présentés de plus en plus comme des problèmes inhérents à la personne plutôt que comme des réponses à

³² Mesures qui se concrétisent indirectement dans les articles 48 à 50 du RD82/1996 et RD83/1996 respectivement pour l'Éducation Primaire et l'Éducation Secondaire.

donner en situations éducatives de diversité. Le changement de dénomination peut supposer un problème si, lorsque l'on a intériorisé les nuances d'un concept, de nouveaux apparaissent. Et ceci amène les enseignants et la société à se désintéresser des nuances et à se laisser guider par des préjugés implicites. Pour comprendre l'importance de ces changements, considérons que dans les dernières trente années, nous avons réussi à avoir en Espagne huit acceptions pour la population destinataire de l'Éducation Spéciale.

Avant de promulguer la LOE, on a proposé dès le MEC en 2004 de nouvelles tendances dans le document intitulé *Une éducation de qualité pour tous et entre tous. Propositions pour le débat*. Ces orientations peuvent être considérées comme l'esprit de la LOE. Ainsi l'Éducation Infantile était présentée comme un premier élément possible, qui, habituant l'élève au centre éducatif, pourrait contribuer à pallier les problèmes futurs d'abandon scolaire.

En ce qui concerne l'Éducation Primaire et les « *nee* », des formulations explicites apparaissent dans ces Propositions de 2004. Après une réflexion sur l'échec scolaire, une élaboration d'adaptations curriculaires est présentée comme une excellente mesure d'attention à la diversité qui permettrait de prévenir et d'affronter les difficultés d'apprentissage. Peut-être que la clef réside en ce que les enseignants ordinaires sachent détecter des difficultés « spéciales » chez un élève. La proposition qui est faite dans ce sens est claire : groupes flexibles, soutiens spécifiques, allongement du temps d'étude ou collaboration sociale spéciale avec les familles (pp. 32-33).

La LOE fait écho à cette proposition (art. 19.1), plaidant pour l'attention individualisée, la prévention et l'activation de mécanismes de renforcement quand les difficultés sont détectées. Pour une partie des élèves, l'Éducation Secondaire est une étape difficile à cause de son caractère finaliste. Elle a été en Espagne source de conflits étant donné que la LOGSE a introduit en 1990 un grand changement dans sa conception car professeurs et élèves venant traditionnellement de l'Éducation Primaire et Secondaire ont été mélangés pour l'Éducation Secondaire Obligatoire. La nouveauté se traduit par des références explicites à l'attention aux « *nee* » dans l'Éducation Secondaire :

« Le système éducatif espagnol met beaucoup de temps à pratiquer une politique permettant de réussir la plus grande intégration possible de ce groupe de jeunes. La communauté éducative est obligée de les suivre en leur prêtant l'attention qu'ils requièrent, en adaptant l'enseignement à leurs conditions lorsque c'est nécessaire et en leur offrant le soutien dont ils ont besoin pour éviter qu'un handicap personnel se traduise en une difficulté

sociale de plus, par manque d'éducation et de formation. Les élèves aux capacités supérieures à celles des jeunes de leur âge requièrent aussi une attention spécifique qui permet de développer ces dernières » (p. 51).

Et comme possibles mesures d'attention à cette diversité, au sens large du terme, on peut se rappeler les deux types de mesures qui allaient déjà être appliquées :

« Certaines sont de caractère psychopédagogique et curriculaire et consistent basiquement à adapter l'enseignement aux motivations, aux capacités et aux intérêts des élèves. Dans cette catégorie, il faut inclure les adaptations du curriculum, qui permettent d'ajuster l'enseignement aux caractéristiques des jeunes à qui elles sont destinées. D'autres mesures concernent l'organisation des classes et des centres. L'une des mesures consiste à composer des groupes flexibles d'élèves, ce qui permet d'introduire des séparations ou des divisions dans quelques matières. Une possibilité complémentaire vise à proposer des matières optionnelles, ce qui facilite le choix des alternatives qui s'ajustent mieux aux intérêts et désirs personnels » (p. 52).

Au fond, l'objectif poursuivi est que l'attention donnée à l'élève avec des « *nee* » ne l'emène pas vers des itinéraires fermés, ni qu'on l'associe à une formation de moindre prestige, sous prétexte qu'elle reçoit un plus grand nombre d'élèves en difficultés, mais que « *La mise en marche de ce modèle flexible requiert un degré important d'autonomie des centres enseignants pour qu'ils puissent organiser une offre riche et diversifiée en options et programmes. L'avantage principal de ce modèle consiste en ce qu'il permet de prendre en charge la diversité au sein des élèves, grâce à des traitements adaptés à leurs circonstances et à leurs besoins concrets et sans les enfermer dans des voies difficilement réversibles* ».

En tout cas, les mesures d'attention à la diversité ne peuvent impliquer une discrimination ou bien à la longue, imposer à l'élève d'atteindre les objectifs de l'étape. Autre fait marquant : la dénomination « *éducation spéciale* » n'apparaît pas une seule fois dans la LOE en tant que « *type* » de prestation éducative. Elle apparaît seulement neuf fois dans tout le texte, et toujours dans la dénomination « *centres d'éducation spéciale* ». Il semble que, peu à peu, les législateurs comprennent le discours didactique des auteurs comme Pilar Arnáiz (2003), Carmen Ortiz (1987), etc., par rapport au fait que la dénomination « *éducation spéciale* » n'était pas adéquate pour prendre en compte l'existence de plusieurs « *modalités* » d'éducation.

➤ *Le discours didactique*

Le développement législatif ne serait pas possible sans un corpus scientifique qui appuie ses formulations, ni sans la législation éducative qui marque certaines lignes d'investigation et contribue à l'évolution des paradigmes éducatifs, de sorte que les deux instances, législative et pédagogique, agissent en symbiose. En ce sens il est totalement pertinent de se demander où se situe le discours didactique actuel sur les « *nee* » associés au handicap. Nous pouvons nous référer à Parilla, qui en 2002 établissait que « *l'éducation a visé, traditionnellement, à réduire les effets de la diversité moyennant structures et mesures organisatives* » (PARILLA, 2002, p. 13). Il a montré que l'éducation affrontait la diversité grâce à l'aménagement et le traitement des différences dans des groupes homogènes de sorte que l'intégration s'est toujours effectuée de manière « assimilationniste » : « *des écoles séparées aux écoles normales, à celles qui diffusent la culture, les valeurs, les contenus de la culture dominante* » (PARILLA, 2002, p. 16).

Mais à présent, la pratique éducative scolaire ne peut pas accepter plus longtemps ces séparations, et ces cinq dernières années, nous n'avons pas cessé de parler d'une éducation *pour tous*, en englobant les personnes avec des « *nee* ». L'action éducative serait liée à toutes les sphères concernant le développement de l'individu : la sphère familiale, scolaire, institutionnelle (professionnelle et administrative) et la sphère sociale, entendue comme le lieu de développement personnel de l'individu pendant son temps libre. C'est-à-dire que, actuellement l'attention portée aux « *nee* » s'établit comme une forme d'attention à la diversité, elle se comprend comme une option en plus de celles qui doivent se mettre en place pour éviter les risques d'exclusion éducative et, par conséquent, sociale. Ainsi, comme le souligne Parilla (2002), l'« *éducation inclusive* » — terme utilisé pour les mesures d'intégration scolaire — s'unirait aux mesures de *compréhensivité* curriculaire (qui centrent leur attention pour prévenir des inégalités d'origine socio-culturelle), aux mesures de *coéducation* (qui essaient de réparer les inégalités provoquées par l'appartenance à différents genres) et aux mesures d'éducation *compensatoire* (destinées aux élèves en situation de désavantage économique, géographique, social, etc.). C'est pourquoi la préoccupation actuelle n'est pas l'égalité des chances pour accéder à l'école ordinaire, puisque les chiffres actuels (que nous commenterons dans le paragraphe 1.4.) montrent que les élèves avec des « *nee* » se trouvent en grande partie intégrés. C'est qu'elle s'assure que les élèves obtiennent la réponse éducative dont ils ont besoin et que l'école leur permette de participer de la même manière que les autres élèves.

Pour résumer les grandes lignes de la pensée didactique portant sur l'attention aux « *nee* », nous pourrions dire qu'elle est reconnue comme un droit social qui enrichit la société et la communauté éducative. L'école doit changer ses pratiques pour faciliter l'accès à la connaissance pour tous, parce que ne pas le faire la rendrait, injustement, créatrice de barrières sociales. C'est, de plus, une proposition pour laquelle l'école a des capacités de réponse au nom de l'autonomie pédagogique reconnue expressément dans le RD82/1996, RD83/1996 et dans la LOE de 2006. Ce cadre réglementaire lui permet de créer des structures particulières de collaboration entre tous les secteurs de la communauté éducative : les familles, le corps enseignant, les élèves à l'intérieur comme en dehors de la classe. Le discours universitaire est bien adapté mais il reste beaucoup à faire pour que les professeurs ordinaires, les familles et les élèves ordinaires l'intègrent. Cependant, il s'agit d'un problème qu'il est possible de dépasser, comme le montre la littérature, toujours plus abondante, qui traite de cas pratiques et étudie la réalité des bonnes pratiques intégratrices en Espagne.

➤ ***Synchronisation entre législation sur les personnes handicapées, législation scolaire et législation pour la formation des professeurs.***

La synchronisation des différents textes législatifs éducatifs en Espagne n'a pas toujours été automatique. Par exemple, la structure institutionnelle que promulguait la LGE de 1970 a coexisté avec des décrets d'ordonnance postérieurs de l'Éducation Spéciale, de 1982 et 1985. Et une fois la LOGSE approuvée en 1990, l'ordonnance établie en 1985 pour l'Éducation Spéciale s'est poursuivie jusqu'en 1995. Actuellement, le RD82/1996 reste en vigueur après l'approbation de la LOE en 2006 pour coïncider avec son esprit et les structures promulguées de gouvernement scolaire.

Or, à l'heure où l'on évalue le développement législatif, il faut distinguer les lois sociales, les lois éducatives dans leur aspect universitaire et non-universitaire, et les accords internationaux. Après la Déclaration de Salamanque (1994), la Charte de Luxembourg (1997) et les Déclarations de Rome (2001), Madrid (2002) et Thessalonique (2003), nous pourrions ajouter l'événement le plus récent, la Convention des Droits des Personnes avec un Handicap qui a été proposée par l'Assemblée Générale de l'ONU en décembre 2006 et ratifiée par l'Espagne en 2007. Elle est importante parce que son article 24 contient des appréciations intéressantes sur ce que doit être dorénavant le Droit à l'Éducation des personnes avec des « *nee* », surtout lorsqu'il indique que l'on doit « *employer les matériels, les techniques éducatives et les formes de*

communication adéquates » et que, en dernier ressort, l'on doit tendre à « *promouvoir sa participation dans la société, sa dignité et sa valeur personnelle et le développement de tout son potentiel en ce qui concerne sa personnalité, ses talents et sa créativité* ».

Le développement législatif de l'environnement juridique affecte toutes les sphères de la vie d'une personne handicapée (sociale, professionnelle, éducative, familiale) et comprend en Espagne près d'une centaine de normes de toute catégorie. La grande complexité qui entoure ce secteur et la division territoriale espagnole rend extrêmement difficile l'approche en profondeur de la régulation juridico-sociale. Récemment, Alcaín (2005) a publié un manuel complet dans lequel il regroupe les dispositions émises en Espagne en huit grands blocs (Législation Générale, Internationale, Communautaire, Civile, Pénale, Administrative, Professionnelle et la Législation de la Sécurité Sociale et Fiscale) qui permettent de se faire une idée des Politiques d'Inclusion Sociale appliquées par les différentes administrations. Même si parfois, comme en 1982 avec la LISMI, la législation sociale peut se compléter avec des aspects éducatifs, il serait normal que chaque organisme puisse donner de l'élan aux différentes questions relatives à ces huit grands blocs à son propre rythme. Les dernières étapes législatives se réfèrent à la LIONDAU (Loi 51/2003), la Loi 27/2007 ou la Loi 39/2006 de Dépendance. Mais lier étroitement les législations sur les plans social et éducatif a ses risques, car la logique de la première pourrait annuler celle de la seconde. Dans la sphère sociale et économique, la catégorisation du handicap est indispensable pour pouvoir accorder à chaque personne les prestations qui lui correspondent. Mais dans la sphère éducative, la catégorisation passe au second plan, même si elle continue à être importante pour l'attention éducative correcte, parce que l'essentiel est de développer des potentialités. Dans ce sens, depuis 1982 en Espagne, il existe des équipes multiprofessionnelles³³ dépendantes de l'Administration du Travail qui émettent la *Déclaration de Handicap*. Ce certificat accorde certains droits sociaux comme des prestations économiques, un accès à des emplois « *réservés aux handicapés* », etc. Cependant, dans la sphère éducative, on considère que le fait de présenter un handicap ou une déficience ne détermine pas toujours si la personne requiert ou non une attention différente dans l'école : pour cela, il faut un autre type de diagnostic éducatif, nommé *Avis de scolarisation* réalisé par des Équipes d'Orientation Éducatives.

³³ Composées de médecins de différentes spécialités, de psychologues, de travailleurs sociaux, qui établissent un diagnostic multidimensionnel en fonction des politiques qu'établit l'Administration. Les dernières références que l'on utilise pour le diagnostic du handicap remontent à la LIONDAU et au RD1971/1999.

➤ **Organisation du système d'éducation spéciale : école publique vs privée, scolarisation spéciale vs intégration et relation avec le système de santé**

De manière formelle, les administrations éducatives espagnoles, autant le MEC que les CA (Communautés Autonomes) respectives, acceptent différents degrés d'intégration dans les écoles : scolarisation dans les centres ordinaires, intégration en centres ordinaires d'intégration préférentielle, scolarisation combinée et scolarisation en Centres d'éducation spéciale.

La scolarisation des élèves avec des « *née* » est clairement confrontée au réseau d'écoles publiques, comme cela arrive avec n'importe quel autre collectif qui nécessite une attention différente de l'ordinaire.

Tableau 4 : Valeurs absolues des élèves matriculés en Régime Spécial (ES) et en Régime d'Intégration en centre publics et privés

(Source : Élaboration personnelle à partir de données en valeurs absolues du MEC, 2008)

Année scolaire	Centres publics		Centres privés		Total	
	ES	Intégration	ES	Intégratio	ES	Intégration
1999/2000	13.367	94.459	13.970	15.316	27.337	109.775
2000/01	13.422	95.998	13.912	18.846	27.334	114.844
2001/02	13.230	95.034	13.860	21.422	27.090	116.456
2002/03	13.522	100.031	13.535	23.929	27.057	123.960
2003/04	14.357	93.526	13.422	24.056	27.799	117.582
2004/05	14.611	86.386	13.534	23.437	28.145	109.820
2005/06	15.202	84.332	13.463	23.078	28.665	107.410

Avec les données officielles, pour les élèves scolarisés en situation spécifique et intégrés, j'ai élaboré chacun des tableaux par rapport aux niveaux éducatifs dans lesquels on scolarise (voir tableau 5 et 6) pour les années scolaires comprises entre 1999 et 2006.

Tableau 5 : Données de scolarisation des élèves matriculés en Régime Spécial intégrés par étapes sans distinction de centres dans le système éducatif espagnol*(Source : Élaboration personnelle à partir de données en valeurs absolues du MEC, 2008)*

Année scolaire	Éducation Infantile	Éducation Basique (*)	Formation postérieure
1999/2000	1.068	7.473	4.123
2000/01	1.365	9.146	4.517
2001/02	1.448	8.280	4.749
2002/03	1.481	8.251	4.080
2003/04	1.447	8.327 + 736 = 9.063	4.881
2004/05	1.449	8.185 + 814 = 8.999	4.270
2005/06	1.476	8.346 + 872 = 9.218	4.368

(*) À partir de l'année 2003/04, le MEC sépare les données de l'Éducation Primaire et celles de l'Éducation Secondaire, c'est pourquoi nous mettons des chiffres séparés et leur somme.

Tableau 6 : Données de scolarisation des élèves avec des « nee » intégrés par étapes sans distinction de centres dans le système éducatif espagnol*(Source : Élaboration personnelle à partir de données en valeurs absolues du MEC, 2008)*

Année scolaire	Éducation Infantile	Éducation Obligatoire (*)	Formation postérieure (**)
1999/2000	10.238	61.419 + 33.310 = 94.729	1.666 + 3.142 = 4.808
2000/01	10.435	62.425 + 36.227 = 98.652	1.589 + 4.168 = 5.757
2001/02	11.456	63.034 + 36.315 = 99.349	1.409 + 4.242 = 5.651
2002/03	14.164	65.699 + 38.293 = 103.992	1.435 + 4.369 = 5.804
2003/04	14.733	61.347 + 35.730 = 97.077	1.357 + 4.415 = 5.772
2004/05	14.716	57.058 + 32.047 = 89.105	1.448 + 4.554 = 6.002
2005/06	14.635	53.298 + 33.365 = 86.663	1.618 + 4.557 = 6.175

(*) Somme de l'Éducation Primaire + Éducation Secondaire (dans cet ordre), pour pouvoir comparer les données à celles du tableau 5.

(**) Somme de « Baccalauréat et Formation Professionnelle » + Programmes de Garantie Sociale (ordinaires et spéciaux). Chaque groupe conduit à une qualification professionnelle différente.

En analysant ces données et en tenant compte du fait que notre système éducatif est fondamentalement intégrateur, on ne peut s'étonner que les pourcentages des élèves intégrés dans toutes les étapes s'élèvent considérablement. Cependant, nous constatons que pour l'étape de l'éducation infantile et la période obligatoire (éducation primaire et éducation secondaire obligatoire, dans les centres intégrés, et éducation infantile et éducation basique, dans les centres spécifiques), dix fois plus d'élèves avec des « nee » sont intégrés plutôt qu'en centres spécifiques. Cependant en achevant la scolarité obligatoire, cette différence ne se maintient pas : la moyenne descend scandaleusement jusqu'à se situer près de valeurs similaires à celles

des élèves non intégrés. Et, de plus, une grande partie de ces élèves qui continuent leur formation de manière intégrée, avec des chiffres qui se rapprochent de ceux des élèves non-intégrés, suit des programmes qui délivrent des qualifications de moindre niveau sur le marché du travail.

Quant à la relation entre le système scolaire et le système sanitaire, elle n'est pas d'obligatoire entre les deux³⁴. Dans les Équipes d'Orientation Éducative, il peut y avoir un médecin, mais dans ce cas, il travaille pour le Conseil d'Éducation (administration régionale). On remarque que les services d'Attention Précoce facilitent l'information au collègue où l'élève est scolarisé, et que dans tous les hôpitaux (infantiles, de réhabilitation, ainsi que ceux qui possèdent des services pédiatriques permanents), il existe une section pédagogique (connue familièrement comme « *classe hospitalière* ») pour prévenir et éviter la marginalisation du processus éducatif des élèves en âge scolaire qui sont internés dans ces hôpitaux (art.29 de la LISMI). Dans la CA d'Estrémadure, par exemple, cette attention se dirige vers les élèves de longue ou moyenne hospitalisation (plus de 30 jours ou entre 15 et 30 jours). Il existe aussi une autre possibilité, moins fréquente, l'Attention Domiciliaire pour des élèves convalescents qui, par prescription facultative, doivent rester chez eux plus de 30 jours. Cette initiative s'organise avec le centre dans lequel l'enfant est scolarisé, et a pour objectif d'éviter la sensation d'isolement des élèves, d'améliorer sa qualité de vie et de faciliter l'attention éducative ainsi que le contact avec ses camarades et/ou les autres enfants hospitalisés.

➤ ***Professionnels de soutien et suivi de la scolarisation pour une assistance individuelle ou collective***

En général, l'Équipe de direction d'un centre, composée d'un(e) Directeur/trice, d'un Secrétariat Académique et d'une Direction d'Études, veille à l'application du Projet Éducatif du Centre, dans lequel on regroupe les activités prévues pour tous les élèves. Mais il existe un groupe de professionnels chargé de l'attention directe portée aux élèves avec des « *nee* », et nous pouvons les différencier selon qu'ils travaillent dans la classe ou en dehors de celle-ci, qu'ils font partie ou non de l'équipe, ou qu'ils appartiennent ou non au système éducatif. Dans le tableau 4, on voit les professionnels qui peuvent agir dans la CA d'Estrémadure, même s'ils n'y sont pas toujours tous à la fois : cela dépend des besoins concrets de chaque centre.

³⁴ Les relations entre les deux systèmes s'accroissent peu à peu, mais elles sont encore souvent trop rares. Il se passe quelque chose de similaire avec les services sociaux, même si leur incorporation et les interactions qui s'établissent se font plus fréquentes et plus rapides parce qu'ils concernent deux sphères, la sphère éducative et la sphère sociale, qui coïncident sur de nombreux aspects.

Tableau 7 : Professionnels qu'il est possible de rencontrer dans la CA d'Estrémadure
 (Source : Élaboration personnelle avec les informations de Claudio Borrego Dominguez, Inspecteur d'Éducation du Conseil d'Estrémadure)

Professionnel	Lieu de travail	Profil d'Attention
Tuteur	- Classe ordinaire	- Pour tous les élèves dans plusieurs matières (dans l'Éducation Secondaire, cela ne peut concerner qu'une seule matière). - Conseillé par des spécialistes, il réalise dans sa classe des Adaptations Curriculaires pour des élèves avec des « <i>nee</i> ».
	- Classe spécifique en centre ordinaire. - Centre spécifique.	- Similaire à celle du tuteur ordinaire, mais dans des contextes spécifiques fermés.
Professeurs spécialisés dans la Pédagogie Thérapeutique (PT) ou dans l'Audition et le Langage (AL).	- En centres ordinaires. - En centres spécifiques. - En centres de ressources, de soutien aux professeurs.	- Élèves avec des « <i>nee</i> » associés à un handicap permanent. - AL : Problèmes et retards de langage et de la parole. Dyslalies fonctionnelles. - PT : Handicap psychique, moteur ou sensoriel, TGD, TDAH et pluridéficiences ; Surdoués.
Auxiliaire Technique Educatif (ATE)	- En centres ordinaires. - En centres spécifiques.	- Élèves avec des « <i>nee</i> », avec des difficultés d'autonomie personnelle (déplacement, hygiène, alimentation, vêtements, etc.). Ce n'est pas un enseignant et son diplôme peut ne pas être un titre universitaire.
Autres spécialités (Physiothérapeutes, thérapeutes de conduite, systèmes alternatifs de communication, braille, spécialistes des services sociaux...)	- En centres ordinaires. - En centres spécifiques.	- Attention directe aux élèves. - Soutien aux enseignants et aux familles. - Certains sont enseignants et d'autres non.
Professeur de Soutien Ordinaire	- Centre ordinaire.	- Enseignant ordinaire du centre qui s'occupe des élèves avec des difficultés d'apprentissage non liées aux « <i>nee</i> »
Professeur de Soutien aux Programmes d'Éducation Compensatoire	- Centre ordinaire.	- Élèves avec des « <i>nee</i> » liées aux conditions sociales et/ou culturelles, avec deux ans ou plus de retard curriculaire. - Élèves immigrés sans compétence communicative.
Département d'Orientation (Psychologique ou pédagogique, travailleur social et coordination avec les PT, AL et autres enseignants)	- Seulement en centres d'Éducation Secondaire	- Il propose des critères et des procédés pour élaborer des adaptations curriculaire et le Projet Educatif du Centre. - Prévention et diagnostic des difficultés d'apprentissage. - Classes directes avec des groupes d'élèves ordinaires ou spéciaux. - Participe à l'élaboration du « Conseil orienteur » pour tous les élèves qui terminent la 4 ^{ème} année d'Éducation Secondaire. - Activités complémentaires en collaboration avec d'autres départements.

Le système éducatif espagnol prévoit l'existence d'équipes Multiprofessionnelles qui collaborent avec les centres d'éducation primaire. Elles se composent de plusieurs psychologues et/ou pédagogues (entre 4 et 10) avec des fonctions identiques, un travailleur social comme technicien de services à la Communauté et de personnel sanitaire à temps complet, en plus d'enseignants spécialistes (PT ou AL). Ces équipes peuvent être générales, spécifiques (spécialisées dans l'incapacité sensorielle – dans toute l'Espagne- ou motrice – dans quelques CA) ou bien d'Attention Précoce. Elles exercent leurs fonctions par zone et par écoles. Parmi leurs fonctions dans la zone, on retrouve l'évaluation psychopédagogique, l'avis de scolarisation, l'évaluation et la diffusion des moyens, et les conseils aux familles. Parmi les fonctions développées concrètement dans chaque école par une équipe, on relève les conseils donnés pour l'élaboration de projets éducatifs de Centre qui se chargent de la diversité, de l'assistance aux enseignants, et de la coopération famille-école.

Pour sa part, une équipe d'Attention Précoce, destinée aux élèves de 0 à 6 ans, partage ses fonctions dans la zone avec les équipes générales, mais concrètement, dans les écoles, elle travaille directement avec les élèves, elle adapte les ressources, participe à l'élaboration de programmes préventifs, de récupération, de renfort, de communication et de langage, d'autonomie personnelle et de cohabitation. De même, elle conseille les familles et aide à établir des mesures « d'éducation compensatoire » pour des situations de désavantage.

5.3.2.2 Formation des professeurs ordinaires

➤ **Formation des professeurs d'Éducation Infantile et Education Primaire**

La formation des professeurs d'éducation infantile (IF) et d'éducation primaire (EP) vit au début du XXIème siècle des moments paradoxaux, car, avec l'Europe, nous unifions un système d'Éducation Supérieure pour exercer à des niveaux non-unifiés. La détermination des plans d'études des professeurs se voit donc soumise à une double régulation : d'une part, les lois universitaires et d'autre part les lois des autres niveaux scolaires, non-universitaires. Dans ces dernières, il est établi que les professeurs d'EP doivent avoir le diplôme correspondant à l'étape à laquelle ils vont exercer et, dans le cas des spécialistes, ils doivent avoir « *la spécialité correspondante* » (LOE, art.93). Nous parlerons du système en vigueur au cours de l'année universitaire 2007/08, qui a permis la formation des enseignants d'EP de 1990 à aujourd'hui.

Des 74 universités publiques et privées qui existent en Espagne, on en compte 55 qui proposent des études d'EP, 55 qui proposent des études d'EI, 28 des études de spécialiste en

Éducation Spéciale et 16 des études d’Audition et Langage³⁵. Pour évoquer les caractéristiques de ces études, nous avons choisi celles qui se répartissent sur les quatre diplômes, et qui ne sont pas des objectifs assignés, mais propres à chaque université, qui concernent 12 facultés ou écoles universitaires³⁶. Le fait de prendre en compte les quatre diplômes répond à une tentative d’établir une coordination des études des différentes spécialités, mais nous devons reconnaître que, comme le soulignait Pagès (Pagès, 1998, p. 327), « *la majorité des plans d’étude actuels des diplômes de professeur, en particulier les professeurs d’éducation infantile et primaire, obéissent plus à des routines existantes et à des intérêts corporatifs qu’à un profil raisonné des compétences professionnelles des professeurs* ».

Les conditions d’accès au diplôme de Professeur dans ses diverses spécialités sont les mêmes que pour les autres diplômes universitaires de 1er cycle : obtenir le baccalauréat et l’épreuve d’accès à l’université³⁷, à caractère général. Dans les limites du nombre de places établi par chaque faculté, on classe les élèves avec leur moyenne. Chaque année, le dernier élève à être accepté en études supérieures établit avec sa note ce qu’on appelle la « note de coupe », qui était de 5.78 pour l’EP et de 5.81 pour l’EI en 2007/2008 (sur 10 points).

Les enseignements s’organisent en modules de 25 heures hebdomadaires de cours auxquels doivent assister les élèves (bien que ce ne soit pas obligatoire). Il y a quatre types de matières : celles du « tronc commun », communes à toute l’Espagne pour le même diplôme, celles qui sont « obligatoires », cours qui doivent être suivis nécessairement dans cette université mais ils peuvent être différents dans une autre université, celles qui sont « optionnelles » au choix des élèves selon ce que propose l’Université pour compléter leur formation, et, enfin, celles de « Libre Choix » qui, pensées pour compléter le développement des élèves, peuvent être des matières proposées par d’autres facultés, par des séminaires reconnus formellement par l’Université, ou par des activités de service à la Communauté Universitaire (tutelle d’attention aux élèves qui viennent d’entrer à la faculté, etc.)

Nous pouvons prendre comme exemple d’études universitaires pour l’Éducation Primaire, celles de l’Université d’Estrémadure. Leur durée actuelle est de trois années académiques d’un

³⁵ Les différentes spécialisations des études de Professeur sont : éducation infantile, éducation primaire, éducation spécialisée, audition et langage, musique, éducation physique et langues étrangères. Tous les professeurs interviennent aussi bien dans l’éducation infantile que dans l’éducation primaire, sauf les spécialistes qui, s’occupant des « *nee* », peuvent travailler dans l’éducation secondaire obligatoire.

³⁶ Les universités concernées sont les suivantes : Barcelone-UAB, Cadix-UCA, Castille La Manche-UCLM, Complutense de Madrid-UCM, Estrémadure-UEx, Grenade-UGR, Las Palmas de Gran Canaria-ULPGC, León-Unileon, Málaga-UMA, Valence-UV, Valladolid-Uva et Saragosse-Unizar.

³⁷ Indispensables depuis 1990. Les spécialités déterminées de la formation spécifique de grade supérieur ou de formation professionnelle de second grade (FP II) ou équivalente à des spécialités proches ont un accès direct aux études de Professeur, où l’on leur réserve autour de 30% des places disponibles.

total de 207 crédits (chaque crédit représente 10 heures de cours). Le modèle de formation curriculaire des professeurs d'EP est, comme dans le reste de l'Espagne, simultané³⁸ : il combine en même temps la formation dans chaque matière avec la pratique dans l'environnement scolaire. La formation proposée aux professeurs ordinaires ne les forme pas complètement à la prise en charge de la diversité dans la classe, et encore moins si celle-ci est associée à un handicap. Parmi les matières de tronc commun, seule une matière prépare à cette tâche (Bases psychopédagogiques de l'éducation spéciale), et représente 9 crédits, c'est-à-dire 4,34 % de la totalité des crédits (en EI, la situation est la même). Le manque se situe surtout au niveau de l'acquisition d'aptitudes à l'exercice d'un enseignement inclusif, mais aussi au niveau de l'acquisition d'attitudes positives envers la diversité.

➤ **Formation des professeurs de l'Éducation Secondaire**

Le modèle de formation des professeurs de l'éducation secondaire est actuellement consécutif et, avec les plans de convergence européenne, il se maintiendra car on établira un 3ème cycle de spécialisation didactique. Il s'agit d'un modèle catégorique et « *d'expert* » qui, dans la formation, met davantage l'accent sur la préparation épistémologique, mais qui reste très déficient en ce qui concerne la prise en charge de la diversité.

Après la Licence universitaire (cinq ans d'études), l'étudiant sollicite (et obtient souvent) l'admission dans les Cours d'Aptitude Pédagogique (CAP)³⁹, formation initiale à caractère théorico-pratique d'un total de 300 heures. Le CAP dans la UEx (Université d'Estrémadure) se compose de trois phases réparties tout au long d'un quadrimestre :

- **1^{ère} phase : Psychopédagogie.**

À caractère théorique et commun à toutes les spécialités, elle prétend à la connaissance des objectifs et de la structure de l'éducation secondaire. On étudie les fondements psychopédagogiques, didactiques et curriculaires relatifs à la fonction enseignante, et l'on aborde l'activité de tutelle. Sur 100 heures assignées, 60 sont des cours dans lesquels on travaille les 15 blocs thématiques. Dans le dernier module, de huit heures, on travaille l'attention à la diversité, la scolarisation des élèves avec des « *nee* », les adaptations et programmes spécifiques, et autres stratégies de soutien.

³⁸ Si nous suivons la terminologie issue de Eurydice par Vega Gil et al (2007) à la p. 22 et 62.

³⁹ Régulé par l'O.M. du 14 juillet de 1971. Le RD118/2004 exigeait la substitution du CAP par le Diplôme de Spécialisation Didactique, mais son implantation est restée suspendue par le RD1318/2004.

- **2^{ème} phase : Didactiques spécifiques.**

La formation commune achevée, les élèves doivent suivre les cours des composants curriculaires relatifs à la spécialité. Cela représente 50 heures supplémentaires (30 de cours et 20 de travail personnel). Pour aller au-delà de ces deux phases, il faut être présent à 80 % des cours et se présenter à au moins un examen pendant les deux convocations annuelles possibles.

- **3^{ème} phase : Pratiques.**

Pour connaître le fonctionnement réel des instituts d'éducation secondaire (IES) et des départements didactiques qui y interviennent, et pour s'exercer à l'élaboration et à l'application de programmations curriculaires, ainsi qu'à l'élaboration d'un mémoire. Dans l'IES, le candidat a un tuteur de sa spécialité : c'est un professeur en activité qui l'accompagne, lui cède la classe pour la réalisation des pratiques enseignantes et, en général, lui facilite l'observation, la réalisation et l'analyse de tous types d'activités enseignantes, didacticielles, de gestion (présence aux réunions), etc. De plus, le candidat a un autre tuteur dans l'Université, un enseignant universitaire qui l'aide à résoudre des questions opératives et évalue le mémoire final. La durée de cette phase est de 150 heures : 90 heures (3 heures par jour) de présence à l'IES et 60 heures pour préparer le matériel préalable et postérieur au cours donné dans la classe. L'étudiant obtient son année s'il a été présent à au moins 80 % des heures de cours (présence validée par le tuteur de l'IES), s'il remet son mémoire et que celui-ci convient au tuteur de l'IES et qu'il reçoit l'approbation du tuteur universitaire.

Nous devons reconnaître que l'Espagne ne se caractérise pas par une large formation des professeurs d'éducation secondaire, en ce qui concerne l'éducation spéciale. Les pays qui se détachent le plus à ce sujet, selon Vega Gil sont l'Allemagne, la Norvège, le Royaume-Uni, le Luxembourg et l'Estonie (VEGA GIL et al., 2005, p. 25). La partie pratique de la formation des professeurs d'éducation secondaire représente approximativement 9 % du temps total⁴⁰. De plus, pendant les dites pratiques, le candidat au poste de professeur d'éducation secondaire peut avoir ou non un contact avec des élèves d'éducation spéciale, si bien sûr l'un ou l'une des élèves du groupe avec lequel il fait cours, accompagné de son tuteur, présente ces caractéristiques.

⁴⁰ Selon les *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* de Eurydice, cité par Vega Gil et al, 2007, p. 23.

➤ **Formation continue**

Les systèmes de formation continue pour les enseignants, directeurs et inspecteurs, ont la même variabilité du fait de leur dépendance aux administrations autonomes. Susinos indique qu'il y a peu d'études sur les expériences de formation permanente, qui pourraient répondre au modèle d'école inclusive que nous venons d'établir, et que jusqu'à maintenant, les expériences de formation permanente sont locales et minoritaires. Ce type de formation s'effectue dans les centres, avec des stratégies collaboratives, et se fonde sur l'investigation-action (SUSINOS, 2002, p. 60).

Nous pouvons instaurer une certaine formation « initiale et en service » comportant une phase pratique qui se réalise une fois que l'étudiant est reçu au concours en EI, EP et en éducation secondaire : c'est une période de formation pendant la première année de travail pour l'administration publique. Pendant cette formation, le professeur débutant est à la charge d'un professeur plus expérimenté qui fait fonction de tuteur. Nous pouvons voir une allusion spécifique aux « *nee* » dans cette formation car l'évaluation des compétences chez les professeurs débutants lors de cette première année de pratiques se centrerait en partie sur « *la didactique des matières attribuées à la spécialité, et sur les thèmes du contenu éducatif général : élaboration de projets éducatifs et curriculaires, évaluation, tutelle et mesures d'attention à la diversité* » (art. 3.2 de la Résolution du 21 août 2006). Dans la pratique, on note le paradoxe suivant signalé par Vega Gil : comme beaucoup de professeurs qui ont réussi le concours sont intérimaires depuis déjà plusieurs années, lorsqu'ils accèdent à cette formation, ils ont plusieurs années d'exercice professionnel pendant lesquelles ils n'ont reçu aucun soutien de ce type (VEGA GIL et al., 2007).

En général, les professeurs ont le droit et le devoir de se former, mais il n'y a pas de spécification pour le choix des thèmes. Pour stimuler la participation à ces activités, les administrations établissent un système de rétributions : de temps en temps (souvent tous les 6 ans), ils doivent compléter leur nombre d'heures avec les formations s'ils veulent recevoir un complément salarial mensuel. Les écoles et les instituts ont la possibilité d'établir dans leur PEC un plan de formation des professeurs bien que souvent, en plus de suivre leurs propres cours, les professeurs réalisent des cours de formation – qui ont même parfois des thématiques différentes de leur enseignement en centres de ressources des professeurs, en institutions syndicales ou dans d'autres structures dont les Conseils d'Éducation homologuent les cours.

5.3.2.3 Formation des professeurs spécialisés

La formation des enseignants spécialisés actuels (PT et AL) apparaît aussitôt après la LOGSE. Entre 1990 et 1995, on établit les premiers plans d'étude que quelques universités ont modifiés entre 1995 et 2000. Antérieurement, il n'existait pas de diplôme de formation initiale universitaire, et quelqu'un qui se spécialisait le faisait avec une formation permanente ou professionnelle. Dans les évolutions liées au Processus de Bologne, les Universités devront remodeler profondément leurs plans d'études **et resteront des études de 2ème cycle, en tant que master de spécialisation.**

➤ Plans d'étude des professeurs spécialisés en PT et AL en 2007/08

L'UEx fait partie des 12 Universités qui proposent simultanément les enseignements de EP, EI, PT et AL en 2007/2008 (selon les chiffres du MEC). Les universités publiques ont une offre de places qui, en général, oscille entre 60 et 90 élèves à l'entrée (avec des exceptions comme les 25 places de Ceuta et Melilla et les 210 places de l'Université de Séville). Comme dans le cas des enseignants de EP et EI, la limitation des places ne répond pas à une prospective de demande de travail à moyen terme, mais aux possibilités de moyens matériels et humains de chaque Faculté.

La formation **des professeurs spécialisés est une formation de 1er Cycle**, de 200 crédits de formation⁴¹. Prenons comme exemple l'UEx pour montrer, dans les tableaux 8 et 9, les matières de tronc commun et les matières obligatoires correspondants aux spécialités de PT et AL. La première année des deux spécialités, on ne suit pas de cours de matières optionnelles ou de libre choix, pour que les études de AL réunissent 206,5 crédits au total, et le tronc commun des deux matières reste le même (134 et 130 pour PT et AL respectivement) et l'AL a 4,5 crédits en plus qui sont destinés au libre choix.

⁴¹ La gamme se situe entre les 190 crédits de l'UGR et les 207 de l'UEx, UAM, UMA, Unileón et Unizar.

Tableau 8 : Matières de tronc commun dans les diplômes de Professeurs spécialistes en ES et AL dans l'UEX

(Source : Élaboration personnelle à partir des plans d'étude officiels).

Cycle	Professeur PT	Créd.	Professeur AL	Créd.	Temp
1°	Psychologie de l'éducation et du développement en âge scolaire.	9	Psychologie de l'éducation et du développement en âge scolaire.	9	A
	Bases psychopédagogiques de l'éducation spéciale.	9	Développement des aptitudes linguistiques. Linguistique.	9	
	Théories et institutions contemporaines de l'éducation.	4,5	Théories et institutions contemporaines de l'éducation.	4,5	C
	Expression plastique et musicale. Éducation Physique avec des élèves avec des « <i>nee</i> ». Aspects éducatifs et évolutifs de la déficience visuelle.	4,5 4,5 6	Anatomie, physiopathologie et neurologie du langage et de l'audition. Aspects évolutifs de la pensée et du langage.	5 5	
2°	Didactique générale. Practicum I. Aspects éducatifs et évolutifs de la déficience mentale.	9 16 9	Didactique générale. Practicum I. Traitement éducatif des troubles de l'audition et du langage. Psychopathologie de l'audition et du langage.	9 16 9 9	A
	Organisation scolaire. Aspects didactiques et organisatifs de l'éducation spéciale. Aspects évolutifs et éducatifs de la déficience auditive.	4,5 6 6	Organisation scolaire.	4,5	C
3°	Traitement éducatif des troubles de la langue orale et écrite. Practicum II.	9 16	Practicum II Bases psychopédagogiques de l'éducation spéciale. Traitement éducatif des troubles de la langue orale et écrite.	16 9 9	A
	NT appliquées à l'éducation. Sociologie de l'éducation. Aspects évolutifs et éducatifs de la déficience motrice. Troubles de la conduite et de la personnalité.	4,5 4,5 6 6	NT appliquées à l'éducation. Sociologie de l'éducation. Systèmes alternatifs de communication.	4,5 4,5 5	C

A = Annuel/C = Quadrimestriel

Tableau 9 : Matières d'approfondissement dans les diplômes de Professeurs spécialistes en ES et AL dans l'UEX

(Source : élaboration personnelle à partir des plans d'étude officiels).

Cycle	Professeur ES (PT)	Créd.	Professeur AL	Créd.	Temp
1°	Développement d'aptitudes linguistiques.	4,5	Didactique des sciences expérimentales et des mathématiques.	7	C
	Élargissement de l'expression plastique et musicale.	5	Expression artistique et sa didactique.	7	
	Histoire de l'éducation.	4,5	Éducation physique avec des élèves	5	
	Didactique des mathématiques.	4,5	Besoins Éducatifs Spéciaux (« nee »)		
2°	Didactique des sciences expérimentales.	4,5	Connaissance du milieu naturel, social et culturel.	4,5	C
3°	Connaissance du milieu naturel, social et culturel.	4,5	Langue étrangère pour les élèves avec des problèmes d'audition et de langage (anglais + français)	5 + 5	C
	Systèmes alternatifs de communication.	5			

A = Annuel/C = Quadrimestriel

La formation de ces professeurs a une forte composante psychologique dans le cas du PT. On considère qu'il faut changer le type et le contenu de la formation de ces professionnels en ce qui concerne les professeurs EP parce que leurs fonctions varient, s'orientent vers le conseil et la collaboration avec le personnel ordinaire des écoles. On définit souvent le PT comme l'agent de change de l'école et, dans ce sens, il est logique que l'on plaide en faveur **d'une formation de troisième cycle** qui lui permette de conseiller avec des connaissances supérieures à celles des autres professeurs. À plusieurs reprises, le fait de compter sur les PT et AL a suscité des débats parce que cela peut inciter les professeurs ordinaires à penser que les élèves avec des « nee » ne relèvent pas de leur responsabilité.

Parallèlement à cette formation initiale, il y a une autre voie pour acquérir professionnellement le statut de PT ou AL dans les écoles publiques, bien qu'elle n'accorde pas de diplôme universitaire. Cette forme d'accès à la fonction enseignante publique nécessite l'obtention d'un concours où chaque candidat doit passer une série d'épreuves écrites et orales dont les résultats s'ajoutent à son CV. Dans le cas des enseignants déjà fonctionnaires, ils peuvent se présenter à une spécialité différente de la leur et acquérir ainsi « l'habilitation » qui les autorise à exercer cette nouvelle spécialité, bien que sans diplôme officiel.

En ce qui concerne le profil professionnel, le PT ou AL, selon le RD 696/1995, peut travailler sans distinction à tous les niveaux de l'éducation (infantile, primaire et secondaire).

La formation ne doit pas se centrer sur un seul niveau. Habituellement, le *ratio* est de un PT par centre, l'école devant justifier la présence de plusieurs élèves avec des « *nee* » pour que l'on accorde un second PT. C'est pourquoi il n'est pas assigné à un cycle ou à une classe concrète, et doit être un professionnel polyvalent, qui travaille avec les professeurs et assure directement l'enseignement plus spécifique. Il est titulaire de sa propre classe « *de soutien* »⁴² et, bien qu'en théorie il doive travailler en collaboration avec les professeurs ordinaires, il est certain que lorsqu'il rencontre des résistances, il est obligé de travailler de façon individuelle. D'autre part, les PT occupent de plus en plus fréquemment des postes en institutions non scolaires : centres hospitaliers, pénitenciers, de protection des mineurs, etc. De même que les professionnels du travail social ou de la pédagogie sociale s'occupent des foyers, centres de jour et centres de repos.

➤ Perspectives de changement pour la Convergence Européenne

Toutes les études universitaires espagnoles sont immergées dans un processus de réforme qui doit culminer en 2010 et qui est motivé par les compromis exprimés dans la Déclaration de Bologne. D'autre part, on débat de « *l'union des systèmes éducatifs* » alors que la plus grande préoccupation actuelle semble être l'homologation des diplômes qui est directement liée à leur validité légale et à leur insertion professionnelle sur les marchés nationaux. Or ces marchés subissent les influences économiques qui arrivent à compromettre la direction des solutions éducatives en les soumettant à leurs propres logiques..

Le processus que nous avons ouvert en 2007/08 suppose une grande révolution pour notre système, parce que le « catalogue de diplômes » du MEC disparaîtra pour être remplacé par un « registre de diplômes ». Ce système donne davantage de liberté à chaque université pour configurer ses contenus. Elles auront une marge de 25 à 50 % des crédits totaux du plan pour définir leur propre plan et établir leurs propres offres de doubles diplômes et d'enseignements multidisciplinaires. Néanmoins, pour quelques enseignements, le Gouvernement a établi des « *directives propres* », c'est-à-dire un ensemble de contenus communs à inclure obligatoirement dans les plans d'étude de toutes les universités espagnoles, en particulier ce qui concerne les enseignements de Magistère.

⁴² Cette dénomination, pendant quelques temps, a donné lieu à des confusions parce qu'il existe une série de mesures de soutien qui ne s'adressent pas aux élèves avec des « *nee* » associés à une déficience mais aux élèves en situation de désavantage ou qui présentent des difficultés d'apprentissage. Pour ces deux derniers, on utilise depuis quelques années d'autres dénominations, telles que « programme de renfort » ou « programme d'éducation compensatoire ».

Dans le prologue de l'étude réalisée entre 2003 et 2004 pour le réseau Magistère-ANECA, on rend compte des discussions qu'il y a eu au sein du Réseau sur la proposition de diplômes. Cela a finalement abouti à un « Diplôme de professeur en éducation primaire » et un « Diplôme de professeur en éducation infantile », méprisant les autres spécialités à présent réunies pour former un troisième Diplôme incluant les PT et AL. L'effort réalisé pour élaborer ces Livres blancs a été colossal. Il s'agit d'une étude au niveau national à laquelle participent tous les centres qui délivrent ces enseignements et où s'harmonisent l'offre, la demande et l'inscription, les enquêtes d'insertion professionnelle dessinées pour le « Réseau de Magistère », les études d'insertion professionnelle des enseignants, l'offre d'emploi publique dans le Magistère et l'enquête d'opinion des professionnels (professeurs, directeurs et inspecteurs). Pour sa part, le MEC a établi en 2007 grâce à l'Ordre ECI les « *Propositions de Diplôme Universitaire de Niveau Magistère* », regroupant les directives du RD 55/2005 à propos desquelles il y eut un grand débat, mais ce sont celles qui marquent les nouveaux plans d'étude de professeur d'EI et EP⁴³. María López (2006) avait rassemblé de nombreuses critiques, dans le monde de l'éducation spéciale, dont on peut retenir deux choses. Pour l'éducation primaire, on ne garantit pas « *la préparation des professeurs généralistes qui devront assumer, de façon responsable et avec les meilleures compétences possibles, leur travail professionnel sur un modèle d'école inclusive* » et la seule matière du tronc commun relative à ces compétences disparaît (Bases psychopédagogiques de l'éducation spéciale). Pour l'éducation infantile, comme le fait remarquer López (2006) à propos de la matière nommée « Difficultés d'apprentissage et troubles du développement », « *on observe une certaine tournure "psychologiste" même dans la dénomination propre, ainsi que dans les descripteurs du contenu (on a même indiqué qu'il y a des connotations qui semblent suggérer un retour vers le modèle individuel, médical et pathologique)* ».

La réforme envisage de pouvoir ajouter une mention⁴⁴ au diplôme, qui ne suppose pas de reconnaissance de spécialité. Mais cela est jugé insuffisant par ceux qui ont délivré les diplômes antérieurs. Dans ce cas, comme l'indique López, « *il n'est pas non plus réaliste d'attendre et de faire confiance aux professeurs universitaires qui s'occupent d'autres matières (par exemple, l'enseignement de disciplines comme les mathématiques, les sciences sociales, etc., même les matières relatives à la*

⁴³ Ces directives représenteront 180 crédits et 60 autres crédits de formation académique et professionnelle, pour que l'on passe à quatre ans d'études.

⁴⁴ AL, PT, Bibliothèque, médiathèque et documentation scolaire, Sciences expérimentales, Sciences sociales, Education artistique et langages audiovisuels, Education physique, Langues étrangères (qui doivent accrediter en plus une connaissance B2 de cette langue), Mathématiques ou Technologies de l'information et de la communication.

psychopédagogie) pour qu'ils abordent des contenus relatifs à l'éducation spéciale, soit par manque de temps, soit par manque de préparation de ces professeurs non spécialistes » (LOPEZ, 2006).

Pour les professeurs d'éducation secondaire, les nouveaux plans exigeront d'eux qu'ils soient diplômés universitaires (240 crédits ECTS) et qu'ils fassent un master spécifique d'une durée d'un an (60 crédits ECTS). Pour accéder au Master, ils devront maîtriser une langue étrangère, mais on en dit peu sur les compétences à avoir pour appréhender la diversité. En fait, Maria López (2006) souligne le fait qu'il y a seulement deux matières possibles de six crédits chacune qui traiteraient de la diversité : l'une, nommée « Apprentissage et développement de la personnalité »⁴⁵, et l'autre, nommée « Société, famille et éducation »⁴⁶.

On ne s'étonnera pas de cette faible présence des « *nee* » dans les études universitaires car, en réalité, les problèmes qui se posent dans le système espagnol concernent davantage d'autres domaines : la mobilité des professeurs et des élèves, la connaissance d'au moins une langue étrangère, le changement de rôle de l'enseignant passant de transmetteur à tuteur des apprentissages qui appliquent des stratégies métacognitives, l'incorporation des technologies à l'enseignement, l'attention à la diversité (multiculturelle et d'autres types), etc.

Jusqu'à maintenant, les études universitaires s'organisaient en fonction des contenus. Le changement suppose de les organiser en fonction des compétences à acquérir. Elles devront déterminer clairement les profils de sortie et les compétences, qui doivent être évaluables et cohérentes avec le diplôme. Il faudra une série de compétences génériques, communes à tous les diplômes par l'intermédiaire de matières ou d'activités spécifiques, qui concernent la maîtrise des technologies, les pratiques externes et la maîtrise d'une langue étrangère. Ces indications se trouvent dans les *Directives Générales* de l'Université d'Estrémadure, et ont été approuvées le 31 mars 2008.

⁴⁵ Avec un descripteur sur « Identifier et planifier la résolution de situations éducatives qui affectent les élèves aux capacités différentes et aux différents rythmes d'apprentissage ».

⁴⁶ Pour, entre autres choses, « aborder et développer des propositions d'éducation interculturelle et inclusive en éducation secondaire ».

Conclusions

Il ne fait aucun doute que pour affronter le problème de la diversité et le problème de l'éducation inclusive dans la classe, il est essentiel d'avoir une couverture légale solide. En effet le rôle de l'éducation doit être défini clairement, pour que tout en respectant la nécessaire flexibilité dont les systèmes scolaires ont besoin, elle définisse aussi l'éducation et l'attention à la diversité comme fondement du service public et prévention de problèmes dans le système scolaire. Cette définition légale devrait matérialiser des systèmes éducatifs réellement inclusifs, incorporant les bonnes pratiques dont le résultat est déjà visible dans plusieurs CA d'Espagne. Ces pratiques évitent la massification des classes ou l'accumulation d'élèves avec des « *nee* » dans un même centre, ce qui pourrait empêcher la personnalisation de l'enseignement, tant pour les élèves spéciaux que pour les élèves ordinaires. Il faut éviter de créer les conditions qui amèneraient à penser que ces personnes doivent être regroupées dans un type d'institutions.

Un autre débat important que l'on croyait clos s'est ouvert de nouveau. Il porte sur la définition du profil des professeurs spécialistes qui s'occupent des « *nee* ». Il ne fait aucun doute que la diversité ne peut être affrontée en solitaire par les professeurs ordinaires, car ils ne possèdent pas la formation adéquate. Souvent, assurer une réelle égalité des chances requiert une action directe et individualisée d'un spécialiste avec un élève concret. Mais cela ne veut pas dire que l'attention doit toujours se porter sur les situations anormales. La formation initiale que nous allons bientôt ébaucher en Espagne pourrait se comprendre comme une spécialisation, mais non comme quelque chose à part, qui perdrait le sens global de l'éducation. Elle ne devrait pas perdre son caractère éducatif pour se transformer, comme il arrive maintenant dans certains diplômes de PT en Espagne comme ailleurs, en une formation éminemment psychologique et biomédicale.

Il ne faut pas oublier que la formation des professeurs influera sur leur conception du travail. On ne devrait pas non plus réduire l'enseignant de soutien à un simple technicien qui applique des formules provenant d'autres sphères. Cela supposerait qu'on ne profiterait pas de tout l'apport pratique qu'ils peuvent nous offrir, à nous qui sommes imprégnés de théorie. De plus, sa formation, même si elle doit évidemment se référer à l'attention des différences de potentiel de ses élèves, elle ne devrait pas être trop centrée sur le handicap, parce que la réalité de la pratique professionnelle exige aussi de lui des compétences pour assister les familles et les professeurs ordinaires, pour réussir un travail complexe aux différents aspects.

D'autre part, il ne s'agit pas de surcharger la formation initiale. Il faudrait un plan de formation permanente adéquat, qui ne tiendrait pas qu'à la seule volonté des professeurs, mais qui aurait ses rythmes réglés, relié à la formation initiale. Ce plan pourrait (1) proposer une formation spécifique pour les réalités contextualisées dans lesquelles le professionnel intervient, (2) rationaliser la formation initiale en prévoyant d'autres étapes formatives et (3) en dernier ressort, assurer une formation complète pour les professionnels tout au long de leur carrière.

En tout cas, pour la formation initiale comme pour la formation permanente, je suis convaincue qu'il serait nécessaire de différencier les contenus de la formation. Il faut qu'elle cesse d'être autant focalisée sur le handicap en soi et que soit incluse une formation pédagogique – qui s'enrichisse de points de vue holistiques et critiques — pour le travail en équipe avec ses collègues dans le centre et avec d'autres professionnels en dehors de celui-ci. Nos écoles doivent affronter un autre problème au XXI^{ème} siècle : celui d'améliorer la qualité de leur relation avec les autres institutions, éducatives ou non, et d'aider à changer le concept de handicap, qui continue à être perçu comme quelque chose de négatif par la majorité des gens. La formation des professeurs ordinaire et spécifique peut faire beaucoup pour ce changement.

Curieusement, on détecte parfois une plus grande résistance à l'inclusion chez les professionnels assignés aux centres spécifiques, qui ne croient pas que leurs élèves puissent partager des espaces éducatifs avec les élèves ordinaires. Dans ce sens, la formation des futurs enseignants ne devrait pas continuer à reproduire les facteurs potentiellement promoteurs d'exclusion. Il s'agit selon Echeíta et Sandoval (2002), de la persistance des centres spécialisés, de suivis ordinaires trop rigides et homogénéisateurs (qui obligent à établir un suivi différent pour les élèves avec des « *nee* »), de l'existence de procédés de sélection dans l'éducation ou de la surévaluation des compétences seulement à la portée de certains, au détriment des autres. D'autres facteurs obligent à considérer les problèmes d'apprentissage comme quelque chose d'individuel, d'indépendant du contexte scolaire ou social, lequel se maintient, après les processus de réforme, avec les mêmes schémas organisationnels, à savoir un professeur par classe et des « professeurs de soutien ». De plus, on constate une certaine déconnexion entre la théorie et la pratique, de sorte qu'il est très difficile de mettre en pratique des propositions qui, en théorie, seraient optimales.

Je ne voudrais pas terminer cet article sans faire une dernière observation. Nous ne réussirons pas à mettre en place une école inclusive sans un compromis libre et d'un commun accord avec

tous les professeurs. Nous avons dans nos classes des professeurs formés initialement sur différents plans, c'est pourquoi ils peuvent avoir des visions différentes de ce que doit être l'attention aux « *nee* » qui, à un moment, étaient pleinement légitimes. Le problème est de réussir à changer la motivation de ces professeurs, un changement dans leur idéologie qui, comme dirait Kurt Lewin, serait le résultat d'un nouvel et vrai apprentissage. Mais ce changement ne va pas se produire par génération spontanée. Nous sommes venus pour parler de la formation des professeurs, mais il est essentiel de prendre en compte que d'autres acteurs éducatifs influent aussi sur l'attention aux « *nee* ». Concrètement, nous nous référons aux Directeurs scolaires et aux gérants de l'administration. Il serait préférable qu'ils soient sensibilisés et préparés à ce thème. Dans ce sens, je suis d'accord avec López Torrijo (2005) sur le fait que directeurs et gérants devraient avoir des connaissances sur les moyens et les stratégies pour encourager la mise en oeuvre d'une école inclusive.

À présent, on ne peut pas prétendre que l'école donne une réponse à tous les problèmes qui peuvent se présenter dans toutes les sphères de la vie des personnes avec des « *nee* », mais on ne peut pas non plus accepter que l'école se désintéresse de l'entourage ou travaille sans remettre en cause ses propres structures internes. Et c'est à tout cela que l'on devrait donner une réponse grâce à l'opportunité de changement que nous vivons en ce moment dans le système éducatif espagnol, au niveau scolaire et universitaire.

Bibliographie

- ALCAIN E. *Legislación sobre discapacidad*. Madrid : Aranzadi, 2005.
- ARNÁIZ P. *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga : Aljibe, 2003.
- RED MAGISTERIO-ANECA. *Título de grado en Magisterio : Libro Blanco*. Vol. 1 et 2. Madrid : ANECA, 2005.
- ECHÉITA G. & SANDOVAL M. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 2002, n° 327.
- GIR DE EDUCACIÓN COMPARADA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA-VEGA GIL L. et al. *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*. Granada : Grupo Editorial Universitario, 2007.
- LOPEZ GONZALEZ M. Formación del Profesorado, Educación Especial y Reforma de las Enseñanzas Universitarias, en Llorent García (éd.). *La Educación en el Siglo XXI, respuestas ante los cambios sociales*. Córdoba : Universidad de Córdoba, 2006.
- LÓPEZ TORRIJO M. La formación del profesorado de atención a las N.E.E. estudio comparado y propuestas para el E.E.E.S. In : PEREYRA-GARCÍA CASTRO M.A. & COLS. (éds.). *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*. Granada : Grupo Editorial Universitario, 2005, pp.79-91.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*. Madrid : MEC, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA : Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas> (consultado el 16 de enero de 2008).
- ORIA M^a R. La formación del profesorado de apoyo en dos sistemas educativos europeos meridionales : Italia y España. In : PEREYRA-GARCÍA CASTRO M.A. & COLS. (éds.). *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*. Granada : Grupo Editorial Universitario, 2005. pp. 119-136.
- PAGÈS J. ¿Qué maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro ? In : RODRÍGUEZ A., SANZ E. & M. V. SOTOMAYOR Y. (Coord.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid : Narcea, 1998. pp. 325-335.
- PARRILLA A. Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 2002, n° 327.
- SUSINOS T. Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 2002, n° 327.
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Directrices para el diseño de las Titulaciones de la UEx en el marco del EEES*. Aprobadas en Consejo de Gobierno de la Uex. 31 de marzo de 2008. Consultado el 4 de abril de 2008 en : www.unex.es/unex/gobierno/direccion/viceplan/archivos/ficheros/masteres/DirectricesUexGradoyPosgrado310308.pdf

Textes Législatifs

DECRET ROYAL 118/2004, du 23 janvier, *par lequel on régule le diplôme de Spécialisation Didactique*. BOE n° 30.

DECRET ROYAL 1971/1999, du 23 décembre, *du procédé pour la reconnaissance, la déclaration et la qualification de la catégorie handicap*. BOE n° 22.

DECRET ROYAL 55/2005, du 21 janvier, *par lequel on établit la structure des enseignements universitaires et que l'on régule les études universitaires officielles de Diplôme*. BOE n° 21.

DECRET ROYAL 696/1.995, du 28 avril, *de l'Aménagement de l'Éducation des Élèves aux Besoins Educatifs Spéciaux*. BOE n° 131.

LOI 13/82, du 7 avril, *de l'Intégration Sociale des Handicapés*. (LISMI). BOE n° 103.

LOI 27/2007, du 23 octobre, *par laquelle on reconnaît le langage des signes espagnol et on régule les moyens de soutien à la communication orale des personnes sourdes, avec un handicap auditif et des personnes sourdes et aveugles*. BOE n° 255.

LOI 39/2006, du 14 décembre, *de la Promotion de l'Autonomie Personnelle et de l'Attention aux personnes en situation de Dépendance*. BOE n° 299.

LOI 51/2003, du 2 décembre, *de l'Égalité des Chances, Sans Discrimination et Accessibilité Universelle des personnes avec un handicap*. (LIONDAU). BOE n° 289.

LOI GENERALE 14/1970, du 4 août, *de L'Education et du Financement de la Réforme Educative*, (LGE). BOE n° 187.

LOI ORGANIQUE 1/1990, du 3 octobre, *de l'Aménagement Général du Système Educatif*. (LOGSE) BOE n° 238.

LOI ORGANIQUE 10/2002, du 23 décembre, *de la Qualité de l'Éducation*. (LOCE) BOE n° 307.

LOI ORGANIQUE 2/2006, du 3 mai, *de l'Éducation*. (LOE) BOE n° 106.

LOI ORGANIQUE 9/1995, du 20 novembre, *de la Participation, de l'Evaluation et du Gouvernement des Centres Enseignants*. (LOPEGCE). BOE n° 278.

ORDRE ECI/3854/2007, du 27 décembre, *par laquelle on établit les conditions requises pour la vérification des diplômes universitaires officiels qui autorise à l'exercice de la profession d'Enseignant en Education Primaire*. BOE n° 312.

ORDRE ECI/3857/2007, du 27 décembre, *par laquelle on établit les conditions requises pour la vérification des diplômes universitaires officiels qui autorise à l'exercice de la profession d'Enseignant en Education Primaire*. BOE n° 312.

RESOLUTION du 21 août 2006, de la Direction Générale de la Politique Éducative, *par laquelle on régule la phase de pratiques des candidats dont la sélection a été faite publiquement par les Commissions de Sélection du procédé sélectif pour entrer dans le Corps professoral de l'Enseignement Secondaire*. DOE n° 102.

5.4. La portée heuristique de la confrontation des approches

Sans nous réclamer d'un éclectisme relativiste, nous avons fait le choix de confronter des analyses reposant sur des méthodologies diversifiées, quantitatives et thématiques. Cette méthode nous a permis de faire des liens, de procéder à des inférences, à partir de points de vue étayés sur des démarches différentes. Nous avons renforcé la conviction au cours de ce travail de la portée heuristique de cette confrontation, en même temps qu'elle permettait un contrôle réciproque et un enrichissement des points de vue développés. En effet, le recours à l'analyse automatique des énoncés ne bloque en rien la dynamique interprétative, au contraire, on peut affirmer qu'elle la stimule. Quelle pourrait être la signification d'une typologie de discours objectivés, en dehors d'une compréhension fine de leur contexte d'énonciation ? En retour, quel poids accorder à des homologues de contextes uniquement structurelles, lorsqu'on ne peut pas les rapprocher avec une homologie « objectivée » des discours tenus par des acteurs en situation. En d'autres termes, ce double traitement ne fait pas disparaître la singularité des discours elle permet en revanche de comprendre les manières qu'ont les acteurs de se situer par rapport aux contraintes de leur situation et de la marge d'interprétation de leur rôle dont ils disposent ou qu'ils s'aménagent. La question de la portée des analyses produites au cours de cette recherche ne peut donc s'envisager une fois pour toutes, elle doit à chaque fois être évaluée au regard d'une part des éléments pris en compte dans l'élaboration initiale et d'autre part aux éléments théoriques et/ou contextuels pris en compte dans l'analyse.

5.5. Validité et pertinence des résultats

Nous touchons là le problème général du statut des savoirs produits par la recherche en sciences humaines. Sans prétendre à de grandes avancées épistémologiques il nous semble utile de faire le point sur la portée de nos analyses et le statut des recommandations qu'elles pourraient entraîner. Cette question est légitime en raison du questionnement ouvert que nous avons installé, des diverses sources et modalités de recueil de données et de la pluralité des niveaux d'analyse qu'elles génèrent. En effet, selon le niveau où nous situons, c'est-à-dire les éléments que nous prenons en considération dans nos constructions analytiques, nos résultats peuvent être mobilisés au service de généralisations différentes. Ceci implique de bien préciser la façon dont nous mobilisons la notion de contexte et ses implications dans la dialectique de l'explication et de la compréhension propre à ce travail de recherche. Afin d'illustrer au mieux notre démarche nous prendrons un exemple : celui des adaptations pédagogiques. Lorsque nous décrivons les adaptations pédagogiques mises en œuvre, du moins déclarées par les

interviewés, nous faisons œuvre de compréhension de la question générale des adaptations pédagogiques dans les pratiques des enseignants interrogés. Si nous rapportons ensuite les adaptations déclarées à leurs contextes spécifiques : type d'intégration scolaire, premier ou second degré, enseignants spécialisés ou non... etc., nous allons être en mesure d'en discriminer la part qui revient à une logique structurelle et celle qui tient au parcours de formation voire à l'histoire personnelle de l'enseignant. Cette explication partielle, construite à partir d'une délimitation plus précise des contextes concernés, se révélera à son tour compréhensive une fois rapportée au contexte plus général des adaptations pédagogiques des enseignants vis-à-vis de l'ensemble des élèves. Si bien qu'on ne peut tenir pour séparées les approches à visées compréhensives, qui situent au premier plan le discours des acteurs, et celles plus structurelles qui privilégient les logiques institutionnelles. Cette rupture avec le dualisme explication-compréhension, si courant dans les discussions sur le statut des sciences humaines, nous rappelle l'avertissement de Lucien Goldmann lorsqu'il constatait : « *Je ne peux expliquer que ce que je comprends. Et inversement il se trouve, que dans la recherche effective, je ne peux comprendre si je n'explique pas* »⁴⁷.

La conséquence majeure de cette posture épistémologique tient en ce que les travaux présentés ici ne se laissent pas subsumer dans une seule et même synthèse récapitulative ceci pour une double raison :

- d'un côté ils s'appliquent à trois domaines distincts : analyse de discours, étude de dispositifs institutionnels de formation, éléments de comparaison internationale (voir projet de déploiement opérationnel),
- de l'autre, les mises en correspondance possibles, les apports explicatifs de l'un des domaines à l'autre doivent à chaque fois faire l'objet d'une définition de leur périmètre initial et des conditions de validité des généralisations.

Pour ne donner qu'un exemple, vouloir comprendre les enjeux liés aux mutations des formations des enseignants spécialisés dans un nouveau cadre juridique exige de croiser des éléments d'état des lieux statiques et territorialisés avec des éléments issus des perceptions des bénéficiaires de ces formations, par définition subjectifs. Il convient donc d'être suffisamment explicite dans la présentation des ingrédients auxquels nous avons à chaque fois recours pour fabriquer nos analyses. Ce souci nous a conduits à adopter une logique d'exposition qui part au plus près du matériel analysé pour monter en généralité par paliers successifs. Ce procédé peut

⁴⁷ GOLDMANN L. Sujet et objet en sciences humaines. *Raison présente*, 1971, n° 17, p. 94.

heurter l'esprit de synthèse mais il offre l'avantage non négligeable pour le lecteur de lui permettre de suivre les différentes étapes de construction d'un raisonnement, de cerner les terrains qui restent en friche et d'imaginer des prolongements possibles.

II. PROPOSITIONS DE MISE EN SENS ET PISTES D'EXPLOITATION

1. Les mondes lexicaux liés à la scolarisation des élèves handicapés dans notre corpus d'entretiens

1.1. Les cinq classes du discours d'ensemble

L'analyse sur laquelle nous allons porter notre attention prend en compte 72 % des uce constitutives du corpus (ensemble des entretiens), score suffisamment élevé pour considérer cette analyse comme pertinente. Voici la classification obtenue.

Tableau 10 : Les 5 classes issues de l'analyse automatisée

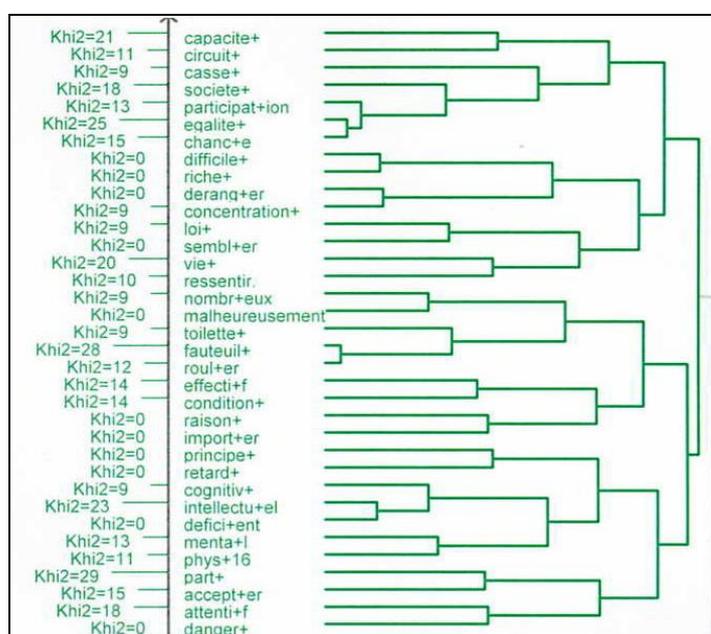
Classe 1		Classe 4		Classe 3		Classe 2		Classe 5	
Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2
format+ion	353	annee+	243	reunion+	305	ecrire.	180	handicap+	167
theori<	92	mois	205	equipe+	299	consigne+	151	enf+ant	130
memoire+	86	semaine+	202	psycholog+16	192	exercice+	136	*op_5	101
stage+	83	juin+	136	orthophon+	174	utilis+er	134	*sp_2	101
*sp_1	82	alternaance<	129	rencontre+	141	lecture+	121	ordinaire+	93
interessant+	79	periode+	109	medecin<	125	math+	108	ecole+	49
pratique+	76	remplac+er	107	educat+ion	113	ecrit<	102	milieu+	48
cours	72	examen+	106	synthe+19	110	outil+23	90	integre+	47
recul	63	commente+er	103	soin+	104	lire+	83	norma+e	46
*op_1	58	septembre+	96	ergotherapeute	103	francais+	75	integr+er	44
oonferenc+e	57	revenir.	87	taxi+	82	mathemat+16	73	*e_18	37
recherche+	56	fin+	79	service+	75	texte+	70	echec+	36
terrain+	50	octobre+	78	medica<	70	ora+e	66	*ag_3	36
option+	49	memoire+	78	suivre.	69	geo	65	classe+	32
cause+	44	IUFM	76	contact+	69	tableau+	64	*dom_1	30
chose+	44	demier+	76	SES\$AD	66	histoire+	61	sont	30
echang+er	43	format+ion	71	parent+	61	adaptati+f	60	scolaris+	28
des-qu<	39	mai	68	charge+	60	control+er	60	*e_6	28
reflech+ir	38	janvier+	67	refer+ent	58	photocopie+	58	etre	27
sur	38	stress+	67	reseau+	57	support+	58	ne	26
question+	37	organis+er	67	dossier+	52	note+	53	adapt+er	26
experience+	37	vacance+	61	par	50	methodolog<	51	ils	26
discut+er	35	premier+	58	*e_21	50	photo+	51	peur+	25
gens	33	mars	58	psycho<	49	compens+er	51	part+	24
Absences	Khi2	Absences	Khi2	Absences	Khi2	Absences	Khi2	Absences	Khi2
*op_5	-82	*op_5	-52	handicap+	-35	ecole+	-32	format+ion	-141
*sp_2	-82	*sp_2	-62	qu+	-26	annee+	-26	*sp_1	-101
enf+ant	-65	enf+ant	-30	format+ion	-22	handicap+	-24	annee+	-87
eleve+	-30	handicap+	-28	falloir.	-21	etait	-20	semaine+	-78
ils	-30	*ag_3	-20	ordinaire+	-19	format+ion	-19	memoire+	-67
*dom_1	-28	sont	-16	etre	-16	parent+	-17	reunion+	-61

On voit dans ce tableau s'opposer d'un côté les classes 2 et 5 de la hiérarchie et de l'autre les classes 1, 4 et 3. Nous allons commencer notre commentaire par les classes 5 et 2.

1.1.1 La classe 5 : l'intégration scolaire de l'enfant handicapé

La classe 5 regroupe 1384 uce soit 52 % du total des uce prises en compte pour l'analyse. Ce sont les mots « handicap » et « enfant » qui représentent le plus significativement la classe 5 (khi2 respectifs de 167 et 130) et la hiérarchie ascendante menée sur les formes de cette classe fait apparaître trois sous-classes.

Voici la première.



Graphique 4 : Sous-classe 1 de la classe 5

On peut aussi mobiliser les uce pour voir ici trace **de difficultés matérielles et cognitives...**

« Je travaille dans une CLIS qui accueille des enfants déficients intellectuels ou souffrant de troubles cognitifs ou associés ; on peut avoir à la fois déficience intellectuelle et des troubles cognitifs ». (uce 1)

« Ils ont une structure un peu... Problèmes cognitifs, très importants, des structures mentales parfois très différentes, ça, c'est évident ». (uce 2388)

... reconnues dans la loi

« Je voulais quand même revenir sur la loi sur le handicap parce qu'il y a quelque chose qui me semble très important et que cette loi a amené, c'est qu'il ne faut plus avoir peur de dire le mot handicapé ». (uce 1757)

« Moi, je ne considère pas que c'est un bénéfice en fait, je considère que c'est un droit enfin ça me paraît évident pour moi, mais bon, je pense quand même qu'aller à l'école ça fait quand même partie de la société, il n'y a pas de raisons qu'un enfant handicapé ne puisse pas aller à l'école donc, pas un bénéfice, non c'est un droit ». (uce 1501)

« Égalité, participation, oui alors, l'égalité pour moi, ça évoque un des grands principes de l'éducation, c'est que tous les enfants ont le droit d'être élèves, ont le droit d'être scolarisés, ça c'est un devoir pour nous ». (uce 705)

Le deuxième sous graphe (voir page suivante) nous permet d'aller plus loin. Il évoque le **contexte d'échec, de souffrance et de peur...**

*** pour l'élève lui-même**

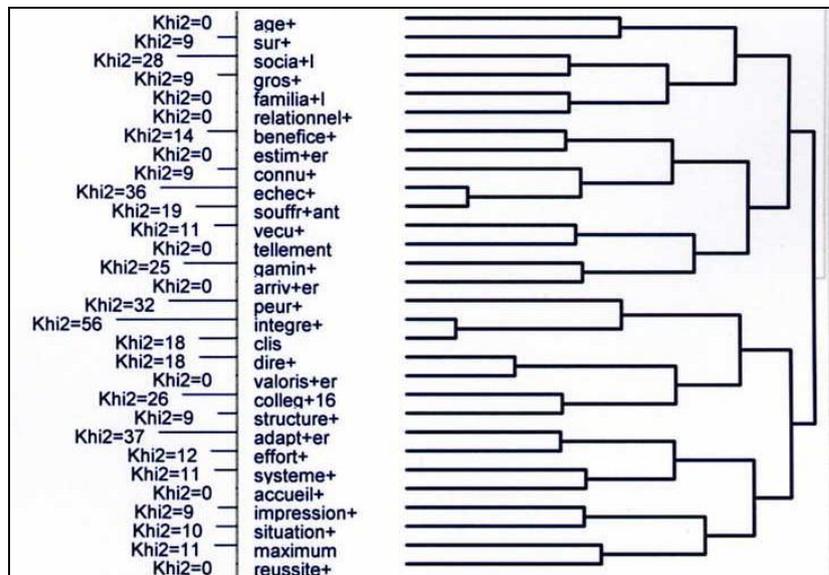
« Scolairement ils ont peur de ne pas y arriver ; certains ont été en échec, ils étaient en échec en milieu primaire, arrivent en sixième là-haut ils y arrivent parce que c'est plus adapté ». (uce 3429)

« C'est des enfants qui arrivent en souffrance, l'école, ils n'en veulent plus, bon, ils ont été... le système, enfin il y avait rien à l'école primaire pour eux ». (uce 2575)

« C'est quand même des enfants qui ont un vécu de classe où il y a une appréhension, la peur d'être noyé sous le travail, sous la consigne ». (uce 2006)

« Ils sont tellement en échec depuis longtemps que c'est des enfants qui sont bloqués ». (uce 1329)

« C'est la souffrance parce que je le sens, je constate qu'ils ont tous connu des souffrances au sein de l'école à cause de leur échec pour la plupart ». (uce 714)



Graphique 5 : Sous-classe 2 de la classe 5

***... pour les parents**

« On avait l'impression qu'ils avaient perdu toute illusion concernant l'école puisque leur enfant avait été en échec et en souffrance pendant deux ans, en redoublant son CP ». (uce 642)

« Là c'est le milieu familial qui a pris peur et qui s'est dit non, non on ne va peut-être pas... On ne veut plus qu'elle se retrouve dans une classe où elle va se sentir dépassée ». (uce 1974)

***... et pour l'enseignant**

« Oui c'est une bonne loi, mais attention, je pense qu'on a aussi pas mal braqué les gens en disant " maintenant vous n'avez plus le choix ", vous êtes obligé d'accepter tous les enfants avec tous les handicaps possibles et imaginables, ça peut faire peur. Moi j'ai eu peur quand j'ai intégré Ester, j'ai eu peur, ça serait à refaire avec d'autres enfants je pense que j'aurais moins peur mais il y a un investissement personnel, il y a toute une démarche aussi intellectuelle, psychologique de la part de l'enseignant et cette loi sur le handicap je pense qu'elle a un peu fait abstraction de tout ça en disant " bah voilà maintenant c'est comme ça et pas autrement " ». (uce 1752)

Dans le troisième sous graphe apparaissent les deux mots les plus caractéristiques de cette classe, en tension avec l'expression « milieu ordinaire ». Il s'agit là d'envisager la **scolarisation de l'enfant handicapé**... Si l'accord est entendu, accepté et inscrit dans la loi (voir plus haut), les modalités de cette scolarisation peuvent prêter à des **avis nuancés**, voire divergents de la ligne « officielle »...

« Progresser et puis devenir autonome et acquérir les apprentissages demandés à l'école primaire dans la limite de leurs possibilités ». (uce 1724)

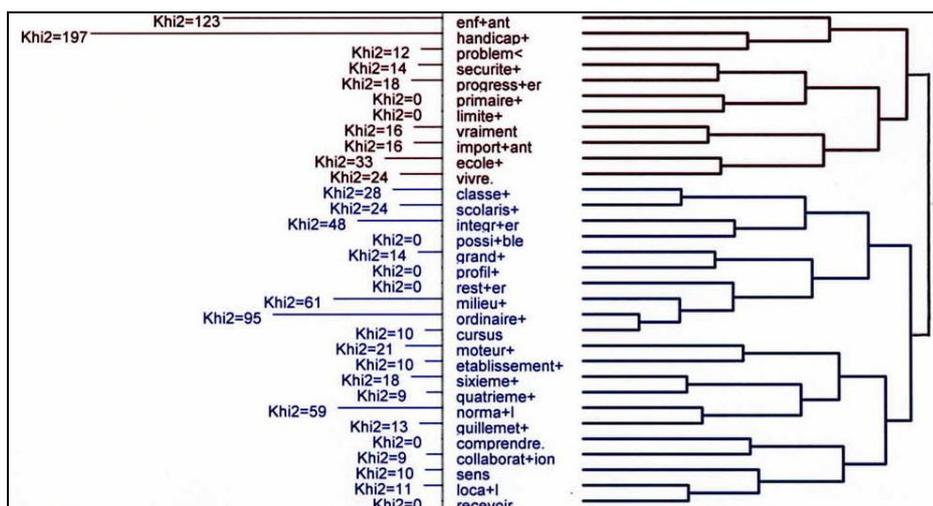
« Pour moi le terme de scolarisation c'est donner la possibilité à des enfants de suivre un parcours scolaire adapté à chaque enfant à partir d'un programme qui concerne tout enfant scolarisé ». (uce 3504)

« Je pense qu'il y a autant de situations de handicaps et de niveaux de scolarisation réussie que d'enfants en situations de handicap... et d'enseignants qui les accueillent ». (uce 1872)

... allant de l'intégration en milieu ordinaire...

« L'avantage de la CLIS, c'est que c'est une classe rattachée à une école ordinaire et donc les enfants évoluent au sein d'une école ordinaire avec des possibilités d'intégration dans des classes ordinaires ». (uce 1)

« C'est vrai que mettre l'enfant en situation de handicap dans une structure ordinaire, c'est le mettre sur un même pied d'égalité, de manière physique ». (uce 1060)



Graphique 6 : Sous-classe 3 de la classe 5

... avec des « **bénéfices pour tous** »...

« Je l'ai présenté comme ça aux autres enfants en leur disant qu'on était tous différents et que cet enfant-là avait ce type de problème et qu'on ne verrait pas ça... et on essaie de discuter là-dessus, c'est important pour les autres enfants. Cela apporte beaucoup aux autres enfants aussi. Et pour l'enfant handicapé de vivre une vie ordinaire. C'est quelque chose d'important et de rencontrer les petits problèmes des autres et pas forcément liés au handicap ». (uce 1156)

... à une **position opposée**...

« L'intégration en milieu ordinaire ? Non, je ne pense pas. Pas en ce qui concerne le handicap intellectuel, enfin mental quoi je pense que c'est pas possible, ça rejoint ce que je disais juste avant, ça dépend vraiment du handicap quoi ». (uce 2413)

« Il faut des écoles spécialisées car il y a des enfants qui ne peuvent vraiment pas être intégrés dans des écoles classiques ». (uce 1764)

Quoi qu'il en soit, **c'est difficile**...

« L'accueil des enfants handicapés, je suis tout à fait partante, mais c'est vraiment difficile pour nous de bien travailler, de produire le maximum ». (uce 1137)

Nous définirons la classe 5 comme celle qui pose la question globale de **l'intégration scolaire de l'enfant handicapé** : Des difficultés matérielles et cognitives, reconnues par la loi... dans un contexte d'échec, de souffrance et de peur à dépasser... par l'intégration scolaire de l'enfant handicapé.

1.1.2 La classe 2 : ce qui se passe en classe

La classe 2, regroupée avec la classe précédente au deuxième niveau de la classification descendante, et qui regroupe 12 % des uce, voit l'analyse ascendante menée sur ses formes produire trois sous-classes. Examinons directement deux des uce caractéristiques de cette classe. La première nous révèle les **trois problématiques** qui **traversent l'« univers » de sens** de ce regroupement :

« Mais moi, avec cet enfant, le fossé est tellement grand au niveau des apprentissages ; les enfants de CE2 avec une consigne écrite, ils peuvent se débrouiller, seul, pratiquement. Lui n'est pas capable. Donc je travaille là-dessus. Mon but, c'est qu'il maîtrise davantage la lecture pour gagner en autonomie, et même il a des petites difficultés à copier qu'on peut peut-être résoudre par un ordinateur ». (uce 1149)

L'univers de sens est ici celui des apprentissages (*avec cet enfant, le fossé est tellement grand au niveau des apprentissages*), et les trois thématiques, qui sont visibles ci-après dans les trois sous-classes de formes, sont celles des difficultés (*Lui n'est pas capable*), des finalités (*gagner en autonomie*) et des outils (*on peut peut-être résoudre par un ordinateur*) de l'intégration scolaire.

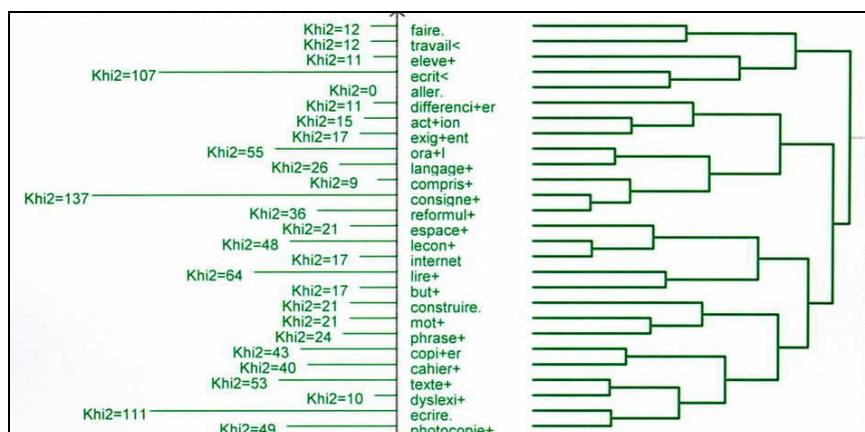
La deuxième uce ci-dessous reprend ces trois thématiques :

« [...] l'analyse des difficultés et puis l'analyse des adaptations et des compensations à mettre en place pour les aider. Alors j'insiste beaucoup sur la méthodologie avec eux, alors bien sûr j'insiste aussi sur les contenus ». (uce 595)

Des difficultés...

« Pour cet enfant, mon problème c'est la lecture. Il est tout à fait incapable de lire une consigne, et c'est difficile pour un enfant de CE2 de lui donner un travail avec des consignes, si l'enfant n'est pas capable de lire et de comprendre cette consigne pour faire le travail ». (uce 1080)

« Elle avait beaucoup de mal aussi à écrire ». (uce 171)

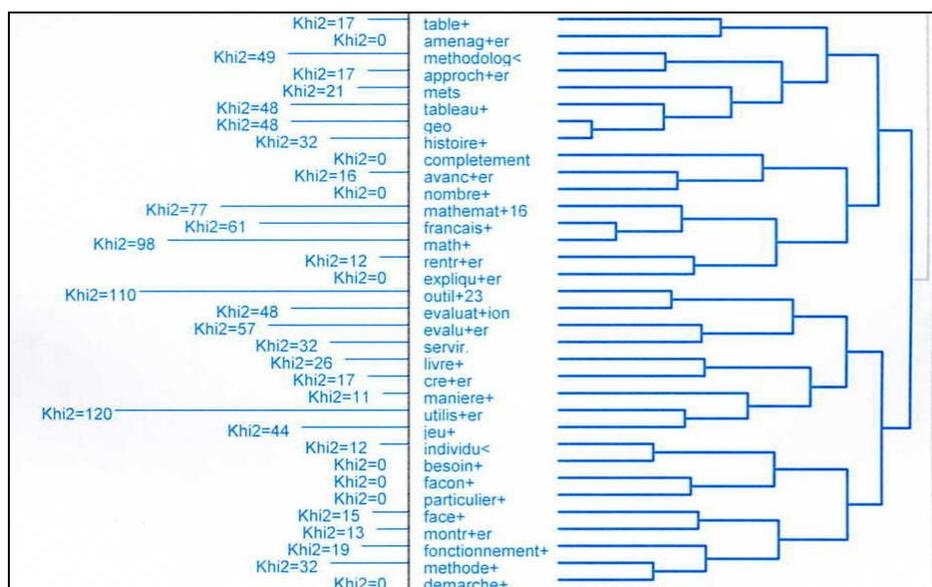


Graphique 7 : Sous-classe 1 de la classe 2

... surmontées avec l'aide de l'AVS...

« Il [l'AVS] faisait le secrétaire pour certains qui peuvent pas du tout du tout écrire ou alors de la lecture des consignes ou de la lecture de texte ou de la reformulation de consignes ». (uce 1468)

« C'est par exemple un élève très agité, on lui [l'AVS] a demandé de se mettre avec lui au début de chaque travail, « qu'est-ce que tu as compris de la consigne ? », le faire reformuler ». (uce 2508)



Graphique 8 : Sous-classe 2 de la classe 2

Les activités d'apprentissage s'inscrivent dans un **cadre matériel** qu'il convient d'**aménager**...

« Ça demande déjà un aménagement spécial dans la salle vous imaginez, on est obligé de tirer la table pour mettre les fauteuils juste en face de nous donc ça veut dire déjà, il faut arriver plus tôt pour préparer sa salle après au niveau de l'aménagement ». (uce 2561)

... et dans le **cadre institutionnel** « standard », relativement aux savoirs et savoir-faire en jeu... On trouve évoqués dans les discours

- les **disciplines scolaires**

« Enseignement fondamental, lecture, écriture, calcul ». (uce 1291)

« À quelle connaissance je dois faire appel pour résoudre cet exercice en mathématiques, en français, en découverte du monde ». (uce 597)

« Je mets la priorité sur les matières ou ils vont souvent et où il y a beaucoup d'écrit donc essentiellement français, maths, histoire-géo ». (uce 1447)

- les **apports méthodologiques**

« *Alors j'insiste beaucoup sur la méthodologie avec eux, alors bien sûr j'insiste aussi sur les contenus* ». (uce 595)

« *Là-bas [en formation] on a créé avec les collègues et les formateurs, des jeux de lecture et de mathématiques que concrètement on peut réinvestir dans la classe. J'ai une meilleure évaluation de l'enfant et j'arrive mieux à analyser les besoins éducatifs. Je m'attarde plus sur la méthodologie, sur les stratégies de l'enfant que sur les résultats. J'essaye plus de comprendre son mode de fonctionnement, sa manière de réfléchir, sa manière de penser, et comment je m'y prends pour. Plus que je sais faire ou je ne sais pas faire* ». (uce 59)

Mais proposer des situations d'enseignement/apprentissage pour des élèves porteurs de handicap, c'est, d'abord et avant tout, **évaluer la part des « besoins particuliers »** de chacun

« *Tout ce qui est outillage, évaluation diagnostic. Tout ce qui est tableaux, outils pour mettre en relief des besoins éducatifs particuliers* ». (uce 56)

« *Ce sont des démarches que je mets en place moi-même à partir de ce que j'ai repéré par les fameux tests servant à l'évaluation diagnostic. Après j'ai des structures types de projets individualisés, des structures types de projets d'élèves. Je n'emploie pas de méthode particulière, cela dépend des besoins de chacun* ». (uce 50)

... même s'il faut parfois **créer ses propres outils d'évaluation**...

« *Les outils d'évaluation qu'on peut trouver chez des éditeurs, les outils d'évaluation nationaux par exemple, les évaluations nationales de CM1 ou de CM2, on a besoin de les adapter pour ces élèves-là* ». (uce 698)

... et si l'évaluation est elle-même **aménagée**.

« *J'ai aménagé les consignes c'est certain, l'évaluation aussi, c'est vrai que le fait d'avoir des indicateurs dans le projet d'accueil individualisé, cela permet à l'enseignant de s'autoriser à avoir des exigences qu'on qualifierait de moindre pour un enfant qui ne peut pas faire mieux, qui ne peut pas faire plus, l'aménagement du cadre* ». (uce 1260)

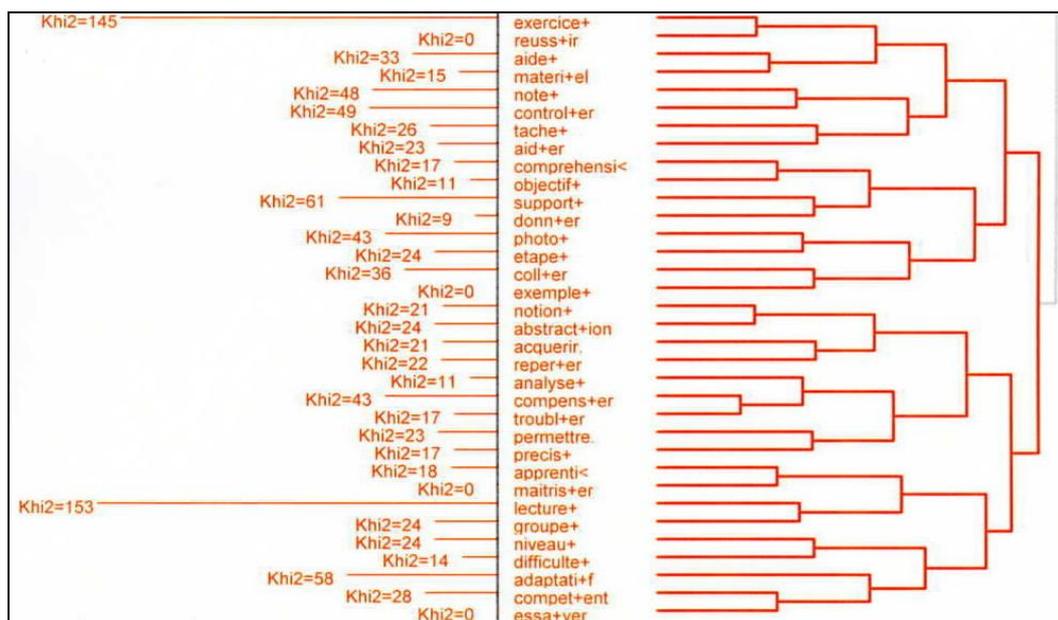
Ces activités d'apprentissage vont nécessiter **chez le maître un nouveau rapport aux outils didactiques et pédagogiques**...

« *Ça [la formation] m'a permis de créer des outils* ». (uce 991)

« *J'ai juste l'impression de faire des choses qui sont réellement adaptées à des enfants en situation de handicap, d'avoir trouvé mes propres outils que ce soit en lecture ou en maths, d'avoir construit des choses qui sont efficaces on va dire* ». (uce 2304)

« *Je n'utilise pas de méthode de lecture, je travaille sur des démarches de lecture à partir d'écrits divers, d'albums, de publicités ; ce sont des démarches que je mets en place moi-même à partir de ce que j'ai repéré par les fameux tests servant à l'évaluation diagnostic* ». (uce 49)

« *Je leur donne un guidage supplémentaire* ». (uce 1499)



Graphique 9 : Sous-classe 3 de la classe 2

Nous pouvons lire ici l'expression de finalités pour l'élève (« *Maîtriser la lecture pour gagner en autonomie* » uce 1149), traduites par des objectifs pour le maître (« *j'ai l'impression que toute la difficulté est là : d'adapter la tâche, de compenser les difficultés des élèves sans pour autant baisser le niveau d'exigence au niveau des compétences et au niveau de ce que les élèves vont produire* » uce 663) et qui génèrent au final des tâches pour les deux (« *des exercices différents donc tout est fait pour qu'ils réussissent* » uce 2141).

Des finalités rapportées au monde scolaire...

« *Arriver à lui faire acquérir des compétences qu'on demande à l'école primaire* ». (uce 594)

« *Les compétences, c'est quand même l'enseignement ordinaire* ». (uce 2922)

« *Lorsque je vise une compétence avec les élèves, j'essaie de garder cette compétence intacte et le niveau d'exigence que je demande aux élèves, j'essaie de le garder intact, après la différence elle va se faire sur la tâche* ». (uce 658)

Certes la réussite est visée mais...

« *C'est pas forcément pour le faire réussir à tous les coups mais déjà au moins, au minimum pour ne pas rajouter une difficulté. Donc déjà ne pas lui rajouter une difficulté par rapport à son trouble et puis après éventuellement essayer de contourner cette difficulté* ». (uce 594)

« *Pour moi, un enfant handicapé il a droit à la même aide, il a droit d'acquérir les mêmes compétences, même si on passe par des chemins différents. Ce matin, en mathématiques, je n'ai pas d'enfants handicapés mais j'ai des élèves en difficulté. Et ils ont travaillé à leur rythme, avec des aides et des outils différents* ». (uce 1590)

Les **objectifs** du travail des **enseignants spécialisés**, ce sont aussi la **compensation** du handicap...

« L'analyse des difficultés et puis l'analyse des adaptations et des compensations à mettre en place pour les aider ». (uce 595)

« C'est vrai qu'on essaie de mettre en place énormément d'outils, d'aides, de dispositifs, d'étayages différents pour permettre à l'élève de compenser ses difficultés ». (uce 419)

« Les différences d'adaptation qu'on peut mettre en place justement pour contourner ces difficultés ou pour compenser une difficulté relative à un trouble ». (uce 546)

... qui passe par l'**adaptation pédagogique**...

« Après [dans le projet pédagogique] je détaille les compétences mais ça c'est mon travail d'adaptation, ça c'est différent. Et après les adaptations envisagées mais ça, on travaille avec les différents partenaires : utiliser le dessin, travailler les consignes à l'oral, la méthode BOER avec les gestes pour la lecture, voilà ». (uce 2922)

Celle-ci peut se traduire par des **modalités de travail différencié en petits groupes**...

« C'est une maison construite sur des sables mouvants [à propos du savoir des élèves] mais c'est un peu bancal, c'est du systématique, mais ce n'est pas compris. Il y a eu beaucoup de stratégies de contournement. C'est briser tout et composer du travail de groupe à partir des difficultés individuelles. Tout ça c'est une difficulté de bien évaluer les besoins et établir des progressions claires par élève ou par groupe d'élèves ». (uce 2480)

« Au niveau pédagogique, on est en train de mettre en place des groupes de besoin en décloisonnement ». (uce 936)

... elle peut porter sur les **tâches demandées**...

« Pour des élèves, je vais travailler plus sur la consigne orale et pour d'autres exercices ils ont la consigne orale au lieu de la consigne écrite ». (uce 2560)

... sur les **supports**...

« Le plus efficace, c'est l'adaptation des supports. Je vois mes 12 élèves, en lecture, il y a 4 groupes et donc 4 supports. Certains ont besoin d'un support tactile. D'autres se débrouillent uniquement avec un support visuel. La variété et la multitude des supports en fonction de l'enfant et la mise en projet ». (uce 126)

« Il faut une aide particulière dans le sens de l'adaptation il nous faut les jeux ou le matériel, quelle que soit la compétence qu'on veut travailler ». (uce 1523)

Ce peut être de « **toutes petites choses** »

« Tous les petits aménagements qu'on peut faire au niveau de la classe que ce soit pédagogiques ou autre, voilà, ce qu'on peut leur apporter de différent comme outils ou comme manières de travailler et puis le temps aussi qu'on a à leur accorder ». (uce 2401)

« J'écris bien comme il faut ou je leur fais un petit papier qu'ils collent dans le cahier de texte ».
(uce 2639)

Mais l'enseignant peut aussi recourir à des **moyens techniques** plus novateurs

« Mais là je le fais maintenant dans le cadre de l'ENT, espace numérique de travail, ils auront tout en ligne d'ailleurs ». (uce 2639)

« Et même il a des petites difficultés à copier qu'on peut peut-être résoudre par un ordinateur ».
(uce 1149)

Il est important de s'arrêter ici sur un des termes caractéristiques de cette sous-classe : le mot « exercice », dont 25, sur 26, des occurrences sont dans des uce significatives de cet univers. Mettons ce mot en parallèle avec « problème », employé 21 fois dans des uce significatives de cet univers. Nous voyons que « problème » n'est employé qu'à trois reprises dans le champ conceptuel de l'apprentissage (le problème pour apprendre) alors qu'il est employé 18 fois dans celui de la difficulté de la situation rencontrée. On peut alors légitimement se poser la question suivante : l'« adaptation » ne serait-elle qu'une « réduction » de l'apprentissage à des exercices que le maître va essayer de faire réussir à l'élève ? Y aurait-il rabattement des objectifs sur de simples savoir-faire techniques ?

«... avoir en charge un petit groupe d'élèves a aidé à faire un exercice ». (uce 2164)

«... pour d'autres exercices ils ont la consigne orale au lieu de la consigne écrite ». (uce 2960)

«... on va essayer de trouver des méthodes pour qu'en classe ils ne soient pas bloqués pour faire l'exercice de maths hop, on sort les tables, on sort la calculatrice ». (uce 1445)

«... je vais changer la police pour ces élèves-là. Après c'est le nombre d'exercices, la difficulté de l'exercice, on adapte aussi dans nos façons de faire ». (uce 2905)

«... Soit ils donnent moins d'exercices, soit ils donnent plus de temps mais ils ne peuvent pas ou rarement être évalués comme les autres ». (uce 1493)

Qu'en est-il alors de la question des **exigences** ?

« Compenser les difficultés des élèves sans pour autant baisser le niveau d'exigence au niveau des compétences et au niveau de ce que les élèves vont produire ». (uce 663)

« On différencie forcément parce que bon... Après, la leçon est la même pour tout le monde, les exigences sont les mêmes, alors après il y a une exigence en théorie, ils ont droit à un peu de temps supplémentaire un tiers temps ». (uce 3304)

Là encore, il faut signaler le **rôle central de l'AVS**...

« Je lui explique ce que je veux donc elle va avoir en charge un petit groupe d'élèves à aider à faire un exercice par exemple bah c'est des tâches assez diversifiées ». (uce 2164)

« Il y en a qui peuvent pas écrire alors elles vont elles-mêmes les aider à écrire pour un exercice, elles vont faire du secrétariat pour le contrôle, il y en a qui peuvent pas écrire, alors elles vont écrire sous la dictée quoi ». (uce 3372)

« Pour effectivement les aider matériellement à ranger les classeurs éventuellement ici à faire leur travail. Quelquefois il y a eu des aides ici qui étaient précieuses, on a eu des emplois jeunes à un moment qui étaient vraiment extrêmement précieux surtout bon qu'avec un peu de chance on avait trois emplois jeunes ». (uce 836)

« Un problème mécanique matériel de gestion de leurs classeurs ou de leur ordinateur et là c'est vrai que les AVS les aident beaucoup pour ça ». (uce 841)

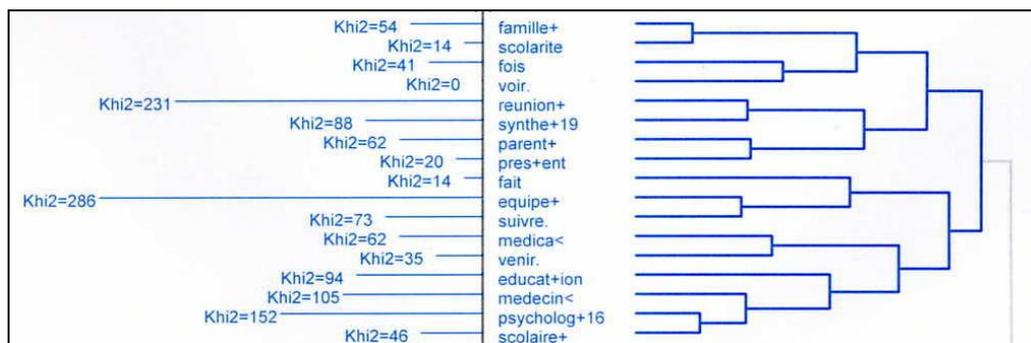
La classe 2, c'est, dans le cadre de l'intégration scolaire, la question de **l'apprentissage à l'école** : la difficulté de la compréhension des consignes... dans un contexte institutionnel et matériel donné... qu'il faut aménager... pour un apprentissage réussi.

Le regroupement des classes 5 et 2 rend donc compte de la logique de l'intégration scolaire d'un point de vue global d'abord (classe 5) puis dans la classe (classe 2).

En tension avec ces deux classes on trouve, au niveau suivant de la classification descendante, la classe 3, qui se regroupera ensuite avec les classes 1 et 4.

1.1.3 La classe 3 : des partenariats incontournables...

Examinons d'abord la classe 3 (13 % des uce), dont les principaux mots significatifs sont « équipe », « réunion », « psychologue », « orthophoniste », « rencontre », « médecin ». On voit d'emblée s'esquisser la problématique du travail entre les différents partenaires. L'arbre issu de l'analyse hiérarchique descendante sur les formes représentatives de cette classe est constitué de trois sous-classes.



Graphique 10 : Sous-classe 1 de la classe 3

La première étape de ce travail en commun, c'est d'abord l'élaboration d'un **projet d'équipe**...

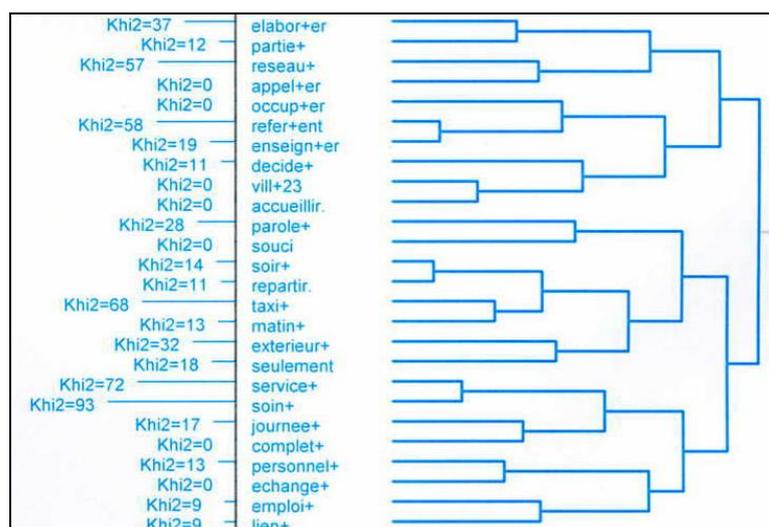
« Normalement, on élabore le projet avec les parents, c'est-à-dire qu'en début d'année, on élabore un projet qu'on soumet aux parents qui ont un droit de regard et de correction si le besoin s'en fait sentir ». (uce 1281)

« Donc toute l'équipe se réunit et on confronte nos points de vue pour faire un projet et on évalue le projet qui avait été mis en place au départ ». (uce 1336)

« On l'a rédigé en équipe éducative, donc avec les parents, la maman, la secrétaire de la CCPE ». (uce 1194)

« Il s'est élaboré au cours des réunions avec les partenaires, lors de ces réunions d'équipe éducative avec les enseignants, les parents, le psychologue, le médecin scolaire et tous les soignants dont l'enfant est entouré ». (uce 1086)

« On fait un projet d'intégration. Elle avait un projet d'accueil individualisé, c'est médical et puis on se voyait deux fois par an l'équipe éducative, le médecin scolaire, les parents, pour faire le point et voir l'intégration ». (uce 3444)



Graphique 11 : Sous-classe 2 de la classe 3

... qui s'appuie sur des **dispositifs partenariaux**...

* **L'équipe de suivi...**

« Elle a modifié quelque chose dans la mesure où il y a des équipes de suivi de scolarité qui se mettent en place et qu'on a vraiment un réel travail de partenariat qui se met en place ». (uce 12)

*... au centre de laquelle on trouve **l'enseignant référent,**

« Il y a l'enseignant référent qui suit l'enfant durant toute la scolarité. Ça oblige que tous les partenaires qui gravitent autour de l'enfant se rencontrent, les parents sont là aussi ». (uce 12)

« L'enseignant référent, c'est lui qui est là, qui est censé organiser tout ce qui est administratif, qui rencontre les parents avec les documents à remplir ». (uce 1841)

*... et aussi **d'autres professionnels**

« Au niveau des équipes de suivi de scolarisation, l'avis de l'enseignante est largement pris en compte. Je rencontre l'enseignant référent, le psychomotricien, les membres du CMP, quand il y a un suivi psychomoteur, orthophonique, psychologique ». (uce 96)

« La psychologue scolaire, elle est vraiment très bien cette année, elle les a tous vus, pas seulement les "orientables" ; elle a pris le temps de voir les autres et du coup quand on fait l'équipe de suivi, de leur scolarité et ben, elle peut intervenir ». (uce 337)

*... des **réseaux existants**

« Je travaille avec différents centres de soins, je travaille avec un IME pour un élève, je travaille avec des CMP, je travaille également avec le réseau donc la psychologue scolaire, l'enseignant référent ». (uce 425)

« Je travaille avec des collègues au niveau du réseau, des postes E, des postes G, des psychologues scolaires ». (uce 1572)

*...

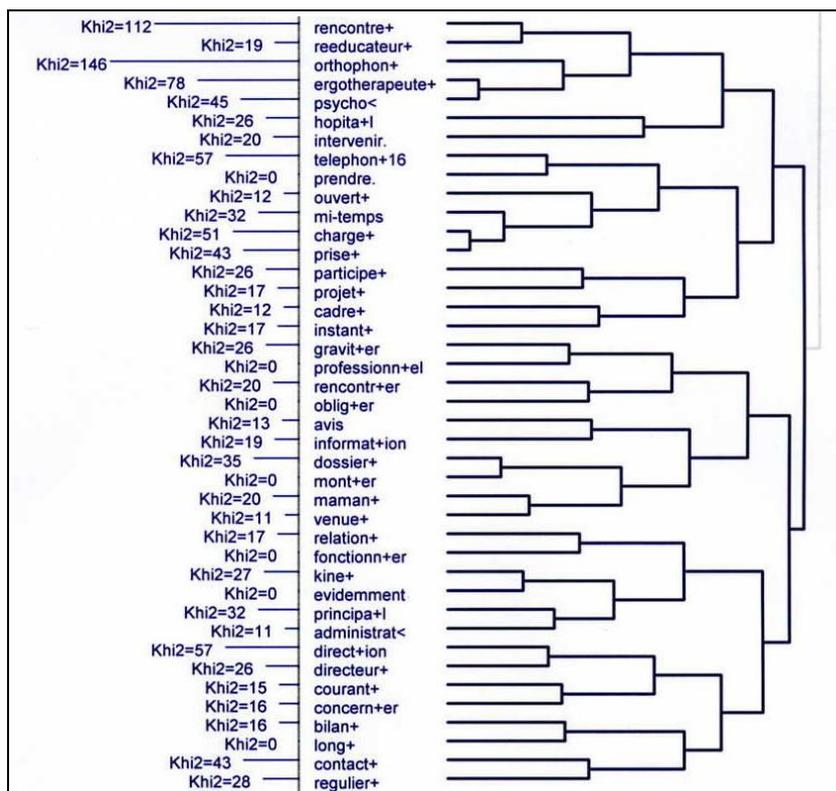
« Et même le taxi qui fait partie intégrante de l'équipe et c'est vraiment un lien entre les parents et les enseignants et c'est vraiment une personne importante ». (uce 2219)

Des dispositifs au service de **l'échange**, de l'entretien des **liens** entre l'ensemble des partenaires

« C'est surtout du partenariat, on travaille en équipe donc on échange, on échange nos objectifs concernant chaque enfant lors des réunions ». (uce 1337)

« Il y a un échange vis-à-vis des parents, l'équipe éducative et ça fonctionne bien ici ». (uce 2572)

« La vie scolaire gère pas mal aussi les histoires de taxi, donc il y a un lien ». (uce 1464)



Graphique 12 : Sous-classe 3 de la classe 3

Un **cadre** a été posé...

« *Donc je pense que le fait qu'il y ait une loi qui cadre un peu ça, ça peut peut-être obliger quand même les écoles à... Alors je ne sais pas, pas à se forcer parce que c'est le terme qui ne va pas, mais à se... [quand même à y réfléchir plutôt que de dire non, enfin simplement parce que normalement ils ont l'obligation de le... Elles ont obligation de le faire]* ». (uce 214)

« *À travers la synthèse, sauf que pour l'instant on est pas dans un cadre de PPS très formalisé, comme le décrivent les textes* ». (uce 3502)

... qui définit la **prise en charge**...

« *Dans le cadre formel, dans l'équipe de scolarisation, dans la prise en charge des élèves* ». (uce 2440)

« *Cette année il y a une élève qui est suivie par le SESSAD, qui est prise en charge donc on est très en lien en fait puisque d'entrée de jeu on a construit l'emploi du temps ensemble* ». (uce 3177)

« *On y participe dans la mesure où on donne notre bilan sur la scolarité de l'enfant et dans le cadre d'une synthèse* ». (uce 3548)

Il faut **monter** ou abonder **le dossier**...

« *Voilà comment ça s'est fait, on est parti de son expérience à elle et de l'avis de l'orthopédiste qui suivait Ester et à partir de ça j'ai monté le dossier* ». (uce 1688)

« *Pour la MDPH, un dossier est fait ; c'est un imprimé à remplir* ». (uce 2504)

« Au niveau de la MDPH, c'est seulement en train de se mettre en place. Ça a eu du mal à se mettre en place l'an dernier. Quand il peut se dégager du temps, l'enseignant référent vient à la synthèse et après on a les dossiers à transmettre ». (uce 1030)

Le professeur principal et le directeur jouent alors un rôle important...

« Moi, j'accorde une importance au prof principal parce qu'en fait, parce que je fais des réunions une fois par trimestre avec tous les profs pour chaque élève et à chaque fois je les fais aussi avec le prof principal en priorité, c'est un interlocuteur important pour moi ». (uce 1459)

« Le professeur principal entend les remarques que l'on fait pendant les conseils de classe, il les centralise donc il les ressort à ce moment-là ». (uce 801)

« Et après le directeur gère avec ce qu'on lui fournit ». (uce 1030)

« C'est le directeur qui aide à monter le dossier et quand il est accepté au niveau de la MDPH, c'est cette personne-ressource qui prend en charge la coordination et tous les intervenants concernés par l'enfant ». (uce 1123)

Il faut ensuite faire en sorte que cela fonctionne...

« Pour moi, si on veut que ça fonctionne pour l'enfant, il faut que le dialogue à trois se fasse, enfin à trois, on va dire l'éducation nationale, parents et on va dire et puis l'équipe soignante extérieure ». (uce 2662)

« Quasiment tous les élèves sont pris en charge dans des accompagnements extérieurs que ce soit en orthophonie ou pour des psychothérapies, ou par des ergothérapeutes, ça se fait pour la plupart au CMP ». (uce 490)

Le téléphone joue alors un rôle très important...

« Quand on a des soucis avec certains élèves que ce soit des soucis de travail, de comportement ou d'intégration soit c'est le téléphone soit c'est la prise de rendez-vous directe avec les parents ». (uce 2043)

« Il y a quand même le téléphone en classe, j'ai obtenu le téléphone donc il y a un lien téléphonique avec certains parents ». (uce 2041)

« On est tout le temps à passer du temps au téléphone ». (uce 1708)

Les rencontres, le maintien des liens et l'entretien des relations sont les **conditions nécessaires de la mise en œuvre** du projet...

« En fait je sais que la maman était venue avant rencontrer l'AVS, l'enseignante en expliquant tous les soins qu'il fallait prodiguer pour le passage aux toilettes ». (uce 156)

« Alors la relation aux parents, comme ils prennent le taxi, on les voit pas directement, c'est souvent en réunion qu'on les voit. En chaque début d'année, on décide de cibler une scolarisation ensuite on a un cahier de liaison pour leur permettre la liaison entre les parents ». (uce 2773)

« On fait un compte rendu de cette réunion qui est transmis aux familles ». (uce 1336)

« On rencontre tous les professionnels du SESSAD que ce soit le médecin psychiatre du service, psychologue, enfin vraiment on rencontre toutes les personnes qui ont pu à un moment donné rencontrer l'enfant et il y a un vrai échange ». (uce 2365)

« Ils rencontrent les familles plus régulièrement que nous mais il y a des familles qui viennent nous voir aussi, ça m'est déjà arrivé de rencontrer les familles avec les personnes du SESSAD, dans le cadre de l'école et en général, le partenariat parfaitement réussi, c'est avec eux ». (uce 2374)

... rencontres dont l'absence est parfois déplorée...

« En fait donc c'est un peu dommage de pas pouvoir rencontrer à la fois les personnes qui sont en service de soins qui peuvent les prendre en charge et aussi tout ce qui est avenir de l'enfant ». (uce 2326)

« Dans l'établissement, on a un psychiatre et une psychologue, mais vu la quantité de travail, ils sont plutôt pour les dossiers donc on les rencontre pas beaucoup, pas assez disons ». (uce 1278)

« Pour l'instant on fait comme ça ; alors moi je souhaiterais par contre être présente, il y a des élèves qui ont un suivi, des prises en charge, notamment avec le service d'éducation spéciale et des soins à domicile ». (uce 3027)

... ou dont l'organisation est souvent difficile...

« Un des écueils c'est aussi rassembler toutes les personnes concernées au même endroit au même moment, ça c'est super difficile car se sont tous des gens très pris et il faut quand même faire des réunions très régulièrement, ça ça a été difficile ». (uce 1708)

Et dans certains cas extrêmes, le projet reste lettre morte...

« Il n'y a rien. Projet de dispositif ou relation avec les familles, le concret. Ce qui me paraîtrait indispensable mais que l'on n'a pas pour l'instant ». (uce 1811)

La classe 3 évoque donc la question de **la prise en charge par une équipe pluridisciplinaire**. C'est d'abord un projet... qui s'appuie sur des dispositifs partenariaux... et suppose la mise en place d'une synergie au sein de l'ensemble des partenaires.

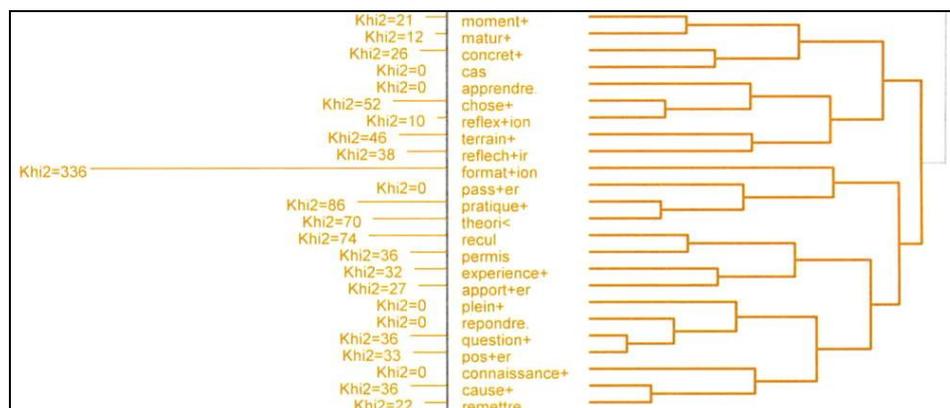
1.1.4 La classe 1 : la formation

Le mot « formation » structure très fortement la classe 1 (14 % des uce) dont l'arbre est formé de trois sous arbres. La formation, c'est d'abord **une opportunité...**

« Ça nous a quand même permis de nous poser, de réfléchir ». (uce 2092)

« Cela nous a permis aussi de prendre du recul ». (uce 2066)

« Ça m'a permis de remettre un peu à flot mes connaissances ». (uce 2091)



Graphique 13 : Sous-classe 1 de la classe 1

... qui ne pourra prendre corps que « **sous condition** »

« *Si on n'a pas la curiosité d'esprit de se renouveler, d'aller dans la formation, d'aller vers les jeunes, d'aller vers la discussion, ben pour moi on a un enseignement pas terrible* ». (uce 2122)

« *Il faut un temps de mûrissement ou de maturation* ». (uce 2096)

« *Il y a un temps de maturation des différentes interventions* ». (uce 2100)

« *Je pense qu'il faut que les choses aient le temps de venir à maturation* ». (uce 3147)

« *Il faut avoir [...] une maturation pour comprendre la théorie* ». (uce 2484)

« *Ben disons qu'il y a des choses qui mûrissent avec le temps* ». (uce 2095)

« *Moi je n'aurais pas aimé avoir qu'une année de formation comme c'était le cas pour le CAPSAIS* ». (uce 3514)

... pour une **remise en questions**...

« *J'ai pas toujours des certitudes, j'aime bien me remettre en question* ». (uce 2126)

« *Se remettre en cause à un moment donné* ». (uce 2297)

« *Je pense que se remettre en question, c'est quand même la qualité première d'un enseignant* ». (uce 2124)

C'est simultanément **retrouver**

- **des repères**

« *La formation elle repositionne bien en tant qu'enseignant en l'occurrence l'option D* ». (uce 404)

- **et une ambition**

« *Ça nous a permis d'avoir une certaine ambition par rapport aux jeunes* ». (uce 3030)

La formation s'inscrit dans un **parcours professionnel** qui s'est construit sur la base

- du **hasard**

« Ils ont été très peu confrontés dans leur carrière à l'accueil des élèves handicapés ». (uce 2046)

« Mon début de carrière a été dans l'enseignement spécialisé ». (uce 722)

- de la **nécessité**

« Ma collègue qui les avait, était très bien, mais elle n'avait aucune formation ». (uce 1592)

« Je pense que c'est impossible de faire autrement, je ne comprends pas comment on peut être enseignant et ne pas faire de formation continue tout au long de sa carrière (uce 2122)

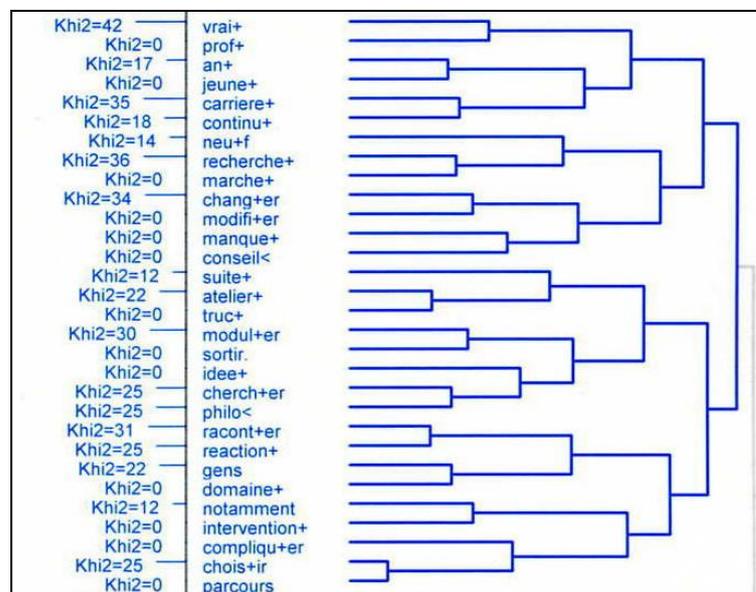
« Pour moi, c'est évident que pendant une semaine par an, tous les ans, ça fait beaucoup de bien de sortir de sa classe et d'aller discuter avec les autres ». (uce 2128)

« Je pense que c'est intéressant de pouvoir retourner en formation ». (uce 3147)

- du **manque**

« Il y a quelque chose qui me manque alors peut-être que la formation va me l'amener ». (uce 2620)

« Je manque un petit peu de matière, de réflexion ou de pratique, de conseils donc j'espère qu'à ce moment-là, j'aurais plus de choses ». (uce 2121)



Graphique 14 : Sous-classe 2 de la classe 1

Ce parcours s'inscrit dans le temps...

Il y eut un **avant**...

« Qu'à l'époque, il fallait avoir au moins 5 ans d'ancienneté dans une école pour pouvoir accéder à la formation spécialisée ». (uce 1297)

« L'année précédente, j'avais fait un stage là-dessus, ce n'était pas en formation au CAPA-SH ». (uce 1422)

« Ça fait un moment que je travaille à l'éducation nationale et puis d'autres stages aussi que j'ai faits ». (uce 2099)

... un **pendant**...

« Ce qui était un peu compliqué c'est qu'on devait choisir un parcours ». (uce 299)

« On choisissait un petit peu le parcours par rapport à sa formation initiale ». (uce 532)

... et un **après**...

« Moi j'aimerais bien effectivement revenir trois semaines quoi mais pas tout de suite dans deux ans peut-être ». (uce 3151)

« En alternance, et ça serait bien qu'on ait de temps en temps une formation sur un thème donné avec un retour un an plus tard ». (uce 1376)

« Ce que je regrette c'est l'après formation. Ce que je regrette, c'est qu'une fois qu'on est formé, on n'ait plus de liens ». (uce 301)

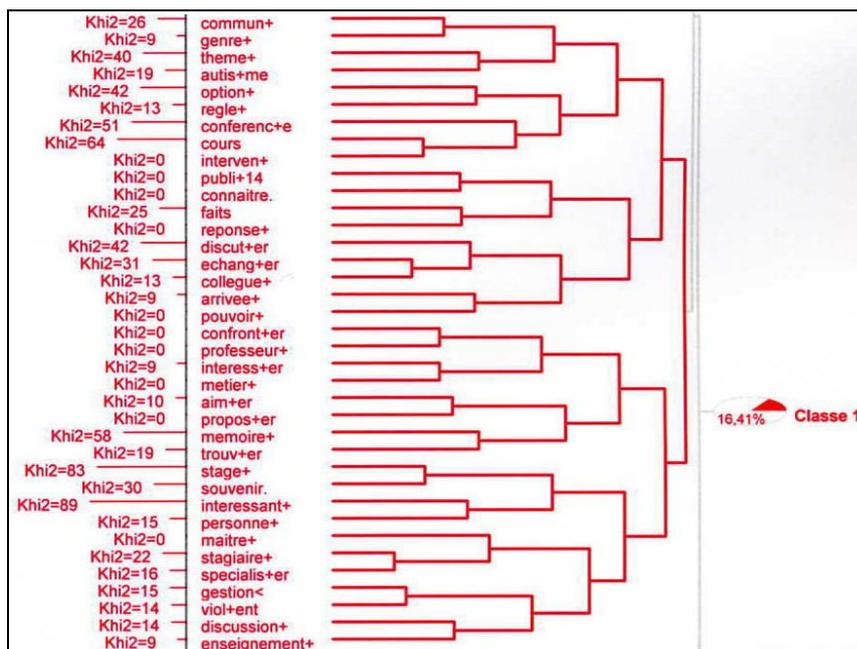
... et des **perspectives**...

- **personnelles**

« Après la formation de maître D, je ne sais pas ce qui peut exister. Mon inspecteur me pousse, il est venu m'inspecter en novembre, il a essayé de me pousser à passer le diplôme d'enseignant maître formateur, le CAFIMF ». (uce 77)

- et **pour les élèves**

« Quand on ressort de formation on a tout de suite envie de faire trois milliards de choses on n'a que trois semaines ». (uce 3083)



Graphique 15 : Sous-classe 3 de la classe 1

La formation, ce sont **des contenus...**

- des **savoirs théoriques**

« Il y avait des cours théoriques mais ce que vraiment j'ai apprécié ce sont les intervenants extérieurs, il y a eu beaucoup de gens qui venaient, qui justement étaient très pertinents ». (uce 397)

« On a eu des conférences sur des thèmes bien particuliers et puis on avait des cours de psychologie de l'enfant ». (uce 2104)

- des **savoirs ou outils pratiques**

« La formation m'a fourni les outils pour aller trouver les réponses aux questions que je me pose ». (uce 45)

« C'était très interactif et puis c'était concret ». (uce 294)

« J'ai trouvé des outils ». (uce 2871)

« Là on vient chercher des billes chez l'enseignante spécialisée ». (uce 95)

« Un maître E, qui nous a montrés du matériel que je ne connaissais pas du tout, qui a été fait par des orthophonistes ». (uce 293)

... des **modalités** de formation **variées**...

- des **cours, conférences ou interventions**

« Soit des cours pour notre option, soit des conférences pour l'ensemble des options ». (uce 3528)

« On avait de temps en temps l'intervention de collègues qui avaient la même option que nous ». (uce 2307)

« Pas vraiment de conférence parce que c'était vraiment intimiste, c'était pas dans un amphi où on gratte, on était quand même un public limité, il y avait quoi vingt personnes, même pas ». (uce 294)

- de **l'analyse de pratique**

« C'était pas un cours théorique pur mais on avait des moments de mise à la pratique où on était une quinzaine dans une salle avec un formateur on exposait un cas concret d'une difficulté qu'on avait eue sur le terrain et on essayait avec tout le monde de comprendre ce qui s'était passé, pourquoi ça s'était pas passé comme on l'avait prévu pourquoi les élèves ont pas adhéré à la tâche, pourquoi la tâche a été ratée pour tout le monde et puis il y avait les apports du formateur derrière qui nous orientait sur l'explication de notre difficulté et qui nous donnait aussi des pistes pour essayer de changer tout ça ». (uce 550)

- des **stages**

« Dans le cadre du 2CASH on avait un stage d'une journée donc moi j'avais choisi de travailler avec cette classe d'upi parce que je ne connaissais pas le monde de l'autisme ». (uce 2615)

« Au niveau de la formation, on a eu quelquefois des stages qui avaient été organisés au collège, je me souviens d'un qui était intéressant, avec un psychologue qui était venu et qui avait dû nous expliquer les problèmes psychologiques rattachés aux divers types de handicap ». (uce 809)

- un **mémoire** à rédiger

« Je trouve que ça surajoute à la formation, si le mémoire avait lieu après la formation moi ça m'aurait paru plus pertinent parce que c'est vrai que je trouve qu'on apprend plein de choses à la formation et malgré tout on a besoin de digérer toute cette formation-là ». (uce 411)

« J'ai trouvé que le cadre du mémoire qu'on nous proposait était très figé ». (uce 1433)

Une formation **intéressante**...

« C'était un module intéressant, ça s'appelle les PPAP, je sais plus ce que ça veut dire, PPAP ». (uce 2866)

« On choisissait entre nous le sujet et on discutait et ça c'était intéressant, cet échange-là était intéressant ». (uce 2888)

Cette formation contribuerait-elle à **l'émergence d'un « genre professionnel »** ?

« Il reste quand même un fond de fonctionnement avec des règles de fonctionnement ». (uce 2114)

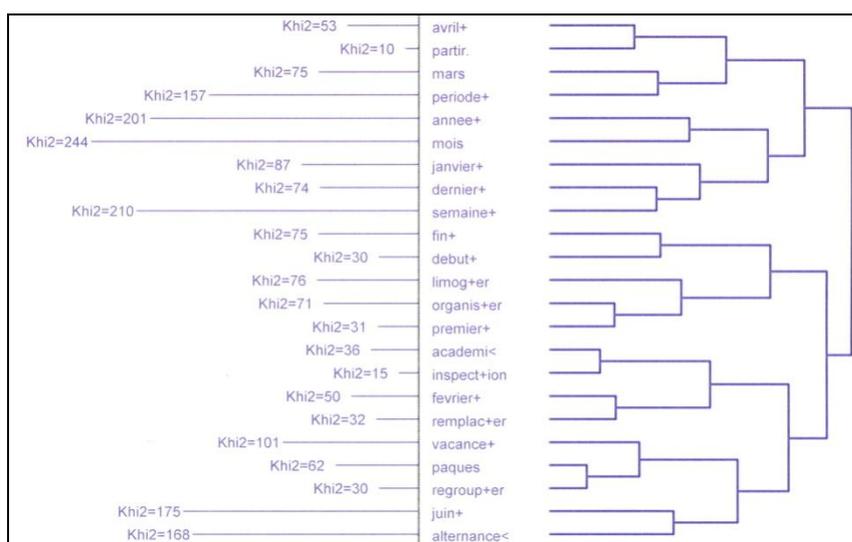
« J'ai trouvé des collègues sur qui m'appuyer ». (uce 2871)

« C'est vrai, on n'a pas de formation particulière pour... on n'est pas enseignant spécialisé ». (uce 1112)

Tentons une synthèse de la classe 1 : **la formation**... vise une logique de développement professionnel,... s'inscrit dans un parcours professionnel,... et permet la construction de savoirs et de savoir-faire constitutifs du genre professionnel.

1.1.5 La classe 4 : les modalités de la formation

Parmi les mots caractéristiques de la dernière classe, la classe 4 (9 % des uce), qui s'agrège à la classe 1, celle de la formation, on trouve « mois », « semaine », année », « juin » et aussi « alternance », « période ». Nous trouvons ici des éléments concernant le principe (l'alternance) et les modalités de la formation. L'arbre issu de l'analyse hiérarchique ascendante est composé de deux sous arbres.



Graphique 16 : Sous-classe 1 de la classe 4

La formation, c'est d'abord **un principe, l'alternance**...

« En alternance donc, je ne sais plus, on avait quatorze semaines je crois à l'IUFM, ça a commencé dès le mois de juin donc le mois de juin de l'année précédente et puis ça s'est terminé en mars l'année dernière ». (uce 1401)

« L'année de formation c'était en alternance ». (uce 1402)

« Un démarrage en juin et puis une fin à Pâques à peu près donc ça fait qu'un an quand même mais elle démarre en juin de l'année scolaire d'avant, avec un rythme d'alternance ». (uce 3055)

et **une organisation...**

« Ça a été onze semaines à X entrecoupées de période en classe ». (uce 2076)

« On avait des tranches de trois quatre semaines à l'IUFM et on revenait ici trois quatre semaines, voilà, c'était en alternance. Je crois qu'il y a eu quatorze semaines à l'IUFM donc, du coup, il y avait plus de semaines ici mais je ne peux pas vous dire combien, je n'ai pas calculé ». (uce 1402)

... mais aussi **un coût relativement élevé...**

- pour les **maîtres en formation**

* il faut **se lancer, prendre un risque**

« Oh là là, je vais me lancer là-dedans », c'est un peu l'inconnu quand même ». (uce 284)

« Alors que l'enjeu finalement est pas si énorme, le risque... et ben j'ai une pression de fou furieux ». (uce 3081)

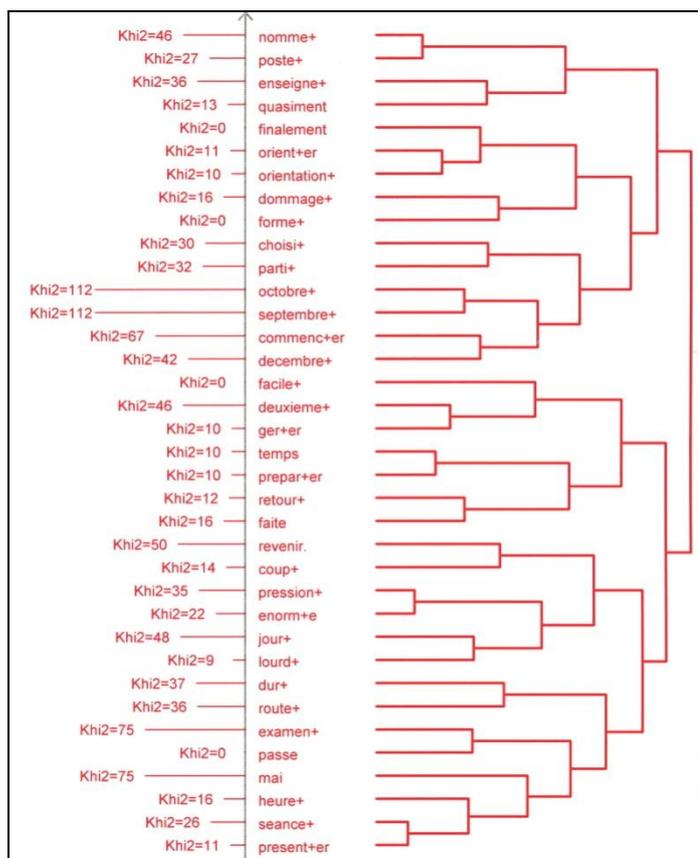
* il faut **s'investir**

« C'est une formation qui est très dure. Très dure parce qu'il faut beaucoup s'y investir, parce qu'elle est rapide, parce qu'il y a cette alternance ». (uce 3535)

* et **tenir...**

« Là j'ai trouvé ça très lourd, avec perte de sommeil c'est la première fois que quelque chose me met la pression à ce point-là, alors que pourtant j'ai pas grand-chose à perdre, je suis déjà instit, voilà au pire je suis pas validée ». (uce 3079)

« Franchement à la fin de l'année, on en pouvait plus, on était dans un état catastrophique parce qu'en fait on s'est mis une pression énorme par rapport à ce qu'on nous demandait ». (uce 2311)



Graphique 17 : Sous-classe 2 de la classe 4

* et il faut « **gérer** »...

« L'alternance a été difficile à gérer l'année dernière (uce 79)

« J'avais un peu la pression de la formation, un peu la pression de mettre en place de mettre en place quelque chose ici ». (uce 1403)

« Il y a déjà deux heures pour arriver à x et après il faut suivre les cours, revenir le soir ; c'est assez lourd, d'avoir à gérer ses projets dans la classe et d'avoir à gérer ce qu'on fait au niveau de l'IUFM ». (uce 984)

* voire **sacrifier**...

« Quand on fait la route, plus tout le travail qui a à côté, préparer pour le TR et tout, on a pas le temps pour nous donc en fait, enfin moi j'ai pas d'enfant donc j'ai un peu sacrifié mon ami et c'est tout ». (uce 2883)

« On était tout le temps dans nos bouquins, tout le temps en train de réfléchir à l'école et du coup on était pas là pour avoir une vie de famille à côté quoi ». (uce 2885)

- et **pour les élèves...**

« Ça ne me semblait pas correspondre au public, en fait ça fait 6 ans que je travaille dans le spécialisé, donc j'ai mis du temps à la faire car au début je ne voulais pas la faire parce qu'elle était en alternance ». (uce 389)

« Moi je vois au niveau de la classe c'était une année de perdue, c'était très très dur pour les enfants, ils changeaient toutes les cinq semaines, c'est des gosses qui ont besoin de repères. Soit on s'arrête six mois et on mène une année scolaire comme ça se faisait avant et puis voilà, bon les enfants ont un repère pendant un an mais pas en alternance comme c'était là ». (uce 2285)

La classe 4 informe sur la perception des modalités de formation chez les enseignants interviewés. S'il fallait la résumer, nous dirions que **l'organisation matérielle de la formation**, c'est : un principe, l'alternance,... et une organisation temporelle... qui ont un coup élevé pour les maîtres en formation et pour les élèves.

L'analyse factorielle menée sur le corpus des entretiens fait apparaître quatre axes dont certains renvoient à des interprétations déjà proposées à partir des arbres hiérarchiques, mais dont l'axe 3 met en lumière une autre dimension de l'ensemble des questions abordées plus haut.

L'axe 1 (32 % de l'inertie totale) met en tension la formation des enseignants comme réponse à la question de l'intégration scolaire des enfants porteurs de handicap. On retrouve là l'opposition (classes 5 et 2 ↔ classes 1 et 4). L'axe 2 (28 % de l'inertie) est celui de l'intégrations scolaire proprement dite, opposant ce qui se passe dans la classe (classe 2) à l'environnement dans lequel cette intégration est mise en place (classe 3). L'axe 4 (18 % de l'inertie) oppose la classe 1 à la classe 4 : la formation en tension avec ses modalités de mise en œuvre. C'est l'axe 3 (23 % de l'inertie totale) qui a éveillé notre questionnement car il oppose les classes 3 et 2 d'un côté aux classes 4 et 5 de l'autre. En regardant les mots les plus éloignés sur cet axe, on s'aperçoit que cet axe est celui de l'engagement dans la question de l'intégration scolaire des enfants atteints de handicap, engagement personnel des acteurs (enseignants, partenaires) d'un côté, engagement institutionnel de l'autre (qui peut alors devenir une contrainte pour les acteurs). Les citations ci-dessous illustrent cette tension, tension dont il faut, n'en doutons pas, prendre la mesure dans les formations.

« On s'engage forcément personnellement, ça nous tient à cœur au bout d'un moment mais je pense que c'était une réussite car ça s'est fait tranquillement, je ne dis pas que ça s'est fait sans écueil, mais ça s'est fait ». (E 25)

« J'avais envie de continuer à travailler avec des enfants relevant de la déficience et en ayant la certitude que ce que je faisais s'engageait sur la bonne voie et que c'était bon pour les élèves. Et si je n'avais pas eu mon CAPASH, j'aurai quitté l'enseignement ». (E 1)

« Je pense qu'il faut avoir un enseignant motivé, il ne faut pas intégrer ces enfants-là à contre cœur, c'est vraiment le point principal, il ne faut pas le faire à contre cœur, et si on le fait, que l'on soit formé ou pas, au bout d'un moment on finit par... si on le fait et qu'on le veut vraiment, on cherchera à se former de toute façon, à faire que ça se passe bien mais de toute façon il ne faut pas le faire à contre cœur et il ne faut pas obliger les gens à le faire à contre cœur sinon de toute façon c'est voué à l'échec. C'est quand même particulier, même je dirais pour l'investissement personnel de l'enseignant, c'est quand même énorme ». (E 25)

« Donc je pense que le fait qu'il y ait une loi qui cadre un peu ça, ça peut peut-être obliger quand même les écoles à... Alors je ne sais pas, pas à se forcer parce que c'est le terme qui ne va pas, mais à se... Quand même à y réfléchir plutôt que de dire non, enfin simplement parce que normalement ils ont l'obligation de le... Elles ont obligation de le faire. Donc je pense que dans ce sens-là... Je pense que c'est mieux. Je crois aussi qu'ils ont fait un effort au niveau des auxiliaires de vie ». (E 23)

Nous allons pour terminer regarder l'impact des variables caractéristiques des individus sur la constitution des classes. Nous avons, pour chaque individu interviewé, considéré les variables formation (deux modalités : avec, sans), l'académie d'origine (trois modalités), le sexe, l'âge (trois tranches : moins de 35 ans, de 36 à 45 ans, plus de 45 ans).

Le résultat le plus frappant, même s'il est relativement « trivial », est la caractérisation des classes 1 et 4, qui concernent la formation, par la modalité « avec » de la variable formation quand la classe 5, qui pose globalement la question de l'intégration scolaire de l'enfant handicapé, est caractérisée, elle, par la modalité « sans » de cette même variable.

La modalité 1 de la variable académie caractérise les classes 1 et 4 (la formation), la modalité 2 caractérise la classe 5 et la modalité 3 caractérise les classes 2 (l'apprentissage à l'école) et 3 (les partenaires). Effet d'échantillonnage ou tendance forte dans les représentations, chez les personnels enseignants de ces académies, de la question de la place dans l'institution scolaire des élèves porteurs de handicap ? Compte tenu de la taille de notre groupe d'interviewés, nous ne pouvons répondre à cette interrogation qui trouvera peut-être des éléments de réponse à travers l'étude des plans de formation.

Les classes 1 et 3 ne sont caractérisées par aucune des modalités de la variable sexe alors que la classe 5 l'est par la modalité « homme » et les classes 2 et 4 par la modalité « femme ». Hasard de l'échantillonnage ? On peut facilement trouver une explication au fait que les femmes soient plus sensibles aux questions d'organisation matérielle de la formation que les hommes du fait de l'impact de celle-ci sur l'ordonnement de la vie familiale.

La modalité 1 de la variable âge (moins de 35 ans) caractérise les classes 1 et 4 relatives à la formation, ce qui est cohérent si on fait l'hypothèse que l'on part d'autant plus facilement en formation que l'on est « jeune ». La modalité 2 (entre 36 et 45 ans) caractérise la classe 2 qui pose les questions liées à l'apprentissage. Voilà qui constitue là encore un résultat cohérent avec les études menées sur les rythmes de vie professionnelle chez les enseignants (voir en particulier les travaux de M. Huberman) qui montrent qu'une certaine stabilité, l'ancienneté étant un facteur de celle-ci, est indispensable pour affronter sereinement les questions liées à la recherche de l'efficacité des situations d'enseignement/apprentissage. La modalité 3 (plus de 45 ans) est, elle, caractéristique de la classe 5. Des personnels avec une certaine ancienneté, mais sans formation, adhèrent au discours institutionnel sur la place de l'élève handicapé, le font leur et cherchent à le mettre en œuvre sur le terrain de leurs classes et de leurs établissements.

2. L'analyse thématique des entretiens

2.1. De l'intégration scolaire à la scolarisation : état des lieux et scénarios d'évolution

Notre enquête s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2007-2008 soit après deux rentrées scolaires effectives consécutives à l'adoption de la loi du 11 février 2005. Même si le volontarisme du législateur et des acteurs de la politique du handicap est indéniable, il reste que les effets concrets de la mise en œuvre de la scolarisation sont encore modestes au regard de pratiques construites au cours de vingt années d'intégration individuelle et collective des élèves handicapés dans le système scolaire français.

Partant de la conscience que nous saisissons dans l'enquête un processus en cours, nous avons à dessein fait le choix d'interroger des enseignants ayant pratiqué l'intégration scolaire individuelle avant 2005, afin de saisir les lignes d'évolution sur une perspective temporelle plus longue. Ainsi notre synthèse s'articule de la manière suivante :

- dans un premier temps nous présenterons les modalités spécifiques de scolarisation des élèves handicapés qui apparaissent dans notre corpus d'entretiens et nous ébaucherons une caractérisation des contextes chronologiques et institutionnels dans lesquels elles se déploient ;
- puis nous chercherons à cerner les changements opérés depuis l'entrée en vigueur de la loi ;
- Enfin nous esquisserons des lignes d'évolution possibles de la scolarisation des élèves handicapés à partir des éléments recueillis.

2.1.1 Les différents modes de scolarisation et leurs caractéristiques

2.1.1.1 Le modèle de l'intégration individuelle avant la loi

Dans notre corpus d'entretiens, cette catégorie comprend 6 enseignants : **(E 2)**, **(E 6)**, **(E 9)**, **(E 21)**, **(E 23)**, **(E 25)**. Quatre de ces enseignants sont en école maternelle **(E 9)**, **(E 21)**, **(E 23)**, **(E 25)**, deux sont en primaire **(E 2)**, **(E 6)**.

La plupart de ces enseignants se sont inscrits dans un processus où ils étaient moteurs dans la scolarisation **(E 2)**, **(E 6)**, **(E 21)**, **(E 23)**, **(E 25)**, un seul s'est inscrit dans un travail d'intégration qui avait été initialisée par d'autres **(E 9)**.

Une démarche parentale à laquelle répondent des enseignants engagés

Cette scolarisation se faisait souvent à la suite d'une demande des parents adressée directement à l'enseignant :

« À l'origine, la maman est venue me voir, son enfant venait de l'école privée, elle devait encore redoubler une classe, comment vous dire ? C'est une démarche de la maman et j'ai répondu favorablement à cette démarche. » (E 2)

Ces derniers acceptent alors pour des raisons liées à leurs valeurs.

« Ne pas être mis à l'écart, ne pas être ghettoisé. C'est un avantage inestimable et on sent bien que l'enfant a envie d'être comme les autres ». (E 2)

« La scolarisation, c'est vivre au milieu d'enfants de son âge, c'est ne pas rester confiné entre handicapés, je trouve cela horrible, ça devient des ghettos les écoles spécialisées ». (E 25)

« C'était un enfant du village, il avait sa place à l'école ». (E 21)

« Je trouvais normal que tous les enfants aient le droit d'aller à l'école [...] pour l'enseignant, le premier objectif c'est de donner quand même l'égalité, enfin de donner une chance à cet enfant-là de pouvoir être scolarisé comme les autres ». (E 23)

Dès lors, c'est la plupart du temps seuls, du point de vue de l'institution scolaire que les enseignants assumaient ensuite la responsabilité de cette intégration, même s'ils parvenaient à s'adjoindre certaines collaborations internes ou externes à l'école.

« Bon le directeur à l'époque, c'était une directrice en fait, elle m'a laissé faire, j'ai mené le projet je peux dire du début à la fin ». (E 25)

« En tant que directrice ? J'ai réuni l'équipe éducative, des choses comme ça mais comme mon rôle se confondait avec celui d'enseignant, je ne peux pas séparer les deux. Bon évidemment, j'ai tenu à jour les dossiers, je suis allée aux réunions le concernant, j'ai rencontré les gens du RASED enfin j'ai fait tout le côté administratif, de gestion comme ça mais j'ai du mal à séparer les missions d'enseignante et de directrice, c'est sûr. » (E 21)

Les tâches administratives et l'absence de connaissance des procédures venaient aussi compliquer l'affaire.

« Les problèmes administratifs on a galéré, la gestion des auxiliaires de vie par exemple... On ne savait pas ce qu'on avait le droit de faire et de ne pas faire [...] pour avoir une AVS, les problèmes administratifs, c'est là que j'ai perdu le plus de temps » (E 6)

« La machine administrative a été très longue à mettre en marche, à l'époque faire une demande d'AVS c'était des tonnes et des tonnes de papiers, bouger un peu tout le monde... du point de vue de l'administration, rien n'est venu tout seul, il a fallu que j'aille au devant de tout, c'était cela le plus lourd et c'est ce que je retiens de plus difficile » (E 25)

« [...] c'est qu'il faut sans cesse se battre et sans cesse se justifier, et pourquoi vous intégrez et dans quelles conditions, il faut tout le temps se battre, moi j'avais vraiment ce ressenti. Maintenant que la loi sur le handicap est passée je ne sais pas comment ça se passe, je ne sais pas si c'est toujours pareil, peut-être qu'on est un peu plus aidé ». (E 25)

Du côté des collègues de l'école on ne peut pas vraiment parler de travail d'équipe mais seulement un esprit d'équipe qui vient soutenir l'initiative.

« Ce qui est important c'est de ne pas se sentir seule, isolée dans l'école avec les problèmes sur les bras, c'est de pouvoir dialoguer avec les collègues, et ça ce n'est pas toujours facile ». (E 23)

« Bien sûr on parle de cet enfant avec nos collègues, on en parle pas forcément de façon institutionnelle ; on parle parce qu'on a des difficultés à gérer cet enfant-là. Donc, on peut demander des conseils si l'enfant n'est pas au niveau de la classe et voir ce qu'on pourrait lui proposer dans une autre classe ». (E 2)

« Le travail d'équipe, il est forcément sous-jacent, dans le sens où on était tous d'accord mais c'est vrai que ça concernait ma classe donc c'est moi qui ai traité le sujet au départ ; mais oui il y a toujours un esprit d'équipe dans ce cas-là, sinon ça ne marche pas ». (E 25)

L'aide se situait donc plutôt du côté des réseaux et psychologues scolaires et des partenaires médicaux et médico-sociaux.

« J'ai vraiment aidée par les personnels du RASED, la psychologue en particulier [...] elle m'a beaucoup aidée à rédiger le projet en amont, à chaud, quand elle me voyait travailler elle me pointait des choses... le rôle de la psychologue scolaire a été déterminant » (E 21)

« La psychologue scolaire est venue au départ, elle m'a beaucoup soutenue » (E 25)

« J'ai rencontré le personnel de l'ime, ils sont venus dans l'école, l'ergothérapeute est venu pour nous aider pour les aménagements, le matériel. J'ai rencontré, à l'ime, l'enseignant spécialisé... les équipes éducatives se tenaient à l'école avec un représentant de l'ime, et puis, moi-même, j'ai passé une journée à l'ime ». (E 21)

« Le projet individualisé s'est élaboré, en équipe éducative, au cours des réunions avec les partenaires : les enseignants, les parents, le psychologue, le médecin scolaire et tous les soignants dont l'enfant était entouré ; pour ce cas là, orthophonie, ergothérapie, plus les certificats médicaux du neurologue ». (E 2)

« J'ai contacté son orthopédiste qui m'a dit que je pouvais lui poser toutes les questions qui m'étaient nécessaires pour m'aider à me tranquilliser ». (E 5)

« Le chirurgien, on pouvait l'appeler à chaque fois que nous en avions besoin pour répondre à nos questions ». (E 6)

Dans le cas d'élèves handicapés physiques ou malades, la carence en termes de présence d'AVS peut conduire quelque fois conduire à des incidents.

« La petite elle ne pouvait pas être scolarisée sans AVS pour l'accompagner, donc pour avoir quelqu'un à plein temps ça a été un peu galère ». (E 6)

« L'AVS, elle vient 9h, mais l'enfant il est là 24 heures, donc c'est difficile. Pour un maître tout seul, c'est difficile d'accueillir pleinement ces enfants ; ils ne restent pas inoccupés dans la classe, mais ils ont besoin souvent d'un accompagnement individualisé, d'un travail individualisé ». (E 2)

« Il faut des aides, on ne peut pas intégrer des enfants handicapés seuls ; si on a besoin d'une personne supplémentaire, il faut que cette personne soit là pour que ça se passe dans de bonnes conditions ». (E 25)

« Il y a quelques années, au niveau des élèves handicapés, on a eu un petit garçon qui avait une maladie des muscles ; il est arrivé à l'école avec un déambulateur alors qu'en maternelle, il marchait ; en CP, il ne marchait presque plus et c'est le maître qui le portait et un jour le maître est tombé et les parents s'en sont pris au maître alors qu'il n'était pas obligé de le porter. Je le comprends, j'aurai fait comme lui ». (E 3)

Dans ce contexte, de militantisme parental auquel répondait l'engagement des enseignants la prise en compte de la réalité du handicap reste difficile pour les parents.

« Nous avons des problèmes avec la maman parce qu'elle voulait que sa fille soit considérée comme tous les autres enfants, intégrée comme si de rien n'était ». (E 6)

« Les parents pensaient que leur enfant était scolarisable à temps plein ; la maman avait l'illusion que son enfant était tout venant, normal, sans handicap [...] je sentais qu'elle avait besoin que la scolarisation se fasse... après de quelle façon et avec quelles conséquences ? Cela a été très douloureux pour la maman de voir que son enfant n'était pas au niveau des autres ». (E 21)

« La maman, ça a été le principal écueil au début, pour elle Ester était une enfant normale, même si elle savait qu'elle était malade, elle ne voulait pas entendre parler du fait qu'elle était différente ». (E 25)

Quand aux enseignants ils se trouvent déportés par rapport à leur professionnalité car ils font essentiellement porter les effets de l'intégration sur des objectifs de socialisation.

« Le principal bénéfice qu'il en tire, c'est la socialisation. Pour l'enfant handicapé, vivre une vie ordinaire, rencontrer les mêmes petits problèmes que les autres, pas forcément liés au handicap, c'est important ». (E 2)

« Le bénéfice c'est d'être avec des enfants qui ont des préoccupations de son âge ». (E 6)

« X était dans une classe avec d'autres enfants, donc nommer les copains, tenir compte d'eux, avoir des échanges d'ordre socialisant, c'était cela le projet. Ce n'était pas tant la cognition, mais tenir compte des autres, faire avec les autres [...] Le bénéfice principal qu'il a retiré de la scolarisation, je dirais sans hésiter que c'était sur le plan de la socialisation, c'était un enfant du village, on le voyait quand on faisait ses courses, quand on allait à la fête du village... il reconnaissait les enfants, enfin il faisait partie de la communauté sociale ». (E 21)

« Socialisation, c'est peut-être le mot le plus important [...] Le regard que pouvaient avoir les gens du village avant sa scolarisation n'était pas forcément un regard protecteur, bienveillant... une fois qu'elle a été en classe, les choses ont changé, elle a pu aller à la cantine, il a fallu du temps ». (E 25)

2.1.1.2 L'intégration scolaire vue par des enseignants ordinaires intégrant des élèves de CLIS

Bien que peu représentée dans notre corpus ce point de vue présente des caractéristiques contextuelles fortes qu'il est important de cerner.

L'intégration s'opère dans le cadre d'un travail d'équipe dont la demande est institutionnelle.

« Cet enfant, il est intégré, parce qu'on nous a demandé de la faire, à la base. Comme on est un Réseau ambition Réussite, on nous demande de travailler en équipe [...] On travaille en équipe parce que, quand on nous l'a demandé, on s'est demandé comment on allait les intégrer parce qu'on connaissait leurs problèmes dans l'acquisition des connaissances et leurs problèmes pour certains de leurs comportements. Et on s'est demandé à quels moments de la semaine les intégrer, combien de fois dans la semaine, les mettre dans leur classe d'âge, sur quelles activités ». (E 3)

« L'intégration s'est faite par un travail en concertation avec l'enseignant... par rapport à quelles matières et sur quel temps... sur quelle durée dans l'année ». (E 7)

« Le projet d'intégration, il a été élaboré avec le maître, avec l'équipe et puis aussi avec les réseaux d'aide et avec les différentes personnes qui prennent en charge l'enfant ». (E 16)

Cependant, l'enseignant de la CLIS reste logiquement le référent en matière de conception et de suivi du projet des élèves.

« Le projet individuel d'intégration, on a vraiment à faire au travail de l'instituteur de la classe, qui est quand même spécialisé, moi je ne suis qu'un intermédiaire ». (E 16)

« Des contacts avec les personnels extérieurs ? On n'en a pas. On a très peu de contacts ». (E 16)

« Ce n'est pas un enfant de ma classe, on voit les intervenants extérieurs quand il s'agit d'un enfant de notre classe ». (E 3)

« La collaboration avec les personnels extérieurs à l'école ? Moi, je n'ai pas tellement à faire avec ces prises en charges là, c'est plutôt ma collègue de CLIS... ». (E 7)

Dans ce cadre, l'intégration se présente sur la base de justifications anti-ghettoïsation,

« il ne faut pas que l'enfant reste parqué dans la CLIS, parce que l'enfant ne voit rien d'autre et il vit un peu à la mesure de ce qu'on va lui demander ». (E 16)

« Il y a des enfants à qui ça fait du bien de sortir de la CLIS, parce que c'est super dur de faire partie d'une CLIS ». (E 3)

Ces justifications font couple avec une absence d'adaptations particulières de la part de l'enseignant d'accueil.

« Pour moi, un enfant handicapé, il a droit à la même aide, il a droit d'acquérir les mêmes compétences [...] ils ont besoin d'être considérés comme les autres ». (E 3)

Celles-ci pouvant même être considérées comme un obstacle à l'intégration.

« L'élève, il a besoin de se sentir intégré, il ne faut pas le faire sortir du lot du reste de la classe. Il faut faire avec lui comme on fait avec les autres ». (E 3)

« On le met dans la classe de Cp par exemple, mais c'est pour assister à la même chose, à la même leçon ; ça sera peut-être revu après, d'une autre manière quand il retournera en CLIS ». (E 16)

« Non, je n'ai pas vraiment adapté mon travail pour l'enfant ; soit il s'intégrait dans le travail que j'ai l'habitude de mener avec les enfants que j'ai en CE1, soit... mais il n'y avait pas de préparation particulière à l'accueil ». (E 7)

Dès lors, une intégration réussie se déroule dans un cadre conditionnel qui doit être préparé en amont sur le plan des objectifs visés, en fonction des capacités de l'élève. Elle ne se

conçoit que lorsque ce dernier parvient à se couler, pour un temps défini, dans la classe d'accueil.

« Il faut la possibilité d'essayer, si ça fonctionne, on poursuit, si ça ne fonctionne pas, on fait machine arrière [...] Il faut avoir des idées bien précises sur les compétences des enfants [...] Le but c'est vraiment qu'ils soient dans un groupe pour progresser. La réussite, c'est l'enfant qui est intégré sans difficulté, qui a le sentiment d'y trouver sa place et dont l'enseignant lui prouve qu'il a sa place parmi les autres ». (E 7)

Si bien qu'à l'inverse les échecs relèvent soit d'une préparation insuffisante en termes de concertation,

« À l'époque, il n'y a pas eu de collaboration, c'était on l'a mis là tu le gardes, enfin c'était l'intégration « je me débarrasse, quoi »... finalement le gamin s'est trouvé noyé, n'avait pas du tout les compétences pour s'intégrer dans la classe, donc il a eu tous les autres gamins sur le dos... ça a été l'échec, l'échec complet [...] avant la loi de 2005, on m'imposait l'enfant sans me dire où il en était tout simplement en me disant « je le verrais bien dans ta classe », point final... alors je voyais ça comme une charge » (E 7)

« La maîtresse l'a amené, elle le tirait et elle le lâchait devant la porte. Il fallait que je l'attrape, qu'il accepte de lâcher la poignée de la porte, qu'il accepte de s'asseoir [...] c'était un enfant qui était non lecteur, ça m'a demandé de lâcher mes élèves pour passer beaucoup de temps avec lui, avec un retour complètement négatif de son côté, il n'a rien appris ». (E 3)

Soit de problèmes comportementaux,

« La principale difficulté, ça a été d'intégrer des gamins dont le comportement m'a très vite indiqué qu'ils n'étaient pas du tout en phase avec le groupe classe [...] il y a quand même tout l'aspect comportemental ». (E 7)

« En sport, la difficulté... à cette époque on faisait de l'athlétisme et ça a été l'obliger à respecter une règle, quand on faisait une course, partit au bon moment, intégrer l'équipe... et puis ça a dérivé, parce qu'il avait décidé de taper les autres et de leur cracher dessus, à la fin j'ai dit que je ne voulais plus le prendre, ce n'était plus possible ». (E 3)

2.1.1.3 La classe d'intégration scolaire, une place centrale qui évolue lentement

Dans notre corpus d'entretiens, 8 enseignants correspondent à cette catégorie : entretiens (E 1), (E 4), (E 7), (E 10), (E 14), (E 17), (E 22), (E 26).

Notre synthèse des entretiens se présente selon la logique suivante : la place institutionnelle de la CLIS dans l'école avec les liens qui l'inscrivent dans le fonctionnement interne de l'éducation nationale, puis nous examinerons les rapports entretenus avec les partenaires extérieurs à l'école c'est-à-dire les établissements et services médico-sociaux, sanitaires et sociaux.

La place de la direction

Les directeurs sont, d'une manière générale des supports actifs dans l'intégration, ils suivent les projets, sont en lien avec les parents et les CLIS sont prises en compte dans les projets d'école.

« Le directeur assiste aux réunions des équipes de suivi de scolarisation, il contrôle les fiches action qui sont rédigées dans le projet de classe qui sont jointes au projet d'école ». (E 1)

« La directrice, au cours des réunions, c'est elle qui propose un temps pour parler de la CLIS pour la scolarisation dans les classes ordinaires ; c'est elle qui accueille les familles des nouveaux ». (E 4)

« Le directeur, la CLIS est complètement intégrée dans le projet d'école ». (E 14)

« Le directeur, il a été très présent, parce que c'est une création de poste, donc une création de classe donc il y a eu plein de choses à mettre en place ». (E 22)

Les psychologues scolaires

Les psychologues scolaires sont souvent cités par les enseignants spécialisés comme partenaires fiables et actifs dans le travail de compréhension des élèves et dans le suivi de l'intégration :

« Le psychologue scolaire, on peut s'attarder, on a des réunions, elle me donne son point de vue, je lui donne le mien ». (E 1)

« La seule personne avec qui je fais un point deux fois dans l'année, c'est la psychologue scolaire ; avec le médecin, je n'ai aucune information, c'est le secret médical ; avec la psychologue, on est dans le « secret partagé », on se donne des informations beaucoup plus facilement ». (E 4)

« La psychologue scolaire, elle est vraiment très bien cette année, elle les a tous vus, pas seulement les orientables ; elle a pris le temps de les voir tous, et, du coup, quand on fait l'équipe de suivi de leur scolarité, elle peut intervenir ». (E 14)

« La psychologue scolaire, elle suit les enfants selon la demande des parents et elle voit surtout les grands pour l'orientation. Mais elle est là, elle est importante au niveau des équipes de suivi parce qu'on travaille beaucoup toutes les deux et elle est là aussi pour atténuer parfois les tensions et pour poser un autre regard sur l'enfant. Nous, parfois on a un discours qui n'est pas forcément adapté aux parents, avec beaucoup de mots techniques sur les compétences, les parents ils ne comprennent pas forcément ; la psychologue, elle va atténuer cela, elle résumera bien la situation ». (E 17)

« La psychologue m'aide beaucoup. Elle est venue rencontrer les élèves, donc on a eu un temps d'échange. Elle participe aussi aux équipes de suivi de scolarisation [...] Elle a permis également un travail d'information auprès de tous les autres élèves de l'école et des enseignants puisque c'est une création de classe donc pour poser des mots sur ce nouveau public accueilli au sein de l'école ». (E 22)

« La psychologue scolaire, je la rencontre beaucoup, elle a vraiment un rôle d'analyse et de conseil, c'est vrai que son analyse peut m'apporter des pistes sur la gestion du groupe et sur la prise en compte des affects des élèves ». (E 26)

Les enseignants intégrants

D'une manière générale il apparaît que les enseignants spécialisés considèrent la CLIS comme une classe ouverte vers les autres de l'école. Cependant, nous sommes encore loin de la conception de type dispositif où la scolarisation en classe ordinaire prendrait valeur de référence. Cette intégration ne peut avoir lieu que si les enseignants ordinaires sont en accord avec les bénéfices accordés à l'intégration, cet accord semble, dans notre corpus, une position partagée.

« Pour les enfants de CLIS, il s'agit bien d'intégration en milieu ordinaire et tous les enfants de ma classe doivent pouvoir bénéficier de temps d'intégration ». (E 1)

« Il faut que les collègues soient partants pour en accueillir deux ou trois, tout ça c'est quand même important ». (E 10)

« Moi, je dirais que j'ai des collègues vraiment supers ; ils sont très attentifs quand ils décroissent. Quand ils les prennent dans leur classe, ce n'est pas pour faire joli ; ils s'intéressent vraiment ». (E 14)

« Mes collègues, ils sont très ouverts, ils accueillent bien les élèves ». (E 17)

On assiste parfois à une implication de tous les partenaires et les enseignants du primaire sont sollicitants dans cette intégration.

« Dès le début de l'année c'est des personnes qui sont venues vers moi pour savoir comment ça se passait pour la scolarisation en classe ordinaire ». (E 26)

« C'est très ouvert, par exemple là j'ai un collègue qui fait une classe de découverte en fin d'année et il se propose d'amener trois de mes élèves qui décroissent dans sa classe ». (E 14)

« Il faut vraiment que les collègues soient OK [...] il faut vraiment qu'il y ait un vrai travail d'équipe par rapport à cela ». (E 10)

Dans ce cadre, le travail de préparation des temps d'intégration (objectifs et formes) se fait dans un réel travail d'équipe :

« La mise en place des cycles n'est pas toujours optimale, mais en binôme ça fonctionne bien [...] on se retrouve avec chaque enseignant qui travaille avec un de mes élèves ». (E 5)

« Par rapport à l'intégration, il faut qu'il y ait un vrai travail d'équipe et donc on cadre nos emplois du temps par rapport aux prises en charge, aux activités au niveau de l'enfant et cela se passe plutôt bien ». (E 10)

« Moi, je définis avec mes collègues un projet de CLIS, c'est un projet spécifique qui est intégré au projet d'école en fait, et ensuite, on intègre les enfants en fonction de leurs besoins, en fonction de leurs capacités aussi ». (E 17)

Dès lors, les enseignants adaptent leurs formes pédagogiques et leurs outils pour accueillir l'enfant intégré :

« Notre objectif c'est de scolariser dans les autres classes, voir où ils en sont, faire le bilan donc c'est vraiment voir les enfants et travailler avec les collègues pour voir comment s'adapter pour chaque matière et pour chaque enfant ». (E 17)

« La scolarisation en classe ordinaire, pour moi ça représente beaucoup de choses, ça représente un effort du système pour adapter l'école pour adapter l'école aux troubles particuliers de chaque élève, ça représente un grand travail de collaboration avec les collègues des classes dans lesquelles vont être scolarisés les élèves pour préparer les adaptations nécessaires à chacun ». (E 26)

Cependant, même si la CLIS fait partie des projets d'école, et si les enseignants ordinaires sont en accord avec le projet d'intégration, celle-ci ne s'effectue, le plus souvent, qu'à la suite des sollicitations des enseignants spécialisés. Le mot « accueil » est alors couramment employé pour noter la place spécifique et transitoire que tient l'élève intégré :

« Il a fallu que je vende mes élèves, [...] ça, c'est fait facilement, il n'y a pas d'enseignant qui est braqué, par contre, c'est pas les premiers à venir me voir « alors, on fait quoi ? » ; ce n'est pas un travail d'équipe dans le sens où c'est moi qui suis demandeuse et, si je ne demande rien, on m'oublie ». (E 4)

« Mes collègues accueillent, quand c'est possible ». (E 5)

« Les maîtres doivent accueillir les enfants de la CLIS sur proposition de l'enseignant ». (E 4)

Les enseignants du milieu ordinaire accueillent alors l'élève de CLIS lorsqu'il est capable de s'adapter aux contenus et démarches de la classe.

« J'ai le cas d'un élève pour qui l'intégration s'est très mal passée parce qu'il n'arrivait pas à travailler à travailler en autonomie et qu'il perturbait le reste de la classe [...] donc c'est un boulot sur lequel j'insiste plus maintenant, l'autonomie parce que quand ils sont en classe ordinaire, la présence de l'adulte est moins forte ». (E 1)

La question de l'autonomie, garante d'un succès de l'intégration, est mise en valeur :

« L'intégration, il faut montrer sa capacité à travailler en grand groupe, donc ne plus avoir besoin d'étayage fort [...] c'est être capable d'aller dans d'autres classes, c'est être autonome, l'intégration, c'est l'autonomie ». (E 5)

Le travail de préparation des temps d'intégration peut devenir plus ponctuel voire aléatoire :

« Les contacts avec mes collègues ? Ils ont lieu au cours des réunions obligatoires de conseil de cycle ; après c'est au coup par coup, suivant les besoins, avec chaque enseignant, sur le temps de midi, à la récré, quand on a le temps ». (E 4)

« Est-ce que je peux parler d'un travail d'équipe avec mes collègues ? Sur des projets, oui, mais pas en permanence ; sur projet d'école, sur projet d'intégration, échanges de service... des points précis ». (E 5)

La technique des décloisonnements est souvent considérée comme une procédure facilitant d'intégration des élèves handicapés sur la base d'une réciprocité.

« On arrive à avoir des moments aussi où on fait des décloisonnements, je travaille beaucoup avec les collègues de CE1 et CE2, on mélange les classes et puis on fait des groupes des groupes éclatés ». (E 10)

« Le directeur, il est très ouvert ; il a déjà décloisonné avec moi, il les prend en chorale avec moi ». [...] « Décloisonner, c'est-à-dire regrouper trois classes avec trois enseignants différents, mélangés, faire des ateliers, ça fonctionne ». (E 14)

« J'ai un décloisonnement avec les élèves de la classe de CP [...] je prends les CP en sciences et technologie et l'enseignante de Cp elle fait le temps et l'espace ». (E 17)

« Ce n'est jamais la CLIS, en tant que dispositif, qui participe à un projet, c'est toujours la CLIS avec la classe de CE1 ou la classe de CE2 qui participe conjointement à un projet, donc ça permet de faire des décloisonnements avec les classes ordinaires ». (E 26)

Au-delà du décloisonnement, la notion « d'échanges de service » est parfois signalée, ce terme pouvant prendre plusieurs sens :

« Il faut beaucoup de diplomatie pour créer un véritable travail d'équipe digne de ce nom, il faut que je sois présente pour mes collègues, que je leur apporte de l'aide ; et pour faciliter l'intégration de mes enfants dans leurs classes, je pratique l'échange de services quand elles sont en difficulté avec des élèves dans leurs classes, j'accueille leurs élèves dans mes groupes, dans des groupes de remédiation, dans des groupes de besoins ». (E 1)

« J'ai un échange de service, un collègue qui prend ma classe, donc je prends en charge les siens ; il fait sport avec les miens ». (E 5)

Dans ces situations où les enseignants spécialisés et non spécialisés travaillent volontiers ensemble, l'enseignant spécialisé peut être reconnu dans sa spécialisation et servir d'appui à ses collègues. Cet appui peut passer par la mise en place de groupes de besoins intégrant les élèves en difficulté des classes ordinaires.

« J'accueille leurs élèves dans mes groupes, dans des groupes de remédiation, dans des groupes de besoins ». (E 1)

Il peut passer aussi par le partage de formes d'enseignement innovantes :

« Je mets en place des ateliers de philosophie, j'accueille leurs élèves et elles sont curieuses [...] et puis aussi on est en train de mettre en place des modules de renforcement en lecture et le but c'est d'avoir d'autres entrées dans les apprentissages. Là, on vient chercher des billes chez l'enseignante spécialisée ». (E 1)

Ou celui de connaissances spécialisées,

« ça m'arrive régulièrement avec mes collègues de discuter de tel ou tel élève dyslexique ou dyspraxique, de leur faire part de ce que je connais là dessus et puis de leur donner des pistes quand je peux, ça relève de mes compétences ». (E 10)

Cette aide s'applique aussi à la gestion pédagogique de l'intégration des élèves :

« Je pense que c'est mon travail de pouvoir aider l'enseignant qui intègre dans sa classe, de pouvoir lui donner des outils pour pouvoir l'évaluer ». (E 22)

« Alors oui, je peux avoir un rôle de conseil ; ça peut être dans le cadre de la scolarisation des élèves de CLIS en classe ordinaire ». (E 10)

Le travail de partenariat autour de l'enfant handicapé est toujours mentionné comme un lien se construisant avec le temps :

« Le travail en équipe ? Il faut beaucoup de diplomatie [...] Le rôle de conseil ? Ça commence à se mettre en place, quand on est spécialisé on est plus crédible... les enseignantes qui sont ici, ont de la bouteille, je suis jeune à leurs yeux, alors c'est difficile de s'imposer comme ça [...] mais là les choses bougent [...] on a un grand rôle à jouer avec nos collègues ordinaires, dans le partage

de nos stratégies et de nos méthodes ; il ne faut pas les imposer, il faut les partager, en montrer les bienfaits et les limites ». (E 1)

« Le travail avec les autres collègues ? Les choses se font doucement, je vais par exemple avec les CE1 à la piscine mais il n'y a pas de scolarisation dans une classe de référence à proprement parler parce que c'est une création de classe, il y a plein de choses à mettre en place ». (E 22)

À côté de ces formes de collaborations, il est à noter que ce travail d'intégration n'est pas toujours un allant de soi. Les CLIS ont été créées en 1991, et si elles font partie intégrante des « projets d'école », elles fonctionnent encore peu comme des dispositifs d'intégration, ceci malgré la loi de 2005.

« Je pense que les enseignants ne connaissent pas la loi. En dehors de formations spécialisées, l'information n'est pas arrivée dans les écoles, ou alors elle est arrivée mais elle n'a pas été lue [...] donc, les modifications concrètement, à mon avis, il n'y en a pas eu ». (E 4)

« J'essaie de faire passer auprès de mes collègues les changements que la loi de 2005 peut avoir sur la scolarisation des élèves handicapés, mais je me rends compte que, sur le terrain, ce n'est pas encore prêt, que la communauté enseignante n'est pas encore prête à considérer la CLIS comme un dispositif ». (E 26)

Le regard sur l'enfant, sur la place de l'élève handicapé à l'école a encore bien du mal à changer,

Que cela soit du côté des enseignants ;

« il faut expliquer aux autres enseignants que je ne fais pas que des légos ou des puzzles mais que je fais aussi des apprentissages, que mes gamins sont en mesure de comprendre des textes d'une dizaine de lignes, qu'ils sont capables de produire des textes écrits. Mais il faut que mes élèves le prouvent davantage et que moi je l'atteste davantage ». (E 1)

ou des autres élèves,

« L'intégration, ça se passe bien, mais on peut avoir un problème de maîtrise, on a l'impression que ça se passe bien et, dans la cour, on entend des remarques sur les élèves, des critiques par rapport au handicap, des méchancetés, et ça, on ne le maîtrise pas [...] la CLIS, ils sont entre eux, ils n'ont pas de copain ; il y a quelque chose qui choque, ils font encore peur ». (E 4)

« Même si on explique aux enfants ce qu'est la CLIS, finalement, dans la cour, ils ne vont pas jouer ensemble, ils ne se mélangent pas trop au final ; même si on fait des activités ensemble, si on regarde dans la cour, les jeux ils sont rares ». (E 14)

2.1.1.4 Les partenaires de la CLIS extérieurs à l'école

Dans notre corpus les partenaires extérieurs nommés sont multiples et les formes que prennent ces liens sont diverses, si certains sont institutionnalisés et assez fréquents, la plupart des liens se tissent à travers des relations téléphoniques plus ou moins informelles. Cependant ce travail, où des regards croisés peuvent se construire, est souvent signalé comme important pour l'enseignant.

« Les autres professionnels ont un rôle indispensable pour moi parce qu'ils ont souvent des informations que je n'ai pas, et quand ils me les communiquent parfois, ça m'apporte une aide considérable, aussi bien au niveau de la compréhension de son comportement que de ses méthodes de travail ». (E 1)

« Je rencontre plein de gens. Je rencontre donc le Sessad, je travaille avec différents centres de soins, avec l'IME pour un élève, je travaille avec le CMP [...] travailler avec des professionnels différents, ça éclaire notre propre pratique et n'éclaire les autres pratiques quand on expose ce qu'on a pu observer avec l'élève et ce qu'il met en place. Ce sont des moments qui sont riches et qui ont pour but d'aider l'enfant à grandir ». (E 14)

Le lien le plus souvent cité comme positif est le travail réalisé avec les professionnels des SESSAD.

« Un exemple de scolarisation réussi : l'exemple le plus complet c'est peut-être une élève qui est suivie par un Sessad l'orthophoniste vient à l'école ; on a des liens, elle est présente tous les vendredis, on a toujours cinq minutes pour discuter. Je pense que l'élève investit le fait qu'on vienne pour elle [...] Là, la famille est portée, il y a des entretiens parents, enfants, Sessad ; l'information circule, c'est organisé ; quelque chose est posé et ça fonctionne ». (E 4)

« Travailler avec le Sessad, c'est un vrai bonheur parce que c'est vraiment un service où on est convié aux synthèses, c'est le seul qui nous convie aux synthèses et donc, là, on rencontre tous les professionnels que ce soit le médecin psychiatre du service, le psychologue, enfin on rencontre toutes les personnes qui ont pu, à un moment donné rencontrer l'enfant et il y a un vrai échange ». (E 10)

« Avec le Sessad, nous avons un travail très lié [...] Pour le moment je travaille par thème, l'année dernière je travaillais sur « le petit chaperon rouge » et donc, avec un éducateur du Sessad, ils ont fait une petite pièce « le petit chaperon rouge ». (E 14)

« Nous avons un rôle complémentaire, enfin on essaye d'être complémentaires, avec les Sessad, on y arrive quand ils interviennent dans l'école ». (E 17)

Le travail avec les orthophonistes libéraux, souvent cités, est présenté de manière ambivalente :

« L'orthophoniste, quand on a un enfant qui a des problèmes de confusion de sons, c'est une aide non négligeable ». (E 1)

« Les orthophonistes, ils ont un rôle prépondérant, entre un enfant suivi par un orthophoniste et un autre, il y a une différence considérable. C'est un complément à l'école qui est indispensable ». (E 5)

« Les intervenants, style orthophoniste, avoir des relations avec eux c'est très difficile ». (E 14)

Enfin, le lien avec les acteurs relevant des secteurs socio-éducatifs ou sanitaires est présenté de manière contrastée. Pour certains, les communications sont de bonne qualité et se font dans la confiance :

« J'essaye de rencontrer les membres du CMP le plus possible ; c'est-à-dire je les vois deux ou trois fois par an ; j'ai un profond respect de leur travail et j'ai besoin d'eux » ». (E 1)

« Il y a une communication une ou deux fois par an ; ce sont eux qui se déplacent, ce sont eux les moteurs » ». (E 5)

« J'ai assisté à une ou deux synthèses soit au CMP soit à l'Hôpital de jour en présence des parents, à la demande des parents ; j'ai été surpris de voir que tous les comptes rendus que j'avais envoyés avaient été lus lors des synthèses et avaient été quelquefois pris en compte pour changer tel ou tel suivi ou, au contraire, pour poursuivre dans la même voie [...] donc, oui j'ai effectivement l'impression que notre point de vue est entendu » ». (E 26)

Pour d'autres, ils ne passent que par la communication téléphonique et ne se font qu'en cas de besoin :

« C'est souvent en cas de difficulté qu'on prend son téléphone, donc on téléphone à une personne du CMP, quand on arrive à la joindre... mais on a toujours au moins une réunion par an et si non, c'est au cas par cas, mais on a les coordonnés et on a toujours la possibilité de rentrer en contact » ». (E 4)

« Les CMPP, on ne les voit jamais, les orthophonistes libéraux, les pédopsychiatres etc. c'est très difficile pour les joindre » ». (E 17)

Le téléphone est souvent utilisé lorsque les prises en charge se font en dehors de l'école, lorsque les interventions se déroulent à l'école, les échanges sont plus aisés même sur le mode informel.

« Quasiment tous les élèves sont pris en charge dans des accompagnements extérieurs, que ce soit en orthophonie ou pour les psychothérapies ou pour les ergothérapeutes ; ça se fait pour la plupart au CMP ; donc, là, j'ai peu de contacts, on arrive à avoir des contacts téléphoniques, mais c'est assez rare et, sinon, les intervenants qui viennent dans l'école pendant le temps scolaire pour prendre en charge les élèves en ergothérapie et en psychomotricité, là je les vois régulièrement ; on a toujours un petit moment pour se voir et parler de leurs objectifs de travail, et surtout de ce que l'on peut faire ensemble » ». (E 26)

« Je rencontre l'orthophoniste qui travaille dans le cadre du Sessad, mais l'orthophoniste libéral, non » ». (E 22)

Il existe des situations où le silence domine au nom du « secret professionnel », seule réponse que reçoivent parfois les enseignants à leurs demandes d'informations.

« Ils ne prenaient pas contact avec l'école ?

Non. Pour savoir s'il y avait un changement de référent... pas du tout. Avec l'enseignant qui était titulaire de la classe, elle a appelé plusieurs fois, apparemment il fallait qu'elle rende des bilans tout ça mais ça a vraiment été assez distant en fait. Et euh... elle leur avait annoncé qu'il y avait un changement de référent puisque j'ai été là-bas pour trois semaines et demi donc ça pouvait les perturber et... aucune... aucun contact. » ». (E 29)

« Avec le CPEI, qui dépend de x, c'est un réel problème ; on a pas du tout la même façon de voir les choses, ils ne comprennent pas le point de vue des enseignants ». (E 10)

Cette introduction est suivie d'un long propos qui relate un exemple de refus de communication entre les deux lieux à propos d'une venue aléatoire de taxi pour une prise en charge :

« je demandais juste les horaires de prise en charge de mes deux élèves, puisque je n'arrive pas à voir s'il y a une régularité étant donné que le taxi est venu deux fois et qu'il ne vient plus.. on n'a jamais voulu me le dire. [...] Certains services, on leur a proposé de venir aux synthèses, ils nous ont répondu « non, non, les enseignants ne sont pas conviés »... il y a des services qui ont des positions très claires, ils ne veulent pas des enseignants, par contre ils veulent bien que nous on les renseigne au téléphone... eux ils ne nous donnent pas forcément le renseignement que l'on demande... on devrait un peu plus travailler ensemble ». (E 10)

« L'année dernière, une petite qui était orientable justement, elle était suivie par un CMPP, les séances se sont arrêtées, j'ai demandé à la maman ce qu'il en était, il n'y a pas eu de réponse, donc je suis allée quand même au CMPP pour savoir : est-ce que c'est la famille qui a arrêté, est-ce que c'est le CMPP ? Je n'ai jamais eu de réponse ». [...] « Avec certains services, c'est tendu. L'année dernière j'ai téléphoné mais ils ont considéré que ce n'était pas dans un cadre médical donc ils ont eu du mal à divulguer les informations. Après il y a d'autres enfants où, par rapport à des décisions de justice, j'ai appris ce que décidaient les éducateurs, mais par hasard, quoi j'étais surprise quand même, je n'étais pas au courant ». (E 14)

Il reste certaines situations où les élèves ne bénéficient pas de suivi ou de prises en charge extérieures, la CLIS étant considérée, en soi, comme un dispositif spécialisé.

« Les enfants de CLIS, ils sont dans une structure, c'est différent pour les enfants handicapés qui sont intégrés (dans l'école ordinaire), là il peut y avoir un psychomotricien ou un psychiatre... mais là en fait ils ne sont pas présents, les orthophonistes ; être en CLIS, c'est une aide en soi, c'est une prise en charge en soi. ». (E 7)

« J'ai deux enfants qui n'ont pas de suivi ». (E 14)

2.1.1.5 Le contexte d'exercice dans le second degré

Enseignants d'UPI

Dans notre corpus d'entretiens, 3 enseignants correspondent à cette catégorie : entretiens (E 8), (E 12) et (E 20).

Les enseignants correspondants aux entretiens (E 8) et (E 12) sont titulaires du CAPA-SH option D et accueillent des élèves présentant des déficiences cognitives, l'enseignant correspondant à l'entretien 20 est titulaire du CAPA-SH option C et accueille des élèves dyslexiques et/ou dysphasiques.

Disons en préalable que dans deux entretiens (**E 8** et **E 20**), l'UPI est avant tout considérée comme un dispositif, les élèves sont alors inscrits dans une classe ordinaire du collège ; cette classe est alors leur classe de référence et l'UPI est considérée comme un lieu de soutien pour préparer ou retravailler des notions abordées en classe ordinaire.

Le lien aux partenaires du Collège

Le lien aux Chefs d'établissements

Les trois Principaux de collèges qui accompagnent ces trois enseignants dans l'intégration-scolarisation sont présentés comme tenant des postures très différentes :

- Un engagement réel et quotidien

« L'année dernière, c'est vrai que l'UPI, c'est quelque chose qui concernait beaucoup le Directeur et c'est vrai que je le voyais très régulièrement et c'était important pour lui dans l'établissement, il y était très sensible [...] donc on se voyait régulièrement toutes les semaines pour faire le point »
(E 20)

- Une confiance accordée, une place institutionnelle tenue lors de la constitution des PPS, mais aussi un relatif effacement au quotidien.

« Le Principal du collège, bien évidemment, il est chargé de mettre en œuvre toutes les aides possibles pour que l'UPI fonctionne bien, mais c'est vrai que l'UPI c'est 11 élèves sur 550, donc il ne met pas des bâtons dans les roues, mais c'est vrai que je ne suis pas sa principale préoccupation dans la semaine... bon le dispositif fonctionne bien, il me fait confiance ; il participe aux réunions institutionnelles au moins deux fois par an quand on élabore les PPS et quand on fait le bilan »
(E 12)

- Un frein puissant

« L'administration reconnaît difficilement ce que c'est qu'une UPI, ce que sont ces élèves et leurs besoins et elle a du mal à leur reconnaître un statut d'élèves comme aux autres »
(E 8)

et bien que ces élèves soient, grâce à l'appui de certains enseignants scolarisée dans une classe ordinaire ces élèves sont cependant exclus des moments qui peuvent créer un véritable statut d'appartenance à l'établissement

« L'accès à l'étude leur a été refusé... on dit qu'ils n'ont rien à faire à l'étude [...] mais l'étude, c'est tout un tas de choses, ce n'est pas uniquement le travail scolaire, c'est aussi être avec les autres sur des temps qui sont un peu différents, un peu plus souples, pour toute absence de professeur, ils viennent avec moi, on leur refuse la vie scolaire, quoi »
(E 8)

Ce non- engagement, frein, se retrouve également dans l'accompagnement institutionnel de la mise en place des PPS

« pour le montage des PPS, les profs principaux n'ont pas été invités, mais ça c'est une volonté de l'administration... on dit qu'on ne va pas débloquer un adulte pour... pourtant c'est fait pour d'autres élèves en difficulté... sur les PPS, l'administration n'est pas présente, pas de Principal, pas de Principal adjoint » et cela amène cette enseignante à énoncer que « *ma grosse*

difficulté actuellement dans ce collège, c'est d'essayer de faire changer, enfin de contribuer à un changement de regard de l'administration sur cette UPI » (E 8)

Le lien avec les enseignants intégrants

L'intégration – scolarisation auprès des enseignants des classes ordinaires n'est pas présentée comme un allant de soi et même lorsque les élèves ont une classe ordinaire comme classe de référence, cette scolarisation est le fruit d'un engagement patient et stratégique de l'enseignant d'UPI :

« Je suis venue en juin avant la mise en place en septembre et j'ai expliqué aux profs qu'on n'était pas du tout dans une idée d'intégration mais de scolarisation, donc, en fait, les élèves ont été scolarisés dès le départ dans leur classe de référence et, de temps en temps, ils sont venus à l'UPI ». (E 20)

Ce même travail de conviction auprès des collègues a été réalisé par l'enseignant et il est le résultat d'un lent travail de maturation

« C'est moi qui essaye d'impulser quelque chose de différent par rapport à la loi de 2005. C'est vrai que quand je suis arrivée sur ce poste, il y a quatre ans, on avait un fonctionnement qui était comme la CLIS, on va dire, voilà on était un groupe classe de peu d'élèves qui partaient de temps en temps, au compte-gouttes, en arts-plastiques, en musique et, sinon, on faisait classe ; [...] l'élève ne faisait pas partie de la classe, c'était une intégration à la pêche et ça ne commençait pas avant les vacances de novembre [...] et puis petit à petit, l'évolution c'est à force de discuter avec les prof [...] Cette année on a des classes qui ont été choisies, j'ai pu leur choisir une classe à la rentrée de septembre [...] Les élèves sont inscrits dans une classe de référence, 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, ils suivent un certain nombre de cours dans cette classe et ils ont des temps de regroupement en UPI [...] cette année ils ont fait le premier jour de la rentrée avec leur classe de référence ». (E 8)

Dans cette procédure les enseignants ordinaires sont devenus porteurs du processus de scolarisation

« Les professeurs ont poussé dans le même sens que moi, ça veut dire qu'ils se sont mouillés [...] ils sont avec moi, on s'échange en permanence des choses... même les professeurs principaux, qui n'ont pas l'élève dans leur classe, s'intéressent, demandent... je pense que les professeurs ont compris que l'élève faisait partie de leur classe maintenant ». (E 8)

Dans ce cadre, le travail entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant d'UPI est un travail de collaboration où l'enseignant d'UPI devient le garant des dispositifs d'adaptation et des savoirs abordés en classe de référence.

« Je travaille en lien avec les collègues pour savoir ce qu'ils mettent en place comme aménagements pédagogiques pour qu'ils puissent réaliser des apprentissages et, de temps en temps, ils viennent aussi à l'UPI pour consolider les apprentissages qu'ils ont fait en classe ; donc, en fait, on travaille en amont et en aval de ce qui se fait en classe, en fonction des besoins particuliers de chacun » (E 20)

« Moi j'accompagne les élèves par rapport aux matières où elles sont intégrées, ça veut dire que je suis en lien permanent avec leurs différents professeurs, c'est-à-dire que je travaille avec dix-huit professeurs... ça peut être... par exemple, il y a une jeune fille qui est quand même bien

dyslexique, qui est en 4^{ème} en SVT, en quatrième ils dictent le cours, donc c'est beaucoup trop difficile pour elle à ce niveau-là, donc ça veut dire, que je récupère le cours à l'avance et on lui fait un cours à trous pour qu'elle puisse prendre des notes sur les mots importants ». (E 8)

Mais cet accompagnement centré autour des savoirs et compétences de la classe de référence ne peut se faire avec tous les élèves, s'il peut convenir à des élèves souffrant de troubles du langage, il ne convient plus lorsque les élèves présentent des profils cognitifs fortement déficitaires. L'UPI relativise alors sa fonction de dispositif pour se fixer, en groupe de référence pour certains apprentissages.

« Il y a deux élèves nouveaux que j'accueille cette année, ils sont non-lecteurs complets, du coup je me suis dit que je ne pouvais pas que suivre les apprentissages du collège, du coup, ils vont beaucoup moins dans les classes et, là, je leur apprend à lire tout simplement ». (E20)

Pour d'autres, le modèle de lien entre l'UPI et les autres enseignants reste encore centré sur le modèle de l'intégration.

« En début d'année, on fait des évaluations ; à partir de ces évaluations on constate ce qui marche bien, ce qu'ils savent faire et puis ce qui ne va pas bien et puis je discute avec les professeurs avec les professeurs du collège pour les intégrer ; alors les matières les plus simples évidemment c'est la gymnastique, c'est la musique, c'est les arts plastiques ; mais bon, on va bien au-delà ; chez moi les élèves sont intégrés en techno en 6^{ème} ou en 5^{ème}, ils sont intégrés aussi pour certains en anglais, en histoire-géo, ils sont intégrés aussi pour certains en atelier SEGPA [...] les élèves vont et viennent, on fait le point sur ce qui s'est passé, on prépare, on vérifie qu'ils ont fait le travail demandé par le professeur ». (E 12)

Dans ce modèle, le travail d'adaptation des contenus, méthodes et outils entre l'UPI et les classes qui intègrent ne sont pas mentionnés, et, si un travail de lien se fait, il se construit essentiellement de manière informelle :

« Les collègues qui intègrent, bon, on discute régulièrement au café à dix heures ou à des moments spécifiques ; quand ils ont une heure où ils n'ont pas cours, ils viennent en classe, ma porte est toujours ouverte ». (E 12)

L'UPI est alors considérée, à la suite des CLIS, comme ayant une approche spécifique qui la différencie des autres classes du collège la cohésion d'un groupe classe est encore recherchée « je suis quand même chargé de donner une cohésion à ce groupe ».

Le lien aux partenaires extérieurs

Dans ces entretiens les propos définissant des liens avec les intervenants extérieurs sont peu présents et ils sont peu explicites.

« j'ai des liens avec des orthophonistes surtout, puisqu'on est ici dans les troubles du langage, avec des ergothérapeutes aussi pour les élèves qui sont dyspraxiques, c'est tout » (E 20)

Ces liens font l'objet d'attentes car dans les faits se trouvent réduits.

« Le SESSAD, ils sont venus en réunion PPS, on se croise dans les couloirs, on s'échange trois informations et notamment pour leurs axes de travail [...] moi, je le vois, dans l'idéal, comme un

travail de concertation pour travailler dans le même sens et pour savoir qui fait quoi ; j'ai travaillé avec l'orthophoniste l'an dernier, mon idéal ce serait de se dire ce qu'on fait et sur quoi je dois insister ». (E 8)

Alors que le travail avec les partenaires extérieurs semble être plus présent dans le discours du seul enseignant de notre corpus qui présente l'UPI comme une classe (E 12),

« il y a des prises en charge, orthophonistes ou éducateurs, qui se font en classe, et il y en a qui se font à l'extérieur, les SESSAD, l'hôpital de jour, les CMPP, donc en fait j'essaie de faire le lien avec tous ces gens là, physiquement ou par téléphone ». Ce travail de coopération est particulièrement mentionné lorsqu'il s'agit de travailler la sortie de l'UPI « c'est à nous de faire un lien entre les terrains professionnels pour que l'élève puisse apprendre un métier et travailler plus tard ; nous, je veux dire toute l'équipe pluridisciplinaire, c'est-à-dire les gens du SESSAD, les IME, les CFA, enfin on essaie de discuter ensemble de la potentialité ou non, d'un futur métier pour une sortie de l'UPI ». (E 12)

Les enseignants non impliqués dans la gestion d'une UPI.

Dans notre corpus d'entretiens, trois enseignants correspondent à cette catégorie (E 11), (E 13) et (E 30) :

- (E 11) est enseignant en mathématiques et intègre dans ses classes des adolescents dyslexiques, dyspraxiques et/ou atteints de handicap moteur qui sont élèves dans une UPI et qui dépendent, par ailleurs, d'un établissement ; cet entretien, qui présente, avant tout, toutes les difficultés et limites de ce travail d'intégration, ne contient aucun propos sur un travail en partenariat
- (E 13) est enseignante en technologie (13), elle est en formation au 2CA-SH, elle travaille avec des adolescents dyslexiques, dyspraxiques et/ou atteints de handicap moteur qui sont inscrits dans une UPI et dépendent d'un Institut d'Éducation Motrice.
- (E 30) Enseignant en mathématiques, ayant suivi la formation 2CA-SH option C

Ces entretiens nous révèlent des enseignants plus centrés sur les adaptations pédagogiques, même si celles-ci résultent plus d'un travail d'essai-erreur que d'une réelle conceptualisation sur le handicap « j'essaie, je tâtonne, je vois si ça marche ». Ici nous sommes dans le cas spécifique d'élèves relevant du handicap moteur, dont l'intégration est pilotée depuis un établissement IEM avec l'appui de personnels médico-sociaux. Dans ce cas de figure, dégagés des questions de gestion de l'intégration, les enseignants investissent plus les adaptations pédagogiques en lien avec leur discipline. Au point que cela transforme grâce à la formation leur rapport au métier d'enseignant.

« Je ne savais même pas qu'il y avait des revues pédagogiques. Eh bien voilà, j'ai appris ça. J'ai aussi écrit un article dans une revue de pédagogie qui a été acceptée pour juillet. J'en suis fier. Oui en fait mon formateur m'a proposé de me servir de mon mémoire, de le ré-écrire sur 12 pages, d'en faire un article. En fait ça a demandé tout un travail pour re-peaufiner mon mémoire. C'est positif. Dans ma carrière, ce sera certainement la seule, la première et la dernière fois que j'aurai écrit un article pédagogique. Et ça, c'est parce que je suis passé par la case du handicap ». (E 30)

Nous sommes ici dans une hypothèse de formation spécialisée appropriée par des enseignants qui ne sont pas en situation de gestion de dispositif et qui investissent le champ pédagogique.

2.1.2 Les modifications induites par la loi du 11 février 2005

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la mise en œuvre de la loi est à ses débuts et il faudra sans doute un certain temps pour que se stabilise un fonctionnement territorialisé et de nouvelles manières de faire. Cependant, du point de vue des enseignants, notamment les enseignants spécialisés, les plus au contact des familles et des procédures liées à la scolarisation, certains changements sont déjà perceptibles.

2.1.2.1 La MDPH, une instance à distance de l'école

La modification majeure induite par la loi est le sentiment d'un éloignement de la structure qui régleme la question de la scolarisation des élèves handicapés.

« Alors au niveau de la MDPH, pas vraiment parce que la MDPH, c'est encore un peu pour moi une nébuleuse, elle est mise en place que depuis un an mais pour moi personnellement, je n'ai pas de contact avec la MDPH. Les deux fois où je les ai contactés c'était pour des problèmes matériels ils m'ont dit : "Ben voyez avec l'enseignant référent ou voyez avec le conseil général" peut-être que les problèmes que j'ai soulevés ça dépendait pas d'eux donc voilà pour la MDPH, pour l'instant je les vois pas trop après les parents ben les parents ils viennent me voir quand il y a un souci sinon... ». (E 12)

« Les enfants sont orientés sur des dossiers et je trouve que les dossiers ne font pas forcément un enfant quoi, donc... on aimerait bien pouvoir défendre un dossier de vive voix parce que voilà on nous demande d'évaluer un enfant dans des cases : « moins, moins, moins, plus, plus, plus » enfin je veux dire la personne qui ne connaît pas l'enfant, bon elle a le dossier, c'est pas évident d'orienter un enfant comme ça, [...] Oui. Avant c'était une commission départementale, il y avait des enseignants qui y participaient et maintenant on ne leur demande plus forcément d'y participer comme avant quoi ». (E 10)

Cet « éloignement » de la structure décisionnelle par rapport aux anciennes CCPE, matérialise la perte relative de contrôle de l'orientation des élèves de la part des enseignants. En revanche, les parents continuent de solliciter les enseignants qui poursuivent un travail de proximité.

« La seule chose qui est beaucoup plus difficile je trouve c'est au niveau de la philosophie, disons, sur l'orientation des enfants voilà ça on l'avait déjà mais maintenant c'est dirigé entre guillemets par la loi départementale du handicap et c'est beaucoup trop fermé en fait ; les parents sont complètement noyés dans un dossier qui est extrêmement lourd [...] le retour se fait différemment quand les enfants sont orientés, c'est les parents qui reçoivent directement le courrier donc bien souvent ils viennent nous voir parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'il y a écrit, enfin bon, les relais sont beaucoup moins faciles quoi. Nous, c'est ce qu'on a remarqué au niveau de l'école et au niveau de la classe par rapport à ça ; on a beaucoup plus souvent des parents qui viennent nous voir en disant : " Je ne comprends pas ce qu'il y a d'écrit " et souvent les intitulés ne sont pas clairs non plus. Il y a beaucoup plus de distance qu'avant. » (E 10)

Surtout lorsqu'il s'agit de prendre les premières mesures liées à l'annonce des difficultés, souvent c'est le directeur de l'école qui est amené à jouer ce rôle.

« Il a un rôle relationnel avec la famille, parce qu'il n'est pas toujours évident pour la famille de faire une démarche MDPH, par exemple. Donc, il y a cette phase-là avant que l'enfant ne soit rangé dans la catégorie enfant handicapé. Il y a des entretiens avec les parents pour leur faire suivre ce cheminement. Ensuite, il y a suivi administratif et mise en place de réunions etc. Par rapport à cet enfant ». (E 2)

La configuration décisionnelle de la MDPH entraînera sans doute de nouvelles régulations du processus d'orientation des élèves.

« Je pense aussi que comme toutes les décisions d'orientation vont être mises en place au niveau de la MDPH, j'aurai certainement des vrais, des enfants qui ont de réels besoins éducatifs parce que j'ai encore dans ma classe des enfants qui ne sont pas déficients intellectuels et qui sont dans ma classe. » (E 1)

Dans cette nouvelle architecture, le rôle des enseignants référents prend une dimension importante. De ce point de vue il semble qu'il existe certaines difficultés dans des mises en place très diversifiées selon les contextes locaux.

« Pour la MDPH, un dossier est fait ; c'est un imprimé à remplir. Je coche acquis, non acquis, en cours d'acquisition, des choses traditionnelles et je dois joindre des travaux d'élèves qui sont le témoin, qui attestent de ce que je dis dans le dossier. La MDPH, c'est structuré. Ce sont mes évaluations, c'est le travail que je mets en place dans ma classe qui entre en compte. C'est par écrit, je ne rencontre jamais, à part la référente [...] comme l'année dernière la référente MDPH avait beaucoup d'élèves, d'ailleurs tellement que son poste a été scindé en deux, elle a été remplacée par deux personnes, ça montre bien la charge de travail qu'elle avait. Ça n'a été fait que pour ceux qui partaient, il y a beaucoup de retard dans ces dossiers-là alors moi je continue à lancer un système en parallèle le temps que le travail se refasse ». (E 5)

« L'enseignant référent est censé me transmettre les PPS que je n'ai pas encore vu sachant que j'ai pris rendez-vous avec lui et qu'il m'a expliqué qu'il n'y avait rien dans les PPS, seulement une ligne qu'il y avait une demande d'ordinateur, une ligne de demande d'AVS et qu'en gros il était vide. La MDPH me renvoie des PPS vides. Donc j'attends avec impatience ». (E 4)

La loi du 11 février se signale aussi sur le terrain par des procédures renouvelées : le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et les équipes de suivi de la scolarisation (ESS).

À ce niveau, le thème de l'éloignement de la MDPH est encore présent, cependant on remarque une continuité relative avec les procédures antérieures.

« En fait ça se passe globalement un petit peu comme avant c'est-à-dire que même si ça a changé de forme physique le PPS, nous en tout cas dans le collège il n'y a pas eu de modifications profondes, alors peut-être que bon, on faisait les choses comme il fallait avant mais il n'y a pas eu de modifications énormes : on est passé du PPET donc projet personnalisé et thérapeutique enfin projet pédagogique même, au PPS donc il n'y a pas eu un changement énorme. Bon l'équipe est à peu près la même sauf qu'il y a la MDPH mais bon elle n'intervient pas directement ». (E 12)

« Les PPS, il y avait déjà des projets avant, on a modifié le contenu en fait des PPS, il y aurait des choses à dire. Je peux les dire ? Alors là avec les PPS il y a quelque chose qui me dérange, avant dans les autres projets donc on a fait le projet d'intégration, tous les intervenants avaient une fiche (chacun notait ce qu'il allait faire etc., que ce soit l'école et tout ça) et c'était signé par toutes les personnes qui intervenaient auprès de l'enfant et avec les PPS en fait : « eh ben voilà, moi je donne ma partie » c'est signé par personne, il y a quelque chose qui me dérange par rapport à ce nouveau projet ». (E 14)

« Alors au niveau du projet personnalisé de scolarisation, j'établis les besoins particuliers des enfants en, partenariat avec les parents ; et avec l'enfant, j'établis un projet individualisé qui est une partie du PPS ». (E 1)

« Durant les ESS, on apprend plein de choses, on apprend par exemple où chacun est à sa place, qui doit prendre les décisions, qui fait quoi. Moi par exemple en tant qu'enseignante j'exécute entre guillemets ce qui est dit, ce qui est posé par la MDPH ». (E 22)

« La loi mais disons que ça a pas pour nous ici, pour notre travail au quotidien, à part les équipes de suivi de scolarisation, elles ont été modifiées, elles ont été appelées suivi de scolarisation, on a la MDPH, on a toujours la secrétaire CCPE ou on a l'enseignant référent, à part des termes qui ont changé, bon si, il y a l'organisation de la MDPH qui a changé mais ça ne joue pas directement sur notre école ». (E 17)

2.1.2.2 La loi comme opérateur de scolarisation

Au titre des effets de la loi, nous pouvons remarquer, des positionnements différents qui renvoient en partie aux contextes d'exercice des enseignants plus qu'à leur situation au regard de la formation. Comme le note Lachal on trouve chez les jeunes enseignants exerçant en école ordinaire une sorte de banalisation « naïve » des bénéfices de la scolarisation en termes d'éducation à la différence (LACHAL, 2005).

« Bah je pense que c'est très bien, c'est vraiment riche pour tout le monde même pour les autres élèves parce que c'est vraiment difficile de leur expliquer que bah y'a des enfants qui ont le droit à certaines choses dans la classe alors qu'eux n'y ont pas le droit. Et puis surtout de les faire accepter aussi du regard des enfants. C'est normal, je veux dire euh... tout le monde sera si... moi je me souviens qu'il n'y en avait pas dans l'école et la première fois que je me suis retrouvée dans un groupe avec un enfant trisomique, j'avais limite peur ». (E 29, titulaire première année en école maternelle)

Cependant, même à situation identique du point de vue de la formation, le contexte de scolarisation joue à l'évidence sur les appréciations de la loi.

« En fait c'est la première année que je suis sur le terrain, et donc du coup j'ai pas vraiment d'éléments de comparaison avant 2005, mais là il me semble que la loi de 2005 elle a des effets pervers par rapport au fait que finalement ils disent qu'on parle plus d'intégration mais de scolarisation : donc la scolarisation des enfants handicapés, oui d'accord en soit c'est très bien, je ne conteste pas l'idée, c'est un bon principe. Sauf que c'est vrai que là par exemple dans l'ime, cette loi va pousser peut-être à supprimer des enseignements, des établissements spécialisés ».

(E 15, titulaire première année exerçant à mi-temps en CLIS et en IME)

Au-delà de ces exemples peu représentés dans notre corpus, on relève, dans le discours des enseignants spécialisés un effet moteur de la loi dans le sens du renforcement des pratiques de scolarisation des élèves handicapés. Cet effet peut-être rapporté à une obligation qui bien que déjà présente se trouve renforcée.

« Oui c'est une bonne loi, mais attention, je pense qu'on a aussi pas mal braqué les gens en disant « maintenant vous n'avez plus le choix », vous êtes obligé d'accepter tous les enfants avec tous les handicaps possibles et imaginables, ça peut faire peur. Cette loi sur le handicap je pense qu'elle a un peu fait abstraction de tout ça en disant « bah voilà maintenant c'est comme ça et pas autrement ». **(E 25)**

« Après la loi 2005, c'est tout ce qui est organisation qui a changé mais ça n'influence pas directement l'école. Enfin moi j'ai pas vu de changement enfin si j'ai vu du changement...

Dans le fonctionnement même de l'école ?

Disons mes collègues déjà acceptaient les élèves enfin acceptaient, ils sont obligés de toute façon... ». **(E 17)**

Cependant on remarque une dynamique qui autorise le dépassement des pratiques intégratives dont s'emparent les enseignants, cet aspect est net dans notre échantillon, notamment dans le second degré, avec des UPI qui modifient leur fonctionnement sur l'initiative de leur coordinateur, même si le changement n'atteint pas toujours le niveau de l'administration.

« C'est vrai que j'ai vu fonctionner quand je suis arrivée il y a à peu près quatre ans sur ce poste donc c'était le démarrage de cette unité pédagogique d'intégration donc on avait un fonctionnement qui était plus comme la classe d'intégration scolaire on va dire où on était, ben voilà un groupe-classe de peu d'élèves qui partent de temps en temps en arts plastiques, en musique au compte-goutte comme ça [...] l'élève ne faisait pas partie de la classe, c'était à la pêche... c'était aux bonnes volontés de chacun. Cette année alors on a des classes qui ont été choisies... et ils ont fait le premier jour de la rentrée dans leur classe donc ça c'est un grand changement ». **(E 8)**

« Oui, complètement parce qu'en fait les UPI, elles existaient avant la loi 2005. J'ai envie de dire que UPI c'est Unité Pédagogique d'Intégration donc on cherchait à intégrer les élèves ; moi quand j'ai présenté l'upi, enfin quand ça s'est mis en place, je suis venue en juin avant la mise en place en septembre et j'ai expliqué aux profs qu'on était pas du tout dans une idée d'intégration mais dans une idée de scolarisation donc en fait les élèves ont été scolarisés dès le départ dans des classes de référence et de temps en temps, ils sont venus à l'upi donc maintenant on les a observés dans leur classe ils n'ont pas été intégrés, ils ont vraiment été scolarisés au départ ». **(E 20)**

« Autant il est très facile de travailler avec les professeurs, ça se passe très très bien, autant l'administration reconnaît difficilement ce que c'est qu'une UPI, ce que ce sont ces élèves et leurs

besoins et a du mal à leur reconnaître un statut d'élèves comme les autres on va dire. [...] Véritablement je donne un exemple : l'accès à l'étude leur est refusé. [...] On dit qu'ils ont rien à faire en étude. Donc ça signifie plusieurs choses ; ça signifie que quand ils ont un professeur absent ; pour un élève de collège un professeur absent, c'est « chouette soit je vais pouvoir aller bosser un peu en étude », soit c'est « je vais pouvoir aller au CDI discuter un peu avec les copines », il y a tout un tas de choses ce n'est pas qu'uniquement le travail scolaire, c'est aussi être avec les autres sur des temps qui sont un peu différents, un peu plus souples ; pour toute absence ils viennent avec moi, on leur refuse la vie scolaire quoi ». (E 8)

Pour les CLIS, du fait du poids du fonctionnement installé selon les modalités que nous avons décrites plus haut, la dynamique de la scolarisation semble moins évidente.

« Alors on va l'opposer à la notion d'intégration. La question étant que s'ils sont scolarisés en classe ordinaire quand ils quittent la CLIS, que font-ils en CLIS ? S'ils ne sont pas scolarisés, c'est très ambigu. Je prendrai bien le truc à l'envers. Je les scolariserais dans une classe de référence et je les mettrai en CLIS quand ils ont besoin mais il paraît que c'est pas ça ; ça m'aurait bien plu comme ça. Dans leur classe pour des problèmes de français, de maths, des trucs ciblés et qu'ils reviennent par groupe de besoin dans la CLIS pour les aider à être scolarisés en classe ordinaire. Là ce serait la scolarisation ». (E 4)

2.1.2.3 Le poids maintenu de la structure classe

Au bout du compte, en dépit de l'accélérateur que constitue l'adoption de la loi du 11 février 2005, l'empreinte de la structure classe et de ce qu'elle implique en termes de programmation collective des apprentissages des élèves demeure le frein principal à la prise en compte des particularités individuelles des élèves handicapés.

« Nous, au sein d'un cycle, on a des compétences à obtenir, dans un temps relativement limité. Un maître de CLIS fonctionne différemment, il suit l'évolution de l'enfant et il suit avec l'enfant. Si la première année l'enfant n'a pas appris à lire, ce n'est pas grave, en soi ce n'est pas grave. Il a fait des choses intéressantes et il va suivre l'enfant par rapport à son évolution. Nous, on a des compétences à obtenir et on court après ça ». (E 2)

« C'est pas le but de la chose même si on donne un petit coup de pouce par ci par là ; il faut que ça reste discret, l'asseoir avec les autres, lui donner les mêmes supports, les mêmes cahiers. Il faut qu'il ait la même aide ». (E 3)

À nouveau on peut repérer ici une des caractéristiques de la problématique de l'intégration qui donne une priorité logique à des objectifs en lien avec la norme scolaire. A quoi répond le point de vue d'enseignants spécialisés pour qui c'est le point de vue de l'élève voire celui de l'enfant, l'emploi des deux termes étant ici révélateur, qui structure le travail.

« Moi ma programmation c'est mon enfant, mon élève, où il en est, qu'est ce qu'il est comme enfant, comme élève, qu'est ce qu'il a comme besoin éducatif et là on établit une progression. Moi mon programme, c'est mon élève alors qu'elles, elles ont le poids des programmes nationaux et à la fin de l'année tous leurs élèves doivent savoir faire ça, ça. On remplit des petites cases ». (E 1)

Pour les enseignants ordinaires, l'intégration est possible lorsque l'élève ne justifie que peu d'adaptations pédagogiques,

« la seule chose que je peux faire pour eux, malheureusement dans la mesure où j'ai un cours à assurer avec les autres élèves, c'est préparer à la maison des cours que je leur passe soit sur leur clé USB ou bien que je leur passe des imprimés donc ils n'ont pas besoin de frapper sur un ordinateur, ils ne perdent pas de temps à ce niveau-là. [...] Parce que moi j'ai un cours normal, je dois aller à la vitesse normale, finir le programme normalement avec une classe normale donc à part préparer en amont, on peut pas faire grand chose ; et je peux pas reprendre, moi je peux pas me dédoubler dans une classe ». (E 18)

Quelque fois même, elle fonctionne d'autant mieux que l'élève handicapé ne demande aucune adaptation particulière.

« Donc c'est par rapport à où en est l'enfant que l'intégration se décide. En fait par rapport à la façon d'accueillir les enfants, c'était aussi par rapport aux compétences qu'ils avaient acquises et de voir si ça s'intégrait en outre à la façon dont je travaillais avec soit le groupe CE1, soit le groupe CE2, et par rapport à où en était l'enfant... Mais il n'y a pas eu... non je n'ai pas vraiment adapté pour l'enfant... spécialement, bon sinon l'intérêt n'y était pas, s'il fallait en plus par rapport... si c'est intégrer l'enfant pour l'intégrer, ce n'est peut-être pas utile ». (E 7)

Il est donc tout à fait judicieux d'évaluer les pratiques d'adaptation mises en place par les enseignants au regard du contexte dans lequel elles prennent place sous peine de contresens.

2.2. La question de la formation

Le matériel que nous avons recueilli au cours de notre enquête nous permet d'aborder la question de la formation des enseignants ordinaires et spécialisés selon plusieurs angles :

Du côté des **besoins exprimés** soit par les enseignants ordinaires qui ont intégré des élèves avant 2005 ; soit par ceux qui intègrent ou scolarisent actuellement des élèves dans le premier ou le second degré ; soit encore par les enseignants spécialisés sortis de formation (suites, formation continue).

Du côté de **l'évaluation des formations spécialisées** existantes, les entretiens effectués nous permettent de disposer d'éléments d'appréciation de l'organisation et du contenu des formations selon les académies, tels qu'ils sont restitués par les interviewés.

La présentation qui suit s'attache en première instance à fournir une première organisation des propos analysés en restant au plus près de leur énonciation.

2.2.1 Les besoins de formation chez les enseignants « ordinaires » ayant pratiqué ou pratiquant l'intégration

Globalement, lorsqu'ils s'expriment sur la formation, les enseignants non spécialisés sont assez peu prolixes. De façon cohérente avec leurs propres expériences, ceux qui ont pratiqué l'intégration individuelle dans l'organisation d'avant la loi de 2005, font état de besoins de connaissances portant sur l'organisation légale et administrative de l'intégration scolaire et les démarches concernant sa mise en œuvre concrète.

« Déjà connaître le fonctionnement comme il faut, je veux dire de la procédure. Je n'avais aucune idée... je n'avais jamais été confrontée à ça. Donc je ne savais pas qui je devais appeler, euh... Comment faire..... ». (E 9)

« Là où on m'aurait sans doute aidé, peut-être que tout le crédit qu'on m'a donné par la suite, au moment de faire les demandes extérieures peut être que ce crédit-là on me l'aurait donné plus tôt parce que peut-être j'aurais eu les armes et les mots qu'il fallait à ce moment-là pour convaincre les gens de m'aider ». (E 25)

Ce besoin demeure pour l'enseignant débutant, *« la connaissance du système globalement, la loi sur le handicap, je ne la connaissais pas vraiment. La CLIS je connaissais un peu, j'avais fait un stage en PE1 ». (E 5)*

L'expertise d'un maître spécialisé expérimenté peut aussi être sollicitée

« il y a des conseillers pédagogiques qui viennent, mais je voudrais un maître spécialisé qui vienne et qui ait le regard professionnel pour dire « bah voilà, ça c'est bon, ça tu te diriges mal, ça tu te diriges bien ». Et les élèves en situation de handicap surtout, on a peur d'aller à l'encontre de ce qu'il faut, parce qu'il faut agir vraiment différemment en fonction de chacun, on est obligé de s'adapter sur chaque cas, et par exemple, il y a des élèves où, quand on force un peu la voix, quand on est en colère, ça marche, d'autres, il faut surtout pas les brusquer. Et ça je pense, même en dehors de la personnalité, qu'un maître spécialisé va pouvoir nous dire ». (E 28)

Il semble que le type de conseil porte ici sur des aspects non-directement liés aux apprentissages mais au comportement des élèves. Ce sont les savoirs professionnels expérimentiels et posturaux qui sont sollicités, c'est à dire les savoirs de métier non directement formalisés. C'est pourquoi, ce n'est pas le conseiller pédagogique qui est évoqué comme pouvant jouer ce rôle, ce dernier étant plutôt référé au savoir didactique. Globalement, ce sont les questions touchant au comportement des élèves, qu'il s'agisse de violence ou de refus d'apprentissage, qui sont le plus souvent relevées en termes de besoins de formation chez les enseignants non-spécialisés.

« Ce qui m'aurait aidé, c'est d'avoir une formation à propos des élèves qui ont des comportements violents. Ce qui m'aurait aidé cette année dans ma classe, c'est comment travailler avec un élève qui n'a pas envie d'être à l'école, qui n'a pas envie d'apprendre. Ça c'est le plus dur. Parce que les élèves qui ont envie mais qui n'y arrivent pas, on y arrive toujours mais un élève qui ne sait pas ce qu'il fait à l'école et dans une formation, c'est ce qui manque le plus. Voilà [...] Mais moi, je vois, quand je demande des stages, on n'a jamais des stages au niveau du comportement des enfants. Quand on a des stages sur les difficultés en lecture, c'est vraiment sur les compétences

à acquérir en lecture et en écriture mais au niveau du comportement, on ne nous propose jamais rien ». (E 3)

« Peut-être de... Je ne sais pas, d'essayer peut-être de comprendre pourquoi il y a justement parfois des élèves qui n'ont pas envie ou qui ont des difficultés alors qu'ils ont des capacités et qu'enfin je ne sais pas... Un peu la relation entre avoir les capacités et puis à les mettre en œuvre ». (E 23)

Tout se passe donc comme si une fois passés, les problèmes liés à l'accessibilité en général, et à l'ajustement comportemental aux élèves, les questions pédagogiques venaient à se poser. L'approche des besoins de formation est avant tout pragmatique.

« Tant qu'on est pas confronté à la réalité d'une classe ou la réalité de ces enfants-là, on ne peut pas non, dans le cadre de la formation se poser les bonnes questions ». (E 7)

L'idée, selon laquelle, tant que l'on n'a pas connu des situations de scolarisation d'élève handicapé, l'impact de la formation est faible, est importante à prendre en compte lors de la conception des formations initiales.

« Ça répond à nos questions mais je crois qu'on a pas encore assez de recul pour poser les bonnes questions et on est pas prêt. On est vraiment pas prêt ». (E 29)

Du coup rétrospectivement la formation dispensée lors des modules ASH des IUFM est toujours vécue comme insuffisante, au point qu'on en oublie la durée.

« Est-ce que ça vous a aidé à comprendre la situation que vous avez vécue lors du stage ?

« Complètement mais vraiment trop court ? Je crois que... on... ouais... on se rend pas compte que n'importe quel enseignant peut avoir dans sa classe un élève en situation de handicap et pas, et tout le monde aura pas le diplôme requis pour avoir ses élèves là et je crois que là-dessus l'IUFM c'est un gros tort et ils le savent déjà. C'est ça quoi quatre heures ou huit heures de formation, je crois que c'était même un module de seize heures je sais plus trop mais c'est vraiment trop court ». (E 29)

Ou bien l'impact de ces derniers ne vaut que si l'on est déjà intéressé du fait d'une situation pratique.

« Peut-être qu'il a éclairci ce que j'avais en tête, mais pour ceux qui n'ont rien vu avant, enfin moi je vois, ceux qui n'ont rien vu avant, je pense que ça doit être difficile de... et ceux qui l'ont pas vécu, parce que moi du coup j'ai vécu les PPS, les réunions suivies, c'est plus parlant quand même. Et, ah oui si, à la fin du cours, on a fait un tour de classe pour savoir qui c'est qui avait eu des expériences de ce type avec handicap, scolarisation des élèves déficients mentaux... dans le spécialisé en fait. Et donc on pouvait parler de notre pratique et échanger est un grand mot (rire) ». (E 15)

« Beaucoup de... beaucoup de pratique, que chacun passe... ouais voilà qu'il soit à un moment dans une classe où y'a des élèves en situation de handicap parce que je crois que c'est ça qui ouvre les yeux c'est quand on se retrouve face au problème qui n'en est pas un mais qui peut en être un si on n'est pas formé ». (E 29)

C'est donc dans la confrontation aux difficultés d'apprentissage des élèves que les besoins plus directement liés aux modalités pédagogiques émergent.

« De passer le CAPASH, je fais la demande et j'espère qu'elle va être acceptée. J'ai vu l'inspectrice et elle m'a dit qu'elle mettrait avis très favorable. J'espère que la voie hiérarchique suivra l'avis de mon inspectrice. Après une attente, j'ai des attentes. J'ai enseigné en CLIS sans formation alors j'ai des questions. Mais notamment sur la pédagogie ». (E 5)

Rétrospectivement, le sentiment d'avoir raté quelque chose par manque de formation s'exprime,

« Ils finissaient par faire des choses. Quand je leur faisais décomposer les nombres, c'était un truc automatique, ils comptaient les nombres, ils mettaient le nombre de zéros parce que je leur avais expliqué comme ça. Au bout d'un moment quand on ne trouve plus de solutions, ce n'était même plus..... Donc ils ne raisonnaient pas, ils appliquaient des formules quoi ! ». (E 19)

Dans le second degré, c'est l'entrée par les disciplines qui reste la demande principale, elle se traduit par le besoin d'outils spécifiques à l'enseignement de certaines matières, notamment le français et les mathématiques.

« Au risque de me répéter, ce qu'il faut c'est du concret du concret, moi je verrai plus quelque chose de disciplinaire ; en maths : comment on enseigne les maths avec un élève handicapé [...] mais par rapport aux apprentissages c'est un problème nous en maths en géométrie xxxx c'est pas évident pour tout le monde mais bon voilà quoi alors bon on a des besoins concrets ». (E 11)

2.2.2 Les formations spécialisées vues par les stagiaires

2.2.2.1 Les motivations pour l'entrée en formation spécialisée

Lorsqu'on les interroge sur les motivations ayant conduit à leur entrée en formation, les répondants ne tranchent pas entre raisons professionnelles et personnelles. Ils font la plupart du temps intervenir des raisons professionnelles telles que le besoin de changement en même temps que des motivations d'ordre personnel. Il n'en demeure pas moins que l'attrait pour un exercice renouvelé du métier d'enseignant, l'envie de se mettre au service d'enfants différents, sont des points d'appuis importants.

« Par envie, non, mais c'est ma onzième rentrée cette année, et quand j'étais à l'IUFM déjà, j'avais envie un jour de travailler dans l'enseignement spécialisé » « c'est vraiment par choix et par envie, j'avais vraiment envie de le faire quoi... c'était pas... oui par envie tout simplement, c'est vraiment quelque chose qui m'attirait ». (E 10)

On sent bien l'hésitation, bien que niée dans un premier temps, la question de l'envie s'impose finalement. En effet, au delà de la multiplicité des parcours professionnels, la nécessité d'une motivation spécifique pour s'engager dans une formation spécialisée demeure,

« Parce que tout simplement cela faisait dix ans que j'étais dans la même école, que j'avais à peu près le même niveau d'élèves, que je m'ennuyais en classe, que j'avais envie d'aller vers les adolescents puisque j'ai aussi des enfants, à titre personnel qui étaient des ados, qui me posaient de grosses difficultés ». (E 12)

« Un peu des deux. Les raisons professionnelles c'est que j'avais envie de travailler d'une autre façon, j'avais envie de faire rebondir ma façon de travailler. Les raisons personnelles ce sont des histoires vécues qui donnent un autre regard sur la vie, je dirais, et qui donnent envie d'aller vers des gens qui sont en difficulté ». (E 28)

bien qu'il ne soit pas toujours facile de faire le pas,

« Les deux, personnelle parce que c'est une formation qui est très très riche. Au début, je ne voulais pas la faire parce qu'elle a basculé en alternance ça ne me semblait pas correspondre au public. En fait ça fait 6 ans que je travaille dans le spécialisé, à un moment je me suis dit que si j'avais envie d'apprendre des choses... donc du coup je l'ai quand même faite mais c'est vrai que... mais je suis très contente car j'ai appris énormément de choses ». (E 22)

Enfin la fausse contradiction entre les deux ordres de raisons trouve à se résoudre,

« Pour des raisons personnelles parce que j'aime mon métier [...] Il y a d'autres choses qui se jouent derrière mais c'est la vie de chacun. On a l'impression d'être utiles, c'est finalement pour mon estime de moi-même, j'ai l'impression d'être plus utile dans ce milieu-là ». (E 1)

*****L'organisation des formations**

Quand on aborde les modalités d'organisation des formations spécialisées, c'est la question de l'alternance s'impose comme le problème majeur. A la fois source d'importantes difficultés et pourtant productrice d'effets de formation en prise sur la pratique professionnelle.

2.2.2.2 Une alternance très difficile à gérer

La plupart du temps, le principe de l'alternance est l'objet d'appréciations négatives.

« Non parce qu'on est à la fois dans la formation et à la fois dans notre classe. En fait même quand on était en formation, on pensait à notre classe parce qu'on réglait aussi les problèmes avec les TR avec les familles, moi je revenais pour les familles aussi j'avais des rendez-vous et il n'y a pas de stabilité ». (E 17)

« Voilà parce que quand on revient on met les choses en place, on revient, le remplaçant, je veux dire, il est pas forcément dans nos projets donc après il faut... Ça c'est un truc qui est gênant. Gérer stage et cours et revenir en classe, c'est compliqué, très très compliqué ». (E 14)

« On nous demandait à la fois de gérer la classe ce qui était pas forcément évident, de gérer le remplacement parce que c'est vrai qu'il faut une continuité au niveau de l'apprentissage, il faut quand même se voir avec les personnes qui nous remplacent et forcément il y a pas de temps. On se débrouillait comme on pouvait, on l'a demandé mais on l'a pas eu donc voilà, c'était pris sur notre temps personnel et aussi sur l'emploi du temps du remplaçant ». (E 10)

Les principales entraves à une formation sereine évoquées sont : la gestion des remplacements, la vie de la classe qui continue et implique un suivi, les élèves qui s'adaptent parfois mal au changement.

« J'ai eu beaucoup de chance. La dame faisait un gros boulot. Beaucoup de respect du travail de l'une et de l'autre. Beaucoup d'échanges et de communication. Beaucoup de partage des stratégies

d'enseignement ; c'était riche à ce niveau-là. Mais ça s'est mal passé avec certains de mes élèves. C'est un peu le fait que l'enseignant de la CLIS est plus qu'un enseignant, c'est une personne référence pour beaucoup de choses et quand cette personne n'est plus là, cette personne a beaucoup de mal à s'imposer et à créer un relationnel avec les enfants ». (E 1)

« malgré tout ça a été quand même assez difficile à vivre pour moi, pour la remplaçante et pour les élèves et les élèves ont été très très déstabilisés par l'alternance donc j'ai eu l'impression de vivre une rentrée toute l'année ». (E 26)

Le tout est parfois compliqué par l'éloignement géographique ou le temps de transport.

« Enfin moi, je le vois comme ça parce que faire une alternance comme ça, en plus avec la route et tout c'est pas la peine. Parce que nous on monte à x ; tous les jours avec les autres collègues, on avait une heure, une heure et demi de route et tout, le matin, une heure, une heure et demi le soir, c'est ingérable [...] Ben on peut pas dire, comment dire, c'est vrai j'aurais préféré avoir une année de formation sur l'IUFM plutôt qu'avoir à gérer ma classe et la formation. C'était assez lourd. Là c'est à 60 km du centre et il faut y aller tous les jours. Il y a déjà deux heures pour arriver et après il faut suivre les cours, revenir le soir ; c'est assez lourd, d'avoir à gérer ses projets dans la classe et d'avoir à gérer ce qu'on fait au niveau de l'IUFM. On sentait des cours intéressants et on nous disait : allez plus loin ; mais faute de temps, vous ne pouvez pas ». (E 27)

Il reste qu'en dépit de ces contraintes majeures, le principe est jugé porteur au plan pédagogique,

« Moi j'ai trouvé que c'était positif dans la mesure où on revenait avec des questions très concrètes, des choses qu'on avait vécues en classe avec nos élèves et puis des choses qu'on recevait de la formation on faisait tilt par rapport à des situations vécues en classe ». (E 28)

« Au début je me suis dit : " Oh là là, ça va être bancal" et finalement avec du recul, je pense que ça m'a bien apporté cette alternance parce que ça m'a permis de prendre du recul donc j'étais vraiment la tête dans le guidon parce que j'avais beaucoup de choses à faire ici et quand j'étais en formation, cela me permettait de prendre du recul et de réfléchir à des choses, de faire des pauses, de voir autre chose donc finalement, c'est inconfortable, c'est fatiguant mais il y a pas que des côtés négatifs moi je trouve que c'était bien aussi en même temps ». (E 20)

« Le fait d'avoir un enseignement théorique dispensé à l'IUFM et repartir après sur le terrain, ça me permettait de prendre un petit peu de recul quand j'étais ici par rapport à ce que je faisais en classe, quand j'étais en classe prendre un peu de recul par rapport à ce que j'avais appris et puis essayer de mettre ça en relation avec la pratique ». (E 26)

mais son équilibre fragile nécessite un soin particulier dans sa mise en œuvre.

« Oui, ça se passe bien parce que le maître qui devait me remplacer est arrivé en juin et que l'inspection académique lui a demandé s'il était d'accord pour suivre toute la formation. J'aurai vraiment le même enseignant sur les 16 semaines de stage ». (E 4)

En conclusion, même en étant favorables à l'alternance dans son principe, notamment en ce qu'elle permet de travailler de vraies questions pratiques en formation, tous les répondants soulignent la charge mentale et temporelle qu'elle représente. Il convient donc de prendre en compte cet aspect majeur dans l'efficacité de la formation spécialisée, notamment lorsque les conditions matérielles d'éloignement compliquent la situation. Cet aspect ne vaut

pas uniquement pour les stagiaires issus de zones rurales il est tout aussi prégnant pour ceux qui résident dans les grands centres urbains.

2.2.2.3 La question de l'alternance intégrative

Au delà des questions matérielles, la piste d'une alternance conçue pour maximiser les différentes positions occupées les stagiaires au regard de situations d'accompagnement et de tutorat, semble encore en friche. Du point de vue organisationnel, le suivi de la formation épouse des modalités variées selon les académies et les ressources des terrains. Se conjuguent ou plutôt s'additionnent ainsi : le suivi de formateurs d'IUFM, des directeurs de mémoire, et celui qui peut-être assuré soit par des tuteurs de stages, des coordinateurs départementaux de formation ou encore des conseillers pédagogiques.

« Alors euh oui là où on a eu notre stage on a eu un maître de stage qui était vraiment super, il était très rassurant aussi, non, non mais vraiment. On était deux en stage, on était deux dans une classe il me semble. C'était bien ». (E 14)

« À x c'était un suivi très "olé, olé". En x, il y avait une autre coordinatrice qui nous suivait quand même et qui a été beaucoup plus présente, en fait ça dépend de la coordinatrice de l'académie, du département et elle nous suivait, elle venait deux fois par période dans notre classe pour voir comment on travaillait avec notre directeur de mémoire donc ça c'était intéressant : ils venaient, ils analysaient, ils faisaient comme si on était au CAPASH ». (E 17)

« Oui il y a un maître formateur qui est venu faire une visite dans la classe et puis il y a le directeur du mémoire qui suit la rédaction du mémoire. Et puis le plus gros du suivi est assuré par le conseiller pédagogique spécialisé ». (E 1)

Plutôt circonstanciées, ces modalités de suivi, issues des IUFM ou des dispositifs départementaux d'accompagnement ne semblent pas faire l'objet de coordination particulière.

***Les contenus de formation et leur mode de transmission

Dans l'ensemble les enseignants sont satisfaits du contenu de leur formation même s'ils soulignent parfois quelques manques ou expriment des besoins non satisfaits. Sur le contenu, en termes de répartition disciplinaire des apports, les avis se partagent en fonction des besoins des personnes, de leur formation antérieure et de leur niveau d'enseignement premier ou second degré.

« Un module, oui. C'était pas un module psychanalyse, c'était un psychanalyste, M. X qui nous a fait ça, et c'était très intéressant aussi ». (E 17)

« Moi, je suis restée sur ma faim. Moi j'attendais plus de pédagogie, de comment je vais pouvoir arriver à faire passer mon enseignement, des choses comme ça et je suis arrivée sur plutôt du psy, l'adolescent en difficulté, des choses comme ça, des choses que j'avais déjà vues auparavant ». (E 13)

« Psychopathe obligatoire, forcé ? Il y a tout ce qui devrait être pédagogie, sauf que concrètement, il n'y a rien. Ne serait-ce que de faire un projet individualisé. Il n'y a rien. Projet de dispositif ou relation avec les familles, le concret ». (E 4)

Par ailleurs, la dimension d'individualisation des parcours permet en partie de palier l'hétérogénéité des demandes,

« Il a pas été pris en compte par l'unité de formation parce que c'est pas des choses..dans le parcours on nous laisse le choix de certaines... pas des options, oui de certains parcours, on avait le choix entre les parcours, on avait les cours communs et puis un parcours disciplinaire associé qui correspondait à l'atelier d'écriture, d'eps, des arts plastiques donc là en général on choisissait un petit peu le parcours par rapport à sa formation initiale ». (E 26)

même si une individualisation plus poussée reste marginale, « la façon dont ils en ont tenu compte, c'est qu'on avait toujours la possibilité de faire un parcours individualisé dans le sens où par exemple s'il y avait l'intitulé d'une conférence, ou d'un cours dont on estimait qu'on avait la compétence, on pouvait aller voir le responsable et puis là : « moi j'estime avoir la compétence tout ça », on voyait avec lui par quoi on remplaçait éventuellement ce cours, s'il validait ou s'il validait pas. Après, ben je dirais c'est chaque formateur qui tient plus ou moins compte du public qu'il a en face de lui ». (E 8)

Il est à noter que la question des contenus est essentiellement évaluée à l'aune de sa portée pratique. Qu'ils soient très spécialisés ou de l'ordre de la pratique pédagogique générale c'est le critère de l'opérationnalité qui domine. Quant aux modalités de transmission des connaissances deux dispositifs se distinguent nettement :

2.2.2.4 L'effet intervenant

« Il y avait des cours théoriques mais ce que vraiment j'ai apprécié ce sont les intervenants extérieurs, il y a eu beaucoup de gens qui venaient, qui justement étaient très pertinents. Après, au niveau des formateurs ceux qui sont intervenus étaient tous de qualité ». (E 22)

« Alors pratique. Oui. Des cours en mathématiques sur la numération, sur la numération orale, la numération écrite, ça on travaille beaucoup sur tout ce qui est numération c'est M. X qui est notre prof de mathématiques qui vient de x lui aussi. Tout ça, c'est impressionnant, c'était des gens compétents qui seraient capables de nous apprendre des choses ». (E 17)

« Si, il y a eu des intervenants, c'était des intervenants qui venaient de x, vraiment des spécialistes, qui nous ont orientés vers, par exemple les " intelligences multiples ". Alors ça, j'ai travaillé beaucoup sur "les intelligences multiples" de Gardner, Edwards Gardner. Ils nous ont orientés aussi sur "l'éducabilité cognitive" ». (E 17)

« Oui dans l'ensemble. C'est-à-dire, par exemple, qu'on a eu des cours avec un médecin qui nous a parlé des différents handicaps : le spina, l'infina, différentes maladies qui affectent l'enfant et qui entraînent un handicap moteur, ça correspondait bien oui ». (E 28)

« Je dirais qu'il y a une intervenante qu'on a eue à l'époque qui est venue d'académie extérieure qui est très performante, vraiment, notamment Mx, qui est vraiment très bien et une dame dont j'ai oublié le nom, sur le langage qui était vraiment très intéressante ». (E 14)

On le voit la pertinence d'un intervenant peut porter sur un sujet spécialisé mais aussi sur des orientations pédagogiques générales ou encore sur des questions plus didactiques. À cet égard, la répartition des tâches entre intervenants et formateurs IUFM est variable en fonction des académies des ressources mobilisables et des orientations des équipes de formateurs.

2.2.2.5 Les analyses de pratique

Il semble que l'attrait pour des apports spécialisés fasse couple avec celui pour un dispositif où les pratiques concrètes constituent le support premier de la formation.

« Pour moi ce qui était le plus riche, ça a été les moments de travail en ateliers, les moments d'échange. Quand il y en avait un qui disait « là j'en ai un, la galère, j'ai tout essayé, je ne sais plus quoi faire, il a 150 problèmes, je n'arrive pas à analyser ce qui n'est pas fonctionnel, je n'arrive pas à mettre des mots dessus, je n'arrive pas à y remédier ». Tous ces moments où on a échangé et essayé de trouver des réponses. Il y a des collègues qui voient les choses autrement, il y en a qui arrive à mieux traiter certains problèmes que d'autres et la mise en commun avec le formateur était particulièrement riche ». (E 1)

« on avait des cours et il y a un module, c'était un module intéressant, ça s'appelle les AP, je sais plus ce que ça veut dire, AP, c'était l'année dernière, c'était en fait pour permettre, si on avait un souci, de le noter sur un bout de papier, d'en discuter avec les autres. Voilà. Et on choisissait entre nous le sujet et on discutait et ça c'était intéressant, cet échange-là était intéressant ». (E 17)

«... Enfin moi j'aimais beaucoup mais ça c'est autre chose, l'analyse de la pratique, ça c'est vraiment quelque chose que je regrette qu'on puisse pas terminer parce que justement là il y a des choses qui ont été posées parce que c'est vrai, en partant d'une situation concrète OK on va chercher des solutions, mais on va pas s'arrêter là, on a le formateur derrière qui va remettre en place les éléments théoriques qui nous permettent d'amener ces solutions [...] on va reprendre les choses sur soi, voilà des choses théoriques comme ça par rapport à des situations concrètes, des choses sur la loi, sur les différences parce qu'on est souvent toujours dans des trucs de la pédagogie traditionnelle [...] il y a un formateur qui là remet en place, des éléments théoriques, des niveaux de loi, des choses comme ça et finalement c'est ce que j'ai le mieux retenu du coup ». (E 8)

On reconnaît aisément ici la place importante accordée au sein des IUFM aux dispositifs variés d'analyse de pratique qui se trouve plébiscitée par les stagiaires.

« Après il y a eu des ateliers d'échanges de pratiques, là aussi avec des questionnements de collègues avec des exposés, plus du point de vue pédagogique. Là aussi c'est très intéressant. En fait c'était à chaque fois qu'il y avait des problèmes de questionnement par d'autres professionnels que j'avais l'impression de m'enrichir à chaque fois ». (E 30)

2.2.2.6 Les environnements formateurs

Pour les enseignants en formation spécialisée les effets formatifs ne se cantonnent pas aux dispositifs formels, il semble important de prendre en compte les environnements professionnels de proximité ainsi que les collaborations informelles induites entre pairs.

« Ben oui mais en même temps c'est plein de choses parce que la formation comment dire c'est pas un cours voilà des outils, des outils on en chope parce que la formation ménage beaucoup de temps, on discute avec les autres et toi qu'est-ce que tu fais ? Donc c'est ça aussi que j'ai retiré moi des fois, c'est parfois des choses toutes simples, toutes concrètes mais qui pour quelqu'un, ressemble à une goutte d'eau ». (E 8)

« Déjà ici, on se forme dans le cadre..., je fais partie d'une ERR, truc de psycho cognitif donc j'ai plus appris par eux que je n'ai appris par la formation bon ». (E 13)

« Mais bon, c'est des choses que je sais déjà parce que j'ai cherché par moi-même sur internet ou par des associations comme l'apedis, des associations de parents, c'est plutôt eux qui m'ont amenée ou les orthophonistes par exemple qui m'ont amenée à des matières à travailler plutôt que l'IUFM par exemple ». (E 13)

« Voilà, cela nous a permis aussi de prendre du recul, de discuter entre collègues, d'échanger nos expériences puisqu'on était une petite vingtaine ; on était trois départements et donc ça nous a permis aussi d'échanger sur nos fonctionnements, sur nos différents établissements donc ça permet aussi de mettre en commun à certains moments ». (E 12)

« Mais ce qui est intéressant, c'est qu'on a pu réfléchir, c'est pas la formation en elle-même qui était intéressante, c'est le fait de rencontrer d'autres personnes qui étaient dans le même cas que nous, dans la même situation en fait et du coup on a réfléchi ensemble mais c'était pas en formation, voilà ». (E 17)

« Autre que le directeur du mémoire aussi. Ben déjà entre collègues, quand on est à 25 dans une même promotion, ma problématique elle ressemble à la tienne, on peut travailler ensemble pour améliorer ça. Si vous avez des pairs dans l'établissement, c'est-à-dire qui ont déjà leur formation et ben vous pouvez aller les voir et leur dire : vous pouvez lire mon mémoire ». (E 27)

« On s'est aidé aussi entre nous, entre collègues (des collègues qui étaient en formation avant), on a créé un système de plate-forme sur Internet où on mettait nos documents, tout le monde mettait ses documents et on a pu faire une banque de données. Les cours aussi, on avait deux collègues qui étaient très fors en informatique donc ils tapaient les cours en fait en même temps que ce que le prof disait et on avait tous les cours sur la plate-forme mais c'est parce qu'il y avait deux personnes compétentes, c'était propre à notre promo, après s'il y a personne qui veut le faire, ils le font pas quoi ». (E 17)

En définitive l'ensemble des processus qui favorisent une réflexivité élargie se trouvent au cœur des effets produits par la formation spécialisée. C'est vraisemblablement cet aspect qui conduit les répondants à évaluer de façon positive les analyses de pratiques.

***Évaluation certificative ou formative ?

Le retour sur les vécus liés à la formation, induit par la situation d'entretien, met en valeur l'importante charge personnelle qu'elle représente.

« On dormait pas beaucoup et physiquement c'est quand même dur. Quand on fait la route, plus tout le travail qui a à côté, préparer pour le tr et tout, on a pas le temps pour nous donc en fait, enfin moi j'ai pas d'enfant donc j'ai un peu sacrifié mon ami et c'est tout. J'ai des collègues, elles ont dû sacrifier leur vie de famille ; les enfants en bas âge, elles les voyaient pas, les maris qui commençaient à grogner parce qu'on était pas là, on était là, on était tout le temps dans nos bouquins, tout le temps en train de réfléchir à l'école et du coup on était pas là pour avoir une vie de famille à côté quoi donc c'est vrai que pour moi ça a duré jusqu'en mai quand on a passé notre formation, mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de maris, on s'est rencontré aussi hors temps scolaire avec les maris, ils nous ont dit : "surtout pas une deuxième année comme ça ». (E 17)

Le poids de cette formation se trouve souvent concentré sur la certification et l'évaluation qu'elle implique. De ce point de vue, la position des enseignants du premier et second degré n'est pas équivalente. Dans le second degré, on rencontre quelques fois un rejet de la formation entendue comme qualification supplémentaire.

« Je partais pour une formation et je me suis retrouvé dans une formation qualifiante. En fait ce que je n'avais pas perçu c'est que je partais en stage pour ressortir de là avec un diplôme, le... le 2CA-SH [...]

Oui. Quand on vous dit « on part en formation », on part en formation. Et ce que j'ai découvert à Paris, c'est que à la place de la formation, je passais un certificat d'aptitude. Là j'ai eu un choc [...] J'ai eu dans ma classe l'épreuve de pratiques, avec l'IPR de maths, avec l'IEN ASH, et avec un formateur de Suresnes. J'étais vraiment en situation de repasser... alors que... désagréable... Ca m'a un petit peu gâché la fin de la formation ». (E 30)

Dans ce cadre, le mémoire est jugé de manière contrastée, il semble être chargé d'une valeur symbolique très forte qui vient amplifier la situation émotionnelle délicate générée par la situation d'évaluation.

« C'est ce que je disais en préambule. Le fait d'avoir dû écrire un mémoire m'a fait faire une réflexion sur mes enseignements. Pour partie dans le mémoire, il y avait une dimension intéressante car il y avait obligation de prendre du recul, ça c'était très bien ». (E 30)

« Très très mal. Non, franchement à la fin de l'année, on en pouvait plus, on était dans un état catastrophique parce qu'en fait on s'est mis une pression énorme par rapport à ce qu'on nous demandait et en fait, c'est ce que je disais tout à l'heure, je crois que leur but c'était pas tellement de nous mettre une telle pression c'était surtout qu'on se pose en tant que professionnels par rapport à un public un petit peu différent [...] Avec le recul c'est vite oublié, mais c'était pas une année facile ». (E 10)

« Ma formation littéraire m'a beaucoup aidé et puis cela ne fait pas longtemps que j'ai quitté la fac. Mais j'ai des collègues plus âgés qui ont vachement galéré ». (E 1)

« Oh ! Le mémoire pour moi c'est immonde. On va à la fac pour faire des mémoires, quand on fait. En PE, faut refaire un mémoire, là, faut en refaire un. Je me posais la question quelle est l'utilité du mémoire ? À mon avis c'était l'aspect validation du diplôme du niveau européen je sais pas quoi, famille par-ci, universitaire, là-dessus c'est un peu flou. Moi, faire un mémoire, c'est me... D'accord on fait des recherches, on gratte mais je préférerais gratter sur des choses, sur des thèmes comme l'évaluation. Comment évaluer en CLIS, est-ce qu'il faut faire un livret, voilà ». (E 14)

« Alors moi j'ai trouvé que dans la formation on mettait une pression énorme, à la fois sur le mémoire, qui en fait s'avérait être, au moment de l'évaluation, c'est-à-dire de l'examen, c'est de ça que vous parlez ? Qui en fait est accessoire, ce qui est important c'est la pratique pédagogique. Bon ce mémoire il est important, mais on sent bien que c'est la cerise sur le gâteau. Donc moi j'ai trouvé qu'il y avait trop de pression finalement par rapport au jour de l'examen sur ce mémoire ». (E 28)

2.2.2.7 Les critères d'évaluation des formations

Qu'elle soit issue de théories particulières ou le résultat d'élaboration à partir des pratiques, la finalité dominante de la formation spécialisée, qui s'impose comme une marque de professionnalité, est la capacité de construire des projets individualisés pour les élèves à partir d'une évaluation de leurs besoins.

« Un apport théorique, par exemple un professeur de l'IUFM nous avait donné des documents de Britt Mary Barth qui est une professeur de sciences de l'éducation, qui avait formulé des exemples types de projet individualisé dont je me sers. Un autre outil dont je me sers, c'est les travaux de Jérôme Bruner. C'est une grille pour évaluer le comportement de l'enfant tant au niveau de ses compétences scolaires, de son comportement, de sa sociabilité ; je me sers en classe pour formuler le projet individualisé. On avait eu un document de Mme x, professeur de psychologie à l'IUFM, qui est très intéressant à utiliser parce qu'en fonction de la problématique du gamin, elle avait donné ; si le gamin avait tel ou tel comportement, son besoin éducatif sera plutôt celui-là. Donc c'est une aide par rapport au projet individualisé ». (E 27)

Les apports majeurs de la formation sont donc bien référés à la possibilité de réinvestir les pratiques pédagogiques muni de nouveaux outils de compréhension et d'évaluation des besoins spécifiques des élèves.

« Oui les intervenants. Je dis pas, alors si il y a un monsieur x qui avait fait quelque chose sur les dyslexiques qui était très intéressant. Après je me sers aussi de ce que j'ai vu en stage. Il y avait en stage, dans l'école où j'avais la CLIS, un maître E, qui nous a montrés du matériel que je ne connaissais pas du tout, qui a été fait par des orthophonistes, donc là je refile le catalogue quand j'ai des stagiaires ; je leur refile le catalogue parce que c'est des outils très intéressants ». (E 14)

« Tout ce qui est outillage, évaluation diagnostic. Tout ce qui est tableau, outils pour mettre en relief des besoins éducatifs particuliers » « j'ai une meilleure évaluation de l'enfant et j'arrive mieux à analyser les besoins éducatifs. Je m'attarde plus sur la méthodologie, sur les stratégies de l'enfant que sur les résultats ». (E 1)

« Tout ce qui est entretien d'explicitation parce qu'en fait on ne prend pas le temps de demander aux élèves comment ils en sont arrivés là, comment ils ont fait. Tout ce qui est évaluation ; leur expliquer pourquoi on évalue, comment on évalue. Le port-folio qui est un dossier pour garder des traces. Plein, plein, plein de pistes du concret toujours ». (E 4)

C'est aussi la possibilité offerte par la formation, même sur le plan informel, d'interroger différemment leur contexte d'exercice qui est jugée positive par les enseignants.

2.2.2.8 Des effets qui méritent des prolongements

Sollicités sur l'appréciation des effets de la formation les enseignants interviewés se rangent quasi unanimement dans une évaluation positive. Rétrospectivement, la plupart identifie des effets en termes de compétences qui méritent d'être soutenus ou poursuivis.

« L'évaluation de la formation, on a fait un bilan en fin d'année. L'IUFM nous a demandé de remplir un dossier qui était axé sur le référentiel de compétences du maître spécialisé. Et donc à partir du référentiel de compétences qui existait déjà, on a en début de formation entouré les compétences qu'on pensait acquérir, déjà avoir acquis pardon ; et les compétences qu'on voulait atteindre. Ce même document nous a été redonné en fin de formation et on devait dire si les compétences, on les avait atteintes ou pas ». (E 1)

« Je pense que j'arrive mieux à cerner les besoins des élèves, je vais plus vite à l'essentiel parce qu'en fait c'est vrai que je gère douze élèves qui ne sont pas forcément scolarisés dans les mêmes classes, des niveaux différents donc du coup je pense que je vais plus rapidement à, enfin j'espère, à avoir progressé là-dessus, je perds moins de temps sur des... voilà. ». (E 20)

« Oui, oui, oui, j'étais très satisfait de la formation, ça m'a appris beaucoup de choses, j'ai vraiment changé ma pratique après la formation même si sept semaines ça paraît très court et que l'alternance a été difficile à gérer l'année dernière. Voilà ». (E 26)

« Tout à fait. C'est vrai que l'alternance c'est un peu compliqué pour avoir le temps de tout digérer puisque l'on a énormément d'informations et justement d'avoir également à gérer le quotidien ce n'est pas évident mais oui ça a totalement répondu à mes attentes. Ça donne envie d'en faire d'autres ». (E 22)

« Elle a répondu à mes plus grandes questions et à mes plus grandes peurs ; mais des questions, j'en ai tout le temps. Quand je n'aurai plus de question, j'arrêterai mon boulot. J'essaie de me remettre toujours en cause, d'évaluer à la fin d'une séquence ce qui a marché, ce qui n'a pas marché. La formation m'a fourni les outils pour aller trouver les réponses aux questions que je me pose. Je sais à quelles portes frapper, je sais où les chercher. Mais des questions j'en ai encore ». (E 1)

Bien évidemment, le fait de n'avoir pas épuisé des besoins qui se renouvellent avec le temps invite à penser la temporalité des formations d'une manière plus fluide et continue. Ce qui, de la même manière interroge les prolongements possibles en termes de formation continue susceptibles de maintenir ouvert le questionnement engendré par la formation spécialisée.

« Oui ça a été formateur parce que c'est vrai que quand je sortais de mes trois semaines de formation, ici j'avais envie d'essayer plein de choses, de tout changer, de tout modifier ce que j'avais mis en place en début d'année parce que je me disais ça c'est pas bon ça, c'était avant ma formation, il y avait des choses à changer, c'est vrai qu'il y avait des choses à changer, des choses qui n'allaient pas et la présence des formateurs me permettait justement de freiner un petit peu et de prendre un petit peu de recul par rapport à tout ça et de me permettre de faire le tri entre ce que je faisais avant et ce que j'avais appris, tout n'était pas si mauvais que ça, tout n'était pas à jeter, il y avait des choses à garder, il y avait des choses à modifier aussi donc ils m'ont permis de faire un petit peu un tri entre ce que je faisais avant, ce que j'avais appris et à coordonner les deux pour changer ma pratique ». (E 26)

« Ben disons qu'il y a des choses qui mûrissent avec le temps, bon c'est vrai, j'avoue que je relis pas forcément les cours mais que je repense à des discussions qu'on a eu, à des échanges, à des questionnements et c'est vrai que, bah comme chez les enfants, il faut un temps de mûrissement ou de maturation ». (E 12)

2.3. Les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants qui scolarisent des élèves handicapés

La transition entre le modèle intégratif d'éducation et d'enseignement des élèves en situation de handicap, issu de la loi de 1975, et le modèle inclusif de la scolarisation dans l'école pour tous (*inclusive education*), voulu par la loi de 2005 est en train de s'opérer.

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 apporte des évolutions fondamentales pour répondre aux attentes des élèves handicapés. Cette loi pose le principe d'une accessibilité généralisée à l'ensemble des domaines de la vie publique, et instaure le droit à la scolarisation des enfants handicapés dans l'école ordinaire de leur quartier. Cette loi conduit à définir les notions d'accessibilité et de compensation.

- « L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire en supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part » (Guide de définition de l'accessibilité, Ministère de la Santé et des Solidarités, Septembre 2006, p. 19). Pour créer les conditions favorables à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, il s'agira dès lors de « réduire la situation de handicap » au sein même de la classe par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain (Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002).

- La compensation, quant à elle, vise à éviter que l'élève soit engagé dans des activités qui sollicitent ouvertement des registres qui concernent ses incapacités, où il va inévitablement rencontrer des obstacles nés de ses besoins éducatifs particuliers. La compensation du handicap devient donc un acte majeur qui a pour rôle de contrebalancer les difficultés causées par le handicap.

Il revient donc désormais à chaque établissement, à chaque enseignant de prendre en charge ces élèves, avec leurs différences afin de les aider dans les apprentissages.

Ainsi l'adaptation des situations d'apprentissage et d'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers résulte d'un processus volontariste qui implique aujourd'hui tous les enseignants et non plus seulement quelques spécialistes auxquels on déléguerait la prise en charge des élèves différents.

Selon Benoit, « ce serait assurément commettre une erreur grave que de vouloir banaliser le handicap, mais on peut au contraire viser à bon droit la banalisation des adaptations, c'est-à-dire des ajustements à apporter à la norme scolaire, en terme d'organisation et de moyens, pour que chaque situation d'apprentissage soit en accessibilité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers » (BENOIT, 2006, p. 4).

2.3.1 Les adaptations pédagogiques : une notion qui reste à définir

La notion d'adaptation pédagogique est une notion apparue récemment dans le champ notionnel des « special needs ». Il convient en préliminaire de se poser quelques questions :

- Peut-on parler d'adaptation ou des adaptations ?
- Comment distinguer ce qui relève de la notion d'aménagement de la notion d'adaptation ?
- Peut-on parler d'accessibilité pédagogique comme synonyme d'adaptation ?
- Comment distinguer dans le champ des pratiques pédagogiques ce qui relève des stratégies de compensation des stratégies d'accessibilité ?

Dans le contexte scolaire, il est stipulé clairement que l'adaptation par les enseignants de leurs pratiques professionnelles est une condition sine qua none de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Tous les aménagements sont possibles dès lors qu'ils visent à compenser les difficultés scolaires liées au handicap. Ils doivent être consignés dans le Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève concerné (BO n°13 du 1^{er} Mars 2006).

Les adaptations pédagogiques deviennent alors la « clé de voûte » de l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. La première des aides à apporter est bien celle que l'enseignant fournit dans sa classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée (PESLOUAN & RIVALLAND, 2003), ce qui implique de s'adapter aux compétences cognitives de l'élève, en s'appuyant sur une individualisation de l'apprentissage (GLASMAN, 2003).

Se posent alors en toile de fond des questions relatives aux gestes professionnels d'aide (les étayages selon BRUNER, 1984) à mettre en place lorsqu'un enseignant accueille dans sa classe ordinaire un élève à besoin éducatif particulier. Est-ce que tous les enseignants développent les mêmes types d'adaptations pédagogiques à l'égard des élèves en situation de handicap scolarisés dans leur classe ? Existe-t-il des nuances en fonction de la spécialisation de l'enseignant (enseignant généraliste exerçant en classe ordinaire versus enseignant spécialisé) et des types de handicaps (moteur versus cognitif) ? Les adaptations sont-elles identiques pour l'ensemble des élèves relevant des « special needs » ou doit-on différencier des adaptations qui feraient partie d'un ensemble commun et des adaptations qui ne seraient que des inflexions par rapport à tel ou telle situation de handicap ? (ex : une souris track ball sur un PC). Tous les enseignants adaptent-ils ou bien observe-t-on encore des situations de « déni » : il n'y a pas besoin d'adaptation à partir du moment où l'élève est scolarisé en classe ordinaire ? La recherche présentée a pour objectif d'explorer ces questions. Analyser l'adaptation des gestes professionnels des enseignants en partant d'un contexte réel de scolarisation devrait permettre, plus globalement, d'ouvrir des pistes de réflexion sur le contenu et les modalités de la formation à proposer aux enseignants appelés à scolariser des élèves handicapés.

2.3.2 Méthodologie

Plusieurs questions des guides d'entretiens nous renseignent sur les adaptations pédagogiques. Elles font partie de 2 rubriques :

* Pratique et identité

- En quoi votre spécialisation vous distingue-t-elle des enseignants ordinaires ?
- Quels sont les types d'aide dominants dont ont besoin les élèves handicapés ?

* Représentations par rapport aux apprentissages

- Comment définiriez-vous le travail en direction des élèves en situation de handicap ?
- Y a-t-il des principes généraux valables pour la plupart de situations ? Si oui, lesquels ?
- Par rapport aux apprentissages, quelles sont les caractéristiques qui distinguent les élèves en situation de handicap des autres élèves ?

- Les outils pédagogiques de l'école vous paraissent-ils adaptés ?
- Selon vous, à quel niveau les adaptations pédagogiques sont-elles les plus efficaces ?

La population retenue pour cette analyse comprend 26 enseignants :

- 6 enseignants généralistes scolarisant un enfant avec des troubles des fonctions cognitives,
- 7 enseignants généralistes scolarisant un enfant avec handicap moteur,
- 13 enseignants spécialisés : troubles importants des fonctions cognitives.

i

Graphique 18 : Répartition de la population par spécialisation

Parmi les 6 enseignants généralistes intégrant un enfant avec des troubles des fonctions cognitives :

- 6 travaillent à l'école élémentaire et exercent en classe ordinaire : 1GS-CP (**E 9**), 1 CE1 (**E 16**), 1 CE1-CE2 (**E 7**) et 3 CE2 (**E 2**) (**E 3**) et (**E 19**), dont 4 intègrent un élève de CLIS (**E 3**), (**E 7**), (**E 16**) et (**E 19**) et 2 intègrent un élève sans support de scolarisation spécialisée (**E 2**) et (**E 9**)

Parmi les 7 enseignants généralistes intégrant un enfant avec handicap moteur :

- 3 exercent en maternelle (2 classes enfantines (maladie des os de verre) et 1 GS (maladie génétique),
- 2 exercent en élémentaire (CP-CE1 (maladie des os de verre) et CE2),
- 2 exercent au collège (IMC).

Enfin, parmi les 13 enseignants spécialisés :

- 8 exercent en CLIS 1 : (**E 1**), (**E 4**), (**E 5**), (**E 10**), (**E 14**), (**E 17**), (**E 22**), (**E 26**)
- 3 exercent en UPI : (**E 8**), (**E 12**) dont 1 accueillant des enfants dys (**E 20**)
- 2 exercent en IME : (**E 24**) et (**E 27**)

é

Graphique 19 : Répartition de la population par niveau scolaire

2.3.3 Quelle typologie des adaptations pédagogiques ?

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse textuelle qui a permis de construire une typologie des adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants.

La typologie que nous avons utilisée comporte 11 catégories générales et s'inspire des travaux de Gombert et ses collègues (2007). Ces derniers ont travaillé sur la nature des gestes d'adaptations pédagogiques que des enseignants du primaire et du secondaire ont mis en œuvre lorsqu'ils ont intégré dans leurs classes ordinaires des élèves souffrant d'un trouble spécifique du langage écrit.

- 1. Cadre de travail
- 2. Adaptation des consignes
- 3. Evaluation diagnostique
- 4. Différenciation pédagogique
- 5. Individualisation
- 6. Aides des pairs
- 7. Guidance de l'enseignant
- 8. Apports méthodologiques et métacognitifs
- 9. Adaptation de l'évaluation
- 10. Revalorisation de l'élève
- 11. Absence d'adaptation

Notre typologie est présentée ci-dessous (tableau 11), chacune des catégories y est définie, et des illustrations sont proposées.

Tableau 11 : Typologie des adaptations pédagogiques des enseignants

Catégories et définitions	Illustration
<p>1. Cadre de travail Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'élève (localisation particulière de l'enfant dans la classe) - Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elève placé devant, ni à côté d'une fenêtre, ni d'enfants bruyants - Utilisation d'un ordinateur et autres outils informatiques, TICE - Fauteuil roulant, pan incliné, ascenseur, rampe d'accès, matériel motricité fine, mobilier de classe, plusieurs espaces de travail dans la classe
<p>2. Adaptation des consignes Réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignes prises en charge par l'enseignant - Consignes prises en charge par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Relecture, explication, simplification, répétition - Adaptation du vocabulaire - Prévoir des consignes simples, courtes, claires, énoncées lentement - Consigne orale + écrite + pictogrammes - Lire la consigne à l'élève - Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre
<p>3. Evaluation diagnostique Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure évaluation de l'enfant dans différents domaines (raisonnement, apprentissages) - Evaluation des compétences de chaque élève à BEP
<p>4. Adaptation des moyens : Différenciation pédagogique Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménageant les conditions pour y parvenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation en rapport à l'activité : contournement de l'activité, adaptations des supports - Adaptation en rapport au temps de travail - Modification du style pédagogique de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils spécialisés (médial, mathém), cahiers-outils, sous-mains, porte-vue d'aides personnalisées, lire aux élèves, exercices à trous, étiquettes, dictée à l'adulte, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisé - Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison (1/3 temps supplémentaire) - Accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler)
<p>5. Adaptation des parcours :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cibler certaines compétences et travailler certains points

<p>Individualisation</p> <p>Adapter son niveau d'exigence aux BEP de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet individualisé avec objectifs personnalisés - Réduction de la somme des notions à faire acquérir - Choix des matières à enseigner 	<p>considérés comme essentiels pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programme à la carte (nombre et difficulté des exercices) - Dispense de matières à enseigner
<p>6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</p> <p>Aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail en groupes - Mise en place de tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire en tutorat avec un élève lecteur
<p>7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche</p> <p>Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Travail dans la ZPD, maintien de l'orientation (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vigilance accrue, être plus à l'écoute, passer plus de temps - Maintenir l'attention de l'élève sur la tâche - Explications supplémentaires individuelles - L'aider dans une manipulation
<p>8. Apports méthodologiques et métacognitifs</p> <p>Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation du travail de l'élève - Verbalisation des étapes à réaliser, de la stratégie - Réflexion sur la procédure - Analyse de la stratégie de l'enfant
<p>9. Adaptation de l'évaluation</p> <p>Modification de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de micro-objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la réalisation du contrôle (accès à des aides personnalisées de niveaux 1 à 3, étapes clarifiées, moins d'exercices ou plus de temps) - Dans la notation (sur des critères précis) 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices - Ne finisse pas un exercice, un exercice de moins - Utilisation du porte-vue d'aides personnalisées - Dictée réduite
<p>10. Revalorisation de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revalorisation et estime de soi, - Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective 	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragements
<p>11. Absence d'adaptation</p> <p>Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme avec les autres - Pas de besoins particuliers

2.3.4 Les résultats recueillis auprès de trois groupes d'enseignants

Tableau 12 : Les adaptations pédagogiques chez les trois groupes d'enseignants

	EGCo*		EGMot**		ESCo***	
1. Cadre de travail	2/6	33 %	6/7	86 %	5/13	38 %
2. Adaptation des consignes	2/6	33 %	0/7	0 %	8/13	62 %
3. Evaluation diagnostique	1/6	17 %	1/7	14 %	4/13	31 %
4. Différenciation pédagogique	2/6	33 %	4/7	57 %	10/13	77 %
5. Individualisation	1/6	17 %	2/7	29 %	9/13	69 %
6. Aide des pairs	0/6	0 %	0/7	0 %	3/13	23 %
7. Guidance de l'enseignant	4/6	67 %	4/7	57 %	5/13	38 %
8. Apport méthodologique et métacognitif	1/6	17 %	0/7	0 %	9/13	69 %
9. Adaptation à l'évaluation	0/6	0 %	1/7	14 %	7/13	54 %
10. Revalorisation de l'élève	2/6	33 %	0/7	0 %	10/13	77 %
11. Absence d'adaptation	4/6	67 %	1/7	14 %	0/13	0 %

* **EGCo** : Enseignants Généralistes scolarisant un enfant présentant des troubles importants des fonctions Cognitives et/ou troubles du comportement

** **EGMot** : Enseignants Généralistes scolarisant un enfant présentant un handicap Moteur

*** **ESCo** : Enseignants Spécialisés : Troubles importants des fonctions Cognitives et/ou troubles du comportement

2.3.4.1 La différenciation pédagogique : un geste générique d'adaptation pédagogique commun aux trois groupes d'enseignants

Les enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non et quel que soit et le type de handicap de l'enfant scolarisé, évoquent, dans l'ensemble, l'adaptation des moyens, donc la **différenciation pédagogique**, comme moyen de scolarisation possible. Ils fournissent des aides propres à compenser le handicap en prenant en compte la particularité de l'élève et en aménageant les conditions pour y parvenir (par exemple, l'utilisation d'outils spécialisés (médial, mathelem), des cahiers-outils, des sous-mains personnalisés, lire aux élèves, leur proposer des exercices à trous, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisé ; augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison ; accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler). Voyons comment la différenciation pédagogique se

module en fonction de la spécialisation de l'enseignant et du profil des élèves avec lesquels ils travaillent (Graphique 20).

Les enseignants généralistes scolarisant un élève présentant des troubles importants des fonctions cognitives préconisent des différenciations pédagogiques de l'activité qui restent très générales et qui visent à emprunter des **chemins d'apprentissages différents** du reste de la classe sans préciser toutefois lesquels...

« Je fais un travail beaucoup plus individuel. [...]. C'est un travail particulier, personnel, individuel, souvent différent du reste de la classe. Différent dans le sens où je vais lui présenter de façon différente. Lui grossir la police, lui photocopier un texte plus grand ou lui donner un texte écrit alors que les autres auront à le copier. Il faut l'aider à lire, l'aider à comprendre un texte lu. Il est beaucoup plus lent, donc il a besoin de temps [...]. On passe par des chemins différents ». (E 3)

Les enseignants généralistes scolarisant un élève présentant un handicap moteur proposent des différenciations pédagogiques plus précises et variées, focalisées à la fois sur :

- L'adaptation à l'activité :

« Ils sont fatigables : adapter les demandes par rapport à l'écriture en fonction du déroulement de la journée, on essaye de s'adapter, de différencier, on bricole ». (E 11)

« Mettre du fluo, utiliser des couleurs pour les élèves avec des problèmes neuro-visuels ». (E 11)

« Les aider à prendre des notes ». (E 18)

« La tenue du crayon, on a pris le temps d'essayer de chercher comment lui faire tenir un crayon et pour quoi faire, est-ce qu'il avait vraiment envie de tenir un crayon et pour quoi faire ? J'ai revu mes exigences scolaires ». (E 21)

« Elle avait beaucoup de mal à écrire, elle était plus lente, donc c'était plus des photocopies ou l'AVS qui prenait des notes pour elle, varier et adapter les supports didactiques ». (E 23)

- La préparation de cours :

« Préparer des cours de manière différente (donner les cours sur la clé USB, leur éviter de taper les cours, donner des photocopies) ou à l'avance pour l'élève ». (E 18)

- Le temps de travail :

« Tiers temps supplémentaires ou un exercice en moins ». (E 11)

- La modification du style pédagogique de l'enseignant :

« Prendre le temps de le comprendre (c'est un enfant qui ne parlait pas) ». (E 21)

En ce qui concerne **les enseignants spécialisés** (troubles importants des fonctions cognitives), ils disposent d'une gamme beaucoup plus étendue d'aides spécialisées qui contribuent à différencier leur travail en fonction des troubles des élèves.

Ces enseignants se posent beaucoup de questions sur les théories de l'apprentissage :

« *Quels outils fonctionnent ? Comment aborder l'apprentissage de la lecture ? Pédagogies alternatives : comment un enfant apprend ? Sinon comment il peut compenser ? Comment amener différemment les choses ?* ». (E 5)

Tout en présupposant le principe d'éducabilité cognitive :

« *Le principe d'éducabilité, le projet d'apprendre [...] C'est du bidouillage, du bricolage, c'est pas à 100 %* ». (E 4)

Ils considèrent également que ces élèves doivent emprunter des chemins différents

« *Bien souvent il faut faire complètement autrement, essayer de trouver d'autres façons de faire. On ne peut pas faire la même chose en plus simple, il faut faire autrement* ». (E 10)

Mais ils disposent des outils adaptés et spécialisés

« **remédiations** et outils différents (outils du maître spécialisé, outils pour mettre en relief des besoins éducatifs spécifiques, tableaux, etc.) (e1). « *Travailler en différenciation : l'enseignant spécialisé est un professionnel de la pédagogie différenciée* ». (E 5)

« *Les cahiers outils, le sous-main (avec des mots, des aides, des sons, des choses auxquelles ils se réfèrent) : c'est la grande innovation pédagogique. [...]. Proposer des **stratégies de contournement*** ». (E 5)

« *Les adaptations avec des élèves dyslexiques au collège, je récupère les cours à l'avance et on lui fait un cours à trous pour qu'il puisse prendre des notes sur les mots importants, écrire pour elle, construire un outil spécifique adapté à ses besoins qui tient compte d'une difficulté particulière pour faciliter l'acquisition de mots nouveaux avec une élève grâce à un carnet auquel elle puisse se référer* ». (E 5)

« *Prendre des notes, dictée à l'adulte, tracer à leur place, écrire à leur place, coller à leur place, varier les supports, varier les approches* ». (E 12)

« *La place de la lecture : autres façons de faire : lire aux élèves, enregistrer, faire lire en tutorat avec un élève qui sait bien lire et qui va aider, passer plus de temps à expliquer, lire les consignes* ». (E 4)

« *Adaptation pédagogique des supports en lecture (4 groupes, 4 supports : tactile, visuel, etc.)* ». (E 1)

« *Par exemple, pour un élève dyslexique, pour la copie, je vais lui faire compléter un texte et éviter de lui faire copier entièrement, je vais cibler des mots, grossir la taille des polices, changer de police pour ces élèves, je vais adapter le nombre de phrases à écrire* ». (E 17)

« *Chaque élève dispose d'un porte-vue d'aides personnalisées dans lequel il a des outils qu'il peut utiliser à chaque instant en classe (tables de multiplication, tableau de conversion, frise chronologique). Donner des documents bien présentés, mieux aérés, avec des couleurs* ». (E 20)

« *On met en place énormément d'outils, d'aides, de dispositifs d'étayage différents pour permettre à l'élève de **compenser ses difficultés**. [...]. Utilisation de la photo et de la manipulation pour les enfants qui présentent de graves problèmes de communication. [...]. Un enfant présentant de gros problèmes praxiques, il ne faudra pas le faire écrire il faudra donc trouver des outils appropriés pour que cela soit possible* ». (E 22)

« **Les compensations** à mettre en place pour les aider, adapter la tâche (en terme de matériel, d'étapes de manipulation) sans baisser le niveau d'exigence au niveau des compétences et

de ce que les élèves vont produire. [...]. Pour un élève dyspraxique, si on peut lui changer une épreuve dans laquelle il y aurait des questions avec des réponses écrites, si on peut changer ça par un QCM ou par un texte à trous ou des mots à prendre, à découper par exemple, sous forme d'étiquettes ». (E 26)

Ils envisagent enfin de modifier leur style pédagogique en proposant une pédagogie active :

« Pédagogie active : manipulation, partir du concret, de l'expérience, des projets aussi, donner des buts. Adaptations pédagogiques qui partent de la manipulation, du concret (les billets de la marchande pour résolution de problèmes, les cubes pour l'addition) ». (E 5)

« Utiliser du matériel : besoin de manipuler, de faire pour comprendre ». (E 4)

2.3.4.2 Le profil des trois groupes d'enseignants en un clin d'oeil

Par ailleurs, les enseignants distinguent leurs adaptations pédagogiques en fonction de leur spécialisation.

Les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives déclarent ne pas adapter leurs pratiques pédagogiques pour les élèves scolarisés dans leur classe et faire avec lui comme avec les autres élèves de leur classe. Cependant, pour ceux qui adaptent, ils privilégient une démarche de guidance en étant plus à l'écoute et en passant plus de temps avec l'élève (Graphique 20).

Les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant un handicap moteur privilégient l'accessibilité avec des adaptations liées au cadre de travail afin d'accueillir leurs élèves dans les meilleures conditions matérielles possibles. Tout comme les enseignants généralistes intégrant un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives, ils privilégient également une démarche d'étayage et de guidance avec l'élève intégré (Graphique 20).

Les enseignants spécialisés (troubles des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement) proposent des adaptations diverses et variées. Ils semblent davantage préoccupés par la revalorisation de leurs élèves, la différenciation pédagogique, tout en se focalisant sur les procédures méthodologiques et métacognitives et les processus d'individualisation de leurs élèves (Graphique 20).

tions co

Graphique 20 : Les adaptations pédagogiques chez les 3 groupes d'enseignants

↓ ↓
 ↓ ↓
 2.3.4.3 Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes intégrant un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement

Dominant :

- L'absence d'adaptation (67 %),
- La guidance de l'enseignant (67 %).

En creux :

- L'aide des pairs (0 %),
- L'adaptation de l'évaluation (0 %).

G

Graphique 21 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement

On remarque que la majorité de ces enseignants déclare faire avec les élèves en situation de handicap scolarisés dans leur classe comme avec leurs autres élèves de leur classe : on observe une réelle **absence d'adaptation** réalisée explicitement dans le but de ne pas stigmatiser ces enfants (Graphique 21).

« J'ai essayé de l'intégrer, de faire avec lui comme avec les autres, sinon ça ne va pas lui plaire et les autres gamins ne vont pas comprendre. Je lui donnais un petit coup de ponce par ci par là, mais il faut que ça reste discret, l'asseoir avec les autres, lui donner les mêmes supports, les mêmes cahiers ». (E 3)

« Je n'ai pas vraiment adapté pour l'enfant. Je veille à ce qu'il parvienne à prendre le rythme, arrive à s'organiser matériellement, à trouver sa place dans le groupe ». (E 7)

« On intègre l'enfant dans une matière où il a besoin d'évoluer. L'enseignant qui intègre, connaît l'enfant, connaît ses difficultés, et puis il fait avec lui comme il fait avec les élèves de sa classe en difficulté. Il n'y a pas vraiment de recettes. On prend l'enfant et puis on le fait participer pareil ». (E 16)

« Pas d'adaptation spéciale ». (E 19)

La moitié d'entre eux considèrent cependant qu'il est utile de mettre en œuvre une **guidance** et un contrôle individualisé lors de la réalisation d'une tâche : travailler dans la zone proximale de développement de l'enfant,

« Je dois être beaucoup plus à l'écoute avec lui ». (E 2)

« J'ai dû passer beaucoup plus de temps avec lui, ça m'a demandé beaucoup d'investissement pour un seul élève ». (E 3)

répétition des consignes ; recentrer l'attention de l'élève sur la tâche ; explicitations supplémentaires individuelles,

« *Ils sont beaucoup plus lents, il faut passer plus de temps à expliquer le travail* ». (E 7)

(Graphique 21)

2.3.4.4 Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes intégrant un enfant présentant un handicap moteur

Dominant :

- Les adaptations matérielles et liées au cadre de travail (86 %)
- La différenciation pédagogique (57 %),
- La guidance de l'enseignant (57 %).

En creux :

- L'adaptation des consignes (0 %),
- L'aide des pairs (0 %),
- Les apports méthodologiques et métacognitifs (0 %),
- La revalorisation de l'élève (0 %)

Graphique 22 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant un handicap moteur

Ces enseignants privilégient le **cadre de travail** dans 86 % des cas en aménageant les **conditions matérielles** dans lesquelles l'élève travaille :

« *Fauteuil roulant, pan incliné, ascenseur* ». (E 6)

« *Largeur des couloirs pour les fauteuils, aménager la classe avec les fauteuils, brancher les ordinateurs, vidéo-projecteur* ». (E 11)

« *Ascenseur, locaux, aide mécanique* ». (E 18)

« *Fauteuil roulant, rampes d'accès* ». (E 21)

« *Aménagements au niveau des locaux* ». (E 23)

« *Organisation de la classe, mobilier de la classe adapté, rampe en bois pour son fauteuil, endroit délimité dans la cours pour son espace de jeux, la surveiller pour éviter l'accident, la porter pour descendre* ». (E 25)

et en privilégiant le **placement de l'élève** dans la classe

« *Place de travail spécifique pour l'élève près de l'enseignant, difficultés de concentration à cause des douleurs, la placer devant* ». (E 23).

Ils prévoient également l'**utilisation de matériel adapté** en fonction du handicap de l'élève

« *L'utilisation d'un ordinateur portable : on met les cours sur clé USB, on leur donne des fiches à trous sur ordinateur qu'il faut compléter, accès à internet, espace numérique, correction de l'exercice sur ordinateur* ». (E 6)

« *Aider les élèves à utiliser l'ordinateur, e18 ; prévoir du matériel de motricité fine : crayons, ciseaux* ». (E 25) (Graphique 22)

Ils déclarent, par ailleurs, mettre en œuvre des **différenciations pédagogiques spécifiques** avec ces élèves, comme nous l'avons présenté précédemment (Graphique 22).

Il s'agit également pour eux de **guider**, de contrôler de façon individualisée le travail de l'élève lors de la réalisation d'une tâche (Graphique 22).

« *On peut les aider en passant à côté d'eux, en manipulant (utilisation du compas par exemple), je lui ai montré d'un peu plus près et puis ça l'a aidé* ». (E 11)

« *Les aider dans une manipulation s'il y a quelque chose à faire* ». (E 18)

Ils essayent d'apporter une aide individualisée et de maintenir l'attention de l'élève sur la tâche :

« *Essayer de capter son attention* ». (E 23)

« *L'aider à écrire des chiffres ou des lettres* ». (E 25)

2.3.4.5 Les adaptations pédagogiques chez les enseignants spécialisés : troubles importants des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement

Dominant :

- La revalorisation de l'élève (77 %),
- La différenciation pédagogique (77 %),
- L'individualisation (69 %),
- Les apports méthodologiques et métacognitifs (69 %).
- Mais aussi l'adaptation des consignes (62 %).

En creux :

- L'absence d'adaptation (0 %).

5

Graphique 23 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants spécialisés : troubles importants des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement

On observe chez ce groupe d'enseignants spécialisés un panel beaucoup plus élargi d'adaptations pédagogiques proposées en classe (Graphique 23).

La revalorisation de l'élève fait partie des adaptations les plus souvent citées afin de motiver l'élève en difficulté (Graphique 23).

« Motivation ou remotivation : susciter l'intérêt, le goût d'apprendre [...]. Revalorisation et estime de soi [...]. Approche ludique des apprentissages : jeux de lecture, jeux mathématiques ».
(E 1)

« Façon tout à fait différente d'organiser les apprentissages : ce n'est pas le même métier que le métier d'enseignant en classe ordinaire : l'enseignant spécialisé est un médiateur qui est là pour permettre aux élèves de développer leurs potentialités et de continuer à apprendre malgré leurs difficultés, leur donner envie de venir à l'école, de vivre avec les autres, d'accepter leurs différences, avoir envie d'apprendre, s'intéresser à ce qui les entoure et de grandir » [...]. Les apprentissages passent par un travail de détour et de sens. Il faut les motiver, qu'ils trouvent un intérêt. Il faut toujours chercher des situations dans lesquelles ils s'investissent, les mettre en situation de réussite [...]. L'enseignant spécialisé doit donner un cadre aux élèves pour qu'ils se sentent en sécurité, pour poser leurs difficultés, qu'ils aient des repères tant au niveau du temps que de l'espace, des habitudes, des règles de vie ». **(E 4)**

« Que l'enfant se sente bien dans ses baskets avant qu'il ne rentre dans les apprentissages. Instaurer un bon climat de classe (on ne se moque pas, on s'aide, on applaudit les progrès de chacun). C'est éducatif [...]. Pédagogie du projet : quand on parle littérature : partir de l'album, d'un projet d'écriture, avoir un but qui les motive [...]. Fort étayage pour que l'élève se sente capable d'y arriver : Les revaloriser ». **(E 5)**

« Parfois, l'élève a quand même besoin qu'on soit à côté de lui en permanence ». **(E 8)**

« Lien affectif très fort avec les élèves. Lien assez fort avec l'adulte pour pouvoir restaurer plein de choses qu'ils ont perdues. Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective et matérielle dans la classe. L'enfant doit comprendre que l'enseignant spécialisé est là pour mieux le comprendre et pour l'aider » [...]. L'enseignant spécialisé doit leur donner l'envie d'apprendre, restaurer le désir d'apprendre et leur estime d'eux-mêmes ». **(E 10)**

« Le mettre en situation de réussir, de confiance, ils y arrivent avec une petite difficulté et une petite astuce, leur demander ce qu'ils savent faire, leur demander toujours un petit peu plus. Tout est fait pour qu'ils réussissent, et les mettre en confiance ». **(E 12)**

« On utilise d'autres méthodes notamment des jeux ». **(E 14)**

« Ils ont besoin de situations plus motivantes. Gérer le problème personnel de l'élève pour l'aider à entrer dans les apprentissages ». (E 17)

« Qu'il soit mis en confiance ». (E 20)

« Je dois essayer d'amener l'enfant à être en confiance et ensuite la motivation vient d'elle-même. La prise en compte de l'affectivité de l'enfant et de son désir d'apprendre. Trouver la difficulté affective ou sociale de l'enfant, essayer de la comprendre, que lui-même la comprenne pour qu'il en soit libéré et puisse s'investir dans les apprentissages [...]. Je passe par des jeux ». (E 24)

Les enseignants spécialisés développent des stratégies de compensation avec leurs élèves et utilisent divers outils spécifiques dans le cadre de **différenciations pédagogiques** déjà détaillés précédemment (Graphique 23).

Les enseignants spécialisés déclarent également tenter d'adapter les parcours de chaque élève dans le cadre de **d'individualisation** (Graphique 23).

« Pas de programmation, pas de méthode particulière, dépend des besoins de chaque enfant (avec certains j'insiste sur les aspects grapho-phonétiques de la lecture et avec d'autres je travaille sur la voie orthographique et la compréhension), des projets individualisés qui dépendent de l'analyse des besoins éducatifs spécifiques. Pas de méthode en classe spécialisée : terrain d'expérimentation permanent ». (E 1)

« L'enseignant spécialisé est obligé de porter un autre regard sur les élèves, une autre façon de considérer les élèves, une autre manière de faire : individualiser tout en gardant une dynamique de groupe ». [...]. « Eviter la leçon et le côté scolaire et privilégier le faire avec un projet et des objectifs ». (E 4)

« Difficulté de gérer l'hétérogénéité de la classe et les progressions par élève. Il n'y a pas de manuel de CLIS, on ne peut pas suivre de manuel et il faut tout inventer ! [...]. Composer du travail de groupe à partir des difficultés individuelles ». (E 25)

« Une aide de compensation avec des attentes différentes pour chaque élève, des objectifs différents, des contrôles différents, des exercices différents, se baser sur leur savoir, interpeler leur savoir parce qu'ils ne le mobilisent pas tout seuls, être plus proche de l'élève, en Anglais, c'est tout à l'oral, il y a peu d'exigences écrites ». (E 8)

« C'est différent d'un enfant à l'autre et d'une matière à l'autre, un enfant n'aura pas forcément besoin du même type d'aide en lecture qu'en maths par exemple. C'est vraiment au cas par cas. Les élèves sont tellement différents, c'est au cas par cas ». (E 10)

« Du travail individualisé, on définit des besoins, ses capacités ou ses manques, et puis on essaie d'y aller à la vitesse de l'élève, de forcer un petit peu les choses, de revenir en arrière, l'adaptation des parcours, prendre en compte l'individu ». (E 12)

« On s'adapte à leurs besoins en suivant le rythme de l'enfant. Des outils personnalisés ». (E 14)

« Maîtriser la numération de 0 à 100 en chiffres uniquement dans un premier temps (qu'il soit capable d'avancer, de reculer) puis en lettres dans un second temps. Je découpe le programme et je peux le découper sur plusieurs années. Utiliser différents outils et les adapter aux besoins de chacun pour en faire une progression adaptée à l'élève » [...]. « Ensuite, je peux varier le nombre d'exercices, la difficulté ». (E 17)

« L'idée est de cibler certaines compétences, le but étant de ne pas tout faire, on n'est pas dans l'exhaustivité des connaissances mais vraiment de prendre un point précis que je vais considérer comme essentiel ». (E 20)

Les enseignants spécialisés considèrent que les **apports méthodologiques et métacognitifs** comme des moyens d'adapter leurs pratiques avec leurs élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (Graphique 23).

« Analyse de la stratégie de l'enfant : comprendre son mode de fonctionnement, sa manière de réfléchir, sa manière de penser, comment il s'y prend pour résoudre un problème et non pas à ses résultats ». (E 1)

« Entretien d'explicitation avec l'élève : comment l'élève en est arrivé là ? ». [...]. « Au niveau du travail, c'est l'accès à l'autonomie, être capable de se prendre en charge, suivre une activité sans être passif, essayer de s'investir en donnant du sens à ce qu'il fait ». (E 4)

« Arrête de copier, c'est pas grave, on va photocopier, on les aide à faire les liens entre les choses, à réactiver les bouts de mémoire, ils savent des choses mais ont besoin de quelqu'un qui impulse ». (E 8)

« Travailler la mémoire parce que c'est vrai que les élèves ont de grosses difficultés de mémorisation ». (E 12)

« Des fois, ça ne marche pas. Comment je peux faire ? Des fois, on fait un peu de trituration de cerveau ! ». (E 14)

« Je passe par des pictogrammes, par des dessins pour la mémorisation des poèmes. Certains se construisent des images mentales donc le dessin va les aider, on va chercher dans des albums des dessins qu'on photocopiera et qu'on collera. D'autres vont plus passer par l'écoute, ils vont entendre, se répéter, se rappeler ». (E 17)

« Simplifier au maximum, décortiquer l'apprentissage, se rendre compte qu'un travail qui paraît simple demande beaucoup de choses, utiliser la mémorisation visuelle de certains élèves qui présentent des difficultés à l'écoute ». (E 22)

« Je reprends tout le temps ce que l'enfant fait pour pouvoir lui faire prendre conscience de sa difficulté pour aller plus loin ». (E 24)

« Travailler sur la méthodologie, la métacognition, l'organisation, la façon dont on doit attraper un exercice, à quelle connaissance je dois faire appel pour résoudre un exercice, l'explicitation, essayer de montrer à chacun qu'il a un mode de fonctionnement de pensée qui lui est propre, qu'il a une façon de s'attaquer à une nouveauté ou à un problème d'une certaine façon et qu'on peut améliorer cette démarche en connaissant son fonctionnement justement ». (E 26)

Les adaptations des consignes font également partie des moyens mis en œuvre et fréquemment cités par les enseignants spécialisés (Graphique 23).

« Avec des enfants hyperactifs, prévoir des consignes simples, courtes ». (E 1)

« La place de la lecture : autres façons de faire : lire aux élèves, enregistrer, lire les consignes ». (E 4)

« L'élève en situation de handicap : il est beaucoup plus lent que les autres. Des enfants qui ont besoin de plus de temps, qu'on énonce lentement et clairement ». (E 5)

« Expliquer les consignes, reclarifier les étapes, un besoin d'explicitation ». (E 8)

« Pour certains élèves, je vais travailler plus sur la consigne orale au lieu de la consigne écrite ». (E 17)

« Reformulation des consignes ». (E 20)

« Compréhension de consignes simples : si la consigne est dite oralement, qu'elle soit également écrite, qu'il y ait éventuellement des pictogrammes. [...]. Mettre rapidement des élèves en action en évitant des consignes trop longues ». (E 22)

« En reformulant la consigne, reformuler les consignes à l'oral ». (E 27)

2.3.5 Premiers éléments de discussion

Scolariser un élève en situation de handicap nécessite de développer des pratiques ajustées qui permettent de compenser les effets du handicap en évitant, par exemple, de proposer des tâches qui seraient pour lui irréalisables. Ces pratiques ont pour fonction de lui permettre de dépasser ses difficultés. Ainsi, la première des aides à apporter est bien celle que fournit l'enseignant dans sa classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée (PESLOUAN & RIVALLAND, 2003). A cet égard, le premier constat qui peut être fait à partir des résultats est que les enseignants interrogés disent faire de la différenciation pédagogique dans le but d'aider les élèves scolarisés à surmonter leurs difficultés. Il existerait donc des gestes « génériques » d'adaptation pédagogique communs à tous les enseignants qui consisteraient à adapter les moyens dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Chaque geste s'affinant ensuite en fonction du type de handicap de l'enfant scolarisé et de la spécialisation de l'enseignant.

Par ailleurs, les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants se situeraient sur un continuum décrivant ainsi des adaptations de différents niveaux : du plus bas au plus haut niveau.

D'une part des adaptations, que l'on pourrait qualifier de bas niveau, déclarées chez les enseignants non spécialisés privilégiant l'accessibilité de l'élève en essayant « réduire la situation de handicap » au sein même de la classe par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain (Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002).

- Les adaptations ne sont pas toujours présentes. Les enseignants évoquant la volonté de faire avec ces élèves la même chose qu'avec le groupe classe afin d'éviter toute stigmatisation supplémentaire.
- Les adaptations se font d'abord au niveau du cadre de travail en aménageant les conditions matérielles dans lesquelles l'élève travaille, en privilégiant le placement de l'élève dans la classe et en utilisant du matériel adapté, surtout chez les enseignants scolarisant un élève présentant un handicap moteur,

- Elles peuvent également se penser comme un accompagnement individuel, une guidance de l'enseignant au plus près de l'activité de l'élève (« je me mets à côté de l'enfant »),
- Les adaptations pensées en termes de différenciations pédagogiques demeurent néanmoins très techniques et spécifiques au handicap moteur de l'élève (EGMot). Elles suggèrent très souvent la nécessité de prendre des chemins d'apprentissages différents avec ces élèves sans réussir à préciser lesquels (EGCo).

D'autre part, des adaptations de haut niveau ayant trait aux diverses entrées dans les apprentissages et à la finalité de ceux-ci déclarées par les enseignants spécialisés mettant en œuvre diverses activités de compensation (remédiation cognitive, stratégies de contournement, procédures métacognitives, médiation par les jeux) tout en privilégiant la valorisation ainsi que l'individualisation des élèves.

Une dimension qui semblerait intéressante et que nous pourrions explorer dans une prochaine étude est celle de l'évolution des gestes d'adaptation dans sa dimension temporelle, ainsi que la dimension enseignant primaire *versus* secondaire (Gombert & al., 2007). En effet, l'adaptation de l'évaluation apparaît comme l'apanage des enseignants du second degré, alors que l'individualisation des apprentissages est plutôt l'affaire des enseignants du primaire.

Au total, prendre en charge un élève dans sa classe en situation de handicap relève de la mise en œuvre de gestes pédagogiques adaptés, qu'il convient de travailler avec les enseignants dans le cadre d'un accompagnement. C'est aussi ce que semble préconiser la loi du 11 février 2005 qui défend l'idée de l'accessibilité aux connaissances de tous les élèves grâce à une compensation adaptée des effets des handicaps dans le cadre d'une scolarisation la plus ordinaire possible.

2.4. Identité enseignante et handicap : vers un réaménagement

Dans cette partie, nous voudrions aborder la question des définitions et redéfinitions identitaires mises en jeu par l'accueil des élèves handicapés à l'école. Nous ne prétendons pas à travers cette analyse à faire avancer de façon décisive une question qui, à bien des égards, constitue un continent de la pensée sociologique. Cependant, la scolarisation des élèves handicapés, instituée par la loi de 2005, ne saurait rester sans impact sur les manières de penser leur métier développées par les enseignants ordinaires ou spécialisés. En effet, la situation française en matière d'intégration scolaire a toujours reposé sur une identification marquée de l'enseignement ordinaire d'un côté et de l'enseignement spécialisé de l'autre. Ainsi, en faisant entrer la scolarisation des élèves handicapés dans le cadre des missions assignées à l'enseignant, la loi induit de fait une modification des compétences traditionnellement attachées à la fonction enseignante. Sans vouloir en exagérer la portée, il nous est apparu important d'approcher la manière dont les enseignants que nous avons interrogés, percevaient ces changements et se positionnaient professionnellement dans ce nouveau contexte.

Les changements en cours, liés à la scolarisation des élèves handicapés, nous font entrer dans le champ de « *la transformation d'un métier appris, transmis, incorporé, en une activité devenue incertaine, mal reconnue, problématique, qui constitue le type même de la « crise identitaire » au sens de la sociologie interactionniste* »⁴⁸. Pour tenter d'apporter une contribution à ces questions, nous avons constitué un corpus spécifique à partir de nos entretiens. Ce corpus est établi par extraction des réponses aux questions suivantes de nos interviews :

- *Comment définiriez-vous votre travail d'enseignant vis-à-vis des élèves en situation de handicap ?*
- *En quoi votre spécialisation vous distingue-t-elle des enseignants ordinaires ?*
- *Quel est selon vous le bénéfice principal d'une scolarisation en milieu ordinaire ?*
- *La loi du 11 février parle d'égalité des chances et de participation qu'est-ce que cela évoque pour vous ?*

Notre objectif à travers cette focalisation sur une partie des entretiens était de cerner la manière dont les interviewés définissaient leurs pratiques professionnelles, d'une part en direction des élèves handicapés, d'autre part en direction des autres enseignants. C'est pourquoi nous avons isolé les deux premières questions qui interviennent au milieu de l'entretien,

⁴⁸ DUBAR C. *La crise des identités*. Paris : PUF, 2003, p. 118.

auxquelles nous avons ajouté les réponses aux deux autres questions posées quant à elles en fin d'entretien. Ces dernières, faisant appel à un positionnement sur les attendus de la loi, nous fournissent là aussi du matériel renvoyant à la perception, par les enseignants, des modifications de mission touchant à leur profession.

Pour traiter ce matériel, fidèles à notre parti pris méthodologique, nous avons procédé à une analyse automatisée du corpus enrichie par une analyse thématique de contenu, que nous allons présenter successivement.

2.4.1 Une loi qui fait bouger les lignes identitaires

L'analyse menée prend en compte 96 % des uce composant le corpus, ce qui assure à cette analyse une robustesse indéniable.

Résultats

Tableau 13 : Classification descendante hiérarchique du sous-corpus identité

Classe 1		Classe 7		Classe 5		Classe 2		Classe 3		Classe 6		Classe 4	
Présences Khi2	Absences Khi2												
il	-27	plan+	-16	loi+	-10	matiere+	-22	voir.	-10	chang+er	-22	comment	-11
C	-23	vill+23	-10	gens	-8	ils	-17	petit+	-10	accueillir.	-14	connaissance-	-10
falloir.	-23	*e_26	-9	amenag+er	-8	difficulte+	-13	lecture+	-9	premier+	-13	aspect+	-9
aussi	-18	sur	-8	evocu+er	-7	font	-12	integre+	-8	gros+	-11	me	-7
envie	-17	parti+	-8	egalite+	-7	fixe+	-12	venir.	-8	programme+	-10	en-place	-7
attenti+f	-17	communaut<	-8	chanc+e	-7	facon+	-12	enfin	-8	nationa+l	-10	apport+er	-7
intellectu+el	-15	situation+	-7	compensat+ion	-7	toutes	-12	CP	-8	lecteur+	-10	enseigner	-7
integr+er	-15	pied+	-7	place+	-7	eleve+	-12	rentr+er	-8	fondamenta+l	-10	ai	-7
confin+er	-15	participat+ion	-7	benefice+	-7	fait	-12	fonctionn+er	-8	cycle+	-10	J	-7
enf+ant	-15	sein+	-7	date+	-7	consider+er	-12	deja	-8	mon	-10	cadre+	-7
rest+er	-15	remettre.	-7	raison+	-7	prendre.	-12	peu	-8	colleg+16	-10	accords+	-7
*e_25	-15	quel	-7	chez	-7	demand+er	-12	discut+er	-8	avant	-10	assistans+	-7
accept+er	-15	*e_21	-7	pour-qu<	-7	sinon	-12	truc+	-8	propos+er	-10	dur+	-7
vivre.	-15	socia+l	-7	annee+	-7	positi+f	-12	cours	-8	ecout+er	-10	plus	-7
trouv+er	-15	il-me-semble	-7	si	-7	c-est-vrai	-12	collegue+	-8	elles	-10	apprendr.	-7
handicap+	-15	devoir.	-7	participat+ion	-7	gard+er	-12	mal	-8	decouvert+	-10	malgrs	-7
baign<	-15	troubler	-7	droit+	-7	maniere+	-12	ou	-8	reconnais+an	-10	mettre.	-7
danger+	-15	confi+ant	-7	rendre.	-7	ecrit<	-12	pas	-8	sente+	-10	avis	-7
maximum	-15	avanc+er	-7	L	-7	generalement	-12	act+ion	-8	entree+	-10	recherche+	-7
belle+	-15	je-pense	-7	sa	-7	cinq	-12	a-cote	-8	etais	-10	accompagnat	-7
champ+	-15	cas	-7	par	-7	dinosaures	-12	fatigue	-8	etaient	-10	defin+er	-7
kine	-15	faire.	-7	scolaris+	-7	compte-tenu	-12	methode+	-8	expenence+	-10	derang+er	-7
mme	-15	memme	-7	principa+l	-7	moindre	-12	rentree+	-8	*e_12	-10	securite+	-7
conscienc+e	-15	c-est-o<	-7	notion+	-7	francais+	-12	regard+er	-8	effectivement	-10	differencier	-7
ai	-27	pas	-16	aussi	-10	il	-22	falloir.	-10	pas	-22	donc	-11
je	-23	ne	-10	tres	-8	enfin	-17	egalite+	-10	mais	-14	se	-10
moi	-23	plus	-9	travail<	-8	c	-13	chanc+e	-9	qu+	-13	C	-9
voir.	-18	ils	-8	dire+	-7	import+ant	-12	C	-9	ne	-11	somme	-7
j	-17	sont	-8	faire.	-7	*e_10	-12	c-est	-8	falloir.	-10	il	-7
eleve+	-15	n	-7	ai	-7	handicap+	-12	se	-8	je-pense	-9	egalite+	-8

Deux familles de mots apparaissent très clairement. La première regroupe les classes 1, 7 et 5 et la seconde les classes 2, 3, 6 et 4. Pour chacune des classes, nous proposons un titre et donnons en illustration quelques extraits de textes considérés comme représentatifs de la logique structurant cette classe.

Nous allons commencer l'analyse de la première famille par la classe 5 dont le mot le plus représentatif est loi. Cette classe est celle du **cadre législatif** (elle regroupe 9,22 % des uce classées).

« Qu'est-ce que ça évoque ? Là il faudrait arrêter parce qu'il faut de la réflexion. L'égalité des chances ? Il doit y avoir une égalité d'accueil avec la loi 2005 ». (u.c.e. 135, Khi2 : 37)

« Il n'y a pas de raisons qu'un enfant handicapé ne puisse pas aller à l'école donc pas un bénéfice, non c'est un droit ». (u.c.e. 117, Khi2 : 12)

« Égalité, participation, oui alors, l'égalité pour moi, ça évoque un des grands principes de l'éducation, c'est que tous les enfants ont le droit d'être élèves, ont le droit d'être scolarisés, ça c'est un devoir pour nous ». (u.c.e. 236, Khi2 : 28)

« L'égalité ce sera justement de pouvoir vivre les mêmes choses et d'être compris par tout et d'avoir sa place dans la société parce que tout le monde peut avoir sa place quelque part ». (u.c.e. 260, Khi2 : 15)

« C'est vraiment la notion de compensation qui est importante à mettre en place [...] il s'agit d'accorder les mêmes chances de réussites à tous et que du coup, c'est à nous de bouger les choses et pas aux élèves de s'adapter ». (u.c.e. 115, Khi2 : 43)

- cadre qui peut générer des prises de position favorables

« La loi elle a raison dans le fond c'est-à-dire qu'il faut un moment booster les gens ». (u.c.e. 151, Khi2 : 18)

« Alors le principal bénéfice, ça nous pousse vers le haut, ça c'est sûr, moi ce que je vois c'est la transformation de cette année, c'est l'image de soi et moi je le sens ». (u.c.e. 184, Khi2 : 31)

- mais aussi des réactions plus nuancées

« Mais, il faut pas non plus tomber dans l'excès inverse c'est-à-dire qu'il ne faut pas scolariser forcément dans l'école la plus près de chez soi son enfant parce que la loi le dit ». (u.c.e. 151, Khi2 : 18)

- voire des réactions critiques

« Concrètement la loi, tant que ce n'est pas des familles ou des gens concernés qui ont des proches au quotidien, pour l'instant je crois que c'est un leurre ». (u.c.e. 166, Khi2 : 44)

« On voit au delà de la loi 2005, ça se fait dans la pratique ; si ça ne se fait que par la loi, ça ne marchera pas ». (u.c.e. 160, Khi2 : 22)

La classe 7, qui regroupe 5,32 % des uce classées, peut être considérée comme la finalité de la loi. Il s'agit de donner une **place sociale reconnue** à l'enfant handicapé.

« C'est quand on parle de la participation des personnes handicapées ou des élèves en situation de handicap à la vie collective. Là encore je pense que c'est l'un des piliers de ce qu'on doit faire avec ces élèves, c'est-à-dire remettre un pied dans la normalité ». (u.c.e. 238, Khi2 : 53)

« *Après, faire respecter cette égalité c'est aussi justement le rôle, le sens de l'enseignant spécialisé justement au sein d'une école. La participation c'est dans quel contexte ? La participation a la vie* ». (u.c.e. 8, Khi2 : 17)

« *C'est pour ça que dès qu'il y a des socialisations, je pense qu'il faut vraiment mettre l'accent dessus avant les apprentissages, pour moi. Là, j'ai le cas de..., la maman se fixait sur lire écrire, compter et moi j'ai dit : son handicap, il est pas là, c'est la relation aux autres, gérer la relation aux autres et aussi que l'enfant gère son handicap* ». (u.c.e. 237, Khi2 : 28)

« *Je pense que sur le plan sociologique c'est énorme, énorme pour la famille de pouvoir passer un temps à l'école du village* ». (u.c.e. 285, Khi2 : 16)

La classe 1 (22,34 % des uce classées) correspondrait à un premier niveau d'application des principes de la loi présents eux dans la classe 5. Ce sont les objectifs de l'**intégration** qui sont redéfinis, mais aussi les dangers et les limites que cette démarche comporte.

« *C'est vivre au milieu des enfants de son âge, avoir envie de s'ouvrir à l'autre, de ne pas rester confiné entre handicapés, je trouve ça horrible, ça devient des ghettos les écoles spécialisées, il ne faut pas que ça devienne des ghettos* ». (u.c.e. 262, Khi2 : 39)

« *Donc il faut faire accepter la différence par rapport aux autres enfants. Donc intégrer au maximum ; c'est ça. Et puis après ça dépend du handicap et puis avoir un projet individualisé pour fixer les objectifs en fonction de ce que l'élève...* ». (u.c.e. 88, Khi2 : 18)

« *On peut effectivement intégrer les enfants quand c'est un handicap physique je pense que c'est moins dangereux pour l'enfant ; quand c'est un handicap intellectuel, je pense qu'il faut faire quand même très attention* ». (u.c.e. 206, Khi2 : 15)

« *Les miens qui sont en CLIS, ils sont aussi capables de se moquer d'un enfant qui est différent. Concrètement on peut se leurrer en se disant c'est réussi, il n'y a pas de problème, il faut aller plus loin, ça reste une façon de se donner bonne conscience, mais je crois qu'on n'y est pas encore, mais il y a le côté classe* ». (u.c.e. 162, Khi2 : 12)

« *Je crois qu'il faut faire très attention à ça en particulier dans le champ du handicap intellectuel, je pense que ça peut être extrêmement dangereux d'intégrer comme ça dans une classe ordinaire parce que la loi dit* ». (u.c.e. 204, Khi2 : 9)

« *Cela apporte beaucoup aux autres enfants aussi. Et pour l'enfant handicapé de vivre une vie ordinaire. C'est quelque -chose d'important et de rencontrer les petits problèmes des autres et pas forcément liés aux handicaps* ». (u.c.e. 60, Khi2 : 6)

Il nous semble possible d'affirmer que l'on a ici une image de l'**identité assignée** aux enseignants à travers les principes généraux de la loi, avec les premières préventions qu'elle suscite. En écho à la classe précédemment étudiée, la classe 2 (qui regroupe 20,92 % des uce classées) est celle de la **tension entre la classe**, au sens du groupe classe, collection d'élèves qu'il s'agit de faire travailler dans des temps et un espace communs **et l'individu élève handicapé** avec ses difficultés propres.

« *Donc moi j'essaie de travailler en lien avec ce qui se passe en classe donc ici on fait des apprentissages vraiment par rapport aux apprentissages de sixième si les élèves sont en sixième, cinquième si les élèves sont en cinquième, quatrième etc.* ». (u.c.e. 106, Khi2 : 20)

« Auxquels elle puisse se référer et donc un outil spécifique qui fait pas partie du cours et pas forcément pour tout le monde, qui tient compte en fait d'une difficulté particulière, bon ben voilà compte tenu de ses difficultés, ben l'anglais ». (u.c.e. 182, Khi2 : 20)

« Les objectifs, ben je vous dis, quand ils sont... Quand ils sont euh. Il faut quand même savoir être raisonnable, mais l'objectif n'est pas différent de l'objectif du maître qu'il s'est fixé par rapport à ses élèves de classe, parce que sinon... ». (u.c.e. 91, Khi2 : 16)

« Dans classe de vingt-cinq élèves, on fait classe pour un élève hypothétique qui est ni bon ni mauvais. Oni voilà, c'est peut-être plus au niveau de la prise en compte de l'individu, parce que forcément avec onze élèves, on travaille plus avec l'individu ». (u.c.e. 139)

« À l'école normale, à l'école conventionnelle en fait, l'enfant qui arrive en classe généralement est désireux d'apprendre, pas de problème de ce côté-là. Tandis que là ils sont désireux de ne plus apprendre, ils sont tellement en échec depuis longtemps que c'est des enfants qui sont bloqués ». (u.c.e. 256, Khi2 : 16)

« Ils se sont rendus compte qu'il fallait la réintégrer dans les autres classes et c'était mieux pour elle. Les élèves en difficulté, il ne faut pas toujours les laisser avec les élèves en difficulté, sinon ils ne progresseront pas ». (u.c.e. 72, Khi2 : 11)

« C'est pas forcément pour le faire réussir à tous les coups mais déjà au moins, au minimum pour ne pas rajouter une difficulté. Donc déjà ne pas lui rajouter une difficulté par rapport à son trouble et puis après éventuellement essayer de contourner cette difficulté pour arriver à lui faire acquérir des compétences qu'on demande à l'école primaire ». (u.c.e. 233, Khi2 : 8)

« C'est en même temps comme être un petit peu comme être enseignant avec des élèves dit ordinaires et en même temps c'est peut-être plus prendre en compte la personne humaine que en groupe classe parce que c'est vrai qu'être dans une classe de vingt-cinq élèves ». (u.c.e. 138, Khi2 : 7)

La tension évoquée dans la classe 2 se répercute dans la classe 3 (19,86 % des uce classées) qui articule les thématiques des limites de l'exercice professionnel, de l'adaptation des outils et la place de l'enseignant spécialisé dans le collectif.

- la thématique des limites

« Par rapport au actuel du collège on peut intégrer certains et pas d'autres, peut-être on peut s'intégrer un peu mieux au collège parce qu'il y a des petits effectifs, des emplois du temps mais dans d'autres conditions d'autres qui étaient pas intégrés jusque-là pourraient l'être, voyez où est la limite donc mais c'est évident que le moins possible, parce qu'ils sont handicapés ou malades, ils soient à part ». (u.c.e. 40, Khi2 : 20)

« Beaucoup plus difficile à gérer à partir du moment où il a... on voit les limites avec les enfants trisomiques, ben on n'arrive pas, après le CP, ça coince, quoi. Il faut bien que... ». (u.c.e. 128, Khi2 : 20)

« Après, ça paraît normal mais il y a des limites, il y a des gamins où c'est pas possible, enfin moi je sais pas où elle est la limite, parce que la limite elle se fait dans les conditions actuelles ». (u.c.e. 39, Khi2 : 16)

- la thématique de l'adaptation des outils

« Et là, c'est vrai qu'on a le temps, ils sont peu nombreux et on a vraiment le temps de s'adapter à chacun. En école ordinaire donc déjà le fait de vivre ensemble, tout simplement, vivre avec

d'autres élèves, c'est indispensable, dans la cour, voir d'autres élèves, discuter au niveau du langage, il y a un petit qui est venu en CP ». (u.c.e. 291, Khi2 : 25)

« Ils sont pas mélangés à d'autres qui vont ricaner pendant une demi heure donc quand on rentre dans une classe difficile, on adapte son cours, on élague un petit peu ». (u.c.e. 102, Khi2 : 18)

« Je l'ai déjà un petit peu dit, c'est un travail très adapté, c'est-à-dire on part du programme, ça c'est aussi quelque chose que j'ai découvert pendant la formation, c'est-à-dire que la racine c'est le programme comme pour tout enfant scolarisé ». (u.c.e. 266, Khi2 : 12)

« Je parle de mes petites sections, petites et moyennes sections. Déjà par le nombre d'élèves, j'en ai six le matin et six l'après-midi. Par cette souplesse ; je dirais, par rapport au programme, par rapport au temps qu'on s'accorde, par rapport aux exigences qu'on a, c'est-à-dire qu'on les adapte au moment, c'est-à-dire que quand on voit qu'un enfant est fatigué, on sait que ce n'est pas en le houspillant ». (u.c.e. 268, Khi2 : 12)

« Je pense que c'est ma démarche ; j'ai une démarche différente, je n'ai pas les mêmes stratégies ; on a des entrées différentes ». (u.c.e. 49, Khi2 : 11)

« Enfin le handicap moteur est tel qu'un enfant fatigué on en sort rien, donc on modifie beaucoup pour adapter à la situation du moment ». (u.c.e. 269, Khi2 : 10)

« Ca c'est souvent ce qu'on a abordé en formation et on s'est rendu compte que c'était pas possible, il faut faire vraiment autrement. Donc essayer de trouver des méthodes qui ne sont pas forcément issues de la pédagogie, moi je vois en lecture, c'est l'orthophoniste qui me l'a donnée, voilà cela fonctionne très bien avec mes élèves ». (u.c.e. 194, Khi2 : 9)

L'enseignant spécialisé occuperait-il une place un peu à part parmi ses collègues ?

« Moi j'ai des collègues qui viennent me voir en me disant : « T'aurais pas un truc ? » en lecture notamment, ou des choses comme ça mais qui ne fonctionnent pas, voilà ce qu'ils font ça ne fonctionne pas avec certains enfants donc, du coup, voilà on peut être un petit peu cette ressource là au niveau de l'école ». (u.c.e. 199)

« Ça c'est difficile. Alors déjà, l'enseignement de la CLIS n'est pas considéré comme un enseignement ordinaire même si j'ai des collègues qui sont très ouverts etc. ». (u.c.e. 3, Khi2 : 14)

« Mes collègues de CP travaillent avec une méthode de lecture. Moi je n'ai pas de méthode, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, j'ai plutôt une démarche de travail ». (u.c.e. 49, Khi2 : 11)

« Parce que c'est des postes très difficiles, ils n'arrivent pas à les pourvoir. Pourquoi nous parler de spécialisation quand les enseignants qui les ont ne sont pas spécialisés ». (u.c.e. 68, Khi2 : 9)

La classe 3 serait-elle, au final, celle qui définit **la posture et la pratique de l'enseignant spécialisé comme aux marges de la norme** ?

La classe 6 (8,87 % des uce classées) invite à aller plus loin dans cette interprétation.

- L'écoute comme attitude privilégiée...

« Et puis une grande écoute, et une grande bienveillance auprès de ces élèves qui la plupart du temps ont connu l'échec scolaire avant d'arriver sur le dispositif CLIS donc une écoute, une bienveillance ». (u.c.e. 227, Khi2 : 52)

« C'est peut-être plus au niveau de la prise en compte de l'individu, parce que forcément avec onze élèves, on travaille plus avec l'individu. Je crois que c'est ça la différence la plus importante et puis être plus à l'écoute de leurs soucis ». (u.c.e. 140, Khi2 : 20)

« Mon travail, c'est être à leur écoute, c'est-à-dire mes cours, ils sont faits de telle sorte ». (u.c.e. 15, Khi2 : 17)

-... attitude qui peut donner de l'« espace pédagogique »...

« Moi mon programme, c'est mon élève alors qu'elles, elles ont le poids des programmes nationaux et à la fin de l'année tous leurs élèves doivent savoir faire ça, ça ». (u.c.e. 51, Khi2 : 28)

« Prendre son temps et des choses comme ça. Ce que j'observe par exemple lorsque l'on va pour les activités aquatiques avec les CE1 c'est effectivement le rapport à l'autre, le fait de pouvoir être dans l'échange, communiquer ». (u.c.e. 220, Khi2 : 28)

« De faire des choses ensemble et en même temps de se développer tout seul, ce qui veut dire de s'expérimenter, on faisait de la peinture, du déchirage, du découpage, donc d'avoir ces sensations avec... ». (u.c.e. 278, Khi2 : 15)

- et de pouvoir proposer...

« Pouvoir proposer des entrées à des enfants handicapés qui n'en n'avaient pas forcément la possibilité ». (u.c.e. 222, Khi2 : 65)

« Mais c'est pouvoir proposer une chance à tous les enfants en fait. Et effectivement il y a des enfants qui peuvent se retrouver sans solution et la CLIS accueille ces enfants, notamment il y a un élève qui est resté deux ans sans solution, sans prise en charge scolaire donc effectivement c'est une réponse ». (u.c.e. 224)

« La première façon de les respecter c'est de leur proposer des choses qui sont de leur âge ». (u.c.e. 226, Khi2 : 14)

La classe 6 traduirait-elle le sentiment d'**une possibilité d'initiative plus grande** ?

Finalement, il nous semble que la classe 4, dernier niveau de cette hiérarchie (13,48 % des uce classées), trace des pistes pour une **identité assumée de l'enseignant spécialisé**.

- Un enseignant spécialisé est un enseignant différent...

« Comment je définirais mon métier d'enseignant vis-à-vis des élèves handicapés ? D'accord. Ben en fait, quand on accepte le fait d'être enseignant spécialisé en IMP, on n'a plus seulement l'aspect pédagogique à gérer ». (u.c.e. 240, Khi2 : 51)

✓ ... dans son rapport au groupe d'élèves,

« Je ne sais pas comment vous répondre, je fais un travail beaucoup plus individuel. Je ne sais pas. Mon rôle, c'est aussi de l'installer dans son métier d'écolier, malgré son handicap ». (u.c.e. 56, Khi2 : 36)

« Quelque part, vous devenez, sans empiéter sur le travail des psychologues ou des assistantes ; on n'est pas des papas poules, mais on est plus à l'écoute des enfants, on essaye de repérer les difficultés qu'ils ont au niveau de la famille ». (u.c.e. 241, Khi2 : 6)

✓ ... dans le lien qu'il construit avec ses élèves,

« Un lien affectif assez fort avec eux puisqu'on est quand même en effectif réduit et je pense que avant de mettre en place les apprentissages, ce qui est à mon avis le plus important dans la classe, c'est à la fois le climat qu'on peut instaurer ». (u.c.e. 189, Khi2 : 21)

« Un climat de confiance, apporter toute la sécurité affective dont ils ont besoin, affective, matérielle dont ils ont besoin, à mon avis c'est essentiel ; il y a d'abord tout ça à installer, une vie de groupe aussi qui est très importante, qu'ils aient l'impression d'appartenir à un groupe et pas d'être un enfant en difficulté parmi d'autres enfants en difficulté dans la classe ». (u.c.e. 190, Khi2 : 17)

« Donc moi j'ai cet aspect relationnel à mettre en place par rapport à l'enseignant en école. D'être reconnu ». (u.c.e. 257, Khi2 : 14)

✓ ... dans les savoirs qu'il maîtrise,

« Ben connaissance du handicap, ça c'est sûr. Mais bon je l'ai dit ». (u.c.e. 212, Khi2 : 25)

« Je pense que ça concerne une connaissance plus étroite de l'élève, on est très précis pour soulever les difficultés, les obstacles, toutes ces questions là et c'est vrai qu'on essaie de mettre en place énormément d'outils, d'aides, de dispositifs ». (u.c.e. 217, Khi2 : 17)

« Je suis plus dans les apprentissages. Je pense que j'ai une connaissance des troubles du langage qu'eux n'ont pas forcément. D'après moi j'ai un rôle vis-à-vis d'eux pour leur expliquer les troubles du langage justement et qu'est-ce qu'il faut mettre en place ». (u.c.e. 113, Khi2 : 15)

« Il me semble que ce qui me distingue d'un enseignant en classe ordinaire avec ce que j'ai acquis ici, c'est déjà une connaissance des troubles des élèves et des répercussions que ça peut avoir sur l'apprentissage ». (u.c.e. 230, Khi2 : 14)

« La connaissance du handicap, je. Ils l'ont. Très fortement. Je vous dis. Là je. Je. Non je suis pas spécialisé donc je peux pas répondre à ce genre de question ». (u.c.e. 93, Khi2 : 13)

✓ ... dans les personnels qu'il rencontre,

« Comme je n'ai pas fait d'enseignement ordinaire à part dans les stages, ce qui me paraît le plus important pour un enseignant spécialisé, c'est la capacité à travailler avec d'autres catégories de personnels, c'est accepter qu'il y ait des éducateurs ». (u.c.e. 243, Khi2 : 15)

« On va voir l'assistante sociale et on lui dit : « on dirait que là il y a quelque chose ». On n'a plus seulement que du pédagogique. Ça c'est une bonne question. Je ne veux pas blesser mes collègues ordinaires et je ne veux pas me mettre sur un piédestal ». (u.c.e. 242, Khi2 : 12)

✓ ... dans le rapport qu'il entretient avec la posture de recherche.

« Je modifie en fonction de ce que j'ai vu qui n'a pas marché, des conseils qu'on a justement dans le cadre de l'équipe de recherche. J'essaie, je tâtonne, je vois si ça marche. Si ça marche, je reproduis, j'essaie. (u.c.e. 16, Khi2 : 34)

« Ils sont obligés aussi de s'adapter et moi, je suis plus dans l'adaptation et ce qui me différencie aussi, c'est cette recherche toujours d'adapter. C'est d'être avec les autres enfants, « c'est de se sentir, comment dire, c'est de se sentir exister parmi les autres enfants ». (u.c.e. 132, Khi2 : 21)

- Alors on cherche des mots pour se redéfinir...

- ✓ animatrice ?

« Parce que c'est des élèves qui ont quand même une histoire pas super joy ; et du coup, je me dis, moi quand je suis enseignante ici, j'ai plus l'impression d'être, comment dire, pas d'être animatrice mais presque en fait, de mettre des situations en place, plus que de dire on va apprendre ça, ça, ça ». (u.c.e. 288, Khi2 : 26)

- ✓ accompagnatrice ?

« Je les accompagne dans les apprentissages, voilà ». (u.c.e. 217, Khi2 : 17)

« Alors comment je le définirais ? C'est vrai que c'est difficile à dire mais je ne me sens pas du tout comme j'ai pu me sentir la prof et ses élèves, je me sens beaucoup plus cette année accompagnatrice en quelque sorte ». (u.c.e. 174, Khi2 : 13)

« Accompagnatrice mais un peu plus qu'accompagnatrice parce que je ne fais pas que ça, dans le sens ou j'apporte aussi des choses, malgré tout j'ai l'impression d'être un prof à plein de casquettes ». (u.c.e. 175, Khi2 : 14)

- Mais il est des enseignants qui n'acceptent pas ce statut particulier.

« Moi je me considère comme une enseignante avant tout, j'ai des apprentissages à leur apporter comme tout enseignant en classe ordinaire, après c'est vrai qu'on a, à mon avis, un lien affectif assez fort avec eux ». (u.c.e. 188, Khi2 : 13)

« On est plus personne ressource avec beaucoup de guillemets, sans prétention aucune, mais voilà, j'ai pas l'impression d'être différente quoi ». (u.c.e. 201, Khi2 : 6)

L'analyse factorielle du corpus met en tension sur l'axe 1 (55 % de l'inertie) les classes 1 d'un côté, 2 et 3 de l'autre, et sur l'axe 2 (45 % de l'inertie) les classes 2 et 3. L'axe 1 oppose identité professionnelle assignée et identité professionnelle assumée et l'axe 2 oppose, à l'intérieur de ce que les enseignants assument, une conception somme toute « classique » de l'acte d'enseignement, une classe et des individus, même si ces individus sont différents du public standard de l'école, à une conception plus « floue » dans laquelle les marges sont les espaces de pratique dans lesquels l'enseignant évolue.

Pour cette analyse, nous avons pris en compte comme variables supplémentaires deux caractéristiques des interviewés : la formation (a suivi une formation/n'a pas suivi de formation) et le contexte d'exercice (premier degré/second degré).

La modalité "premier degré" de la variable « contexte » est caractéristique de la classe 1 (Khi2 = 15,33), alors que la modalité "second degré" est caractéristique de la classe 6 (Khi2 = 15,6).

La modalité "formé" de la variable « formation » est caractéristique de la classe 6 (Khi2 = 9,52).

"Non formé" n'est caractéristique d'aucune classe.

Nous pouvons proposer les pistes interprétatives suivantes. Concernant la corrélation entre enseignants du 1^{er} degré et l'univers de discours de la classe 1, nous suggérons une méfiance pragmatique quant à l'application des principes de la loi, compte-tenu de l'ensemble des enjeux qu'elle concentre à l'école primaire. Méfiance que l'on peut rapporter également aux difficultés liées à la nécessaire mise en oeuvre collective de ces nouvelles orientations. En effet, la tradition collective de l'identité professionnelle dans le premier degré reste une des caractéristiques fortes de distinction entre les professeurs des écoles et les professeurs de lycées et collèges⁴⁹. C'est pourquoi, on retrouvera plus volontiers des enseignants du second degré du côté de la classe six : celle qui est associée à des définitions spécifiques de la fonction d'enseignant spécialisé. Cet aspect doit cependant être pondéré par la corrélation de la modalité « formé » avec cette même classe six, qui nous indique que les enseignants ayant suivi une formation sont plus à même, ce qui paraît logique, de trouver des mots pour définir leur positionnement professionnel.

À la suite de cette approche générale inspirée par l'analyse automatisée, nous voudrions entrer plus avant dans le dégagement des lignes de forces qui structurent le point de vue des enseignants interrogés sur le bénéfice, pour les enfants handicapés, de la scolarisation en milieu ordinaire.

2.4.2 L'aspect socialisant de la communauté scolaire comme justification principale de la loi de février 2005

Comme nous venons de le voir à travers l'analyse des classes cinq et sept du corpus, la loi fait l'objet d'appréciations positives de la part des interviewés, même si certains peuvent nuancer leurs propos en mettant en avant les limites d'une scolarisation systématique. Il ne fait aucun doute que la socialisation s'impose dans tous les discours comme le principal facteur d'appréciation positive de la loi.

L'aspect bénéfique de la socialisation en milieu ordinaire est avant tout souligné pour son aspect anti-ségrégatif.

« Le brassage avec tous les enfants. C'est vraiment le principal, c'est que les enfants puissent vivre en société avec les autres, c'est ça qui est le principal ». (E 14)

« Déjà être en contact des autres, de vivre en société, de pas être dans une bulle ». (E 13)

⁴⁹ RAME S. *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan, 1999.

Les mots utilisés sont parfois forts :

« Ben, disons que ce soit plus l'apartheid, vous voyez ce que je veux dire, enfin l'apartheid comme en Afrique du sud, qu'ils soient pas séparés, à part ». (E 11)

« De ne pas stigmatiser le handicap, de permettre l'intégration de l'enfant dans un milieu... Enfin avec d'autres, d'autres enfants de... De son âge, avec les préoccupations des enfants de leur âge ». (E 23)

« c'est vivre au milieu des enfants de son âge, avoir envie de s'ouvrir à l'autre, de ne pas rester confiné entre handicapés, je trouve ça horrible, ça devient des ghettos les écoles spécialisées ». (E 25)

Il semble que nous assistions là un retournement de point de vue par rapport au passé où l'aspect socialisant de la communauté des enfants handicapés était plus volontiers mis en avant. Cette quasi unanimité rassemble à la fois les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés notamment ceux travaillant dans le champ du handicap moteur.

« Dans le cas de X, c'était indéniable que c'était sur le plan de la socialisation, c'était l'enfant du village, on le voyait quand on faisait ses courses, quand on allait à la fête du village, il était parti prenante de la communauté scolaire » (E 21)

« Par contre cloîtrer les enfants, par exemple handicapés moteur, entre eux, alors ça paraît plus simple ». (E 19)

Mais au-delà de la fonction générique anti-ségrégative, la socialisation revêt différents aspects qui déclinent les bénéfices du vivre ensemble.

« En école ordinaire... Donc déjà le fait de vivre ensemble, tout simplement, vivre avec d'autres élèves, c'est indispensable, dans la cour, voir d'autres élèves, discuter... » (E 15)

- La stimulation

« Je me dis toujours, parce que bon j'ai été confrontée à plusieurs enfants comme ça, je me dis bon ils sont quand même stimulés par le fait d'être avec d'autres enfants ». (E 9)

« Lui il baigne dans un milieu plus riche, donc il va justement avancer plus aussi. Et sur tous les plans, aussi bien relationnel qu'intellectuel ». (E 19)

- Une image restaurée

« Alors le principal bénéfice, ça nous pousse vers le haut, ça c'est sûr, moi ce que je vois c'est la transformation de cette année, c'est l'image de soi et moi je le sens ; j'ai une élève qui fait des devoirs, des devoirs qui ne ressemblent pas à n'importe quoi, quand je bosse en histoire ce n'est pas encore sur les dinosaures et compagnie, c'est sur des vrais programmes ». (E 8)

« C'est un avantage inestimable et on sent bien que l'enfant a envie d'être comme les autres. Alors, c'est vrai qu'il fait des petites choses à part. Pour lui, c'est peut-être difficile à vivre. Mais il est accepté avec ces difficultés là au sein de la classe. Cela apporte beaucoup aux autres enfants aussi. Et pour l'enfant handicapé de vivre une vie ordinaire. C'est quelque chose d'important et de rencontrer les petits problèmes des autres et pas forcément liés aux handicaps. On a des activités où le handicap de cet enfant disparaît complètement ». (E 2)

- **Se sentir bien, une condition pour apprendre**

« C'est d'être avec les autres enfants, c'est de se sentir, comment dire, c'est de se sentir exister parmi les autres enfants. Et je vois, ils progressent parce qu'ils savent qu'on attend des choses d'eux et qu'on attend les mêmes choses que les autres enfants ». (E 17)

« C'est forcément de les faire... De les faire progresser, de bien euh... Bien réaliser de là où ils en sont, et puis eh bien les faire progresser. Ça c'est euh... même si les progrès, même minimes soient-ils, ou quelquefois on a de belles réussites ». (E 7)

« Donc reprendre confiance en eux, bien sûr apprendre, apprendre des choses avec les autres élèves mais je pense que l'objectif principal, c'est ça, c'est vraiment remettre un pied dans la normalité et puis reprendre confiance en soi, se rendre compte que finalement même avec les autres dans une classe ordinaire on est capable de faire des choses, on est capable d'apprendre des choses ». (E 26)

Mais cette restauration des capacités d'apprentissage passe aussi par le soutien d'un groupe constitué en dehors de la classe ordinaire. Cet élément est notamment mis en avant dans le premier degré, par certains enseignants de CLIS qui ont plus facilement tendance à s'appuyer sur le groupe classe spécialisé pour restaurer les capacités d'initiative des enfants et les amener à « reprendre le chemin des apprentissages », selon la formule consacrée. Ce point est en étroite relation avec l'identité de l'enseignant de CLIS comme nous le verrons plus loin.

Dans le second degré, la plus grande fréquence, dans notre corpus, des UPI fonctionnant comme des dispositifs oriente plus facilement la pratique des enseignants vers des objectifs d'apprentissage en lien avec certaines disciplines⁵⁰.

« Donc moi j'essaie de travailler en lien avec ce qui se passe en classe donc ici on fait des apprentissages vraiment par rapport aux apprentissages de sixième si les élèves sont en sixième, cinquième si les élèves sont en cinquième, quatrième etc. Sachant qu'ils n'ont pas forcément le niveau, l'idée c'est de cibler certaines compétences en fait, le but c'est pas de tout faire mais vraiment de prendre un point précis finalement que je vais considérer comme essentiel donc une notion et voilà ». (E 20)

S'agit-il d'une adaptation réaliste au contexte, la question mérite d'être posée.

« Je crois que j'ai découvert le collège [...] c'est un monde assez étrange et même on va dire pour certains assez décevant, c'est à dire que dans le collège on ne considère pas l'individu. On considère sa matière, on est là pour enseigner sa matière et puis les individus qu'on a en face de soi, on s'en fout, qu'ils comprennent ou qu'ils ne comprennent pas pour certains, c'est le même prix. Ça, ça m'a énormément surpris par rapport au monde du primaire où on met l'enfant au milieu de tout, dans le collège c'est plutôt la matière qui est au centre et puis les élèves qui gravitent autour et puis qui font ce qu'ils peuvent ». (E 12)

⁵⁰ Nous sommes conscients que toutes les UPI ne fonctionnent pas sur le modèle du dispositif, certaines renvoient au modèle de la classe spécialisée, c'est ici un simple effet d'échantillon. Voir, De l'UPI en collège à l'UPI en lycée. MAZERAU P. & PHILIP A. (dir.). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, avril 2007, n° 37.

Ceci nous conduit à aborder à présent la question de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés, à partir des éléments qui nous sont fournis par les entretiens et plus particulièrement la réponse aux deux premières questions de notre extraction.

2.4.3 L'enseignant spécialisé entre référence à l'élève et garant d'un groupe classe

Dans le prolongement de la classe 2 du discours analysé plus haut, on voit nettement se dégager une définition du rôle de l'enseignant spécialisé comme spécialiste de l'apprentissage individualisé. Quelles que soient les formules utilisées, toutes font référence à l'attention particulière portée aux élèves qu'exige la scolarisation. Une fois encore nous voyons poindre des différences sensibles entre enseignants du premier et du second degré. Certes, tous les enseignants se réfèrent au cadre général du métier d'enseignant, mais c'est aussi pour le tempérer ou le compléter par des gestes spécifiques, compris comme étant ce qui les distingue de leurs collègues généralistes. De manière emblématique, nous pourrions citer toutes les expressions qui renvoient à l'attention particulière prêtée aux besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés.

« Moi ma programmation c'est mon enfant, mon élève, où il en est, qu'est ce qu'il est comme enfant, comme élève, qu'est ce qu'il a comme besoin éducatif et là on établit une progression ».

(E 1)

C'est donc à cet endroit que l'on peut situer le lien particulier entre éducation et enseignement tel qu'il s'exprime dans le discours des enseignants spécialisés interviewés.

« C'est un travail d'enseignante avant tout, éducatif aussi, c'est un travail de bienveillance, c'est important avec ces enfants là. Il faut être juste, bienveillant, pas trop maternant ». **(E 1)**

Cet entre-deux mi-éducatif mi-enseignant, ne se négocie pas pour autant de la même manière à l'école et au collège. Si le collège permet une individualisation en lien avec les disciplines d'enseignement,

« En même temps c'est peut-être plus prendre en compte la personne humaine que un "groupe classe" parce que c'est vrai qu'être dans une classe de vingt-cinq élèves, on fait classe pour un élève hypothétique ». **(E 12)**

ceci est moins vrai pour l'école primaire, où le passage obligé par la référence au groupe est plus prégnante.

« Individualiser tout en gardant une dynamique de groupe pour qu'il y ait des apprentissages. Ils ne peuvent pas apprendre chacun de leur côté sinon l'école est réduite à un ordinateur et on n'en est pas là. D'où le paradoxe de la CLIS où on dit que ce n'est pas une classe, c'est un dispositif. Sans groupe, sans classe, il n'y a pas le côté cocon où les élèves ont envie de se poser déjà et puis de fonctionner ensemble, d'avoir une vie de classe ». **(E 4)**

Nous retrouvons à nouveau la nécessaire médiation du groupe comme préalable à la réalisation d'apprentissages. Mais, le groupe n'a pas ici simplement une fonction de coopération sur des tâches en lien avec l'enseignement, il a une fonction de restauration personnelle pour l'élève handicapé.

« Du coup, j'irai plus loin : c'est que dans une classe ordinaire, on ne va pas lui permettre de développer sa personnalité ; en CLIS, on les écoute beaucoup plus et ils sont plus des personnes en CLIS qu'un élève dans une classe ordinaire où il faut qu'ils fonctionnent comme les autres ; il y a un moule et il faut qu'il soit en forme ». (E 4)

Nous voici donc au cœur de la tension qui se traduit en termes de groupe d'appartenance ou de référence pour l'élève handicapé. Cet aspect est encore plus prégnant lorsque s'expriment des enseignants qui exercent en IME

« À l'école conventionnelle en fait, l'enfant qui arrive en classe généralement est désireux d'apprendre, pas de problème de ce côté-là. Tandis que là ils sont désireux de ne plus apprendre, ils sont tellement en échec depuis longtemps que c'est des enfants qui sont bloqués. Donc moi j'ai cet aspect relationnel à mettre en place par rapport à l'enseignant en école ». (E 24)

C'est à partir de cette démarcation initiale, celle de l'enseignant du côté de l'élève, que se déclinent ensuite les différentes compétences affirmées, parfois timidement, par les enseignants spécialisés. Les plus fréquemment évoquées sont celles de : spécialiste du diagnostic des besoins éducatifs particuliers, de la mise en place d'outils spécifiques d'aide à l'apprentissage, de démarches différentes.

« Il me semble que ce qui me distingue d'un enseignant en classe ordinaire avec ce que j'ai acquis ici, c'est déjà une connaissance des troubles des élèves et des répercussions que ça peut avoir sur l'apprentissage. Une analyse aussi différente, une analyse des difficultés des élèves qui peuvent être différentes de celles que peut faire un enseignant face aux difficultés des élèves au sein de sa classe ». (E 26)

« Ce qui me distingue alors moi je pense, il va y avoir tout un... toute une aide de compensation que ne font pas forcément des enseignants ordinaires au niveau de l'astuce, là tu as cette aide-là qui peut être pour toi, ça va être... oui des profs ordinaires, quand je les vois fonctionner actuellement, ils font un cours à tout le monde avec les mêmes attentes exactement à tout le monde, les mêmes objectifs, des mêmes contrôles, des mêmes exercices, moi la différence, par exemple la petite en SVT qui va avoir du mal à retenir des mots nouveaux, à retenir du vocabulaire parce qu'elle a une dyslexie importante, on va lui construire un outil, un petit carnet où il y a tous ces mots-là qui sont là, auxquels elle puisse se référer et donc un outil spécifique qui fait pas partie du cours et pas forcément pour tout le monde, qui tient compte en fait d'une difficulté particulière ». (E 8)

À partir de ces compétences spécifiques, certains enseignants spécialisés acceptent de se définir avec précautions comme « personne ressource »

« C'est vrai souvent j'ai des collègues qui viennent me voir à l'école « en disant : bon j'ai un enfant qui a certaines difficultés » on est un peu la personne ressource, ça fait un peu prétentieux

mais on peut l'être parfois pour certaines difficultés ; moi j'ai des collègues qui viennent me voir en me disant : « t'aurais pas un truc ? ». (E 10)

2.5. L'élève handicapé et l'école : les mots clés des représentations d'enseignants

Dans le guide d'entretien figurait la question suivante :

« Pourriez-vous me donner deux ou trois mots clés qui vous semblent le mieux être en rapport avec l'élève en situation de handicap à l'école ? »

25 entretiens ont été retenus pour analyser les mots clés. La répartition par catégorie d'enseignant est la suivante :

Tableau 14 : Répartition des mots-clés par groupe d'enseignants

25 entretiens	67 mots clés
12 (11 enseignants titulaires du CAPA-SH option D et 1 enseignant titulaire du 2CASH)	32 mots clés
10 (10 Enseignants généralistes)	29 mots clés
2 (1 enseignant titulaire du CAPA-SH option G & 2 enseignants titulaires CAPA-SH option C)	6 mots clés

Tableau 15 : Liste des mots-clés

remotivation, retour aux apprentissages, envie d'apprendre, bienveillance	CAPA-SH D	E 1
plaisir (de l'enfant handicapé), respect, réussite		E 2
être content d'aller à l'école, être comme les autres, pouvoir jouer avec les autres		E 3
honte d'être en CLIS, difficulté bagarre (à être à leur place à l'école)	CAPA-SH D	E 4
souffrance, attente de savoir, souffrance de l'institution scolaire, attente d'être bien		E 5
joie de vivre, (joie) de venir à l'école, avoir des amis		E 6
la réussite de l'enfant intégré, l'accueil		E 7
envie d'école, envie d'être comme tout le monde, ambition (du maître pour l'enfant)	CAPA-SH D	E 8
<i>Absence de mots-clés</i>		E 9
école lieu de souffrance	CAPA-SH D	E 10
épanouissement, frustration (de la formation)		E 11
<i>Absence de mots-clés</i>		E 11
souffrance, plaisir, vivre ensemble	CAPA-SH D	E 12
heureux (à l'école), s'adapter (le prof)	2CASH	E 13
socialisation, stimulation	CAPA-SH D	E 14
		E 15

ils n'aiment pas l'école		E 16
la peur, la réussite, confiance en soi, estime de soi	CAPA-SH D	E 17
<i>Absence de mots-clés</i>		E 18
richesse (d'être avec les autres), difficulté (de l'enseignant)		E 19
<i>Absence de mots-clés</i>		E 19
équité, ouverture à tous, scolarisation	CAPA-SH C	E 20
humanité	CAPA-SH G	E 21
apprentissage, cadre, curiosité	CAPA-SH D	E 22
écoute, attention, solidarité		E 23
refus d'exclusion, tristesse et angoisse (de ne plus faire partie d'un groupe (classe))	CAPA-SH D	E 24
socialisation, autonomie, estime de soi, progression personnelle		E 25
souffrance (au sein de l'école), espoir, motivation, envie (dans l'école)	CAPA-SH D	E 26
motivation, souci d'apprendre, contents de venir	CAPA-SH D	E 27
plaisir, exigence, adaptation	CAPA-SH C	E 28

Deux items ont été retenus mais ne seront pas exploités car ils sont soit non explicites soit non représentatifs :

- « *tristesse et angoisse* (de ne plus faire partie d'un groupe) » **(E 24)** : s'agit-il, de la part de cette enseignante qui exerce en établissement spécialisé, du groupe classe ou du groupe de collègues enseignants ?
- « *humanité* » **(E 21)** ; l'enseignant est titulaire d'un CAPA-SH option G et relate une expérience d'intégration lorsqu'il était enseignant généraliste.

Dans certains entretiens, les enseignants ont répondu par un mot-clé ou quatre... Nous les avons tous retenus. Au-delà, nous avons pris les premiers mots-clés énoncés.

Les libellés des items ont été appréciés en fonction de leur contexte.

Catégorisation des mots clés par entretiens

- **1^{er} groupe de mots-clés : peuvent être rangés dans ce groupe les groupes de mots-clés dont la thématique est homogène.**
 - « *Être content d'aller à l'école, être comme les autres, pouvoir jouer avec les autres* » **(E 3)**
 - « *Joie de vivre, de venir à l'école, avoir des amis* » **(E 6)**
 - « *Équité, ouverture à tous, scolarisation* » **(E 20)**
 - « *Honte d'être en CLIS, difficulté, bagarre* » **(E 4)**
- **2^{ème} groupe de mots-clés : peuvent être rangés dans ce groupe les groupes de mots-clés dont la thématique est liée.**
 - « *Remotivation, envie d'apprendre, bienveillance, retour aux apprentissages* ». **(E 1)**

« *Socialisation, autonomie, estime de soi, progression personnelle* ». (E 25)

« *Motivation, souci d'apprendre, contents de venir* ». (E 27)

« *Plaisir, respect, réussite* ». (E 2)

« *La réussite de l'enfant intégré, l'accueil* ». (E 7)

« *Envie d'école, envie d'être comme tout le monde, ambition* » (du maître pour l'enfant) ». (E 8)

« *Heureux à l'école, s'adapter* ». (E 13)

« *Écoute, attention, solidarité* ». (E 23)

« *Apprentissage, cadre, curiosité* ». (E 22)

« *Socialisation, stimulation* ». (E 14)

- **3ème groupe de mots-clés : peuvent être rangés dans ce groupe les groupes de mots-clés dont la thématique est opposée.**

« *Souffrance, plaisir, vivre ensemble* ». (E 12)

« *La peur, la réussite, la confiance en soi, l'estime de soi* ». (E 17)

« *Attente d'être bien, attente de savoir, souffrance, souffrance de l'institution scolaire* ». (E 5)

« *Souffrance (au sein de l'école), espoir, motivation, envie (dans l'école)* ». (E 26)

Pour les catégories 1 et 2, les mots-clés proposés dans chaque entretien sont très homogènes et traduisent des logiques de pensée des interviewés ; des articulations sont repérables dans chaque série de mots-clés, et notamment dans le deuxième groupe :

« *Remotivation, envie d'apprendre, bienveillance → retour aux apprentissages* ». (E 1)

« *Socialisation, autonomie, estime de soi → progression personnelle* ». (E 25)

« *Plaisir, respect → réussite* ». (E 2)

Cette première catégorisation nous montre que les mots-clés proposés sont centrés majoritairement autour de l'enfant et de l'adolescent plutôt que sur l'élève.

2.5.1 Catégorisation des mots-clés par thèmes

Les catégories ont été construites *a posteriori* en fonction des mots-clés.

Des choix ont été faits en fonction du contexte : un exemple : l'item « motivation » a été classé dans la catégorie « rapport de l'enfant à l'école et l'item « envie d'apprendre » a été classée dans la catégorie « apprentissages ».

Tableau 16 : Répartition des mots-clés par catégorie

<p>Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle</p> <p>29 items</p>	<p>adaptation attente d'être bien cadre confiance en soi contents de venir curiosité (joie) de venir à l'école difficulté bagarre (à être à leur place à l'école) école lieu de souffrance envie (dans l'école) envie d'école épanouissement estime de soi estime de soi être content d'aller à l'école heureux (à l'école) honte d'être en CLIS ils n'aiment pas l'école joie de vivre la peur motivation motivation (pour venir à l'école) plaisir plaisir plaisir de l'enfant remotivation (de revenir à l'école) souffrance souffrance souffrance (au sein de l'école)</p>
<p>La socialisation</p> <p>8 items</p>	<p>avoir des amis, envie d'être comme tout le monde être comme les autres pouvoir jouer avec les autres richesse (d'être avec les autres) socialisation socialisation vivre ensemble,</p>
<p>Les apprentissages</p> <p>7 items</p>	<p>attente de savoir envie d'apprendre retour aux apprentissages stimulation apprentissage progression personnelle souci d'apprendre</p>
<p>L'éthique/les valeurs</p> <p>12 items</p>	<p>ambition autonomie équité espoir</p>

	la réussite la réussite de l'enfant intégré ouverture à tous refus d'exclusion respect réussite scolarisation solidarité
Le professeur/l'équipe La formation 9 items	S'adapter (l'enseignant) attention bienveillance difficulté (de l'enseignant) écoute exigence frustration l'accueil souffrance de l'institution scolaire

Les mots-clés en caractères gras correspondent aux mots-clés énoncés par les enseignants titulaires du CAPA-SH option D.

Tableau 16 bis : Tableau récapitulatif « répartition des mots-clés par catégorie »

Rapport de l'enfant à l'école	29 items soit 44.61 %
La socialisation	8 items soit 12.30 %
Les apprentissages	7 items soit 10.76 %
L'éthique/les valeurs	12 items soit 18.46 %
Le professeur/l'équipe/la formation	9 items soit 13.84 %

i

Dans ce premier niveau d'analyse, tous les enseignants, spécialisés ou non, sont concernés.

Le travail de catégorisation est ici dominé par deux thématiques : le rapport de l'enfant à l'école et les valeurs qui rassemblent près des deux tiers des items.

Dans la catégorie « rapport de l'enfant à l'école », deux pôles s'opposent : celui de la souffrance de l'enfant, l'école est décrite comme un lieu de souffrance ; le second pôle concerne le plaisir et l'épanouissement de l'enfant.

Dans le pôle de la souffrance de l'enfant, les libellés vont d'affirmations relativement feutrées (ils n'aiment pas l'école), à la difficulté d'être reconnus (difficulté bagarre (à être à leur place à l'école)), à la peur et à la souffrance. Le terme « souffrance » est employé quatre fois. La honte de l'enfant handicapé est évoquée une fois, etc. Les termes sont ici extrêmement forts et

dénoncent la violence ressentie par les enseignants à l'encontre des élèves en situation de handicap.... Ce pôle regroupe neuf items de la catégorie.

Le second pôle est relatif au plaisir et à l'épanouissement de l'enfant. Les enfants ont envie d'aller à l'école (être content d'aller à l'école/joie de vivre, de venir à l'école), ils sont heureux (à l'école) ; le plaisir de l'enfant est convoqué et s'ils ont plaisir à venir à l'école, c'est qu'ils prennent confiance en eux (confiance en soi/estime de soi/épanouissement/motivation).

Dans la catégorie des « valeurs » (12 items soit 18.46 %), trois sous-catégories sont repérables :

- une première regroupe des valeurs républicaines (respect, équité, + refus de l'exclusion, solidarité),
- une seconde fait référence au droit tel qu'inscrit dans la loi du 11 février 2005 (ouverture à tous, scolarisation),
- la troisième regroupe des items propres à l'enfant ou à l'adolescent comme élève (ambition, réussite, autonomie).

Deux autres catégories, la socialisation et les apprentissages, sont quasiment d'égale importance en nombre d'items.

Le thème de la socialisation regroupe tout d'abord des items qui touchent à l'identité de l'enfant ou de l'adolescent (être comme les autres/l'envie d'être comme tout le monde). Ensuite le vivre ensemble est important (avoir des amis, pouvoir jouer avec les autres) ; la socialisation est vue comme une richesse (d'être avec les autres).

Le thème des apprentissages : l'envie d'apprendre, l'attente de savoir sont présents ; il peut s'agir d'un retour aux apprentissages qui requiert de la stimulation pour des enfants qui progressent personnellement.

Une enseignante spécialisée qui exerce en CLIS (**E 14**) nous donne les deux mots clés suivants : socialisation et stimulation. Et elle développe :

« Et souvent quand il leur arrive un truc, ça leur permet de reprendre confiance et d'aller de l'avant. Ils ont de nous une image qui est impressionnante. Ils racontent ce qu'ils ont vécu avant c'est dur quand même, c'est très dur ».

Enfin, dans la catégorie « Le professeur/l'équipe/la formation », aucun item n'évoque le travail en équipe.

Tableau 17 : Les certifiés CAPA-SH-D (32 items)

Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle 18 items soit 56.25 %	cadre confiance en soi contents de venir curiosité difficulté bagarre (à être à leur place à l'école) école lieu de souffrance envie (dans l'école) envie d'école estime de soi heureux (à l'école) honte d'être en CLIS la peur motivation motivation plaisir remotivation souffrance souffrance (au sein de l'école)
La socialisation 3 items soit 9.37 %	envie d'être comme tout le monde socialisation vivre ensemble,
Les apprentissages 5 items soit 15.62 %	apprentissage envie d'apprendre retour aux apprentissages souci d'apprendre stimulation
L'éthique/les valeurs 4 items soit 12.5 %	ambition espoir refus d'exclusion réussite
Le professeur/l'équipe/la formation 2 items soit 6.25 %	s'adapter (l'enseignant) bienveillance

t

Constats généraux

Les enseignants spécialisés se déclarent très sensibles au rapport de l'enfant à l'école (56, 25 %) ; les apprentissages sont également très présents (18,51 % des items).

Lorsqu'ils exercent en CLIS, les enseignants spécialisés ont comme premier objectif de faire que leur lieu d'exercice soit un lieu contenant :

« La première chose, c'est d'avoir un cadre [...]. Les élèves ont besoin d'un cadre pour se sentir en sécurité, pour se poser, pour poser leurs difficultés, qu'ils aient des repères tant au niveau du temps que de l'espace, des habitudes, des règles de vie ». (E 4, enseignant de CLIS)

L'importance de la catégorie « rapport de l'élève avec l'école » traduit cette primauté du cadre dans la classe et hors la classe.

Dans ce couple déterminant constitué des catégories apprentissages et rapport de l'enfant à l'école, l'hypothèse suivante peut être posée : les enseignants spécialisés considèrent l'établissement d'un rapport serein avec le milieu scolaire comme un préalable à tout apprentissage.

« [...] et je pense qu'avant de mettre en place les apprentissages, ce qui est à mon avis le plus important dans la classe, c'est à la fois le climat qu'on peut instaurer, un climat de confiance, apporter toute la sécurité affective dont ils ont besoin, affective, matérielle dont ils ont besoin, à mon avis, c'est essentiel ». (E 10, enseignante de CLIS)

Cette hypothèse se vérifie si on se réfère aux articulations entre les mots-clés :

« Remotivation, envie d'apprendre, bienveillance → retour aux apprentissages ». (E 1)

« Socialisation, autonomie, estime de soi → progression personnelle ». (E 25)

« Plaisir, respect → réussite ». (E 2)

L'élève en situation de handicap est pensé comme un sujet qui vit dans un cadre qui doit être protecteur, l'école, et c'est en même temps un sujet apprenant. Dans les entretiens cependant, les apprentissages n'apparaissent pas comme un levier pouvant participer d'un changement de rapport de l'élève en situation de handicap avec l'école. Les représentations des enseignants se situent dans une vision linéaire (un environnement de qualité pour ensuite pouvoir développer des apprentissages) et non dans une vision circulaire (les apprentissages participent également du cadre contenant).

Le rapport de l'enfant à l'école/La dimension personnelle

Différentes graduations sont évoquées par les enseignants spécialisés pour exprimer cette grande difficulté de l'enfant qui va de la peur à la souffrance.

« Il y a le mot difficulté, le mot bagarre, c'est pas le terme, tous les jours, ils ont à prouver qu'ils n'ont pas leur place, c'est jamais acquis. On leur demande plus qu'aux autres, on va leur demander de faire des efforts, ils sont à l'école, il faut qu'ils rentrent dans le moule, qu'ils ressemblent aux autres et on ne leur permet pas de se poser, de faire autrement, de fonctionner autrement ». (E 4, enseignant de CLIS)

« Le premier (mot-clé) est un peu pessimiste ; c'est la souffrance parce que je le sens, je constate qu'ils ont tous connu des souffrances au sein de l'école à cause de leur échec pour la plupart ». (E 26, enseignant de CLIS)

« Pour eux, l'école, c'est un lieu de souffrance et d'échec quoi. Quand ils arrivent dans une classe spécialisée, c'est vraiment la souffrance, c'est ce qui ressort d'eux ». (E 10, enseignant de CLIS)

« Souffrance parce qu'effectivement à certains moments c'est violent d'être ici, c'est pas toujours simple ». (E 12, enseignant en UPI)

Un autre enseignant de CLIS :

« Le premier (mot) qui me vient c'est la honte, les miens ont honte d'être en CLIS ».
(E 4, enseignant de CLIS)

« Alors, il y a la peur, ça s'est sûr, etc. ». **(E 17, enseignant de CLIS)**

À l'opposé, il y a des élèves heureux.

« Et pour l'instant, je touche du bois, ils sont contents de venir ». **(E 27, enseignant spécialisé en IME)**

« Il y a certainement du plaisir parce que moi j'essaie de faire en sorte qu'il y ait un certain plaisir pour venir en classe, c'est important, etc. ». **(E 12, enseignant en UPI)**

« Ils mettent quand même une certaine envie dans l'école, en tout cas de l'espoir d'aller plus loin et de changer et puis de dépasser leur trouble ». **(E 26, enseignant de CLIS)**

« Ça, c'est super important, la confiance en soi et l'estime de soi ». **(E 17, enseignant de CLIS)**

Enfin, certains enseignants dans le choix de leurs mots-clés peuvent choisir des libellés à l'opposé des uns des autres :

L'enseignant **(E 27)** a choisi : *« souffrance, envie, motivation ».*

« Alors, il y a la peur, ça s'est sûr, il y a la réussite ». **(E 17, enseignant de CLIS)**

« Et puis, ils sont abîmés aussi. Au niveau des apprentissages ; et puis, ils sont abîmés psychologiquement ». **(E 1, enseignant spécialisé en CLIS)**

Derrière l'importance de cette catégorie, il faut voir l'idée que la classe spécialisée va participer de la réparation de l'enfant handicapé.

La socialisation

« Il faut dire ce qui est « envie d'être comme tout le monde », je dirai surtout ça ».
(E 8, enseignant spécialisé CAPA-SH option D)

«... et puis, vivre ensemble, vivre ensemble avec chacun, ses difficultés, ses handicaps, vivre au milieu des autres, ne pas être marginalisé chez soi, oui, vivre ensemble ». **(E 14, CAPA-SH D enseignante CLIS)**

Les apprentissages

« Je dirai quand même le souci pour eux d'apprendre des choses. Ils ont conscience que même s'ils sont dans un IME, il y a des apprentissages tant éducatifs, là je parle pour, que ça leur est profitable. Il y a des gamins qui disent : « j viens à l'école, j'apprends, monsieur ; » je pense que c'est important pour eux ». **(E 27, enseignant spécialisé en IME)**

L'éthique/les valeurs

«... et puis l'ambition quoi moi je pense que c'est super important, alors ambition ça veut dire tout et n'importe quoi, être ambitieux, ça veut pas dire super tu vas aller en troisième, suivre tous les cours et tout ça, c'est pas ça, hein, c'est une ambition raisonnée mais qui a gardé à l'esprit ambition ». **(E 8, enseignant spécialisé en UPI)**

«... parce que malgré tout, même s'ils ont connu l'échec scolaire et pour certains ont été en souffrance, ils mettent quand même une certaine envie dans l'école, en tout cas l'espoir d'aller plus loin et de changer, et puis de dépasser leur trouble ». **(E 26, enseignante spécialisée en CLIS)**

Les items de cette catégorie seront centrés autour de l'élève (ambition, réussite) et des valeurs (espoir, refus d'exclusion) ; notons l'absence de mots-clés relatifs à la loi du 11 février 2005 (droit à la scolarisation...)

Le professeur/l'équipe

« Je pense que l'école doit marquer une bienveillance particulière pour ces enfants à besoins éducatifs particuliers » **(E 1, enseignante spécialisée en CLIS)**

«... mais bon qu'on adapte, enfin, le prof, la pédagogie à l'enfant et pas l'inverse ; là, l'enfant doit s'adapter au prof [...] et que j'arrive à adapter ma pédagogie à l'enfant » **(enseignante en formation 2CA-SH)**

Tableau 18 : Les certifiés CAPA-SH-C (6 items)- Entretien (E 20) et (E 28)

Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle	adaptation plaisir
La socialisation	xxxxxxx
Les apprentissages	xxxxxxx
L'éthique/les valeurs	équité ouverture à tous scolarisation
Le professeur/l'équipe/la formation	exigence

« Bah ! Droit, équité, je vais reprendre et puis je ne sais pas, je trouve un troisième mot, on va dire scolarisation, moi je reprendrai, ouverture ou scolarisation et ouverture à tous ». (E 20)

13 enseignants généralistes dont 7 intègrent un enfant avec handicap moteur et 6 qui intègrent un enfant avec des difficultés cognitives.

Tableau 19 : Enseignants généralistes (27 items)

Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle 9 items soit 33.33 %	attente d'être bien (joie) de venir à l'école épanouissement estime de soi être content d'aller à l'école ils n'aiment pas l'école joie de vivre plaisir de l'enfant souffrance
La socialisation 5 items soit 18.51 %	avoir des amis, être comme les autres pouvoir jouer avec les autres richesse (d'être avec les autres) socialisation
Les apprentissages 2 items soit 7.40 %	attente de savoir progression personnelle
L'éthique/les valeurs 5 items soit 18.51 %	autonomie la réussite de l'enfant intégré respect réussite solidarité
Le professeur/l'équipe La formation 6 items soit 22.22 %	attention difficulté (de l'enseignant) écoute frustration l'accueil souffrance de l'institution scolaire

Constats généraux

La catégorie des enseignants généralistes accorde peu d'importance aux apprentissages (7,40 %) au regard des catégories relatives à la socialisation et aux valeurs (18,51 % chacune). L'enseignant qui accueille un élève handicapé le fait d'abord sur des valeurs qui sont des valeurs humanistes. Dans les deux premières catégories, c'est l'enfant socialisé qui est considéré ici et non pas l'élève. Ces catégories traduisent des représentations de sens commun.

Rapport de l'enfant à l'école/La dimension personnelle

« Le gamin, il s'épanouit, il est content de venir au collège alors qu'il était prostré à l'école primaire, c'est pas pour dire que le second cycle est mieux et que l'école primaire est pas bien, c'est pas ce que je veux dire, mais au collège, il y a des choses qui sont faites, quand ailleurs rien n'est fait... ». **(E 11, enseignante généraliste collège avec une UPI handicap moteur)**

« Je dirai plaisir parce que pour un enfant handicapé, cela peut être un vrai plaisir de partager la vie des autres enfants ». **(E 2)**

Dans cette catégorie, le plaisir des élèves en situation de handicap d'être scolarisés en classe ordinaire est très présent. Deux items évoquent la souffrance de l'enfant et le fait qu'ils n'aiment pas l'école (les enfants handicapés), la souffrance étant liée à un environnement social qualifié de difficile **(E5)**.

La socialisation

« Ne pas rester avec maman parce qu'elle ne pouvait pas venir à l'école. Donc, en fait, elle, c'était vraiment positif, avoir des amis. C'est l'intégration au sens être intégrée dans un groupe social ». **(E 6, enseignante généraliste)**

« Etre content d'aller à l'école, d'être comme les autres. Dans la cour, pouvoir jouer avec les autres ». **(E 3, enseignant généraliste)**

« Richesse au niveau d'être là les uns avec d'autres. De toute façon, il y a richesse que quand il y a hétérogénéité ». **(E 19, enseignant généraliste)**

L'éthique/les valeurs

« Je dirai respect parce qu'il me semble important que l'enfant soit respecté dans sa différence. Troisièmement, je dirai réussite. Le but, c'est de faire en sorte que l'enfant ait un parcours réussi et lui donner un maximum de chances ». **(E 2, enseignant généraliste)**

« C'est la réussite, c'est l'enfant qui est intégré sans difficulté, qui, lui, a le sentiment d'y trouver sa place et dont l'enseignant lui prouve aussi qu'il a sa place parmi, parmi les autres aussi ».
« C'est sa réussite, le faire progresser, trouver sa place, le faire progresser, c'est les différents maillons de la chaîne qui s'imbriquent ». **(E 7, enseignant généraliste)**

L'enseignant qui scolarise un élève handicapé le fait d'abord sur la base de valeurs même si dans l'entretien **(E 7)**, l'enseignant qui accueille développe une logique d'échanges de services avec l'enseignant de la CLIS.

Le professeur/l'équipe/La formation

« *En même temps, il y a des choses qui sont faites, c'est très bien mais en même temps c'est très frustrant parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont bancales, qui sont faites n'importe comment, du côté de la formation..* ». (E 11, enseignant généraliste collège avec une UPI handicap moteur)

« *Mais difficulté, c'est sûr... dans notre système, je pense que c'est compliqué pour que l'enfant se sente bien avec l'enseignant. Si l'enfant met l'enseignant mal à l'aise parce que... moi, je sais, je l'ai vécu : arriver à donner le maximum pour certains enfants parce qu'on se sent complètement démuné, c'est sûr que l'enfant, il ne peut ressentir que des choses positives. De l'autre côté, c'est difficile, même s'il nous aime bien...* ». (E 19, enseignant généraliste).

« *... parce que forcément, au départ, il y a l'accueil...* ». (E 7, enseignant généraliste)

À la frustration de l'enseignant généraliste « parce qu'il y a beaucoup de choses de bancales du côté de la formation » fait écho la question de l'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant généraliste qui scolarise un élève handicapé autour de la question (si « l'enfant met l'enseignant mal à l'aise... »).

Tableau 20 : Répartition des items en fonction du handicap de l'élève

	Enseignants généralistes scolarisant un élève handicapé moteur	Enseignants généralistes scolarisant un élève handicapé cognitif
Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle	(joie) de venir à l'école épanouissement joie de vivre	attente d'être bien estimé de soi être content d'aller à l'école ils n'aiment pas l'école plaisir de l'enfant souffrance
La socialisation	avoir des amis richesse (d'être avec les autres)	être comme les autres pouvoir jouer avec les autres socialisation
Les apprentissages		attente de savoir progression personnelle
L'éthique/les valeurs	solidarité	autonomie la réussite de l'enfant intégré la réussite de l'enfant respect
Le professeur/l'équipe/la formation	attention difficulté (de l'enseignant) écoute frustration (de la formation)	l'accueil souffrance de l'institution scolaire

Les items se rapportant à la catégorie rapport de l'enfant avec l'école sont contrastés pour les élèves présentant des troubles cognitifs ; ils sont positifs pour les élèves handicapés moteurs. Pour cette dernière catégorie, la dimension des apprentissages n'est pas évoquée : est-ce parce que cela va de soi ?

Tableau 21 : Comparaison des catégories des enseignants titulaires d'un CAPA-SH option D et des enseignants généralistes

	Ensemble	Enseignants titulaires CAPA-SH option D	Enseignants généralistes
Rapport de l'enfant à l'école La dimension personnelle	44.61 %	56.25 %	33.33 %
La socialisation	12.30 %	9.37 %	18.51 %
Les apprentissages	10.76 %	15.62 %	7.40 %
L'éthique/les valeurs	18.46 %	12.5 %	18.51 %
Le professeur/l'équipe/la formation	13.84 %	6.25 %	22.22 %

d

Analyse comparative des catégories

Constats généraux

Comment analyser les différences entre les deux catégories ? Le lieu d'exercice et le public scolaire pris en compte sont sans doute des facteurs incontournables. Chez les enseignants spécialisés récemment formés, nous avons une photographie partielle (puisque la question de l'interviewer portait sur l'élève) de l'identité professionnelle de ces enseignants.

Le rapport de l'enfant à l'école et la dimension personnelle

Chez les enseignants généralistes, les élèves en situation de handicap qui sont intégrés le sont lorsqu'ils ont développé des appétences relatives à leur métier d'élève. Au contraire, les enseignants spécialisés, qui exercent pour la plupart d'entre eux en CLIS, accordent beaucoup plus d'importance au rapport de l'enfant avec l'école ; ce rapport de l'enfant à l'école reste, pour certains enfants, à construire.

La socialisation et les apprentissages

Dans les deux classes, les deux catégories regroupent 25 % environ des items. Les enseignants généralistes sont centrés essentiellement autour de la catégorie socialisation (18,51 %) et beaucoup moins autour des questions d'apprentissage (7,40 %) ; pour les enseignants spécialisés, la proportion est inversée : les enseignants spécialisés sont centrés autour des questions d'apprentissage (15,62 %) et beaucoup moins sur la dimension socialisation (9,37 %).

Que faut-il en déduire ?

Dans la classe des enseignants spécialisés : on peut penser légitimement qu'il y a là un effet de formation. Pour autant, dans cette classe, la question des apprentissages est loin de former un ensemble dominant.

Les enseignants spécialisés, à l'issue de la formation considèrent-ils que la socialisation est mineure ou que la socialisation est incluse dans les situations d'apprentissage proposées ?

Dans la classe des enseignants généralistes :

Les enseignants généralistes qui intègrent un élève handicapé sont sensibles à la qualité de la relation de l'enfant en situation de handicap avec ses pairs. D'autre part, l'idée que l'enfant en situation de handicap est, dans l'espace scolaire, un élève qui apprend est une idée qui ne fonctionne pas comme un allant de soi. Sans doute y a-t-il là matière à développer des actions de formation continue.

La catégorie « socialisation » s'impose lorsque l'élève en situation de handicap est scolarisé dans une classe ordinaire, contrairement à une scolarisation en CLIS.

L'éthique/les valeurs

Les enseignants, qu'ils soient généralistes (18,51 %) ou spécialisés (12,50 % des items) se réfèrent à des valeurs et à une éthique personnelle. Non pas que les valeurs soient absentes chez les enseignants spécialisés, mais on peut penser qu'elles sont constitutives de l'identité professionnelle et de l'enseignant spécialisé.

Le professeur/l'équipe/la formation

Les enseignants généralistes sont dans un questionnement vis à vis de leurs pratiques et de leur positionnement personnel et professionnel. Les enseignants spécialisés ayant élaboré autour de la question de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé en formation ne sont pas dans le même questionnement vis-à-vis d'eux-mêmes et de l'institution.

3. Les caractéristiques de l'offre de formation et les spécificités académiques

3.1. Les formations spécialisées

3.1.1 Présentation du cadre réglementaire

Nous présentons synthétiquement l'architecture de ces formations telle qu'elle est préconisée par un ensemble de textes réglementaires⁵¹.

Deux certifications spécialisées nouvelles sont apparues en 2004 :

Le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

⁵¹ Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 créant le CAPA-SH et le 2CA-SH.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif aux options du CAPA-SH et du 2CA-SH.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de la formation professionnelle.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du CAPA-SH.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du 2CA-SH.

Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 intitulée « Mise en œuvre de la formation professionnelle destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap » (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Ces certifications sont destinées aux enseignants susceptibles de travailler au sein d'équipes pédagogiques et éducatives accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves.

Les options

Options du CAPA-SH :

- Option A : enseignement et aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants ;
- Option B : enseignement et aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants ;
- Option C : enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant ;
- Option D : enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ;
- Option E : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique
- Option F : enseignement et aide pédagogique auprès des élèves des établissements régionaux d'enseignement adapté et des sections d'enseignement général et professionnel adapté.
- Option G enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

Les options aux 2CA-SH sont les suivantes : options A, B, C, D et F.

Organisation de la formation professionnelle spécialisée

La formation est dispensée, selon les cas, dans un cadre académique, interacadémique ou national.

Elle comporte :

- une formation de base à la préparation du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) à l'intention des enseignants titulaires du second degré ;
- des modules de formation d'initiative nationale organisés au niveau interacadémique inscrits dans le cadre de la formation continue.

La formation de base est construite autour de trois grandes unités :

- unité de formation 1 (UF 1) : pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves ;
- unité de formation 2 (UF 2) : pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle ;
- unité de formation 3 (UF 3) : pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social.

La formation au CAPA-SH comprend 400 h de regroupement, consacrés pour moitié à l'UF1 et pour l'autre moitié aux UF2 et UF3. Elle comprend la participation à plusieurs modules permettant d'acquérir 150 heures de formation dont deux tiers sont consacrés à l'unité de formation 1 (UF 1).

Chacun des différents modules de formation peut être réparti sur plusieurs sessions.

Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée

La formation spécialisée de base comprend :

Une pratique suivie et accompagnée sur un poste spécialisé

Des regroupements en IUFM

La formation favorise les questionnements issus de la pratique professionnelle et implique en conséquence l'organisation de moments d'analyse de cette pratique. Les temps de mise en situation professionnelle devant les élèves [...] constituent un élément de la formation.

Pour les formations préparant au CAPA-SH : la formation est organisée en deux périodes distinctes : une première période de trois semaines est organisée l'année précédant la prise de poste (année N-1) ; une seconde période en alternance avec la responsabilité d'un poste spécialisé (année N).

Les contenus proposés tiennent compte de la formation de base d'un professeur des écoles. Ils sont listés dans les annexes 3 et 4 de la circulaire relative à la mise en œuvre de la formation professionnelle

Pour les formations préparant au 2CA-SH : les contenus de formation doivent permettre la construction progressive des compétences, en cohérence avec chacune des grandes unités de formation et préparer aux situations de scolarisation d'élèves en situation de difficulté scolaire grave ou de handicap que peut rencontrer l'enseignant du second degré.

Au sein de chaque module, la dimension disciplinaire doit être prise en compte. La relation discipline/option concernera au minimum un quart du temps de formation consacré à l'UF1. On veillera à ce qu'au cours d'un même module, dans toute la mesure du possible, des temps de formation regroupant des enseignants des diverses disciplines se préparant à des options différentes soient organisés.

Les relations entre un champ disciplinaire et le handicap ou la difficulté scolaire grave concernés seront soulignées.

Le mémoire professionnel : la rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel sont des aspects importants de la formation et de l'approfondissement des compétences professionnelles. Le mémoire témoigne d'une réflexion en prise sur l'expérience et sur la mobilisation active des connaissances qui permet de penser la dimension professionnelle liée aux situations de travail de l'enseignant du second degré accueillant un ou des élèves en difficulté scolaire grave ou en situation de handicap. L'élaboration du mémoire participe ainsi à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Le référentiel de formation et le cahier des charges : un référentiel de formation est conçu en fonction des situations spécifiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer. Les modules de la formation de base et de la formation d'initiative nationale doivent permettre de construire les compétences indispensables.

3.1.2 Analyse informatisée des plans de formation

Methodologie

Trois académies concernées par la recherche, trois plans de formation publiés répondant tous les trois au même cahier des charges national. Un cadre commun. Et au-delà ?

Une première impression de lecture laisse entrevoir des différences. L'objectif de cette analyse informatisée est donc de dépasser cette réaction en cherchant à caractériser les différences qui, potentiellement, existent entre ces plans de formation.

Nous avons compilé les textes des plans de formation des trois académies dans lesquelles ont été menés les entretiens auprès des enseignants. Les différences de présentation dans la forme, la présence de nombreux tableaux notamment, ont nécessité un important travail de mise en forme, le logiciel Alceste travaillant à partir de texte « en continu ».

Nous nous sommes arrêtés à une analyse dans laquelle 80 % des UCE constituant le corpus d'ensemble sont retenues, score tout à fait intéressant pour autoriser des interprétations fiables. Cette analyse fait apparaître six classes de mots dont il nous faut maintenant essayer de reconstruire les logiques sous-jacentes.

Résultats

Tableau 22 : Classification descendante hiérarchique des plans de formation

Classe 1		Classe 4		Classe 3		Classe 2		Classe 5		Classe 6	
Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2
format-ion	70	ASH	270	E	143	troubl+er	151	act-ion	62	cultur<	104
stagiaire+	59	IUFM	166	option+	129	cognitiv+	81	savoir+	42	européen+	103
est	31	circoscription	117	semaine+	122	enseignement-	73	reeduc+	33	sociolog<	92
rest+er	28	academi<	108	F	109	langage+	65	situation+	32	familiat	84
annee+	26	IEN	79	D	103	enf+ant	59	experience+	31	partenari+	81
positionn+er	21	departementa-	78	G	97	developpemer	56	travail<	24	environnemen	77
lui	21	reunion+	69	altermance<	65	psycholog+16	55	expressi+f	24	concept+	70
contractualis+	19	inspect-ion	68	mars	50	eleve+	52	favoris+er	22	prenant+	70
expos+er	19	equipe+	54	regroup+er	49	sourd+	47	atelier+	22	catégori<	68
parcours	19	directeur+	51	jour+	49	adolescent	46	elaborat-ion	22	citoyennete	68
benefici+er	18	format-ion	41	juin+	44	grave+	42	jeu+	21	pluri	68
facilite+	18	conseil<	38	lundi+	44	psycho<	41	efficac+e	21	epistemologiqt	68
privilegie+	16	artioul<	36	SH	44	apprenti<	39	dans	19	polit+16	68
lors-d<	16	visite+	35	CAPA	42	*pf_L3	35	EPS	19	social	62
accompagn+er	15	participat-ion	32	calendrier+	42	defici+ent	32	reflex-ion	19	modul+er	57
L	15	secteur+	31	decembre+	39	chez	32	aide+	18	scolaire+	54
coherence	15	cependant	30	avril+	39	comprendre.	32	leurs	17	context<	49
constitu+er	15	coordonn+er	30	mandi+	33	handicap+	29	a-travers	17	UF2	46
temps	14	coordonnat+	30	*pf_L1	33	mathemat+16	28	collecti+f	17	repere+	46
permettre.	14	planifi+er	29	octobre+	27	repercussion+	28	place+	16	donnee+	42
ont	14	tut+eur	28	hebdomadaire-	27	domin+er	28	analyse+	16	educat-ion	39
modat	13	lille	27	janvier+	22	scolaris+	28	utilisat-ion	16	legislati+f	32
il	13	plan+	27	infra	22	charge+	28	parent+	15	sein+	30
d	13	journee+	23	novembre+	22	adapt+er	27	relation+	14	reglementaire+	29

Deux familles de mots apparaissent très clairement. La première regroupe les classes 2, 5 et 6 et la seconde les classes 1, 4 et 3. Pour chacune des classes, nous proposons un titre et donnons en illustration quelques extraits de textes considérés comme représentatifs de la logique structurant cette classe.

La classe 6 (8 % des uce classées) : **Des repères épistémologiques, sociologiques et culturels pour penser la question du handicap** dans son environnement familial, social, politique et réglementaire.

« *Pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social* ». (u.c.e. 151, Khi2 : 111⁵²)

« *Pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social, 45h, module 1, 9h, législation, contextualisation des politiques dans un espace européen* ». (u.c.e. 98, Khi2 : 110)

« *Connaissance de l'environnement réglementaire et institutionnel, contextualisation historique des politiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires* ». (u.c.e. 403, Khi2 : 52)

« *79 heures de formation sont consacrées à cette unité de formation, qui se décline en deux modules : méthodologie de projet et travail en partenariat* ». (u.c.e. 400, Khi2 : 39)

« *Nature du partenariat problématique de l'orientation avec les adolescents en difficulté : le projet professionnel l'aide à l'orientation et à l'insertion le partenariat avec le CMP pour l'adolescent en difficulté* ». (u.c.e. 127, Khi2 : 19)

« *Disposer de repères épistémologiques, sociologiques et culturels relatifs à l'évolution du système éducatif français pour la prise en charge des élèves en difficulté et/ou handicapés* ». (u.c.e. 294, Khi2 : 19)

La classe 5 (25 % des uce classées) : Une fois les repères posés, c'est le temps de la transformation pour l'action

- pour se préparer en tant qu'enseignant à travailler avec ce public et ses contraintes

« *Favoriser un travail sur soi et une réflexion sur la place du corps et du non verbal dans la pratique professionnelle* ». (u.c.e. 529, Khi2 : 32)

« *Place institutionnelle respective des différents partenaires et acteurs d'un projet, méthodologie de leurs élaborations et réalisations. Problématique de l'intégration place des parents et relation avec eux lors de l'élaboration d'un projet pour l'élève* ». (u.c.e. 638, Khi2 : 27)

« *Mettre en jeu sa créativité, expérimenter de nouvelles attitudes, développer son imaginaire et sa fantaisie afin d'accroître son efficacité au sein du groupe et dans la relation d'aide* ». (u.c.e. 531, Khi2 : 26)

« *Élaboration et exploitation d'outils et de support conduites d'entretien* ». (u.c.e. 143, Khi2 : 22)

- avec les élèves en classe

« *Il met en place pour ces élèves des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite* ». (u.c.e. 312, Khi2 : 19)

« *Afin optimiser les aides à apporter aux élèves, la réflexion sera centrée sur l'analyse de leurs erreurs et sur la compréhension des obstacles pédagogiques et didactiques en jeu dans les situations mathématiques* ». (u.c.e. 488, Khi2 : 17)

« *Adaptations pédagogiques, didactiques et éducatives construction et utilisation d'outils d'observation et d'évaluation d'élèves, dans des situations pédagogiques variées ; aide à la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage* ». (u.c.e. 629, Khi2 : 17)

⁵² Le Khi2 est une mesure de la représentativité de l'extrait par rapport à la classe considérée.

« *Approche théorique et pratique données méthodologiques nécessaires à l'observation d'un enfant ou d'un groupe d'élèves dans des situations variées construction et utilisation d'outils d'observation et d'évaluation en rééducation* ». (u.c.e. 141, Khi2 : 15)

- la réflexivité comme principe de liaison entre formation et action
 - o à travers l'écriture d'un mémoire professionnel

« *Un accompagnement solide et rigoureux dans l'élaboration d'un mémoire professionnel outre le suivi individualisé que tout stagiaire peut solliciter, la mise en place de séminaires collectifs garantit une aide efficace à la problématisation et donne toute sa valeur à la dimension réflexive visée par l'élaboration d'un écrit de ce type* ». (u.c.e. 357, Khi2 : 20)

- o à travers des séances d'analyse de pratique

« *Séances d'analyse de pratiques professionnelles prenant ancrage dans des situations concrètes d'observation ou d'observation/action organisées dans le cadre des 400 heures IUFM* ». (u.c.e. 19, Khi2 : 12)

« *Par le retour sur les situations vécues et la réflexion sur ce qui s'est réellement passé, les stagiaires vont prendre conscience de leurs gestes professionnels, les faire évoluer* ». (u.c.e. 677, Khi2 : 12)

« *Cette réflexion doit être développée à-la fois sur l'action et dans l'action* ». (u.c.e. 671, Khi2 : 11)

« *Permettre d'acquérir les bases d'une culture commune, de faire l'expérience d'une réflexion commune à travers l'analyse de situations professionnelles rencontrées dans le cadre du RASED, réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté* ». (u.c.e. 592, Khi2 : 10)

« *Développer les capacités d'analyse des stagiaires face à leur pratique dans des situations réelles et concrètes, acquérir le recul nécessaire pour, au besoin, modifier ou améliorer sa pratique* ». (u.c.e. 634, Khi2 : 8)

Avec la classe 2 (18 % des uce classées), ce sont les élèves que l'on est amené à considérer, comme présentant des besoins éducatifs particuliers.

On peut dans un premier temps étudier les mots significatifs de cette classe. Ils renvoient :

- au handicap et à la pathologie de l'enfant (troubl + ⁵³er, sourd +, psycho, défi + ient, handicap +),
- à la sphère de l'intellect (cognitiv +, mathématiq +),
- à la prise en charge scolaire (enseignement, apprentissage, scolariser),
- à l'articulation entre la problématique de l'élève et les apprentissages (répercussion + adapt + er).

⁵³ Le signe « + » marque la racine des formes prises en compte par l'analyse.

Les uce significatives nous permettent d'affiner ce premier niveau.

- des élèves dont le handicap va avoir un impact sur leurs apprentissages
 - « *Données actuelles concernant les difficultés de l'élève face aux apprentissages développement et troubles du langage oral et écrit et des fonctions cognitives* ». (u.c.e. 626, Khi2 : 58)
 - « *Module 1, psychologie du développement et analyse des BEP les conceptions actuelles concernant le développement du langage chez l'enfant développement psychomoteur et troubles praxiques* ». (u.c.e. 136, Khi2 : 53)
 - « *Mathématique et handicap moteur ?* ». (u.c.e. 440, Khi2 : 44)
 - « *Développement psychoaffectif. Des troubles aux classifications. Le retard mental, l'autisme et les BEP. Développement de la communication et du langage. Troubles de la mémoire, des apprentissages et de l'attention. Synthèse : répercussions des troubles sur l'apprentissage et BEP* ». (u.c.e. 90, Khi2 : 40)
 - « *Scolarisation des enfants et des adolescents sourds signants ou sourds oralisants, selon le référentiel des compétences spécifiques à l'option A : 1. aspects médicaux et paramédicaux 2. aspects psychologiques 3. aspects linguistiques 4. aspects pédagogiques 5. aspects socioculturels 6* ». (u.c.e. 407, Khi2 : 39)
 - « *Les principaux contenus : névroses et psychoses ; la déficience et les troubles des fonctions cognitives ; les altérations de la fonction symbolique ; les troubles du comportement et de la conduite ; la classification des maladies mentales ; les troubles autistiques ; les fonctions exécutives* ». (u.c.e. 464, Khi2 : 35)
 - « *Champ médical, paramédical et psychologique présenté sous forme de cours, l'information médicale permet aux enseignants d'être informés sur les causes et les principales thérapeutiques des maladies et déficits moteurs et de comprendre leurs incidences sur la scolarité et le devenir des jeunes* ». (u.c.e. 453, Khi2 : 28)
 - « *Module 1. Psychologie du développement et analyse des BEP. Développement psychoaffectif. Estime de soi et apprentissage. Styles cognitifs et apprentissages scolaires. Développement et troubles du langage et de la communication. Mémoire et difficultés d'apprentissages. Les relations pensée langage* ». (u.c.e. 105, Khi2 : 26)
 - « *Comprendre les écueils que l'enfant peut rencontrer dans son développement psychologique et de leurs incidences dans les apprentissages ; analyser les difficultés les plus fréquentes dans l'apprentissage du langage écrit, la structuration de l'espace et du temps, le développement de la mémoire* ». (u.c.e. 483, Khi2 : 24)
 - « *Incidence de la surdité sur la fratrie L'intégration scolaire et ses enjeux psychologiques ; apport de la psychologie génétique cognitive dans la prise en charge pédagogique des difficultés d'apprentissage de l'enfant sourd* ». (u.c.e. 414, Khi2 : 22)
 - « *Connaître les différentes approches théoriques relatives à la dynamique du développement de l'enfant et à ses difficultés. Amener le r educateur en formation à situer les enfants dans leur développement cognitif et social. Mener une prévention des troubles du langage oral et écrit dès la maternelle* ». (u.c.e. 522, Khi2 : 17)

- apprentissages pour lesquels la maître devra adapter et différencier les démarches et outils qu'il va utiliser

« *Pratiques différenciées et adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves* ». (u.c.e. 105, Khi2 : 26)

« *À cet effet, l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages : il connaît et prend en compte dans son évaluation, les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans les domaines physiques, cognitif* ». (u.c.e. 325, Khi2 : 27)

« *Aides différenciées et adaptées. en mathématique : observer et analyser les dysfonctionnements, repérer les erreurs, les stratégies propres aux élèves, les compensations pour élaborer des séquences adaptées* ». (u.c.e. 439, Khi2 : 36)

Pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves ». (u.c.e. 625, Khi2 : 30)

En français : maîtriser au mieux la discipline pour adapter l'enseignement à la diversité des situations rencontrées, troubles langagiers, troubles de la communication, troubles psychologiques ». (u.c.e. 468, Khi2 : 28)

« *Didactique de la langue orale et écrite en SEGPA, didactique spécialisée des mathématiques et élèves en grandes difficultés, didactique des maths en SEGPA analyse des pratiques, études de cas* ». (u.c.e. 633, Khi2 : 25)

C'est la problématique de la formation qui est construite dans l'emboîtement de ces trois classes de mots. C'est-à-dire une tension entre les caractéristiques propres des élèves (classe 2) et celles de leur environnement (classe 6), qui oriente les réponses à construire en articulant réflexion et action, pour que des apprentissages se mettent en place et réussissent (classe 5). Nous allons décrypter le deuxième regroupement dans l'ordre inverse de notre précédente analyse, en remontant la hiérarchie de constitution de l'arbre, allant de la classe 1 à la classe 3 en passant par la classe 4.

La classe 1 (24 % des uce classées) est centrée sur le professeur stagiaire en formation. Les items « positionner » (Khi2 : 21) et « contractualis + » (Khi2 : 19) renvoient au bilan personnalisé du stagiaire qui est dans le cahier des charges de la formation. « Personnaliser » est le mot qu'on peut considérer comme répondant à cette commande institutionnelle, il est aussi caractéristique de cette classe, à un degré moindre que les deux précédents (Khi2 : 8,75). À noter que le terme « individualisation » est absent.

Les principes de la formation sont clairement affichés.

- il s'agit de formation et non d'adaptation à l'emploi

« Une formation professionnalisante. Nous réaffirmons notre conviction que former n'est pas adapter à l'emploi. L'enseignant spécialisé doit être capable d'élaborer des dispositifs adaptés dans des circonstances et des contextes variés ». (u.c.e. 349, Khi2 : 11)

- formation par alternance

« Articulation des différentes composantes de la formation périodes en responsabilité, périodes de regroupement. La formation CAPA SH est une formation en cours d'exercice qui comporte un temps conséquent sur le terrain ». (u.c.e. 205, Khi2 : 10)

« Les stagiaires peuvent choisir de rester sur le même lieu de stage tout au long de la formation ou changer de lie :: les choix sont discutés et contractualisés avec le responsable de la formation ». (u.c.e. 382, Khi2 : 31)

« L'étalement des périodes d'alternance au cours de l'année permet de mieux situer les stagiaires dans leur processus d'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle ». (u.c.e. 213, Khi2 : 4)

« C'est l'occasion pour les stagiaires d'expérimenter des pratiques pédagogiques nouvelles et pour les formateurs d'assurer la cohérence de la formation théorique et pratique ». (u.c.e. 226, Khi2 : 4)

Le stagiaire est pris en compte individuellement à travers

- un bilan de compétences

« Il permettra aussi un bilan de compétences réalisé en N 1 qui est un premier positionnement déclaratif du stagiaire qui va progressivement s'objectiver au cours de la formation grâce à l'apport et au regard des formateurs ». (u.c.e. 212, Khi2 : 12)

« Positionnement et suivi des stagiaires. Chaque stagiaire bénéficie d'un positionnement initial à l'année N 1 qui lui permet de mesurer l'écart entre les compétences décrites dans le référentiel et ses compétences actuelles ». (u.c.e. 54,6 Khi2 : 14)

- menant à une contractualisation, voire une personnalisation, du parcours de formation

« Il [le bilan] sert de base à la contractualisation de la formation et la personnalisation de son parcours. Un entretien trimestriel avec le responsable d'option lui permet de faire le point régulièrement sur son évolution ». (u.c.e. 547, Khi2 : 19)

- et l'accompagnement mis en place sous diverses formes

« L'enseignant bénéficie au cours de sa formation d'un accompagnement diversifié BO du 26 février 2004 ». (u.c.e. 234, Khi2 : 29)

« Le tuteur est une personne ressource qui connaît le référentiel de compétences attendu pour un enseignant spécialisé ». (u.c.e. : 281 Classe : 1 Khi2 : 16)

« Leurs objectifs sont [il s'agit des entretiens] : l'aide au positionnement ; la négociation et contractualisation du projet personnalisé de formation, l'aide à l'élaboration et à l'analyse des projets d'actions sur le terrain ; l'accompagnement de la recherche ; l'aide à la rédaction du mémoire ». (u.c.e. 573, Khi2 : 18)

« Le livret du stagiaire il se présente sous la forme d'un livret qui a pour objectif de guider le stagiaire et de faciliter la communication avec les formateurs charge du suivi de sa formation ». (u.c.e. 569, Khi2 : 11)

« Il ne s'agit [les visites] en aucun cas d'une évaluation sommative, même si le formateur laisse une trace écrite de son passage. Cet écrit reste la propriété de l'enseignant en formation qui peut le montrer aux autres accompagnants dans le cadre d'une logique de parcours ». (u.c.e. 274, Khi2 : 18)

« Un suivi régulier sur le terrain afin que les périodes en responsabilité fassent véritablement partie intégrante de la formation, le suivi et l'accompagnement des stagiaires sur le terrain sont pensés de manière spécifique ». (u.c.e. 361, Khi2 : 5)

« Chacune de ces visites a un rôle spécifique et complémentaire. Une personnalisation des parcours de formation la contractualisation du parcours de formation avec chaque stagiaire ». (u.c.e. : 363, Khi2 : 4)

- mais la dimension collective de la formation est aussi affirmée, à travers des dispositifs

o type séminaire

« Pour les autres stagiaires, il s'agit d'un enrichissement par la connaissance du travail et de la réflexion d'un pair. L'échange facilite l'appropriation de pratiques diverses en ressourçant les pratiques présentes et futures ». (u.c.e. 359, Khi2 : 10)

o ou type plate forme

« Elle a pour objectifs de faciliter et accroître les échanges entre formateurs et stagiaires, mais aussi entre stagiaires, d'améliorer, à travers des documents ressources et des liens web, l'articulation entre les différentes modalités de formation ». (u.c.e. 604, Khi2 : 11)

Cette formation s'inscrit dans un **contexte institutionnel local** qu'il est important de prendre en compte (**classe 4**, 9 % des uce classées). L'importance des Khi2 relatifs aux uce centrées autour du partenariat institutionnel avec les inspections, les académies, les IEN et les départements comme éléments déterminants de l'organisation est significative. Sans doute peut-on y voir la nécessité qu'impose l'alternance (Khi2 : 65 dans la classe 3) et le lien avec les terrains d'exercice.

« L'application de la circulaire (2004-026 du 10.02.04) conduit l'IUFM à élaborer et à mettre en oeuvre le plan de formation en étroite articulation avec les partenaires institutionnels que sont : Le Rectorat de l'Académie de [...], les Inspections Académiques [...], les Circonscriptions du 1er degré et leurs équipes, les IEN – ASH et leurs équipes ». (u.c.e. 197, Khi2 : 81)

La principale préoccupation devient : la nécessaire articulation des différentes composantes de la formation.

« Le comité de pilotage académique est un des lieux fonctionnels de cette nécessaire articulation. Il se réunit très régulièrement au centre IUFM de [...], environ cinq réunions par an ». (u.c.e. 200, Khi2 : 59)

« Le stagiaire bénéficie de deux visites au moins par un formateur PIUFM [...]. Les différents formateurs : le référent académique de la formation il supervise la formation en lien avec l'IUFM et les IEN ASH des départements concernés ». (u.c.e. 659, Khi2 : 58)

« L'accompagnement par l'équipe de circonscription et de l'équipe départementale ASH. L'enseignant reçoit au moins deux visites de l'équipe de circonscription et/ou de l'équipe départementale ASH ». (u.c.e. 276, Khi2 : 56)

« Ainsi, en étroite coopération avec les équipes de circonscription, les stagiaires doivent pouvoir bénéficier de trois à quatre visites au moins dans l'année de formation qui peuvent être assurées par le directeur de mémoire ». (u.c.e. 362, Khi2 : 46)

« L'IUFM est opérateur de formation. L'articulation entre les temps de regroupement en IUFM, 400h, et la pratique suivie et accompagnée sur un poste spécialisé, est assurée par le groupe académique de pilotage, corps d'inspection, rectorat, LA, IUFM ». (u.c.e. 256, Khi2 : 38)

« L'équipe des formateurs. Déjà bien habituée au partenariat avec les professionnels du terrain, établissements spécialisés, collèges, circonscriptions, réseaux d'aide, IEN ASH, mais aussi secteur social et secteur médical, l'équipe s'est engagée dans une collaboration constructive avec l'ensemble des circonscriptions et leurs équipes, et notamment avec les circonscriptions voisines du centre de [...] ». (u.c.e. 163, Khi2 : 19)

La **classe 3** (16 % des uce classées) est celle qui regroupe les **modalités d'organisation pratiques de la formation**. Il est à noter l'importance qu'ont les options (E, Khi2 : 143 ; F, Khi2 : 109 ; D, Khi2 : 103 ; G, Khi2 : 97) ; en creux, on peut noter l'absence d'uce autour de l'interoptionnel, de l'interdegré ou de l'interdisciplinarité par exemple.

« Semaines du 26 novembre au 21 décembre 2007 ; semaines du 21 janvier au 08 février 2008 ; semaines du 24 mars au 4 avril 2008 CAPA SH, options E, G ». (u.c.e. 374, Khi2 : 91)

« Enfin, un regroupement d'une semaine du 31 mars au 4 avril permettra de préparer les stagiaires à l'examen. Pour l'option G, l'alternance infra hebdomadaire, 2 jours terrain, 2 jours IUFM, sera précédée d'un regroupement initial de 3 semaines en N-1, commun à toutes les options et de périodes de regroupement à l'IUFM ». (u.c.e. 57, Khi2 : 81)

« Accueil, bilans, stage : 30h conférences, modules, mémoire : 45h. Total, stagiaire : 75h. Options D, E, F et G semaine du 4 au 9 juin dont samedi matin lundi 4 juin le matin ». (u.c.e. 71, Khi2 : 59)

« L'alternance est modulée en 4 périodes sensiblement égales de 3 à 4 semaines, cf. document en annexe 1. Les regroupements à l'IUFM se déroulent les lundi, mardi, jeudi et vendredi de 9h à 12h et de 13h30 à 16h30 selon le calendrier suivant : du 1 octobre au 26 octobre ». (u.c.e. 62, Khi2 : 48)

« Une seconde période de regroupement à l'IUFM de durée équivalente doit permettre de mettre en place les cadres nécessaires à l'exercice du métier, d'amorcer une théorisation des pratiques et d'apporter un début de réponse aux questionnements issus de la période sur le terrain ». (u.c.e. 207, Khi2 : 5)

L'analyse factorielle du corpus met en tension sur l'axe 1 (46 % de l'inertie) les classes 1 et 2 et sur l'axe 2 (29 % de l'inertie) les classes 3 et 4. Ainsi donc on peut penser que l'axe 1 serait celui des individus (enseignants/élèves) impliqués dans la relation d'enseignement/apprentissage, quand l'axe 2 serait celui des Institutions en charge de la formation, la commande d'un côté, la mise en œuvre de l'autre.

Pour conclure, revenons sur la question que nous avons posée au début de ce texte : au-delà du cahier des charges commun qui organise la réponse des académies en termes de formation, est-il possible de mettre en évidence des différences quant à la nature de cette réponse ? Comment se situent les trois académies dont nous avons analysé les plans de formation relativement aux mondes lexicaux présentés ci-dessus ? Autrement dit, peut-on considérer que telle ou telle classe de mots caractérise préférentiellement telle ou telle académie ? C'est à cette question que le tableau ci-dessous apporte des éléments de réponse.

Tableau 23 : Des académies caractérisées par des mondes lexicaux

	Classe 1	Classe 4	Classe 3		Classe 2	Classe5	Classe 6
	le stagiaire en formation	Le contexte institutionnel local	l'organisation		les élèves	l'action	des repères
« A »			Khi2 = 32,92				Khi2 = 2,2
« B »		Khi2 = 16,87				Khi2 = 3,38	
« C »					Khi2 = 35,01	Khi2 = 3,69	

Les intuitions relatives à la première lecture des plans apparaissent maintenant clairement : il existe une tonalité générale qui différencie chacun des plans de formation.

Il faut remarquer dans un premier temps que la classe 1 est la seule à ne pas être caractéristique d'une académie en particulier. Alors que chaque académie est caractérisée par deux classes, la classe 1 n'aurait-elle pas du être caractéristique des trois plans de formation ?

Chaque académie se caractérise par des valeurs importantes accordées à deux classes avec un écart important entre ces deux classes. Exemple : l'académie AC_1 dont le Khi2 pour la classe « organisation » est de 32,92 et la classe « des repères » est de 2,2.

À partir de ce constat, nous pouvons dire que chaque académie porte une signature particulière.

Académie « A » : cette académie privilégie les classes « organisation » et « repères ». L'organisation occupe une place énorme (Khi2 : 32,92), poids qui est à estimer par rapport à la classe repère (Khi2 : 2,2). Cette entrée par l'organisation signe une formation jeune, centrée sur le « qui fait quoi » et non sur les élèves. Le contexte institutionnel local, les contenus de formation y occupent une place restreinte.

Académie « B » : dans cette académie, une grande importance est accordée au contexte local (Khi2 : 16,87) et de manière moins significative à la classe « que faire » (Khi2 : 3,38). Le contexte local très prégnant s'explique par l'étendue de l'académie, la multiplicité des partenaires (circonscriptions ASH notamment) et des centres IUFM.

Académie « C » : la classe 2 « les élèves » (Khi2 : 35,01) est dominante ; cette académie a développé un DU de neuropsychologie d'où l'importance de cette classe. Cette classe s'articule avec la deuxième classe significative de l'académie, la classe 5 « l'action » (Khi2 : 3,69). Peut-on dire de cette académie qu'elle privilégie l'articulation théorie – pratique à partir de la réalité qui est celle des élèves handicapés ?

3.1.3 Trois axes d'analyse

Une lecture autour de 3 axes :

- L'environnement des formations
- Développer une logique de personnalisation
- Construire son identité professionnelle

Tableau 24 : Carte d'identité des formations spécialisées

		« A »	« B »	« C »
EN DIRECTION DES PARTENAIRES	L'environnement des formations	Groupe de pilotage académique ASH Partenariat avec école d'orthophonie (journées communes de formation)... Formation interne	Groupe de pilotage académique ASH Partenariat avec l'INSHEA Partenariat en construction avec des associations de familles	Groupe de pilotage académique ASH Partenariat avec CREA I école d'orthophonie... Avec centre de référence TSL... Séminaires de formation interne Articulation avec le terrain (stages chez les tuteurs)
EN DIRECTION DES STAGIAIRES	L'individualisation des parcours	Importance des APP (40h) DU « Neuropsychologie, Education et Pédagogie » 25 % inter-optionnels	Bilans de positionnement du stagiaire en N-1 Plate-formes collaboratives de travail	Bilans de positionnement du stagiaire en N-1 Suivis individuels Dispositif de remédiation en cours de formation Plate-formes collaboratives de travail Accent mis sur le développement personnel Existence de parcours personnalisés
	L'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé	Importance des APP (40h)	APP (25h)	Importance des APP (40h) DU « Neuropsychologie, Education et Pédagogie » 25 % inter-optionnels

Ces nouvelles formations CAPA-SH présentent des évolutions par rapport aux textes régissant les formations CAPSAIS.

Les points ci-dessous ont été relevés lors du retour des questionnaires complémentaires à destination des responsables :

Le volume horaire de formation

La formation en cours d'emploi

Pas de possibilité de stage de pratique accompagnée

Deux référentiels à la place d'un par option

Moins de temps pour stabiliser une identité professionnelle

3.1.3.1 L'environnement des formations

Tension 1 – Existence d'un groupe académique ASH et inexistence de données de terrain en terme de besoins recensés

Les plans de formation sont validés par la Division Générale de l'Enseignement Scolaire sur la base d'un cahier des charges établi par le Ministère. Cependant, ils sont élaborés en

concertation avec les partenaires que sont le rectorat et les inspections académiques selon des formes variables : groupes de travail ou comités académiques ASH pilotés par un chargé de mission ASH auprès du Recteur pour l'académie « A » par exemple.

Cette articulation entre une logique de besoins et une logique de formation se doit d'être étayée et nourrie pour que cette construction devienne réellement une co-construction ; elle suppose :

1) que les besoins soient recensés ; c'est le cas pour l'académie « B » et en partie pour l'académie « A »

22 % des CLIS sont tenues par des enseignants non spécialisés dans l'académie « A », 33 % avant le CAPA-SH

Pour l'académie « B », les besoins sont chiffrés : 30 options D, 5,5 options E, 28 options F. Les contraintes sont connues : un nombre insuffisant de candidatures pour ouvrir les 3 options chaque année et un potentiel limité d'enseignants titulaires-remplaçants.

Pour l'académie « C », la programmation se fait d'une année sur l'autre, ce qui crée « un effet yoyo » sur certaines options.

2) que ce recensement se traduise par une programmation pluri-annuelle

Les plans de formation construits pour une année, ne peuvent pas prendre en compte des données qui sont inexistantes ou imprécises : quid de l'ouverture d'une nouvelle option si l'on ne connaît pas les besoins réels ?

3) que les profils des stagiaires et des groupes de formation soient établis :

Dans l'académie « C », le public accueilli est très divers ; ainsi, le spectre de la répartition par âge et par expérience professionnelle des stagiaires est très large ; ce sont des enseignants fraîchement sortis de formation initiale (T1, T2, T3) mais aussi des enseignants qui ont une Ancienneté Générale des Services importante, les stagiaires ont des âges variant de 22 ans à 46 ans...

Dans l'académie « B », cette amplitude des âges est également très large : beaucoup de stagiaires sont des T2 ou T3 mais nombre d'entre eux sont également des cinquantenaires.

D'autres données mériteraient d'être recueillies et intégrées aux plans de formation : par exemple, nous n'avons pas de données relatives aux cursus universitaires des stagiaires ni à leurs parcours professionnels. Cette dimension, si elle est prise en compte dans les bilans personnalisés, est absente dans les plans de formation tout comme les profils de groupe.

Tension 2 – Constituer des pôles ressources dans le second degré, transférer les compétences des formateurs ASH vers les équipes de formateurs IUFM et assurer leur formation

Les équipes de formateurs sont constituées en équipes pluri-catégorielles autour de coordonnateurs d'option. Universitaires, formateurs IUFM, formateurs de l'INSHEA pour l'académie « B », mais également équipes de circonscription, enseignants chevronnés, etc.

Ces enseignants chevronnés interviennent dans les formations ou accompagnent les stagiaires. Ce suivi par un pair expérimenté ancre les formations dans une proximité de terrain ; ce sont des enseignants spécialisés qui accueillent les stagiaires dans leur classe, des tuteurs de terrain dans l'académie « A » ou des maîtres d'accueil temporaire (décret 71-634 de 1971) dans l'académie « B ». Dans l'académie « A », ce sont dix réunions d'information et de formation des tuteurs qui ont été co-animées par les IEN-ASH et les formateurs IUFM avec pour objectifs d'élaborer des outils de suivi de stagiaires et de clarifier les missions respectives de chacun. Le tuteur, personne ressource, rencontre le stagiaire au moins à quatre reprises sur le lieu d'exercice de celui-ci. Cet accompagnement des pairs revêt ici une dimension significative.

La logique de réseaux/de relais prévôt dans ces formations : c'est à partir « d'un noyau dur » constitué des coordonnateurs d'option et des formateurs les plus impliqués que se développe des relais en direction des différents centres de l'IUFM « A », des formateurs IUFM qui n'interviennent pas dans l'ASH, en direction des équipes de circonscription ASH et des pairs de terrain (« A », « B »).

Des intervenants hors Education nationale sont également mobilisés : l'académie « B » souligne « que la dimension partenariale de l'ASH est importante, les apports et les échanges avec les représentants des champs sanitaire, médico-social, justice sont nécessaires. »

Créer un réseau de personnes ressources qui permette de nourrir les formations 2CA-SH

Les formations 2CA-SH sont des formations jeunes, qui n'ont que peu d'antériorité, contrairement aux formations CAPA-SH qui s'inscrivent dans la lignée des différentes formations spécialisées du premier degré... Ces formations ne peuvent s'appuyer sur les compétences de professionnels titulaires d'un 2CA-SH. Il est donc particulièrement nécessaire

de recenser les compétences existantes par champ disciplinaire et par zone géographique. Ce maillage nécessaire entre les professionnels de terrain spécialisés pour nourrir les formations 2CA-SH constitue une donnée de terrain incontournable pour assurer la réussite de la scolarisation des élèves handicapés dans le second degré.

Ainsi, dans l'académie « A », un réseau de personnes ressources (tuteurs, enseignants...) a été constitué. Dans ce dispositif, les enseignants du premier degré (SEGPA, IMPRO, UPI) sont particulièrement mobilisés.

Transférer les compétences des formateurs ASH vers les équipes de formateurs IUFM

La lecture des ces trois plans de formation ne nous permet pas de mesurer le volume horaire de chaque catégorie d'intervenant dans ces formations. Tout au plus peut-on relever certains aspects significatifs :

Tableau 25 : Académie « C » : part des services effectués par l'équipe ASH et les formateurs IUFM de formation générale

IUFM « C »	IUFM	SCF (Service Commun de Formation ASH)	Intervenants extérieurs	Circonscriptions
CAPA-SH Option C	39 h/400 soit 9,75 %	290 h/400 soit 72,5 %	60 h/400 soit 15 %	11 h/400 soit 2,75 %
CAPA-SH Option D	143 h/400 soit 35,75 %	185 h/400 soit 46,25 %	46h/400 Soit 11,5 %	26h/400 soit 6,5 %

L'option C est assurée à près de 75 % par des formateurs du service commun de Formation ASH cependant que la formation D est assurée à parité par des formateurs IUFM et par des formateurs du SCF. Comment expliquer cet écart ? Des éléments de réponse sont donnés dans le chapitre du plan de formation consacré à l'option C : cours sur l'information médicale et para-médicale, formation en informatique net audiovisuel, connaissances en ergonomie sont autant de savoirs « techniques » spécifiques à l'option.

Pour l'option D, les formateurs IUFM (hors SCF) intervenant dans les formations spécialisées interviennent sur les aspects disciplinaires ; cette quasi parité peut-elle se lire comme un indicateur du transfert effectif des compétences du secteur spécialisé vers les formateurs des formations générales ?

Tableau 26 : Académie « C » : répartition des interventions pour le 2CA-SH

	OPTION C	OPTION D
IUFM « C »	84	84
Universitaires	9	9
Corps d'inspection	3	3
Enseignants « experts »	18	18
Intervenants extérieurs	30	30
TOTAL	150	150

Pour l'option D, notons la part importante des intervenants extérieurs (médecins, psychologues, orthophonistes...) qui occupe 30 % du temps global de la formation. À comparer avec le volume horaire dévolu aux intervenants extérieurs qui est de 11,5 % dans les formations CAPA-SH.

Tableau 27 : Académie « A » : répartition des statuts de l'équipe ASH

Directeur de centre	Maître de conférences	PRAG	PRCE	Conseiller Pédagogique de Circonscription ASH	Professeur des Ecoles spécialisé	Psychologue scolaire
1	5	5	5	1	2	1

9 enseignants spécialisés viennent renforcer la formation option D

La notion d'équipe pluri-catégorielle évoquée ci-dessus prend ici tout son sens.

Les formations de formateurs

Qu'en est-il des formations de formateurs ASH ? Mais également qu'en est-il des formations en direction des formateurs « généralistes » IUFM ?

Dans l'académie « A », « il existe une formation de formateurs avec les collègues IUFM depuis 4 ans (deux jours), avec une collègue MCF de Finlande ».

Dans l'académie « B », deux maîtres de conférences de l'IUFM ont participé à des stages nationaux sur les analyses de pratique professionnelle. Une formation était prévue il y a deux ans mais elle a été partiellement réalisée.

Dans l'académie « C », les formateurs permanents du SCF-ASH bénéficient :

- d'une analyse de pratique animée par un psychologue clinicien extérieur à l'institution (18 heures),
- d'un groupe de réflexion, inscrit au plan de formation de formateurs, dont l'objectif est de construire les outils d'une formation par l'alternance,
- de formations individuelles, à la demande, dans le cadre du plan de formations de formateurs,
- de participation régulière aux journées d'études organisées par le pôle sud-est des IUFM,
- de l'organisation et la participation à de nombreux colloques et journées d'études sur les thèmes qui touchent de près l'ASH.

S'il existe des actions de formation en direction des formateurs des pôles ASH, les données recueillies (plans de formations et entretiens) nous interrogent sur le peu d'actions de formation en direction des formateurs IUFM « généralistes » qui interviennent de manière ponctuelle dans les formations ASH.

Tension 3 – Le développement de la notion de partenariat et la part mineure des acteurs dans les formations spécialisées

La référence au partenariat comme principe et levier d'action en direction des actions pédagogiques vers les élèves à besoins particuliers est omniprésente dans les textes législatifs et réglementaires : citons entre autre le référentiel de compétence de l'enseignant spécialisé 1^{er} degré : (l'enseignant spécialisé) « met en oeuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluricatégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves. Il apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves.⁵⁴ ».

⁵⁴ Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, annexe 1 de la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 intitulée « Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le CAPA-SH ou le 2CA-SH ».

Le travail avec les familles

Ce thème fait partie de l'UF3 intitulée « Pratiques professionnelles, prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social ».

L'académie « A » développe le thème des relations avec la famille dans le cadre du module 2 de l'UF3 intitulé Approche sociologique, éducation à la citoyenneté

L'académie « B » développe dans l'UF2 du CAPA-SH option D le thème de la place des parents et de la relation avec eux lors de l'élaboration d'un projet pour l'élève et dans l'UF3 les relations avec les familles ainsi que la connaissance de systèmes familiaux. Un partenariat avec des associations de familles est en construction.

De plus, ce thème transversal est sans nul doute abordé au travers des questions du partenariat, du projet individualisé, de la maltraitance ou encore dans les analyses de pratiques professionnelles.

Pour autant, la loi du 11 février 2005 conforte la légitimité qui est celle des familles, dans les différents chaînons de la scolarisation des élèves handicapés (ESS, équipes pluridisciplinaires...) ; antérieurement, les annexes XXIV⁵⁵, la loi de 2002-2 relative aux institutions sociales et médico-sociales, en développant différents outils (livret d'accueil,...) avait anticipé la loi handicap.

Cette reconnaissance doit-elle se traduire dans les formations spécialisées d'enseignants ? Ainsi, la parole des familles est-elle présente à un moment ou à un autre de la formation (ce que disent les familles de leur enfant, de sa scolarité, de leur rapport à l'école...) dans une visée compréhensive de situations ? Comment les parents expriment-ils leurs besoins et attentes à des professionnels qui ne sont pas préparés à l'approche partenariale ?

L'étude de Chantal Bruno et Arielle Calmejane⁵⁶ pointe les écarts entre la qualité offerte par les professionnels et la qualité perçue par les familles. Une seconde étude met l'accent sur « les conduites d'évitement de la part de chacun alors que les professionnels étaient reconnus

⁵⁵ Annexes XXIV, au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 intitulée « Conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés ».

⁵⁶ BRUNO C. & CALMEJANE A. Etude sur la qualité de la relation parents-professionnels dans des services accompagnant des enfants porteurs de déficience(s). *Handicap*, juillet-décembre 2005, n° 107-108, pp. 7-25

comme indispensables, les parents incontournables et devant être considérés comme des partenaires »⁵⁷.

La dimension sociologique doit également être prise en compte ; Brigitte Belmont analyse la grande distance qui sépare école et familles populaires. Les parents de milieux populaires éprouvent un malaise face aux enseignants, se sentent désorientés par les pratiques pédagogiques et de leur côté, les enseignants « jugent négativement les comportements et attitudes éducatives [...] qui leur posent problème car non conformes aux leurs [...] »⁵⁸.

La place des familles est bien présente dans les plans de formation ; l'est-elle suffisamment ? Les parents ou des parents sont-ils présents pour exprimer leurs peurs et questionnements ? Les stagiaires sont – ils en fin de formation en mesure de développer une culture de coopération ?

Partenariat avec des associations d'usagers

Dans l'académie « A », « les associations sont peu sollicitées : c'est un choix » ; il n'y a pas de travail avec les établissements spécialisés de la région. Pas de données présentes dans les plans de formation des académies « C » et « B ».

Partenariat avec d'autres institutions

Académie « C » : une dizaine d'heures par option soit 2,5 % (10 h sur 400h) ;
Des conventions sont passées dans l'académie « C » avec le Centre régional Autisme Rhône alpes et le centre de référence pour les troubles du langage (une dizaine d'heures par option)

Partenariat avec d'autres centres de formation

Académie « C » : une vingtaine d'heures par option » soit 5 %
Académie « B » : intervention du CREAI, appui de l'INSHEA
Académie « A » : journées communes avec l'institut d'orthophonie
Les partenariats avec d'autres institutions (sanitaires, sociales et médico-sociales notamment) restent très limités voire inexistantes ; le constat est identique pour les centres de formation. La loi du 11 février 2005, en développant le projet personnalisé de scolarisation et, au-delà, le plan de compensation nous pose une contrainte majeure qui était déjà présente dans le projet

⁵⁷ CHATELANAT G., PANCHAUD-MINGRONE I. & MARTINI-WILLEMEN BM. Le partenariat : une nouvelle façon de collaborer ? *Pédagogie spécialisée*, n° 4, pp. 6-13.

⁵⁸ BELMONT B. Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? *La nouvelle revue de l'ASIS*, 1999, n° 7, pp. 41-48.

individualisé développé initialement dans les circulaires de 1983⁵⁹ et de 1991⁶⁰ ainsi que dans les annexes XXIV : partager les informations entre professionnels de différents secteurs, élaborer un plan d'action avec les familles pour permettre l'ajustement et la convergence des objectifs posés en direction de l'enfant ou de l'adolescent.

Un exemple, le travail de l'enseignant spécialisé en ITEP (Institut thérapeutique, Educatif et Pédagogique) ou le PPA (projet personnalisé d'accompagnement) élaboré pour chaque enfant affine le PPS. La notion d'interdisciplinarité apparaît au cœur de l'intervention en ITEP : « la notion d'interdisciplinarité marque la nécessité de disposer de personnels aux formations et aux compétences diverses, en mesure de mener une intervention d'ensemble, globale, interactive, cohérente »⁶¹.

Comment penser l'interdisciplinarité en actes (qui suppose de la négociation, des résistances, des choix...) dans le cadre des plans de formation ? Comment peser les différences de culture professionnelle pour mesurer les écarts et se mettre à la portée des interlocuteurs ? Comment construire une culture professionnelle partagée entre éducateurs et enseignants ?⁶²

Des temps de formation communs, des tables rondes co-pensées et co-organisées entre formateurs de différents centres de formation seraient – elles de nature à favoriser ce partage dont les professionnels s'accordent à dire qu'il ne fonctionne pas comme un allant de soi ?

En contrepoint, Danielle Zay⁶³ se demande si l'organisation de formations interinstitutionnelles ne relève pas d'une gageure, de par les différences de culture professionnelle et la nécessité qu'il y a d'interroger et de redéfinir l'identité professionnelle de chacun en relation avec les partenaires.

⁵⁹ Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983 intitulée « Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement ».

⁶⁰ Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents handicapés ».

⁶¹ Circulaire interministérielle n° 2007-194 du 14 mai 2007 intitulée « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis ».

⁶² BROSSIER D. & PUYALET J. Éducateurs et enseignants : à la recherche d'une culture professionnelle partagée. In : Actes du colloque inaugural de l'INS HEA des 20 et 21 octobre 2006. *Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté*. Suresnes : INS HEA, 2007, pp. 189-198.

⁶³ ZAY D. (dir.). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris : PUF, 1994, p. 183.

Il s'agit bien de former les enseignants à se mouvoir et à agir dans le cadre de partenariats internes et externes⁶⁴, fondés sur l'équité, c'est-à-dire l'égalité ou l'inégalité des contributions de chacun et la formalisation entendue comme la contractualisation des actions attendues de chacun.⁶⁵

Les liens de complémentarité⁶⁶ entre l'institution scolaire et le monde associatif pensés comme une construction permanente qui comprend une dimension de coopération, d'émulation et de régulation⁶⁷ sont-ils fondés sur l'équité et la régulation des tensions, c'est-à-dire la possibilité de recevoir un discours qui peut-être se situe comme hors norme vis-à-vis de l'Éducation nationale ?

3.1.3.2 Développer une logique de personnalisation

Tension 4 – Absence de données quant à l'origine des publics et une forte volonté de développer des parcours individualisés

Une formation spécialisée continuée pour des stagiaires qui, pour certains, n'ont pas totalement intégré les éléments du référentiel du professeur des Ecoles

Les formations spécialisées des académies de « C » et « B » reprennent systématiquement des contenus qui sont intégrés au référentiel du professeur des écoles : entre autre, les questions qui tournent autour de l'évaluation, la distinction tâche/objectif, la différenciation pédagogique...

L'académie « B » présente également en N-1 un quizz qui permet de construire une image des compétences de base qui ne sont pas intégrées par le stagiaire.

Ce questionnement nous conduit à nous interroger sur les compétences décrites dans les référentiels du professeur des écoles ⁶⁸ et de l'enseignant spécialisé.

Si ce dernier se situe en complémentarité de celui de professeur des écoles, ainsi que le présente le référentiel spécialisé, comment penser l'articulation entre les deux référentiels ?

⁶⁴ ZAY D. Etablissements et partenariats. *Savoirs*, 1994, n° 1.

⁶⁵ LESAIN J.-M. Partage, convergence et démocratie : difficulté du partenariat. *La nouvelle revue de l'AIS*, juin 1999, n° 6, pp. 139-151.

⁶⁶ BLOUGORN P. L'école pour tous, ou la redéfinition des liens de complémentarité entre l'institution scolaire et le monde associatif. In : Actes du colloque inaugural de l'INS HEA des 20 et 21 octobre 2006. *Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté*. Suresnes : INS HEA, 2007, pp. 165-169.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale, annexe III de la note de service 94-271 du 16 novembre 1994.

À titre d'exemple, nous avons extrait pour le référentiel du professeur des écoles la partie relative aux situations d'apprentissage et pour le référentiel CAPA-SH ce qui a trait à cette notion.

Nous avons choisi ici de reprendre le référentiel du professeur des écoles développé dans la note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 – annexe III.

Tableau 28 : Comparaison des référentiels de compétences des professeurs des écoles généralistes et spécialisés

Référentiel du professeur des écoles Compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage.	Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré
<p>Le professeur des écoles stagiaire doit être capable, en fin de formation initiale, de concevoir une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux et des acquis et capacités des élèves. - Inscrire la situation dans une progression et en identifier les préalables. - Définir l'activité proposée à l'élève, l'inscrire dans une durée, concevoir les consignes, prévoir les supports. - Identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue ; - Concevoir des activités de consolidation des acquis. - Concevoir des exercices d'entraînement, en varier le nombre. - Concevoir des exercices de mémorisation oraux ou écrits. - Concevoir des situations de réinvestissement des acquis, y compris dans une autre discipline ou en relation avec d'autres disciplines. - Concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage c'est-à-dire : <ul style="list-style-type: none"> o comprendre les fonctions de l'évaluation ; o définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité ; o établir les indices de réussite ; o analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs ; o prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse. 	<p>« Les enseignants spécialisés qui interviennent auprès des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de maladie ou de handicap, mettent en œuvre, le plus tôt possible, les adaptations indispensables des situations d'apprentissage et des supports, afin de tenir compte des conséquences des déficiences, atteintes ou maladies » (Présentation)</p> <p>« À cet effet, l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages ». (chapitre V)</p> <p>(pour l'option D, l'enseignant) « connaît et prend en compte dans son évaluation, les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans les domaines physique, cognitif, affectif et met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées :</p> <p>il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs ;</p> <p>il prend en compte dans son action pédagogique les apports des aides matérielles et techniques qui peuvent être fournies ;</p> <p>il sait utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés. (chapitre V)</p>

Ainsi, dans le référentiel du professeur spécialisé, celui-ci doit développer l'accessibilité pédagogique et didactique qui doit permettre à l'élève handicapé d'acquérir des savoirs ; cette accessibilité se situant au croisement du champ de la didactique, de la pédagogie et de la

problématique posée par l'élève ou un groupe d'élèves handicapés. Comment, par exemple, un enseignant qui ne saurait pas identifier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans un apprentissage classique pourrait-il proposer des adaptations pédagogiques pertinentes au regard de la singularité de l'élève ou des élèves qui sont devant lui ?

Cette insuffisante maîtrise des compétences de base du référentiel de Professeur des Ecoles est-elle de nature à faire obstacle à l'acquisition des compétences attendues de l'enseignant spécialisé ?

Les stagiaires étant partiellement centrés sur des compétences de base du métier d'enseignant à acquérir, sont-ils dans l'impossibilité cognitive de s'approprier – pris dans des tâches inscrites dans le référentiel PE – des contenus spécialisés ?

N'est-ce pas le cas lorsque nombre de stagiaires des formations spécialisées sont sortis récemment de formation initiale (stagiaires T1, T2) ?

Ces données relatives aux publics accueillis sont absentes des plans de formation spécialisés même si elles sont prises en compte dans les parcours personnalisés proposés.

Tension 5 – Des suivis personnalisés mais des parcours personnalisés à développer

Différents outils sont utilisés dans les trois académies. Ils s'inscrivent dans la cohérence suivante :

Bilan de positionnement individuel → Contractualisation institution/stagiaire → parcours de formation individualisés → entretiens réguliers avec un responsable d'option → dispositifs éventuels de remédiation.

Les bilans de positionnement

Ce bilan de positionnement du stagiaire, encore appelé bilan de compétences est une réalité dans les trois académies. Pour l'académie « C », ce bilan est suivi d'une personnalisation du parcours de formation et sa contractualisation avec le stagiaire. Des parcours diversifiés sont organisés dans les différents modules de formation. Un entretien trimestriel avec le responsable d'option permet de faire le point sur l'évolution du stagiaire eu égard au référentiel de compétences. La même méthodologie est appliquée pour les stagiaires 2CA-SH

L'académie « A » réalise également un bilan de compétences ; ce bilan qui est réalisé en N-1 est un outil qui va accompagner le stagiaire pendant sa formation et qui se précisera avec le guidage des formateurs ; pour autant, ce bilan n'entraîne pas de parcours personnalisé.

Le contrat de formation

Dans l'académie « A », il associe « les différents partenaires, planifie conjointement les visites, les rencontres entre pairs, l'accompagnement et le suivi afin de permettre au stagiaire d'avoir une vision claire et cohérente de son année de formation. Il regroupe par ailleurs les fiches de suivi qui rendent compte des diverses visites-conseil réalisées par les différents partenaires ». Dans l'académie « C », la contractualisation du parcours de formation avec chaque stagiaire, à l'issue d'un dispositif d'auto-positionnement individualisé donne lieu à la rédaction d'un document co-signé par l'institution et le stagiaire.

En direction des formations 2CA-SH, l'académie « A » propose également ce contrat de formation appelé protocole de formation qui est l'outil de liaison et de contractualisation nécessaire entre tous les partenaires, (les chefs d'établissements, les corps d'inspection, les formateurs IUFM et le stagiaire).

Pour ces mêmes formations 2CA-SH dont le nombre d'heures est limité (150 heures de formation), la contractualisation d'un projet de formation est, pour l'IUFM de « C », l'outil qui permet d'échapper à l'envie d'inscrire les contenus de formation dans un modèle transmissif : en effet, le contrat stagiaire-institution impose au stagiaire « de se positionner, d'opérer des choix, d'échanger avec les autres ».

Le suivi individuel des stagiaires

Dans l'académie « C », le suivi de terrain fait l'objet de trois à quatre visites qui peuvent être assurées par le directeur de mémoire, l'animateur du groupe d'analyse de pratiques ou un conseiller pédagogique. Une visite est centrée sur l'accompagnement du mémoire professionnel, une seconde sur la prise en compte du public accueilli.

Dans l'académie « A », le stagiaire reçoit une visite d'un formateur IUFM qui assiste à une séquence d'enseignement. « l'objectif de cette visite est d'aider l'enseignant à analyser sa pratique, à lui donner des conseils tant dans les écrits produits que sur la pratique elle-même et à le préparer à l'examen ». Un compte rendu de visite est transmis au stagiaire ; cet écrit reste la propriété de ce dernier. Le stagiaire reçoit également des visites de l'équipe ASH mais également de l'équipe de circonscription.

Pour les formations 2CA-SH organisées dans l'académie « A », un tuteur rencontre le stagiaire au moins une fois sur le lieu d'exercice de ce dernier. Le tuteur est une personne-ressource qui accepte de présenter son fonctionnement, ses supports de travail, ses projets et qui est disponible pour répondre aux questions du stagiaire.

Trois types de suivi sont organisés dans l'académie « B » :

Deux visites conseils conjointes d'un formateur IUFM et d'un membre de l'équipe départementale ASH

Deux visites, *a minima*, d'un formateur départemental

La participation pour chaque stagiaire, à une réunion d'équipe éducative, à une réunion de synthèse ou commission MDPH.

À noter que ce suivi est prolongé après la fin de la dernière semaine de regroupement et jusqu'à l'examen.

Les parcours personnalisés

L'académie « C » prend en compte les parcours professionnel et universitaire antérieurs, les acquis et les besoins. La diversification des parcours est en effet une nécessité pour répondre à la variété des profils de stagiaires. Les stagiaires CAPA-SH peuvent s'inscrire à un diplôme universitaire « Neuropsychologie, Éducation et Pédagogie », ce qui donne lieu à un aménagement de parcours ; ils peuvent également, s'inscrire à un autre diplôme universitaire « Adolescents difficiles ». « Les contenus de formation universitaires figurent dans le référentiel de formation CAPA-SH. Dans le cas contraire, les stagiaires peuvent être dispensés d'assiduité pour le DU ou le DIU et doivent suivre les cours IUFM ».

Autre outil permettant une individualisation des parcours : les ateliers constituent « le levier privilégié de la personnalisation des parcours de formation. Artistiques, culturels, technologiques, ils permettent à chaque stagiaire de développer ou renforcer des compétences particulières, dans le domaine de son choix ». Enfin, les stagiaires « peuvent rester sur le même lieu de stage tout au long de la formation ou changer de lieu : les choix sont discutés et contractualisés avec le responsable de formation. »

Pour l'académie « A », il n'y a pas de parcours personnalisés (pas de DU par ex), mais des suivis personnalisés.

Dispositifs de remédiation en cours de formation

L'IUFM « C » propose pour les formations CAPA-SH et 2CA-SH un accompagnement renforcé pour les stagiaires en difficulté. Ce dispositif d'accompagnement et de remédiation spécifique est négocié avec le responsable d'option et le responsable de l'unité de formation. Des visites/conseils complémentaires de formateurs IUFM sont programmées pour les stagiaires en situation de fragilité à l'IUFM « A ». Ce suivi individualisé peut également comprendre une aide à l'élaboration du mémoire, toutes actions réalisées en concertation avec

le terrain. Ce suivi individualisé nécessite une nécessaire « réactivité de la part des formateurs en fonction de l'expression des besoins des stagiaires ».

Éléments de synthèse

On le voit, ces quatre éléments structurants que sont les bilans de positionnement des stagiaires, la rédaction de contrats de formation, le suivi individualisé, et, pour certaines académies, l'existence de parcours personnalisés, signent une réelle attention aux publics accueillis. Ces formations sont des formations complexes au sens où Philippe Perrenoud les décrit. Ces dispositifs doivent « allier la confiance faite aux formés et le contrôle ; il n'y a pas de formation d'adultes sans responsabilisation et autonomisation des formés⁶⁹ » ; ils doivent également « faire une place aux besoins et aux profils des étudiants tout en maintenant pour tous un projet minimum de compétences incontournable ». Ils doivent enfin privilégier la formation de compétences.

La connaissance de ces publics accueillis est donc un élément décisif. Elle permet d'adapter le plan de formation et de développer des parcours individualisés. Dans la constitution des profils des stagiaires, certains items apparaissent essentiels :

- L'ancienneté dans le secteur de l'ASH et les postes précédents du stagiaire
- L'ancienneté dans l'Éducation nationale
- Le niveau de formation (formation universitaire....)

Enfin, deux remarques nous semblent d'importance :

- Dans cette tension permanente du stagiaire entre la gestion de son lieu d'exercice et sa formation, le développement des parcours individualisés ne doit pas amener à une adaptation des stagiaires au lieu d'exercice qui est le leur pendant la formation en alternance.
- Comment concilier parcours individualisés et dynamique de groupe ?

3.1.3.3 Construire son identité professionnelle

Tension 6 – La construction d'une identité professionnelle et les conditions de l'alternance

Le constat est identique dans les académies : l'alternance, on le sait bien, est loin de n'être qu'une simple juxtaposition de temps de formation et de terrain.

⁶⁹ PERRENOUD P. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In : TARDIF M. et *al.* (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, 1998.

La responsabilité du poste paraît tellement prégnante au stagiaire que celui-ci ne parvient à s'en dégager qu'avec peine, et cette responsabilité « continue à être portée pendant les temps de formation » (académie « C »), y compris durant les temps de regroupement ; ainsi, les stagiaires sont décrits comme « continuellement tirillés entre les contraintes liées à leur formation et la conscience qu'ils ont qu'ils sont responsables d'une classe » (académie « A »).

Le calendrier n'apparaît pas comme un élément facilitateur. Ses contraintes sont soulignées par l'académie « C » : obligation de terminer la formation en fin de second trimestre, grande difficulté à imposer des choix pédagogiques pour organiser les semaines de regroupement. L'académie « A » souligne que pour les stagiaires option D et F, l'alternance trois semaines de regroupement et trois semaines sur le terrain apparaît acquise.

Difficultés de l'alternance, peu de souplesse dans le calendrier : quelle part ceci laisse-t-il au travail personnel dans la formation ? Quelles lectures, quelles recherches documentaires, quelles visites de dispositifs, quels échanges avec leurs pairs ?

Les stagiaires n'ont-ils pas l'impression « d'une course permanente contre le temps » (plan de formation de l'académie « A ») et d'une accumulation de contenus qui ne facilitent pas l'appropriation ?

Comment définir cette dimension propre du travail personnel ? Un des objectifs de cette formation n'est-elle pas de permettre aux enseignants stagiaires de lire et d'enclencher le désir de lire au-delà des nécessités de la certification ?

Comment penser le couple alternance et construction de l'identité professionnelles ? Si avec Gaston PINEAU l'on pense que « les temps formateurs semblent être des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, des contretemps qui déforment ou conforment, ou au contraire ouvrent des entretemps d'où peut jaillir en une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénèse⁷⁰ », l'on ne peut que s'interroger sur l'absence de ces entretemps et s'inquiéter de ces conditions de l'alternance qui placent nombre de stagiaires en état d'insécurité tout au long de ce parcours de formation.

⁷⁰ PINEAU G. Temps et contretemps en formation permanente. In : Violet D. (dir.). *Formations d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan, 1997, p. 9.

Tension 7 – Accompagner l'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé : construire des compétences pour travailler en équipe

Dans les textes de réglementaires de présentation des formations CAPA-SH, l'unité de formation 2 intitulée « Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle » comprend les thématiques suivantes :

Méthodologie du projet et travail en partenariat (méthodologie de projet et travail en partenariat dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets)

Construction de l'identité professionnelle (construction et régulation du parcours de formation et positionnement professionnel dans le contexte d'exercice)

Cette UF2 est réalisée à hauteur d'une centaine d'heures.

L'identité professionnelle se décline au travers du rôle, des fonctions, des actions, activités et outils.

La loi du 11 février 2005 modifie l'ensemble de ces variables, ajoute, modifie ou crée de nouvelles dimensions à l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé :

Deux exemples :

Premier exemple : la création de l'enseignant référent ; dans ses missions, l'enseignant référent a un rôle d'information, d'aide et de conseil, il anime et coordonne les ESS, il rédige des compte rendus, transmet des informations, accompagne les familles⁷¹.

Second exemple : l'enseignant spécialisé en charge de groupe d'élèves doit et devra mettre en œuvre des compétences expertes en direction de ses collègues⁷².

Dans ces deux exemples, l'enseignant spécialisé doit faire preuve de compétences dans la conduite de réunion, posséder un esprit de synthèse, être force de proposition dans le cadre de ses attributions. À ces fonctions d'animation, de liaison et d'information s'ajoutent les fonctions d'aide et de conseil, de veille pour assurer la continuité des projets de scolarisation⁷³.

⁷¹ MAGNIN DE CAGNY C. Enseignant référent : un nouveau métier pour une nouvelle philosophie. *Nouvelle revue de l'ASH*, novembre 2007, n° 9.

⁷² L'enseignant spécialisé «apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves ». Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, annexe I de la circulaire n° 2004-026.

⁷³ LOUIS J.-M. & RAMOND F. *L'enseignant référent au quotidien*. Dijon : SCEREN, 2006, p. 19.

Dès lors, à partir de ces constats, nous avons cherché à repérer dans les plans de formation comment se traduisaient ces évolutions de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et si des compétences collectives étaient repérables ?

L'IUFM « C » y consacre 24 h de formation soit 6 % du volume horaire total à ce thème. L'académie « B » traite de la communication et du travail en équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle dans un module de l'UF2 intitulé « positionnement dans le contexte d'exercice ».

À noter que les développements de ce thème sont plus importants dans les plans de formation 2CA-SH de l'académie « C » et l'académie « A » que dans les plans CAPA-SH. Ainsi, dans l'académie « B », pour les formations 2CA-SH, « le travail en équipe et la mise en projet apparaissent comme des compétences spécifiques de l'enseignant [...]. Les ateliers de pratique professionnelle en sont le lieu d'acquisition privilégié ».

De manière générale, il existe très peu de données relatives à l'expression « travail en équipe » apparaissant en tant que tel dans les plans de formation ; cette thématique est traitée dans les ateliers d'expression théâtrale, dans les analyses de pratiques, dans la relation enseignants/famille mais elle n'apparaît pas comme un tout constitué.

TICE & plate-forme collaboratives de travail

Dans les trois IUFM, une plate-forme collaborative numérique de travail permet aux stagiaires d'échanger entre eux sous forme d'échanges directs via un « chat » (Académie « B »), de maintenir un dialogue entre les différents acteurs de la formation (Académie « A »), de diversifier les supports de formation (Académie « C »). L'académie « A » constate que « la communication électronique ne répond que partiellement à ce besoin, malgré les efforts réalisés par les formateurs en ce domaine ».

Dans l'académie « C », les stagiaires s'auto-évaluent sur des éléments du C2I et des cours des intervenants dans le DU sont en ligne.

Tension 8 – Construire des plans de formation multi-référentiels

La construction des plans de formation s'appuie sur trois dimensions :

- **la dimension du projet professionnel,**
- **la construction de l'identité professionnelle,**
- **l'aide au développement personnel.**

Ces trois dimensions ne se jouent pas dans les mêmes temporalités.

Les stagiaires en formation ont un projet professionnel, axé pour beaucoup sur l'adaptation au poste sur lequel ils exercent ; cette dimension du projet professionnel apparaît très prégnante lors des premières semaines de regroupement en N-1 ; la question de l'identité professionnelle se construit, elle, sur le terrain et en formation, pendant le parcours de formation et au-delà de la certification.

La dimension du développement personnel se joue sur le long terme et inclut beaucoup d'éléments d'éducation informelle. Elle est articulée dans le plan de formation de l'académie « C » avec la question de l'identité professionnelle. « La construction d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant spécialisé implique la personne bien au-delà du professionnel, l'oblige à des positionnements éthiques, la renvoie inexorablement à des manques et des doutes ».

C'est au regard de ces trois niveaux de formation que nous avons interrogé dans les plans de formation la part du travail personnel dans la formation, les ateliers mis en place ainsi que le pourcentage de regroupements inter-option et inter-degré, trois items qui nous apparaissent représentatifs.

La part du travail personnel dans la formation

Dans l'académie « C », le temps de travail personnel est consacré à des lectures, la rédaction du mémoire, la préparation de l'examen, la recherche documentaire. Trois heures par semaine sont positionnées dans les emplois du temps des stagiaires.

Dans l'académie « A », « les stagiaires ont souvent éprouvé le sentiment d'une course permanente contre le temps et d'une quête d'unité de leur statut de professeur stagiaire ».

Les ateliers :

Dans l'académie « C », ils constituent « le levier privilégié de la personnalisation des parcours de formation ». Ce sont des ateliers artistiques, culturels, technologiques. Ils permettent à chaque stagiaire de travailler la démarche de projet.

Le pourcentage des regroupements inter-option et inter-degré

Les regroupements IUFM se font sur la base des options avec de multiples plages communes. Rappelons que pour le premier degré, il n'existe plus qu'un seul référentiel de compétences qui se décline en trois parties :

Un premier paragraphe abordant les compétences de tout enseignant spécialisé

Un second en direction des enseignants qui exercent dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée :

Un troisième traite des compétences pour l'exercice du métier dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Dans l'académie « C », la dimension interoptionnelle et interdegrés est réaffirmée pour les plans de formation 2007-2008, l'IUFM étant convaincu de la nécessité de créer une culture commune. Les contenus inter-optionnels sont travaillés au niveau des mercredis de conférence ; le tronc commun (qui ne regroupe pas obligatoirement toutes les options en même temps) représente environ 100 heures de formation.

Dans l'académie « A », « une conception modulaire et interactive de la formation prévoit des temps de culture partagée », non seulement pendant la période N-1, mais aussi à la faveur des regroupements en IUFM.

Tension 9 – Interroger le modèle de l'enseignant réflexif

Les volumes horaires consacrés aux Analyses de Pratique Professionnelle (APP) varient suivant les académies. Les académies « C » et « A » y consacrent 40 heures environ soit 10 % du volume horaire total, l'académie « B » : 25 heures.

L'académie « A » propose des APP issues de séances d'observation dans les classes mais aussi issues des lieux d'expérimentation. Un stagiaire assure une séance de classe qui est analysée ensuite au centre de formation avec un formateur qui a assisté à la séance.

L'académie « C » développe le cadre et les modalités de l'analyse de pratiques.

Le cadre prend appui sur les principes suivants :

Le respect de la parole d'autrui

La confiance mutuelle

Un contrat de solidarité

La confidentialité

La non conflictualité

Le non-jugement

Modalités de ces séances :

Un « quoi de neuf » ou prise de contact

Un rituel de démarrage

Le choix de la situation qui sera exposée

Le temps de l'exposé

Le temps des questions

Le temps des hypothèses

La mise en écrit de la réflexion individuelle

Un rituel de séparation

Les APP sont centrés autour du travail en équipe, de la mise en projet (Académie « A ») mais essentiellement autour de la notion d'enseignants réflexifs (Académies « A » et « B »), avec des croisements qui se font avec les textes et références issus des sciences de l'éducation, des textes réglementaires et les savoirs d'expérience...

Est un enseignant réflexif celui qui réfléchit sur ses pratiques, analyse leurs effets et celui qui produit des outils innovants⁷⁴... Ce modèle aujourd'hui dominant ne conduit-il pas à minorer d'autres paradigmes constitutifs de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé, et notamment celui proposé par Léopold Paquay qui, dans sa définition des six paradigmes relatifs au métier d'enseignant développe la notion d'acteur social⁷⁵ : c'est-à-dire celui qui est engagé dans des projets collectifs, qui est capable de le gérer, de l'évaluer...

Ainsi, la mutation des compétences attendues de l'Enseignant spécialisé n'interroge-t-elle pas ce paradigme de l'acteur social ?

⁷⁴ SCHÖN D. *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques, 1993.

⁷⁵ PAQUAY L. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : PAQUAY L. ALTET M. & CHARLIER E. (éds.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

3.2. La formation continue des enseignants et des personnels de direction

3.2.1 Analyse globale de l'offre de formation continue

⇒ **L'INS HEA** propose une multitude de formations à des publics variés sous forme de stages, de séminaires, de colloques et de stage sur site délocalisables.

44 stages sont organisés pour les **enseignants** :

- Sur les besoins éducatifs particuliers liés aux situations de handicap et de difficultés (37 stages : 6 sur la déficience auditive, 9 sur la déficience visuelle, 8 sur la déficience motrice, 10 sur les troubles importants des fonctions cognitives, 2 sur les difficultés sévères dans les apprentissages et 2 sur les troubles sévères du langage oral et écrit).
- Ainsi que 7 stages transversaux (langagiers, l'enseignant référent, l'enfant et l'adolescent précoce et l'école, pratique artistique chez les enfants en situation de handicap, etc.).

7 séminaires sont proposés aux **formateurs et personnels d'encadrement** (être correspondant département, FC des conseillers pédagogiques ASH, exercice de la fonction de directeur d'établissement ou de service spécialisé ou de Segpa, bilan de la loi du 11 février 2005, de l'enseignement spécialisé à l'inclusion, enseignement de LSF, scolariser individuellement des élèves handicapés)

5 séminaires sont proposés aux **enseignants, les équipes des collectivités territoriales et les partenaires** sur le Sessad, la MDPH, l'enseignant référent, les sites web, le coordinateur de dispositif d'aide pédagogique à domicile.

5 colloques et journées d'études ouverts à tous sont organisés sur handicaps sensoriels, physique et mental et littérature de jeunesse, la scolarisation des jeunes traumatisés crâniens, la construction de l'espace chez les enfants sourds, bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques adaptées, handicap, sensorialité et communication.

⇒ **Modules d'initiative nationale : formation professionnelle spécialisée des enseignants du 1^{er} et 2nd degrés**

Il existe 23 **modules d'initiative nationale** pour la formation professionnelle spécialisée des enseignants du 1^{er} et 2nd degrés. Il s'agit d'une hyperspécialisation sur la déficience auditive (6 modules), la déficience visuelle (1 module), le déficit moteur (1 module), les troubles importants des fonctions cognitives (9 modules), les troubles sévères du langage oral et écrit (6 modules).

⇒ **Le CNED** propose une formation par correspondance aux 7 options (A, B, C, D, E, F, G) du CAPA-SH.

La formation continue des personnels d'encadrement de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur propose un seul stage très général et très court sur l'orientation et l'insertion des élèves en situation de handicap.

⇒ **Les plans Académiques de Formation (PAF)**

- ✓ **Le Plan Académique de Formation « A »** (2008-2009) propose une offre de formation très fortement centrée l'adaptation à un premier emploi (18 stages sur le suivi des débutants ASH, l'accompagnement des titulaires T1 et T2), ce qui correspond à la spécificité académique qui accueille beaucoup d'enseignants débutants en ASH, mais aussi 5 stages de mises en réseaux (missions des enseignants exerçant en SESSAD et hôpitaux de jour, aider les enseignants à scolariser les élèves à BEP relevant des TED et accompagnés par le SESSAD) et 2 stages plus spécialisés (dysphasie, troubles du comportement).
- ✓ **Le Plan Académique de Formation « B »** propose 5 stages spécialisés (troubles cognitifs, autisme, souffrance psychique), 2 stages d'adaptation au poste de travail (accueillir un élève handicapé, suivi des débutants ASH) et 1 stage de mise en réseaux (missions des enseignants référents).
- ✓ Une large offre de formation est proposée au niveau du **Plan Académique de Formation « C »** parmi laquelle 6 modules d'initiative nationale et 5 stages hyperspécialisés (LSF, troubles du comportement, autisme, TSL, déficits auditifs,

visuels et moteurs, scolarisation des enfants malades ou accidentés), mais aussi 3 stages de mises en réseaux (coordonner une UPI) et la mise en place de divers groupes ressources académiques (UPI, TSLE, enfants malades ou accidentés, groupes disciplinaires), seulement 2 stages d'adaptation au poste de travail (accueillir un élève handicapé, enfants à BEP et apprentissages disciplinaires), et quelques stages sur sites. L'ensemble de cette offre de formation touche un très large public (séances d'information sur les TSLE au collège : environ 60 collèges concernés depuis trois, soit environ 700 personnes).

Tableau 29 : Analyse de l'offre de formation continue

Analyse de l'offre de formation continue	INS-HEA Besoins éducatifs particuliers liés aux situations de handicap et de difficultés	Modules d'initiative nationale Formation professionnelle spécialisée des enseignants du 1 ^{er} et 2 nd degrés	CNED	ESEN	PAF « A » « B » « C »
ADAPTATION AU POSTE DE TRAVAIL				1	18A + 2B + 2C
Accueillir un élève handicapé				1	8A + 1B + 1C
Suivi des débutants ASH					8A + 1B
Formation des brigades CAPA-SH					1A
Aider les enseignants à scolariser des élèves en situation de handicap en CLIS					1A
Enfants à BEP et apprentissages disciplinaires					1C
HYPER-SPECIALISATION	37	15 + 1A + 5C			2A + 5B + 5C
- Déficience auditive	6	4 + 2C			1C
Dispositif de scolarisation ados sourds/malentendants 2 nd degré	1				
Enseigner la LSF ou en LSF/Initiation	2	3 + 2C			
Langue Française Parlée Complétée		1			
Lecture de consignes	1				
Dysphasie & surdité	1				
Langage et résolution de problèmes maths	1				
- Déficience visuelle	9	1			1C
Images en relief et informatique (documents images, DAO)	3	1			
Braille intégral et abrégé	1				
Scolariser élèves déficients visuels	1				

Approches pédagogiques de la construction du sens de l'espace par l'action	1				
Pratiques pédagogiques des outils informatiques	3				
- Déficience motrice	8	1			1C
DVS (géométrie, apprentissages, informatique)	2				
Informatique spécialisée liée à une déficience motrice	1	1			
Difficultés d'apprentissages numériques ou dyscalculie ?	1				
Le parcours de formation des élèves accueillis en UPI4	1				
Adaptations des enseignements linguistiques et littéraires/scientifiques aux adolescents avec déficience motrice	2				
Devenir enseignant auprès d'élèves atteints dans leur santé	1				
- Troubles importants des fonctions cognitives	10	4 + 1A + 2C	0		1A + 5B
Le retard mental : approche scientifique et pragmatique	1				
Pédagogie et troubles psychiques	1				1B
Enseigner en ITEP	1				
Troubles du comportement, troubles relationnels	2	2 + 1C			1A
Instabilité, hyperactivité et troubles de l'attention	1				
Autisme et scolarisation	1	1 + 1A + 1C			2B
Phobie scolaire	1				
L'approche globale du polyhandicap et de la scolarisation des élèves en situation de grande dépendance	1				
Troubles fonctions cognitives 2 nd degré		1			
Pédagogie et troubles cognitifs					1B
- Troubles des apprentissages & TSL	4	5 + 1C			1A + 1C
TSA (neuropédiatrie, neuropsychologie)	1				
Troubles mémoire et apprentissages	1				
Repérage précoce. Scolarisation enfants TSL 1 ^{er} degré	1	1			1A
Approches pédagogiques adaptées aux TSL dans le 2 nd degré	1	1			
Enseigner à des enfants et ados avec TSL		3 + 1C			
- Enfants malades	1				1C
Scolarisation des enfants malades et accidentés	1				1C
STAGES SUR SITES					5C

STAGES DE MISES EN RÉSEAUX	1	1 + 1C			5A + 1B + 8C
Coordonner une UPI	1	1 + 1C			3C
Aider les enseignants à scolariser les élèves à BEP : élèves relevant des TED et accompagnés par le Sessad					1A
Mission des enseignants exerçant en Sessad/hôpitaux de jours					4A
Missions des enseignants référents					1B
Groupes ressources académiques					5C
CAPA-SH			A à G		D, F
2CA-SH					1C
TOTAL	38	16 + 1A + 6C	7	1	25A + 8B + 16C

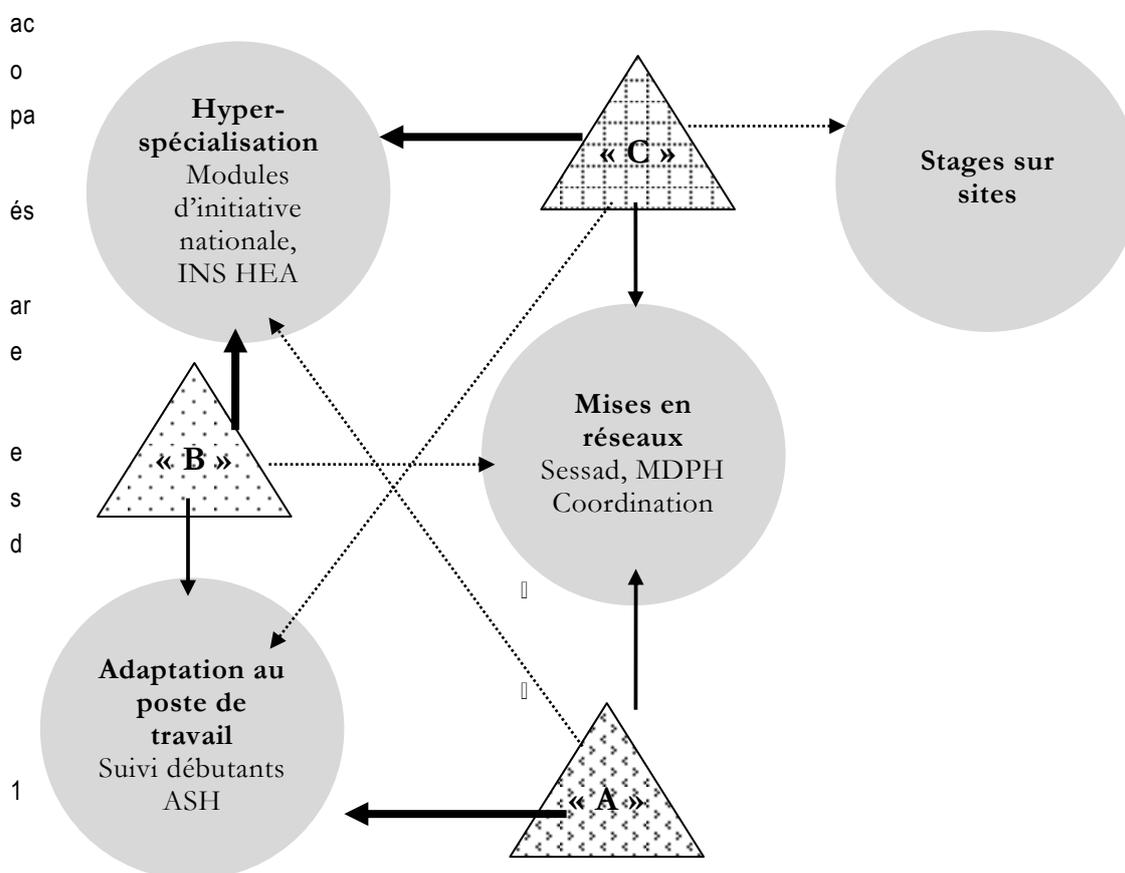
3.2.2 L'offre de formation continue : de l'adaptation au poste au développement professionnel

L'analyse des offres de formation nous a permis d'ébaucher une classification des types de formations continues sur l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés proposées aux enseignants sur les 3 académies concernées :

- des stages d'adaptation au poste de travail pour les enseignants débutants sur des postes ASH, sur l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers et des élèves handicapés, l'accompagnement des titulaires T1 et T2,
- des stages hyperspécialisés proposés par l'INSHEA et par les trois académies ainsi que les modules d'initiatives nationales sur diverses thématiques (déficience auditive, visuelle, motrice, troubles importants des fonctions cognitives, troubles des apprentissages et troubles spécifiques du langage, enfants malades),
- des stages de mise en réseaux (travail de coordination, partenariat avec les SESSAD, groupes ressources académiques),
- des stages sur sites qui répondent à des besoins ponctuels et à des demandes de formations des établissements.

Dans le graphique ci-dessous et plus en détail dans le tableau précédent (tableau 29), nous observons que :

- l'académie « A » privilégie une offre de formation centrée sur l'adaptation à un premier emploi ASH, ce qui correspond à la spécificité académique qui accueille beaucoup d'enseignants débutants en ASH,
- l'académie « B » propose des stages plus concentrés autour d'une hyperspécialisation des enseignants accueillant des élèves handicapés,
- l'académie « C » propose une offre de formation très diversifiée qui touche un public élargi avec une prédominance de stages hyperspécialisés tout en accentuant le travail de mise en réseaux avec la création de groupes ressources académiques.



Graphique 24 : Classification des formations continues sur l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés par académie

III- SYNTHÈSES ET RECOMMANDATIONS

Le moment est venu pour nous d'organiser de manière synthétique les enseignements que nous pouvons tirer de la recherche menée. Comme nous l'avons signalé dans notre partie méthodologique, la manière dont nous avons déployé notre dispositif de recherche nous a conduits à travailler dans trois directions partiellement indépendantes. À savoir l'analyse de l'offre de formation dans trois académies, la réception de la loi du 11 février 2005 par des enseignants ordinaires et spécialisés, l'élaboration d'une problématique comparative à l'échelon européen dans le domaine de la formation des enseignants et de la scolarisation des élèves handicapés. À la suite de la seconde partie qui se présente comme essentiellement analytique, c'est-à-dire qui privilégie une présentation au plus près du matériel recueilli, il nous appartient de préciser le statut et l'organisation des synthèses qui suivent.

1. Quelles questions pouvons-nous instruire ?

Deux éléments nous guident pour répondre à cette interrogation, d'une part faire le point au regard de notre questionnement initial, de l'autre établir des ponts entre les apports des différents domaines explorés pour enrichir, autant que faire se peut, les représentations des problèmes posés, en termes de formation, par la scolarisation des élèves handicapés. Nous avons engagé cette recherche avec un objectif essentiellement exploratoire, il s'agissait pour nous de caractériser les changements produits par la loi de 2005 dans les contextes de scolarisation des élèves handicapés et leurs conséquences dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants, ceci en nous éclairant de l'analyse de la situation européenne. Cet objectif nous l'avons segmenté et décliné selon un faisceau de questionnements pensés comme autant d'éléments susceptibles d'alimenter un état des lieux dynamique de la situation. Pourquoi dynamique, essentiellement au sens où nous voulions à la fois évaluer, au sein de différents contextes scolaires, les premiers effets de changements annoncés comme importants et, sur la base de cette évaluation, tracer des directions d'évolutions prévisibles en fonction du cadre posé par la nouvelle législation. Nous avons donc réfléchi les questions de la formation à partir de la confrontation entre les logiques de l'offre et des logiques de demande issues des acteurs concernés, mais aussi des préconisations plus générales que l'on peut déduire des législations française et européenne. Non pas que nous partagions une vision manichéenne de

l'opposition entre l'offre et la demande de formation, simplement nous cherchons à en préciser les interactions effectives.

Toutes les questions n'ont bien sûr pas le même statut, s'il nous est relativement facile, à partir de nos explorations, de répondre à la question de l'existence de spécificités académiques de l'offre de formation par exemple, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de caractériser les éléments qui interviennent dans la constitution du point de vue des enseignants par rapport aux principes de la scolarisation inscrits dans la loi. Dans ce cas de figure, nous touchons nécessairement à des questions plus générales d'épistémologie des sciences humaines, comme par exemple celle du rôle des identités professionnelles dans les modalités de perception et d'action des acteurs. Ainsi, s'il est souhaitable d'établir une hiérarchie des questionnements abordés, il n'en demeure pas moins que la réponse à des points circonscrits et précis concourt à l'instruction d'interrogations de plus longue portée.

Dans le même esprit, on peut s'interroger sur la valeur de recommandations formulées à partir de ce travail de recherche. Sans reprendre ici la thématique de la pureté d'une recherche qui se tiendrait à distance des pratiques concrètes, il est toutefois nécessaire de préciser ce que nos investigations nous autorisent à dire. En effet, de la même manière que des plongeurs sous-marins doivent respecter des paliers de décompression pour atteindre la surface sans accident, la présentation des résultats d'une recherche doit, selon nous, respecter des principes analogues. C'est-à-dire en précisant les conditions théoriques et pratiques du passage d'un palier de questionnement à un autre. Cette discipline représente pour nous une garantie quant aux multiples opérationnalisations possibles des éléments de compréhension de la situation de la formation des enseignants ordinaires et spécialisés modestement apportés par notre recherche.

Cette partie s'organise de la façon suivante, nous aborderons tout d'abord la question des contextes scolaires de réception de la loi de 2005, puis nous dresserons un état des lieux des offres de formation initiale et continue des enseignants et des auxiliaires de vie scolaire, enfin nous restituerons les éléments d'analyse de la situation européenne dans ce domaine. À partir de là, nous esquisserons les modèles généraux possibles de conception des formations à venir et quelques recommandations concrètes que l'on peut en déduire.

2. La réception de la loi de 2005 : entre adhésion formelle et pragmatisme

Le point de vue des enseignants par rapport aux attendus de la loi peut s'analyser à plusieurs niveaux, tout d'abord à celui des représentations générales liées à la scolarisation ordinaire des élèves handicapés. Sur ce plan, nous pouvons dégager une adhésion relativement unanime quant à ce nouveau droit. Les bénéficiaires spontanément mis en avant s'organisent autour d'un sentiment anti-ségrégatif largement partagé, le principe du droit à une socialisation ordinaire de l'élève handicapé parmi ses pairs d'une même classe d'âge ne semble pas remis en cause. Qu'il s'agisse de la classe 5 de l'analyse automatisée du discours ou des mots-clés associés par les enseignants à la situation des élèves handicapés à l'école, on constate une même convergence autour de ce droit fondamental à la scolarisation.

En tant que tel ceci pourrait paraître banal si l'on considère qu'un nouveau droit vient toujours confirmer des représentations et pratiques déjà répandues, il s'agit cependant d'une rupture avec le principe antérieur selon lequel : c'est en regroupant les élèves caractérisés par une même difficulté au sein de structures spécialisées que l'on peut le mieux satisfaire à leurs besoins d'apprentissage. Il apparaît que le réflexe couramment institué qui consistait à proposer une éducation et un enseignement spécialement conçu pour les élèves handicapés soit en passe d'être abandonné. On peut donc affirmer que le principe d'une même scolarisation pour tous a aujourd'hui acquis une forme d'évidence dans l'esprit de la majorité des enseignants. Pour autant, sa mise en oeuvre concrète suscite des mouvements contradictoires selon la situation des enseignants au sein du système scolaire. Si les enseignants généralistes affichent une adhésion en termes de valeurs, ils ont tendance à cantonner les bénéficiaires de la scolarisation des élèves handicapés au seul registre de la socialisation et d'une éducation à la différence. De leur côté, les enseignants spécialisés, qui évoluent au contact des élèves handicapés, abordent la question de la scolarisation avec un certain nombre de précautions. En effet, nombre d'entre eux mettent en relief les souffrances que peut susciter, chez les élèves atteints dans leur image, une scolarisation qui ne prendrait pas en compte leurs besoins particuliers. Au passage, on retrouve la prégnance du terme de souffrance associé au handicap tel que Pierre Le Quéau a pu le mettre en évidence dans ses travaux (LE QUEAU, 2003) auprès d'une population « tout venante ». Pour les enseignants, la souffrance liée au handicap se double parfois de celle de se voir scolarisé dans des structures qui ont tendance à stigmatiser les élèves qui les fréquentent. Cet aspect confirme l'existence d'un noyau dur de la représentation du handicap qui dépasse les

appartenances sociales et professionnelles. Il n'en demeure pas moins, qu'en périphérie de ce noyau, les organisateurs de la représentation sont quant à eux fortement dépendants de la plus ou moins grande proximité des personnes avec le handicap.

Si les enseignants soulignent, toutes catégories confondues, l'aspect mobilisateur d'une scolarisation ordinaire, ils sont nombreux à adopter une attitude prudente. Comme le suggère l'analyse des mots-clés qu'ils proposent dans leurs entretiens, ou encore l'utilisation à double sens du terme de souffrance. Nous avons montré comment dans le discours des enseignants spécialisés à la souffrance liée à un sentiment de ségrégation peut répondre une souffrance générée par la situation d'intégration elle-même. Ce sont majoritairement les mêmes enseignants spécialisés qui soulignent la nécessité de lieux ressources pour les élèves handicapés. Cette tendance se manifeste à travers l'utilisation de mots-clés à double polarité (plaisir/souffrance, peur/envie). Dans leur esprit, la classe spécialisée reste la structure la plus appropriée pour remplir une fonction de contenance, mais aussi de pause, de respiration, à la manière d'un camp de base pour les alpinistes s'attaquant à un important sommet. Tout se passe comme si la situation scolaire ordinaire vécue comme potentiellement violente nécessitait des protections pour les élèves handicapés censés être plus fragiles que les élèves ordinaires.

Ce constat nous conduit à nous intéresser de manière plus fine aux contextes de scolarisation dans lesquels évoluent les enseignants, dans la mesure où ces derniers apparaissent jouer un rôle de médiateur important dans les conditions de réception des principes de la loi. En effet, c'est à travers la manière dont les sujets perçoivent leurs ressources et leurs contraintes dans les situations dans lesquelles ils évoluent que l'on peut discerner leurs éléments d'appui en termes d'identité. De ce point de vue, dans l'utilisation foisonnante de la notion d'identité en sciences humaines, nous nous référons aux travaux de Jean-Claude Kaufmann⁷⁶ qui caractérise l'identité comme un processus subjectif alternant entre mouvement d'ouverture et de fermeture, à travers lequel les sujets peuvent se doter ou non d'un pouvoir d'agir sur les circonstances.

2.1. Le rôle des contextes de scolarisation

Nous avons eu maintes fois recours à la notion de contextes pour particulariser nos analyses, il convient donc ici d'en préciser le contenu et la portée relativement à la scolarisation des élèves handicapés.

⁷⁶ *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, 2004.

Au cours de notre travail nous avons pu dégager plusieurs contextes d'intégration/scolarisation des élèves handicapés :

- celui de l'intégration scolaire individuelle avant la loi,
- celui de la scolarisation individuelle depuis la loi,
- celui d'une scolarisation partielle à partir d'une structure ou d'un dispositif spécialisé, ce dernier cas de figure pouvant connaître deux applications distinctes dans le premier ou le second degré.

Certes, ces contextes renvoient à des échantillons plus ou moins importants dans notre corpus, il ne semble pas cependant que cela puisse faire obstacle à une forme de généralisation typologique. *« Le type idéal, comme le modèle, ne décrit pas la réalité empirique mais reflète un construit mental. Celui-ci n'entretient une relation avec le monde réel que moyennant un certain nombre de conditions qui doivent être spécifiées dans chaque cas. La congruence avec des faits empiriquement observables est du domaine du possible mais ce sont les écarts constatés entre la réalité et le type idéal qui ont les vertus heuristiques décisives. »*⁷⁷

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'étude rétrospective de situations d'intégration scolaire individuelle avant 2005 nous fournit l'occasion de mesurer les changements intervenus depuis l'adoption de la nouvelle législation. À cet égard, comme l'avaient établi plusieurs études antérieures (ZAFFRAN, 1997 / 2007 ; LESAIN-DELABARRE, 1999), nous avons à notre tour retrouvé les caractéristiques principales qui structuraient les situations d'intégration individuelle (voir 2^{ème} partie 2.1.1.1.). Ces situations, marquées par une réponse individuelle d'enseignants à des demandes parentales se laissent facilement décrire en termes typologiques. Justifiées par des valeurs humanistes, mises en oeuvre grâce à un investissement important d'enseignants assumant la plupart du temps seuls les responsabilités liées à leur engagement, l'intégration scolaire individuelle a longtemps buté sur ces limites objectives qui en restreignaient fortement le nombre et la durée. Seul modèle en vigueur pendant plus de 20 années il a largement contribué à accréditer l'idée que seul l'engagement personnel d'enseignants particulièrement dévoués permettait la réussite de telles initiatives. Cette image, relayée dans le secteur médico-social, est à l'origine de l'idée selon laquelle l'intégration réussie au sein de l'école ordinaire ne pouvait relever, dans les faits, que du régime de l'exception. Portée par l'engagement parental, soumise aux ruptures de continuité, l'intégration individuelle des élèves handicapés excédait rarement les objectifs généraux de socialisation que les enseignants attribuent encore

⁷⁷ COENEN-HUTER J. Compréhension sociologique et démarches typologiques. *Revue européenne des sciences sociales*, tome XLIV, 2006, n° 135, p200.

aujourd'hui au processus de scolarisation. Dans ces contextes, l'essentiel des besoins de formation déclarés rétrospectivement par les enseignants se situe dans le registre de la connaissance des environnements, des partenaires nécessaires à une mise en place réussie de l'intégration. Tout se passe comme si la plupart des efforts consentis l'étaient dans une simple perspective d'accessibilité de l'école qui, une fois acquise, se suffisait presque à elle-même. Rappelons qu'il s'agissait là d'intégrations individuelles, engagées sur initiative parentale, peu relayée par des services médico-sociaux. À côté de cette intégration existaient d'autres formes plus institutionnalisées où la collaboration entre services sanitaires, médico-sociaux et école était réelle.

Il est possible, par différence, d'examiner ce qui est modifié depuis l'adoption de la loi de 2005. À l'évidence, c'est à l'institution scolaire dans son organisation qu'échoit désormais la tâche de répondre aux exigences d'accessibilité. Le transfert des responsabilités organisationnelles sur les personnels, directeurs d'école et principaux de collège, ayant en charge l'organisation de l'accueil dans les établissements scolaires, déleste a priori les enseignants des classes d'une partie des relations extérieures avec les familles, la MDPH, les services d'appuis médico-sociaux, qui leur incombait autrefois. L'installation des MDPH et des enseignants référents, tout en connaissant des variations extrêmes selon les territoires, participe de cette mise à distance rendue possible par l'institutionnalisation du handicap. À cet égard, si l'école reste le lieu principal de révélation d'une difficulté chez l'enfant, elle se trouve en partie dégagée du rôle de désignation et d'orientation que lui conféraient les anciennes CCPE et CDES. Pour autant, la mise à jour de difficultés, leur annonce aux parents pour qu'ils engagent des démarches, sont extrêmement délicates pour les enseignants. Cet aspect, régulièrement souligné par les enseignants, ne fait d'ailleurs jamais l'objet d'analyses ou de formations contrairement à ce qui se pratique dans le secteur sanitaire. La médiation par le directeur d'établissement reste le moyen le plus sûr de ne pas rendre cette période plus douloureuse. Le contexte de la scolarisation individuelle qui est numériquement le plus important au jour d'aujourd'hui⁷⁸ se trouve donc considérablement modifié. Or, si les conditions d'accueil sont dorénavant, pour une bonne part, censées être réglées dans le cadre de la nouvelle législation, il n'en demeure pas moins que les enseignants ordinaires continuent d'afficher au premier rang de leurs objectifs la socialisation de l'enfant handicapé lorsqu'ils scolarisent un élève. De ce point de vue, les éléments recueillis dans notre enquête confirment ceux mis en valeur par (LACHAL *et al.* 2006).

⁷⁸ Les scolarisations individuelles recensées en 2007 s'élèvent à 110 808 contre 51 208 pour les scolarisations collectives. Le système éducatif. *Repères et références statistiques*, édition 2008, p. 27.

Bien que sous représenté dans notre étude, le contexte de scolarisation individuelle, en croissance continue reste largement à explorer. Son hétérogénéité, sa grande dispersion sont des facteurs objectifs de complication du travail d'enquête qu'il faudrait pouvoir dépasser dans un dispositif de recueil organisé sur d'autres bases de départ que la présente recherche.

La scolarisation individuelle à partir de dispositifs d'intégration collective tels que la CLIS ou l'UPI, constitue une situation charnière qui possède elle aussi des caractéristiques spécifiques. Dans le premier degré, la scolarisation collective au sein des CLIS, réalité majoritaire dans l'école primaire il y a encore peu de temps, est elle aussi modifiée par la mise en oeuvre de la loi de 2005. Initialement conçues sur le modèle de classe spécialisée accueillant à plein temps des élèves handicapés, les CLIS se sont vues assigner des fonctions de dispositif analogues à celles des UPI.⁷⁹ C'est à partir de ce cadre, que la pratique de scolarisation partielle dans les classes ordinaires de l'école s'est peu à peu développée avant de connaître une accélération due à l'adoption de la loi de 2005. Mais, comme nous l'avons analysé à partir des propos recueillis auprès des enseignants ordinaires accueillant des élèves de CLIS, cette pratique reste largement soumise aux initiatives prises par les enseignants spécialisés titulaires des CLIS. En conséquence, ces scolarisations partielles conservent pour une bonne part les caractéristiques de l'intégration scolaire, c'est-à-dire qu'elles sont mises en place lorsque les élèves montrent des capacités de suivi des classes ordinaires correspondant à leur niveau d'acquisition. Nous avons souligné la façon dont ces pratiques pouvaient se révéler comme bloquant en partie la logique d'adaptation pédagogique mise en oeuvre par les enseignants accueillants (voir 2^{ème} partie, 2.3.1 à 2.3.5). En effet, dans ce contexte, une sorte de répartition des tâches s'installe : la CLIS restant le lieu privilégié de traitement des besoins éducatifs particuliers, l'intégration proposée alors est conçue comme devant s'ajuster aux capacités effectives des élèves attendues dans les classes ordinaires. Si bien que le critère d'une intégration réussie devient celui de l'absence d'adaptation pédagogique particulière. Même si l'adoption de la loi de 2005 a renforcé la généralisation de ces pratiques, ces dernières restent prisonnières du modèle ancien reposant sur l'existence d'une classe spécialisée à partir de laquelle sont conduites des intégrations conditionnées par les compétences préalables manifestées par les élèves handicapés. Comme le souligne Martine Caraglio, le modèle d'intégration « à la française » reconstruit le modèle de la classe spécialisée au sein d'un établissement ordinaire à la différence de l'Italie où l'accueil des élèves s'effectue en classes

⁷⁹ Circulaire 2002-111 du 30 avril 2002.

ordinaires avec des aménagements particuliers⁸⁰. Quelquefois, en harmonie avec la dimension identitaire collective des enseignants du primaire, ces intégrations sont pensées sur le modèle de décloisonnements liés à des activités pédagogiques spécifiques telles que l'EPS, les arts plastiques, ou encore des groupes de besoins pour certains apprentissages fondamentaux en lecture ou mathématique. Dans ce cadre, les enseignants spécialisés demeurent les vecteurs indispensables à la possibilité d'une scolarisation ordinaire de leurs élèves, soit en participant à des échanges de services, soit en proposant des groupes de soutien à des élèves en difficulté dans d'autres classes de l'établissement. On peut penser que ces pratiques puissent servir d'appui à un glissement identitaire des enseignants spécialisés, moins référés à leurs seuls élèves qu'aux élèves à BEP d'une école. Quelques-uns d'entre eux se prennent à imaginer un renversement de position où les élèves handicapés, inscrits dans les classes ordinaires, fréquenteraient le dispositif spécialisé à partir de besoins évalués sur la base de cette référence initiale. Dans cette hypothèse, les soutiens dispensés par les enseignants spécialisés pourraient alors être indifféremment conçus en direction des élèves ou en direction des enseignants ordinaires, afin de faciliter le travail d'adaptation pédagogique. Mais, force est de constater que le poids des pratiques instituées sur le modèle de l'intégration scolaire est appelé à peser de manière durable tant que la logique d'inscription des élèves handicapés demeurera celle d'une inscription préalable dans la classe spécialisée. Nous touchons là à la prégnance fondamentale de la structure classe au sein de l'école.

2.1.1 La classe pilier identitaire des enseignants

Comme le mettent en relief de nombreux discours tenus par les enseignants la différence essentielle entre l'activité professionnelle des enseignants généralistes et celle des enseignants spécialisés, demeure celle de la place accordée au collectif classe. Pilier de l'organisation scolaire, en conséquence élément fondamental de l'identité enseignante, l'organisation de l'enseignement en un système annuel de programmation des apprentissages dans des groupes d'élèves constitués par classe d'âge, reste la limite fondamentale au processus d'individualisation des apprentissages. Sur cet aspect, il est possible de tracer une continuité apparente entre le point de vue de Jules Ferry, « *l'école primaire publique doit agir, non sur quelques enfants pris à part, mais sur la masse de la population enfantine. L'enseignement y est nécessairement collectif et simultané ; le maître ne peut se donner à quelques-unes, il se doit à tous ; c'est par les résultats obtenus sur*

⁸⁰ Situation de handicap et besoin éducatif particulier, changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Esprit*, mars-juin 2006, n° 637.

l'ensemble de sa classe et non pas sur une élite seulement que son œuvre pédagogique doit être appréciée »⁸¹ et celui de son actuel successeur au ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier, s'exprimant sur les dangers d'une individualisation trop grande de l'enseignement, justifie l'organisation de l'école à partir de la règle comptable de gestion de l'enseignement, à savoir : une heure de cours d'un enseignant devant une classe⁸². Mais le ministre conclut tout de même en admettant une exception à ce principe : celui de la scolarisation des élèves handicapés.

Comme l'illustre à merveille l'affirmation « *moi ma programmation c'est l'élève, mes collègues ils ont une classe à gérer* » le grand partage identitaire entre enseignants généralistes et enseignants spécialisés s'organise donc autour des possibilités d'individualisation de l'enseignement, offertes par les différents contextes de scolarisation. Même si elles jouent un rôle différent dans leurs pratiques, les notions de classe ou de groupe restent importantes pour les enseignants spécialisés. Il s'agit là du repère identitaire majeur de la fonction enseignante que de ne pouvoir se penser qu'au travers de la relation entre un enseignant et un groupe d'élèves. En conséquence, quelle que soit leur position dans le système scolaire, professeur des écoles ou professeurs de collège, l'horizon d'évaluation des compétences des élèves s'organise toujours à partir du niveau moyen d'un groupe classe. L'étude sur les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, menée par la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale⁸³ confirme cet état de fait. Interrogés sur leurs modalités d'évaluation des difficultés élèves, les enseignants toutes catégories confondues, situent toujours leurs appréciations à partir du niveau de la classe. La tendance à l'homogénéisation des pratiques enseignantes, même en situation de différenciation stricte entre enseignement ordinaire et spécialisé, a d'ailleurs été soulignée dans une note de synthèse portant sur de nombreuses études internationales (PELGRIMS DUCREY, 2001). Cette revue de question montre, à l'encontre du sentiment spontané, qu'en situation de séparation structurelle les pratiques enseignantes ordinaires et spécialisées ont tendance à converger sur le modèle dominant de l'enseignement sous l'effet des contraintes contextuelles liées aux ressources, aux attentes institutionnelles, aux effectifs des élèves. L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers a compris les enjeux que représentent les pratiques d'évaluation dans le cadre de l'inclusion, c'est pourquoi elle rappelle dans son dernier rapport « *l'objectif de l'approche inclusive en matière d'évaluation et d'améliorer*

⁸¹ Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques. Arrêté du 27 juillet 1882.

⁸² DARCOS X. Sur l'individualisation des enseignements et l'enseignement dans la classe. *Administration et éducation*, 2007, n° 114.

⁸³ Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année scolaire 2005-2006. *Les dossiers évaluations et statistiques – D.E.P.P.*, mars 2007, n° 182

les apprentissages pour tous les élèves de l'enseignement ordinaire. Toutes les procédures, méthodes et outils d'évaluation inclusive doivent apporter un soutien aux enseignants dans leur travail. L'évaluation inclusive permet aux élèves concernés de mieux comprendre leurs propres apprentissages et leur fournit une source de motivation pour leurs futures études. »⁸⁴ On mesure ici combien une telle conception de l'évaluation est encore loin des pratiques ordinaires de l'école française. Au-delà de cet incontournable structurel de l'organisation sociale de l'école, on remarque à travers notre étude un certain nombre de différences entre le premier et second degré dans l'approche de la scolarisation des élèves handicapés.

2.1.2 Prendre en compte les différences entre premier et second degré

En prenant garde de ne pas systématiser ce qui relève dans notre recherche d'un effet d'échantillon il apparaît que le fonctionnement sous forme de dispositif soit plus facilement réalisable pour les UPI au sein des collèges que pour les CLIS dans l'école primaire. Encore une fois, nous sommes conscients de l'existence de contre-exemples, nous avons connaissance d'UPI fonctionnant sur le modèle de la classe spécialisée et de CLIS fonctionnant sur celui de dispositif. Il reste que l'abord de la scolarisation connaît des particularités propres aux deux ordres d'enseignement. À commencer par le fait que les UPI ont été pensées dès 1995 comme des dispositifs contrairement aux CLIS de 1991. L'approche collective à travers le partage des difficultés, le décloisonnement, semblent plus courants à l'école primaire, par contraste, la scolarisation au collège s'effectue par une entrée disciplinaire. Il n'y a somme toute rien d'étonnant à ce mécanisme qui renvoie à la polyvalence des professeurs d'école, responsables des apprentissages dans la plupart des matières, alors que le collège est organisé sur la base de la monovalence disciplinaire des enseignants. Ce constat trivial invite cependant à porter un regard différent sur les processus de scolarisation à l'école et au collège.

La première différence tient au simple fait de la taille des établissements et de ses implications en matière d'organisation de la vie scolaire. Comme nous avons pu le souligner à travers l'analyse des entretiens, le niveau des rapports avec l'administration du collège reste déterminant pour les responsables des UPI. Ce niveau est quelque fois présenté comme conflictuel.

« L'administration ne veut pas que les enfants handicapés fassent du sport avec leur classe de référence. Elle dit que cela pourrait les abîmer encore plus alors que pour moi c'est naturel. Je ne sais pas comment faire pour dire de temps en temps « vous faites n'importe quoi ». En même temps on ne me le dit pas comme ça mais l'idée c'est que ce n'est pas parce que j'ai le 2CA-SH

⁸⁴ WATKINS A. (dir). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion, politique générale et mise en pratique*. Odense : Danemark, 2007.

que je deviens décideur sur le handicap. Là des fois je ne suis pas en porte à faux, mais frustré [...] Après c'est la principale qui décide..... Par exemple elle a décidé que l'arrivée des enfants se faisait en avance par une entrée sur le côté..... Cela a été décidé par la directrice de l'IEM et par la Principale, il n'y a pas eu de concertation pour savoir s'il fallait faire rentrer les enfants par la porte de derrière... Cela a fait râler parce que..... C'était une décision comme ça. Vous voyez, c'est plein de détails comme ça ». (E 30)

Les exemples sont nombreux, où les distorsions entre de bonnes conditions d'accueil dans les classes et les difficultés rencontrées au niveau de la vie de l'établissement affectent la qualité du travail des acteurs de l'intégration. Or cet échelon est pourtant le plus important de la socialisation collégienne : heures de permanence, passage au self-service, temps d'interclasses... sont autant de moments où se jouent, dans les rapports informels entre élèves, les véritables effets de socialisation. Comme l'a mis en évidence Régine Sirota⁸⁵, l'intégration des élèves se joue à travers un double processus formel et informel dont le premier appartient au monde des adultes le second à celui des interactions entre élèves. Il convient donc d'être vigilant à faire en sorte que le cadre de l'intégration, institué par les adultes, ne vienne pas biaiser celui installé par les élèves entre eux. De ce point de vue, la taille des écoles primaires d'une part, la dimension plus collective de l'identité enseignante des professeurs d'école d'autre part, les protège mieux de ce type de décalage.

Il est logique, en raison de l'âge des élèves, que la sphère de socialisation et celle des apprentissages proprement dits soient plus différenciées au collège qu'à l'école primaire. De ce fait, les enseignants du secondaire approchent la scolarisation des élèves handicapés à travers le prisme de leur discipline et des adaptations pédagogiques qu'ils doivent mettre en œuvre pour les accueillir. Leur approche de la spécialisation est-elle aussi différente de celle des enseignants du primaire, elle est moins chargée d'enjeux identitaires référés au changement de métier qu'à l'approfondissement d'une professionnalité. Cependant, bien que ceci puisse apparaître paradoxal, le fait que la majorité des enseignants en charge du pilotage des unités pédagogiques d'intégration soit issue de l'enseignement primaire apporte un point de vue complémentaire dynamique à la question de la scolarisation des élèves handicapés au sein du collège. En effet, ces derniers se définissent volontiers par contraste comme des spécialistes du général par rapport à leurs collègues du second degré. On remarque alors que s'installe une dynamique particulière qui, tout en tenant compte de l'organisation disciplinaire des enseignements, la prépare en amont à partir d'une évaluation des besoins des élèves et la poursuit en aval à

⁸⁵ *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.

travers des renforcements appropriés. Cette pratique, qui relève de l'adaptation curriculaire, nous semble en harmonie avec celles développées dans les pays de tradition inclusive.

Il est possible donc, lorsque l'on s'attache à comprendre les contextes dans toutes leurs dimensions de tirer parti des différences entre premier et second degré autrement que sur le mode de l'opposition des modèles. La scolarisation des élèves handicapés pourrait jouer ce rôle de perfusion réciproque entre une vision construite au sein de l'enseignement primaire et l'autre assise sur la structuration du collège.

3. Éléments pour un état des lieux dynamique de l'offre de formation

Notre démarche concernant l'analyse des formations destinées à faciliter l'accueil des élèves handicapés a combiné deux approches l'une, essentiellement organisée autour de l'étude des plans des formations spécialisées et continue des enseignants dans les trois académies, l'autre, construite à travers l'analyse des entretiens conduits avec les enseignants ordinaires et spécialisés. Comme nous l'avons souligné notre recueil de données ne s'est pas révélé exhaustif, s'il est complet et approfondi concernant les formations spécialisées il l'est moins concernant la formation initiale des enseignants. Pour la formation continue proprement dite, celle figurant dans les plans départementaux ou académiques, les éléments analysés nous ont permis d'établir une ébauche de classification et de positionner les académies au regard de ces distinctions.

Le monde de la formation des enseignants aborde une période de mutation accélérée sous l'impulsion d'initiatives européennes que nous verrons en détail plus loin. En cette matière, la France vient d'entrer tout récemment dans un processus de refonte qui introduit une rupture profonde avec les cadres antérieurs. Si Françoise Cros⁸⁶ pouvait encore constater en 2004 le peu d'initiatives nationales en matière de formation tout au long de la vie concernant les enseignants, il semble que quatre ans plus tard nous soyons entrés dans une période d'accélération de l'histoire. Nous avons conscience que notre travail entre en résonance avec des éléments de ce nouveau contexte, cependant ils n'en n'ont constitué ni le moteur ni la motivation.

Lorsque l'on étudie les formations spécialisées des enseignants on se trouve confronté d'emblée à une première ambiguïté quant à leur statut. Ni formation initiale ni formation

⁸⁶ La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie, une étude comparative internationale. *Enjeux*, mars 2004, n° 136.

continue ces dernières s'inscrivent sous le label formation initiale continuée, c'est-à-dire en temps que certification complémentaire à celle d'enseignant généraliste. Or, la fonction de certification complémentaire s'entend bien sûr de manière différente selon le niveau de formation initiale requis. À l'heure où l'on s'achemine vers la « mastérisation » de la formation des enseignants on ne peut que s'interroger sur le devenir d'une telle formation complémentaire. Sans attendre les annonces récentes, cette question était déjà sensible à travers le rapport différent aux formations spécialisées entre enseignants du premier et du second degré. En effet, ces derniers manifestaient une certaine résistance à devoir passer à nouveau un certificat d'aptitude professionnelle qui repose sur la rédaction d'un mémoire et une inspection en classe. Certains responsables académiques de formation nous ont d'ailleurs signalé des abandons de cursus chez les enseignants du second degré à l'approche de la certification finale.

« La soutenance du mémoire derrière : j'étais épuisé... il y avait une heure de cours, après une demi-heure de soutenance de mémoire, et après de nouveau une heure de questionnement. À la fin j'étais épuisé, j'ai eu l'impression de passer un fort diplôme alors que je ne passais qu'un 2CA-SH qui n'était au départ qu'une formation. Donc j'ai trouvé totalement disproportionnée l'attente institutionnelle de la part des inspecteurs. Ils n'ont pas compris que moi j'étais parti en formation. » (E 30)

Il est patent que devant la nécessaire massification des formations aux adaptations scolaires qu'implique la scolarisation des élèves handicapés il devient nécessaire d'inventer des formations qui ne reposent pas sur le seul modèle de la certification professionnelle débouchant sur l'occupation de postes spécialisés.

3.1. Des formations spécialisées entre déstabilisation objective et adaptations correctives

Au cours de cette recherche les formations spécialisées des enseignants ont constitué le cœur de notre investigation ceci pour une raison simple, elles occupent historiquement une place centrale dans la prise en charge par le système scolaire des élèves en difficulté ou handicapés. Leur histoire a donc partie liée en avec l'évolution des structures de scolarisation de ces élèves. Sans revenir ici sur une histoire longue qui excéderait le propos de cette recherche il convient néanmoins de comprendre les logiques principales qui travaillent à leurs évolutions. Initialement conçues dans la séparation des publics de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé, les formations ont été construites à partir d'une démarche catégorielle : à chaque type de handicap correspondait une option de spécialisation (CAEI 1963). À la fin des années 1980, c'est une logique fondée sur l'accolade entre une structure de

scolarisation et un type de difficulté des élèves qui s'est imposée (CAPSAIS 1986). Cette dernière consacrait la distinction déjà installée dans les faits entre les domaines de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Bien que les structures de l'enseignement adapté et spécialisé aient été entièrement refondées dans la séquence 1989-1995, les formations ont accompagné ces changements sans bouleversement fondamental. La crise de recrutement de la fin des années 1990, pour des formations qui reposaient sur une « stagification » d'une année scolaire, a conduit en 2004 à l'adoption du principe de l'alternance, en gardant l'organisation par option faisant correspondre de scolarisation et types d'élèves, sauf dans le cas des handicaps sensoriels.

Il est frappant de constater dans cette séquence chronologique que la réforme des formations est toujours intervenue avant d'importants changements législatifs soit dans le champ médico-social soit dans l'organisation du système scolaire général. Cette désynchronisation montre qu'à l'évidence la logique qui préside à la réforme des formations est partiellement indépendante des évolutions générales du système scolaire, ce qui n'est pas sans poser problème s'agissant des élèves handicapés. À l'exception de la réforme de 2004 qui précède d'une année l'adoption des lois de 2005 (*loi d'orientation pour l'école, loi pour l'égalité des chances la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*) ce décalage peut-être important. Comment dès lors imaginer que ces formations puissent ne pas être déstabilisées par les réaménagements en cours dans le système scolaire et médico-social. Certes, ceci ne signifie pas qu'elles soient immobiles et ne prennent pas en compte l'évolution des environnements, mais ces changements ne peuvent être conçus que comme des corrections à la marge qui ne touchent pas à leur code socio-génétique. Les explications de ce phénomène sont sans doute multiples nous voulions simplement le souligner ici dans la mesure où ces désynchronisations nous paraissent une source objective de déséquilibres.

Autre facteur de déstabilisant, celui qui vient cette fois de la transformation des demandes liées à la situation concrète des terrains d'exercice. Sur ce plan, les territoires ne sont pas à égalité, certains souffrent d'un manque chronique de personnel spécialisé et de nombreux postes sont occupés par des enseignants non formés, d'autres parviennent mieux à juguler la pénurie appuyée sur de meilleures ressources antérieures. Face à ces situations, les inspections académiques ont été amenées à bâtir des formations pour :

- d'une part, répondre à leur mission d'adaptation à l'emploi, lorsque de jeunes enseignants se trouvent nommés sans formation sur les postes spécialisés,

- d'autre part, satisfaire à des demandes spécifiques émanant d'établissements cherchant à construire de meilleures réponses pour l'accueil des élèves handicapés.

De leur côté, les IUFM ont positionné des stages pour les titulaires première et deuxième année afin d'accompagner les jeunes enseignants dans une meilleure prise de fonction. Si bien que l'on observe des glissements et chevauchements :

- une formation initiale qui se continue en stage T1 et T2,
- des formations spécialisées qui, entrant dans l'alternance, s'anticipent à travers les regroupements des stagiaires trois semaines dans l'année N -1,
- l'apparition des formations d'adaptation à l'emploi.

Ces éléments sont autant de facteurs qui bouleversent le paysage de l'offre de formation continue. Ces réaménagements s'opèrent de fait selon les logiques propres à chacun des opérateurs, Rectorats, Inspections académiques, IUFM, sans véritable coordination ni analyse préalable des besoins sauf dans le cas de l'académie « C » de notre étude.

C'est dans cet esprit qu'il faut lire les tensions que nous avons pu mettre à jour dans l'analyse des plans de formation des enseignants spécialisés. Ces dernières révèlent combien les processus à l'œuvre autour de la scolarisation des élèves handicapés font apparaître de nouveaux besoins auxquels tentent de répondre, avec leurs forces et leurs faiblesses, les différentes académies.

3.1.1 Les cartes d'identité académique

D'un certain point de vue, dire que chaque académie possède des particularités dans la manière de concevoir ses formations spécialisées peut apparaître comme un truisme. L'important en effet n'est pas de souligner les différences mais de comprendre comment les contraintes spécifiques à chacun des territoires se traduisent par des choix, des accentuations particulières, qui, mises bout à bout, finissent par constituer un portrait singulier. En quelque sorte, nous pouvons dire que les mondes lexicaux produits par l'analyse automatisée des plans de formation académique, que l'on trouve synthétisés dans le tableau 15, reflètent la manière dont chacune des académies, organise, présente et mobilise ses ressources de formation dans le cadre général des contraintes de son environnement. L'académie « B » par exemple, caractérisée par une faiblesse et une dispersion de ses ressources a fait le choix de mobiliser les compétences de l'INS HEA pour répondre à ses besoins en formation spécialisée. Ce choix, allié à un soin particulier dans la mobilisation des réseaux de proximité des stagiaires (conseillers pédagogiques, tuteurs des stages) a pour conséquence de faire l'impasse sur le

transfert vers les formateurs de l'IUFM des compétences en matière de formation spécialisée. La mise en évidence de cet aspect par les stagiaires, les conduits à disqualifier quelque peu les apports disciplinaires de formateurs de l'IUFM.

L'académie « A », caractérisée quant à elle par une pénurie d'enseignants spécialisés et des difficultés quant à la gestion matérielle de l'alternance, propose un discours sur la formation qui surdimensionne les questions organisationnelles par rapport à celle des contenus. Par ailleurs, ses formations font très peu appel à des partenaires du secteur médico-social du fait de ressources spécialisées importantes au sein même de l'IUFM.

L'académie « C » qui s'appuie sur des ressources nombreuses et variées en termes de partenariat, dans un territoire urbain relativement concentré, met l'accent quant à elle sur la diversité besoins particuliers des élèves handicapés et propose des formations spécialisées pour certains types de handicap.

Il ressort de nos analyses que malgré les adaptations pragmatiques inventées par les différents acteurs de la formation initiale et continue le besoin d'une mise à plat d'ensemble soit nécessaire. En effet, il est difficile suite à une loi aussi importante que celle de février 2005 de rester cantonné à des modifications périphériques en matière de formation des enseignants ordinaires ou spécialisés. Pour permettre une nouvelle dynamique sur ces questions il serait pertinent de s'appuyer sur un premier bilan d'application de la loi et d'envisager à partir de là les modifications à construire pour modifier le centre de gravité des formations.

3.2. AVS : des fonctions indispensables, un métier introuvable

La question des auxiliaires de vie scolaire s'est imposée d'emblée comme un élément déterminant de la mise en place de la scolarisation liée à la loi de février 2005. Pour autant, cette fonction n'est pas nouvelle à l'école, on peut même affirmer que son destin suit les étapes de la montée en puissance de la politique d'intégration scolaire en France. Ce qui frappe au premier abord lorsque l'on s'intéresse à la question des auxiliaires de vie scolaire, c'est le paradoxe d'une situation où les attentes placées envers ces personnels sont inversement proportionnelles au statut social de leur fonction. Qu'il s'agisse des parents d'enfants handicapés ou des enseignants les scolarisant, tout le monde s'accorde pour juger la présence d'auxiliaires de vie scolaire indispensable à une scolarisation de qualité. Cependant, après plus d'une décennie de péripéties statutaires, les auxiliaires de vie scolaire restent aujourd'hui des personnels au statut extrêmement précaire.

C'est pour cette raison que nous avons voulu, dans le cadre de cette recherche, apporter un éclairage à la fois rétrospectif et actualisé sur cette question récurrente de la pérennité de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire.

Cette contribution se veut modeste à la mesure des matériaux dont nous disposons pour argumenter ce travail ? Du point de vue du recueil de données, outre les entretiens conduits avec les enseignants de notre corpus, nous avons interrogé trois responsables de services d'AVS dans les académies A et B. de notre enquête. Les entretiens de ces derniers, conduits par téléphone n'avaient pas d'autre visée qu'informatrice, ils avaient été préparés au préalable par la soumission aux responsables de services du questionnaire ci-dessous.

- ✓ Questionnaire guide pour les entretiens avec les responsables des services ou de la formation des auxiliaires de vie scolaire
- ✓ Présentation du dispositif : nombre, conditions, élèves suivis, tableaux de bord...
- ✓ Quelles sont les difficultés principales que vous rencontrez dans la gestion du service : recrutement (caractéristiques des personnels), turn-over, ingénierie des suivis (déplacements, affectations) ?
- ✓ La formation : quelle organisation avez-vous mise en place ? Qui sont les formateurs, quelles sont vos ressources ? Quels besoins prioritaires couvrez-vous ? Mettez-vous l'accent sur certaines priorités dues à votre contexte local ?
- ✓ Comment s'expriment les besoins de formation : de la part des personnels, des familles, des enseignants, des associations ?
- ✓ Y a-t-il des distinctions, du point de vue de la formation, entre AVS (i) et AVS (co) ?
- ✓ Quelles sont les modalités concrètes de formation : cours, conférences, témoignages, échanges d'expérience, analyse de pratique... ?
- ✓ Quels sont les apports du protocole ?

Tels sont les éléments qui servent de base à l'analyse qui suit que nous voudrions dans un premier temps situer dans une perspective historique indispensable à la saisie du contexte général dans lequel se posent les questions de formation des AVS.

3.2.1 Retour sur une histoire mouvementée

Lorsque l'on s'intéresse à l'apparition de cette fonction au sein de l'école, on peut globalement distinguer une Préhistoire et une Histoire. La première apparition de cette fonction date de 1988 où l'on retrouve, dans une circonscription des Bouches-du-Rhône, 12 auxiliaires de vie scolaire accompagnant 14 élèves handicapés. Cette expérience initiale, née d'une collaboration entre Inspection Académique, association médico-sociale et collectivité territoriale, connaîtra une extension relativement rapide sous le couvert de contrats emploi-solidarité (CES), associée

à un début de formation professionnelle. En 1991, la création d'IRIS initiative, association 1901 issue d'EDF-GDF, servira de pôle de financement essentiellement dédié à du matériel technique dans un premier temps. Cette association appuiera par la suite, en 1994, la création d'un premier service départemental d'auxiliaires de vie scolaire dans le département de l'Indre-et-Loire. Sur la base d'initiatives diverses, pour la plupart associatives, les premiers développements conduisent à une situation où l'on dénombre en 1995, 318 auxiliaires de vie scolaire sur le territoire national, accompagnant 441 élèves et 6 étudiants.

On s'accordera pour dater l'histoire de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire à partir du plan Handiscol' de 1999. En effet, ce plan sera à l'occasion de la relance de la politique d'intégration scolaire, c'est parmi un ensemble de mesure qu'est édité le guide pratique pour la création d'un service d'auxiliaires, ainsi qu'une fiche métier, en lien avec la création des contrats emplois jeunes. En 2001, un premier référentiel d'emploi de la fonction d'auxiliaire élaboré par l'association IRIS-Initiative, viendra renforcer la visibilité de cette fonction émergente. La même année la remise du rapport Malot aux ministres Jacques Lang et Ségolène Royal, s'appuyant sur un bilan d'expérience conduit dans 31 départements, donnera une audience nationale à la question des auxiliaires de vie scolaire. La mise en place d'un groupe interministériel de travail à la suite de ce rapport sera interrompue par la décision élyséenne du 16 janvier 2003 de confier la responsabilité des services d'AVS, jusqu'à lors majoritairement gérés par des associations au ministère de l'Éducation Nationale. Cette décision, prise dans le cadre de l'année européenne des personnes handicapées, s'appuiera cette fois sur le dispositif juridique des assistants d'éducation instituée par la loi du 30 avril 2003. Depuis lors, c'est peu ou prou ce dispositif qui sert de base à l'extension du nombre d'auxiliaires de vie scolaire, auquel sont venus s'ajouter les contrats d'accompagnement à l'emploi et les contrats d'avenir instauré par le plan Borloo. Le 17 septembre 2007, Xavier Darcos ministre de l'éducation nationale signait avec les représentants les principales associations œuvrant dans le champ du handicap, une convention de partenariat pour la mise en place de la formation des auxiliaires de vie scolaire, assortie d'un cahier des charges qui en fixe les principaux points d'appuis. En cette même rentrée 2007, le ministère annonçait la création de 2700 postes d'auxiliaires de vie scolaire venant s'ajouter aux 13 600 déjà existants.

Désormais, l'importance quantitative des auxiliaires de vie scolaire interdit à quiconque s'intéresse aux questions de scolarisation des élèves handicapés de faire l'impasse sur la place et le rôle de ces personnels auprès des élèves et plus largement au sein de l'école. Pour asseoir cette affirmation nous avons procédé à l'interrogation d'un bouquet de presse d'information

générale sur les années 2002 à 2007. Cette base de données recense les articles des quotidiens français suivants : le Monde, les Échos, Libération, le Figaro, l'Humanité, La Croix, l'Équipe, Ouest-France. La recherche au sein de cette base de données s'effectue sur les critères de présence d'un mot, en l'occurrence auxiliaire de vie scolaire, soit dans le titre, soit dans le titre et le premier paragraphe, soit enfin dans l'article complet d'un quotidien. Cette recherche fait apparaître les fréquences suivantes.

Tableau 30 : Titres concernant les auxiliaires de vie scolaire relevés dans la presse quotidienne – Années 2002 = > 2007

Fréquence d'apparition du terme auxiliaire de vie scolaire	TITRE	TITRE & 1 ^{er} paragraphe	ENSEMBLE DE L'ARTICLE
2002	3	9	17
2003	7	31	100
2004	4	22	50
2005	1	26	90
2006	11	41	95
2007	14	74	288

Les deux pics de 2003 et 2007 correspondent, pour le premier, à l'annonce faite par M. Jacques Chirac le 5 janvier 2003 dans le cadre de l'année européenne des personnes handicapées, et celui de 2007, à la communication autour de la signature de la convention et de la création de 2700 postes supplémentaires. En dehors de ces deux moments particuliers, la plupart des articles renvoient à des témoignages et à des revendications de postes par les associations de parents d'enfants handicapés ou par les auxiliaires eux-mêmes. Les termes fréquemment associés dans les titres de journaux à auxiliaires de vie scolaire sont : manifestation, précarité, respect, concertation, accompagnement, inquiétude, statut.

Quels enseignements pouvons-nous tirer de ce rapide déroulé historique⁸⁷ ? En premier lieu, nous constatons que cette fonction mobilise les trois pôles essentiels de la politique envers les personnes handicapées en France que sont : les associations de parents d'enfants handicapés, les associations gestionnaires du secteur médico-social et l'Éducation Nationale. À ce titre, il ne s'agit pas d'un problème mineur, il mérite donc d'être envisagé à l'échelle du

⁸⁷Nous avons conscience de laisser de côté, dans cette rétrospective rapide, les multiples débats qui jalonnent cette histoire.

champ du handicap dans toute l'étendue de sa surface sociale. En second lieu, on observe que le destin de cette fonction s'est toujours trouvé étroitement associé à un type de contrat particulier vis-à-vis de l'emploi : contrats emploi-solidarité, contrats emplois jeunes, contrats d'assistants d'éducation, emploi de vie scolaire. La troisième caractéristique forte de cette fonction, qui se déduit la précédente, consiste à mettre au centre des préoccupations la question de la formation des personnels. En effet, l'aspect essentiellement transitoire et précaire de la gestion des postes d'AVS, souligne de manière indéniable la nécessité d'une formation, en même temps que les difficultés de sa mise en œuvre. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'on peut interpréter la convention signée en septembre 2007, dont l'objet est « *de renforcer la mise en place de plans de formation destinés aux personnels exerçant des missions d'AVS au sein des établissements scolaires* ». Enfin, du point de vue des personnels en poste, la préoccupation majeure reste celle de la professionnalisation de cette mission ou fonction⁸⁸.

3.2.2 Les AVS vus par les enseignants

Notre guide d'entretien comportait une question relative au rôle des AVS auprès des élèves handicapés et des enseignants qui les scolarisent. Étant donné la variété des réponses recueillies en fonction des contextes d'exercice des personnes interrogées, une synthèse récapitulative n'a que peu d'intérêt, c'est pourquoi nous privilégions une sélection de citations qui donne à voir la gamme des positionnements. Nous disposons cependant les propos selon qu'ils s'appliquent à des auxiliaires individuels (AVS (i)) ou des auxiliaires collectifs (AVS (co)). En effet, cette distinction renvoie au fait que les AVS sont affectés, soit au suivi individuel d'élèves, soit à une classe ou dispositif d'intégration CLIS ou UPI. Ceci est très important du point de vue du statut et des tâches corrélatives comme nous le verrons plus loin.

3.2.2.1 Le cas des auxiliaires individuels

« C'est une AVSI. Elle apporte une aide dans l'outillage, parce que Rémy a aussi des problèmes psychomoteurs et elle aide dans tout ce qui est manipulation. Dans la reformulation de la consigne. La consigne c'est toujours moi qui la donne. Donc dans la reformulation. Elle apporte une aide pour l'intégration scolaire dans une autre classe. Je veux que cette aide soit limitée dans le temps parce que le but c'est que l'enfant s'intègre à la classe et se débrouille tout seul. Elle apporte aussi une aide affective pour certains enfants. Et ce n'est pas négligeable ». (E 1)

« Pour moi elle est indispensable, ça lui donne un rôle. Elle a un statut relationnel particulier, les élèves lui parlent beaucoup plus qu'à moi. Moi j'ai le costume enseignante et je tiens à ne pas être la copine. Au niveau affectif, ils vont venir me voir, me donner la main, mais ils vont le faire plus spontanément

⁸⁸ Cette préoccupation est notamment portée par la FNASEPH et par l'UNAISSSE.

avec l'EVS. Je la compare avec l'ATSEM en maternelle ; elle a 25-26 ans, mais ils l'ont vraiment investie comme cela. Elle les aide pour le travail scolaire et au niveau concentration dans les petits groupes, c'est elle qui va gérer. J'ai de la chance, c'est une future enseignante qui passe le concours ; elle est vraiment investie dans sa fonction ; et du coup elle peut vraiment travailler à des tâches scolaires avec eux. C'est vraiment une partenaire ». (E 4)

« Je l'avais une matinée par semaine, donc j'étais pas du tout à l'aise dans ma classe donc il a fallu un temps d'adaptation mais c'est vrai qu'au début, j'ai du mal à déléguer en fait, tout surveiller. Au début c'est très dur de déléguer et au fur et à mesure j'ai vraiment pas à me plaindre j'ai eu que des AVS qui étaient vraiment très bien. Pareil, j'ai eu des AVS qui étaient très bien mais là la nouvelle AVS elle a eu aucune formation et on peut s'interroger là de savoir... ». (E 14)

« C'est pas facile ça non plus, cela tombe pas sous le sens parce qu'entre les bonnes intentions de tout le temps seconder l'élève et d'être tout le temps sur son dos et de l'empêcher de se « dépatouiller » un peu par lui-même, je pense aussi qu'il faut bien parler des missions de l'AVS en amont, c'est-à-dire qu'on se fait une idée de ce que sera le travail, mais aussi pendant le travail, quasiment au jour le jour on faisait un peu le point avec l'AVS. On faisait le point à l'heure du déjeuner, en plus elle restait après pour le temps de cantine, donc j'avais la chance de pouvoir faire le point un petit peu avec elle à la fin de la matinée.

Et auprès de l'élève comment vous voyez, vous concevez sa tâche ?

Suffisamment proche et pas trop non plus de l'élève. Elle aidait l'enfant dans tout ce qui était matériel, ça c'est certain, donc le changer puisqu'il avait des couches, l'aider à passer aux toilettes, monter, descendre de son fauteuil, toutes les tâches matérielles. Et étant proche de lui, vu son jeune âge, et étant proche de lui sur ses soins, les soins entraînent de la prise de parole, entraînent des liens affectifs, je veux dire, elle lui parlait le plus gentiment possible, elle le connaissait bien, mieux que moi d'ailleurs, au fur et à mesure du temps elle m'a vraiment aidé à lui parler. Je trouve qu'elle faisait un travail absolument énorme, cette AVS. Ce qu'on essayait de faire, c'est qu'elle ne devance pas ses désirs au lieu d'attendre que lui les manifeste ». (E 21)

« C'est hyper important. C'est l'œil de l'enseignant en permanence sur un enfant en particulier, on leur fait une confiance énorme enfin moi j'ai eu la chance d'avoir une AVS à qui je pouvais faire une confiance énorme. C'est le bras ou l'œil ou les oreilles ou les jambes de l'enfant. C'est vraiment ça, c'est un relais, un accompagnement, il est là pour répéter des consignes si besoin, pour aider à écrire si besoin, enfin c'est vraiment une partie de l'enseignant qui est à côté de l'enfant, moi je le conçois comme ça ». (E 25)

« Je ne sais pas gérer une AVS-i dans mes cours. C'est-à-dire qu'au début on avait une AVS collective qui pouvait être présente pendant les cours. Aujourd'hui les enfants que j'accueille ont toujours une personne aidante à côté d'eux. Mais je ne sais pas comment faire vivre dans une classe une adulte assise à côté d'un enfant. Je ne sais pas, j'ai des difficultés avec des profils d'AVS-i différents : vous avez des AVS-i qui participent à mon cours, j'ai des AVS-i qui me tournent le dos. Je ne sais pas, et puisqu'un enfant handicapé est souvent accompagné d'une AVS, est-ce qu'on n'aurait pas pu se poser un peu la question de comment on gère une AVS ». (E 30)

3.2.2.2 Le cas des AVS collectives

« On n'est pas formé à les avoir dans la classe et elles ne sont pas formées à être dans la classe. Alors ce n'est pas facile au quotidien. L'AVSco, elle est collective pour tous les élèves, c'est aider l'élève à travailler. Elle n'a pas à apprendre des choses à l'élève, ça c'est le rôle de l'enseignant. Donc elle a un

rôle d'aide à la gestion de la classe, à l'hétérogénéité de la classe. Ça c'est important, quand on met plusieurs groupes en place, elle aide à gérer les groupes ». (E 5)

« Alors il y a des tâches matérielles, ça peut aller de coller des feuilles, de ranger un classeur, ça peut être pendant la cantine de couper la viande de l'élève ça peut être une aide, on va dire basiquement matérielle, de faire des lacets parce qu'il y a des élèves qui ne savent pas faire des lacets ça peut même aller jusqu'à des choses plus délicates du style essuyer un élève qui va aux toilettes, enfin ça nous est arrivé d'avoir des soucis à ce niveau-là, ça peut être aussi des choses plus intéressantes comme aller avec un élève en cours, l'aider, répondre enfin transmettre sa réponse parce qu'il va pas oser parler à la classe entière, transmettre sa réponse à la classe entière. C'est la personne qui nous accompagne pendant les sorties scolaires qui va avoir à un certain moment à gérer un groupe d'élèves pour travailler avec eux sur quelque chose que moi j'ai préparé, je lui explique ce que je veux donc elle va avoir en charge un petit groupe d'élèves à aider à faire un exercice par exemple bah c'est des tâches assez diversifiées ; ça va de l'aide vraiment matérielle, pas très intéressante à des choses plus intéressantes parce que par exemple mon AVS, en ce moment, elle est en train de faire un atelier d'art plastique donc elle gère cinq élèves en autonomie entre midi et deux pour leur faire faire des arts plastiques donc ça c'est le côté sympa de son travail ». (E 12)

« L'AVS au sein de la CLIS donc c'est une AVS collective qui est là donc qui est présente pour les dix élèves du dispositif, je dirais qu'elle a un rôle "facilitateur" pour les élèves. C'est pas un autre enseignant, c'est pas un surveillant non plus mais elle a un rôle "facilitateur" pour les élèves dans le sens où en classe elle peut prendre, sur la CLIS, elle peut prendre en charge un groupe donc sur les activités que j'aurais peut-être prévues en autonomie si elle était pas là ». (E 26)

« Alors leur tâche... moi je trouve qu'elle est assez bien définie, il y a peut-être eu un flou au début mais elles vont les aider sur le plan technique ; par exemple il y en a qui peuvent pas écrire alors elles vont elles-mêmes les aider à écrire pour un exercice, elles vont faire du secrétariat pour le contrôle, il y en a qui peuvent pas écrire, alors elles vont écrire sous la dictée quoi, elles font du secrétariat elles vont apporter une aide technique, tenir le compas pour aider, alors moi aussi je vais le faire, alors il y a les deux, ça c'est pendant les cours, pendant la classe et puis en dehors de la classe, elles vont apporter une aide, gérer leur cahier, je pense surtout aux dyslexiques qui n'arrivent pas à écrire, c'est trop, c'est un peu fouillis, ils ont des problèmes d'organisation, d'utilisation de leur agenda, de leur cahier de texte, voyez donc elles ont un rôle bien précis par rapport à ça en gros ». (E 11)

La question d'un adulte dans la classe est présente en filigrane, ce n'est pas toujours facile à accepter pour un enseignant. On constate parfois une difficulté à envisager un accompagnement spécialement dédié à un élève dans le cadre de la compensation. D'une manière générale, les enseignants sont plus à l'aise avec les AVS car dans la mesure où ils peuvent plus directement intervenir sur l'organisation de leur travail, ce qui présente l'avantage d'éviter une délégation de la gestion des adaptations sur une AVS (i), cas de figure observé par un responsable de service. En tout état de cause, il existe une gamme de positionnement étendue quant à la répartition des tâches entre AVS et enseignant. L'analogie avec les ATSEM en école maternelle est ici tout à fait justifiée.

3.2.3 La situation des AVS au regard de leur emploi et de leur formation

Nous avons tenu à faire un point complet sur le travail des AVS car, comme nous l'avons souligné plus haut, leur nombre leur donne une visibilité importante. 535 dans un département semi-urbain d'une de nos académies, 71 dans un petit département très rural, il devient difficile de contourner la question de savoir : quel avenir peut-on imaginer pour cette fonction ? Or, de ce côté force est de constater que la situation n'est pas simple. Nous nous appuyons ici sur les entretiens conduits avec les responsables de service qui bien qu'engagés dans leur mission et tout en restant à chaque fois les plus positifs possibles, ne peuvent que souligner certaines de leurs difficultés récurrentes. On voit mal comment il pourrait en être autrement étant donné les caractéristiques d'une situation que l'on retrouve analysée dans les mêmes termes par les familles, les associations et les enseignants, comme nous en avons donné les indices à travers l'étude des titres de journaux.

3.2.3.1 Précarité et impossibilité de déplacement, sources de gaspillage

Tous les responsables l'ont souligné l'engagement dans la fonction et dans la formation des AVS sont directement liés au statut de leur emploi. Pour ceux qui relèvent de contrat d'assistant d'éducation (AED) dont la durée peut aller jusqu'à six ans, les possibilités de projection et d'investissement sont satisfaisantes. Certes un turn over existe mais il est anticipable et gérable annuellement. En revanche, en ce qui concerne les Emplois de Vie Scolaire sous contrat d'avenir ou de retour à l'emploi la règle du renouvellement des contrats tous les six mois jusqu'à trente-six mois maximum se révèle un facteur d'instabilité. De plus les situations de fragilité des personnes concernées viennent parfois compliquer leur possibilité d'assumer l'accompagnement d'élèves handicapés. Ceci produit des difficultés de gestion ou se combinent le flux des fins de contrat et les abandons de postes prématurés, parfois sans explications de la part de personnes dépassées par la tâche. Nous ne développons pas plus avant ces problèmes structurels, qui se trouvent au cœur de la question du statut des AVS et que dénoncent unanimement parents, enseignants et personnels concernés. Si l'on ajoute à cela les difficultés de gestion générées par l'impossibilité de payer des frais de déplacement aux AVS qui seraient amenés à suivre plusieurs élèves dans des communes différentes, on ne peut que constater des situations de blocage. En effet, dans un département rural par exemple que faire lorsque la quotité d'accompagnement d'un élève, chiffrée par la MDPH à 12 heures, laisse un AVS (i) inoccupé sur une partie du temps scolaire avec impossibilité d'intervenir pour d'autres tâches ? Il est patent que la situation actuelle où la décision et le chiffrage de

l'accompagnement des élèves relève de la compétence des CDA pendant que la gestion et l'attribution des postes reviennent à l'éducation nationale ne peut qu'entraîner des distorsions préjudiciables aux élèves et aux AVS.

3.2.3.2 Une formation mobilisatrice malgré tout

Ces éléments de précarité et de rigidité gestionnaire pèsent bien évidemment d'un poids déterminant sur les conditions de l'engagement dans la formation. Les responsables de service soulignent combien le rapport à cette dernière est intimement lié à la durée prévisible de l'emploi. À nouveau, si l'engagement des AED dans la formation est souligné de manière positive, tous constatent l'impossibilité, sauf à de rares exceptions, d'obtenir une adhésion de la part des personnels précaires. De plus, les difficultés liées aux déplacements induits par les regroupements de formation, viennent ici de nouveau compliquer la tâche des responsables.

Il est remarquable de constater, en dépit de ces conditions très difficiles, que la formation reste un facteur de mobilisation important pour les AVS et suscite d'intéressantes réflexions et la formulation de besoins étayés sur l'évaluation des sessions antérieures. Nous pouvons sur ce point regrouper les observations convergentes des responsables comme suit :

- Le protocole a été accueilli favorablement, si pour beaucoup il n'a fait que confirmer l'existant, il a permis dans certains cas de mieux utiliser les ressources locales des associations signataires.
- Les 60 heures d'adaptation à l'emploi dans l'année de prise de poste sont toujours complétées, pour les personnels stables, par des participations à des regroupements le plus souvent consacrés aux analyses de pratique.
- Le besoin d'approches concrètes et d'analyse de situation comme support de formation est systématiquement valorisé par les AVS au détriment d'une approche par handicap ou pathologie.
- Le besoin de lier, pour certaines formations courtes, les enseignants et les AVS est cité à plusieurs reprises bien que rencontrant les obstacles habituels du cloisonnement des formations et des publics. Cet aspect est notamment indiqué dans le sens d'une réduction d'éventuels conflits de technicité entre enseignant et AVS.
- On retrouve les appréciations positives portées sur les analyses de pratiques qui pour l'essentiel occupent le module rôle et fonction de l'AVS.

Inévitablement, la mise en avant de l'impact de la formation ne peut que renforcer la question de la professionnalisation des AVS maintes fois avancée, toujours repoussée pour des raisons de charge financière. Si les éléments recueillis au cours de notre travail ne nous permettent pas de traiter cette question, il est patent que son omniprésence en filigrane appelle à ce que des solutions soient rapidement trouvées.

4. La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements

Le choix de compléter notre recherche sur la situation française par une mise en perspective européenne s'appuie sur des éléments structurant des contextes à la fois politique, juridique et pratique dans lesquels s'inscrivent les questions de formation des enseignants pour favoriser une scolarisation de qualité pour les élèves handicapés. Compte tenu des impératifs annoncés précédemment, nous avons organisé notre réflexion sur la base d'une problématisation préalable des implications réciproques entre formation et renforcement de la scolarisation pour tous. Qu'il s'agisse des formations initiales, des formations spécialisées des enseignants et des personnels intervenant dans le soutien à la scolarisation des élèves handicapés, de nouveaux besoins apparaissent, des déplacements sont en cours. Cette problématisation, dont on trouve ci-dessous les arguments principaux, s'appuie entre autre sur l'apport comparatif de trois situations nationales : Espagne, France, Italie. Nous n'aurons pas, dans le cadre de cette analyse, la possibilité d'en approfondir les principaux enseignements, car nous avons essentiellement travaillé ici à un élargissement de notre compréhension de la situation française, qui reste notre objet principal, dans le contexte européen plus global.

S'il fallait résumer de manière abrupte notre propos, il tiendrait dans la question suivante : pourquoi et comment la question de la formation des enseignants et celle de l'accès des élèves handicapés à un cursus ordinaire de scolarisation sont-elles articulées ? Question qui se décline ensuite ainsi : dans quelle mesure son inscription dans l'espace européen permet-elle d'en mieux comprendre les ressorts ? Ici intervient la dimension comparative, dont la vertu première consiste à confronter des situations différentes en tentant d'en apprécier les composantes et d'en dégager des orientations généralisables. En l'espèce, il s'agit pour notre propos de cerner les conditions pour que l'une, la formation, puisse favoriser l'autre, la scolarisation ?

De quels éléments disposons-nous pour instruire ce questionnement ? En premier lieu d'au moins une décennie de recul quant à l'intégration législative communautaire concernant les personnes handicapées ; ensuite, du résultat d'un certain nombre de recherches et d'études comparatives susceptibles d'alimenter un état de la question autre que spéculatif. C'est donc sur la base de ces éléments que nous tenterons, dans la seconde partie de l'article, d'indiquer des pistes de réflexion et d'action pour l'avenir. De ce point de vue, nous nous écarterons d'une vision instrumentale quelque fois résumée par l'utilisation, en forme de raccourci, de la formule « bonnes pratiques », par rapport à laquelle nous prendrons le temps de nous positionner en conclusion.

4.1. Cerner les processus en cours

Vues depuis la hiérarchie des principes juridiques de l'union européenne, la formation des enseignants et la politique envers les personnes handicapées sont deux secteurs indépendants. Mais surtout, l'une, la politique envers les personnes handicapées tire sa force juridique de la charte des droits fondamentaux, tandis que la formation des enseignants relève, comme du reste l'ensemble des politiques éducatives, du principe de subsidiarité. Cependant, si l'UE ne pèse pas de la même manière dans les deux cas, la méthode ouverte de coordination permet, dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne, l'adoption de recommandations unanimes concernant la formation des enseignants. Cependant, l'harmonisation ne touche que le cadre général des formations, on parlera plus volontiers à ce niveau de principes communs que chaque État membre se charge de décliner⁸⁹.

4.1.1 L'unification du référentiel juridique communautaire envers les personnes handicapées

S'agissant des niveaux juridique et politique les plus déterminants, nous sommes entrés dans une période d'achèvement du processus d'intégration communautaire dont il est important de parcourir brièvement les étapes. La politique européenne est conduite en référence à l'article 13 du traité d'Amsterdam de 1997 qui : « *combat toute discrimination fondée sur le sexe, la race l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle* ». Cet article, qui institue le principe juridique de non-discrimination au fondement de toute politique envers les personnes handicapées, trouve sa source dans les textes internationaux issus de l'ONU et de

⁸⁹ Projet de conclusions du conseil et des représentants des gouvernements des états membres réunis au sein du conseil sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. EDUC 180 SOC 405.

l'UNESCO, notamment la déclaration de Salamanque en 1994⁹⁰. Les chartes et directives européennes qui ont suivi le traité d'Amsterdam ont depuis donné lieu à la création d'un cadre général d'égalité de traitement des personnes handicapées en matière d'accès : à l'emploi, aux formations professionnelles et à la scolarisation. L'année européenne des personnes handicapées de 2003 ayant marqué un point d'orgue dans ce processus.

La principale conséquence de cette orientation tient en ceci que la question du handicap devient un domaine des droits de l'homme en général (civil rights). Placée sur le même plan que la discrimination en fonction de l'origine ethnique par exemple. Ce désenclavement de la catégorie du handicap au plan sociétal, s'accompagne de son inclusion en matière éducative dans l'ensemble plus vaste des élèves à besoins éducatifs particuliers. On peut donc dire que nous assistons à un élargissement des catégories juridiques à partir desquelles le handicap est aujourd'hui abordé. Il ne constitue plus, pour l'heure, qu'une région particulière des droits de l'homme au plan social, et des besoins éducatifs particuliers en matière éducative. Ces évolutions sont aussi convergentes avec celles que l'on observe à l'OMS qui, depuis l'adoption de la Classification Internationale du Fonctionnement et de la santé, privilégie les approches environnementales et sociales pour définir le handicap. Certes, ce processus est très inégalement diffusé dans les différents cadres nationaux des professions de santé ou d'éducation, il n'en demeure pas moins un élément structurant des forums scientifiques internationaux et des regroupements d'organisations de personnes handicapées, intéressés à l'orientation des politiques publiques. À ce titre, l'utilisation de ces notions (situation de handicap, besoins éducatifs particuliers) dans les législations ou les directives administratives des États est un indicateur à prendre en compte pour mesurer le degré d'influence de ces nouvelles catégories de pensée.

La généralisation du modèle politique qui s'articule sur la notion d'égalité des chances et de non discrimination, donne néanmoins lieu à des évaluations critiques de plusieurs chercheurs. Selon (REICH & MICHAELAKIS, 2005), la montée de la notion d'égalité des chances se fait au détriment de celle d'égalité des résultats. Cette dernière, autrefois corrélée à l'action de l'État protecteur, visait l'égalité sociale par la compensation. Or, dans le système de l'égalité des chances, les résultats n'ont de valeur que pour autant que les personnes se saisissent activement des opportunités qui s'offrent à eux. Le modèle sous-jacent renvoie à celui d'un individu

⁹⁰ Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : « Accès et qualité », Salamanque, 7-10 juin 1994.

rationnel, responsable, qui doit des comptes pour sa réussite ou son échec. Ainsi s'impose un modèle managérial du handicap (EBERSOLD, 2006), où L'État se pose avant tout comme garant de l'égalité de traitement avant d'être celui de la solidarité envers les catégories de citoyens les plus démunis. Nous assisterions donc à une nouvelle mise en forme sociale de la déficience dans laquelle l'objectif des politiques publiques deviendrait de limiter les : « freins à la participation et à la réalisation de soi qu'imposent les institutions aux individus »⁹¹. Ce modèle, qui privilégie les capacités d'initiative individuelle des personnes handicapées, autoriserait selon (MICHAILAKIS, 2003) le transfert de la responsabilité des comportements discriminatoires sur les personnes, particulièrement en matière d'embauche et d'emploi. Tout se passe comme si la discrimination ne résultait que de comportements discriminatoires individuels sans prendre en compte les institutions et les environnements qui les surdéterminent. Analysant la société suédoise, pionnière dans la mise en place de législations inspirées par ces principes, il souligne combien ces technologies juridiques favoriseraient les personnes handicapées les plus proches des profils d'employabilité les plus courants.

En dépit de ces perceptions contradictoires, la diffusion lente de ce modèle, à l'échelle des systèmes éducatifs mondiaux est tangible, aussi bien au nord qu'au sud dans les pays riches comme dans les pays pauvres. C'est l'effet d'un lobbying conjugué et réussi de la part d'associations de personnes handicapées et de certaines ONG. (PRETS & WEBER, 2005).

4.1.2 L'inclusion scolaire : politiques éducatives et traditions nationales

Malgré le principe de subsidiarité, l'implantation des perspectives de l'école inclusive dans les différents systèmes éducatifs nationaux, dont nous venons de dessiner les contours politico-juridiques, relève d'une marche d'ensemble qui vient interroger chacune des traditions nationales. De ce point de vue, la classification des pays en trois groupes selon le degré d'intégration des élèves handicapés, établie par l'agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques, qui remonte à dix ans aujourd'hui, reste d'actualité. (Réseau eurydice 2001).

Au-delà de l'espace européen, la diffusion des principes de l'école inclusive tend à se généraliser dans le même mouvement de globalisation qui affecte la sphère économique. Il devient donc de plus en plus délicat d'invoquer le relativisme culturel pour expliquer la situation d'un système éducatif au regard de l'inclusion. D'autant que les arguments d'efficacité

⁹¹ EBERSOLD S. L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 2006, n° 16, p. 44.

démocratique sont aujourd'hui renforcés par d'autres, qui soulignent les meilleurs résultats en termes d'acquisitions scolaires des élèves évoluant dans des systèmes inclusifs. Les récents travaux de (MONS, 2007), établissent que ce sont les systèmes éducatifs qui mixent les élèves d'origines sociales et de niveau scolaire hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats dans des régions du monde aussi éloignées et diverses que la Corée du sud, le Canada et la Finlande.

Au delà, il est tout à fait pertinent pour notre perspective comparative d'examiner la manière dont chacune des traditions politiques et juridiques nationales s'acculture avec ce nouveau paradigme. On a souvent tendance à le présenter comme exclusivement anglo-saxon ou nord-européen c'est ce que nous voudrions questionner en nous intéressant à l'Italie et à l'Espagne. D'ores et déjà ces deux pays nous fournissent deux exceptions. D'un côté, l'Italie peut être considérée à juste titre comme la pionnière en matière de politique intégrative, dont on peut mesurer aujourd'hui les effets à plus de trente ans de distance. De l'autre, l'Espagne est, à l'inverse, entrée tardivement dans l'adoption de législations inclusives, suivant en cela l'accélération observée au niveau de l'union européenne depuis les années 1990. Dans le même esprit, il s'agit donc pour nous d'analyser la manière dont s'est opéré en France l'abandon progressif du paradigme de l'intégration scolaire au profit de celui de la scolarisation des élèves handicapés. Pour l'heure, il nous reste à caractériser les principes clés qui conduisent l'harmonisation européenne des législations concernant les personnes handicapées et plus particulièrement en matière de scolarisation. S'agissant des politiques générales, (FAURE, 2006) résume dans un rapport les principaux points de convergence observés au niveau européen dans l'orientation des dispositifs dédiés aux personnes handicapées :

- « - Donner à chacun sa chance, sachant que l'emploi en constitue la clef de voûte.
- Responsabiliser chaque personne handicapée sur base d'expression de ses propres besoins.
- Mettre en œuvre une véritable politique de *mainstreaming* avec pour corollaire un mouvement de désinstitutionalisation.
- Donner un rôle prépondérant aux collectivités locales dans le règlement des situations individuelles.
- Mettre en place des dispositifs de compensation orientés sur une réponse personnalisée au plus près des besoins exprimés par les personnes concernées ».⁹²

⁹² Quelques comparatifs en Europe, Alain Faure, Conseil français pour les personnes handicapées. 2006.

De son côté, Pierre Champollion fait de même au niveau des politiques éducatives, il résume à son tour les tendances observées de la manière suivante (CHAMPOLLION, 2007) :

« - *Approches intégratives de plus en plus inclusives ce qui entraîne une reconversion des établissements spécialisés en centre de ressources d'expertise et de soutien.*

La logique statique diagnostique vers une logique plus centrée sur le pédagogique qui tend à concerner les élèves à besoins éducatifs particuliers et les élèves handicapés.

Une scolarisation organisée à partir de projets éducatifs individualisés précisant les besoins propres, les éventuelles adaptations curriculaires, les objectifs, les pédagogies mises en œuvre, les partenariats utiles, les appuis nécessaires.

Développement d'interventions intercatégorielles dans le cadre d'un travail d'équipe.

Une formation croissante ou des besoins croissants de tous les acteurs, enseignants en particuliers ordinaires ou spécialisés.

Un accroissement de la place et du rôle des parents vers une coéducation.

Une évaluation des politiques mise en œuvre selon les critères dominants plus ou moins combinés entre eux : résultats scolaires en France, communication-socialisation-relation en Italie, autonomie dans les pays scandinaves »⁹³.

On peut aisément reconnaître, à travers ces deux synthèses, l'harmonique des discours et des pratiques qui structurent les recompositions en cours. Pour autant, nous devons nous garder d'une vision strictement applicationnelle, qui regarderait les différents processus en cours dans les états nationaux comme une simple transposition de principes venus de Bruxelles.

4.1.3 La voie française vers « l'inclusion » : la scolarisation

Il existe en effet des modalités particulières de réception des principes politiques élaborés à l'échelle de la communauté européenne. Sans vouloir sacrifier aux simples particularismes culturels, force est de constater, comme le fait remarquer (Jobert Dir. 1994), que les systèmes nationaux et les politiques publiques « *ont des capacités d'apprentissage aux environnements nouveaux [...] Les processus de réception des grands courants intellectuels, leur mobilisation dans la construction des problèmes et de leur mode de traitement, leur traduction en un ensemble de recettes guidant la pratique des politiques publiques s'opèrent selon des modalités particulières* »⁹⁴. La perspective comparative ainsi mobilisée requiert donc le dépassement des premières catégories descriptives, certes utiles, mais dont la portée compréhensive reste faible, dès lors que l'on s'approche des logiques

⁹³ CHAMPOLLION P. Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, n° 37, p. 221.

⁹⁴ JOBERT B. *Le tournant néo-libéral en Europe*. Paris : L'Harmattan, 1994, p. 8.

internes et complexes des différents systèmes étudiés. À ce niveau, celui des administrations publiques et des cabinets ministériels, les envolées grandioses et l'exaltation morale ont moins de poids que les considérations normatives en vigueur pour la négociation de compromis. Certes, cette approche s'écarte des visions enchantées du changement selon laquelle la force de valeurs progressistes suffirait à orienter les pratiques dans le sens d'une adaptation résolue aux principes dominants. Elle nous paraît cependant mieux correspondre à un certain nombre de principes issus de la sociologie de la traduction qui souligne combien le processus « d'intéressement » des acteurs à la transformation d'une réalité nécessite de quitter le strict terrain des principes pour les traduire en modalités concrètes d'action acceptables par l'ensemble des partenaires a priori engagés dans une transformation (CALLON, 1986). La définition du handicap adoptée en France dans la loi du 11 février 2005 pourrait aisément servir d'exemple. Comme le reconnaissait de manière prosaïque le délégué interministériel aux personnes handicapées Patrick Gohet⁹⁵, cette définition est le résultat d'un arbitrage où la notion *d'altération substantielle, durable ou définitive, subie dans son environnement* s'est imposée contre celle de *situation de handicap*. Cette dernière étant jugée potentiellement inflationniste en termes de prestations de compensation. En effet, sans le soutien d'une objectivation de la déficience, tout individu subissant, pour un temps donné, une restriction de ses capacités d'action se trouverait potentiellement éligible pour une compensation. Plus fondamentalement, comme le souligne (Sticker 2007), isoler la question de la compensation de celle des ressources du milieu et des éléments extérieurs à la personne permet d'évaluer les aides dont ont besoin les personnes handicapées en tout état de cause. On peut voir là une illustration supplémentaire de l'attachement républicain au principe qui ne conçoit l'égalité, qu'à partir d'une définition « objectivable » exclusivement liée aux personnes, faisant abstraction des variations générées par les différents environnements géographiques ou sociaux. Principe qui s'est trouvé refondé à l'occasion du discours sur l'intégration du président de la République en octobre 2002 à Troyes. Cette politique s'organise selon (COSTA-LASCOUX, 2006) autour de piliers tels que : *« les politiques des inégalités, les écarts de niveau économique, d'instruction ou de qualification professionnelle, de conditions de vie ; les politiques incitatives en direction des plus défavorisés, les plus vulnérables, des personnes en situation de précarité [...] Les deux piliers de la politique de l'intégration prennent en compte les critères objectifs (revenus, emploi, logement, taille de la famille, problèmes de santé, difficultés linguistiques, illettrisme...) Quels que soient les originaux ou les appartenances des personnes, sans distinctions ethniques,*

⁹⁵ Allocution lors du colloque inaugural de l'INS HEA, 2007.

raciales ou religieuses »⁹⁶. Sans entrer plus avant dans cette discussion, nous comprenons plus facilement la logique énumérative et cumulative de la définition des altérations sources de handicap par loi du 11 février 2005 : *fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant*. Nous trouvons là, une manière somme toute pragmatique de satisfaire les différentes forces intéressées à faire reconnaître leur spécificité, tout en restant dans le cadre des principes qui fondent l'action publique en matière d'intégration. Dans le même ordre d'idées, on retrouve le même souci dans la prévention spécifiquement française envers la notion de besoins éducatifs particuliers. On n'en trouve la trace à travers le changement de dénomination de la formation des enseignants spécialisés réformés en 2004. Initialement intitulé : *certificat d'aptitude professionnelle pour l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers*, la rédaction définitive a retenu l'appellation : *certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Les hésitations en ce domaine sont aussi perceptibles à travers la rédaction de la circulaire du 30 avril 2002 qui elle aussi faisait référence à la notion de *besoins éducatifs particuliers*⁹⁷. On remarquera avec étonnement que la notion de situation de handicap finalement retenue dans la désignation du certificat d'aptitude est la même que celle rejetée un an plus tard par la loi du 11 février 2005. Il faut croire que les enjeux classificatoires n'entraînent pas les mêmes conséquences, notamment financières, dans le champ médico-social et dans celui de l'éducation nationale. En tout état de cause, les notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers sont relativisées dans chacun des secteurs pour des motifs similaires, elles seraient suspectes d'imprécisions du fait de leur extension possible et partant génératrices d'inflation. Comme le montrent les études comparatives européennes qui révèlent une proportion variant de deux à 15 % selon les pays en matière de quantification des besoins éducatifs particuliers des élèves⁹⁸.

4.1.4 La formation des enseignants au carrefour de logiques contradictoires

Si, comme nous le signalions en introduction il existe un lien évident entre les politiques de scolarisation des élèves handicapés et celles de formation des enseignants à l'échelon national, qu'en est-il au niveau européen ? Nous avons vu que cette démarche bute sur un décalage de force juridique, lié au principe de subsidiarité en matière éducative. Il n'en demeure pas moins

⁹⁶ L'intégration une philosophie à l'épreuve des faits. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIV, 2006, n° 135, p.69.

⁹⁷ Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002, *Adaptation et intégration scolaire : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*.

⁹⁸ Sources agence européenne et réseau eurydice, <http://www.eurydice.org>

que la question de la formation des enseignants fait l'objet d'une attention particulière des états membres à travers le principe de la politique ouverte de coordination. Ce principe, destiné à contourner celui de subsidiarité passe par l'adoption de recommandations unanimes de la part des états membres. Ainsi, dans le cadre de l'approfondissement de la stratégie de Lisbonne (2000-2010), qui posait que l'éducation et la formation étaient les piliers essentiels de développement des sociétés de la connaissance, une Recommandation d'octobre 2007 a édicté un certain nombre de principes concernant la formation professionnelle des enseignants :

« De promouvoir, au cours de la formation initiale des enseignants et lors de l'accompagnement de début de carrière, puis par le biais d'un perfectionnement professionnel continu, l'acquisition de compétences permettant aux enseignants :

- *d'enseigner des compétences transversales, telles que celles décrites dans la Recommandation sur les compétences clés ;*
- *de créer un environnement scolaire sûr et attrayant, basé sur le respect mutuel et la coopération ;*
- *d'enseigner efficacement dans des classes hétérogènes composées d'élèves issus de différents milieux socioculturels avec un large éventail de capacité et de besoins, y compris les besoins de l'enseignement spécialisé ;*
- *de travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents et la communauté au sens large ;*
- *de prendre part au développement de l'établissement scolaire ou du centre de formation qui les emploie ;*
- *d'acquérir de nouvelles connaissances et de faire preuve d'inventivité en prenant une part active dans la culture de la réflexion et la recherche ;*
- *de recourir aux TCI dans l'exercice de leurs diverses tâches ainsi que dans leur propre perfectionnement professionnel continu ;*
- *de devenir des apprenants autonomes dans le cadre de leur propre perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière ;*
- *de fournir un soutien approprié aux établissements voués à la formation des enseignants et aux formateurs d'enseignants, afin de leur permettre de développer des réponses inventives aux nouvelles exigences en matière de formation des enseignants ;*
- *de soutenir les programmes de mobilité destinés aux enseignants, aux futurs enseignants en cours de formation et aux formateurs d'enseignants, et conçus pour influencer leur perfectionnement professionnel de manière significative, et encourager une meilleure compréhension des différences culturelles et une prise de conscience de la dimension européenne de l'enseignement ;*
- *de prendre toutes mesures appropriées pour rendre la profession d'enseignant plus attrayante ».*⁹⁹

⁹⁹ DOC 12414/07 Annexe DGI 2A

On peut donc affirmer que le glissement consistant à faire entrer dans le cadre des formations initiales des enseignants ordinaires la prise en compte des besoins des élèves y compris ceux de l'enseignement spécialisé devient un objectif politique partagé par tous les états membres. Ceci dans le cadre plus général de la promotion du principe de collaboration professionnelle. De la même manière, le soutien aux établissements de formation d'enseignants est lui aussi affiché comme une exigence. Même si les rythmes d'évolution des politiques nationales ne sauraient se déduire d'une telle recommandation, il ne fait pas de doute que le cadre commun ainsi défini, fera l'objet d'adaptations et harmonisations à l'échelle des états membres.

Si on considère maintenant, le niveau juridique de l'harmonisation des législations concernant les droits des personnes handicapées et celui des modifications des conceptions des formations professionnelles des enseignants, nous avons affaire à un cadre unifié de pensée et d'action qui combine : une formation universitaire (niveau master), le principe de l'alternance et la mise en place de la formation tout au long de la vie (formation continue). C'est donc à partir de ce cadre qu'il nous revient désormais de penser la question des formations à la scolarisation des élèves handicapés. À la suite de (Poizat 2006) nous distinguerons trois niveaux pour aborder ce sujet :

L'ordre juridico-politique, celui qui détermine ce qui est légal ou qui ne l'est pas.

L'ordre technico-scientifique, celui qui influe sur le possible et l'impossible. Autrement dit, tout ce qui rend réalisable l'accès des élèves qu'il s'agisse de moyens matériels ou éducatifs et pédagogiques.

L'ordre moral, c'est-à-dire celui du devoir structuré par l'opposition entre l'individuel et le collectif ou le professionnel.

4.2. Les enjeux de la période à venir

Si nous pouvions dire plus haut que le tableau des situations nationales au regard de l'intégration restait globalement d'actualité, ceci ne signifie pas pour autant que rien n'a changé en dix ans. Deux remarques s'imposent : d'une part, les bons principes ne génèrent pas automatiquement les résultats escomptés ; d'autre part, même bien implantées en matière éducative, les pratiques inclusives peuvent subir des contre tendances en lien avec des processus sociaux surdéterminants. En d'autres termes, lorsque les indicateurs sociaux économiques vont dans le sens d'une accentuation des inégalités il est difficile pour les systèmes éducatifs, malgré une autonomie relative, de résister. Quant à la première remarque,

elle nous conduit à envisager dans un même ensemble le niveau juridique et politique et celui technico-scientifique des mesures d'accompagnement. De ce point de vue, le bilan dressé par l'Unesco sur l'implantation des politiques inclusives soulignait le rôle capital des changements organisationnels nécessaires pour assurer la pérennité des nouvelles législations.

« The main challenge with integration is that « mainstreaming » had not been accompanied by changes in the organisation of the ordinary school, its curriculum and teaching and learning strategies. This lack of organisational change has proved to be one of the major barriers to the implementation of inclusive education policies »¹⁰⁰

Un des enseignements majeurs de la recherche dans laquelle s'insère notre analyse consiste à prendre en compte les réalités, telles qu'elles se déploient dans les contextes particuliers des établissements scolaires et plus généralement dans l'organisation hiérarchique institutionnelle. Négliger cet aspect fait courir le risque de voir se creuser le fossé entre l'ordre des recommandations légales et celui des choix professionnels, prisonniers de logiques contradictoires, comme nous avons pu le souligner en diverses occasions. Ainsi, le souci de tirer un bilan critique de l'unification européenne des législations s'inscrit dans une vigilance que nous estimons propice à désamorcer les signes de découragement perceptibles dans certains discours d'acteurs.

4.2.1 Éléments pour un bilan d'étape critique

Selon le moment où les politiques inclusives appuyées sur la notion de besoins éducatifs spécifiques ont été introduites dans différents pays de l'union européenne, nous disposons aujourd'hui d'un recul suffisant pour en évaluer les effets, au-delà des prescriptions générales. Les travaux de Félicity Armstrong sur le Royaume uni, soulignent combien le concept de BEP, introduit dans la législation anglaise depuis vingt-cinq ans, a permis des avancées en termes de développement de pratiques plus égalitaires. Il n'a toutefois pas permis d'unifier les politiques scolaires de prise en compte des différences entre élèves. Demeuré assez flou, il s'est révélé inflationniste dans un contexte de mise en concurrence des établissements scolaires sur la base d'évaluations annuelles des résultats des élèves¹⁰¹. On assiste aujourd'hui, au retrait de certains établissements par rapport à la politique inclusive lié à l'attribution de ressources en fonction du résultat des élèves. Plus récemment, André Faure rapporte qu'« *au Royaume Uni, un rapport du*

¹⁰⁰ Guides lines for inclusion, UNESCO, 2005

¹⁰¹ AMSTRONG F. L'école inclusive : qu'est ce que c'est et comment la construire. In : CHEVALIER R.-M. (éd.). *Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?* Champigny : SCEREN et IUFM de Créteil, 2006

16 mai 2006 sur le coût de l'intégration dresse un bilan très sévère de la politique d'intégration des élèves handicapés dans le système scolaire ordinaire par suite d'un manque cruel de moyens. Les auteurs soulignent que tous les enfants en situation de handicap ou non en souffrent, et que « placer » des enfants handicapés dans une situation inadaptée à leurs besoins peut constituer une forme de maltraitance. Ils engagent fortement à surseoir à la fermeture des écoles spécialisées. »¹⁰²

En Suède, pays pionnier en matière de politique inclusive et souvent présenté comme modèle, un rapport publié en 2007 par l'agence suédoise pour l'éducation fait état de difficultés rencontrées dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est dans le cadre d'une inspection des écoles menées auprès de 115 communes que de nombreux problèmes ont pu être mis à jour. En effet, contrairement aux préconisations de la loi suédoise, le recours au placement dans des classes ou établissements spécialisés serait en nette augmentation. Les conditions de scolarisation de ces élèves sont jugées de moins bonne qualité, tant matérielle que qualitative, par la commission. Enseignement insuffisant, locaux inadaptés, temps de placement trop long et mélange des élèves, sont les principales entorses relevées aux principes régissant le système éducatif suédois. Cette situation jugée alarmante par le ministre de l'enseignement scolaire est imputée au manque de formation des enseignants. Il relève que les catégories de soutien mises en place voici plus de vingt ans ne seraient plus adaptées aux situations d'aujourd'hui. De plus, la commission d'évaluation souligne que les plans d'études individuels et les programmes spécifiques d'apprentissage auxquels la loi donne droit pour les élèves à BEP, sont insuffisamment utilisés pour les élèves¹⁰³.

De la même manière, les mouvements d'essoufflement constatés en ce qui concerne les situations espagnoles et italiennes, nous invitent à la prudence quant à la promotion de pratiques réputées bonnes à la faveur de réussites conjoncturelles.

4.2.2 Au-delà des « bonnes pratiques », quelques points d'appuis

L'analyse des publications thématiques de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers nous éclaire sur un certain nombre de points clés à considérer pour améliorer la formation des enseignants dans ce domaine. Ces études comparatives abordent successivement : le soutien aux enseignants, la situation dans l'enseignement secondaire, et la question de l'évaluation. La première thématique souligne

¹⁰² FAURE A. Quelques comparatifs en Europe, *Conseil français pour les personnes handicapées*, 2006.

¹⁰³ SKOLVERKET (agence nationale suédoise pour l'éducation), www.skolverket.se

L'importance du soutien apporté par des enseignants spécialisés au niveau des pratiques de classes. Qu'il soit régulier ou temporaire les études comparatives des différents dispositifs nationaux montrent que leur efficacité est dépendante d'une combinaison souple entre :

Les aides directes aux enseignants des classes, qu'elles soient didactiques ou curriculaires à travers les adaptations de programmes individualisés ;

Les aides directes aux élèves, individuellement ou en petits groupes, à chaque fois que cela s'avère nécessaire ;

Les aides aux établissements en leur fournissant des ressources supplémentaires financières, humaines ou matérielles.

Ces aides, peuvent prendre la forme de formations ou d'interventions de professionnels spécialisés, le plus souvent au sein des établissements scolaires. La formation s'entend alors comme devant impliquer à la fois :

la chaîne hiérarchique interne aux systèmes scolaires ;

les modalités de coopération entre les différents services scolaires et les services d'appui médico-sociaux ;

le niveau de la classe ou du groupe d'apprentissage où se déploient les pratiques enseignantes.

Rapportées à leurs contextes de mise en œuvre, ces recommandations soulignent la difficulté qui tient au fait que ces différents niveaux sont à la fois interdépendants et partiellement autonomes. Dans ce cadre, les études renforcent l'importance de la prise en compte de l'environnement professionnel de proximité des enseignants comme une des garanties de l'efficacité du suivi des élèves à BEP.

4.2.3 Compléter les approches culturelles et juridiques du handicap

Au terme de ce tour d'horizon problématique, quelques lignes force s'imposent pour aborder la période à venir. Quelles que soient les politiques mises en place, des phénomènes d'essoufflement sont constatés, tout se passe comme si les pratiques discriminatoires étaient en quelque sorte la pente « naturelle » des mécanismes sociaux et scolaires, lorsque se relâchent les investissements quantitatifs et qualitatifs en direction de la formation. Si les dimensions anthropologiques d'éducation à la différence et celles juridiques de promotion du droit commun pour tous ont joué un rôle déterminant dans le changement des représentations liées à la situation des personnes handicapées, il convient désormais de faire en sorte qu'elles soient

soutenues par des processus institutionnels identifiés. En suivant l'anthropologue Marie Douglas nous pourrions dire que nous abordons une période d'encodage institutionnel des nouveaux principes. Ce moment où la stabilisation institutionnelle des nouvelles catégories est déterminante. Car « *toute institution se met ensuite à organiser la mémoire de ses membres ; elle les force à oublier des expériences incompatibles avec l'image vertueuse qu'elle donne d'elle-même, et elle leur rappelle des événements qui soutiennent une vision du monde complémentaire de la sienne. Elle leur fournit aussi leurs catégories de pensée, établit leur conscience de soi et fixe leur identité. Mais tout ceci ne suffit pas. Elle doit aussi consolider l'édifice social en sacrifiant ses principes de justice* ». ¹⁰⁴.

Si l'harmonisation générale des politiques éducatives dans le sens d'une meilleure inclusion des élèves à BEP a permis des progrès significatifs, il semble que la formation des enseignants devienne l'enjeu majeur pour permettre le maintien des acquis de la période antérieure. La préoccupation communautaire qui place l'amélioration de la formation des enseignants au premier rang de la stratégie de Lisbonne mérite d'être concrétisée. Il ne fait pas de doute qu'elle recevra des applications spécifiques à chacun des contextes nationaux comme ce fut le cas pour l'implantation des législations inclusives. Cependant, l'étude du contexte français dans la perspective plus générale des prescriptions de l'union européenne invite à la prudence lorsque l'on vise objectif d'améliorer la situation des élèves handicapés à l'école. Comme le remarque Martine Caraglio, « *la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers par des enseignants insuffisamment préparés, le rôle des personnels de l'ASH, celui des réseaux externes de soins, la gestion de classes encore plus hétérogènes par des enseignants déjà en difficulté, le maintien de mesures de protection des personnes en situation de handicap en évitant la catégorisation sont autant de problèmes à considérer* ». ¹⁰⁵ Il est donc crucial de prendre en compte la situation dans toute sa complexité en faisant en sorte de ne pas confondre les différents ordres mentionnés plus haut par Denis Poizat. En effet, « *il est tout à fait possible d'accorder aux personnes handicapées une protection équitable sous couvert de la loi, tout en les privant effectivement de leurs droits et en les réduisant au silence à travers le maintien de systèmes qui ne reconnaissent pas la pertinence des situations et besoins particuliers des personnes handicapées* » ¹⁰⁶. À cet égard, si l'on considère que la France est en passe de rejoindre le groupe des pays caractérisés par une politique scolaire inclusive, le danger que cette mutation puisse n'être perçue qu'à travers le démantèlement des structures spécialisées est réel. C'est pourquoi, nous pouvons

¹⁰⁴ DOUGLAS M. *Comment pensent les institutions ?* Paris : La découverte/MAUSS, 1999, p.128.

¹⁰⁵ Situation de handicap et besoin éducatif particulier, changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Esprit*, n° 637, p.445, 2006.

¹⁰⁶ MIKAILAKIS D. évaluation critique de la législation anti-discriminatoire en Suède *Handicap*, 2003, n° 100, p. 35.

affirmer à l'issue de l'état des lieux de la situation française éclairée par les éléments de bilan au niveau européen que l'amélioration de la situation scolaire des élèves handicapés passe par le soin particulier qui sera accordé à l'avenir à la formation des enseignants, non pas simplement en tant que praticiens réflexifs mais plus encore dans leur dimension professionnelle d'acteurs sociaux de l'intégration.

5. Récapitulation conclusive

Pour répondre au propos synthétisé dans le titre de ce travail, il nous faut désormais mettre en perspective les apports des différentes directions de recherche que nous avons instruites. Nous avons posé comme enjeu principal de la situation française le passage du modèle de l'intégration à celui de la scolarisation, ce passage, opéré au niveau de la loi reste à approfondir au niveau des pratiques. Afin d'indiquer des pistes qui nous paraissent pertinentes dans cette direction il est utile de caractériser les éléments saillants de la situation française dans le contexte international.

Partant d'un modèle défini par une forte dualité entre enseignement ordinaire et spécialisé, elle-même partie prenante du dualisme entre les structures de l'éducation nationale et celles des secteurs sanitaire et médico-social, la France s'est engagée, à travers sa nouvelle législation, sur une voie inclusive. Cet engagement s'inscrit dans une redéfinition globale de la politique d'intégration française d'où il ressort qu'elle était devenue inadaptée à la situation des personnes handicapées dans la société. Nous avons souligné, combien cette adaptation s'est faite à travers une logique de compromis classificatoire, écartant de manière symétrique les notions de situation de handicap et de besoins éducatifs particuliers, pour des raisons de prudence devant l'inflation possible des besoins. Du point de vue juridique, il s'agit d'une réponse ajustée à l'exigence du maintien de politiques fondées sur une approche catégorielle des publics dans un cadre plus général d'ouverture au principe de non-discrimination dominant dans les législations européennes. Il reste que si la loi vient sanctionner un mouvement d'opinion déjà bien installé dans les milieux éducatifs, elle doit désormais trouver des leviers concrets dans les pratiques et institutions susceptibles de favoriser les nécessaires mutations qu'elle appelle. Comme le soulignent (POIZAT, 2006 ; MICHAÏLAKIS, 2003) le niveau de la loi peut rester lettre morte faute de médiations appropriées à son passage dans les pratiques concrètes. Il semble que l'absence de mesures prises au niveau de l'organisation scolaire, consécutivement à l'adoption de la loi de 2005, en dehors de la mise en place des nouvelles

procédures, ait favorisé un abcès de fixation autour de la question des auxiliaires de vie scolaire. Sans révision des conditions d'effectifs dans les classes, sans politique spécifique de formation, sans redéfinition des logiques et des périmètres de formation initiale et continue, tout se passe comme si, les enseignants chargés de scolariser les élèves handicapés s'en remettaient prioritairement à la présence d'un auxiliaire de vie scolaire pour leur permettre d'accomplir leur tâche dans un contexte inchangé par ailleurs.

Nous avons mis à jour de manière convergente les difficultés du passage pour les enseignants spécialisés d'un modèle construit sur le principe de l'identité des structures et des publics à celui fondé sur un ensemble de réponses construites sur la base d'une évaluation révisable des besoins des élèves. Le principal obstacle dans ce domaine reste selon nous celui de l'articulation, en termes de besoins éducatifs particuliers, entre une logique individuelle, nécessairement première, et une logique de groupe consécutive. L'organisation scolaire française ayant toujours circonscrit la logique des groupes d'apprentissages à celle de la classe, l'idée de dispositifs, conçus comme ajustables aux besoins de scolarisation des élèves handicapés, bute sur cet obstacle. Mais cet obstacle n'est pas uniquement structurel il renvoie également à des questions d'identité professionnelle déterminantes. Si les enseignants ordinaires se voient confier la responsabilité principale en matière de scolarisation des élèves handicapés, la question se pose de leur formation à l'évaluation des besoins, à la mise en place d'adaptations pédagogiques, à la sollicitation des dispositifs de soutien nécessaires. Le chemin dans cette direction est encore long à parcourir au regard du tableau 12 (Les adaptations pédagogiques chez les trois groupes d'enseignants) qui décrit les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants. Ce tableau indique clairement que les enseignants spécialisés, du fait de leur formation, pratiquent des gestes adaptatifs plus nombreux et variés que leurs collègues généralistes. Ainsi, il devient utile de réorienter, compte tenu du rôle désormais central de la classe ordinaire, les compétences spécialisées vers les enseignants généralistes. Il y a là matière à la définition d'une nouvelle mission pour les enseignants spécialisés, celle du soutien à la mise en place par leurs collègues de ces adaptations. Là encore les éclairages européens peuvent renforcer cette option, que l'on se tourne vers les travaux de l'agence européenne pour l'éducation des élèves à BEP, que l'on examine les situations italienne et espagnole, nous pouvons à chaque fois trouver les principes qui fondent la coopération professionnelle entre enseignants spécialisés et ordinaires sur une fonction de conseil et d'appui tout autant que sur l'intervention directe auprès des élèves.

Pour aborder ces réaménagements dans un cadre d'ensemble, il nous a semblé fécond de nous appuyer sur une modélisation des situations de scolarisation que nous proposons à la suite de notre analyse des contextes.

5.1. Les trois pôles des situations de scolarisation

Au-delà des différences entre les contextes du premier et du second degré il est possible de dégager trois pôles communs à toutes les situations de scolarisation des élèves handicapés, que nous avons pu analyser dans notre enquête. Ces trois dimensions sont celles de la classe ordinaire, de l'établissement scolaire et des relations avec les familles et les partenaires médico-sociaux de la scolarisation. C'est en cela que réside la nouveauté introduite à la loi de 2005, à savoir : l'introduction initiale de la classe ordinaire à la source de l'analyse des besoins. Cette représentation tripolaire des rôles et fonctions, des enseignants ordinaires, spécialisés et des personnels AVS ou médico-sociaux, peut se penser selon des distributions ou configurations différentes. Une modélisation nous est apparue pertinente, aussi bien en termes de compréhension des situations qu'en termes de formation. Comme tout support d'analyse il repose sur une abstraction destinée à connaître des applications diversifiées. La première caractéristique de ces trois pôles est de pouvoir se chevaucher, voire d'être confondus, c'est-à-dire d'être concentrés sur une seule et même personne dans des situations limites. Comme illustration emblématique de ce cas de figure nous retiendrons la pratique de l'intégration scolaire individuelle avant la loi de 2005. En effet, dans cette situation, les dimensions de la mise en place organisationnelle de l'intégration, celles des adaptations et des soutiens nécessaires à la réalisation d'apprentissages par les élèves, se trouvent concentrées à l'échelon de la classe ordinaire sous la responsabilité quasi exclusive de l'enseignant. À l'autre extrémité, nous pouvons imaginer des situations où ces trois pôles apparaissent relativement dissociés comme par exemple, dans l'hypothèse de dispositifs tels que les unités pédagogiques d'intégration dans les collèges. Ici, la scolarisation dans les classes de référence s'accompagne, en amont et en aval, de soutiens élaborés à partir d'agencements particuliers où l'enseignant spécialisé joue un rôle moteur dans la préparation et le suivi des temps de scolarisation ordinaire. Par ailleurs, les temps de vie scolaire sont eux aussi conçus comme faisant partie du projet d'intégration sociale d'ensemble. Le projet personnalisé de scolarisation tient alors lieu d'interface entre les différents niveaux qui concourent à l'atteinte des objectifs fixés à partir de l'évaluation des besoins particuliers de l'élève handicapé. Ces objectifs peuvent comprendre des

aménagements qui, selon les circonstances, relèvent, soit de la dimension **d'accessibilité pédagogique** comprenant :

Des adaptations conçues et mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement ordinaire par l'enseignant généraliste, avec ou sans la présence d'auxiliaire de vie scolaire collectif.

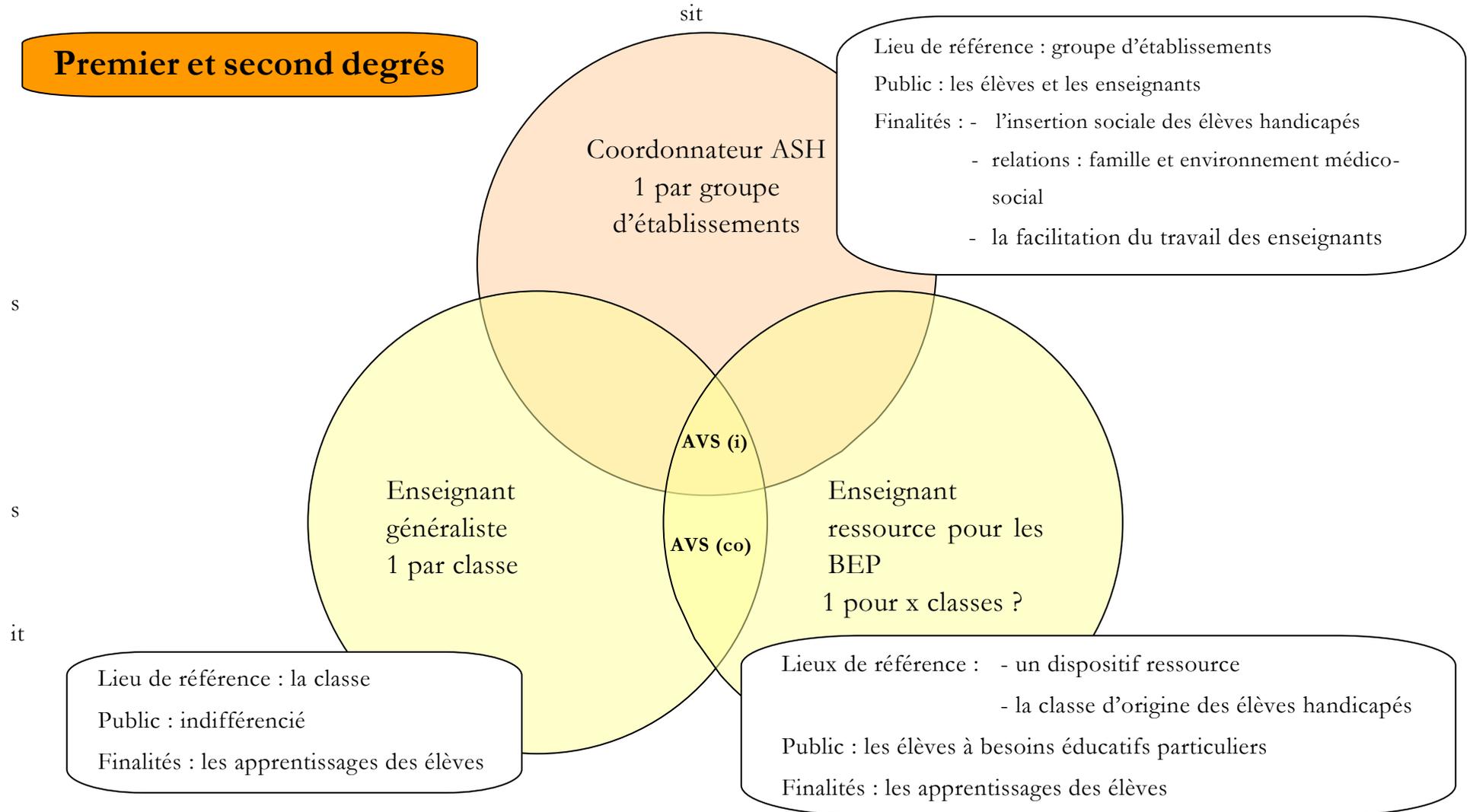
Des adaptations conçues et mises en œuvre en collaboration entre l'enseignant ressource spécialisé, d'éventuels partenaires médico-sociaux et l'enseignant généraliste.

Soit de la **dimension compensatoire** établie par la CDA, en fonction des difficultés particulières générées par le handicap de l'élève :

- Compensations conçues et mises en œuvre par l'enseignant généraliste incluant la présence d'aides techniques spécifiques (matériel adapté, aménagement de cursus...).
- Compensations conçues et mises en œuvre avec la collaboration, de l'enseignant spécialisé de soutien, d'un auxiliaire de vie scolaire individuel, ou d'un personnel spécialisé éducatif ou para-médical, chargés de permettre une participation optimum de l'élève aux activités de la classe.

Nous proposons une vue synthétique de ce modèle dans le graphique ci-dessous.

Graphique 25 : Modélisation des trois pôles des situations de scolarisation des élèves handicapés



5.2. Permettre le développement professionnel par la formation

Ce modèle d'analyse nous amène à dégager un objectif stratégique majeur en termes de formation des enseignants spécialisés. Il s'agit d'élaborer un nouveau prototype identitaire pour ces derniers qui tienne compte du transfert de compétences spécialisées vers la classe ordinaire qui devient le terrain privilégié d'élaboration des projets personnalisés de scolarisation. De sorte que le dispositif spécialisé doit être entendu comme subsidiaire, c'est-à-dire n'intervenant que lorsque la scolarisation ne permet pas, ou plus, de répondre de manière satisfaisante aux objectifs d'apprentissage de l'élève handicapé. Ce changement de logique doit servir selon nous de socle à toute réflexion concernant les formations à venir en articulant formation initiale des enseignants et formations de spécialisation.

Nous n'avons pas l'intention de proposer, prêt à l'emploi, de nouvelles modalités de formation des enseignants qui se déduiraient de manière univoque de l'analyse présentée ici. En outre, il nous faut prendre en considération à ce niveau les mutations qui affectent l'ensemble de la problématique de la formation des enseignants, ainsi que nous en avons dégagé les directions au niveau européen. Cependant, pour ne pas décourager par avance toute proposition dans ce domaine, au vu de la complexité des enjeux, nous partirons de ce qui ressort de nos analyses précédentes.

5.2.1 Mettre l'alternance au cœur des formations

S'agit-il d'un effet de l'élévation du niveau des formations initiales, d'une crise des modalités académiques de formation, de l'importation dans le monde enseignant de techniques issues de la didactique professionnelle propre au secteur de la formation professionnelle continue des adultes ? Force est de constater l'essoufflement des formations initiales, pensées comme devant doter une fois pour toutes les professionnels des outils nécessaires à la traversée des situations qu'ils rencontreront tout au long de leur carrière.

Nous avons souligné combien l'alternance, génératrice d'importantes difficultés organisationnelles pour les formés, s'impose de manière incontournable comme principe de formation reposant sur une réponse à des besoins issus de situations pratiques concrètes. Certes, il serait réducteur de faire reposer la nécessité de formation sur les seuls besoins individuels rencontrés par les enseignants en exercice. Notamment pour les formations initiales, il convient d'inclure l'hétérogénéité des modalités d'apprentissage comme principe guide du travail enseignant. Sur ce plan, la notion de besoins éducatifs particuliers nous paraît

déterminante en ce qu'elle autorise une désinsularisation du handicap¹⁰⁷ en le liant, au plan pédagogique, aux autres difficultés manifestées par certains élèves.

Du côté de l'analyse des plans des formations spécialisées, beaucoup des tensions que nous y avons repérées renvoient au déséquilibre introduit par la gestion de cette alternance entre pratique et formation théorique. Bien évidemment, ces tensions ne produisent pas que des effets négatifs, c'est ainsi qu'il faut comprendre l'engouement pour l'analyse de pratique, rendue incontournable comme méthodologie de formation. De même, l'individualisation des formations se rapporte, elle aussi, à la possibilité de prendre en compte l'itinéraire préalable des enseignants dans l'émergence des besoins de formation. À ce niveau, la coordination des différents lieux institutionnels de prise en compte des besoins de formation (circonscriptions, établissements, centres de formation) devient une nécessité pour répondre à la fois aux exigences d'adaptation à l'emploi et à celles de la formation continue. Il est perceptible que les modèles de formation, liés au développement personnel des professionnels et ceux dictés par l'adaptation à l'emploi, s'opposent de manière sous-jacente selon les lieux institutionnels de leur prise en compte : Inspections Académiques et IUFM par exemple. Ces enjeux se retrouvent également lors des certifications CAPA-SH et 2CA-SH, où les inspecteurs ont tendance à privilégier une évaluation sur la base des compétences généralistes d'enseignant plutôt que sur celles découlant des compétences spécialisées. Encore une fois, ces attitudes sont congruentes avec la réduction des besoins de formation à la tenue de postes spécialisés, conçus comme des lieux d'enseignement et non pas comme dispositifs diversifiés de soutien à la scolarisation. Sans vouloir pousser trop loin les extrapolations, l'attitude qui consiste à rabattre sur le modèle de l'enseignement généraliste toute approche spécialisée des problèmes d'apprentissage des élèves, nous semble héritée d'enjeux aujourd'hui dépassés. L'intention de combattre une posture professionnelle trop éloignée des préoccupations de l'enseignement ordinaire, pouvait s'entendre dans la période de remise en cause de la logique structurelle de séparation de l'enseignement spécialisé qui prévalait dans les formes identitaires antérieures. Mais, rapprocher les structures ne signifie pas pour autant s'étalonner sur le plus petit dénominateur commun les pratiques enseignantes. Les compétences spécialisées ont au contraire besoin d'une meilleure visibilité dès lors qu'elles ne sont plus conçues à l'abri des pratiques enseignantes ordinaires. De ce point de vue, la possibilité d'envisager au sein du fonctionnement de l'école, le travail sous forme de groupes de besoins, limités dans le temps,

¹⁰⁷Nous reprenons volontairement ici le titre de l'ouvrage de GARDOU C. & POIZAT D. *Désinsulariser le handicap*, Toulouse:Erès, 2007, car l'enjeu culturel et anthropologique qu'ils définissent mérite d'être transposé dans le champ de l'éducation scolaire.

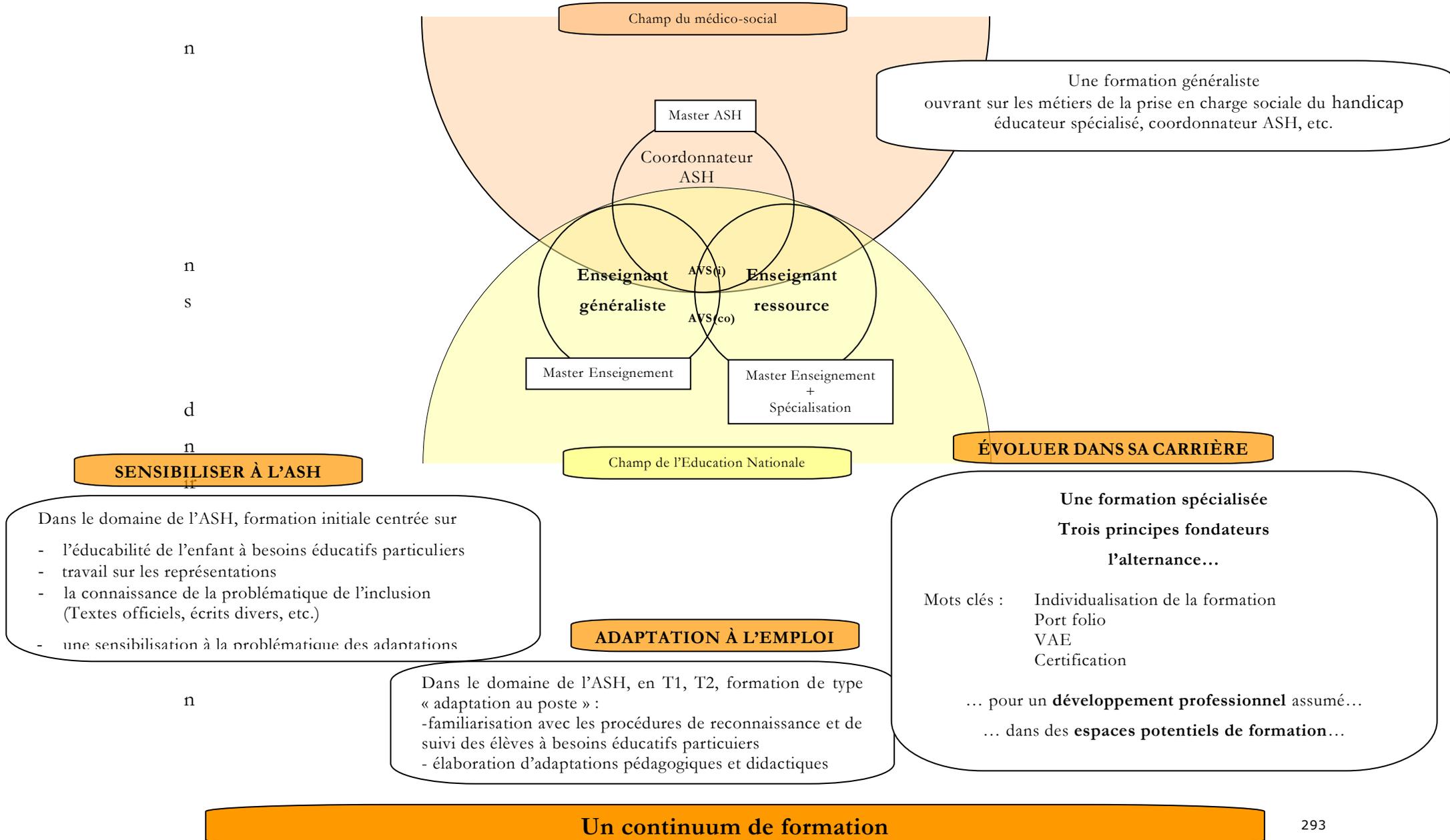
transversaux à des classes voire à des établissements, est essentielle pour permettre le déploiement des compétences spécialisées sur des logiques autres que celles d'un maître pour une classe. Logique dont nous avons souligné les effets potentiellement réducteurs sur les possibilités d'adaptation pédagogiques.

Les enjeux de la scolarisation requièrent au contraire, d'une part un enrichissement des formations, initiale et continue, des enseignants ordinaires par une ouverture sur les adaptations nécessaires à l'accessibilité pédagogique ; pendant qu'il s'agit d'autre part d'augmenter le spectre des compétences développées dans les formations spécialisées, de manière à savoir agir dans des environnements complexes avec des partenaires. C'est donc pour répondre à des objectifs de développement professionnel, qui combinent les deux modèles évoqués plus haut, souvent opposés de façon caricaturale, que nous proposons une sortie positive de ce type d'alternative. Celle-ci nous est suggérée par le raccourci évocateur de l'enseignante (**E 1**), qui répond spontanément au choix entre raisons personnelles ou professionnelles pour l'entrée en formation spécialisée par la formule : « *pour des raisons personnelles parce que j'aime mon métier* ».

À l'heure où l'alternance devient incontournable, qu'elle suscite l'invention de dispositifs de formation innovants, stimule les recherches en sciences de l'éducation, se soutient de l'apport des technologies de l'enseignement à distance, il devient crucial de placer au cœur de la logique des formations le principe d'une alternance intégrative. Déjà, comme nous l'avons souligné dans nos analyses, les formations spécialisées ont aménagé leurs modalités en fonction de ces contraintes nouvelles, mais, celles-ci demeurent périphériques comme venant éroder le modèle ancien. La nécessité d'une réflexion généralisée qui intègre, les recommandations européennes, les enjeux liés à la maîtrise de la formation des enseignants, la nécessaire révision des modalités de certification, la mise à l'étude de possibilités de validation de l'expérience, réclame un processus de révision d'ampleur des formations.

Cette révision pourrait s'appuyer sur une projection que nous suggérons à nouveau grâce au schéma ci-dessous qui propose un continuum des formations, imaginé dans une hypothèse de maîtrise de la formation initiale des enseignants.

Graphique 26 : Un continuum de formation



Considérant l'ampleur des enjeux liés à l'implantation durable d'une scolarisation de qualité pour les élèves handicapés, nous proposons une réflexion sur les recommandations qui découlent de ce travail. Il va de soi que si nos analyses contribuent à forger certaines convictions fortes, ces dernières peuvent donner lieu à des « interprétations » pratiques diverses, c'est pourquoi nous en présentons quelques-unes dans un tableau à trous, selon une logique à trois termes. Ces termes renvoient :

- au niveau des objectifs stratégiques poursuivis,
- à celui des mesures envisageables pour y parvenir,
- enfin aux points d'appui à prendre dans les situations existantes.

Nous nous limitons dans cet ensemble à quelques points clés, convaincus que la réalité viendra combler les trous de mesures que nous espérons susceptibles d'aller dans le sens des objectifs stratégiques définis.

En exergue de cette mise en perspective, nous proposons une illustration concrète des allers et retours nécessaires en formation, entre théorie et pratique, vus depuis l'ordinaire des pratiques de scolarisation. Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de cet extrait, il vise à situer la « pragmatisme » nécessaire de la réflexion sur l'accessibilité et la compensation, principes fondateurs de la loi de 2005. En quelque sorte il devrait selon nous être l'horizon quotidien de toute démarche de formation, fut-elle la plus inspirée en termes philosophiques et culturels.

« je vous donne un exemple pour les élèves dyslexiques il y a un gros problème, alors très très terre à terre, c'est les tables de multiplication ; c'est que depuis l'an dernier par exemple que j'ai eu une classe de sixième de gamins dyslexiques et vraiment les tables, quatre fois trois, ils y arrivent pas quoi, alors après ça les bloque ce genre de choses, alors du coup j'ai autorisé les tables de multiplication alors le casse-tête c'est... ils sont en intégration, est-ce qu'on fait comme s'ils n'étaient pas handicapés en disant il n'y a pas de raison qu'ils ne les sachent pas, mais c'est inhumain, ça les bloque pour la suite, s'ils savent pas les tables mais qu'ils savent résoudre un problème ou une mise en équation plus tard et que c'est encore les tables qui les bloquent donc pour ceux-là on va autoriser les tables de multiplication et du coup les autres... ils sont au milieu des autres, l'autre il va être pénalisé, n'étant pas lui-même dyslexique ou handicapé, je veux pas dire que celui qui est dyslexique est privilégié loin de là, alors vous voyez on en arrive à un truc aberrant des fois ; je suis arrivé un jour à ce qu'ils aient à un contrôle tous la table de multiplication ; c'était compliqué ça à gérer au quotidien. Vous parlez de la différenciation mais justement on doit différencier, autoriser certaines choses pour certains et pas d'autres, tolérer que des gamins handicapés ne sachent pas faire certaines choses mais ne pas les tolérer pour les autres et puis il y en a qui n'ont pas un handicap moteur mais qui socialement sont lourdement handicapés donc c'est très compliqué... » (E 11)

Tableau 31 : Premières recommandations

Objectifs stratégiques	Objectifs opérationnels	Points d'appui
<p>Accélérer la transition du modèle de la classe à celui de dispositif spécialisé</p>	<p>Inscrire les élèves handicapés dans les classes ordinaires. (prendre en compte la dimension des effectifs par classe)</p>	<p>Promouvoir les formations sur site (équipe éducative)</p>
	<p>Dissocier les AVS (co) sous la responsabilité EN et les AVS (I) sous responsabilité de la MDPH et secteur médico-social</p>	
<p>Former tous les enseignants généralistes aux cadres fondamentaux de la loi et à l'évaluation des besoins particuliers des élèves</p>	<p>Installer un tronc commun BEP qui pense l'élève handicapé comme cas particulier de l'adaptation scolaire</p>	<p>En faire un axe des formations T1 et T2</p>
		<p>Introduire les réflexions didactiques spécialisées dans l'étude disciplinaire</p>
<p>Favoriser la promotion d'un modèle identitaire pour les enseignants spécialisés fondé sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'analyse des situations de scolarisation, - le soutien à l'enseignement des élèves à BEP, - une éthique d'acteur social de l'intégration. 	<p>Réorganiser les options complémentaires de spécialisation</p>	<p>S'appuyer sur les acquis de la formation spécialisée</p>
	<p>Concevoir les indicateurs d'une démarche qualitative sur la scolarisation à tous les niveaux (établissements scolaires, pilotage de l'État, collectivités)</p>	<p>Faire une véritable place aux apports des recherches en SHS appliquées à l'éducation.</p>

BIBLIOGRAPHIE

- AMSTRONG F. L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire. In : CHEVALIER R.-M. (éd.). Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ? Champigny : SCEREN et IUFM de Créteil, 2006.
- BARREYRE J.-Y. Appréhension des facteurs environnementaux dans les classifications des maladies, des handicaps et des fonctionnalités. *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, Avril-Septembre 2002, n° 94-95.
- BELMONT B. Un partenariat éducatif est-il possible avec tous les parents ? *La nouvelle revue de l'AIS*, 1999, n° 7, pp. 41-48.
- BENOIT H. Adaptations didactiques. Éducation scientifique, EPS. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 2006, n° 33, p. 4.
- BERZIN C. & LEBERT-CANDAT C. Scolarisation des élèves en situation de handicap et interactions entre Pairs. Le cas des élèves de CLIS 1 participant à l'activité d'une autre classe. *Psychologie et éducation*, 2006, n° 2, pp. 13-28.
- BLANCHET A & GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 2003, p. 29.
- BLOUGORN P. L'école pour tous, ou la redéfinition des liens de complémentarité entre l'institution scolaire et le monde associatif. In : Actes du colloque inaugural de l'INS HEA des 20 et 21 octobre 2006. *Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté*. Suresnes : INS HEA, 2007, pp. 165-169.
- BROSSIER D. & PUYALET J. Éducateurs et enseignants : à la recherche d'une culture professionnelle partagée. In : Actes du colloque inaugural de l'INS HEA des 20 et 21 octobre 2006. *Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté*. Suresnes : INS HEA, 2007, pp. 189-198.
- BRUNER J. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : PUF, 1996.
- BRUNER J. Contextes et formats. In : DELEAU M. *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes : PUR, 1984.
- BRUNO C. & CALMEJANE A. Étude sur la qualité de la relation parents-professionnels dans des services accompagnant des enfants porteurs de déficience(s). *Handicap*, juillet-décembre 2005, n° 107-108, pp. 7-25
- CANEVARO A. *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento : Erickson, 2006.
- CANEVARO A. L'intégration en Italie. *Politiques d'éducation et de formation*, 2003, n° 3.

- CARAGLIO M. Situation de handicap et besoin éducatif particulier, changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Esprit*, mars-juin 2006, n° 637.
- CHAMPOLLION P. Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, n° 37.
- CHATELANAT G., PANCHAUD-MINGRONE I. & MARTINI-WILLEMEN BM. Le partenariat : une nouvelle façon de collaborer ? *Pédagogie spécialisée*, n° 4, pp. 6-13.
- COENEN-HUTER J. Compréhension sociologique et démarches typologiques. *Revue européenne des sciences sociales*, 2006, tome XLIV, n° 135, p. 200.
- COSTA-LASCOUX J. L'intégration une philosophie à l'épreuve des faits. *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIV, n° 135, 2006, p. 69.
- CROS F. La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie, une étude comparative internationale. *Enjeux*, mars 2004, n° 136.
- DE ANNA L. La formazione degli insegnanti e i sette moduli. *L'integrazione scolastica e sociale*, novembre 2007, n° 6/5, pp. 447-463.
- DORISON C. Éthique et identité collective d'un groupe professionnel : les rééducateurs de l'Éducation nationale (1960-1990). *Recherche et formation*, 2006, n° 52.
- DORISON C. La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2006, n° 4, vol. 39, pp. 63-79.
- DOUGLAS M. *Comment pensent les institutions ?* Paris : La découverte/MAUSS, 1999, p.128.
- DUBAR C. *La crise des identités*. Paris : PUF, 2003, p. 118.
- DUCREY G P. Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 2001, n° 134.
- EBERSOLD S. Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale. *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, Avril-Septembre 2002, n° 94-95.
- EBERSOLD S. L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 2006, n° 16, p. 44.
- FAVORINI A. M. La formazione dell'insegnante di sostegno nella Facoltà di Scienze della Formazione, corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi « Roma Tre ». *L'integrazione scolastica e sociale*, giugno 2004, n° 3/3, pp. 226-233.
- GARCIA CRESPO C., ANDRES RODIGO D. & SARTO MARTIN P. Analyse historique comparée des politiques éducatives en Espagne et en France. *Politiques d'éducation et de formation*, 2003, n° 3.
- GARDOU C. *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento : Erickson, 2006.

- GARDOU C. & POIZAT D. *Désinsulariser le handicap*. Toulouse : Erès, 2007.
- GELATI M. *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma : Carocci, 2004.
- GLASMAN D. *Question sur l'aide individualisée*. Éducation et formations, 2003, n° 65, pp. 143-154.
- GOLDMANN L. Sujet et objet en sciences humaines. *Raison présente*, 1971, n° 17, p. 94.
- GOMBERT A. & ROUSSEY J.-Y. L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 2007, n° 35, pp. 233-251.
- GUBBELS A. Un changement de paradigme pour les politiques européennes relatives au handicap ? *Handicap*, Avril-Septembre 2002, n° 94-95.
- HOUSSAYE J. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, 1982.
- HUBERMAN M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.
- IANES D. & CRAMEROTTI S. *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento : Erickson, 2007.
- IANES D. La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 2004, n° 3, pp. 589-598 (Monografia su « Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale »).
- IANES D. *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento : Erickson, 2006.
- JOBERT B. Le tournant néo-libéral en Europe. Paris : L'Harmattan, 1994, p. 8.
- KAUFMANN J.-C. *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, 2004.
- KAUFMANN J.-C. Individu et réflexivité. In : HIRSCHHORN M. (dir.). *L'individu social, autres réalités, autre sociologie ?* Laval : PUL, 2007.
- LACHAL M., URBAN E., DESCOMBE C., FAVIER C., MARCHOIS A., ROYE L., DELBEKE M-P., GAILLET F., MUCHA-SCHEIBLING L. & TALON V. Comparaison des représentations sociales du handicap mental recueillies auprès de trois groupes d'enseignants. *Psychologie et Éducation*, 2006, n° 4.
- LAHIRE B. Le « Faire » et le « dire sur le Faire ». *Recherche et formation*, 1998, n° 27, p. 17.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. Partage, convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *La Nouvelle Revue de l'ASH*, juin 1999, n° 6.
- LOUIS J.-M. & RAMOND F. *L'enseignant référent au quotidien*. Dijon : SCEREN, 2006.
- MAGNIN DE CAGNY C. Enseignant référent : un nouveau métier pour une nouvelle philosophie. *Nouvelle revue de l'ASH*, novembre 2007, n° 9.
- MAZEREAU P. *La déficience mentale chez l'enfant : entre Ecole et Psychiatrie. Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale, 1909-1989*. Paris : L'Harmattan, 2002.

- MAZEREAU P. L'accompagnement, nouveaux modèles et nouveaux dispositifs : quels modes de coopération professionnelle pour les enfants en situation de handicap ? *La nouvelle revue de l'AS*, juin 2005, n° 30.
- MAZEREAU P. Évaluer les aptitudes des élèves, définir les handicaps : les différents régimes de l'adaptation scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, avril 2007, n° 37.
- MAZEREAU P. L'émergence du projet professionnel en UPI : une question qui ne va pas de soi. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, avril 2007, n° 37.
- MAZEREAU P. La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements, *Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, n° 1, 2009
- MICHAILAKIS D. Évaluation critique de la législation antidiscriminatoire en Suède. *Handicap*, octobre-décembre 2003, n° 100.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année scolaire 2005-2006. *Les dossiers évaluations et statistiques – D.E.P.P.*, mars 2007, n° 182, p. 10.
- MONS N. *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF, 2007.
- MORVAN J.-S. *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants du service social et les enseignants spécialisés en formation*. Vanves : CTNERHI, 1988.
- NOCERA S. L'importanza della Legge quadro n° 104/92 sui diritti delle persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, febbraio 2007, n. 6/1, pp. 86-90.
- NOCERA S. Gli insegnanti curricolari hanno diritto alla formazione sull'integrazione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, novembre 2002, n° 1/5, pp. 470-472.
- NOCERA S. *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento : Erickson, 2001.
- NUSSBAUM M. *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna : Il Mulino, 2007.
- PAQUAY L. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : PAQUAY L., ALTET M. & CHARLIER E. (éds.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 1996.
- PASSERON J.-C. *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan, 1991 (1^{ère} édition).
- PASSERON J.-C. Le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960. In : BOUVERESSE J. & ROCHE D. (dir.). *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*. Paris : Odile Jacob, 2004.

- PAVONE M. La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In : CANEVARO A. (coord.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento : Erickson, 2007, pp. 159-183.
- PAVONE M. *Personalizzare l'integrazione*. Brescia : La Scuola, 2004.
- PAVONE M. Quale formazione per l'insegnante specializzato e per quale specializzazione ? *Le leggi dell'integrazione scolastica e sociale*, décembre 2001, n° 2/7, pp. 426-433.
- PAVONE M. Modelli di semestre aggiuntivo di sostegno. Università di Torino. *L'integrazione scolastica e sociale*, maggio 2002, n. 1/2, pp. 148-155.
- PAVONE M. Specialist Teacher Training in Educational Integration of Students with Disability in Italy. *Special Education. Baltic Journal of Special Education*, 2007, n° 2 (17), pp. 72-81.
- PERRENOUD P. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In : TARDIF M., LESSARD C. & GAUTHIER C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, 1998.
- PESLOUAN D. & RIVALLAND G. *Guide des aides aux élèves en difficulté. Adaptation et intégration scolaires*. Issy-les-moulineaux : ESF, 2003.
- PINEAU G. Temps et contretemps en formation permanente. In : Violet D. (dir.). *Formations d'enseignants et alternances*. Paris : L'Harmattan, 1997, p. 9.
- PLAISANCE E. & GARDOU C. Situation de handicap et institution scolaire. *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 134.
- POIZAT D. La formation des enseignants dans la houle du monde. In : CHEVALIER R.-M. (éd.). *Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?* Champigny : SCÉRÉN et IUFM de Créteil, 2006.
- PRETS C. & WEBER H. Intégration et handicaps : la situation européenne. *Reliance*, 2005, n° 16.
- RAME S. *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- RAULT C. (dir.). *Diversité des besoins éducatifs : des réponses éducatives en Europe et ailleurs*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- REICH W. & MICHAILAKIS D. La notion d'égalité des chances dans la communication politique, une analyse théorique. *Revue française des affaires sociales*, avril-juin 2005, n° 2.
- SCHÖN D. *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques, 1993.
- SIROTA R. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.
- SORIANO V. *Le soutien aux enseignants : organisation du soutien aux enseignants travaillant avec des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Tendances dans 17 pays européens*. European Agency for Development in Special needs education. Danemark : Middlefart, 1999.

- STIKER H.-J. Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit*, décembre 1999, n° 259.
- STIKER H.-J. Des définitions du handicap. Étude critique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, avril 2007, n° 37.
- TARDIF C. L'intégration scolaire vécue par les enfants : Intégration – Interaction – Tutorat. In : GRUBAR J.-C et al. *Autisme et intégration*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire de Lille, 1994.
- TRISCIUZZI L. & GALANTI M. A. *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa : ETS, 2001.
- VAN ZANTEN A. L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants. *Éducation et Francophonie*, vol. XIX, printemps 2001.
- VERBA M. & WINNYKAMEN F. Expert novice interactions : influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, n° 7, pp. 59-69.
- VIOLET D. Formations d'enseignants et alternances. Paris : L'Harmattan, 1997, p. 9.
- ZAFFRAN J. *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- ZAY D. (dir.). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris : PUF, 1994, p. 183.
- ZAY D. Établissements et partenariats. *Savoirs*, 1994, n° 1.
- WALDSCHMIDT A Disability policy of the European Union: The supranational level, *ALTER, European Journal of Disability Research* 3 (2009) 8–23

Documents et études

Comparative study of definitions of disability, Bruxelles, 2003, (étude commandée par la commission européenne).

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers en Europe, prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*. Danemark : Odense, 2006.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Inclusive Education and effective classroom practices*. Meijer : Editor C.J.W., 2001.

FAURE A. Quelques comparatifs en Europe, *Conseil français pour les personnes handicapées*, 2006.

IGAS. *L'évaluation du handicap dans la perspective de la nouvelle prestation de compensation*. Rapport de l'IGAS, 2004, n° 150. (Consultable sur le net).

SKOLVERKET (agence nationale suédoise pour l'éducation), www.skolverket.se

WATKINS A. (dir.). *Evaluation in inclusive settings : keys issues for policy and practices*. Danemark : Odense, 2007 (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers).

Guides lines for inclusion, UNESCO, 2005

Textes officiels

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 intitulée « Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ».

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 intitulée « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Annexes XXIV, au décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 intitulée « Conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés ».

Décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 intitulé « Conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques ».

Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 créant le CAPA-SH et le 2CA-SH.

Décret n° 2009-378 du 9 avril 2009

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du CAPASH.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du 2CA-SH.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de la formation professionnelle.

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif aux options du CAPA-SH et du 2CA-SH.

Circulaire interministérielle n° 2007-194 du 14 mai 2007 intitulée « Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis ».

Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 intitulée « Préparation de la rentrée 2006 ».

Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 intitulée « Mise en œuvre de la formation professionnelle destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) ».

Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 intitulée « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit ».

Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002 intitulée « L'adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves ».

Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983 intitulée « Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement ».

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 intitulée « Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ».

Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 intitulée « Scolarisation des enfants et adolescents handicapés ».

INDEX DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Graphique 1 : Représentation synoptique du déroulement de la recherche ..20	20
Graphique 10 : Sous-classe 1 de la classe 3	105
Graphique 11 : Sous-classe 2 de la classe 3	105
Graphique 12 : Sous-classe 3 de la classe 3	107
Graphique 13 : Sous-classe 1 de la classe 1	110
Graphique 14 : Sous-classe 2 de la classe 1	111
Graphique 15 : Sous-classe 3 de la classe 1	113
Graphique 16 : Sous-classe 1 de la classe 4	115
Graphique 17 : Sous-classe 2 de la classe 4	117
Graphique 18 : Répartition de la population par spécialisation	160
Graphique 19 : Répartition de la population par niveau scolaire	161
Graphique 2 : Matrice extraite de la « Fiche technique Alceste »	31
Graphique 20 : Les adaptations pédagogiques chez les 3 groupes d'enseignants	168
Graphique 21 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives	169
Graphique 22 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants généralistes scolarisant un enfant présentant un handicap moteur	171
Graphique 23 : Les adaptations pédagogiques chez les enseignants spécialisés : troubles importants des fonctions cognitives et/ou troubles du comportement	173
Graphique 24 : Classification des formations continues sur l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés par académie	248
Graphique 25 : Modélisation des trois pôles des situations de scolarisation des élèves handicapés	291
Graphique 26 : Un continuum de formation	295
Graphique 3 : Diagonalisation de la matrice	32
Graphique 4 : Sous-classe 1 de la classe 5	94
Graphique 5 : Sous-classe 2 de la classe 5	95
Graphique 6 : Sous-classe 3 de la classe 5	97

Graphique 7 : Sous-classe 1 de la classe 2	98
Graphique 8 : Sous-classe 2 de la classe 2	99
Graphique 9 : Sous-classe 3 de la classe 2	101
Tableau 1 : Guide d'entretien enseignants	24
Tableau 1 bis : Guide d'entretien enseignants non spécialisés	26
Tableau 10 : Les 5 classes issues de l'analyse automatisée	93
Tableau 11 : Typologie des adaptations pédagogiques des enseignants	162
Tableau 12 : Les adaptations pédagogiques chez les trois groupes d'enseignants	164
Tableau 13 : Classification descendante hiérarchique du sous-corpus identité	179
Tableau 14 : Répartition des mots-clés par groupe d'enseignants	192
Tableau 15 : Liste des mots-clés	192
Tableau 16 : Répartition des mots-clés par catégorie	195
Tableau 16 bis : Tableau récapitulatif « répartition des mots-clés par catégorie »	196
Tableau 17 : Les certifiés CAPA-SH-D (32 items)	198
Tableau 18 : Les certifiés CAPA-SH-C (6 items)- Entretiens (E 20) et (E 28)	202
Tableau 19 : Enseignants généralistes (27 items)	202
Tableau 2 : Caractéristiques du corpus d'enseignants interviewés	39
Tableau 20 : Répartition des items en fonction du handicap de l'élève	204
Tableau 21 : Comparaison des catégories des enseignants titulaires d'un CAPA-SH option D et des enseignants généralistes	205
Tableau 22 : Classification descendante hiérarchique des plans de formation	211
Tableau 23 : Des académies caractérisées par des mondes lexicaux	219
Tableau 24 : Carte d'identité des formations spécialisées	221
Tableau 25 : Académie « C » : part des services effectués par l'équipe ASH et les formateurs IUFM de formation générale	224
Tableau 26 : Académie « C » : répartition des interventions pour le 2CA-SH	225
Tableau 27 : Académie « A » : répartition des statuts de l'équipe ASH	225
Tableau 28 : Comparaison des référentiels de compétences des professeurs des écoles généralistes et spécialisés	232
Tableau 29 : Analyse de l'offre de formation continue	245

Tableau 3 : Curriculum de spécialisation des enseignants du Piémont.....	56
Tableau 30 : Titres concernant les auxiliaires de vie scolaire relevés dans la presse quotidienne – Années 2002 => 2007.....	267
Tableau 31 : Premières recommandations.....	297
Tableau 4 : Valeurs absolues des élèves matriculés en Régime Spécial (ES) et en Régime d’Intégration en centre publics et privés.....	70
Tableau 5 : Données de scolarisation des élèves matriculés en Régime Spécial intégrés par étapes sans distinction de centres dans le système éducatif espagnol	71
Tableau 6 : Données de scolarisation des élèves avec des « nee » intégrés par étapes sans distinction de centres dans le système éducatif espagnol	71
Tableau 7 : Professionnels qu’il est possible de rencontrer dans la CA d’Estrémadure.....	73
Tableau 8 : Matières de tronc commun dans les diplômes de Professeurs spécialistes en ES et AL dans l’UEx.....	80
Tableau 9 : Matières d’approfondissement dans les diplômes de Professeurs spécialistes en ES et AL dans l’UEx.....	81

TABLE DES SIGLES

Table des sigles réalisée à partir du site web de Daniel Calin avec son accord. Merci à lui.

2	2CA-SH	Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
A	AAH	Allocation aux Adultes Handicapés
	AES	Allocation d'Éducation Spéciale
	AIS	Adaptation et Intégration Scolaire
	APEDIS	Aide Aux Personnes En Difficulté Par L'insertion Sociale
	APP	Analyse de Pratiques Professionnelles
	ASH	Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
	ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
	AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
B	BEP	Besoins Éducatifs Particuliers
C	CAE	Centre d'Action Éducative
	CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
	CAAPSAIS ou CAPSAIS	Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires
	CCPE	Commission de Circonscription pour l'enseignement Pré-élémentaire et Élémentaire
	CDA	Commission des Droits et de l'Autonomie des personnes

		handicapées
	CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
	CDCPH	Conseil Départemental Consultatif des Personnes Handicapées
	CDI	Centre de Documentation et d'Information
	CFTMEA	Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
	CHRS	Centre d'Hébergement et de Réadaptation Sociale
	CIDIH	Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps
	CIF	Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
	CIH	Classification Internationale des Handicaps
	CLIS	CLasse d'Intégration Scolaire
	CLIS 1	CLasse d'Intégration Scolaire pour enfants handicapés mentaux
	CLIS 2	CLasse d'Intégration Scolaire pour enfants handicapés auditifs
	CLIS 3	CLasse d'Intégration Scolaire pour enfants handicapés visuels
	CLIS 4	CLasse d'Intégration Scolaire pour enfants handicapés moteurs
	CMP	Centre Médico-Psychologique
	CMPP	Centre Médico-Psycho-Pédagogique

	CNCPH	Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées
	CPAIEN-ASH	Conseiller Pédagogique auprès de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés
	CREAI	Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée
D	DDASS	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (ou son Directeur)
	DU	Diplôme Universitaire
E	ENT	Espace Numérique de Travail
	EPLE	Établissement Public Local d'Enseignement
	EPS	Éducation Physique et Sportive
	EREA	Établissement Régional d'Enseignement Adapté
	ERR	Équipe Recherche et Réflexion
	ESAT	Établissement et Service d'Aide par le Travail
	ESEN	École Supérieure de l'Éducation Nationale
	ESS	Équipe de Suivi de la Scolarisation
	EVS	Emploi de Vie Scolaire
F	FNASEPH	Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une Situation de Handicap
H	HDJ ou HJ	Hôpital De Jour
I	IA	Inspection Académique ou Inspecteur d'Académie
	IA-DSDEN	Inspecteur d'Académie — Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

	IA-IPR	Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional
	IA-IPR-ASH	Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional chargé de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés
	IEM	Institut d'Éducation Motrice
	IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
	IEN-AIS	Inspecteur de l'Éducation Nationale pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire.
	IEN-ASH	Inspecteur de l'Éducation Nationale pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés.
	IMC	Infirmier Moteur Cérébral
	IME	Institut Médico-Éducatif
	IMF	Instituteur Maître Formateur
	IMP	Institut Médico-Pédagogique
	IMPro	Institut Médico-Professionnel
	INJS	Institut National des Jeunes Sourds
	INS HEA	Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés
	IRP ou IR	Institut de Rééducation Psychothérapique, ou Institut de Rééducation
	ITEP	Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique
	IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
L	LEP	Lycée d'Enseignement Professionnel

	LPC	Langue Parlée Complétée
	LSF	Langue des Signes Française
M	MAS	Maison d'Accueil Spécialisée
	MDPH	Maisons Départementales des Personnes Handicapées
	MECSa	Maison d'Enfants à Caractère Sanitaire
	MECSa	Maison d'Enfants à Caractère Social
	MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
O	OMS	Organisation Mondiale de la Santé
P	PAF	Plan Académique de Formation
	PAI	Projet d'Accueil Individualisé
	PDF	Plan Départemental de Formation
	PE	Professeur des Écoles
	PMI	Protection Maternelle et Infantile
	PPET	Projet Pédagogique, Éducatif et Thérapeutique
	PPI	Projet Pédagogique Individualisé
	PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Éducative
	PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
R	RAR	Réseau « Ambition Réussite »
	RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
S	SAAAIS	Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire
	SAFEP	Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce

	SAPAD	Service d'Assistance Pédagogique à Domicile
	SCF	Service Commun de Formation
	SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
	SESSAD	Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile
	SESSD	Service d'Éducation et de Soins Spécialisés à Domicile
T	TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
	TLCP	Test de Lecture au Cours Préparatoire
	TMCP	Test de Mathématiques au Cours Préparatoire
	TSL	Troubles Spécifiques du Langage
U	UNAÏSSE	Union Nationale pour l'Avenir de l'Inclusion Scolaire, Sociale et Éducative
	UF1	UF1 Pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves
	UF2	Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle
	UF3	Pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social
	UPI	Unité Pédagogique d'Intégration
Z	ZPD	Zone Proximale de Développement