



HAL
open science

L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaires des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire: discours biographiques et processus d'attribution

Aline Voiry Voiry-Philippe

► **To cite this version:**

Aline Voiry Voiry-Philippe. L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaires des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire: discours biographiques et processus d'attribution. Education. Université Nancy 2, 2008. Français. NNT : 2008NAN21012 . tel-01777316

HAL Id: tel-01777316

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777316v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Nancy2

Ecole Doctorale "Langages, Temps, Sociétés"

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education

Présentée par *VOIRY-PHILIPPE Aline*

Sous la direction de Mr le Professeur Pierre-André DUPUIS

Professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Nancy2

L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaire des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire.

Discours biographiques et processus d'attribution.

Composition du Jury :

Monsieur Loïc CHALMEL, Professeur à l'Université de Rouen

Monsieur Pierre-André DUPUIS, Professeur à l'Université de Nancy2

Monsieur Gérard FATH, Professeur émérite à l'Université de Nancy2

Monsieur Jean-Paul RESWEBER, Professeur à l'Université de Metz

Monsieur Marc WEISSER, Professeur à l'Université de Haute-Alsace

Novembre 2008

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu Monsieur Pierre-André DUPUIS qui a dirigé cette thèse dans la continuité de mon DEA. Tout au long de ces quatre années, il a su me guider dans mon travail et ma recherche avec beaucoup de disponibilité et d'attention.

Je remercie les rapporteurs de cette thèse, Monsieur CHALMEL et Monsieur WEISSER, pour l'intérêt porté à mon travail. Je remercie aussi le président, Monsieur FATH et les autres membres du jury qui ont accepté de juger mon travail.

Mes recherches n'auraient pu se faire sans la contribution de mes pairs et collègues enseignants ainsi que sans la participation d'Auxiliaires de Vie Scolaire. Merci à tous.

Merci aussi à Mr STRUGAREK, Inspecteur adjoint à l'Inspecteur d'Académie de Meurthe-et-Moselle et à Mesdames EHRENFELD et MALLARD pour leur aide dans le recueil des données statistiques.

Je remercie mon amie Christine BOYER pour sa présence, son soutien et ses relectures.

Merci à tous ceux qui, sur mes différents lieux de travail, ont manifesté un intérêt pour ma recherche, en particuliers les élèves de l'EREA de Flavigny.

Enfin, je remercie ma famille et mes proches pour leur soutien permanent et sans faille.

SOMMAIRE

Introduction	10-15
 Première partie : Dimensions historiques, sociales et législatives de l'intégration scolaire	
 <i><u>I Le handicap : représentations et enjeux de reconnaissance</u></i>	
 A Représentations sociales et approches conceptuelles du handicap	
1 Les représentations sociales	18-22
2 Le concept d'étiquetage	22-25
3 Le concept de vulnérabilité	25-27
B Travaux sur les représentations sociales du handicap	
1 Morvan et Paicheler (1990) : cinq catégories d'images du handicap	27-28
2 Boiral et Brouat (1994) : les représentations sociales de la folie	28-30
3 Bazier et Mercier (1997) : trois formes « d'agir » dans la relation médecin/patient handicapé	30-32
C La reconnaissance comme principe fondamental	
1 Reconnaître la singularité de chacun	33-34
2 " De la contingence de l'avoir à l'essentiel de l'être "	34-36
 <i><u>II Etat des connaissances sur l'intégration scolaire des élèves handicapés</u></i>	
 A L'évolution du système éducatif en matière d'intégration scolaire	
1 Historique de l'enseignement spécialisé	38-45
1.1 Genèse	
1.2 Les classes de perfectionnement	
1.3 Une nouvelle conception du développement humain	
2 La création des Classes d'Intégration Scolaire	45-52
2.1 Les débuts de l'intégration	
2.2 La mise en place des CLIS par la circulaire du 18 novembre 1991	
2.3 La circulaire du 30 avril 2002	
B Les recherches institutionnelles sur l'intégration scolaire	
1 Le rapport Gossot (2 octobre 1995)	52-58
2 Le rapport Lachaud (2003)	59-67
2.1 Données chiffrées sur la scolarisation des jeunes handicapés au 1 ^{er} janvier 2003	
2.2 Les propositions du rapport Lachaud	
3 Le rapport Thélot (2004)	67-69
C La législation actuelle sur la scolarisation des enfants handicapés	
1 Son fondement : la nouvelle classification internationale des fonctionnalités et incapacités (ICIDH-2) (mai 2001)	69-71
2 Ses applications	72-80
2.1 La Maison Départementale des Personnes Handicapées	
2.2 La prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de Troubles Envahissants du Développement (TED)	

- 2.2.1 Conforter durablement le pilotage et l'animation de la politique de l'autisme et des TED
- 2.2.2 Promouvoir la mise en œuvre de réponses adaptées aux besoins des personnes et de leur famille
- 2.2.3 Promouvoir le développement des Centres de Ressource Autisme sur l'ensemble du territoire

III Approche psychologique des enfants en intégration scolaire

A De l'annonce du handicap à la perception du trouble psychologique

1 *L'annonce du handicap* 82-83

2 *La perception des troubles* 84-88

B Mécanismes de défense et troubles psychologiques

1 *Les mécanismes de défense* 88-91

2 *Les troubles psychologiques* 92-101

2.1 Troubles du comportement

2.2 Troubles du développement psychologique

2.3 Troubles spécifiques des acquisitions scolaires

2.4 Retard mental

2.5 Troubles Envahissants du Développement

C Histoires d'enfants scolarisés en CLIS

1 *"L'expérience de la parité"* 101-104

2 *Des histoires d'enfants* 104-108

Deuxième partie : Approche conceptuelle de l'identité professionnelle, problématique et orientations méthodologiques de la recherche

I Approche conceptuelle de l'identité professionnelle

A Des représentations à l'identité professionnelle des enseignants

1 Les représentations du métier d'enseignant 113-120

1.1 L'évolution du métier

1.2 La complexité du métier

1.3 Le désir d'enseigner et le besoin de reconnaissance

2 Des représentations à l'identité professionnelle 120-125

2.1 M. Robitaille *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (1998)*

2.2 T. Roux-Perez *Les processus de construction de l'identité professionnelle à travers les représentations sociales et professionnelles des enseignants d'Education Physique et Sportive (2001)*

2.3 J-M. Veya *Lieux, arts et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1998)*

B Les différentes approches de l'identité

1 Le soi comme concept 126-127

2 L'identité dans l'interaction 127

3 L'identité sociale et l'appartenance au groupe 128

4 La conception du soi comme entité plurale 128-129

5 Identité et représentations 129-130

II Problématique et orientations méthodologiques

A Les éléments identitaires recherchés

1 Le "soi professionnel" ou identité pour soi 133-137

1.1 Le parcours professionnel

1.2 La vocation

1.3 Les pratiques professionnelles

1.4 La conception du travail en CLIS

1.5 La considération que l'enseignant a de lui-même

1.6 La considération qu'il attribue aux autres à son égard

2 L'identité pour autrui de l'enseignant en CLIS 137-147

2.1 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il y a présence d'une CLIS

2.1.1 Le parcours professionnel

2.1.2 Les connaissances sur la CLIS présente dans l'école

2.1.3 La perception du travail en Classe d'Intégration Scolaire

2.2 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas présence d'une CLIS

2.2.1 Le parcours professionnel

2.2.2 La connaissance des Classes d'Intégration Scolaire

2.2.3 Représentations du travail de l'enseignant en CLIS

2.2.4 La perception de l'intégration scolaire

- 2.3 Les orthophonistes
 - 2.3.1 La prise en charge des élèves scolarisés en CLIS
 - 2.3.2 Les relations professionnelles avec l'enseignant en CLIS
 - 2.3.3 La perception du travail de l'enseignant en CLIS
 - 2.3.4 Comparaison entre classe ordinaire et Classe d'Intégration Scolaire
- 2.4 Les Auxiliaires de Vie Scolaire
 - 2.4.1 Le travail effectué dans une Classe d'Intégration Scolaire
 - 2.4.2 La perception du métier d'enseignant en CLIS à travers le projet professionnel de l'AVS
 - 2.4.3 La perception de l'enseignant
 - 2.4.4 L'expérience professionnelle et les connaissances sur les CLIS
 - 2.4.5 La perception des élèves scolarisés en CLIS

B Le cadre de travail et la démarche d'investigation

1 Les CLIS en Meurthe-et-Moselle **148-156**

1.1 Evolution des CLIS en Meurthe-et-Moselle de 1991 à 2005

1.1.1 L'évolution des CLIS par circonscription scolaire

1.1.2 L'évolution des CLIS par année

1.2 Les CLIS implantées dans le département de Meurthe-et-Moselle en 2005 et les CLIS enquêtées

2 La démarche d'investigation **156-159**

2.1 Les entretiens semi-directifs et les questionnaires

2.2 Historique de la démarche d'investigation

2.2.1 L'enquête auprès des enseignants en CLIS

2.2.2 L'enquête auprès des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS

2.2.3 L'enquête auprès des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS

2.2.4 L'enquête auprès des orthophonistes

2.2.5 L'enquête auprès des AVS

Troisième partie : L'identité professionnelle des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire dans le département de Meurthe-et-Moselle

I Caractéristiques de la population enquêtée et du champ de l'enquête

A La population enquêtée

<i>1 Les enseignants en CLIS interviewés</i>	162-168
1.1 Le nombre d'enseignants en CLIS interviewés	
1.2 Curriculum professionnel des enseignants de CLIS enquêtés	
1.2.1 Répartition par sexe et par âge	
1.2.2 Diplômes universitaires	
1.2.3 Diplômes professionnels	
1.2.4 La période de formation	
1.2.5 L'ancienneté dans l'Education Nationale	
1.2.6 Le choix du poste	
1.2.7 Les intentions professionnelles	
<i>2 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS</i>	168-170
2.1 Répartition par sexe et par âge	
2.2 Diplômes universitaires et professionnels	
2.3 Ancienneté dans l'Education Nationale	
2.4 Poste occupé	
<i>3 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS</i>	170-171
3.1 Répartition par sexe et par âge	
3.2 Diplômes universitaires et professionnels	
3.3 Ancienneté dans l'Education Nationale	
3.4 Poste occupé	
<i>4 Les orthophonistes</i>	171
<i>5 Les Auxiliaires de Vie Scolaire</i>	171
B Caractéristiques des CLIS enquêtées	
<i>1 L'effectif</i>	172
<i>2 La répartition pédagogique par les intervenants extérieurs</i>	172-173
<i>3 La prise en charge des élèves</i>	173-174
<i>4 La présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire</i>	174

II Analyse qualitative des entretiens et des questionnaires

A Typologie des entretiens et références

<i>1 La typologie des entretiens</i>	176
<i>2 L'analyse de contenu par type de population enquêtée</i>	175-177
B Discours biographique des enseignants en CLIS	
<i>1 Les activités professionnelles</i>	178-190
1.1 La population scolarisée en CLIS	
1.1.1 Le nombre d'élève et leur niveau scolaire	
1.1.2 Les caractéristiques de la population scolaire selon les enseignants	
1.1.3 Les relations avec les parents	
1.2 Les pratiques professionnels	
1.2.1 La gestion des élèves et le projet pédagogique	
1.2.2 La connaissance du vécu personnel et scolaire des élèves	

1.2.3 La présence de l'enseignant aux CCPE	
1.2.4 Les relations professionnelles avec les intervenants extérieurs	
1.2.5 Les modalités d'intégration scolaire	
<i>2 Les représentations qu'ils ont de leur travail et de leur métier</i>	212-235
2.1 Le choix du poste et la formation reçue	
2.2 Les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS (selon les enseignants de CLIS)	
2.3 A propos de la « vocation »	
2.4 La présentation de leur travail et la perception qu'ils ont du rôle de leur classe	
2.5 Les difficultés et les besoins exprimés	
2.6 La perception de trois paramètres proposés pour caractériser le travail en CLIS	
2.7 La place des enseignants de CLIS dans l'école, selon eux	
B Discours tenus par les enseignants en classe ordinaire	
<i>1 Leur connaissance des CLIS</i>	236-243
1.1 L'acquisition de ces connaissances	
1.2 La capacité à présenter la CLIS de leur école	
1.3 La perception de la population scolarisée en CLIS	
1.4 Leur représentation du travail de l'enseignant en CLIS	
1.5 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon leurs collègues d'école	
<i>2 La perception de l'intégration scolaire par les enseignants en classe ordinaire</i>	243-247
2.1 Les motivations de l'enseignant	
2.2 L'intérêt pour les élèves en classe ordinaire	
<i>3 La perception de l'enseignement spécialisé par les enseignants en classe ordinaire</i>	247-256
3.1 Les compétences et les qualités professionnelles qu'ils perçoivent comme nécessaires pour enseigner en CLIS	
3.2 Les motivations qu'ils perçoivent pour postuler en CLIS	
3.3 Leurs besoins professionnels s'ils étaient nommés sur une CLIS	
C Discours tenus par les orthophonistes	
<i>1 Les modalités de prise en charge des enfants scolarisés en CLIS par les orthophonistes</i>	257-260
1.1 Les modalités	
1.2 L'origine de la demande	
1.3 Le lieu, le temps et la forme de la prise en charge	
1.4 Le nombre d'enfants	
<i>2 Les enfants pris en charge</i>	260-261
2.1 L'âge des enfants	
2.2 Les besoins des enfants	
2.3 L'origine des difficultés des enfants	
<i>3 Les relations professionnelles des orthophonistes avec les enseignants</i>	261-266
3.1 Les réunions de travail	
3.2 La connaissance du travail de l'enseignant en CLIS	
3.3 Les compétences et les qualités professionnelles assignées aux enseignants en CLIS	
3.4 La motivation attribuée aux enseignants en CLIS	
3.5 La présentation de la CLIS aux parents et l'image qu'ils en ont	
<i>4 La formation des orthophonistes à l'intégration scolaire</i>	267

D Enquête auprès des Auxiliaires de Vie Scolaire	
<i>1 Le travail des AVS en CLIS</i>	270-274
1.1 Leurs tâches	
1.1.1 L'aide à l'élève	
1.1.2 L'accompagnement	
1.1.3 L'animation d'activités pédagogiques	
1.2 La perception de leur travail	
1.2.1 Ce qui paraît le plus important	
1.2.2 Ce à quoi il faut être le plus vigilant	
1.2.3 Les principaux problèmes rencontrés	
1.2.4 La satisfaction à l'égard des tâches effectuées	
<i>2 La perception de la CLIS par les AVS</i>	274-275
2.1 La connaissance des CLIS et l'expérience professionnelle des AVS	
2.2 Les caractéristiques des élèves de CLIS selon les AVS	
<i>3 La perception qu'ont les AVS des enseignants en CLIS</i>	275-277
3.1 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon les AVS	
3.2 Les compétences et les qualités professionnelles attribuées aux enseignants en CLIS	
3.3 La place de l'enseignant en CLIS dans l'école, selon les AVS	
<i>4 Les raisons de postuler en CLIS</i>	277-278
4.1 De la part des enseignants	
4.2 Le projet professionnel de l'AVS vis-à-vis de l'enseignement spécialisé	

III L'identité au travail des enseignants en CLIS dans le département de Meurthe-et-Moselle

A Une identité professionnelle de métier mais une spécificité dans le travail	
<i>1 Un socle commun au métier d'enseignant</i>	281-284
1.1 Par des compétences et des qualités professionnelles communes	
1.2 Par un même mode de fonctionnement au sein de l'école	
<i>2 Une spécificité dans le travail</i>	284-287
2.1 Une approche différente de l'élève	
2.2 Des savoirs et pratiques professionnels spécifiques	
2.3 Des besoins professionnels spécifiques	
B Une reconnaissance de professionnalité	
<i>1 L'image professionnelle</i>	287-289
1.1 La réalisation de soi	
1.2 Quelques traits de personnalité	
<i>2 Une reconnaissance institutionnelle revendiquée par les enseignants spécialisés</i>	289-290
2.1 La légitimité par le diplôme	
2.2 Des pratiques et des décisions institutionnelles à harmoniser	
C Vers de nouvelles caractéristiques identitaires	
<i>1 Une identité d'autonomie</i>	292-293
<i>2 Une identité d'interaction</i>	293-296
2.1 Au sein de la classe	
2.2 Au sein de l'école	
2.3 Avec les intervenants extérieurs et principalement avec l'orthophoniste	
<i>3 Une identité de parité</i>	296-297

<u>Conclusion</u>	298-302
<u>Bibliographie</u>	303-309
Table des matières	
Annexes (document 2)	
Table des annexes	
<u>Annexe 1 : Correspondance nécessaire à l'enquête</u>	
<u>Annexe 2 : Retranscription des entretiens</u>	
<u>Annexe 3 : Questionnaire proposé aux Auxiliaires de Vie Scolaire</u>	
<u>Annexe 4 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un Professeur d'école</u>	

Introduction

" Il s'agit aujourd'hui d'ériger une société où chacun pourra exister à égalité de droits avec ses concitoyens, quelles que soient ses capacités : qu'il roule au lieu de marcher, qu'il reste enfant au lieu de grandir, qu'il parle avec ses mains et entende avec les yeux plutôt qu'avec sa bouche et ses oreilles, qu'il lise avec ses doigts plutôt que d'utiliser ses yeux. "

Jean-Luc SIMON Newsletter AEPH 2003

L'année 2003, identifiée comme "Année européenne de la personne handicapée", fut marquée par de nombreux colloques et autres manifestations sur le thème de l'intégration sociale et scolaire des personnes en situation de handicap. Deux années plus tard, en France, la loi du 11 février 2005 promulgue " l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. " et ordonne : " Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1¹, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. " Par cette nouvelle législation, la France tend à se rapprocher du système éducatif italien, système perçu par de nombreux pays européens comme un modèle en matière d'intégration scolaire des enfants handicapés. En effet, au sein de l'Union Européenne, trois systèmes cohabitent dans la prise en charge éducative des enfants handicapés : le système des filières séparées, le système intégratif et les systèmes mixtes.

Les caractéristiques de ces trois groupes vont être brièvement rappelées.

Le système des filières séparées rassemble des pays dans lesquels l'éducation spéciale est organisée autour de la prise en charge de chaque handicap, dans une filière séparée de l'enseignement ordinaire. La plupart du temps, cette conception considère la séparation comme une nécessité temporaire. Par une pédagogie curative, ce qu'on appelle parfois une ortho-pédagogie, une rééducation... on escompte qu'il sera

¹ Ecoles maternelles, primaires et établissements d'enseignement supérieur

possible d'aider l'enfant à acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être lui permettant une intégration ultérieure en classe ordinaire. L'Allemagne, le Luxembourg, les Pays-Bas ont ainsi un système d'enseignement spécial plus ou moins fortement indépendant de l'enseignement ordinaire.

Le système intégratif rassemble des pays dans lesquels la tradition d'intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire est devenue la règle. Toutefois, des écoles spécialisées sont mises en place pour les enfants dont le handicap est très lourd. Mais ces mesures d'exception ne concernent en général qu'un très petit nombre d'enfants. L'Espagne, le Royaume-Uni et le Danemark proposent donc une scolarisation adaptée mais dans un cadre ordinaire à des enfants ayant des « besoins particuliers » (« Special Needs »). L'Italie mérite une place à part puisque c'est le pays qui est allé le plus loin dans cette démarche d'intégration. Le désir d'intégrer s'appuie sur l'idée que l'enfant ou l'adolescent « différents » peuvent apporter au groupe un réel enrichissement humain, social, culturel... et l'on considère que l'école est le meilleur lieu pour intégrer ces enfants. Dès 1971, la loi italienne met en application cette conception en stipulant que « l'instruction obligatoire se déroule pour tous les enfants et les adolescents, sans distinction dans les classes normales de l'école publique ». Ce droit à l'éducation et à l'instruction se traduit par l'identification de l'élève handicapé, documentée par un diagnostic fonctionnel rédigé par les opérateurs des unités sanitaires. Elle prévoit aussi la rédaction d'un profil dynamique fonctionnel contenant les caractéristiques physiques, psychiques, sociales, affectives, ainsi que la mise en évidence des capacités possédées, des difficultés liées à la situation de handicap ainsi que la possibilité de récupération des aptitudes. Différentes lois se succéderont pour perfectionner encore l'intégration scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap, en particuliers les lois de 1997 et de 2003 et pour garantir aux familles le droit de scolariser leur enfant dans l'école proche de leur domicile.

Le troisième groupe (les systèmes mixtes) rassemble des pays dans lesquels co-existent un système éducatif ordinaire et un système éducatif spécial. Ces pays encouragent l'intégration des enfants handicapés dans des classes ordinaires mais proposent également l'intégration dans des classes spécialisées implantées dans des classes ordinaires, par exemple les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Toutefois, selon la lourdeur du handicap ou l'absence de moyens d'aide à l'intégration, l'enfant peut aussi être scolarisé en école spéciale ou en établissement spécialisé (école pour non-voyant, pour sourd et muet, hôpital de jour ...). L'Irlande, le Portugal et la France

illustrent ce système mixte. Toutefois, en France, depuis la loi de 2005, si les différentes modalités d'accueil ne sont pas remises en question, leur choix repose désormais essentiellement sur la décision des parents de l'enfant handicapé, aidés et guidés par une nouvelle structure administrative également instaurée par la loi : la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

S'il est encore trop tôt pour analyser les effets de cette législation aussi bien sur le plan concret, (fonctionnement des MDPH, taux de scolarisation des élèves handicapés dans le primaire et le secondaire), que sur la perception du handicap, on peut affirmer qu'une période transitoire sera nécessaire pour mettre en place les principes généraux. L'application de la loi, depuis le 1^{er} janvier 2006, a d'ores et déjà quelques répercussions en matière de formation professionnelle des enseignants et des personnels accompagnants. Jusqu'à présent, même si l'intégration scolaire d'enfants handicapés était déjà une réalité dans certains établissements scolaires, elle était davantage pratiquée de façon collective depuis la création des Classes d'Intégration Scolaire en 1991 et assurée généralement par des enseignants spécialisés.

Or, depuis quelques années, on peut constater l'émergence d'une nouvelle population scolaire orientée en C.L.I.S 1. Perçus comme plus déficitaires dans leurs capacités d'apprentissage et davantage porteurs de troubles psychologiques, on peut supposer que ces « nouveaux élèves » engendrent une évolution du travail des enseignants spécialisés, par la multiplicité croissante de leurs partenaires et membres des plateaux techniques, par la responsabilité accrue qu'ils ont dans l'intégration des élèves au sein de l'école, par la nécessité pour eux d'avoir une formation leur permettant d'acquérir des compétences spécifiques pour répondre, en quelque sorte, à un nouveau défi pédagogique. Ces différents aspects du travail des enseignants spécialisés sollicitent-ils de nouveaux savoirs professionnels et modifient-ils leur « identité professionnelle » ?

Peu considérée dans les travaux de recherche, l'identité professionnelle des enseignants exerçant en Classe d'Intégration Scolaire constitue le thème de ce travail. Elle sera abordée " comme le résultat stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation, qui, conjointement, construisent des individus et définissent les institutions." (Dubar, 2002, p.109).

Selon Dubar, l'identité est "une articulation entre deux transactions : une « transaction interne » à l'individu ou « identité pour soi », et une « transaction externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction, « l'identité pour autrui »." Ces deux identités sont inséparables et liées de façon problématique. Inséparables puisque l'identité pour soi est "corrélative d'autrui et de sa reconnaissance " (...) Problématiques puisque « l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi (...) en sorte que nous comptons sur nos communications pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue (...) et donc pour nous forger une identité pour nous-mêmes ". (*ibid*, p.108)

En relation avec le contexte socio-historique, les circonstances particulières, les rôles sociaux, la nature des interactions, l'identité apparaît dans des fonctions instables et dynamiques, mais qui sont toujours liées à la façon dont se constituent les « transactions » entre rapport à soi et rapport à l'autre.

C'est sur ce concept d'identification que repose ma recherche.

Mon travail analyse selon quelles trajectoires professionnelles des enseignants ont été amenés à exercer dans une CLIS, et l'histoire qu'ils (se) racontent sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Cet aspect de l'identité est mis en relation avec « l'attribution » de l'identité par « les agents en interaction avec l'individu ».

Mise en lumière lors de ma pré-enquête auprès d'enseignants exerçant dans des classes ordinaires, une différence notable est apparue dans les connaissances qu'ils avaient du travail effectué en C.L.I.S, selon qu'ils avaient été ou non en relation professionnelle avec des enseignants de ce type de classe.

D'autres praticiens, apportant une aide aux élèves en intégration, ont été aussi invités à décrire leurs interventions et à évoquer leur perception de l'enseignant spécialisé à travers les relations professionnelles qu'ils entretenaient avec lui. Enfin, définis par la circulaire ministérielle du 19 juin 2003, des postes d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) sont attribués aux Classes d'Intégration Scolaire. Des AVS ont été interrogés sur la perception qu'ils avaient de leur rôle dans l'aide à l'intégration ainsi que sur le regard qu'ils portaient sur le travail des enseignants spécialisés.

Cette recherche se donne donc pour but :

- d'appréhender l'identité professionnelle des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire à travers leur parcours professionnel afin de faire apparaître différents profils : les titulaires du poste, les enseignants nommés, les raisons pour postuler, les intentions professionnelles à venir ;

- d'analyser la façon dont ces enseignants caractérisent leurs activités professionnelles afin de faire apparaître des valeurs et des pratiques liées aux modalités d'intégration des élèves, à la gestion des aides extérieures, et à la perception qu'ils ont du rôle de la C.L.I.S ;

- de comparer ces discours avec ceux des enseignants en classe ordinaire en valorisant le rôle des interactions professionnelles effectives dans le contenu des représentations : perception de la C.L.I.S et de son enseignant avant et après l'expérience professionnelle, points d'appui à partir desquels est imaginé l'enseignement en C.L.I.S, les raisons éventuelles de postuler en C.L.I.S ;

- d'analyser la manière dont les autres acteurs intervenant dans le champ professionnel caractérisent leurs relations professionnelles avec les enseignants en C.L.I.S : nature et fréquence de l'aide, modalités de prise en charge, répartition du travail sur les compétences à faire acquérir à l'élève, bilans de travail ;

- de comparer ces discours avec ce que disent de ces interventions les enseignants de CLIS ;

Par ailleurs, un élément important évoqué auparavant, est intervenu durant mes travaux de recherche commencés en 2003. En effet, la loi de 2005 s'appuie sur un nouveau concept, celui « d'inclusion ». Il se traduit par l'idée que c'est à l'environnement de compenser le handicap et non plus à l'individu handicapé de s'intégrer dans la société. En ce sens "c'est à l'école que l'on apprend à vivre ensemble. L'école de la République ne peut plus dire aux enfants handicapés « vous ne nous concernez pas ! » " ²

² Citation extraite de l'allocution de P.Gohet, délégué interministériel aux personnes handicapées. Salon de l'éducation. Paris (16/11/05)

Les principes généraux qui fondent cette loi sont le fruit d'une évolution des représentations sociales du handicap dans lesquelles s'inscrivent des concepts. Pourtant, Julia Kristeva³ (2005, p.96) considère que " la France, comparée à des pays comme la Suède, la Norvège, la Belgique, le Canada, les Etats-Unis (...) tarde à mettre en œuvre une véritable solidarité avec les personnes handicapées et un accompagnement personnalisé de chacun. " Si elle considère la loi de 2005 comme le signe d'une entrée dans une « troisième phase » de l'histoire du handicap, elle préconise d'engager " une véritable révolution culturelle pour changer le regard sur la personne en situation de handicap afin de permettre - sur la base d'une réelle inter-action entre valides et invalides - des interventions politiques enfin efficaces. " (*ibid*, p.110)

Cette considération nous amènera à tourner notre regard vers l'histoire de notre système éducatif et à revenir sur l'importance des étiquetages, les conditions de la socialisation et les implications éthiques de la reconnaissance et de la vulnérabilité dans une situation de handicap. On s'attachera ensuite aux conséquences des nouvelles mesures législatives en faveur de l'intégration scolaire, notamment celles qui sont liées à la présence d'élèves souffrant de Troubles Envahissant du Développement, qui sont apparus comme caractérisant la nouvelle population scolarisée en CLIS. Toutefois, des exemples d'autres origines de difficultés amenant des enfants à y être scolarisés compléteront la typologie des élèves que l'on peut rencontrer dans une Classe d'Intégration Scolaire.

L'approche des dimensions sociales, historiques et professionnelles qui sous-tendent ma recherche, doit mettre en lumière les raisons pour lesquelles l'étude des **“ discours biographiques et les processus d'attribution dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants en CLIS ”** prennent aujourd'hui un sens particulier. Les orientations méthodologiques à partir desquelles cette recherche a été conduite seront ensuite présentées, et les résultats discutés.

³ Julia Kristeva fut chargée, par le président de la République, d'une mission de réflexion sur le handicap en France. Elle publia son rapport en novembre 2002 sous le titre : *Lettre ouverte au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. (éditée chez Fayard en 2003)

Première partie

**Dimensions historiques, sociales
et législatives
de l'intégration scolaire**

I Le handicap : représentations et enjeux de reconnaissance

"L'homme que le hasard ou la nature a marqué, pourquoi faut-il que toutes ses autres vertus en soient obscurcies dans le regard d'autrui ?"

W. Shakespeare (Hamlet - Act 1 - Scène 4)

A Représentations sociales et approches conceptuelles du handicap

Différents travaux ont montré que les représentations sociales contribuent à régir les relations du sujet au monde et aux autres, à orienter et à organiser les conduites et les communications sociales. C'est pourquoi, tenter de mieux comprendre ce que sont les représentations nous permettra d'aborder la question identitaire, dans la mesure où les représentations "correspondent à un mode de connaissances considérées comme une construction d'un individu ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel (...) Elles correspondent à un rapport entre des capacités cognitives d'un sujet et le réel, lesquelles capacités se traduisent par la construction d'un modèle qui rend compte d'un sous-ensemble du donné phénoménal en permettant au sujet d'interagir avec ce donné phénoménal." (Belisle C. et Schiele B., 1984)

1 Les représentations sociales

Tirant leur origine de la sociologie durkheimienne, plus particulièrement de la notion de représentation collective, les représentations sociales ont depuis nourri tout un courant de recherches porté notamment par Serge Moscovici (1961 ; 1976 ; 1979 ; 1981) Herzlich C. (1972) et Jodelet D. (1984 ; 1989)).

En 1961, l'étude, par Moscovici, des représentations sociales de la psychanalyse permet de mettre en évidence deux phénomènes :

- Il peut y avoir plusieurs représentations d'un même objet.

En l'occurrence, Moscovici démontrait qu'il y avait plusieurs représentations de la psychanalyse.

Ces différences sont fonction de l'appartenance sociale et culturelle du groupe de référence qui marque profondément le sujet dans la représentation sociale qu'il se fait de cet objet déterminé.

- Les représentations sociales que les individus élaborent sont fonction des pratiques de chaque groupe de référence, de leurs valeurs, ce qui fait que le processus représentationnel ne s'effectue pas dans un vide social.

Depuis Moscovici, l'étude des représentations sociales constitue un espace de recherche qui s'est élargi. Cette avancée théorique a permis le développement d'un grand nombre d'études importantes et diversifiées.

Certains chercheurs ont travaillé sur des monographies descriptives des représentations sociales telles que : la culture (Kaes, 1968), la santé et la maladie mentale (Herzlich, 1972), le corps et la maladie mentale (Jodelet, 1984).

D'autres études, (telle que celle de Abric en 1976), feront le lien existant entre représentations sociales et comportements à travers des situations expérimentales de jeux.

Des études plus récentes portent sur les représentations de grands problèmes sociaux tels que le chômage, l'exclusion

Les représentations constituent ainsi une modalité particulière de la connaissance, dite de « sens commun », dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Elles peuvent être définies comme « un ensemble de connaissances, de croyances, d'opinions partagées par un individu ou un groupe à l'égard d'un objet social donné. » (Guimelli, 1994, p.12).

Ainsi la représentation sociale revêt une triple dimension : le sujet pensant, l'objet de la représentation et le contexte social dans lequel s'inscrit le sujet et dans lequel s'instaurent les relations sujet-objet. Elle dépasse le strict cadre cognitiviste en ce sens qu'elle n'est pas seulement un filtre interprétatif, elle n'est pas une simple application d'une grille comme le fait justement remarquer Herzlich (1972), mais une activité beaucoup plus complexe de restructuration complète de la réalité, où les dimensions psychologiques, sociales et idéologiques jouent à plein. (Abric 1994, p.60).

Comme le fait remarquer Jodelet (1984), les représentations sociales entretiennent avec leur objet des rapports qui sont à la fois rapports de symbolisation et d'interprétation, résultant d'une activité mentale qui conduit le sujet à une production particulière et donc à une construction spécifique de l'objet. En quelque sorte, il y a reconstruction par le sujet du réel auquel il est confronté, sorte de « remodelage mental » de l'objet (Moscovici, 1976). Toutefois, ce rôle actif du sujet ne se manifeste pas indépendamment du champ social dans lequel il s'insère. C'est pourquoi on peut affirmer qu'une représentation est essentiellement sociale car elle est le résultat d'un ensemble d'interactions sociales spécifiques, de communications internes à un groupe social qui y adhère.

Les travaux de Moscovici, (1976) ont démontré la spécificité des représentations sociales à travers la mise en évidence de deux processus cognitifs : l'objectivation et l'ancrage.

L'objectivation peut être décrite comme un " processus rattaché directement au fonctionnement de la pensée sociale (Rouquette, 1973), qui simplifie les éléments d'information relatifs à l'objet, concrétise les notions en faisant correspondre des choses aux mots et, surtout, les résume à grands traits à partir d'une logique qui reste interne au groupe. " (Guimelli, 1994, p.13). Cette information sélectionnée, simplifiée, remodelée constituera ce que Moscovici (1976), nommera le « noyau figuratif », constitué d'éléments qui forment un ensemble cohérent et imagé et qui rendent concret ce qui est abstrait, obtenant un statut d'évidence qui le rend « non discutable » et pouvant ainsi s'intégrer dans une réalité de sens commun.

L'ancrage est " l'enracinement social de la représentation. La construction de la représentation d'un objet nouveau pour le sujet s'opère en référence à des croyances, à des valeurs et à des savoirs qui préexistent et qui sont dominants dans son groupe. " (Guimelli, 1994, p.14). L'objet fait sens parce qu'il est intégré dans un réseau de significations, un cadre de référence. L'ancrage permet en quelque sorte « d'accrocher » quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien. "(Guimelli, 1994, p.14).

Abric (1994 ; 1996) suggèrent que la représentation est organisée autour d'un « noyau central » dont la fonction est structurante et gère le sens de l'ensemble du champ représentationnel relatif à un objet donné.

De nombreux auteurs tels que Moliner (2001), Guimelli et Rouquette (1979) sont allés dans ce sens en attestant du caractère structural des représentations sociales.

Selon Abric, les représentations sociales fonctionnent comme une entité, mais avec deux composantes : le système central et le système périphérique. Chacune de ces composantes, complémentaires entre elles, possède un rôle spécifique. Le noyau central constitue la partie la plus stable de la représentation et la base commune qui peut être collectivement partagée. Les éléments périphériques sont sous la dépendance du noyau central. Ils sont plus souples et permettent d'intégrer des variations individuelles déterminées par des expériences spécifiques.

D'autres travaux ont également apporté un prolongement à la théorie de Moscovici. Par exemple, Doise (1992) définit les représentations comme "des principes

générateurs de prise de position" qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. La fonction essentielle de ces principes consiste à organiser les processus symboliques qui interviennent régulièrement dans les rapports sociaux, étant en quelque sorte des « métasystèmes » susceptibles de réguler les systèmes cognitifs individuels.

Guimelli et Rouquette (1994) proposent une approche structurale des représentations sociales et une méthodologie. Ainsi, les « Schèmes Cognitifs de Base » (S.C.B.), contribuent aux études de la dynamique des représentations sociales. Les premiers travaux consacrés à l'étude de cette dynamique se sont penchés sur le rôle des pratiques et ont suggéré que les individus peuvent être amenés à modifier leurs représentations lorsqu'ils s'engagent dans des pratiques qui contredisent leurs croyances et leurs savoirs anciens. Selon Flament, les individus sont amenés à ajuster leurs représentations aux pratiques nouvelles afin de maintenir un univers mental cohérent. Les représentations sont donc construites à travers deux orientations, "l'une qui tend à refléter le plus complètement l'objet, l'autre qui tend à saisir le réel en assurant une cohérence entre celui-ci et les expériences antérieures du sujet". Quant à Moliner P. (2001, p.34) il leur attribue trois fonctions principales. En effet, citant Abric, Moliner pense qu'elles permettent d'interpréter et de comprendre l'environnement social : "Elles permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquels ils adhèrent." (Abric, 1994, p16). Elles ont donc une fonction de savoir, un savoir pratique de sens commun, comme le dit Moscovici. D'autre part elles facilitent la communication sociale. Elles définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir « naïf ». Elles manifestent ainsi cet effort permanent de l'homme pour comprendre et pour communiquer dont Moscovici (1981) pense qu'il constitue l'essence même de la cognition sociale.

Outre cette fonction cognitive de comprendre et d'expliquer, les représentations ont aussi pour seconde fonction de situer les individus et les groupes dans leur champ, c'est-à-dire qu'elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle. En effet, Moliner affirme que le processus représentationnel est toujours motivé par le caractère social de l'objet auquel il s'applique, cet objet étant au coeur de l'interaction sociale, et intéressant différents groupes dont chacun choisit de reconstruire

la réalité sociale sous une forme compatible avec ses valeurs et ses intérêts.

La troisième fonction assignée aux représentations est une fonction justificatrice des prises de position et des comportements dans une situation ou à l'égard d'acteurs dans un groupe. Elles permettent en quelque sorte d'évaluer l'environnement social et de justifier les conduites.

□ Une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées." (Moliner, 2001, p.44) En effet, le processus de formation des représentations s'appuie précisément sur les pratiques sociales et professionnelles qui ont cours dans un champ social donné. En ce sens, les représentations, formes de connaissances qui se construisent à partir de la pratique en interaction constante avec l'objet, et qui, dans ce processus, le construisent et le définissent, sont des interprétations de la réalité et des phénomènes complexes qui ont un sens pour les acteurs sociaux. Elles produisent des catégories pour l'agir immédiat qui ont aussi un sens pour les acteurs. " Elles sont ainsi davantage pour les acteurs sociaux que l'ensemble des actions matérielles qui permettent de les circonscrire. " (*ibid*, p. 71).

La catégorisation est donc un acte qui s'appuie sur l'interprétation de la réalité. Proche, voir synonyme de « l'étiquetage », elle induit ainsi des comportements sociaux qui ont longtemps isolé les individus porteurs d'un handicap.

2 Le concept d'étiquetage

Un individu se présentant à nous est spontanément « classé » dans une catégorie de référence, à partir d'attributs qui permettent ce « classement ». Ces attributs peuvent être des signes attestant de sa différence, de sa fragilité, de sa faiblesse... Cela peut également nous conduire à le considérer comme « diminué, dangereux, amputé... » Cet attribut constitue alors un « stigmat » que l'on peut parfois nommer « handicap ». " Ces stigmates conduisent à discréditer l'individu (quand ils sont visibles) ou à le rendre discréditable (quand ils ne sont pas visibles) et vont présenter une différence d'avec ce à quoi nous nous attendions. " (Goffman, 1975) Dans *Stigmat* le terme « normal », apparaît très souvent comme opposé à « stigmatisé ». Goffman dresse une liste de stigmates qui proviennent " d'un ensemble répertorié mêlant troubles mentaux, incarcération, addiction, alcoolisme, homosexualité, chômage, tentatives de suicide et comportement politique radical ". Les personnes stigmatisées sont celles qui sont jugées déviantes dans un contexte donné. *Stigmat* est en rapport étroit avec une théorie de

l'interactionnisme symbolique, la théorie de l'étiquetage (*labeling theory*). Cette théorie, créée à Chicago, affirme que la déviance n'est pas une manière de se comporter, mais un nom apposé sur quelque chose. C'est une « étiquette ». La déviance n'est pas d'abord quelque chose d'inhérent à un comportement, mais le résultat de la manière dont des individus ou leur comportement sont étiquetés. Par exemple, le processus qui conduit à désigner un criminel est, dans cette théorie, un processus qui consiste à étiqueter, à séparer, à décrire, à accentuer, à rendre conscient et conscient de soi ; cela devient une manière d'accentuer et de susciter les traits mêmes dont on se plaint. Goffman affirme même que certaines catégories d'individus sont créées par les sociologues, criminologues et psychologues. Elles n'existent pas jusqu'au moment où elles sont définies et étudiées. Souvent aussi, ces catégories ont des effets sur les individus. Il ne s'agit pas nécessairement d'effets directs liés à la connaissance par les sujets de la manière dont ils sont classés. L'effet peut être aussi indirect, quand les classifications sont incorporées dans la formation ou les règles des institutions.

Ceci nous amène à rejoindre l'hypothèse de Ian Hacking⁴ selon laquelle " nos classifications des gens interagissent avec les gens que nous classons. " Quel type de rapport établit-on avec une personne qu'on classe ? De quelle façon peut-on être affecté par le fait d'être classé d'une certaine manière ? Se sent-on différent, a-t-on une expérience différente de soi-même, de ses amis, des gens, du monde, si on est amené à se voir soi-même comme un certain type de personne ? Ces relations changent-elles si on classe autrement ?

C'est à partir de ce questionnement que Hacking affirme que la classification est interactive. Il l'oppose aux classements des choses " qui n'interagissent pas avec les choses " et estime, par conséquent, qu'il est nécessaire de s'intéresser à la question de savoir si une classification est « naturelle » ou non. Car la question n'est pas que théorique, et l'on sait les enjeux moraux et politiques qui sont sous-jacents. Pour illustrer ses propos, Hacking prend l'exemple des classements par race qui ne sont pas fondés dans la nature, mais sont simplement le produit de l'histoire occidentale du colonialisme.

Il propose également une liste, non-exhaustive, de classifications :

⁴ Ian Hacking, philosophe canadien, est actuellement professeur au Collège de France. Les propos cités sont issus d'un cours de « *Philosophie et histoire des concepts scientifiques* ». (2005)

- La quantification : " on emploie les quantités et les qualités pour classifier les gens et leurs comportements. De plus en plus, les qualités ont tendance à devenir quantitatives. " Ainsi, la corpulence devient l'obésité définie par l'Indice de Masse Corporelle.

- La « biologisation » : on recherche une origine biologique aux caractéristiques, aux troubles, aux comportements humains. Les recherches génétiques les plus connues en matière de « biologisation » sont celles portant sur la trisomie et sur l'autisme.⁵

- Les classifications administratives : beaucoup de termes classificatoires sont employés dans des buts administratifs, par exemple, pour définir des niveaux, des seuils nécessitant une aide, une suppression...

- « L'auto-appropriation » : c'est un phénomène assez récent d'auto-définition d'une classe, comme les « gays, les RMistes... »

- La normalisation : (apparue vers 1850) : il s'agit de trouver la moyenne, la norme qu'on peut mesurer, ainsi que la distribution des écarts de la norme. Les études statistiques sont également institutionnalisées (l'INSEE).⁶

Ainsi, c'est par rapport à une norme sociale que l'on est exclu, ou que l'on ne l'est pas.

L'étiquette de « handicapé » est considérée par beaucoup comme une marque indélébile qui est accrochée à la personne, à l'instar d'un stigmate dont elle ne parvient pas à se débarrasser. En effet, même si, dans notre société, ce stigmate doit entraîner une aide, et depuis la nouvelle loi, une compensation, il risque aussi de conférer un marquage définitif. Etiquetage, stigmatisation, sont des concepts proches de celui de disqualification sociale, essentiellement liés à la question de l'exclusion. La disqualification sociale, dans une perspective d'analyse des modes de gestion de l'échec social, s'attache au discrédit porté sur ceux qui ne participent pas pleinement à la vie économique et sociale. Elle met au centre du processus la position occupée dans la hiérarchie sociale, en même temps que les effets identitaires des logiques de désignation et d'étiquetage. Elle repose sur l'idée selon laquelle des faits sociaux, comme le fait assistanciel, peuvent être vécus comme l'appartenance à une catégorie sociale

⁵ Intéressant notre recherche par les nouvelles caractéristiques de la population scolaire en CLIS, ces deux « maladies mentales » feront l'objet d'une analyse ultérieure.

⁶ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

généralement perçue comme inférieure. Par conséquent, elle fait également émerger une question de valeur sociale des individus et celle de leur contribution à la collectivité en termes d'utilité sociale.

Utilité sociale, utilité économique apparaissent comme deux notions sensibles lorsqu'on les transpose dans l'analyse de la situation des personnes handicapées. "Pour beaucoup d'employeurs et de salariés, une personne handicapée, c'est quelqu'un de toujours absent, moins productif et moins adaptable qu'un salarié valide ". ⁷(Ramelet, 2005)

En réponse à cette représentation, la loi de 2005 s'appuie sur le principe général de non-discrimination pour affirmer la pleine citoyenneté des personnes handicapées, et propose de mettre en acte un principe obligatoire d'accès à l'emploi dans le secteur public et privé, dans un délai de cinq ans.

Ces principes législatifs feront l'objet d'une analyse ultérieure mais il faut déjà noter le fait que la loi apparaît, aux yeux de Charles Gardou et Julia Kristeva, comme encore " archaïque au regard des évolutions dans les autres pays, occultant les avancées conceptuelles ". Ces deux membres du Conseil National "Handicap : sensibiliser, informer, former " lui reprochent ainsi de maintenir les termes de « personne handicapée ».

En effet, dans son ouvrage, *La haine et le pardon, Pouvoirs et limites de la psychanalyse*, la psychanalyste Julia Kristeva propose une autre manière conceptuelle d'aborder le handicap, par l'idée de « vulnérabilité ».

3 *Le concept de vulnérabilité*

Julia Kristeva élabore son concept à partir d'une approche psychanalytique selon laquelle "le handicapé ouvre chez celui qui ne l'est pas une blessure identitaire narcissique ; il inflige une menace de mort physique ou psychique, la peur de l'effondrement et, au-delà, l'angoisse de voir exploser les frontières de l'espèce humaine elle-même ".

Elle explique les raisons pour lesquelles l'angoisse du handicap éveille des réactions défensives de rejet, d'indifférence, d'arrogance. Pour remédier à « cette exclusion pas comme les autres » dont souffrent les personnes en situation de handicap, elle préconise

⁷Extrait de l'article sur Evelyne Ramelet, rédigé par Laurent Lejard, février 2005

une sorte de contrat social étayé sur une écoute psychanalytique". Elle s'interroge également sur la manière dont " la part constitutive de la destructivité, de la vulnérabilité, du déséquilibre qui font partie intégrante de l'identité de l'espèce humaine " pourrait s'inscrire dans la philosophie et la pratique politique. Pour ce faire, Julia Kristeva propose d'engager " une véritable révolution culturelle pour changer de regard sur la personne en situation de handicap afin de permettre des interventions politiques efficaces basées sur une réelle inter-action entre valides et invalides ". Car elle considère que le handicap n'est pas une nature mais qu'il résulte de la rencontre entre une déficience et des entraves environnementales. Par conséquent, reconnaître la vulnérabilité qui est en chacun de nous (individus valides), par un travail d'information, de sensibilisation et de formation, permettrait de découvrir que les personnes en situation de handicap sont « des êtres incommensurables », et de favoriser une aide pour construire un projet de vie avec eux.

Lors de l'examen de l'avant-projet de loi sur les handicapés, le Conseil National "Handicap : sensibiliser, informer, former " proposa que l'esprit de la loi soit aussi accompagné d'une nouvelle terminologie, telle que « situation de handicap », « inclusion scolaire, professionnelle, sociale », « école et sociétés inclusives », « interaction ».⁸

Ceci invite à considérer l'importance des représentations dans la catégorisation c'est-à-dire l'imbrication du concept et de sa dénomination sociale. De nombreux travaux ont porté sur les représentations sociales du handicap. J'en retiendrai trois. Même si leur réalisation peut paraître quelque peu « ancienne », chacune d'elle présente toutefois un intérêt pour illustrer mes propos.

Dans les travaux de Morvan et Paicheler 1990 (sur lesquels s'appuieront Boiral et Brouat), apparaissent les trois caractéristiques qui peuvent constituer les représentations sociales, à savoir : un objet, des croyances autour de cet objet, et des individus. L'intérêt que je porte à leur évocation se situe dans les résultats d'approches cliniques qui ont amené les chercheurs à relever « cinq catégories d'images » du handicap.

⁸La terminologie de « personne handicapée » est restée dans les textes de la loi de 2005

L'évocation de l'étude sociologique réalisée par P. Boiral et J.P. Brouat (1994) met en valeur le rôle qu'ont joué les représentations des chercheurs dans leurs propres travaux. L'étude de P. Boiral et J.P. Brouat comporte d'autres apports intéressants, notamment une réflexion sur la fréquentation du malade mental, sur les comportements que l'on a à son égard.

Les travaux menés par G. Bazier et M. Mercier (1997), deux médecins, étudient des représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées à travers la relation entre le médecin et le patient handicapé. Les auteurs appuient leur recherche sur les résultats d'approches cliniques des représentations proposées par Jean-Sébastien Morvan (1990). Les deux chercheurs invitent également à un changement dans les représentations sociales du handicap, en disant que " les notions de rendement, capacité, efficacité, progrès, adaptation, devraient remplacer les notions négatives qui caractérisent la personne handicapée ".

B Travaux sur les représentations sociales du handicap

1 Morvan et Paicheler (1990) : cinq catégories d'images du handicap

Les cinq catégories d'images relevées par Morvan et Paicheler sont issues d'un travail sur les représentations dont l'objet est le handicap. Elles sont liées aux symptômes, aux déficiences, et à ce qui est observable dans les pratiques et les relations qu'entretiennent les individus valides avec les personnes souffrant d'un handicap.

« L'image sémiologique » concerne à la fois le handicap physique et le handicap mental. Elle met l'accent sur le corps atteint, impotent, et sur la déficience mentale « visible » par le comportement de l'individu handicapé, comme l'autisme, la trisomie 21, et autres troubles envahissants du développement⁹. L'image véhiculée se traduit ici en terme de manque et de pathologie.

⁹ La terminologie « Troubles Envahissants du Développement » apparaîtra dans la nouvelle classification internationale des maladies, CIM 10, en 2002

« L'image figure porteuse » évoque les personnes handicapées considérées comme des enfants et entraîne des relations infantilisantes en pensant l'individu handicapé comme un être incapable d'autonomie.

« L'image secondaire » concerne également les deux types de handicap. Pour la personne handicapée physique, l'accent est mis sur l'assistance technique et l'objet palliatif qui permettent de rétablir certaines capacités mais en maintenant l'idée de dépendance. Quant à la personne handicapée mentale, elle renvoie à une image de monde clos, d'enfermement affectif et relationnel, et d'incapacités intellectuelles.

« L'image affective » est positive envers la personne handicapée physique mais elle est souvent négative vis-à-vis de la personne déficiente mentale. Dans cette image, le handicap physique véhicule une image de vouloir-vivre, de volonté de s'adapter, de capacité d'autonomie. Au contraire, la personne handicapée mentale porte une image de non-compréhension et de repli sur soi, avec une caractéristique d'exubérance, de trop plein affectif, d'envahissement des autres.

« L'image relationnelle » évoque un sentiment de malaise et d'inadaptation de la société à propos de l'individu handicapé physique. Mais pour la personne déficiente mentale, c'est la peur de son rejet qui prédomine et qui attribue aux professionnels la capacité à développer des relations positives avec elle.

2 Boiral et Brouat (1994) : Les représentations sociales de la folie

Au début de leur étude, les deux auteurs avaient présenté leur projet en l'intitulant : *Les représentations sociales du handicap mental et la maladie mentale*. A la fin de leurs travaux, ils ont choisi de les renommer dans un rapport : *Il n'est pas fou, il est dépressif*. Enfin, un dernier travail libre qui reprenait les éléments du rapport est paru sous le titre : *Les représentations sociales de la folie*.

Il me paraît intéressant de se pencher sur le cheminement de la pensée des deux auteurs qui les a amenés à modifier à trois reprises le titre de leurs travaux.

Brouat justifie ces changements par le fait que leurs propres représentations du handicap mental et de la maladie mentale, qui leur avaient servi d'hypothèses de travail, ne correspondaient absolument pas à celles qui émergeaient au cours de leurs

entretiens avec des individus qui côtoyaient des personnes handicapées ou malades mentales, soit par liens professionnels, soit par liens familiaux.

En fait, leurs hypothèses générales de base étaient de deux ordres :

- Il y a, d'une part, des handicapés mentaux, dûment désignés comme tels par des corps de professionnels spécialisés (médecin, agents administratifs, ...), par des groupements (associations de parents, ...) et, d'autre part, des malades mentaux, également désignés par ces mêmes professionnels et par des groupements sociaux identiques. Cela au point que se sont créées, au cours de l'histoire, des institutions pour s'occuper de ces ensembles d'individus. Il devait donc y avoir une « représentation sociale » spécifique des uns et des autres.

- La fréquentation de handicapés mentaux, tout comme la fréquentation de malades mentaux, doit vraisemblablement changer la représentation sociale que l'on s'en fait.

Les auteurs partaient ici du constat qu'habituellement, la fréquentation concrète, dans un univers familial, d'une personne, d'un type d'événement, d'un objet, génère une image, une représentation différente de celle produite par le seul fait d'avoir entendu parler de cette personne, de cet événement, de cet objet, etc.

Il se trouve qu'au cours de leurs entretiens, Boiral et Brouat se sont rendu compte que le schéma de bipolarisation qu'ils proposaient, à savoir handicap mental d'un côté, maladie mentale de l'autre, ne semblait pas appartenir à l'univers des représentations de la population enquêtée. Par ailleurs, ces deux sociologues se sont également aperçus qu'il leur était arrivé d'interviewer des personnes dont ils étaient sûrs qu'elles fréquentaient, par exemple, des malades mentaux dûment repérés et suivis comme tels par des équipes soignantes, mais qu'elles n'en avaient nullement conscience...

Comment alors parler d'une fréquentation qui serait susceptible de modifier la représentation ?

Les deux auteurs avaient commencé leur travail avec l'idée qu'il y avait une représentation dans la « pensée populaire » (entendue comme la population qu'ils allaient enquêter), d'une part du handicapé mental, d'autre part du malade mental. En fait, ils avaient projeté le schéma classique de « la pensée savante », pensée qu'ils appelaient médico-administrative. Or, ils se sont aperçus que, dans la pensée populaire, il n'y avait pas le « handicapé mental » et le « malade mental », mais le « fou » et le « dépressif », la « folie » et la « dépression ».

Du point de vue de la pensée populaire, la folie est une affaire de nature. On

« naît fou » et on « est fou ». Par contre, la dépression est un épisode historique, un événement et non pas un état. A l'idée du fou ou de la folie est associée soit celle de dangerosité, soit au contraire celle que « tous les fous ne sont pas dangereux ». A l'inverse, l'idée de dépression n'est pratiquement jamais ou peu associée à celle de dangerosité.

Quelques temps auparavant, d'autres travaux avaient également montré l'étroite imbrication des savoirs scientifiques et des savoirs naïfs lorsqu'il est question de l'analyse de représentations sociales du handicap (Jodelet, 1990), ou avaient montré leur importance dans le champ de la santé, de la pratique professionnelle et de la formation du personnel médical (Morvan et Paicheler, 1990).

3 Bazier et Mercier (1997) : trois formes « d'agir » dans la relation médecin/patient handicapé

Pour situer les représentations et les pratiques médicales, les auteurs se sont référés à deux champs particuliers : d'une part, l'éthique de la communication telle qu'elle est décrite par Jürgen Habermas (1987), d'autre part, la définition du handicap telle qu'elle est catégorisée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). G. Bazier et M. Mercier ont utilisé comme référence les différents niveaux des représentations du handicap et ont présenté les travaux de Morvan qui analysent les représentations sociales du handicap en les ramenant aux trois éléments impliqués dans la théorie du noyau central (Abric) : l'objet, les relations avec l'objet et les idéologies.

Les niveaux de communication décrits par Habermas constituaient donc des points de repère qui permettaient de mettre en évidence et de classer les attitudes et les pré-supposés éthiques qui pouvaient sous-tendre les relations avec les personnes handicapées, tant du côté des praticiens que des scientifiques.

Ces trois niveaux de communication permettaient ainsi d'éclairer les représentations sociales à l'égard des handicapés : l'agir observationnel, l'agir communicationnel et l'agir émancipatoire.

- l'agir observationnel

C'est un mode d'action, de communication et de représentation qui engendre

une mise en objet du sujet. La communication est du type « je-il ». Le patient est compris en référence à un champ théorique qui permet d'appliquer des méthodes et des techniques d'intervention. Dans cette perspective, c'est le diagnostic de la déficience qui détermine la représentation que l'on se fait de la personne handicapée.

- l'agir communicationnel

Il peut caractériser l'approche thérapeutique et éducative. Dans cette perspective, les praticiens entretiennent avec la personne handicapée une relation de sujet à sujet. La communication est du type « je-tu », l'autre n'est pas réduit à un objet mais considéré comme un sujet. Toutefois cette approche reconnaît aux professionnels la possession d'un savoir et d'un mode de connaissance qui justifie leur position par rapport à la personne handicapée. L'accent est mis sur la différence plutôt que sur la ressemblance.

- l'agir émancipatoire

Il appréhende la personne dans une relation « je-je », dans laquelle l'intervenant considère de façon plus centrale le patient comme un acteur de sa propre évolution. Cette démarche fait appel à la créativité, à la liberté et à l'autonomie du patient. Nous sommes dans un champ de représentations qui considère que le handicap n'est pas lié uniquement à la personne mais aux interactions qu'elle développe avec les autres et avec le champ social. Dans la communication, on dira : « le handicap c'est aussi les autres ».

C'est ce troisième niveau de communication qui apparaît désormais dans la nouvelle législation de 2005.

Le concept même de « handicap » a évolué et a fait l'objet d'un travail réalisé par Finkelstein (1980) qui a défini plusieurs phases expliquant le processus social et historique qui a amené à sa création. De cette étude, nous pouvons extraire quelques enseignements qui permettront, avant de les lier à la prise en compte du handicap dans le système éducatif français, de réfléchir sur une nouvelle représentation du handicap s'inscrivant dans « la révolution culturelle » préconisée par Julia Kristeva.

Depuis le début de l'ère moderne, les personnes présentant des déficiences

physiques ont été classées parmi les « estropiés », mais elles n'étaient pas totalement exclues de la société. L'évolution de la médecine hospitalière a ensuite entraîné la création d'asiles et favorisé l'institutionnalisation. Celle-ci forgea l'idée d'une séparation entre les personnes handicapées et le reste de la société. Vers la fin des années 60, les termes de « handicap » et de « déficience » s'inscrivaient dans une acception médicale soulignant surtout l'aspect fonctionnel de la personne. La réponse au handicap était donc de guérir ou de le corriger autant que possible. L'action se faisait sur l'individu lui-même, sans prendre véritablement en compte les facteurs environnementaux d'ordre physique ou social. Il faudra attendre que la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées prône l'autonomie de l'individu handicapé, en développant ainsi l'idée « d'intégration » et en privilégiant l'accès et le maintien en milieu ordinaire. Ce modèle social est alors fondé sur le principe qu'un handicap mental ou physique n'est pas un attribut intrinsèque de la personne, mais plutôt le résultat d'une interaction complexe entre des états de santé, des activités et des relations, dont la plupart sont produites par l'environnement physique et social. Ce modèle ne nie pas le fait que certains aspects du handicap puissent être étudiés d'un point de vue médical, mais il privilégie le rôle de l'environnement social, construit par l'homme, dans l'approche du handicap. L'approche doit être interactive et fondée sur des liens de réciprocité entre les traits inhérents à la personne handicapée et le contexte social général dans lequel elle vit. En fait, comme le souligne Ebersold (1992), le changement de paradigme qu'entend matérialiser ce modèle d'intégration s'organise autour de la figure de « l'utilisateur ». Outre l'accès à une vie sociale et professionnelle, il reconnaît à l'individu " le droit d'expérimenter les situations qui renforcent ses possibilités de choix, autorisent l'expression de ses désirs et encouragent la constitution d'un réseau social et l'apprentissage par la confrontation aux situations réelles. " En d'autres termes, il entend reconnaître à la personne la légitimité des choix de vie qu'elle effectue et lui accorde le droit d'influencer la norme des soutiens dont elle veut bénéficier ainsi que de décider des modes et de lieux de vie qui lui conviennent. C'est dans cette perspective qu'intervient le concept d'autonomie, non pas en tant que synonyme d'indépendance par rapport aux autres, mais comme manière de vivre, d'organiser sa propre existence, de la gérer seul ou avec les autres.

Cette reconnaissance du choix de vie est un principe fondamental pour tous les hommes, car il suppose "de respecter tous les individus dans leur spécificité et leur normalité, dans leur différence et leur ressemblance. " (Bazier et Mercier)

C La reconnaissance comme principe fondamental

"Nous devons respecter l'identité des personnes handicapées, parce que même si elles partagent tout avec nous, elles ont le droit d'avoir également leur façon d'être, leur façon de penser."

Pierre Miglianico (extrait du discours à Lyon, le 16 avril 2003 cité dans le Livre Blanc)

1 Reconnaître la singularité de chacun

Dans l'esprit de ce principe, prétendre que l'on peut retourner à une unité perdue, que l'on peut combler les différences et les failles, c'est dénier le handicap ou le sujet. Vouloir réparer par les seules technologies ou les seules techniques palliatives, vouloir restaurer de manière complète et intégrale, c'est nier l'expérience du handicap porté par une personne singulière et en devenir. Nier les incapacités entraînées par les déficiences, c'est nier le vécu du handicap dans le sujet : si la prothèse technologique pallie, il ne s'agit pas de nier qu'il reste un handicap, vécu par un sujet spécifique, même si l'ensemble de ses capacités dans un domaine donné est restauré.

Mais le handicap se vit aussi dans la représentation et le regard de l'autre. Dans le regard de l'autre, je perçois ce qu'il en est de ma reconnaissance réelle comme sujet à part entière. Etre handicapé c'est, au-delà des déficiences et des incapacités, deviner dans le regard de l'autre ce qu'il en est de ma reconnaissance comme personne humaine avec ses différences et ses ressemblances. Au regard de l'autre, la personne peut rester handicapée, même si elle a dépassé des incapacités grâce à son propre effort et grâce à des aides palliatives, voire à des formations. C'est par exemple le cas pour l'adulte handicapé lorsque ses performances, son rendement et sa qualification ne sont pas reconnus par les employeurs.

Toutefois, la personne qui met en évidence son handicap et se définit à partir de lui risque aussi de se perdre comme sujet. Son identité est ramenée à son handicap

plutôt qu'à des caractéristiques qui font la spécificité de son être, comme sujet à part entière. Certaines personnes handicapées se présentent donc en mettant en avant leur handicap, trouvent leur place dans des associations ou des groupes en référence à leur handicap, et sont donc définies par les autres à partir de ce handicap. Dans toutes ces démarches, il y a un risque de perte du sujet au profit de la déficience.

Dénier le handicap ou, au contraire, s'identifier à lui, c'est faire disparaître, dans les relations aux autres, le sujet dans toute sa singularité, ses ressemblances, son devenir. Par conséquent, c'est aussi ne pas le reconnaître comme sujet dans sa plénitude. Or, tout en reconnaissant le fait du handicap, il s'agit de reconnaître le caractère unique de chacun avec des différences qui résident dans la singularité de l'être, en historicité et en devenir.

La personne souffrant d'un handicap mental ne porte pas toujours de signe évident de sa « déficience ». Par conséquent, elle appelle l'identification. Elle est « presque comme nous, sauf que... » dit-on.

Gilles Sarrazin (2003) s'est plutôt préoccupé de la souffrance " quelquefois dite, souvent muette, souffrance de l'être dans sa relation à soi et au monde ". A travers son expérience professionnelle, son " propre parcours au cœur de la déficience mentale ", il s'est interrogé sur « la blessure fondatrice, mais aussi fondamentale, qui sous-tend le handicap mental », et dont il a trouvé dans la notion de « trauma » une résonance particulière.

2 □ *De la contingence de l'avoir à l'essentiel de l'être "*

« Oligophrénie, débilités (Zazzo, 1969), inadaptation, déficience mentale, retard mental (OMS)... » constituent les organisations déficitaires sur lesquelles Sarrazin a porté son attention et qui sont également celles, nous dit l'auteur, qui sont le plus reliées à des appellations métaphoriques : pauvreté, faiblesse, perte, retard, arriération, inadaptation, déficit... □ Que l'on soit dans « l'en-moins », dans le « pas tout-à-fait », dans le « jamais », ou dans le « ç'aurait pu », toutes ces conceptions ont quelque chose en commun : dans le développement prévisible d'une personne, quelque chose qui aurait dû être n'est pas advenu (...) □ En ce sens, l'existence de la déficience mentale nous interroge, parfois nous choque, parce qu'elle porte atteinte, lorsque nous y sommes confrontés, à tout ce qui constitue notre sentiment d'intégrité, de « normalité » et de ce que Sarrazin nomme « notre confort ontologique ». Ce type de handicap mental est

souvent associé au verbe « être », constate l'auteur qui compare cette appellation à une référence identitaire : « on a un cancer, mais on est handicapé ». Mais contrairement au « fou qui a perdu la raison, qui est sorti du sillon et qui nous apparaît irréductiblement « autre », l'individu « déficient » nous paraît comme « presque » nous. Or, cette perception du « presque » nous incite à vouloir réparer une sorte de « manque ». Pourtant cet individu « n'est pas un pauvre à qui il suffirait de donner ce qui lui manque, par quelque mesure de réparation orthopédagogique » affirme Sarrazin. Ce réel nous est insupportable parce qu'il nous renvoie l'image d'une réalité humaine incompréhensible, mais, à la différence du « fou », cette personne « n'est pas hors-réalité ». Et c'est aussi parce qu'elle appelle l'identification, et que cette identification nous est impossible, qu'elle remet profondément en cause l'ordre de la réalité. Cette violence qui nous est faite nous incite, en toute bonne conscience, à tenter de « réparer » la déficience. Néanmoins, l'auteur considère l'intégration comme « un mythe, pire encore, une erreur, lorsqu'elle tente d'effacer ou de réduire la différence, afin d'offrir au regard - et sous la houlette de cet autre mythe : l'égalitarisme- une peau socialement assimilatrice (...) Elle est en revanche porteuse de progrès social quand elle prône l'égalité des droits, dont le droit d'être reconnu à part entière dans son irréductible différence. »

La loi de 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation citoyenne des personnes handicapées » vise à développer une société dans laquelle chacun pourra mieux vivre avec d'autres, avec ses différences, et progresser tant individuellement que collectivement.

En instaurant l'accès en droit à l'école « ordinaire », maternelle, primaire, secondaire et universitaire, cette loi donne comme objectif à la Nation la scolarisation des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés.

La loi de 1975 « d'orientation en faveur des personnes handicapées » s'était déjà inspirée d'un principe éthique et politique universaliste issu de 1789 et de la philosophie des Lumières. Affirmant l'égalité de tous les êtres humains, leur égalité en droits et en devoirs, il secondarise aussi toutes les différenciations de fait entre les êtres humains, au profit de l'affirmation d'une identité fondamentale. Ces conceptions universalistes ne sont pas spécifiquement françaises. Nous avons déjà évoqué l'exemple de l'Italie, qui, en 1974, vota une loi portant sur la scolarisation des

enfants handicapés, de principes et d'application bien plus radicaux que nos propres textes législatifs en vigueur jusqu'en 2005.

Il s'agit donc maintenant d'appréhender l'histoire de notre système éducatif en matière d'intégration scolaire, en l'introduisant par quelques dates ainsi que par le nom des précurseurs européens qui l'ont inspiré.

II Etat des connaissances sur l'intégration scolaire des enfants handicapés

"Si tel enfant a telle maladie il n'est pas cette maladie "

Marguerite Clavier

(extrait du discours à Brest, le 8 octobre 2003, cité dans le Livre Blanc)

A L'évolution du système éducatif en matière d'intégration scolaire

1 Historique de l'enseignement spécialisé

" Toute personne a droit à l'éducation "

Art.26 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. (26/08/1789)

" L'enfant, physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessitent son état ou sa situation "

Principe 5 de la Déclaration de L'ONU en 1954

1.1 Genèse

Au XVIIIème siècle, l'Etat et l'enseignement ne sont pas liés. C'est l'Eglise qui, pour l'essentiel, se charge de l'éducation des enfants et des déshérités.

Condillac met au point une technique éducative qui suit les phases successives du développement de l'enfant. C'est à ce siècle qu'on doit le souci de l'éducation et de l'instruction en réaction au souci de protection sociale qui consiste à enfermer les « anormaux »

L'Abbé de l'Epée (1712/1781) ouvre un établissement pour les sourds-muets.

Valentin Haüy (1745/1822) crée une institution pour les jeunes aveugles et un système d'écriture adaptée.

Pestalozzi, en Suisse, crée en 1798 une école pour enfants abandonnés. C'est un adepte de Rousseau et il préconise une éducation qui permet le développement progressif des qualités naturelles de l'enfant.

A cette époque, les médecins, qui ont la charge de « consoler le malade », s'intéressent à l'éducation des enfants. Médicaliser la maladie mentale contient l'idée de distinguer la maladie de la possession.

La psychiatrie naît en 1800 avec Philippe Pinel qui préconise de délier les « fous ».

A la fin du XVIIIème siècle, le docteur Itard fonde l'enseignement des enfants arriérés. Il est connu pour s'être occupé d'un enfant sauvage, Victor de l'Aveyron.

Au XIXème siècle, Edouard Seguin, médecin éducateur, introduit en pédagogie l'affectivité ainsi que l'activité de l'enfant dans son milieu. L'enseignement doit être actif, tourné vers la vie, développant toutes les fonctions et non pas seulement l'intelligence.

Cet intérêt du médical va perdurer au XIXème siècle avec Maria Montessori. Elle est chargée d'un groupe d'enfants appelés « fous ». Elle doit son goût pour l'éducation de ces enfants au docteur Itard et élabore une pédagogie qui repose sur le principe que l'intelligence et les capacités motrices sont liées. C'est parce qu'on favorise la motricité que l'intelligence se développe. L'école maternelle lui doit beaucoup.

Pour Ovide Decroly (1871/1932), médecin belge, c'est le désir de rééduquer l'enfant « irrégulier » qui le conduit à la pédagogie. Ses principales théories concernent la méthode globale d'apprentissage et les centres d'intérêt.

De la fin du XIXème siècle jusqu'aux actions du docteur Bourneville, l'asile est, en France, un lieu d'enfermement des déviants de toutes sortes : anormaux, délinquants... La lutte du docteur Bourneville, médecin aliéniste à l'hôpital de Bicêtre, s'inscrit dans une logique de traitement des enfants « idiots et dégénérés » en tentant de transformer « l'asile dépotoir » en « asile école ». Son action vise à créer des classes spéciales à l'intérieur de l'asile dans le quartier de ces enfants. Ce médecin pensait déjà que, si des classes spéciales étaient créées dans des écoles ordinaires, les enfants atteints « d'imbécillité légère » et « d'arriération » pourraient échapper à l'asile et bénéficier de l'obligation scolaire. (Gillig, 1996, p.11 et 12).

Toutes ces initiatives privées ne seront vraiment reprises par les départements qu'après les lois de Jules Ferry (1881).

Plus tard, la loi du 15 avril 1909 constitue en quelque sorte un compromis entre le scolaire et le médical. Elle donne la possibilité aux communes et aux départements de créer des Classes de Perfectionnement et des Ecoles de Perfectionnement. Ces structures accueillent des enfants « arriérés » des deux sexes âgés de 6 à 13 ans. Les instructions pédagogiques préconisent « l'initiation aux

techniques de la vie intellectuelle et le développement des connaissances utilisables dans la vie quotidienne. »

C'est au psychologue Alfred Binet (1857-1911), assisté du psychiatre Théodore Simon (1873-1961) que l'on doit les travaux majeurs visant à rechercher de façon méthodique l'âge moyen auquel les enfants parviennent à réaliser certaines tâches. La procédure était la suivante : si par exemple, un enfant réussissait les épreuves que des enfants de huit ans en moyenne passaient avec succès, on disait que « son âge mental » était de huit ans. Le désir de Binet était de constituer les bases d'une « échelle métrique de l'intelligence » qui devait servir à distinguer ceux des élèves qui pouvaient tirer profit d'une éducation adaptée à leur rythme d'apprentissage et à leurs capacités. Elle devait également permettre de repérer ceux dont les faibles résultats scolaires ne correspondaient pas à une carence de leurs capacités intellectuelles. Dans l'un et l'autre cas, on pouvait prôner une adaptation de l'action des enseignants, visant à ne pas exclure purement et simplement certains enfants des bienfaits d'une scolarité appropriée.

La loi du 15 avril 1909 fonde également l'organisation institutionnelle de la classe spécialisée pour une catégorie d'enfants « débiles légers, ou mentalement anormaux, ou arriérés » selon le vocabulaire de l'époque. C'est le début des Classes de Perfectionnement. Toutefois, la conception générale de l'aide aux déshérités, qui relève de la charité, constitue un frein à la création des classes spécialisées. En 1936, on ne compte que 18 classes spécialisées autonomes et 13 Ecoles de Perfectionnement.

1.2 Les Classes de Perfectionnement et « classes annexées » :
acte fondateur de l'enseignement spécialisé

La loi du 15 avril 1909 distingue donc deux types d'organisation : les Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et les Ecoles autonomes de Perfectionnement. L'arrêté du 17 août 1909 complète la loi en précisant leur fonctionnement.

- Les Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques : le recrutement de ces classes s'opère sur la base des travaux de Binet-Simon, en scolarisant des enfants « arriérés » mais éducatibles et relevant d'une déficience mentale légère, avec un Quotient Intellectuel compris entre 70 et 80.

- Les Ecoles autonomes de Perfectionnement regroupent plusieurs classes de perfectionnement.

Comme nous l'avons vu, le développement de ces classes est très lent jusqu'à la fin de la guerre de 1939/1945. Entre 1940 et 1944, l'Etat Français s'occupe de la protection de l'enfance et de l'adolescence dans le cadre de la « Régénération de la France » et crée en 1941 les « dispensaires d'hygiène mentale ». En 1943, le concept « d'enfant déficient et en danger moral » témoigne d'un souci de déceler des enfants « non-assimilables ». Une nouvelle classification voit le jour sous l'égide du docteur Lagache : les malades, les déficients, les caractériels. Mais il semble que la paternité de cette notion d'enfance inadaptée revienne à Georges Heuyer et à ses collaborateurs, ce que confirme N. Lefaucheur (1985, p.79) qui précise :

"Heuyer et ses collaborateurs ont ainsi joué un rôle central dans le conseil de l'enfance déficiente et en danger moral, qui établit, en 1943-1944, la nomenclature et la classification des « jeunes inadaptés ». L'expression d'inadaptation, en étant plus générique, permet de transcender en quelque sorte l'ensemble des termes utilisés pour désigner certains enfants en décalage par rapport à la norme sociale, familiale, scolaire ou professionnelle. Cette expression s'adresse à l'abandonné, l'orphelin, le criminel, le déficient, l'enfant en danger moral ou encore le délinquant. "

L'apparition de ce terme légitime une approche globale à dominante médico-psychiatrique (Zaffran, 1997, p.38) et favorise la création de différentes structures :

1946 : création des IMP (Instituts Médico-Pédagogiques) et des CPP (Centres Psycho-Pédagogiques). Age limite des prises en charge : 12 ans.

1956 : Création des IM.PRO (Institut Médico-Professionnel) et des CAT (Centres d'Aide par le Travail).

Parallèlement, dans les années 50, on peut constater une expansion fulgurante des Classes de Perfectionnement qui s'explique par la confiance accordée aux tests de dépistage. En 1959, l'âge de la scolarité obligatoire passe à 16 ans.

Entre la fin des années 60 et le début des années 70 apparaît le concept de « prévention ».

1.3 Une nouvelle conception du développement humain

Bientôt, on s'aperçoit que le QI n'est jamais quelque chose de fixe, et que, par conséquent, on intervient souvent trop tard. Parallèlement, le terme de « handicap social » voit le jour, et le milieu social, source d'inégalité, apparaît comme un critère déterminant de sélection. On commence alors à parler « d'enfant en difficulté » plutôt que de « débile mental ». Par ailleurs, la prévention naît dans le monde juridique où l'on estime que la sanction est surtout l'expression de l'échec de la prévention. A l'école, l'échec scolaire entraîne l'exclusion, elle-même vécue comme l'échec du système éducatif. L'action pédagogique doit donc devenir préventive.

Les travaux de Jean Piaget révèlent certaines insuffisances du test Binet-Simon. Pour lui, la méthode du QI se fonde sur des tests qui ont uniquement un pouvoir de prédiction en matière scolaire. Elle reflète une connaissance de l'individu vivant dans un contexte familial spécifique mais les tests d'intelligence évaluent rarement la façon d'assimiler une connaissance nouvelle. L'approche de la connaissance chez Piaget se fait au travers de sa « genèse », de son développement chez l'enfant (stades de développement). Parallèlement, il cherche à analyser les structures successives du savoir et à dégager, par-delà l'accident évènementiel, les principes d'une construction orientée dans le sens d'une conceptualisation.

Les tests de QI sont également remis en cause par Bruner qui estime que les interactions entre l'enfant et les adultes, ou entre enfants plus âgés, permettent à l'individu de se développer. Si un individu ne parvient pas à construire sa pensée, c'est que son éducation ne le lui a pas permis, par manque de médiations précoces.

Ainsi, la « médiation de l'adulte » est une réponse apportée par Vygotski au problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ¹⁰. " Ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte définit sa zone proximale de développement ". Vygotski réfute l'idée que l'apprentissage doit toujours suivre le développement qui serait un pré-requis et non un résultat de l'enseignement. Pour lui, « l'apprentissage de l'enfant commence dans ses phases initiales bien avant l'apprentissage scolaire »¹¹ et ce dernier ne débute jamais sur une table rase, mais prend appui sur les stades de développement atteints par l'enfant avant d'entrer à l'école.

¹⁰ Titre d'un article rédigé par Vygotski et dont la traduction en langue française n'a été réalisée qu'en 1985.

¹¹ Cité in ATRIUM –Psychologies sociales : Agir et interagir

C'est pourquoi il s'interroge sur la relation entre le niveau de développement de l'enfant et la capacité potentielle d'apprentissage.

Cette théorie est en tension avec celle de Zazzo et de tous ceux qui pensent que l'action pédagogique en milieu spécialisé ne peut que s'inspirer des données des examens psychométriques.

C'est pourtant ce qui va se produire autour des années 50 avec une sorte d'effervescence terminologique favorisée par l'apparition de nouvelles méthodes psychométriques à côté des descriptions cliniques de type médical. Ainsi apparaissent de nouvelles notions : la dyslexie, la dysorthographe, ...autant de nouvelles « maladies » révélées à l'école et que de nouveaux tests (tests de langage, tests de schéma corporel,...), des entretiens, des épreuves cliniques et psychopédagogiques, sont destinés à décrire et à diagnostiquer. Le test de Binet-Simon est remplacé par d'autres, tels le TERMAN, la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence (N.E.M.I)¹², le WISC¹³ inventé par un médecin d'origine suisse, le docteur Weschler. Ce test est encore celui qui est le plus utilisé actuellement pour mesurer le niveau de performances que l'on peut attendre d'un enfant.

Si l'on admet que l'enfant se développe et que l'on peut optimiser les possibilités de l'apprenant, la prévention prend tout son sens. L'enfant en difficulté est moins considéré comme un « débile » que comme un individu ayant un rythme de maturation plus lent. C'est également avec une nouvelle notion, l'aide, que la circulaire du 9 février 1970 met en place les GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) et les classes d'adaptation. Leur action s'oriente vers le dépistage et l'aide précoce aux élèves présentant des signes de difficultés et d'échec, en vue de les maintenir, ou de favoriser leur retour le plus vite possible, dans les classes ordinaires.

Les mesures de prévention n'ont cependant pas évité les graves difficultés que pouvaient présenter certains élèves. La notion d'inadaptation devint distincte de celle de handicap dans le système scolaire est illustrée par la circulaire de 1991. Ce texte ministériel fait suite à la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées en 1975, dont l'article 1 stipule :

¹² Proposée par Zazzo

¹³ Weschler Intelligence Scale for Children

□ La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation, l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum des ressources, l'intégration, l'accès au sport et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapé physique, sensoriel ou mental, constituent une obligation nationale. □

Quatre principes découlent de cette loi :

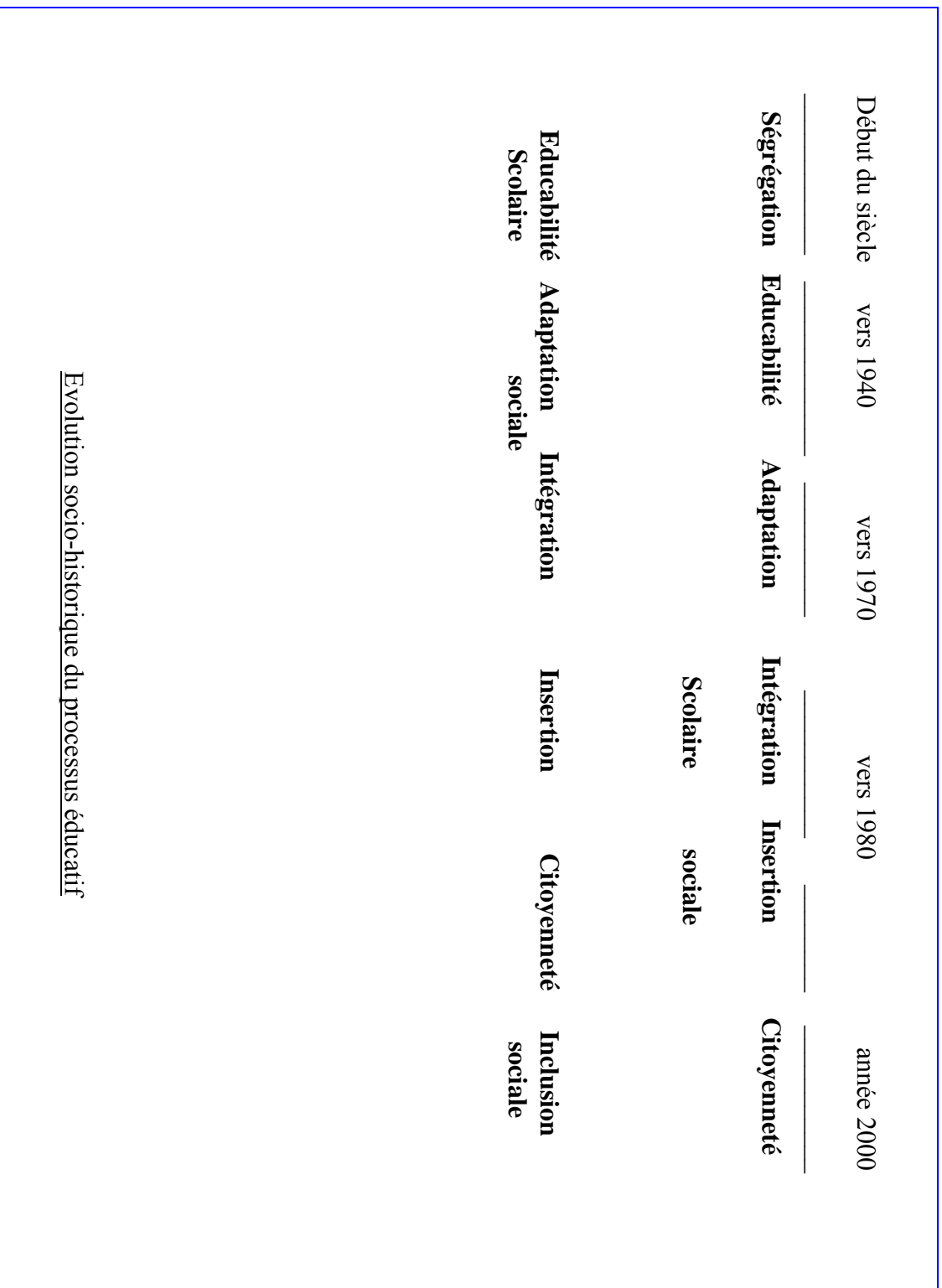
- l'obligation éducative
- l'aide aux enfants en difficulté
- la prévention et le dépistage dès l'école maternelle
- le partenariat entre parents, monde médical et monde enseignant

Pour la première fois, le mot « intégration » apparaît dans des circulaires de 1982 et 1983 (N° 82048 et 82082)

Toutefois, avant d'aborder la création des Classes d'Intégration Scolaire, et pour conclure cette approche historique, j'emprunterai à Joël Zaffran (1997) sa perception de trois logiques éducatives successives :

- La logique ségrégative (du début du XXe siècle aux années 40).
- La logique d'adaptation (des années 40 aux années 70).
- La logique d'intégration (des années 70 à nos jours) "

Dans les années 2000, et en particulier par les mesures législatives de 2005, la logique d'inclusion constitue-t-elle une quatrième logique ? Oui, si on lui donne toute sa dimension d'inclusion sociale, et non pas seulement d'intégration dans des structures adaptées de prise en charge.



2. La création des Classes d'Intégration Scolaire

2.1 Les débuts de l'intégration scolaire

Les circulaires 82-048 et 82-082 du 29 janvier 1982 mettent en œuvre une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés et mettent en place des actions de soutien et de soins spécialisés en vue de leur intégration dans des établissements scolaires ordinaires.

En 1987, le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire est créé.

Deux ans plus tard, la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 met l'enfant au cœur du système éducatif, avec les concepts suivants :

- La création des cycles d'apprentissage

L'âge n'est plus primordial. Le développement physiologique et psychologique de l'enfant importe davantage.

- Lancement d'un plan d'évaluation en mathématiques et en français en début de cycle CE2 et 6^{ème}.

- Initiation à une langue vivante.

- Nouveau calendrier alternant des périodes de sept semaines de classe et sept semaines de vacances.

- Naissance des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, avec formation dans le même institut des Professeurs des Ecoles et des Professeurs de collège et de lycée. Le recrutement se fait au niveau de la licence.

- Obligation de constituer dans chaque école élémentaire un Projet d'Ecole incluant la dimension spécialisée.

Cette loi d'orientation encourage le développement de l'intégration des enfants en difficultés en milieu scolaire ordinaire. Cette intégration doit figurer dans le Projet d'Ecole et apparaître au Conseil d'Ecole.

On s'aperçoit que l'influence intégrative apparaît alors, mais il faudra attendre la circulaire de 1991 pour qu'elle soit institutionnalisée. La mission prioritaire des établissements spécialisés devient l'aide à l'intégration des élèves handicapés dans

des écoles ordinaires. Il faut en effet considérer l'élève dans son acception globale, pour que les élèves soient maintenus le plus possible dans le milieu ordinaire, ce qui implique une modification du dispositif scolaire. Il paraît ainsi nécessaire de redistribuer les moyens et d'adapter les structures et la pédagogie à l'élève. La loi d'orientation rejette également la notion de « débile », en considérant la réactivation du fonctionnement cognitif comme possible, quel que soit l'âge. Quelques principes peuvent s'en dégager :

- les erreurs et les déficits momentanés ne sont plus considérés comme des obstacles mais conduisent à rechercher les mécanismes défaillants.

- la pédagogie insiste sur la prise de conscience et le temps de réflexion de l'élève.

- l'élève construit, au cours de ses expériences, ses propres outils de développement et de formation. On l'aide également à maîtriser ses outils de pensée en maîtrisant ses comportements (pouce ! je réfléchis !)

En fait, il s'agit de passer de l'enseignement spécialisé à l'enseignement adapté.

Dans le même temps, les politiques de santé et de l'enseignement se réfèrent à des conceptions et des définitions particulières du handicap. Un arrêté du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports précise que la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, inspirée par la classification internationale des handicaps et proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé, est utilisée pour " décrire les handicaps dans les travaux statistiques et les études ". Cette nomenclature¹⁴ "est un langage commun aux collecteurs et aux utilisateurs d'informations statistiques sur les populations handicapées porteuses de déficience". Elle définit ainsi les termes :

La déficience est « toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap. Elle peut être un état temporaire ou permanent et n'implique pas forcément que l'individu soit considéré comme malade. »

Seize catégories de déficience sont proposées par ce texte législatif qui sera également à l'origine de la création des Classes d'Intégration Scolaire.

L'incapacité « correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain. » Par conséquent, cette réduction est source d'incapacités qui sont elles-mêmes sources de difficultés d'adaptation à l'environnement.

¹⁴ BO n°8 - 23 février 1989

Le désavantage " résulte pour un individu donné d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). "

Cette nouvelle approche a pour conséquence d'exclure du domaine de l'enseignement spécialisé traditionnel et du handicap toute une population de « déficients intellectuels légers ».

Deux années plus tard, en 1991, une nouvelle circulaire (N° 91302) définit le projet intégratif des enfants et adolescents handicapés. Elle est suivie d'un second texte (N° 91304) qui crée les Classes d'Intégration Scolaire.

2.2 La mise en place des CLIS par la circulaire du 18 novembre 1991

Les Classes d'Intégration Scolaire ont été créées pour " organiser la scolarité adaptée des élèves qui ne peuvent, dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas ". Elles ont pour vocation de se substituer progressivement aux classes de perfectionnement.

C'est ainsi que les présente la circulaire du 18 novembre 1991. Elles constituent une pièce maîtresse du dispositif d'intégration scolaire mis en place par l'Education Nationale et apparaissent comme une structure intermédiaire entre l'établissement spécialisé et la classe ordinaire. La CLIS est une structure d'intégration collective qui se caractérise par la population qui y est accueillie et par un projet d'enseignement adapté à ce public. On distingue quatre types de CLIS :

- Les CLIS de type 1 pour élèves souffrant d'un handicap mental
- Les CLIS de type 2 pour élèves souffrant d'un handicap auditif
- Les CLIS de type 3 pour élèves souffrant d'un handicap visuel
- Les CLIS de type 4 pour élèves souffrant d'un handicap moteur

Les CLIS de type 1, objet de cette recherche, accueillent des élèves " dont le handicap a été reconnu par une commission de l'éducation spéciale ", la CDES¹⁵, sur proposition de la CCPE¹⁶, et qui " peuvent tirer profit, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap ". Ces élèves doivent également répondre à quelques conditions :

- Le retard mental doit être avéré par des tests psychométriques. Le quotient intellectuel se situe généralement entre 50 et 70.
- Une évaluation des capacités et des limites cognitives de l'enfant doit être effectuée.
- Une dynamique évolutive des capacités de l'enfant doit être mise en valeur par une approche clinique.
- L'enfant doit manifester des capacités actuelles ou potentielles suffisantes pour pouvoir tirer un réel profit des modalités de scolarisation en CLIS.

Mais le handicap mental est multiple, en nature et en degré. Une des premières conditions d'une prise en charge efficace des enfants handicapés consiste, certes, à organiser les classes qui les reçoivent en fonction du handicap, mais aussi à opérer quelques distinctions parmi les populations qui y sont orientées. C'est principalement l'une des tâches affectées aux CCPE. En effet, la circulaire de 1991 leur demande de veiller à l'homogénéité des CLIS, en invitant par exemple l'enseignant de la classe à participer aux réunions de CCPE pour faire connaître l'évolution de ses élèves mais aussi pour donner son avis sur le recrutement de la classe.

Un projet d'intégration est rédigé pour chacun des douze élèves accueillis (effectif maximal) à partir de différents éléments :

- analyse des capacités, des potentialités et des difficultés de l'enfant sur le plan physiologique, psychologique, social et scolaire ;
- identification des contraintes et des ressources (exemples : soins spécialisés, transport).
- objectifs pédagogiques et éducatifs ;
- conditions d'intégration (par exemple, à temps partiel ou à temps complet) ;
- dispositif de suivi et d'évaluation du projet.

L'enseignement dispensé en CLIS n'est pas cadré, comme pour les classes ordinaires, par un programme défini par les Instructions Officielles, mais il doit l'être

¹⁵ Commission Départementale de l'Éducation Spécialisée

¹⁶ Commission de Circonscription de l'Enseignement Pré-élémentaire et Élémentaire

par « un projet pédagogique adapté » qu'il appartient à chaque CLIS d'instituer « sous la conduite » de son enseignant, titulaire du CAPSAIS option E.

Néanmoins, " la circulaire du 18 novembre 1991 a maintenu dans le flou ou dans une certaine ambiguïté certains aspects essentiels de la mise en œuvre du changement qu'elle prétend évoquer. "¹⁷

Trois points importants¹⁸ méritent d'être évoqués, car leur prise en compte aura sans doute influé sur l'abrogation de cette circulaire au profit d'un nouveau texte paru en 2002, toujours en vigueur actuellement.

- Les critères de recrutement manquent de précision.

S'il est bien écrit que les élèves admis dans les CLIS sont des enfants atteints d'un handicap mental, la référence à la nomenclature de l'OMS peut faire l'objet d'interprétations diverses et les commentaires, portant sur les évaluations psychométriques et l'approche clinique des cas présentés, ajoutent à la confusion.

- La procédure d'admission des élèves, confiée à la CCPE mais aussi à la CDES lorsqu'une mesure d'aide et de soins spécialisés nécessite une prise en charge financière, crée une situation complexe dans les rapports entre les actions d'éducation et celles de soins. Si, institutionnellement, la position de la CLIS est assez claire, elle l'est beaucoup moins sur le plan fonctionnel.

- Le mode de collaboration avec les services de soins et établissements spécialisés est prévu de manière formelle par l'application de procédures conventionnelles, mais la référence à la circulaire du 29 janvier 1983 pour organiser la concertation entre les différents partenaires concernés crée une situation ambiguë, difficilement gérable par un directeur ou l'instituteur de la classe, source de tension entre l'école et les services concernés. Dans cette situation, la concertation n'a quasiment pas lieu, ce qui n'apporte pas une vraie solution à la recherche de la cohérence et de la continuité souhaitées.

Ces trois points, insuffisamment clarifiés dans la circulaire, expliquent différents aspects de la diversité des CLIS, notamment l'hétérogénéité des populations d'élèves accueillis, les différentes formes d'intégration mise en place, et les difficultés concernant un réel travail de partenariat.

¹⁷ Remarque issue du Rapport Gossot, octobre 1995

¹⁸ Ces trois points sont également issus du Rapport Gossot

Concernant le public accueilli en CLIS, la circulaire ministérielle du 30 avril 2002 tente de mettre fin à ces incertitudes.

2.3 La circulaire du 30 avril 2002

En premier lieu, elle donne une définition élargie des élèves pouvant être scolarisés en Classe d'Intégration Scolaire :

□ Les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychologiques graves, troubles graves du développement. □

Le principe de leur organisation repose sur l'élaboration d'un projet rédigé pour des élèves présentant des besoins du même ordre, " mais il ne paraît pas opportun d'organiser la classe d'intégration sur le fondement d'une catégorie diagnostique exclusive, celle-ci ne garantissant aucunement que les enfants présentent des besoins identiques." Toutefois, la circulaire souligne :

" La nécessité pour les CLIS de type 1 d'attacher une attention particulière à la composition de chaque classe, de manière à assurer la compatibilité des projets individualisés avec le fonctionnement collectif du groupe. La constitution du groupe doit donc impérativement être effectuée en ayant le souci d'un projet pédagogique cohérent, condition indispensable de progrès pour les élèves. Il ne s'agit évidemment pas de rechercher une homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage, qui rende possible une véritable dynamique pédagogique. "

Il est également rappelé que l'effectif de ces classes est limité à 12 élèves, mais que, dans certains cas, l'effectif envisagé « doit être sensiblement inférieur » (par exemple, troubles graves du développement).

A son tour, la circulaire de 2002 recommande que la CLIS soit une classe « ouverte », ce qui exige que son fonctionnement soit élaboré " par le maître de la classe en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative. " Elle préconise que " les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers,

puissent bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés ".

Ainsi, la CLIS doit être une classe, et la place centrale accordée à un projet pédagogique cohérent ne laisse aucun doute à ce sujet, mais elle doit aussi rester une classe ouverte. C'est une responsabilité qui incombe à son enseignant et à l'ensemble de l'école. Ce point sera développé lors de l'analyse des pratiques et des modalités d'intégration des enseignants rencontrés lors de ma recherche. Auparavant, on peut tout de même évoquer les difficultés de la scolarisation individuelle partielle des enfants de CLIS dans d'autres classes. Ces difficultés paraissent d'autant plus inévitables que les CLIS semblent accueillir maintenant des enfants dont le handicap est plus sévère, perception apparue au cours des entretiens exploratoires. Pour que cette classe trouve sa place dans l'établissement scolaire, un minimum d'adhésion et de disponibilité est nécessaires de la part de l'ensemble des personnels (enseignants, personnel de cantine, agents d'entretien, intervenants dans le cadre de l'Aménagement du Temps Scolaire...)

L'étape de l'implantation de la CLIS est particulièrement importante et il paraît souhaitable d'organiser des temps d'information avec les enseignants, les élèves de l'école, les parents. C'est souvent l'ignorance qui précède l'intégration, et par conséquent la peur de ne pas savoir comment faire, qui sont les plus difficiles à vaincre. Ensuite, selon le mot d'Henri Lafay (1986), " l'intégration, devient le moteur de l'intégration. "

L'intégration scolaire a fait l'objet de rapports commandités par le Ministère de l'Education Nationale ou des associations. Le but de ces enquêtes quantitatives et qualitatives est d'examiner quelques situations départementales afin d'observer les dispositifs favorisant l'intégration des enfants et adolescent souffrant d'un handicap. Des recherches dans le domaine des Sciences de l'Education et portant sur les concepts qui sous-tendent l'intégration témoignent d'un souci de mettre en lumière le postulat de l'éducabilité. Afin d'illustrer ces deux aspects, il me paraît incontournable d'exposer trois enquêtes institutionnelles dont deux étudient principalement les CLIS.

B Les enquêtes institutionnelles sur l'intégration scolaire

1 Le rapport Gossot : octobre 1995

Quatre ans après leur création, l'Inspection Générale de l'Education Nationale fut sollicitée pour conduire « une mission d'évaluation portant sur les modalités de création et le fonctionnement des Classes d'Intégration Scolaire des écoles élémentaires ». L'étude devait " analyser les différences d'interprétation, selon les départements, de la circulaire du 18 novembre 1991 " et " relever les différents types de réalisation rencontrés ainsi que les éventuels dysfonctionnements », afin, « de tirer des conséquences en termes de recherche de cohérence et d'amélioration du dispositif. "

L'étude fut menée dans 9 départements :

- deux départements à forte densité de population, dont un dans la région parisienne.
- deux départements à dominante urbaine.
- cinq départements à dominante rurale, mais avec des caractéristiques géographiques différentes, l'un d'eux étant situé en zone de montagne.

Cet échantillon avait pour but de □ couvrir des situations dont les diverses caractéristiques pouvaient influencer sur la mise en place des CLIS □. Quant à la démarche d'investigation, elle était double et consistait en une enquête par questionnaires ainsi qu'en une observation de classes d'intégration, suivie d'un entretien avec les enseignants.

Dans chaque département, quatre CLIS furent visitées et choisies selon les caractéristiques suivantes :

- une CLIS en secteur rural, deux en secteur urbanisé, une en ZEP ;
- une sans accompagnement de services de soins, trois disposant de l'appui de services tels que SESSAD¹⁹, CMPP, CMP, hôpital de jour...

¹⁹ Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile

L'enquête était également complétée par trois types de questionnaires :

- un questionnaire à l'Inspecteur d'Académie, visant à cerner les bases sur lesquelles la politique départementale de mise en place des CLIS avait été conduite.

- un questionnaire à l'Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire, afin de saisir son rôle dans l'impulsion et la réalisation de cette politique, dans le cadre de ses fonctions de conseiller technique de l'Inspecteur d'Académie ;

- un questionnaire à quatre Inspecteurs de l'Education Nationale du département, dont les circonscriptions avaient été choisies selon les critères suivants :

 - + deux circonscriptions à dominante « habitat concentré », l'une étant dotée de CLIS, l'autre en étant dépourvue ;

 - + deux circonscriptions à dominante « habitat dispersé », l'une étant dotée de CLIS, l'autre en étant dépourvue.

L'analyse des données recueillies fait état de □ politiques départementales souvent dynamiques, mais d'une grande diversité. □ Bien que le contexte réglementaire ait été clairement défini, l'application des instructions a néanmoins connu des réalités diverses. Par exemple, un département, parmi les neuf visités, avait déjà fermé toutes ses classes de perfectionnement sans ouvrir de CLIS. Un autre avait transformé, de 1992 à 1995, une partie de ses classes de perfectionnement en CLIS tout en gardant une majorité des structures existantes, alors que les sept autres départements avaient transformé toutes leurs classes de perfectionnement. Certains l'avaient fait rapidement et intégralement dès la première année, tandis que les autres procédaient sur deux ou trois ans.

" Le ratio du nombre de CLIS par rapport à la population globale des écoles primaires publiques est également très variable d'un département à l'autre. " Ce constat s'appuie sur des données statistiques qui mettent en valeur des écarts importants entre, par exemple, une CLIS pour 900 élèves dans un département et une CLIS pour 8400 élèves dans un autre. Cette diversité peut se justifier par les décisions prises par les Inspecteurs d'Académie. En effet, l'un d'entre eux déclare n'avoir ouvert des CLIS que lorsqu'il a eu l'assurance de pouvoir bénéficier pour chacune d'elles d'un accompagnement par un service spécialisé. Un autre a conditionné les ouvertures de CLIS à la présence d'un maître spécialisé à la tête de chaque classe. Au sujet des

enseignants, le rapport Gossot évoque également □ des maîtres souvent spécialisés, mais peu formés pour ce type de classe, et de moins en moins nombreux. "

Si 29 maîtres sur 34 classes observées possèdent un CAEI ou un CAPSAIS, trois remarques complètent cette donnée :

- Ces maîtres spécialisés, majoritairement anciens maîtres de classe de perfectionnement, sont titulaires d'un CAEI option DI ou d'un CAPSAIS option E. Seuls 6 d'entre eux possèdent un CAPSAIS option D, formation la mieux adaptée à l'enseignement en CLIS, selon les instructions de la circulaire.

- Les maîtres non spécialisés exerçant dans les CLIS observées sont au nombre de 5 sur 34, soit 15% de l'échantillon. Ce pourcentage est à rapprocher de celui qui est obtenu à partir des informations recueillies dans les questionnaires aux Inspecteurs de l'Education Nationale des départements concernés, soit 21% de maîtres non spécialisés dans les CLIS.

- Selon les témoignages des enseignants, un certain nombre d'entre eux exerçant en CLIS déclarent envisager une demande de mutation et évoquent des motifs très divers "qui cachent mal leurs difficultés à se situer dans ce type de classe." La nouvelle bonification indiciaire (NBI) qui leur est attribuée ne paraît pas de nature à garantir une certaine fidélisation au poste. Un inspecteur chargé de l'AIS précise : " Les instituteurs désertent les CLIS. Ceux qui s'y trouvent depuis de nombreuses années ne sont pas toujours qualifiés et ont fait peu de stages." Il semble en effet que, selon les informations fournies par les Inspecteurs et par les enseignants non spécialisés, une certaine désaffection à l'égard des stages de formation perdure.

Les critères de recrutement de la population scolaire des CLIS semblent varier selon □ l'impact d'une politique de circonscription ou de CCPE □. Par exemple, dans deux secteurs aux caractéristiques en tous points identiques, on constate que dans l'un, on étudie 2 dossiers d'élèves susceptibles d'être orientés en CLIS ; dans l'autre, on en étudie 13. De même, dans les départements qui ont transformé massivement leurs classes de perfectionnement en CLIS, le nombre d'élèves proposés par circonscription pour l'admission en CLIS est élevé (de 20 à 50). A l'opposé, dans les départements où une politique d'ouverture de CLIS a été conduite avec modération, même si toutes les classes de perfectionnement ont été fermées, ce nombre d'élèves est réduit et toujours inférieur à 10. En résumé, dans le premier cas, les CLIS semblent se substituer aux

classes de perfectionnement en accueillant la même population et en n'ayant opéré aucun changement dans le recrutement des élèves. Dans le second cas, les CLIS se limitent à scolariser des élèves dont le handicap mental est avéré. D'autres informations issues de l'analyse des questionnaires adressés aux IEN amènent à la conclusion suivante : □ L'hétérogénéité de la population d'élèves fréquentant les CLIS est évidente. Le handicap mental est tout juste dominant et il lui faut associer les profils dysharmoniques, ainsi que les troubles psychiques avérés pour considérer que les CLIS accueillent majoritairement des élèves dont les potentialités mentales sont altérées □.

Pour qualifier les caractéristiques des élèves qui n'ont pas un handicap mental, les précisions apportées, tant par les inspecteurs que par les enseignants, □ s'égrènent selon le cortège lancinant des échecs scolaires massifs, du handicap social, des blocages affectifs, des troubles du comportement, des perturbations dues à un milieu familial déstructuré ou indigent au plan culturel... Certaines particularités sont plus surprenantes encore, telle la présence d'enfants nomades, d'élèves à la limite de la délinquance, d'enfants non scolarisés, d'enfants immigrés." Pour ces enfants, l'admission en CLIS restait la seule solution par défaut.

Selon le rapport Gossot, il semble que les modalités d'intégration des élèves présentent une assez grande diversité et que " l'on passe de la classe spécialisée complètement isolée et ignorée des autres classes à une position privilégiée de la CLIS dans l'école." La pratique du décloisonnement constitue la concrétisation de l'intégration de la CLIS dans l'école. "Elle porte le plus fréquemment sur les activités artistiques, musicales, physiques et sportives, parfois sur ce que nombre d'enseignants appellent les activités d'éveil, ou encore sur des ateliers-lecture." Mais le décloisonnement est souvent confondu avec l'intégration individuelle des élèves handicapés dans les classes ordinaires, démarche devant se concrétiser par une participation régulière à des activités d'apprentissage. Or, le handicap mental est □ souvent présenté comme un obstacle, compte tenu de la faiblesse du niveau qu'il génère □, lequel ne peut être pris en charge par l'enseignant de la classe ordinaire.

De même, la question des pratiques pédagogiques nouvelles, inhérentes à la transformation des classes de perfectionnement en CLIS, amène deux réponses :

- Ces pratiques n'ont pas changé puisque ce sont en majorité les mêmes élèves.
- La présence d'enfants handicapés entraîne une baisse du niveau d'enseignement.

Parfois, l'hétérogénéité des élèves est jugée positive par les enseignants car elle permet une diversification de l'enseignement, avec une pratique du projet

pédagogique individualisé fortement répandue. Le plus souvent, elle est présentée comme source de difficultés, empêchant notamment le fonctionnement harmonieux du groupe-classe. Il est également constaté une quasi-inexistence d'un projet de classe fédérateur pour l'ensemble des élèves de la CLIS.

Enfin, les actions de soin paraissent peu coordonnées aux actions d'éducation. " Il n'existe pas toujours de conventions entre écoles et services de soins ou établissements spécialisés. Lorsqu'elles existent, ces conventions sont présentées par les enseignants comme vagues, formelles, d'une nécessité relative et d'une application assez lâche. En témoignant l'indigence des modalités de concertation prévues pour coordonner les diverses actions." La plupart du temps, les synthèses sont peu fréquentes, irrégulières, non formalisées. Elles sont surtout provoquées par le maître de la CLIS et se soldent par des rencontres duelles, souvent « entre deux portes ». Les rencontres avec une équipe complète sont rares et elles sont exceptionnellement vécues de façon positive. Selon la majorité des enseignants, les partenaires ont tendance à attendre l'information plutôt qu'à la donner et le dialogue se révèle parfois difficile. Les équipes pédo-psychiatriques des CMP et des hôpitaux de jour, notamment, ne sont pas convaincues de la nécessité ni de l'intérêt de telles réunions, et certains médecins refusent de donner des informations, invoquant le respect du secret médical.

Dans ce système d'échange peu organisé, tout se passe comme si l'enfant, au lieu d'être considéré avant tout comme l'élève de la CLIS, était d'abord un sujet dont le vécu et la dynamique d'évolution se jouent essentiellement dans le service spécialisé. La fréquentation de la CLIS semble être perçue comme une aventure obligée, mais anecdotique ou, du moins, accessoire. Les enseignants expriment légitimement regrets et frustrations. Tenus dans l'ignorance de ce qui se passe lors des actions de soins, ils ont le sentiment de ne pas être aidés et, paradoxalement, d'être fournisseurs d'informations dont l'utilisation leur échappe.

En conclusion, les recommandations issues du rapport Gossot précisent :

- Même si les critères de recrutement sont difficiles à cerner, il faut s'en tenir à l'accueil des élèves ayant un handicap mental avéré.
- Tout autre type d'admission crée une confusion, introduit une amorce de dérive et place l'enseignant dans une situation difficile à assumer.
- Les procédures d'admission et de révision des affectations doivent être respectées .

La présence du maître de CLIS à la CCPE est impérative lorsque sont traités les dossiers de ses élèves. Elle garantit la cohérence du fonctionnement de sa classe.

- Lorsqu'un service de soins intervient auprès de certains élèves, il est nécessaire d'obtenir la signature d'une convention définissant les modalités et les finalités de la prise en charge, ainsi que les dispositions relatives à la communication des informations. Il est inutile de tenter de travailler avec un service qui, *a priori*, refuse une collaboration centrée sur l'évolution de l'enfant dans son statut d'élève.

- Une impulsion doit être donnée à la pédagogie du projet sous ses différentes formes.

- Une démarche d'évaluation doit être effectivement mise en œuvre, pour observer l'évolution du fonctionnement du dispositif CLIS.

- L'orientation des élèves à la sortie de la CLIS doit être prévue avec la plus grande clarté, car la circulaire de 91 est silencieuse sur ce point.

- Une formation des enseignants s'avère nécessaire, tant pour les maîtres de CLIS qui sollicitent une spécialisation adaptée, que pour les enseignants des classes ordinaires.

L'accueil d'élèves présentant un handicap mental ne peut se réaliser dans l'improvisation ni seulement avec de la bonne volonté.

Par une lettre du 20 janvier 2003 adressée au député du Gard Yvan Lachaud, le ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Luc Ferry, commandait une mission de réflexion et de proposition sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette mission s'inscrivait dans les priorités définies par le Président de la République lors de son discours du 14 juillet 2002. Les considérant comme « trop longtemps exclus de l'école », malgré une scolarisation améliorée, Luc Ferry estimait qu'il restait " encore beaucoup à faire pour permettre à ces élèves de bénéficier des réponses appropriées à leurs besoins tout au long de leur parcours ", et remédier en particulier au " fort déséquilibre entre les possibilités offertes dans les premier et second degrés ".

Par conséquent, le rapport devait répondre, dans un premier temps, à " un état des lieux des parcours scolaires dans le second degré " et, dans un second temps, à des réflexions et propositions " qui permettraient, par-delà les initiatives individuelles qui reposent sur la bonne volonté des équipes pédagogiques, de passer à une planification s'appuyant sur une analyse rigoureuse des besoins. "

2 *Le rapport Lachaud (2003)*

Ayant disposé d'une durée de six mois pour être rédigé, le rapport Lachaud introduit la synthèse de ses propositions par une réflexion sur l'idée que " Vivre ensemble n'est pas chose facile " et que " la différence fait souvent peur", car " perçu par certains comme une douleur trop grande pour pouvoir être accompagnée, le handicap est pour d'autres une source perpétuelle de compassion."

Considérant que " ni l'une, ni l'autre de ces attitudes ne répond à la demande de ceux qui souffrent, et en particulier, à celle des enfants", et, "parce que le handicap est une différence visible ", le rapport pose la question :

"Faut-il proposer aux enfants handicapés un espace spécifique ou favoriser leur scolarisation avec les enfants ordinaires ? "

La réponse qu'il donne est la suivante :

" Dans la très grande majorité des cas, la scolarisation en milieu ordinaire est la voie qui doit être privilégiée et de nombreuses expériences montrent que les écoles ayant choisi cette solution se félicitent de l'évolution de leurs élèves et de leur enrichissement réciproque. "

Mais, bien plus que la référence à des expériences enrichissantes, le rapport préconise un changement de perspective :

" Il est temps de cesser de parler « d'intégration scolaire » car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin « d'intégrer » la communauté nationale sauf à en être étranger. Les enfants, les adolescents et les adultes handicapés appartiennent pleinement à notre communauté. Par conséquent, il s'agit de « transformer l'école de la République en école de tous ». "

Yvan Lachaud déplore toutefois que son champ d'analyse porte essentiellement sur le second degré car il considère que beaucoup de problèmes demeurent, par exemple en école maternelle, où " des enfants sont intégrés de façon très partielle, à mi-temps, à quart-temps, voire moins ", ce qu'il nomme « intégration de charité ». De même, l'accès à l'université, même de plus en plus fréquent, mériterait aussi une attention particulière. Il s'agit avant tout d'un problème de continuité de l'intégration, qui, selon lui, est pour le moment "organisée et vécue avec une absence de perspectives. "

Du point de vue méthodologique, la mission de réflexion et de proposition sur l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap a donné lieu à la visite de

sept académies : Paris, Lille, Clermont-Ferrand, Lyon, Aix-Marseille, Montpellier et la Martinique. A chaque déplacement, des rencontres furent organisées avec des responsables administratifs (Education Nationale et Affaires Sociales), des acteurs de l'intégration (inspecteurs, chefs d'établissements, secrétaires de commissions), ainsi que des visites d'une ou deux structures d'accueil comme des CLIS ou des UPI.

Enfin, des entretiens eurent lieu avec des associations de parents d'enfants handicapés. Une visite fut également organisée au Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (CNEFEI) ainsi que des rencontres avec le Délégué Interministériel aux Personnes Handicapées (Patrick Gohet) et avec le directeur de l'enseignement scolaire (Jean-Paul de Gaudemar). Enfin, la mission s'est intéressée aux données statistiques de la cellule Handiscol, installée au CNEFEI, qui, durant trois ans, a recueilli des données sur les appels des parents d'enfants handicapés et les a analysées en fonction de différents paramètres : la qualité de l'appelant, la situation de l'enfant, l'âge de l'enfant, le type de déficience, le suivi médico-éducatif, les obstacles rencontrés et les obstacles apparus dans l'établissement de scolarisation de l'enfant.²⁰

Sans reprendre l'intégralité du rapport Lachaud, deux enseignements paraissent incontournables.

Le premier concerne des données chiffrées qui permettent, au 1^{er} janvier 2003, d'avoir une estimation de la scolarisation des jeunes handicapés.

Le second rend compte des propositions de ce rapport qui est, en quelque sorte, annonciateur de la loi du 11 février 2005, l'autre source étant le rapport Thélot.

2.1 Données chiffrées sur la scolarisation des jeunes handicapés au 1^{er} janvier 2003

En préambule de ses données statistiques, le rapport précise qu'il " est difficile de disposer de données chiffrées fiables sur la scolarisation des élèves handicapés", et avance plusieurs raisons :

- La connaissance du dispositif (nombre de CLIS et d'UPI) reste aléatoire en raison de la décentralisation.

²⁰ Ces différentes statistiques apparaissent sous forme de tableaux dans le rapport Lachaud.

- Une enquête précédant la mission a montré que, localement, des données n'étaient pas immédiatement disponibles : "souvent incomplètes, parfois incohérentes " et que " Les chiffres avancés, notamment ceux des jeunes sans solution d'accueil, reflétaient plus un souci politique qu'une réalité..."

Il demeure une grande insuffisance des systèmes d'information, car " L'Education Nationale dispose d'un « secteur » appelé AIS où elle ne semble pas s'investir en tant qu'institution, même si elle apporte à ce secteur d'importants moyens. "

Ce problème de recueil de données est également perçu, par les Inspections Générales de l'Education Nationale et des Affaires Sociales, soulignant que " les faiblesses du système d'information sur les enfants et adolescents handicapés sont à la fois un symptôme et un frein au bon développement de l'intégration scolaire " .

Par conséquent, les données suivantes ne sont que les reflets de la réalité de la scolarisation des élèves handicapés dans les structures de l'Education Nationale au 1^{er} janvier 2003.²¹

	1^{er} degré	2d degré
Intégration individuelle	29 732	42
Intégration collective	36 737	15 194
Total	66 469	19 142

L'analyse qui accompagne ce tableau s'intéresse aux classes de perfectionnement qui perdurent et s'affichent douze années après la parution du texte demandant leur disparition « dans un délai raisonnable ».

"Cette longue survivance, localisée laisse perplexes sur la capacité d'une institution à mettre en œuvre ses propres orientations. Doit-on penser que parfois « le secteur AIS » s'est recroquevillé sur une vision du monde passée, ignorant la demande du monde actuel et l'évolution de l'école ? "

²¹ Rapport Lachaud, p.10

Au 1^{er} janvier 2003, on compte 3674 CLIS, accueillant un total de 36737 élèves.

La répartition selon les types de CLIS est la suivante :

	nbre	effectif
CLIS 1	3 294	34 019
Handicap mental		
CLIS 2	144	898
Handicap auditif		
CLIS 3	91	645
Handicap visuel		
CLIS 4	145	1 183
Handicap moteur		

La répartition pour les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) est la suivante :

	Nombre	Effectif
UPI 1	364	3 177
UPI 2	33	362
UPI 3	16	133
UPI 4	45	370

Le commentaire qui accompagne les deux tableaux se veut « provocateur » lorsqu'il s'agit des CLIS : "On pourrait presque se demander si elles ne sont pas trop nombreuses. Issues de la transformation non achevée des classes de perfectionnement, les CLIS en ont conservé certaines pesanteurs et autres rituels historiques." Prenant l'exemple d'une académie visitée, il précise que cette dernière dispose de 382 CLIS, soit l'accueil de "plus de 4000 élèves qui poursuivront majoritairement leur scolarité en SEGPA." Par conséquent, les classes de perfectionnement transformées en CLIS ont conservé leur public, leur fonctionnement et leurs procédures d'orientation.

Un autre exemple expose une pratique académique selon laquelle, "pour éviter que les élèves ne vivent toute leur scolarité élémentaire dans la même CLIS, on a mis en place les CLIS de niveau 1, 2 et 3 réparties dans trois établissements scolaires différents. L'idée semblait généreuse. Mais a-t-on pensé que ces enfants ne seront jamais réellement intégrés parce qu'ils perdront à chaque fois leurs rares copains et qu'un nouvel univers de CLIS leur est imposé ? Comment dans de telles circonstances leur intégration dans l'école peut-elle se réaliser ? Propose-t-on de telles immersions successives aux autres enfants ? Ce schéma de l'enseignement spécialisé est en réalité hérité des classes de perfectionnement de niveau 1 et 2 telles que proposées en 1965 ; les CLIS, ainsi vécues, demeurent une filière."

Enfin, si le nombre de CLIS 1 peut sembler relativement important, il n'en est pas de même en revanche pour les CLIS "destinées à recevoir les enfants atteints de handicaps sensoriels ou moteurs. Sans doute ces enfants ont-ils une facilité relative à s'intégrer dans les classes ordinaires, mais peut-être n'ont-ils pas d'autre solution. Certains départements ne disposent en effet d'aucune structure de scolarisation ou autres établissements spécialisés et les enfants doivent dans ce cas-là rejoindre les établissements d'agglomérations lointaines."

Quant aux UPI, elles sont peu nombreuses, mais la mission a pu observer "leur diversité et leur dynamisme prometteurs. Implantées principalement dans les collèges, elles apparaissent dans les lycées et les lycées professionnels. Les handicaps moteurs et sensoriels ont certes une place prédominante, mais il est satisfaisant de voir fonctionner des UPI pour adolescents atteints de troubles importants des fonctions cognitives."

Selon le rapport, les statistiques sur "de jeunes handicapés sans solution de scolarisation" ne semblent pas fiables. Selon une enquête précédente, ces jeunes seraient au nombre de 3812. Or, l'académie de Montpellier en recense 786 à elle seule et Strasbourg 514 alors qu'il n'y en aurait que 21 à Aix-Marseille. Les associations avancent un chiffre approximatif de 15 000, ce que le rapport estime comme plausible. Il considère également que "La bataille des chiffres n'a pas lieu d'être. Le parcours de la mission dans les académies permet de saisir que les jeunes sans solution sont trop souvent des jeunes atteints de troubles du comportement, envahissant ou non. Les

instituts de rééducation manquent partout pour ces jeunes dont l'accueil et l'éducation requièrent compétences et moyens. C'est un problème qui a partout été souligné.

D'une façon générale, le rapport d'Yvan Lachaud affirme la disparité des situations et des approches. "Dans certaines académies, l'intégration des jeunes handicapés est une action qui « mobilise », au point d'appartenir à la culture du système scolaire. Ailleurs, elle reste un concept administratif sans prise réelle avec le quotidien."

Sa mission de réflexion et de proposition l'a également amené à évoquer dix points pour lesquels il élabore des objectifs en terme de remédiation.

2.2 Les propositions du rapport Lachaud²²

Avant d'examiner quelques recommandations qui auront des incidences sur le personnel enseignant (proposition N°7), le résumé des dix propositions nous permet d'avoir une vue d'ensemble des besoins en matière d'intégration scolaire en 2003.

1° Concernant les groupes Handiscol et les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH)

- Charger les groupes Handiscol de présenter au CDCPH la situation de l'intégration scolaire et le bilan de fonctionnement de la CDES.
- Demander aux recteurs de prendre l'attache des préfets ou du préfet de région afin de définir la place de l'Education nationale dans les CDCPH. Il serait incongru qu'au sein d'une même académie, des démarches différentes puissent être retenues.

2° Concernant les « Commissions d'éducation spéciale »

- Ouvrir ces commissions aux collectivités territoriales
- En changer l'appellation.
- Confier la présidence des commissions départementales à une autorité indépendante.

3° Concernant les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)

- Développer les classes d'intégration scolaire pour les handicaps moteurs et sensoriels.
- Abandonner le schéma de fonctionnement de l'enseignement spécialisé qui se traduit par la mise en place de filières.
- Affirmer la responsabilité des chefs d'établissements sur les modalités de fonctionnement des UPI, dans le respect des textes en vigueur.
- Proposer des formations spécialisées diplômantes aux personnels du second degré.
- Clarifier la situation des personnels du premier degré responsables d'UPI : conditions de nomination, régime indemnitaire.

4° Concernant la continuité des parcours scolaires.

- Apporter une information aux conseillers d'orientation-psychologues sur les CFA²³, les CFAS²⁴ et les dispositifs d'aides à la formation des jeunes handicapés.

²² Rapport Lachaud, p.5-6

²³ Centre de Formation d'Apprentis

- Créer dans le cadre des futures Maisons du Handicap une commission de travail commune entre les CDES²⁵, les COTOREP²⁶ et l'AGEFIPH²⁷ en vue d'apporter une réponse institutionnelle aux besoins des jeunes handicapés étudiants ou en formation professionnelle.

5° Concernant les SESSAD²⁸

- Donner un nom unique à ces services dans l'usage « scolaire ». Ce service pourrait être « service d'accompagnement à la scolarisation des élèves handicapés ».
- Poursuivre la création de SESSAD et inciter les établissements spécialisés à inscrire l'aide à l'intégration scolaire dans leurs projets.
- Ne pas orienter en UPI un jeune handicapé ne bénéficiant pas d'accompagnement apporté par le secteur libéral ou par un service. En effet, s'il en a besoin, les difficultés surgiront rapidement ; s'il peut s'en passer, l'UPI deviendra un doublon de la SEGPA.

6° Concernant les Auxiliaires de Vie Scolaire

- Définir et préciser au maximum la mission et le rôle des AVS.
- Différencier le rôle des AVS de celui des intervenants des SESSAD.
- Rappeler que la mise à disposition d'un emploi d'AVS est une aide apportée à la scolarisation des jeunes handicapés, mais ne saurait en devenir une condition.

7° Concernant la formation des personnels

- Chaque enseignant du premier ou du second degré devra participer à un module obligatoire de douze heures sur la scolarisation des élèves handicapés. Chaque directeur d'IUFM devra constituer une équipe de formateurs compétents en matière d'AIS en coordination avec le CNEFEI.
- Mettre en œuvre les mesures annoncées par le communiqué de presse du 21 janvier 2003, en terme de formations : les IUFM doivent apporter une formation minimale à tous les futurs enseignants. Les formations CAPSAIS²⁹ doivent poursuivre leur modernisation et s'ouvrir aux personnels du 2^{ème} degré. Tous les personnels d'encadrement et de direction doivent recevoir une information sur la scolarisation des élèves handicapés.
- Apporter une information aux personnels ATOSS lorsque une UPI est implantée dans l'établissement.

8° Concernant les rectorats

- Installer près des recteurs un « conseiller pour la scolarisation des élèves handicapés ». Sa compétence s'étend de l'école maternelle à l'université, en n'omettant pas le champ des formations professionnelles.

-

9° Concernant les inspections académiques

- Séparer l'adaptation scolaire (classes d'adaptation et réseaux d'aides spécialisées) de la scolarisation des élèves handicapés.
- Confier à certains IEN l'organisation et la gestion des classes et structures particulières pour publics en difficultés de scolarisation.
- Reconnaître fonctionnellement la mission des IEN-AIS en créant auprès des inspecteurs d'académie un poste de conseiller technique, avec les attributs d'un tel emploi.

²⁴ Centre de Formation d'Apprentis spécialisés

²⁵ Commission Départementale de l'Education Spéciale

²⁶ Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

²⁷ Association nationale de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées

²⁸ Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile

²⁹ Devenu CAPA-SH

10° Concernant la responsabilité politique

- Valoriser les outils mis à disposition de l'éducation nationale comme le CNEFEI³⁰ qui est devenu, en cinquante ans d'existence, un pôle de réflexion et d'action internationalement reconnu, dont la situation statutaire et architecturale ne peut que choquer.
- Installer près du ministre de l'éducation nationale un secrétariat d'état en charge de la scolarisation et de la formation des élèves en situation de handicap. Objectif : donner une impulsion supplémentaire à un ministère dans un domaine où son implication et son investissement sont déjà importants.

Comme le rapport Gossot, la mission Lachaud fait le constat de l'existence d'enseignants responsables de CLIS (et d'UPI) ne possédant pas de formation spécialisée, et elle considère cette réalité comme apportant "une fragilité supplémentaire à la structure que l'enseignant quitte chaque année ou presque." Cette absence de titularisation est également décrite dans le rapport comme empêchant une autorité de l'enseignant de CLIS au sein de l'équipe éducative. Cette situation concerne environ "40% des CLIS qui sont confiées à des personnels non formés et parfois sans expérience professionnelle."

Le rapport Lachaud remet également en cause la formation d'alors qui permettait d'obtenir le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaire, diplôme devenu CAPA-SH et dont nous étudierons, ultérieurement, les contenus de formation et les modalités d'obtention. Se référant aux années 1997, le rapport considère que, même si des transformations ont été apportées aux contenus de formation et aux modalités d'évaluation, le schéma initial n'a pas été modifié, ce qui entraîne une procédure de formation lourde, coûteuse et ne répondant plus aux attentes des personnels.

Considérant qu'environ 7500 personnes n'ont pas de formation, le développement des CLIS et des UPI, apparaît aux yeux d'Y. Lachaud comme « d'une crédibilité relative ». Il précise :

" Sauf à considérer que les formations spécialisées sont inutiles, il y a lieu de s'interroger sur le service rendu aux élèves par ces structures. Imaginerait-on que 40% des médecins spécialistes n'aient aucune formation dans leur spécialité, voire aucune formation de médecin³¹ ? Le fait que les structures puissent exister sans que le service annoncé soit rendu conduit à une remise en cause de l'enseignement spécialisé. "

La formation proposée au sein des IUFM fait aussi l'objet de critiques :

³⁰ Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

³¹ Des jeunes enseignants placés sur liste complémentaire aux concours d'entrée aux IUFM, sont recrutés et nommés en classe ordinaire, mais aussi en classe spécialisée, sans aucune formation.

"Il est regrettable de constater que malgré les injonctions successives et répétées, les IUFM n'aient pas su ou voulu répondre" à l'obligation de formation de l'ensemble des enseignants.

En 2003, la question de la formation des enseignants a fait aussi l'objet de discussions lors du "Débat National sur l'avenir de l'Ecole", qui s'est déroulé durant six mois et qui est restitué³² dans l'ouvrage *Les français et leur école. Le miroir du débat*. A la demande du Président de la République, une commission fut chargée "d'établir un diagnostic partagé, d'identifier les principales lignes d'évolution possibles et souhaitables de notre système éducatif, afin d'éclairer le Gouvernement pour l'élaboration d'une nouvelle loi d'orientation." La réflexion couvrait principalement l'enseignement primaire et secondaire, mais incluait aussi l'entrée dans le supérieur et la formation des enseignants.

3 *Le rapport Thélot (2004)*

Claude Thélot, conseiller-maître à la Cour des Comptes, fut sollicité pour être président de la commission nationale et en accepta la fonction. Plus d'un million de personnes participèrent au débat³³, principalement en assistant aux 26 000 réunions, ou en accédant au site internet (400 000 visites), ou bien encore en adressant des messages par courrier (50 000 messages furent reçus). La Commission avait également proposé à certaines organisations d'écrire une brève synthèse de leur position. Quarante-sept d'entre elles ont fait part de leurs réflexions : Conseils Economiques et Sociaux régionaux, Associations des Maires de France, organisations syndicales, Conseils Nationaux de la Jeunesse et de la Vie lycéenne, associations de parents d'élèves.

Vingt-deux sujets furent proposés et ne furent pas traités de façon égale. En effet, si on analyse leur fréquence, on s'aperçoit que l'intitulé N° 14 "Comment scolariser les élèves handicapés ou atteints de maladie grave" fait partie des deux sujets les moins retenus dans les débats. Toutefois, il apparaît que le sujet N°13 "Comment prendre en charge les élèves en grande difficulté" arrive à la quatrième place parmi ceux les plus traités.

³² Consultable également sur : www.debatnational.education.fr

³³ Pour moitié des enseignants

A ce propos, il est intéressant de citer les éléments issus du débat :

" La grande difficulté scolaire apparaît comme un concept flou et les tentatives de définition tournent court. L'illettrisme, la dyslexie, la dysorthographe en fait partie. Par confusion, on y inclut parfois les enfants handicapés, primo-arrivants ou non francophones (...) Au déficit dans les savoirs fondamentaux, à la répétition des situations d'échec s'ajoutent des problèmes de comportement. "

Parmi les solutions préconisées sont évoqués :

- des causes multiples qui appellent un diagnostic précoce à l'école maternelle, ou tout au moins à l'école élémentaire afin de mettre en place, le plus tôt possible, des mesures de prévention ;
- une pédagogie différenciée et des aides spécialisées ;
- un partenariat avec des spécialistes et avec les parents ;
- un accompagnement scolaire plus systématique (PAI³⁴ et AVS) ;
- une organisation plus souple (rythme des apprentissages) ;
- une demande de formation initiale et continue des enseignants sur le thème des élèves en grandes difficultés scolaires.

Les réunions tenues sur "la scolarisation des élèves handicapés ou atteints de maladie grave" ont nécessité, en préalable, de définir le handicap. L'imprécision du concept et la relativité de sa représentation ont également posé problème.

Si un consensus existe pour l'intégration de ces élèves dans des établissements scolaires ordinaires, des conditions furent avancées pour tenir compte de la nature et du degré du handicap, et des capacités d'apprentissage des élèves : "Mention est faite des difficultés plus grandes pour intégrer des enfants atteints de troubles du comportement et de troubles psychiques."

Si l'intégration scolaire des élèves handicapés est évoquée comme un objectif, des classes ou établissements spécialisés sont sollicités pour répondre aux demandes de scolarisation tenant compte des réalités actuelles.

³⁴ Projet d'Accueil Individualisé

Le sens du terme « intégration » apparaît parfois ambigu. Ainsi se pose-t-on la question : "Les enfants handicapés doivent-ils être intégrés dans le circuit classique ou intégrés dans une classe spécialisée ?"

Les Classes d'Intégration Scolaire ou les Unités Pédagogiques d'Intégration dans les collèges et les lycées sont parfois critiquées, bien que considérées en nombre insuffisant.

Parue quelque temps après ce débat national, la loi de 2005 peut donner des éléments de réponse aux interrogations qui viennent d'être évoquées, mais son application engendrera sans doute de nouvelles préoccupations.

En introduisant la notion de « ressource manquante » qui transforme directement la déficience en incapacité et en désavantage, on peut dire que la Classification Internationale des Handicaps revue en mai 2001 est présente dans l'esprit de la loi de 2005. En effet, dans le domaine de l'intégration, l'identification de cette ressource manquante est essentielle car elle engendre une individualisation des besoins, une expertise, un travail en complémentarité avec les différents partenaires, afin de prendre en compte les besoins spécifiques d'un individu. C'est dans ce but que la législation actuelle met en évidence l'accessibilité de l'école à tous et le projet personnalisé de l'élève handicapé, par différentes circulaires, qui, à ce jour, ne sont pas encore toutes parues.

C La législation actuelle sur la scolarisation des jeunes handicapés

1 Son fondement : la nouvelle classification internationale des fonctionnalités et incapacités (ICIDH-2) (mai 2001)

Reconnue comme l'une des classifications sociales des Nations Unies et mentionnée dans les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés des Nations-Unies qu'elle incorpore, l'ICIDH-2 constitue un instrument approprié pour la mise en œuvre des

mandats internationaux fixés dans le domaine des droits de l'homme, de même que de la législation nationale.

Pour la première fois, la nouvelle classification internationale des fonctionnalités et incapacités a fait l'objet, dans sa démarche de conception, d'observations et de propositions d'amendements transmises par le Web³⁵. Par « fonctionnalités », la classification entend traiter de la mobilité, de l'intégration sociale... qui sont associées à des états de santé, et reconnaît ainsi que le diagnostic d'une maladie ou d'un trouble ne suffit pas pour décrire l'état fonctionnel du sujet, ni pour prévoir, orienter et planifier les différents besoins individuels. La classification a également pour objet d'offrir une langue et un cadre unifiés pour décrire les fonctionnalités et incapacités en tant que composantes importantes de la santé, en permettant de ce fait d'être utilisée par plusieurs disciplines et secteurs. En ce sens, elle vise à répondre à quatre objectifs :

- Fournir une base scientifique pour comprendre et étudier les fonctionnalités associées aux états de santé.
- Etablir une langue commune pour décrire les fonctionnalités associées aux états de santé afin d'améliorer les communications entre les personnels de santé et avec les autres secteurs, les handicapés et les personnes atteintes d'incapacités.
- Pouvoir comparer des données entre différents pays, services et disciplines de soins de santé, ainsi que dans le temps.

S'il s'agit d'une classification liée essentiellement à la santé, son utilisation peut aussi s'étendre à d'autres secteurs tels que l'assurance, la sécurité sociale, le travail... et l'éducation.

- Fournir un système de codage systématique pour les systèmes d'information sanitaire.

Par conséquent, l'ICIDH-2 prend en compte trois dimensions du handicap :

- la dimension « corporelle » qui comprend deux classifications, l'une pour les fonctions des divers systèmes et appareils, l'autre pour la structure corporelle ;
- la dimension « activités » qui couvre l'éventail complet des activités accomplies par l'individu ;

³⁵ Diffusée sous : « version Beta-2 de l'ICIDH-2 »

- la dimension « participation » qui classe les domaines vitaux auxquels participe un individu, auxquels il a accès et/ou pour lesquels des occasions ou des obstacles sociétaux se présentent. On envisage ces différents domaines des plus simples aux plus complexes. La classification comprend également une liste des « facteurs environnementaux » ayant une incidence sur les trois dimensions et on les envisage des plus immédiats aux plus généraux.

En application de cette classification, la loi de 2005 définit le handicap ainsi :

Art. L.114 - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

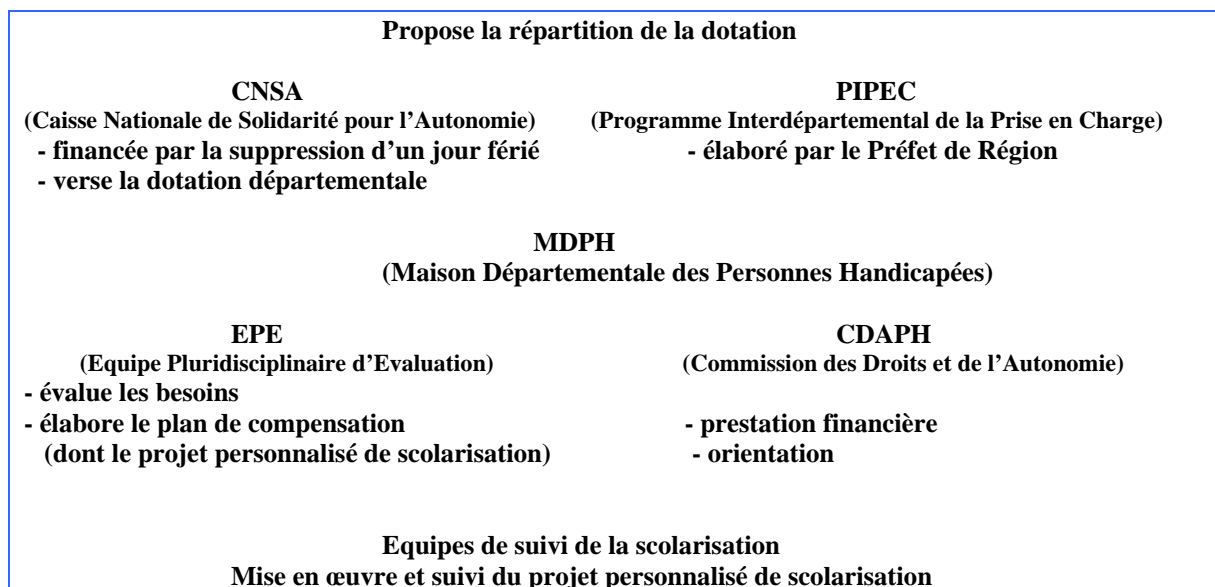
La Loi N°2005-102 du 11 février 2005 "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", s'appuie sur les principes d'égalité et de compensation.

Parmi toutes les applications de la loi, deux d'entre elles ont des implications dans le domaine de l'enseignement. Mises en place par différentes circulaires ministérielles, leurs effets ne peuvent toutefois pas encore être évalués. Seul leur contenu législatif est actuellement accessible.

La première des applications que nous allons aborder concerne la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées. La seconde examinera la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et des Troubles Envahissants du Développement, population pouvant être scolarisée en classe ordinaire, mais constituant également les nouveaux élèves de la Classe d'Intégration Scolaire de type 1.

2 Ses applications

2.1 La Maison Départementale des Personnes Handicapées³⁶



Les principales missions de la MDPH sont ainsi définies :

- accueillir, informer, accompagner, conseiller la personne handicapée et sa famille ;
- aider à définir le projet de vie des personnes handicapées ;
- mettre en place, organiser : l'équipe pluridisciplinaire, la commission des droits et de l'évaluation et la conciliation interne
- aider à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des Droits et de l'Autonomie ;
- aider la personne en cas d'annonce du handicap ou de son aggravation ;
- mettre à disposition un numéro d'appel gratuit ;
- informer sur la maltraitance ;
- sensibiliser le grand public au handicap ;
- gérer le fonds départemental de compensation.

³⁶ Source : IA 54

La mise en place du GIP : Groupement d'Intérêt Public

- Sa composition dans la commission exécutive : Etat (1/4), Département (1/2), associations (1/4), organismes de protection sociale, autres organismes adhérents et adhérents volontaires

- Son président de droit est le Président du Conseil Général

- Son directeur est nommé par le président du Conseil Général

- Son rôle est l'organisation de la MDPH, l'approbation du budget et des décisions modificatives et décision sur l'organisation en sections de la Commission des Droits et de l'Autonomie, l'avis sur l'adhésion de nouveaux membres ou exclusion éventuelle

Ses délibérations sont exécutoires, mais le président du Conseil Général dispose d'un droit de demander le sursis à l'exécution.

Pour l'instruction des demandes, le dépôt se fait auprès de la MDPH (guichet unique) ou éventuellement dans d'autres lieux si une convention a été conclue avec des partenaires. Il se fait soit par la personne handicapée ou son représentant légal, soit par l'équipe de suivi et de scolarisation, soit par un établissement ou service social ou médico-social en cas de révision d'orientation. La demande est exprimée sur un formulaire défini par arrêté ministériel ainsi que le certificat médical qui accompagne la demande. La recevabilité s'effectue par accusé de réception. La durée d'instruction (environ 4 mois) et la date de la décision sont précisées. L'instruction est confiée à l'équipe pluridisciplinaire.

L'équipe pluridisciplinaire a des compétences : médicales, paramédicales, en psychologie, en travail social, en formation scolaire et universitaire, en emploi, en formation professionnelle. Elle possède également des compétences complémentaires spécifiques à certains types de handicaps, des compétences particulières à certains domaines (exemple : technicien du bâtiment...), des compétences associées : équipes médicales expertes, équipes de suivi de la scolarisation, centres de pré-orientation et organismes de placement spécialisés pour l'orientation professionnelle des travailleurs handicapés.

Un coordonnateur de l'organisation et du fonctionnement est nommé par le directeur de la MDPH. Il est chargé de la coordination de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe. Il définit les compétences et les professionnels à mobiliser pour réaliser les évaluations, en fonction de la nature du handicap ou de la demande

Le projet de vie représente la contribution de la personne handicapée à la définition de ses besoins. Elle y exprime : ses aspirations et ses souhaits, ses capacités et ses aptitudes. Elle y précise ses limitations d'activité ou restrictions de participation à la vie en société qu'elle rencontre du fait de son handicap. Le projet de vie est établi par la personne handicapée, éventuellement avec l'aide de la MDPH.

Le plan personnalisé de compensation est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire, au terme de l'évaluation et au regard du projet de vie. Il comprend des propositions de mesures de toute nature : celles liées à l'objet de la demande ou d'autres propositions, à titre indicatif. Il comprend le projet personnalisé de scolarisation. Il est soumis à l'avis de la personne handicapée, pendant 15 jours, avant décision de la CDAPH puis transmis à cette commission.

La conciliation interne représente la possibilité pour les personnes handicapées qui contestent une décision rendue par la CDAPH de demander l'intervention d'une personne qualifiée dans une procédure de conciliation. (ces personnes doivent correspondre à des critères de compétence et d'impartialité fixés par décret). La personne qualifiée dispose d'un mois pour proposer des mesures de conciliation (elle peut avoir accès au dossier mais pas aux dossiers médicaux).

La CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) :

- Composition : 21 membres ayant chacun un suppléant ou un représentant issus du département (4 membres choisis parmi les conseillers généraux ou les personnels administratifs du département), de l'État (4 membres dont l'Inspecteur d'Académie et un médecin nommé par la DDASS), d'organismes de protection sociale (2 représentants), d'organisations syndicales (1 représentant pour les employeurs et 1 pour les salariés), d'associations de parents d'élèves (1 représentant), d'associations de personnes handicapées et de leurs familles (7 membres), du Conseil départemental consultatif des personnes handicapées (1 membre) et de 2 membres ayant une voix consultative représentant les organismes gestionnaires d'établissements ou de services pour personnes handicapées.

Les membres sont nommés pour 4 ans, par un arrêté conjoint du Préfet et du Président du Conseil Général Un règlement intérieur est élaboré par la commission. Il est possible d'organiser la commission en sections spécialisées.

La personne handicapée peut être représentée ou être présente au moment de la prise de décision qui doit être prise dans les quatre mois qui suivent la demande de la personne handicapée. Pour chaque droit ou avantage consenti ou refusé, la décision doit comporter la motivation, la date de départ et celle de fin de la commission, les voies et délais de recours. En cas de recours contre une décision de la commission, c'est la MDPH qui assure la défense.

Traduction d'une réforme en cours de réalisation, le fonctionnement des Maisons Départementales du Handicap différera sans doute selon les départements en fonction notamment de la sensibilisation des élus. Le statut de Groupement d'Intérêt Public implique le concours de nombreux acteurs qui devront aussi s'adapter à de nouvelles méthodes de travail.

La MDPH sera donc amenée à examiner la demande de scolarisation d'enfants atteints d'un syndrome autistique. Or la circulaire du 27 avril 1995, relative à la prise en charge thérapeutique, pédagogique et éducative et à l'insertion sociale des enfants, adolescents et atteints d'un syndrome autistique, et la loi du 11 septembre 1996 tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme, les différents plans de création de places, la circulaire du 10 avril 1998 relative à la formation continue, ont permis pour la première fois une approche spécifique de la question de l'autisme en France, ainsi que de réelles avancées en termes de création de places, de développement de formations spécifiques et également de création des premiers centres de ressources sur l'autisme.³⁷

Toutefois, d'autres rapports ont mis en évidence que, malgré ces avancées, un nombre important d'enfants, d'adolescents et d'adultes se trouvaient encore sans solution, entièrement à la charge de leur entourage ou avec une prise en charge partielle ou mal adaptée à leur situation. C'est pourquoi, les travaux préparatoires à la circulaire interministérielle du 8 mars 2005, "ont mis en lumière la nécessité de traiter non

³⁷ Bulletin Officiel N°15 du 14 avril 2005

seulement de l'autisme sous ses différentes formes mais aussi de l'ensemble des troubles envahissants du développement", et ont également conduit à mettre en place une politique de prise en charge pour les personnes concernées.

2.2 La prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de Troubles Envahissants du Développement (TED)

L'autisme et les troubles qui lui sont apparentés constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies (CIM 10) sous le terme de « Troubles Envahissants du Développement ».

Parmi les 22 chapitres du livre de la CIM 10, le cinquième est consacré aux « troubles mentaux et du comportement » dont 13 groupes de troubles psychologiques sont répertoriés.

Au cours de mon travail consacré à "L'approche de quelques troubles psychologiques" dont souffrent un grand nombre d'élèves scolarisés en CLIS, je ferai référence à cette classification pour définir les troubles les plus fréquents. Mais, d'ores et déjà, on peut considérer les Troubles Envahissants du Développement comme "caractérisés par un déficit des interactions sociales et de la communication, par des perturbations des intérêts et des activités, qui entravent le développement de l'enfant et engendrent, sa vie durant, des handicaps sévères et lourds de conséquences pour lui-même et la vie familiale."³⁸

Désirant mettre en place une politique qui répondrait aux besoins des individus concernés et de leur famille, différents acteurs ont été sollicités pour apporter des compétences dans les domaines de santé, de domaines, social, médico-social et scolaire.

Les objectifs de cette politique sont articulés autour de trois axes :

- conforter durablement le pilotage et l'animation de la politique de l'autisme et des TED ;
- promouvoir la mise en œuvre de réponses adaptées aux besoins des personnes et de leur famille ;
- promouvoir le développement des Centres de Ressource Autisme sur l'ensemble du territoire. Ils sont accompagnés par la mise en place de moyens et la mobilisation

³⁸ *Bulletin Officiel* N°15 du 14 avril 2005

d'outils territorialisés et nationaux qui permettront le suivi et l'amélioration de cette politique.

2.2.1 Conforter durablement le pilotage et l'animation de la politique de l'autisme et des TED

Le dispositif d'accompagnement et de prise en charge des personnes autistes ou atteintes de Troubles Envahissants du Développement doit durablement reposer sur une dynamique régionale et un suivi national. Il convient également de mieux associer les Conseils Généraux à l'ensemble de la démarche, de promouvoir et développer les coordinations avec les services de l'Education Nationale, et d'assurer le lien avec les instances concernées dans le champ de la santé publique comme dans le champ du handicap. Ainsi, "il est fondamental que soit constituée, si ce n'est déjà le cas, une instance régionale de dialogue, de concertation et d'approfondissement des problématiques liées à l'autisme et aux TED", permettant le dialogue et l'échange entre les personnes. De même au niveau national, un comité de l'autisme et des Troubles Envahissants du Développement "rassemblant administrations, professionnels des différents champs concernés (sanitaire, éducatif, pédagogique), associations, ainsi que des représentants de collectivités territoriales sera régulièrement réuni afin de proposer les grandes orientations de la politique de l'autisme et de suivre les résultats des travaux conduits dans la cadre, respectivement, d'un groupe de suivi scientifique et d'un groupe technique administratif."

2.2.2 Promouvoir la mise en œuvre de réponses adaptées aux besoins des personnes et de leur famille

Il s'agit de □ considérer la personne dans son entier et de lui proposer un projet d'accompagnement personnalisé, global et continu. □

Pour ce faire, différentes modalités doivent être accomplies :

- repérer au plus tôt les TED de l'enfant et porter la plus grande attention à ses besoins d'éducation et de soins ;
- écouter, associer et accompagner la famille et les proches dès le repérage des troubles, et tout au long du parcours de la personne ;

- rechercher et proposer des solutions d'accompagnement le plus tôt possible par les professionnels compétents.

Une des difficultés principales vécues par les parents d'enfants autistes concerne l'établissement du diagnostic, dès lors qu'ils se sont inquiétés de signes d'anomalie du comportement de leur enfant et ont consulté. "Améliorer le diagnostic, le rendre aussi précoce que possible, et porter une attention particulière aux modalités de son annonce aux parents constituent donc un axe majeur" de cette politique.

De la même façon, pour répondre aux besoins de chaque personne, "un projet personnalisé adapté et associant la famille est élaboré, favorisant prioritairement une éducation et un accompagnement en milieu ordinaire." En effet, de nombreux jeunes présentant des Troubles Envahissants du Développement ne trouvent pas de réponses satisfaisantes aux besoins éducatifs et scolaires qui sont les leurs, compte tenu de la particularité et de la diversité de leur pathologie. D'une part, les manifestations symptomatiques dominantes - atteintes des interactions sociales, de la communication et des intérêts, particularités du développement cognitivo-émotionnel - rendent les prises en charge éducative et scolaires particulièrement complexes. D'autre part, la diversité des potentialités et des besoins présentés par ces jeunes, selon que leurs troubles s'accompagnent ou non d'un retard mental ou d'autres atteintes, implique le recours à une gamme étendue de réponses. "

Ces réponses doivent s'inscrire dans le droit fil des orientations arrêtées pour la scolarisation de tous les jeunes présentant des handicaps et des maladies invalidantes." (Loi du 11 février 2005)

2.2.3 Promouvoir le développement des Centres de Ressource Autisme sur l'ensemble du territoire

Ces centres, dénommés selon les cas, Centre de Ressource sur l'Autisme (CRA), centre d'information et de coordination ou centre prestataire de services de proximité, sont des établissements médico-sociaux destinés à mettre en œuvre des actions de dépistage, d'aide, de soutien, de formation ou d'information, de conseil, d'expertise ou de coordination au bénéfice d'usagers ou d'autres établissements et

services. La circulaire du 18 mars prévoit d'achever la couverture du territoire national par des CRA dès la fin de l'année 2006.

La majeure partie des enfants et adolescents bénéficiant d'une éducation spécialisée ou de mesures d'intégrations ont donc été étiquetés, à un moment ou à un autre de la scolarité, comme "manifestant un retard mental léger", ou souffrant d'une pathologie avérée telle que celle que nous venons d'évoquer. On parle aujourd'hui de dysharmonies évolutives qui touchent aussi bien le domaine de la construction de la personne que celui de l'élaboration des structures cognitives. C'est également en terme de "troubles" que la Classification Internationale des Maladies définit des pathologies liées au comportement, à la personnalité, aux acquisitions.

A la question "l'intelligence est-elle un objet mesurable ?", Gibello (1984, p.20) répondait :

"Il est nécessaire, non pas de définir le concept d'intelligence, mais de préciser les manifestations que nous désirons mesurer. J'emprunterai à Weschler sa manière de poser le problème : "Bien que l'intelligence ne soit pas une simple somme d'aptitudes intellectuelles, notre seul moyen de pouvoir l'évaluer quantitativement est de mesurer les différents aspects de ces aptitudes (...) En somme, nous connaissons l'intelligence par ce qu'elle nous permet de faire."

Toutefois, la mesure d'un Quotient Intellectuel ne peut être réduite à une simple quantification de l'intelligence, et ne doit pas non plus être considérée comme une caractéristique stable de l'individu. Simple repère utile mais ponctuel, le QI apparaît encore dans la Classification Internationale des Maladies et reste aussi un indicateur pour prononcer l'orientation d'un enfant en Classe d'Intégration Scolaire de type 1.

Définis comme "enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du comportement", les élèves scolarisés en Classe d'Intégration sont différents dans leurs compétences et dans leurs attitudes. Si certains d'entre eux souffrent de troubles psychologiques qui, parfois, constituent un handicap mental et que l'on peut identifier, il n'en reste pas moins que ces enfants font l'objet de discours qui contribuent à définir leur statut scolaire en renvoyant l'image d'un échec qui inflige parfois à

l'enfant une blessure « narcissique », une atteinte à son estime de soi, contre laquelle il va développer des mécanismes de défense.

Ces réflexions nous amènent maintenant à mieux caractériser quelques-uns de ces mécanismes et troubles psychologiques qui seront illustrés, auparavant, par des récits de parents présentant les manifestations du handicap mental de leur enfant et par des « histoires d'enfants » accueillis en Classe d'Intégration Scolaire. Ils termineront cette première partie consacrée aux dimensions historiques, législatives et sociales de la prise en charge des enfants en intégration scolaire.

En effet, l'identité professionnelle des enseignants qui ont la responsabilité éducative de ces enfants n'aurait pu être traitée sans l'apport de ces quelques éléments qui permettent de préciser le contexte professionnel des enseignants en CLIS. Les aspects historiques et législatifs ont été présentés sous l'angle d'une évolution qui a favorisé l'intégration scolaire des enfants handicapés, évolution qui, actuellement, donne le jour au nouveau concept d'inclusion. L'approche de la notion d'étiquetage ainsi que les quelques apports sur les TED ont permis d'appréhender une partie de la population scolarisée en Classe d'Intégration Scolaire de type 1, sans toutefois que soit perdu de vue le postulat de l'éducabilité de l'enfant. Si les deux premières parties ont privilégié les progrès sociaux apportés par les institutions et les lois en faveur du handicap, il paraît indispensable de se pencher aussi sur la façon dont les enfants eux-mêmes et leurs parents vivent leur situation.

Sans entrer dans une analyse psychologique, le chapitre suivant a aussi pour objet de présenter d'autres troubles du comportement et du développement des acquisitions scolaires, ainsi que des situations d'enfants scolarisés en CLIS, afin de mieux situer certaines dimensions du travail enseignant comme l'adaptation et la différenciation pédagogique, le projet pédagogique individualisé, ou la responsabilité de l'intégration.

III Approche psychologique des enfants en scolarisation adaptée et en intégration scolaire

On peut toujours, par principe, s'efforcer de désenclaver ce qui peut l'être, de lever des défenses mutilantes, de redonner accès au plaisir de comprendre et de savoir, de modifier les images du sujet et ses relations avec l'entourage. Une telle visée est basée sur le postulat selon lequel tout être humain, si entravé soit-il, tend à se développer dans ses voies propres, à réaliser quelque chose de lui-même qui, précisément, lui permettra d'être au mieux lui-même, en accord aussi bon que possible avec d'autres être humains.

J.P Aublé, Y.Compas, R.Perron (1996, p.198)

La transcription des définitions, empruntées pour la plupart au livre de la CIM 10, a eu pour objectif de favoriser la connaissance des « nouveaux élèves » perçus par les enseignants en CLIS, et de permettre aussi de caractériser une partie de la population qui peut y être orientée et dont les textes officiels en donnent une définition « élargie ». ³⁹ Mais ces définitions ne suffisent pas à appréhender le handicap. C'est pourquoi les paragraphes suivants sont consacrés au témoignage de parents d'enfants présentant ces troubles.

A De l'annonce du handicap à la perception du trouble psychologique

1 L'annonce du handicap

Que l'annonce du handicap soit faite aux parents dès la naissance de leur enfant ou plus tard, la plupart des familles souhaitent avoir accès à l'information le plus tôt possible afin que la prise en charge de leur enfant soit précoce et qu'elle permette aux parents "d'être acteurs permanents de ce qui se fait autour de leur enfant." ⁴⁰ Mais si leurs souhaits peuvent être communs, leur histoire est singulière. C'est pourquoi cette partie consacrée à l'évocation de situations réelles doit être perçue comme présentant seulement quelques exemples parmi la multitude de récits de vie pouvant être recueillis.

Le premier de ces récits, " Bienvenue en Hollande" est une lettre écrite par Emily King Persley, qui, de façon métaphorique, décrit ce qu'elle a ressenti au moment de l'annonce du handicap de son enfant. Les témoignages qui suivront présenteront différents signes qui ont alerté des parents d'enfants souffrant d'autisme. Ils sont issus de l'ouvrage de Tardif et Gepner consacré à l'autisme (2003).

³⁹Les CLIS 1 ont vocation d'accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychologiques graves, troubles graves du développement

⁴⁰ Patrice Lagisquet, cité dans "Le livre blanc de la MAIF" (2003) p18

"Bienvenue en Hollande

On me demande souvent de décrire mon expérience comme mère d'un enfant handicapé, afin de permettre à ceux qui n'ont pas vécu cette expérience unique de la comprendre et d'imaginer comment on se sent. Eh bien, voici à quoi cela ressemble.

Une grossesse, c'est comme planifier un fabuleux voyage en Italie. On achète un tas de guides et on élabore de magnifiques plans. Le Colisée. Le David de Michel-Ange. Les gondoles à Venise. On apprend quelques rudiments d'Italien. On attend avec impatience. Après des mois d'attente, le jour J arrive. On boucle ses valises et on part. Quelques heures plus tard, l'avion se pose. L'agent de bord se lève et dit : "Bienvenue en Hollande...".

"En Hollande ? Comment ça en Hollande ? ? ? J'ai acheté un billet pour l'Italie ! Je suis censée être en Italie ! Toute ma vie j'ai rêvé de visiter l'Italie !".

Or, il y a eu des changements dans le plan de vol. L'avion s'est posé en Hollande et c'est là que l'on doit rester.

La chose importante à comprendre, c'est qu'on ne se retrouve pas dans un endroit horrible, dégoûtant et sale où règne la peste, la famine et la maladie. C'est juste un endroit différent.

On doit donc sortir et acheter de nouveaux guides de voyage. On doit aussi apprendre une nouvelle langue, sans compter qu'on rencontrera de nouvelles personnes qu'on n'aurait jamais rencontrées autrement.

C'est seulement un endroit différent. Le rythme est plus lent et moins flamboyant qu'en Italie.

Lorsqu'on y a séjourné un certain temps et qu'on a pu reprendre son souffle, on regarde autour de soi...et on remarque pour la première fois que la Hollande a des moulins à vent et des tulipes. La Hollande a même des Rembrandt.

Pendant ce temps, tous ceux qu'on connaît sont occupés à visiter l'Italie... et à venter les merveilles de ce pays. Pour le reste de ses jours, on est contraint de dire : "oui, j'étais censée y aller. C'est le voyage que j'avais planifié".

Et le chagrin suscité par ces mots ne disparaîtra jamais, jamais, jamais... car la perte de ce rêve est trop immense.

Cependant, si on passe sa vie à pleurer ce voyage manqué en Italie, on se prive de profiter pleinement de toutes les beautés uniques... de la Hollande. "

2 La perception des troubles ⁴¹

"Des parents alertés par les conduites bizarres de leur enfant de trois ans sont reçus en consultation. Interrogés sur leurs premières inquiétudes, ils racontent : « Le babillage n'est jamais apparu, le langage non plus, c'était un enfant très silencieux, il fait depuis peu quelques vocalisations (*signe : absence ou altération de la communication verbale*) ; il semblait préférer la solitude de sa chambre et ne nous sollicitait pas, de même qu'au square, il restait seul assis sur l'herbe (*signe : anomalies des interactions et du partage social*) ; très tôt, nous avons vu qu'il ne nous regardait pas vraiment et même au moment du biberon (*signe : défaut de contact par le regard*). Il a commencé vers 1 an à se balancer (*signe : comportements rythmiques stéréotypés*), puis vers deux ans il a passé des heures à faire tourner les roues de sa voiture miniature, à balancer indéfiniment une ficelle devant ses yeux, à s'absorber dans la contemplation de la lumière de sa lampe de chevet qu'il regardait fixement (*signe : utilisation inappropriée des objets et activités restreintes*). Il ne joue que depuis peu, à force de sollicitations, mais son jeu reste mécanique, fonctionnel, routinier, avec nous comme avec d'autres enfants (*accès difficile au jeu symbolique, pauvreté des activités et de l'imagination*). Par contre il a un équilibre formidable et fait du patin à glace et du ski tout seul et très bien (*motricité globale préservée*), mais ne peut ni dessiner, ni colorier (*motricité fine affectée*). Il lui arrive encore de sortir par grand froid à peine couvert et aussi de se boucher les oreilles et grincer des dents quand on froisse du papier dans la pièce (*problèmes sensoriels*). C'est un enfant passif et trop calme."

"Un enfant de 10 ans, normalement scolarisé en première année au collège, est vu en bilan psychologique pour problèmes d'adaptation, d'intégration et de comportement à l'école, particulièrement dans les activités de groupe. Lors de l'examen psychologique, cet enfant apparaît introverti mais coopérant. Il ne regarde que rarement l'interlocuteur, répond par des phrases précises et formelles, au vocabulaire précieux, métaphorique, sur un ton plutôt monocorde. Il semble gêné pour verbaliser des émotions dans des histoires sociales, bien que la compréhension générale du texte soit

⁴¹ Les remarques entre parenthèses appartiennent aux auteurs de l'ouvrage auquel sont empruntés les cas évoqués

bonne. Il n'initie pas spontanément la conversation qui se révèle d'ailleurs superficielle, et pouvant vite se transformer en monologue. Les tests d'intelligence ne montrent aucun retard cognitif et font même apparaître des performances très au-dessus de la moyenne dans certains domaines faisant appel à l'intelligence géométrique et à la mémoire. A l'évocation de son problème à l'école, il reconnaît d'emblée que les autres enfants ne l'intéressent pas car il ne comprend pas toujours leur intention et a du mal à initier une conversation, un échange, n'en voyant pas forcément l'utilité. Il a du mal avec les règles sociales, les jeux de groupe, le point de vue des autres. Quand sa mère est reçue seule, elle évoque une première enfance sans alerte particulière, si ce n'est qu'il a appris à lire seul vers deux ans (mémorisation par cœur d'un vaste lexique) et qu'il dessinait des circuits électriques avec justesse dès cinq ans. Il connaissait par cœur toutes les lignes de métro et manifestait une grande résistance au moindre changement de trajet en métro si l'on ne respectait pas celui habituellement emprunté. C'était un enfant extrêmement solitaire mais passionné par les livres, les encyclopédies, la musique classique. La mère reconnaît également qu'aujourd'hui encore, son problème majeur est l'adaptation sociale de son fils. Il n'a aucune demande pour partager des moments avec des copains, ne fait ni sport ni activité de loisirs (mouvements moteurs mal coordonnés), ne comprend pas l'utilité d'être en collectivité et de se soumettre aux règles du groupe, remet souvent en question les manifestations émotionnelles des personnes autour de lui (tristesse, joie, colère, peur) car il a du mal à les décoder et à savoir comment réagir, ne ment ni ne trompe autrui, ce qui lui confère une certaine naïveté dont il est victime à l'école ; tout ceci renforce son isolement. Ainsi, après une enfance avec des signes discrets au plan comportemental, mais très spécifiques d'un autisme de haut niveau ou syndrome d'Asperger (îlots de compétences, pas de déficit cognitif associé ni de retard de langage malgré des particularités sémantiques-pragmatiques et de prosodie, des anomalies au niveau des interactions sociales, de la réciprocité, un déficit de compréhension et d'intégration des signaux socio-émotionnels, et de représentation des états mentaux d'autrui, une certaine maladresse motrice dans la posture), cet enfant n'est dépisté que tardivement en raison d'une adaptation de surface par compensation. Son tableau clinique entre néanmoins dans les troubles du spectre autistique et se situe sur le continuum autistique."

"Le père d'un garçon de cinq ans évoque les difficultés rencontrées progressivement chez son fils. Il arrive à la consultation en quête d'un diagnostic et d'une orientation, son fils étant déscolarisé depuis un an. « Mon fils allait bien jusqu'à 18/22 mois, il était en bonne santé, riait, pleurait, jouait, chantonnait et disait des mots, comme tous les enfants à cet âge. Nous avons d'autres enfants et pouvions donc comparer son développement avec celui des aînés. Autour de vingt-quatre mois, ma femme et moi avons observé une sorte d'arrêt dans ses acquisitions, qui ne nous a pas alerté outre mesure dans un premier temps. Mais, peu à peu, nous avons assisté impuissants à une perte de ses aptitudes. C'est alors que nous n'avons pu que constater sa dégradation qui a commencé par une espèce de démotivation à l'égard des jeux, des activités, puis des personnes familières, l'isolant peu à peu de notre partage quotidien. Nous avons fait des examens médicaux, car nous pensions qu'il souffrait d'un trouble de l'audition puisqu'il ne répondait plus vraiment aux sollicitations, se retournant à peine à l'appel de son prénom. Mais rien ne fut identifié comme pouvant être la cause de ses problèmes qui ont continué à s'accroître jusqu'à le faire exclure de l'école où il ne dérangeait pas mais n'apprenait plus et restait retransché sans parler. Il s'avère que cet enfant présente bien actuellement un trouble du développement mais c'est seulement après un début de vie normal, que le développement a été perturbé et a subi une nette détérioration au niveau des acquis. Ce type de symptomatologie, également classé dans les Troubles Envahissants du Développement et pouvant appartenir aux troubles du spectre autistique, est qualifié de « troubles désintégratifs de l'enfance ». Elle est caractérisée par une période de développement normal, suivie d'un plateau, puis d'une régression des aptitudes, accompagnée de la survenue des troubles autistiques typiques, traduisant une perte au niveau des interactions et des communications, des intérêts et des aptitudes sociales."

"Ce garçon a présenté très précocement des signes typiques du tableau d'autisme infantile : vers 6 mois le regard était fuyant, le contact n'était pas recherché, les pleurs étaient difficilement interprétables, il était hypotonique ; vers 8 mois il n'y avait toujours pas de recherche de contact, ni visuel ni tactile, pas d'imitation des sons ou des gestes, et le babillage était quasi inexistant ; vers douze mois les cris sont apparus comme en signe de substitution des premiers mots ; à vingt-quatre mois il ne possédait guère qu'une dizaine de mots intelligibles et émis de façon sporadique, non reproductibles sur demande, les communications très pauvres n'étaient pas

accompagnées de gestes ou de désignation, le jeu était limité à des échanges d'objets, des jeux physiques et un intérêt pour les objets sonores (musicaux) ; il savait marcher malgré une démarche sur la pointe des pieds et des stéréotypies motrices. Des crises survenaient à chaque changement dans l'environnement, dans les habitudes, dans les activités. Ainsi, cet enfant a été diagnostiqué précocement (à deux ans il était qualifié d'autiste) et pris en charge en conséquence avec une stimulation précoce et soutenue visant les domaines clés de l'imitation, des verbalisations (langage), des communications non verbales (expressions, gestes, mimiques, mimes), de l'autonomie, de la socialisation (relation aux autres, jeux), de la motricité fine et des coordinations. Avec une telle rééducation pendant toute son enfance, des apprentissages progressifs ont pu se mettre en place. Aujourd'hui, à l'âge de quinze ans, ces acquis demeurent limités et souvent difficiles à généraliser en fonction des contextes rencontrés dans la vie quotidienne. Néanmoins, il possède une certaine autonomie et des compétences pour savoir communiquer ses besoins élémentaires de façon adaptée. Le développement continue donc, même s'il est retardé et atypique, empêchant l'accès à certaines compétences mystérieusement inaccessibles bien que travaillées. La vie seule en société semble impossible pour l'âge adulte, néanmoins les relations aux autres s'améliorent peu à peu."

Malgré la diversité des histoires et des parcours de ces enfants, certains signes diagnostiques montrent une certaine forme de ressemblance clinique. Un diagnostic et des évaluations précises permettent d'engager une prise en charge et des remédiations appropriées. Mais il s'agit aussi de prendre en compte l'évolution de l'enfant car le développement d'un individu est un processus permanent qui peut parfois comporter des phases de stagnation, voire de régression.

Le processus de diagnostic et d'évaluations comprend souvent un diagnostic clinique et médical effectué par un pédo-psychiatre, un bilan développemental réalisé par un psychologue, un examen du langage effectué par un orthophoniste, un bilan de la motricité fine, globale et des coordinations réalisé par un psychomotricien, et un bilan pédagogique et d'autonomie personnelle et collective effectué par un enseignant et un éducateur spécialisé.

Sur le plan des apprentissages, la prise en charge éducative regroupe un ensemble de méthodes et de stratégies d'enseignement adaptées permettant à l'enfant l'accès au savoir. Généralement, l'objectif principal recherché n'est pas de lui enseigner un programme scolaire au sens habituel du terme mais de lui donner des outils qui lui

permettront de mener une vie la plus autonome possible. Pour ce faire, la scolarisation de l'enfant s'effectue dans le cadre de l'intégration scolaire, individuelle ou collective (en CLIS), au moyen d'un projet individualisé. Les modalités de scolarisation sont également adaptées aux besoins de l'enfant. Sa présence en classe est souvent aménagée afin de permettre les autres prises en charges éducatives et thérapeutiques.

Quel que soit le trouble dont est atteint un enfant, différents facteurs peuvent provoquer en lui soit une joie de venir à l'école, soit, au contraire, un rejet et/ou une peur. Il paraît évident que l'échec scolaire représente l'une des principales causes à ces sentiments négatifs qui, en matière d'aide par différents professionnels de l'enfance, engendrent un travail que l'on appelle souvent : aider l'enfant à devenir élève. Mais, pour aider l'élève, il faut comprendre en quoi l'expérience de l'échec peut être associée à la constitution de mécanismes de défense, paradoxalement protecteurs de l'image de soi.

B Mécanismes de défense et troubles psychologiques chez l'enfant

Tout échec, chez qui que ce soit et de quelque type qu'il soit, est presque par définition une atteinte de l'image de soi.

(Anna Freud, 1949)

1 Les mécanismes de défense

On compte plus d'une dizaine de procédés de défense utilisés par les enfants en situation d'échec scolaire, procédés qui relèvent de ce que Anna Freud a nommé « les mécanismes de défense du moi. »

Daniel Câlin⁴² précise que "la précocité de l'atteinte narcissique provoquée par l'échec scolaire a des retentissements sur les possibilités de développement de l'enfant qui la subit. L'enfant a un « moi » qui ne peut « tenir » que s'il peut s'appuyer, de façon suivie et concrète, sur l'estime des autres (ses parents, ses enseignants, ses camarades...)

⁴² La bibliographie comporte les références du site internet de l'auteur dont sont extraites les définitions

L'échec scolaire entame souvent gravement l'estime des autres, et tend à priver l'enfant de cet étayage narcissique psychologiquement vital pour lui". On s'aperçoit que les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires, même s'ils ne sont pas scolarisés en établissement ou en classe spécialisées, éprouvent ces difficultés dès le CP, parfois dès la Grande Section de Maternelle. Certains sont même déjà signalés par les enseignants de Moyenne Section. Ce signalement est généralement suivi d'un bilan et/ou d'une prise en charge par le Réseau d'Aide, et effectué dans la perspective d'une évolution, d'un déblocage ou d'une maturation de l'enfant. Néanmoins, on ne peut contester le plus ou moins grand écart qui se creuse, dans les acquisitions scolaires, entre ces enfants et ceux qui ne présentent pas de problèmes particuliers. Les enfants ressentent plus ou moins confusément ces réalités, si bien que l'échec scolaire est, de fait, parfois vécu dès l'école maternelle et au plus tard au CP, donc à un âge « tendre » où l'enfant est encore très dépendant narcissiquement des gratifications des adultes. Quelquefois aussi, l'échec scolaire touche des enfants déjà fragiles. Il faut également admettre que, dans nos sociétés, la scolarité est devenue, dans presque tous les milieux, la tâche essentielle des enfants. Le travail scolaire est ainsi devenu une importante source de reconnaissance et, par conséquent, de gratification narcissique.

Face à l'échec scolaire, les enfants ont le plus souvent tendance à adopter des attitudes très diverses, de nature parfois violente, ou à développer des mécanismes de défense.

Câlin définit la « régression » comme "le mécanisme par lequel l'individu en difficulté tente de se réfugier dans des états antérieurs qui ont été vécus par lui comme plus satisfaisants que sa situation actuelle."

"L'enfant, lui, tend à « agir » ses régressions. Il ne se réfugie pas mentalement dans des souvenirs agréables, comme le fait parfois l'adulte. Il actualise dans des conduites ces situations antérieures. Cela prend souvent la forme d'un « infantilisme » exagéré, en particulier d'une hyper-dépendance générale à l'égard de l'adulte, d'une propension à le solliciter outrancièrement. Ceci réactive les formes mêmes de l'attachement primaire à la mère."

Les enseignantes, sont davantage exposées à ce type de réactions, car leur propre « sensibilité » tend parfois à le favoriser.

"Toutefois, si l'adulte se « prête au jeu », cette infantilisation est relativement adaptative par rapport au problème narcissique posé à l'enfant. S'il parvient à se « faire mater », cela signifiera pour lui qu'il est un « objet d'amour » possible, et cela lui apportera de réelles gratifications narcissiques. Le problème est que ce type de gratifications tend à jouer à l'encontre du développement de la croissance de l'enfant vers l'autonomie. Car les apprentissages, quels qu'ils soient, contribuent au développement du « moi »".

La gestion psycho-pédagogique des problèmes posés par ces mécanismes régressifs est assez difficile car il faut ajuster un comportement qui ne flatte pas de manière excessive les demandes de l'enfant et une attitude qui ne rejette pas abruptement ses demandes."

La régression peut parfois prendre des formes plus pathologiques, comme la boulimie, l'énurésie, l'encoprésie... qui nécessitent une approche psycho-thérapeutique.

Selon Câlin, le « déplacement » "est un mécanisme par lequel le désir narcissique, le besoin d'estime de soi, se détourne de l'activité scolaire où il ne trouve pas à se satisfaire et tente de trouver des gratifications dans d'autres activités." "Narcissiquement, c'est un comportement qui peut être adaptatif si l'enfant trouve ailleurs d'autres gratifications. Il peut même être socialement adaptatif si ces activités sont socialement valorisées, comme c'est le cas pour les activités sportives ou artistiques." Certains de ces déplacements restent cependant liés au cadre scolaire, ce qui conduit à des positions comme celles de « pitre de la classe », de « caïd » des cours de récréation... qui dénote un maintien du lien scolaire. Mais d'autres conduites montrent au contraire un désinvestissement scolaire massif. Dans ce cas, l'enfant s'est organisé ailleurs qu'à l'école des systèmes de valorisation narcissique psychiquement efficaces, à défaut de l'être socialement.

"La « déniation » ou « négation par actes et paroles » (A. Freud) consiste à nier une vérité, contre toute évidence, et à l'encontre d'une réalité dont on a, au fond, profondément conscience (ce qui différencie la déniation du déni)."

En réaction à l'échec scolaire, le mécanisme se traduit par des contestations de jugement de l'enseignant ou par des mises en cause de sa valeur pédagogique. Dans des milieux sociaux qui n'ont pas intégré la « valeur-école », cela peut aussi prendre la forme d'une négation générale de la valeur de la scolarité, ou encore d'une valorisation irréaliste des filières spécialisées. Etant encore trop dépendants des jugements des

adultes, en particulier de ceux de leurs parents, les enfants utilisent justement ce mécanisme lorsqu'ils sont appuyés en ce sens par leur famille, qui se défend alors elle-même de l'atteinte narcissique que représente pour elle l'échec scolaire de l'enfant. Du point de vue des besoins narcissiques de l'enfant, ce mécanisme de dénégation est efficace puisque l'enfant reste valorisé dans sa famille et se trouve délivré par elle de la charge émotionnelle négative de l'échec.

Enfin, « l'inhibition », ou rétraction du moi (les deux termes sont utilisés par Anna Freud) "consiste à désinvestir les activités décevantes ou blessantes. A l'extrême, elle se généralise en touchant les grandes fonctions du « moi » : fonction intellectuelle quand il s'agit d'échec scolaire, mais aussi fonction de relation (repli sur soi, timidité, mutisme), voire fonction motrice, fonction perceptive... "

L'exposé de ces mécanismes de défense reste incomplet puisque les élèves en échec scolaire peuvent également se défendre psychologiquement par d'autres attitudes comme l'isolement, la projection sur autrui, le clivage...

Le plus souvent, ces mécanismes de défense ont des incidences sur les différents processus mis en œuvre dans les apprentissages. Ils sont fortement liés à la personnalité de l'individu et à son histoire personnelle.

La personnalité peut être définie "comme le résultat, chez un sujet donné, de l'intégration dynamique de composantes cognitives, pulsionnelles et émotionnelles. L'agencement de ces différents facteurs constitue les traits de personnalité, à savoir les modalités relationnelles de la personne, sa façon de percevoir le monde et de se penser dans son environnement." (Gales-Guelfi-Baylé-Hardy). Or, la personnalité ne devient pathologique que lorsqu'elle se rigidifie, entraînant des réponses inadaptées, source d'une souffrance ressentie par le sujet ou d'une altération significative du fonctionnement social.

Parmi les 99 troubles mentaux et troubles du comportement répertoriés dans la CIM 10, nous nous attarderons sur ceux qui touchent à l'enfance et qui donnent le plus souvent lieu à une scolarisation spécialisée et/ou à prise en charge.

2 Les troubles psychologiques

2.1 Troubles du comportement

En France, ils recouvrent actuellement 15 à 20% des motifs de consultations en neuropédiatrie. Faisant l'objet de nombreux « signalements » par les enseignants, ou très présents dans les Classes d'Intégration Scolaire ou dans d'autres structures spécialisées, les troubles de l'hyperactivité/instabilité⁴³ méritent une attention particulière. C'est pour cette raison que nous allons nous attarder sur les deux types d'approche de ces troubles ainsi que sur les différentes thérapies proposées.

Parmi les troubles répertoriés dans la CIM10 sous "Troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence", nous évoquerons "les troubles hyperkinétiques", que la CIM10 définit ainsi :

"Groupe de troubles caractérisés par un début précoce (habituellement au cours des cinq premières années de la vie), un manque de persévérance dans les activités qui exigent une participation cognitive et une tendance à passer d'une activité à l'autre sans en finir aucune, associés à une activité globale désorganisée, incoordonnée et excessive. Les troubles peuvent s'accompagner d'autres anomalies. Les enfants hyperkinétiques sont souvent imprudents et impulsifs, sujets aux accidents et ont souvent des problèmes avec la discipline à cause d'un manque de respect des règles, résultat d'une absence de réflexion plus que d'une opposition délibérée. Leurs relations avec les adultes sont souvent marquées par une absence d'inhibition sociale, de réserve et de retenue. Ils sont mal acceptés par les autres enfants et peuvent devenir socialement isolés. Ces troubles s'accompagnent souvent aussi d'une altération des fonctions cognitives et d'un retard spécifique du développement de la motricité et du langage. Ils peuvent entraîner un comportement dyssocial ou une perte d'estime de soi."

"A céder sur les mots, on finit par céder sur les idées... A céder sur les modèles, on finit par céder sur les pratiques... Nos modèles (implicites ou explicites) commandent nos pratiques.

A propos de l'hyperactivité de l'enfant, il ne s'agit en rien d'une guerre idéologique mais d'une discussion de fond qui doit avoir lieu quant aux choix théorico-cliniques, car ceux-ci ont des effets directs sur les options thérapeutiques des praticiens. " (B. Golse)

Le débat actuel sur la question de l'hyperactivité/instabilité renvoie à une opposition de modèles, entre une conception neuropsychologique ou psychodynamique.

Selon docteur Jolicoeur, pédopsychiatre, " l'approche du syndrome de l'hyperactivité est orientée vers un substrat organique alors que celle du symptôme de l'instabilité est orientée vers les fondements psychogénétiques du trouble" Il s'ensuit une divergence radicale de compréhension alors que la réalité clinique est semblable. Il s'agit des mêmes enfants et les auteurs se rejoignent sur l'analyse descriptive des troubles. C'est donc bien au plan épistémologique que se situe la rupture et c'est là qu'il faut analyser les divergences entre ces différentes approches. En fait, l'hyperactivité peut être abordée sous l'angle : du fonctionnement cérébral, de la neuropsychologie, de la psychanalyse, de la psychologie cognitive, de la psychologie clinique, des différentes conceptions du développement humain...

- L'approche anglo-saxonne définit le TDAH (Trouble du Déficit d'Attention et Hyperactivité) comme "un trouble neuropsychiatrique qui correspond à un diagnostic médical. Il suppose un dysfonctionnement cérébral minime, qui entraîne des troubles observables, du domaine de la psychopathologie (troubles du comportement, irritabilité...) et de la neuropsychologie (trouble attentionnel, perturbations neurocognitives...)." Le TDAH est donc un syndrome neuro-comportemental défini selon trois caractéristiques principales : l'hyperactivité - l'impulsivité - le déficit d'attention.

- L'hyperactivité se manifeste par une incapacité à rester en place, en particulier dans une situation de contrainte (école, repas...).

- L'impulsivité se traduit sur le plan comportemental et cognitif. L'enfant paraît incapable de contrôler ses comportements. L'hyperexcitation le rend inapte à différer les actes, à attendre son tour, à tolérer la frustration. Ses impulsions peuvent l'amener à se faire mal ou à se mettre en danger. Sur le plan cognitif, l'impulsivité renvoie à la difficulté de penser le temps, les successions d'actions, à la difficulté de planifier et d'inhiber les réponses immédiates et spontanées. La mémoire à court terme peut être fragilisée.

- Le trouble ou déficit attentionnel est plus délicat à mesurer chez l'enfant. Il se traduit par le passage rapide d'une activité à l'autre, d'une idée à l'autre, et par une grande distractibilité. L'enfant manifeste une faible capacité de concentration, ne peut se fixer sur une tâche ou organiser son activité. Il semble ne pas écouter ou ne respecte pas une consigne.

Le TDAH est défini à partir de comportements observés (par les parents et les enseignants), érigés en critères comportementaux. Selon la classification américaine (DSM IV), pour que le diagnostic puisse être porté, un certain nombre de critères doivent être présents, pendant une durée d'au moins six mois. Il n'en reste pas moins que le diagnostic reste fragile et difficile à établir, car il n'existe ni test diagnostique, ni marqueur biologique. Persiste donc un risque de confusion entre des manifestations générales et le syndrome défini, et de généralisation abusive du trouble. Les manifestations du TDAH sont classées selon deux catégories : usuelles et occasionnelles.

- Manifestations usuelles :

- ° Un déficit de l'attention et de la concentration plus sévère dans les tâches « académiques » ou fastidieuses, à mesure qu'elles deviennent plus abstraites, souvent à l'exception des activités physiques (sportives), manuelles/visuelles (dessin, bricolage, informatique), qui captent facilement l'esprit chez cet enfant.
- ° Un besoin excessif mais très variable de toujours bouger dans certaines activités et selon le contexte social.
- ° L'incapacité de terminer un jeu, une tâche, en dehors de ses intérêts propres.
- ° Une intolérance marquée à la frustration et une incapacité relative à connaître ses propres limites dans son rapport à l'autorité, aux consignes, aux demandes d'attention.
- ° Une stimulation excessive par la fratrie, la vie de groupe et la rivalité des pairs.
- ° Un besoin de contrôler son entourage, de monopoliser la règle, la discussion, et d'être toujours le seul gagnant.
- ° Un besoin impulsif de libérer son agressivité, lors d'une contrainte.

- Manifestations occasionnelles :

- ° Un manque d'estime de soi, apparent lors des frustrations mais entretenu par les attentes irréalistes, les échecs, les punitions, et la tendance à survaloriser voire dramatiser le négatif.
- ° Une tendance à mélanger le monde réel et imaginaire (fabulations) ou encore à se perdre dans le monde.

- ° Une assez mauvaise organisation des notions d'espace (le territoire, l'ordre) et de temps comme les horaires.
- ° Une évaluation inconstante du danger et une grande témérité dans l'inconnu.
- ° Une alternance parfois rapide entre l'inhibition, surtout avec l'étranger, (parfois aussi le père) et la désinhibition, avant tout à la maison, de préférence avec la mère ou les très familiers.

Toutes les recherches mettent aussi en évidence que le TDAH est souvent associé à d'autres symptômes. En effet, environ 2/3 des enfants hyperactifs ont des troubles associés, tels que : troubles des apprentissages, troubles oppositionnels, troubles des conduites, troubles anxieux, troubles de l'humeur... Le profil de l'enfant hyperactif est présenté comme un enfant souvent en difficultés scolaires, exclu du groupe, mal toléré dans sa famille, avec une mauvaise image de soi... Le TDAH est un diagnostic en voie d'expansion dans les pays anglo-saxons, en particulier aux Etats-Unis, et dans les pays européens. Il concernerait environ de 2 à 5% des enfants d'âge scolaire. Les enfants diagnostiqués manifestent, (pour la majorité d'entre eux) leurs premiers symptômes entre 3 et 4 ans.

Selon Jolicoeur, le traitement par amphétamines, en particulier la « Ritaline », a des effets positifs constatés sur la régulation du comportement. Cette amphétamine a un effet excitant, en particulier sur la vigilance, ce qui permet de réguler davantage les charges d'excitation provenant des structures sous-corticales. La ritaline excite le cortex pour en augmenter les capacités de contrôle et d'inhibition de l'excitation. Ce traitement ne guérit pas. Lorsqu'il a des effets positifs de sédation de l'agitation, il permet d'éviter les situations de trop grande souffrance et de désadaptation scolaire et d'entreprendre un travail thérapeutique avec l'enfant et sa famille. La question qui reste posée est que l'on ignore les effets à long terme de ce type de traitement sur le développement de jeunes enfants. Par ailleurs, il faut remarquer que ce type de médicament produit une amélioration du comportement, de l'attention et de l'efficacité cognitive chez tous les sujets, enfants et adultes, dans la mesure où il agit comme une drogue. Le dosage doit progresser lentement, couvrir même les jours d'école ou les congés et se limiter à l'en deçà des effets secondaires. Toutefois, plus l'enfant vieillit, plus l'agitation motrice diminue et parfois se déplace vers l'opposition. Il arrive néanmoins que la difficulté se poursuive à l'âge adulte sous une forme atténuée, surtout en regard du déficit de l'attention ou de l'impulsivité. La conscience de soi permet alors un meilleur contrôle de l'impulsion. Quant aux thérapies cognitives et

comportementales, elles sont centrées sur l'amélioration et la résolution de difficultés concrètes manifestées par l'enfant. Elles donnent lieu à la détermination de « contrats thérapeutiques » qui peuvent être mis en place dans le cadre de la famille et de l'école. Ils consistent essentiellement en des systèmes de récompenses visant à renforcer les réponses positives allant dans le sens d'une amélioration du comportement de l'enfant, plutôt qu'à l'utilisation de punitions, écueil le plus courant.

Jolicoeur précisent également qu'en France, les recherches sur l'instabilité ne sont pas nouvelles. Elles ont jalonné l'ensemble du XXème siècle depuis la création de l'enseignement spécialisé. Ils font référence aux travaux de Wallon ou d'autres chercheurs tels que Berges, Ajuriaguerra, qui, selon eux, ont apporté des connaissances importantes sur un trouble qui est lié à l'histoire de la psychopathologie de l'enfant et qui appartient au champ de la psychomotricité. Dès les années 50, Ajuriaguerra proposait une première synthèse des travaux et distinguait une instabilité d'origine génétique et une instabilité psychoaffective liée à des événements secondaires.⁴⁴

L'instabilité est plurielle et son approche ne peut être univoque. Il existe toute une gamme d'instabilités qui vont de simples variations de la « normale » liées à l'âge et à la maturité psychomotrice de l'enfant, à des états réactionnels transitoires en réponse à des facteurs relationnels et environnementaux, jusqu'à des formes psychopathologiques avérées.

- L'approche psychodynamique, d'orientation psychanalytique, ouvre d'autres pistes de compréhension de l'instabilité en considérant ce désordre comme participant d'une organisation et d'un fonctionnement global de l'enfant en relation avec son entourage. Dans cette perspective, l'instabilité constitue un mode d'adaptation et de défense de l'enfant en relation avec son environnement. On a alors tendance à aborder l'instabilité en tant que symptôme secondaire lié à ce qui a pu affecter les interactions précoces (par exemple : malmenage dans les soins corporels, réponses inadéquates aux besoins fondamentaux...). Selon cette thèse, on ne peut aborder les troubles de l'instabilité sans les référer aux grands repères du développement. Mais l'existence de facteurs neurobiologiques et développementaux n'est pas pour autant exclue de cette approche.

Par conséquent, il apparaît que la place de l'école est centrale dans la reconnaissance et le repérage de l'instabilité de l'enfant, dans la mesure où c'est le plus

⁴⁴ cf l'article de A.Voiry- Philippe (2004)

souvent à l'école (en dehors du milieu familial) que vont se repérer les difficultés. C'est donc dans le cadre social de l'école, et en raison de ses contraintes, que l'enfant va se manifester et se révéler de façon plus évidente, en particulier autour de l'âge de 3 ou 4 ans.

Que peut apporter l'école ?

- Des réponses internes : la plupart de ces enfants relèvent d'une prise en charge par le RASED (psychologue scolaire et/ou rééducateur et/ou maître E) qui peut aussi mettre en place des actions spécialisées dans plusieurs directions :

- La prévention en direction des élèves du cycle 1 et de leurs parents : elle passe par une communication indispensable avec les familles (informations lors de la réunion de rentrée avec les parents, entretiens individuels...) et par une formation des enseignants leur permettant d'intégrer cette prévention dans leurs pratiques (connaissances et repérage des signes de l'hyperactivité, des critères d'évaluation des conduites...). Car l'hypertonicité et l'agitation excessives manifestées par certains enfants constituent des signes de fragilité qui peuvent être pris en compte et traités précocement.

- La prise en charge rééducative (maître G) dans une perspective d'étayage sur le plan psychologique et d'aide à la symbolisation dans l'objectif de développer les capacités d'expression symbolique.

- La prise en charge à dominante pédagogique en Classe d'Intégration Scolaire dans une perspective de remédiation cognitive et une structuration de l'activité de penser.

- Des réponses externes : certains enfants nécessitent une prise en charge de nature thérapeutique, que peuvent assurer des médecins ou le plus souvent des pédopsychiatres lorsqu'il y a une prescription d'un traitement médicamenteux. La prise en charge peut avoir lieu pendant ou en dehors du temps scolaire.

2.2 Troubles du développement psychologique

Dans la plupart des cas, les fonctions atteintes concernent le langage, le repérage visuo-spatial et la coordination motrice. Il s'agit souvent de déficits qui diminuent progressivement avec l'âge, mais des déficits légers peuvent toutefois persister à l'âge adulte.

Puisqu'ils concernent principalement le langage, la plupart des enfants atteints de ces troubles pourront bénéficier d'une rééducation orthophonique, dont nous pouvons déjà préciser que son praticien représente un des principaux professionnels que

l'enseignant en CLIS peut être amené à rencontrer (pour travailler en partenariat). C'est pour cette raison que j'ai choisi d'enrichir ma recherche en menant des entretiens avec quatre d'entre eux.

Les troubles peuvent apparaître sous la forme de "Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage" que la CIM 10 définit de la façon suivante : "Troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement. Les troubles spécifiques du développement de la parole et du langage s'accompagnent souvent de problèmes associés, tels des difficultés de la lecture et de l'orthographe, une perturbation des relations interpersonnelles, des troubles émotionnels et des troubles du comportement."

Parmi ces troubles, on peut rencontrer :

Un trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation dans lequel l'utilisation par l'enfant des phonèmes est inférieure au niveau correspondant à son âge mental, mais avec un niveau linguistique normal.

Ou bien :

Un trouble de l'acquisition du langage, de type expressif dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale. Dans ce cas, le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation.

Ces troubles sont également connus sous le nom de dysphasie et d'aphasie, dont il existe également plusieurs types.

2.3 Troubles spécifiques des acquisitions scolaires

Selon la CIM10, ils constituent des troubles dans lesquels "les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement, alors que l'altération n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental, ni due à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise."

Ces troubles affectent donc une compétence dans un domaine d'apprentissage particulier comme la lecture, l'orthographe, l'arithmétique.

Par exemple, le trouble spécifique de la lecture est caractérisé par "une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance de mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent toutes être atteintes."

Ce trouble de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant ces troubles ont également souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Il faut ajouter que ce trouble s'accompagne quelquefois de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire.

2.4 Retard mental

Selon la CIM10, le retard mental consiste "en un arrêt ou un développement incomplet du fonctionnement mental et est caractérisé par une altération, durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément."

Comme cela a déjà été précisé, les degrés de retard mental sont habituellement déterminés par des tests d'intelligence normalisés, qui peuvent aussi être accompagnés d'échelles évaluant l'adaptation sociale à un milieu donné.

Le retard mental léger correspond à un QI de 50 à 70, le retard mental moyen se situe entre 35 et 49 de QI, le retard mental grave est compris entre 20 et 35, et le retard mental profond situe le QI comme inférieur à 20.

2.5 Troubles Envahissants du Développement

Ils sont définis dans la CIM10 comme "caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication,

ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations."

Cette catégorie définit huit troubles, dont la plupart font encore l'objet de recherches. L'ouvrage de Tardif et Gepner (2003) offre l'intérêt de présenter quatre de ces troubles en les illustrant par des commentaires qui font référence aux signes évoqués dans la partie consacrée aux témoignages de parents

"L'autisme infantile se manifeste par différentes caractéristiques :

- un développement anormal ou altéré qui se manifeste avant l'âge de trois ans ;
- une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines psychopathologiques suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportement (au caractère restreint, stéréotypé et répétitif)

Par ailleurs, le trouble s'accompagne souvent de nombreuses autres manifestations non spécifiques, par exemple des phobies, des perturbations du sommeil et de l'alimentation, des crises de colère et des gestes auto-agressifs.

Le syndrome de Rett est un trouble décrit jusqu'ici uniquement chez les filles, et caractérisé par un développement initial apparemment normal, suivi d'une perte partielle ou complète du langage, de la marche, et de l'usage des mains, associé à un ralentissement du développement crânien et survenant habituellement entre 7 et 24 mois. La perte des mouvements volontaires des mains, les mouvements stéréotypés de torsion des mains et une hyperventilation sont caractéristiques de ce trouble. Le développement social et le développement du jeu sont arrêtés, alors que l'intérêt social reste habituellement conservé. Le trouble entraîne presque toujours un retard mental sévère.

Le trouble désintégratif de l'enfance est caractérisé par une période de développement tout à fait normale avant la survenue du trouble, cette période étant suivie d'une perte manifeste, en quelques mois, des performances antérieurement acquises dans plusieurs domaines du développement. Ces manifestations s'accompagnent typiquement d'une perte globale de l'intérêt vis-à-vis de l'environnement, de conduites motrices stéréotypées, répétitives et maniérées et d'une altération de type autistique de l'interaction sociale et de la communication.

Le syndrome d'Asperger est un trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un déficit ou trouble du langage, ou du développement cognitif. Les sujets présentant ce trouble sont habituellement très malhabiles. Les anomalies persistent souvent à l'adolescence et à l'âge adulte."

Néanmoins, la seule référence à des définitions constituerait un acte réducteur dans la mesure où elle enfermerait l'enfant dans une catégorisation et ne le considérerait pas dans sa singularité. C'est pourquoi des « histoires » d'enfants scolarisés en CLIS 1 vont clore la première partie de ces travaux. Elles seront introduites par une réflexion sur le besoin « d'expérience de la parité » qui en précise les enjeux.

C Des enfants scolarisés en Classe d'Intégration Scolaire

1 « L'expérience de la parité »

La pire des étrangetés n'est-ce pas de n'avoir pas de semblable ?

Simone Korff-Sausse (2007)

La réflexion de S.Korff-Sausse repose sur la problématique de la socialisation des enfants handicapés. Selon la psychanalyste, la volonté d'intégrer socialement les enfants handicapés est fondée sur des exigences éthiques et politiques, certes largement partagées, mais elle estime que les acteurs de l'intégration sont souvent persuadés que cette intégration qu'elle nomme « intégration citoyenne » suffit à la socialisation de ces enfants, avec l'idée selon laquelle l'immersion d'un enfant handicapé parmi les enfants ordinaires est stimulante pour son développement. Or, selon elle, "la socialisation de l'enfant est avant tout un processus psychique complexe de

construction de ses capacités sociales." De ce point de vue, elle estime que "le handicap semble poser de redoutables problèmes que l'intégration ne suffit pas à résoudre et qu'une telle analyse des aspects développementaux des modalités de socialisation de l'enfant handicapé présuppose une analyse des modalités normales d'interaction entre la socialisation des enfants et leur développement psychique."

La psychanalyste précise que la « socialisation psychique » se fait pour l'essentiel durant la seconde enfance, c'est-à-dire pendant la période de scolarisation en école primaire. Elle déplore également le peu de considération portée par les analystes sur cette période de l'enfance, en comparaison à celle portée sur « le stade oedipien et l'adolescence », et se réfère à Piaget qui démontrait que la seconde enfance accédait à une forme de relation à autrui caractérisée par la perception de la réversibilité des relations.

"Réciprocité, décentration, capacité à adopter le point de vue de l'autre, capacités de coopération constituent ainsi des acquisitions sociales manifestement déterminantes, normalement élaborées et consolidées au long de la seconde enfance."

Pour S.Korff-Sausse, "l'expérience sociale induite par l'immersion effective d'un enfant dans son groupe de pairs est une condition indispensable à ces maturations, et auparavant, une condition indispensable au relatif dégagement des problématiques oedipiennes qui marque l'entrée dans la seconde enfance."

Mais, pour que cette expérience soit vraiment une « expérience de la parité », ou de la réciprocité, se pose alors la question des conditions d'accès à ces bénéfiques maturants. S'appuyant sur des observations effectuées dans des écoles maternelles françaises et dans des écoles italiennes intégrant un enfant handicapé, la psychanalyste affirme avoir été "frappée par le fait que cet enfant « intégré » est intégré par le groupe, très « bien » le plus souvent, mais toujours comme le handicapé du groupe".

Elle précise :

"Loin de bénéficier de l'expérience structurante des relations de réciprocité, il est systématiquement enfermé dans des relations dissymétriques. L'aide qu'on lui apporte, de bon cœur le plus souvent, est ravageuse, puisque c'est bien sûr toujours lui qui a besoin d'une aide qu'il ne peut jamais rendre, sauf exception.

La conclusion de cette observation est que l'enfant handicapé en intégration en milieu scolaire ordinaire n'est pas socialisé au sens plein du terme, ne bénéficie pas de la maturation psychique socialisante apportée par l'expérience effective de la parité.

Il en va d'ailleurs de même, dans une moindre mesure, pour un enfant en situation d'échec scolaire massif."

S.Korff-Sausse s'appuie sur une expérience faite dans une classe spécialisée pour enfants trisomiques qu'elle a fréquentée plusieurs années. Lors de sa première visite dans la classe, elle évoque ses impressions qui étaient de ne voir que des trisomiques", ne percevant que leurs caractéristiques communes. Après quelques minutes dans la classe, ses critères habituels de perception des enfants semblent «se remettre en route ».

"Comme face à un groupe d'enfants « ordinaires », j'ai perçu leurs appartenances socioculturelles, leurs traits de caractère, les attitudes familiales à leur égard. J'ai vu un garçon « carré », solidement éduqué par un père bien présent. J'ai repéré une petite fille maniérée, traitée en poupée de porcelaine par ses parents. Et ainsi de suite. Jusqu'à ce malheureux garçon chez lequel la trisomie disparaissait presque derrière les comportements perturbateurs classiques « d'un cas social ». Et tous ces enfants avaient entre eux des rapports « normaux », des rapports pas toujours faciles, certes, mais des rapports entre « égaux », de vrais rapports entre pairs. Plus tard, dans la cour de récréation, ces enfants mêlés aux autres « redevenaient » des trisomiques. Même à mes yeux. Mais surtout aux yeux des autres enfants. D'ailleurs, nettement ils régressaient. Il y avait toujours une grande fille maternante pour « s'occuper » de ces grands bébés amusants. Le plus souvent, ces enfants me semblaient profiter d'une « liberté » retrouvée pour un temps pour « se laisser aller à leur trisomie », avec un bonheur non dissimulé."

Si S.Korff-Sausse admet que le côtoiement des différences, bien vécu, peut tendre à accroître la tolérance aux différences, même chez les enfants. Toutefois, elle considère que le handicap implique autre chose car il y a une inégalité de fait. "Il hiérarchise, inéluctablement." Par conséquent, cette absence d'expérience de la parité induite par une simple immersion, dans le cadre scolaire ordinaire lui semble "invalidante pour la sociabilité des enfants handicapés, car elle fragilise ou rend impossible la construction des bases intrapsychiques de leur sociabilité future. Leur capacité interne à s'impliquer dans des relations sociales ordinaires ne peut pas se construire là."

En conclusion, la psychanalyste propose d'être attentif aux besoins psychosociaux spécifiques des enfants handicapés, "non pas en revenant à la logique antérieure de ghettos éducatifs", mais en inventant des solutions plus souples et plus

équilibrées que le « tout-intégratif » vers lequel on s'oriente. Car "les enfants handicapés ont besoin, pour se socialiser psychiquement, de moments de regroupements et de vie entre enfants présentant des handicaps similaires."

Dans son ouvrage *L'image de soi*, (1991), J-L Simon, « personne invalidée en cours de vie », fait part de "l'incidence de la visibilité du handicap dans la relation à autrui et aux groupes".

Emmanuelle Laborit, sourde de naissance, revendique ce droit à la différence et à l'usage de la langue des signes comme langue à part entière.

Ainsi, on entre dans la complexité des « problématiques d'intégration ». Mais cette approche par « le contexte d'intégration » doit se compléter par une autre approche, celle du processus biographique à partir d'histoires d'enfants.

Celles qui vont être évoquées sont intéressantes pour illustrer la diversité des parcours scolaires et des éléments biographiques d'élèves scolarisés en Classe d'Intégration Scolaire de type1, dans laquelle j'ai moi-même enseigné durant neuf ans.

2 *Des histoires d'enfants*

F. est issu de parents déficients qui, de retour de la maternité, prennent peur lorsque le nouveau-né pleure parce qu'ils ne savent pas comment agir avec lui. Ils s'enfuient de l'appartement en laissant l'enfant. Alertés par les pleurs, les voisins préviennent la DDASS qui récupère un bébé abandonné depuis deux jours, sans soin ni alimentation. A l'âge de neuf mois, F. est reçu en famille d'accueil. Il y vit encore et appelle les deux adultes « maman » et « papa ». Dès son entrée en école maternelle, F. présente des troubles du comportement et reçoit un traitement médical sous forme de « Ritaline », tandis que différentes aides psychologiques seront mises en place. Il est constaté que son comportement s'aggrave chaque fois que l'enfant doit rencontrer ses parents naturels, mais l'aide sociale souhaite maintenir les liens. F. est alors orienté en CLIS dès sa sortie de Grande Section. Sur proposition de l'école et avec l'accord des instances sociales, le juge pour enfants suspend les rencontres entre l'enfant et ses parents naturels.

Le profil psychologique de F. est le suivant : enfant présentant des troubles psychiatriques : hyper-activité et troubles du comportement allant jusqu'à l'auto-mutilation.

On ne sait pas si le facteur héréditaire (déficience mentale parentale) doit être pris en compte dans la déficience de l'enfant. Depuis lors, F. est entré dans l'apprentissage scolaire et son comportement s'est amélioré. Ses troubles psychologiques demeurent mais ils ne sont plus autant perturbateurs.

J. arrive en famille d'accueil à l'âge de huit mois. Sa mère naturelle accepte de l'abandonner officiellement pour qu'il puisse être adoptable. Il le sera seulement à sept ans et changera de nom patronymique.

Son cursus scolaire est composé d'une scolarisation en Petite Section de maternelle, puis de deux années en Grande Section, justifiées par ses difficultés scolaires. Il effectue ensuite deux ans dans une Classe d'Adaptation fermée. Une orientation en CLIS est alors proposée aux parents. Ils la refusent. J. est leur fils unique et ils n'acceptent pas sa déficience. J est orienté dans une Ecole de Plein Air. C'est un échec. Une seconde proposition d'orientation en CLIS leur est faite. Ils l'acceptent.

Le profil psychologique de J. fait apparaître une déficience des processus mentaux et troubles psychologiques. C'est un enfant très émotif qui se décourage vite et manque de confiance en lui.

Après deux années de scolarisation en CLIS, J. est orienté en SEGPA et poursuit sa scolarité en section spécialisée de collège.

A est la dernière enfant d'un père très âgé et d'une mère intellectuellement déficiente. Elle a deux sœurs dont l'une a une très forte ressemblance physique et mentale avec la mère. L'autre poursuit une scolarité normale. A. est accueillie une première fois en CLIS en intégration à raison de deux jours par semaine. L'autre moitié du temps, elle bénéficie de soins thérapeutiques et éducatifs en hôpital de jour. En raison d'encoprésie et d'autres troubles du comportement, la CLIS ne pouvait plus proposer de réponse adaptée. A. suivra une scolarité et recevra des soins complets à l'hôpital de jour pendant un an. Elle sera à nouveau accueillie en CLIS à temps partiel. Cette seconde intégration aboutit à un succès qui permet d'augmenter son temps de présence dans la

classe. Cependant, les troubles psychologiques étant encore importants, une intégration à temps complet ne peut être envisagée.

M. est issue d'une fratrie de cinq enfants, et souffre, comme ses frères et sœurs, d'épilepsie. Ses aînés sont en établissement spécialisé car le degré de la maladie qui les affecte provoque d'importants troubles du comportement. L'épilepsie de M. est stabilisée par un traitement médicamenteux qui empêche les convulsions. Elle n'apparaît que par des moments « d'absence » où M. a le regard fixe, et ne réagit à aucune sollicitation. Elle ne se souvient pas de ses crises épileptiques. Agée de neuf ans lors de son accueil en CLIS, M. présente un caractère à la fois naïf, d'une grande immaturité, et en même temps un désir d'être adolescente en adoptant une tenue et un comportement appropriés à ce désir.

Le parcours scolaire de M. est composé de deux CP, d'une CLAD⁴⁵ puis d'une scolarisation en CLIS

M. atteindra un niveau scolaire de CE2 lorsqu'elle quittera la CLIS. Elle aurait pu prétendre à une orientation en SEGPA. Toutefois, « l'attrait de M. pour les garçons » étant très fort, la CCPE et la CDES choisiront une structure d'accueil plus « sécurisante » pour l'enfant. M poursuivra sa scolarité dans un établissement spécialisé à petit effectif.

J. souffre d'une forte dépression nerveuse lorsqu'elle est accueillie en CLIS. Un grand manque de confiance en elle donne l'image d'une petite fille très fragile, qui pleure dès qu'elle ne réussit pas. J. est née avec un fort strabisme et une myopie qui a nécessité de nombreuses interventions chirurgicales et provoqué des absences scolaires prolongées. Son frère aîné n'a jamais accepté la naissance de sa petite sœur. Ce rejet s'est encore renforcé par l'aspect physique du strabisme et par l'échec scolaire, et s'est traduit par un comportement méprisant, dénigrant et moralement maltraitant. Les parents souffraient également du comportement de leur fils. La mère tomba elle aussi en dépression nerveuse, pratiquement au même moment que sa fille. J est accueillie en CLIS à l'âge de sept ans. Un dispositif d'aide est mis en place. Elle restera quatre années dans cette classe. De gros progrès tant scolaires que comportementaux seront le signe

⁴⁵ Classe d'Adaptation Scolaire

d'un dépassement du seuil de la déficience. J. sera la première élève de ma classe à être proposée en intégration dans une classe ordinaire.

Ces différents cas témoignent d'une intégration réussie dans une classe à petit effectif qui permet à la fois d'individualiser les apprentissages en les insérant dans un projet pédagogique rédigé à partir des compétences de l'élève et de celles qu'il pourra acquérir. Ceci explique la présence de différents niveaux au sein de la classe, le CE2 étant généralement le niveau requis pour une orientation en SEGPA. Si ce niveau est souvent maximal en CLIS, le cas de J. démontre que les apprentissages proposés répondent aux capacités de l'élève et qu'ils peuvent parfois correspondre à un programme scolaire ordinaire.

La scolarité de l'élève est également adaptée, par exemple en fonction de ses différentes prises en charge effectuées pendant ou en dehors du temps scolaire. La CLIS offre donc une certaine « souplesse » de fonctionnement puisque différentes modalités de scolarisation y sont possibles (cas de A. scolarisée à temps partiel).

On s'aperçoit également que l'orientation au sortir de la CLIS1 répond au besoin de l'enfant puisque, à la réussite scolaire, d'autres critères comme l'aspect sécuritaire et le projet professionnel sont aussi pris en compte. Ceci est illustré par l'exemple de M. qui pourra poursuivre ses apprentissages dans un environnement scolaire adapté.

Ces situations d'enfants attirent l'attention sur d'autres caractéristiques de la population scolaire avec laquelle l'enseignant en CLIS travaille. Mais, même si les « cas d'élèves » sont différents et si chaque enfant nécessite une relation et adaptation pédagogique individuelle, les difficultés et les compétences scolaires sont parfois communes et permettent des groupes de niveau au sein de la classe spécialisée.

Or la différenciation pédagogique est elle-même une des caractéristiques de la Classe d'Intégration Scolaire. Elle est perçue par les enseignants soit comme une difficulté professionnelle majeure qui ne les incite pas à se spécialiser, soit comme un attrait voire un défi qui peut les motiver pour postuler en CLIS. Cet aspect sera analysé à partir des entretiens menés avec des enseignants exerçant en classe ordinaire et avec des enseignants en poste dans une Classe d'Intégration Scolaire.

Néanmoins, l'étude de l'évolution du métier d'enseignant en général fait apparaître une complexité des fonctions éducatives due à des facteurs tels que les nouvelles matières à enseigner (langue, informatique...), une nouvelle conception du travail en équipe (par exemple le projet d'école), la violence des élèves ou des parents, etc., ce qui suscite également l'émergence de besoins revendiqués en terme de reconnaissance sociale et professionnelle.

Par conséquent, l'identité professionnelle des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire suppose une approche des représentations du métier d'enseignant en général à travers les éléments évoqués précédemment (évolution et complexité du métier et besoin de reconnaissance), pour que l'on puisse ensuite aborder le concept d'identité, à travers différents travaux dont sont issus quelques-unes des composantes de ma problématique. Ainsi, seront présentés les éléments identitaires recherchés, en relation avec la méthodologie choisie pour les appréhender.

Deuxième partie

**Approche conceptuelle de l'identité professionnelle,
problématique et orientations méthodologiques**

On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité

Claude Dubar (1991, p.119)

Vecteur de ma recherche, le concept de représentations a permis, dans la première partie de ces travaux, d'accéder à la question de l'intégration scolaire à partir de la représentation du handicap.

Les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités sociales et professionnelles (Barbier, 1996 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991). Mais l'identité est elle-même objet de représentation. Pour J.F. Blin (1997, p.36), l'activité professionnelle se fonde en partie sur un système plus ou moins cohérent et plus ou moins conscientisé de représentations et de pratiques de ce qu'est la profession et son activité. Un tel ensemble de représentations professionnelles correspond à un « modèle professionnel ». Chaque modèle se caractérise par des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui fondent l'approche professionnelle privilégiée et orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions, dans des contextes particuliers qui sont alors eux-mêmes caractérisés comme « contextes professionnels ».

Dans mon étude, ce contexte particulier est l'école, entendue à la fois comme institution mais aussi comme lieu d'exercice d'une profession, comme organisation, c'est-à-dire, selon le paradigme fonctionnaliste, comme "système de coordination des activités de deux ou plusieurs individus pour la réalisation d'objectifs communs" (Chanlat et Seguin, 1983). Mais c'est aussi un "contexte d'actions dans lequel se nouent et se gèrent des rapports de coopération, d'échanges et de conflits entre des acteurs aux intérêts divergents". (Friedberg, 1989). Les activités professionnelles s'exercent dans le cadre de situations particulières. Or, comme le souligne J.M. Berthelot (1983), "une situation n'est pas l'existence singulière d'une réalité générique mais un mode de construction sociale en tant que celui-ci n'est pas seulement du domaine des structures mais également de celui du sens." En conséquence, les situations professionnelles sont complexes car s'y inscrivent des activités s'appuyant sur une multitude d'interactions. Ainsi les acteurs en situation professionnelle développent-ils des pratiques pour assurer leurs activités en se situant par rapport aux exigences, contraintes et injonctions définies dans des cadres institués, conformément à une

déontologie professionnelle. Comme nous l'avons vu, la théorie des représentations ne se rapporte pas au fonctionnement d'un sujet isolé mais l'intègre comme partie prenante d'un système plus vaste qui inclut les relations et les rapports aux autres ainsi que le contexte où se définissent les rôles, les normes et les statuts.

Dans cette recherche, nous verrons de quelle manière les enseignants en CLIS développent des pratiques, par exemple, pour gérer l'hétérogénéité de leur classe ou pour intégrer leurs élèves dans l'école, selon leurs propres représentations de leur travail et selon leur contexte professionnel. A partir de l'enquête les ayant amenés à s'exprimer sur leur métier, seront également évoquées leurs relations de travail avec d'autres collègues de classe ordinaire et avec d'autres professionnels de l'enfance, c'est-à-dire la manière dont ils perçoivent ces relations et dont ils se sentent perçus par les autres acteurs de l'enfance.

Le métier d'enseignant est donc objet de représentations. Parmi ses multiples aspects, il me semble que l'évolution et la complexité apparaissent comme les plus prégnants, engendrant ainsi un besoin de reconnaissance des enseignants. Ces trois aspects vont être présentés dans cette seconde partie du travail consacrée à l'approche conceptuelle, à la problématique et aux orientations méthodologiques de ma recherche. Ils seront également évoqués lors de l'analyse des entretiens avec les enseignants en CLIS, lorsque sera abordée la perception de leur travail.

D'autres travaux sur l'identité professionnelle des enseignants seront aussi présentés. A partir des résultats de ces différentes recherches, il sera possible d'analyser quels sont les composantes identitaires communes à retenir compte tenu de ma problématique.

I Approche conceptuelle de l'identité professionnelle

A Des représentations à l'identité professionnelle des enseignants

1 Les représentations du métier d'enseignant

1.1 L'évolution du métier

Le métier d'enseignant semble s'être transformé de manière rapide depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Certains chercheurs parlent d'une profession en pleine mutation qui se cherche et qui oscille, incertaine d'elle-même, de son rôle et de sa valeur, entre le changement et la tradition.

Rangées d'écoliers en sarrau, les instituteurs assimilés à des "hussards noirs de la République", les lycéens "héritiers" et future élite, telles ont été les figures emblématiques du système scolaire français jusqu'aux années 50. Tous acceptaient les codes implicites du système et, comme le dit François Dubet (2002, p.88), "ni les goûts, ni la sociabilité juvénile n'avaient le droit de cité dans des établissements où les sexes étaient séparés." De nos jours, l'école s'est massifiée, modernisée, et partiellement démocratisée ; la scolarisation s'est considérablement allongée et la population scolaire a connu une croissance substantielle, tout en se diversifiant, ce qui a entraîné une multiplication et une différenciation des approches et des méthodes pédagogiques afin que tous les élèves y trouvent leur compte. Par ailleurs, de plus en plus de jeunes sont à l'école de plus en plus longtemps, notre société et le marché de l'emploi n'ayant pas ou peu de places ou d'utilité pour des jeunes sans diplôme ni qualification.

Dans ce nouveau contexte marqué par les transformations et les crises du système éducatif, ses ambitions accrues, l'élargissement et le renouvellement des publics scolaires, la dégradation des conditions d'enseignement dans certaines zones à haut risque, les enseignants se trouvent parfois aux limites de leur action et de leur identité. Cette situation est d'autant plus difficile qu'ils ne trouvent ni dans l'institution scolaire, ni dans la société, des normes et des repères stables et évidents qui viendraient légitimer leurs actes et leurs décisions. Ils sont donc bien souvent renvoyés à eux-mêmes et doivent inventer « sur le tas » des identités et des projets composites à partir de leurs propres ressources et expériences.

Par ailleurs, l'école elle-même, en tant qu'organisation, s'est beaucoup complexifiée et alourdie. Autour des enseignants sont apparus de nombreux et nouveaux acteurs (psychologues, aide-éducateurs, conseillers pédagogiques, ...).

Les enseignants doivent donc négocier et partager une partie de leur mission traditionnelle non seulement avec ces autres professionnels, mais aussi de plus en plus avec les parents et les communautés locales. La présence de l'ensemble de ces acteurs induit une dialectique, complexe et parfois lourde, de contrôle, de collaboration et d'innovation. Une énergie considérable est nécessaire pour définir mais aussi négocier les rôles de chacun, et construire un cadre d'action.

Les transformations touchent aussi les programmes scolaires, la formation des enseignants, les pratiques scolaires, sous la pression de tentatives répétées de rénovation de l'enseignement. Ces réformes témoignent que les fondements de la culture scolaire traditionnelle sont fragilisés. Par conséquent, chaque enseignant finit par se rabattre sur une culture plus personnelle qu'il confronte à celle des élèves. En outre, la culture de masse et les technologies de la communication, de la télévision à internet, ont sapé le monopole du savoir scolaire. Les élèves apprennent aussi ailleurs qu'à l'école.

Enfin, depuis la dernière décennie, à peu près tous les systèmes d'enseignement occidentaux sont entrés dans une phase de transformation afin de s'adapter à la nouvelle économie du savoir, aux changements technologiques et aux transformations du marché du travail. A bien des égards, les savoirs et les compétences scolaires, ainsi que les diplômes, deviennent aussi des marchandises appelant, chez les élèves, les parents et les enseignants, des conduites stratégiques et utilitaires, et ce au moment où nos sociétés connaissent une inflation des diplômes. Avec toutes ces transformations, l'école apparaît comme une institution qui s'interroge.⁴⁶

Dans une enquête effectuée en 2002, environ 80 % des enseignants interrogés trouvaient leur métier difficile. La gestion de l'hétérogénéité des élèves et le comportement des élèves étaient les principaux éléments explicatifs des difficultés du métier d'enseignant, suivis de la préparation et l'organisation des activités pédagogiques

⁴⁶ Le Débat National sur l'Avenir de l'Ecole en 2004 témoigne d'un système éducatif en quête d'innovation pour s'adapter aux transformations de la société.

ainsi que du volume de travail personnel.

La raison principale souvent évoquée pour tenter d'expliquer ces difficultés rend compte de la complexité du métier, second aspect que je souhaite développer.

1. 2 La complexité du métier

Dans le premier degré, la complexité s'exprime d'abord à travers le terme de polyvalence. La polyvalence disciplinaire a toujours été la caractéristique principale du métier d'instituteur qui le différencie de celui de professeur. V.Bouysse (2007) a effectué un travail de recherche sur des textes institutionnels afin de connaître l'origine et la place du terme "polyvalence" dans l'histoire de l'enseignement. Selon elle, le terme de "polyvalence" n'apparaît pas avant 1960 dans les discours sur l'éducation et n'est précisé dans un texte officiel sur la formation qu'en 1972. Auparavant, l'idée importante était celle de l'unicité du maître, constante depuis Guizot et Duruy. En effet, en 1866, Duruy parle du "missionnaire de toutes les idées utiles et saines" pour justifier d'ajouter des notions sur l'agriculture, et Ferdinand Buisson, en 1881, affirme lors d'un congrès pédagogique : "C'est là votre dignité. Ne pas rester les manoeuvres de l'alphabet pour devenir des éducateurs au-delà des savoir-faire lire-écrire-compter." A partir des années 60 où les élèves du primaire accèdent progressivement au secondaire, l'école ne doit donc plus préparer au certificat d'études mais à l'entrée en sixième. Ensuite, à partir des années 90, l'essor des projets et de la politique de la ville, partie prenante de l'aménagement du temps de l'enfant, a pour conséquence l'entrée d'intervenants extérieurs dans l'école, à la condition que les enseignants conservent leur polyvalence.

Selon V.Bouysse, la polyvalence qui consiste à gérer l'hétérogénéité a toujours existé, notamment par la présence perdurante des classes uniques. Mais sur le plan de la polyvalence disciplinaire, il semble que certains enseignements, tels les enseignements dans les domaines sportif et artistique, aient été délaissés.

Par exemple, en 1874, le ministère se soucie de faire rentrer des professeurs de lycée dans les Ecoles Normales, en faisant prévaloir l'intérêt que cela aurait pour certaines disciplines qui exigent des aptitudes "spéciales" (chant, éducation physique, dessin). Les premiers à s'en insurger furent les directeurs d'Ecole Normale. A la fin des années 60, la création des conseillers pédagogiques spécialisés en EPS, en éducation musicale et en arts plastiques, témoigne de la difficulté d'enseigner ces disciplines. Par

ailleurs, le champ actuel des disciplines à enseigner s'est accru et de nouveaux sujets à traiter sont apparus : informatique, langue... Toutefois, cette transmission des connaissances par des disciplines est, selon Philippe Meirieu, une "vieille" conception désormais battue en brèche : "des bribes de connaissances extirpées des traités savants et compilées dans des manuels". Il s'agit donc de leur "donner du sens". En les "reliant", ajouterait Edgar Morin.

Au total, aujourd'hui, on peut dire que la polyvalence est elle-même plurifonctionnelle : enseigner, surveiller, éduquer, gérer le travail avec les intervenants extérieurs, organiser le travail en équipe, décider de l'organisation de l'école, gérer les relations avec les parents ... et continuer à se former.

La formation est en effet un élément important qui doit permettre de répondre, tout au long de la carrière de l'enseignant, à la nécessité de connaître les recherches, notamment en sciences de l'éducation, nécessaires pour trouver des réponses plus pertinentes aux problèmes rencontrés dans la classe. Or Astolfi (2003, p.47) constate que "les recherches en sciences de l'éducation et les directives institutionnelles ont beau s'évertuer à parler de construction, de formation, de médiateur, d'apprenant, l'agir continue à s'inscrire dans la transmission, l'instruction, dans un rapport maître-élève, subordonné à des leçons, des programmes". Anne Jorro (2002) fait, elle aussi, le constat d'une pratique de l'évaluation qui perpétue une fonction de "conformation-sanction" alors qu'elle devrait avoir pour objet d'être une "ouverture-critique". Selon ces auteurs, la remédiation se trouve dans la formation des enseignants qui doit être axée sur la pratique réflexive.

Dans la réflexion sur l'exercice des métiers, la figure du praticien réflexif proposée par Donald Schön (1996) s'impose en effet de plus en plus. Les savoirs rationnels, observait-il, ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel, la réflexion dans l'action et sur l'action. C'est ainsi que les termes de « métier » et de « profession » appliqués à l'enseignement ont également fait l'objet de réflexion. Comment peuvent-ils être définis ?

Selon Astolfi (2003, p.38), un métier se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, par l'application d'une gamme de « routines » disponibles, de gestes reproductibles. Le métier est ainsi fondé sur la recherche de réponses invariantes dont les acteurs attendent "qu'elles marchent", sans analyse singulière de chaque

situation. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, chaque poste de travail peut être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe. Une profession suppose au contraire que l'exercice des tâches requises corresponde à une situation de résolution de problème entraînant une articulation de connu et d'inconnu, supposant un investissement personnel, et de l'originalité. En quelque sorte, le métier fournit à la profession des grilles d'analyse de problèmes plutôt que des procédures de résolution.

Dubet (2002, p.317) définit le métier comme une qualification sociale appartenant à une personne au terme d'un apprentissage méthodique et complet. Ce métier peut être ou non une profession en fonction de son degré de reconnaissance institutionnelle et de l'autonomie qu'il confère à celui qui le possède et qui peut l'exporter d'un cadre de travail à un autre.

Dans l'enseignement, Anne Jorro (2002, p.40) distingue les gestes du métier et les gestes professionnels. Les gestes du métier possèdent un caractère social. Ce sont des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier. Les gestes professionnels sont des signes appréhendés en situation et appartiennent au style personnel de l'enseignant, selon ses valeurs et ses croyances, sa personnalité. En d'autres termes, la pratique éducative se comprend en termes de compétences professionnelles, entendues comme □ savoirs d'action qui permettent aux praticiens de disposer de repères quant à leur champ d'expertise professionnelle. □ (2002, p.9) Mais elle fait appel également à □ des dimensions sensibles et symboliques enracinées dans des valeurs. □ (p.9).

Comme tous les « métiers de l'humain », le métier d'enseignant est particulièrement concerné par cette approche. Enseigner requiert, outre la connaissance des contenus d'enseignement et en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux, les uns issus de la recherche en sciences humaines et sociales, d'autres issus de la tradition et de l'expertise professionnelle collective, d'autres encore construits par chacun au fil de son expérience. La pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire dialoguer ces divers savoirs.

Mais ceci suppose que soit préservé et conforté le désir d'enseigner.

1.3 Le désir d'enseigner et le besoin de reconnaissance

Dans *Parcours de la reconnaissance* (2004) Ricoeur repère, dans la

dispersion des sens donnés au terme de « reconnaissance », trois pôles et un fil conducteur.

Les trois pôles sont ceux de la « reconnaissance-identification » (reconnaître quelque chose comme étant un quelque chose en général, chose ou personne), puis du « se reconnaître soi-même » comme capable de ceci ou de cela, et enfin de « la reconnaissance mutuelle » (se reconnaître l'un l'autre).

Quant au fil conducteur sous-jacent à cette tripartition, c'est la notion d'identité qui le fournit : une identité que l'on établit dans le cas de l'identification, que l'on revendique dans la reconnaissance de soi, pour laquelle on lutte dans le cas de la reconnaissance mutuelle.

Une recherche de Bruno Maresca (1996) cherche à établir les raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi leur métier. Elle montre que si la grande majorité des enseignants sont attachés à leur métier, près de la moitié juge la place des instituteurs et des professeurs des écoles insuffisamment valorisée.

La grande majorité des enseignants sont persuadés que leur métier est □ l'un des plus beaux □, et ils aiment à se définir comme des « éducateurs » dont la spécificité de la fonction réside dans la globalité de leur investissement pédagogique plutôt que dans les compétences disciplinaires.

Parmi les raisons qui les ont incités à s'engager dans le métier et les aspects qu'ils apprécient le plus dans son exercice quotidien, □ le désir d'enseigner □ et □ le désir de s'occuper d'enfants □ occupent la première place. Les conditions de travail sont appréciées pour l'autonomie qu'elles procurent, ainsi que la stabilité de l'emploi, le temps libre, et les vacances qu'elles offrent.

Par opposition à cette image positive, les enseignants sont insatisfaits de la place qu'ils occupent dans la société, du degré de considération qui s'attache à leur profession, ainsi que du niveau de leur salaire. Les jeunes générations d'enseignants issues des IUFM ont tendance à préférer au terme « d'instituteur », des dénominations plus « valorisantes » telles que enseignants et professeurs des écoles, marquant ainsi leur désir de ne pas être maintenues dans un statut « inférieur » parmi les enseignants.

Les travaux de Maresca comportent un test proposant une liste de 26 métiers auxquels il était demandé aux enseignants de s'identifier.

Les résultats sont les suivants, par ordre décroissant : psychologue, éducateur de jeunes enfants, formateur, assistante sociale, présentateur, chef d'orchestre et metteur en scène.

A côté de ces proximités fonctionnelles représentées globalement par des métiers de relation avec les personnes, les enseignants du premier degré se projettent sur des images plus allégoriques, plus particulièrement celles qui véhiculent le caractère de □ représentation du magistère □ (présentateur, chef d'orchestre, metteur en scène).

Par ailleurs, cette même enquête révèle le positionnement des enseignants dans une profession « intermédiaire » qui évacue les professions jugées inférieures ou passives (comme animateur, moniteur, surveillant) et les professions évoquant l'enseignement supérieur (par exemple, chargé de cours, spécialiste, conférencier, intellectuel). En opérant un croisement des opinions relatives aux attraits du métier, aux insatisfactions qu'il engendre, et aux aspects qui structurent l'image de la profession, on obtient quatre grands types d'enseignants du premier degré :

- Un premier groupe (24%) porte un regard positif sur tous les aspects de l'activité enseignante. Convaincus de la pédagogie différenciée et du décloisonnement, ils considèrent l'image sociale de leur profession comme relativement satisfaisante et sont mêmes prêts à conseiller ce métier à leurs enfants. Cet enthousiasme caractérise une partie des enseignants jeunes mais non débutants, et pour une grande part exerçant en école maternelle.
- Un second groupe (25%) correspond à des enseignants très motivés par le désir d'enseigner mais qui estiment que la profession n'est pas assez valorisée. Ils jugent leur salaire insuffisant au regard de l'utilité sociale de leur fonction.
- Un troisième groupe (34%) paraît moins déterminé par l'ambition pédagogique et se satisfait surtout des avantages matériels du métier (en particulier le temps disponible).
- Le dernier groupe (17%) constitue celui des déçus. Ils cesseraient volontiers d'enseigner si cela leur était possible. Selon eux, le métier enseignant est trop mal considéré socialement et en terme de rémunération.

En conclusion, Maresca pense qu'il ne faudrait pas analyser ces résultats en donnant □ une image d'un monde professionnel cloisonné, fait d'une mosaïque de comportements, en particulier de générations qui n'auraient pas la même conception du métier. □ □ Bien au contraire, il estime que ces différences d'appréciation doivent être

vues comme des indicateurs d'un métier qui évolue.

Etre enseignant semble conserver une forte capacité d'attraction qui fonctionne à part égale sur l'idéal pédagogique et sur certains avantages professionnels. Toutefois, l'image du métier manque de reconnaissance, tant institutionnelle que sociale.

Le travail sur l'identité professionnelle inclut les représentations que l'on a de son métier, mais aborde aussi les pratiques, les interactions et l'engagement dans l'action en fonction de ces représentations. Parmi différents travaux, deux ont retenu mon attention. Ils présentent l'intérêt d'aborder l'identité professionnelle des enseignants soit à travers une discipline d'enseignement, soit selon le type d'établissement.

Martin Robitaille (1998), à partir de l'hypothèse selon laquelle l'identité professionnelle se construit sur la base des rapports sociaux du travail, propose une analyse de différents types de pratiques quotidiennes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève et celle des réseaux sociaux et professionnels associés à son travail.

Thérèse Roux-Perez (2001) appréhende les "processus de construction de l'identité professionnelle, des enseignants d'Education Physique et Sportive, à travers leurs représentations sociales et professionnelles."

A ma connaissance, les acteurs de l'enseignement spécialisé ont peu fait l'objet de travaux en France. Toutefois, ma recherche fera référence à la thèse soutenue à l'Université de Genève par Jean-Marie Veya (1998) : *Lieux, arts et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales Vaudoises*.

Ces différents travaux vont maintenant être brièvement présentés.

2 Des représentations à l'identité professionnelle

2.1 Martin Robitaille *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel* (1998)

Martin Robitaille a choisi deux grands aspects de la pratique enseignante

pour alimenter la construction d'une typologie des identités professionnelles. Le premier concerne le rapport à élève, c'est-à-dire le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action qui constitue la pratique enseignante en tant qu'elle est relationnelle. Le second se rapporte à la représentation que l'enseignant se fait de son propre travail et à la façon dont il anticipe l'avenir (projets professionnels, projets pédagogiques, etc.)

Cette démarche d'analyse débouche sur la mise en relief de trois grands types d'identités professionnelles :

- l'identité de retrait : elle se caractérise par un repli sur soi de l'enseignant, la pratique enseignante quotidienne n'arrivant plus à produire sa propre motivation et, par effet d'entraînement, la relation avec l'utilisateur s'anémiant.
- l'identité d'autonomie : ses principales caractéristiques sont une très forte interaction reliant les enseignants aux élèves et l'existence de projets.
- l'identité d'ambivalence : un fossé s'est creusé entre les rapports avec les élèves et d'autres aspects de l'expérience d'enseigner, qui en maintient jusqu'à un certain point le désir.

2.2 Thérèse Roux-Perez *Les processus de construction de l'identité professionnelle à travers les représentations sociales et professionnelles des enseignants d'Education Physique et Sportive* (2001)

Selon l'auteur, l'identité professionnelle" s'inscrit dans un processus au sein duquel les acteurs mettent en oeuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de leur profession."

A travers cette recherche, il apparaît qu'en s'appuyant tantôt sur une revendication d'appartenance à un groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt sur l'affirmation d'une singularité de leur contexte professionnel, les enseignants d'Education Physique et Sportive élaborent une identité plurielle et composite, faite d'ajustements multiples, de « bricolages », pour construire □ un monde cohérent et lui donner sens au quotidien. □

A l'aide de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, l'étude T. Roux-Perez a pour objectif de □ repérer les permanences, les inflexions, les modifications et les ruptures dans la trajectoire professionnelle □ de la population

enquêtée.

Les résultats de cette recherche font apparaître une construction identitaire professionnelle selon trois échelles :

- l'échelle collective : l'identité s'y construit à partir des tensions entre continuité et changement, spécificité et intégration de la discipline enseignée au sein du système scolaire. Elle se constitue sur des formes de représentations collectives et de valeurs partagées dans le but de défendre le groupe professionnel au sein de l'école et vis-à-vis de la société.

- l'échelle des différents profils identitaires, sortes de sous-groupes professionnels ayant des caractéristiques, des idéaux-types et des représentations différents.

- l'échelle individuelle où les itinéraires professionnels sont liés à la singularité des histoires et des contextes.

Ce travail montre que les enseignants d'Education Physique et Sportive s'adaptent en permanence et construisent des stratégies professionnelles qui favorisent des dynamiques identitaires spécifiques.

2.3 Jean-Marie Veya *Lieux, arts et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises* (1998)

Ce travail fait apparaître une ambivalence des représentations : d'une part il est demandé aux enseignants spécialisés de prendre en charge l'élève « difficile », la classe spécialisée offrant une réponse adaptée aux besoins de cet enfant, d'autre part, on considère que les classes spécialisées sont des survivances du passé, l'école publique étant le lieu de la scolarisation, l'école spécialisée le lieu de la ségrégation.

Lors des entretiens avec les enseignants, sont exprimés des sentiments de malaise, de fatigue, d'inconfort, mais les enseignants appartenant au service éducatif itinérant les vivent moins que ceux qui pratiquent dans des écoles d'enseignement spécialisé.

Ces différents aspects négatifs du travail seraient liés à une augmentation des élèves ayant des troubles du comportement, et à une recrudescence des relations difficiles avec les parents. Pourtant, l'auteur estime que ces élèves sont au cœur du métier d'enseignant spécialisé et, de ce fait, des aspects positifs, comme le travail en équipe, la recherche didactique sont des clés pour travailler avec eux. Il s'agit peut-être

de repenser l'enseignement spécialisé pour l'adapter aux caractéristiques de cette nouvelle population, et de se demander en quoi cet enseignement est spécial ou spécialisé.

L'auteur voit dans la singularité, la complexité, la liberté d'appréciation, des corollaires de la conception qu'ont les enseignants spécialisés "de l'art de s'adresser à des enfants, avec dignité et responsabilité". (p.3) Il définit l'art comme « spécial » dans la mesure où il peut se distinguer d'un autre art, à la fois plus proche et plus global. La spécialisation relèverait donc de compétences dans un domaine plus étroit, en raison des expériences, des compléments d'études et des intérêts de l'enseignant spécialisé. Par conséquent, "l'enseignement spécial envisage les mêmes « branches » que l'enseignement ordinaire, mais les méthodes et les exigences peuvent varier en fonction des aptitudes de l'enfant." (*ibid.*) Alors que dans l'enseignement régulier, les anticipations et les régulations de l'enseignant s'effectuent en fonction de finalités collectives, dans l'enseignement spécialisé ces mêmes finalités sont différées, voire abandonnées, au regard du projet ou de la situation de chaque enfant. Face à l'agir, le questionnement de chacun de ces enseignants est donc fondamentalement différent.

"Vous partagez avec l'enseignement ordinaire un fonds culturel commun, mais avec une autre mémoire, dont les usages se transmettent, le plus souvent à votre insu, par générations de praticiens ou d'équipe."

C'est par ces propos que Jean-Marie Veya introduit la notion de « culture de métier », qu'il définit comme "un fatras de règles, de normes, d'idées de valeurs, de rites, qui se perpétue, disparaît, renaît" (p.8,) et dont les procédés les plus emblématiques sont des procédés de contournement. Au nom de "la vie comme source de relations, d'expériences et d'apprentissages", l'auteur affirme que "l'enfant peut être considéré autrement que sous les signes de la déficience, l'école « spéciale » étant un lieu d'accès aux autres et aux choses du monde, avec des rituels d'accueil et de grandissement, des rituels de conflit et de réparation" (*ibid.*). Ainsi, cet art spécial est bâti sur des capacités à entendre et comprendre les parents, à affirmer la singularité de chaque enfant, à jouer de l'alternance, du contre-pied, de la diversité, et de la solidarité par un travail avec des équipes composites.

Nous venons de voir à travers ces différents travaux consacrés à l'identité professionnelle des enseignants que le travail enseignant représente un espace où les

individus peuvent se sentir reconnus et valorisés et où peuvent se négocier et se gérer des appartenances identitaires.

L'identité doit donc être associée aux composantes « collectives » des rapports interpersonnels et au « rapport à soi » étayé par les conditions de la reconnaissance.

La mise en relief de ce double processus a l'avantage de faire ressortir la capacité qu'ont les acteurs d'intervenir sur leur propre milieu de travail, mais plus encore de montrer l'influence des échanges humains de travail sur le développement de l'identité personnelle elle-même.

Le domaine de l'interaction, privilégié par Robitaille, sera également investi dans mon enquête. Il en sera de même pour la représentation que l'enseignant se fait de son travail, même si je ne l'aborde pas sous le même angle que le chercheur, qui l'a plutôt lié à la façon dont l'enseignant anticipe l'avenir.

Comme cela a déjà été évoqué, la perception du travail sera mise en lumière par l'évolution du métier d'enseignant. Cet aspect sera analysé dans la même perspective de recherche que celle de Roux-Perez, c'est-à-dire à travers la mise en œuvre de stratégies d'adaptation au travail puisque l'existence d'une nouvelle population scolaire orientée en CLIS est perçue. De la même façon, seront empruntés à Roux-Perez ses modes d'interprétation des résultats, afin de faire apparaître une construction identitaire professionnelle selon différentes échelles. En effet, les enseignants en CLIS seront amenés à évoquer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes au sein du système scolaire, du groupe des enseignants « en général », du groupe des enseignants spécialisés et de l'équipe pédagogique au sein de leur école.

Les entretiens réalisés porteront également sur les compétences nécessaires pour enseigner en CLIS, capacités qui relèvent selon Veya d'un "art spécial" pour lequel il énumère un certain nombre de spécificités telles que : une autre approche de l'enfant, des relations spécifiques avec les parents, des procédés pédagogiques adaptés et un travail avec d'autres intervenants. Tous ces éléments seront présents dans ma recherche afin de déterminer la manière dont les enseignants en CLIS décrivent leurs pratiques, en les comparant à celles de leurs collègues en classe ordinaire. La formation et l'expérience professionnelle, les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS perçus par les enseignants en poste en CLIS seront également évoqués.

Par la représentation de l'enseignement spécialisé comme un "système ambivalent" de nécessité et de ségrégation, et par les sentiments qu'il engendre chez les enseignants spécialisés, Veya introduit la perception par les « autres » comme une composante de l'identité. Les résultats de mon enquête auprès des enseignants en CLIS, seront croisés avec les représentations qu'ont des collègues exerçant en classe ordinaire, et celles des spécialistes de l'enfance également interrogés sur le travail en Classe d'Intégration Scolaire.

Ce double processus de l'identité est en effet l'élément principal sur lequel repose mon travail.

La convocation des différents travaux que nous venons d'examiner et les éléments théoriques qui vont être maintenant présentés permettront de définir ma problématique ainsi que les orientations méthodologiques de ma recherche. A travers quatre approches de l'identité, nous puiserons les éléments susceptibles d'éclairer les propos recueillis au cours des entretiens effectués auprès d'acteurs différents de l'enseignement, et de professionnels de l'enfance.

B Les différentes approches de l'identité

Georges Herbert Mead fut le premier à décrire, en 1934, la socialisation comme la construction d'une identité sociale dans et par l'interaction avec les autres, en précisant : "Il n'y a pas de Moi sans Nous".

Le champ d'étude de l'identité s'est ensuite développé en psychologie clinique, en sociologie et en psychologie sociale, mais "l'intérêt pour le soi s'est formé et développé sur le continent nord-américain alors que les questions d'identité sociale et l'importance accordée aux facteurs sociaux structuraux deviendront une caractéristique de la psychologie sociale européenne." (Baugnet, 1998, p.10).

Le soi est ici étudié en tant que phénomène psycho-social (W.James, 1890 ; Baldwin, 1897 ; C.Cooley, 1902). Que ce soit du côté de la psychanalyse (Freud, 1921), de la psychologie génétique et du développement (Wallon, 1942 ; Zazzo, 1969 ; Piaget, 1937, 1945) ou en pscho-sociologie (Erikson, 1968), la notion d'identification apparaît comme le processus constitutif d'un sujet.

En 1979, Moscovici analyse l'identité à partir de "la tiercéité du regard psychosocial" en postulant que l'identité n'existe que dans le rapport d'un sujet (individuel ou collectif) à un alter (individuel ou collectif) et vis-à-vis d'un objet (réel ou imaginaire, physique ou social). Quoi qu'il en soit, l'identité est abordée comme processus plutôt que comme produit, et comme appropriation symbolique d'un sujet, lui permettant de se définir face à un alter dans un environnement. On trouve donc dans cette définition théorique "les fonctions centrales du processus identitaire qui sont celles de permettre de se dire, de se montrer, d'être entendu, identifié, de maintenir un lien, une existence sociale." (Baugnet, 1998, p.17).

Reprenons quelques-uns de ces cinq points.

1 Le soi comme concept

Qu'il s'agisse d'évaluer une situation, de se comporter envers quelqu'un, d'avoir des projets, ou plus généralement de nous situer par rapport aux autres et à l'environnement, ce que nous pensons de nous-mêmes est d'une grande importance et suppose différentes capacités : avoir conscience et connaissance de soi, s'orienter et réguler ses comportements, se penser soi-même.

Ce domaine d'étude a fortement été investi par la psychologie sociale et a donné lieu à différents travaux qui se rattachent à des orientations différentes. Par exemple, on peut retenir l'approche cognitive du soi, l'approche phénoménologique du soi, et l'ego-écologie.

- Sous l'influence de la psychologie expérimentale cognitive, cette perspective se caractérise par une conception d'un soi individuel relativement autonome, les données sociales étant ce sur quoi le soi « opère ». La méthode de recherche est principalement l'expérimentation en laboratoire, qui s'attache à l'étude des composantes cognitives du soi (le contenu) et au soi dans le traitement de l'information (le processus). Le soi est ainsi défini comme une "structure cognitive de reconnaissance et d'interprétation des informations dont la fonction est la régulation de l'expérience sociale" (Markus et Zajonc, 1985).

Cette approche cognitive du soi repose sur une conception implicite de l'homme comme « machine imparfaite » dont la rationalité cognitive est prise sans cesse en défaut. En effet, ses modes de raisonnement étant auto-centrés, il commet des erreurs,

introduit des biais, déforme la réalité, construit une version simplifiée et erronée du monde. La perception sociale est donc plus évaluative que descriptive, impliquant non seulement l'affectivité mais aussi des valeurs sociales.

- Les approches phénoménologiques privilégient la façon dont la personne perçoit ce qui lui arrive et organise cet ensemble dans ce qu'elle constitue comme un « monde ». Cette approche se rattache à la phénoménologie existentielle centrée sur l'exploration du vécu de l'individu.

- L'ego-écologie peut être présentée comme "science empirique de la subjectivité définie comme étude de soi dans ses relations complexes avec l'environnement." (Fischer, 1997). L'identité sociale est définie comme "noyau central de la perception individuelle, sorte de résultante d'un ensemble donné de composantes psychosociales." (Zavalloni, 1978). En tant que structure cognitive c'est un "processus de représentations de soi et de l'autre par lequel les individus organisent leur expérience du monde, une construction subjective imagée de la réalité." (Zavalloni 1978).

2 L'identité dans l'interaction

Ce que nous pensons de nous-même, la façon dont nous nous percevons, dont nous nous définissons, dont nous nous cataloguons ou évaluons qui nous sommes, et dont nous le prenons en compte pour agir, dépend des autres que nous avons rencontrés ou que nous rencontrons quotidiennement. Il s'agit en fait de comprendre comment l'interaction contribue à la conscience de soi et d'autrui à travers l'apprentissage, la prise et l'exécution de rôles. Par conséquent, deux notions sont fortement liées à cette conception : la notion de rôle et celle d'interaction qui a été utilisée dans des travaux de sociologues et de psychosociologues pour expliquer la formation du soi lors de la socialisation primaire (G.H Mead), secondaire (R.Turner) ou la présentation de soi (E.Goffman), par la prise de rôles en situations publiques.

On trouve deux conceptions du rôle. La conception traditionnelle considère le rôle comme correspondant au statut de l'individu en réponse aux normes sociales (Merton, 1949, 1965) et culturelles. En revanche, la conception des interactionnistes symboliques aborde le rôle comme étant négocié à travers les interactions. Il assure en plus d'une fonction de reproduction sociale, une fonction de création du social.

3 L'identité sociale et l'appartenance au groupe

Dans nos jugements, nos perceptions, nos relations avec autrui, nous ne nous comportons pas comme des individus isolés mais comme des êtres sociaux qui constituent une part importante de ce qu'ils sont à partir des groupes humains et des catégories sociales auxquelles ils appartiennent. En quelque sorte, les groupes sont investis psychologiquement par les individus qui peuvent internaliser ces catégories sociales pour se définir subjectivement et agir en conséquence. Dans cette perspective, c'est par rapport à "la catégorisation qui découpe l'environnement social de façon à faire apparaître son groupe et les autres" (Tajfel, 1972, p.296) que se définit l'identité sociale.

Elle a pour but d'organiser et de réduire la complexité du réel, en sélectionnant des éléments et en les catégorisant. D'une façon générale, la catégorisation est un processus perceptif et cognitif qui s'applique à la perception différenciée des personnes et des rôles, et donc indirectement à l'estime de soi, par « auto-catégorisation ».

4 La conception du soi comme entité plurale

Dans sa recherche, Ada Abraham (1972) fait l'hypothèse que le soi est capable d'organiser et d'adapter son être tout entier à des situations spécifiques. En tant qu'entité plurale, le soi organise donc la situation présente par "la force de ce qui existe en lui comme intériorité".

Selon Ada Abraham, la possibilité de réaliser son "soi" est à la base du choix du métier, mais un certain nombre de distinctions sont nécessaires. Par exemple :

- le "soi réel" concerne "l'aptitude de l'enseignant à se rendre compte, à symboliser convenablement ce qui se passe dans son organisme, ce qui est vécu en lui-même, dans ses relations avec les autres".
- le "soi idéal" ou "le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs, ses idéaux et ses aspirations" est une image idéalisée qui peut être soit inhibante

(sentiment de décalage entre l'idéal et le réel), soit inspiratrice.

- le soi professionnel est "l'identité spécifique de l'individu dans son travail qui comporte sa propre conception de ses traits, de son attitude envers les individus rencontrés au cours de son travail, les sentiments et les valeurs qui s'y rattachent."

Le "soi professionnel" assume le sens d'identité et la valorisation du métier, en fonction de « l'image professionnelle de soi », déterminée par la considération que l'individu a de lui-même et par celle qu'il attribue aux autres à son égard. C'est ce qui permet de rendre compte du sentiment de satisfaction professionnelle qui est justement lié à la corrélation entre l'image de soi et les capacités requises pour son travail telles que l'individu les perçoit.

Ada Abraham préconise de considérer le soi comme une entité plurale, notamment lorsqu'il y a nécessité, pour les enseignants, de s'adapter au changement.

Or la plupart des moyens conventionnels utilisés pour stimuler les enseignants aux changements ne sont dirigées que vers l'image idéalisée. Dans le meilleur des cas, ils la renforcent, et, dans le pire, ils cherchent à la détruire. Il en résulte, soit l'affaiblissement du soi réel, soit le sentiment de menace de l'existence même du système défensif de l'enseignant. (*ibid.* p.62)

5 *Identité et représentations*

Afin de maintenir ou d'acquérir une identité sociale, nous nous appuyons sur des systèmes de croyances ou sur des représentations. Tajfel part du postulat selon lequel tout individu tend vers une identité sociale positive (positive selon des critères normatifs, culturels). Ainsi, les représentations de son identité sociale contribuent à l'estime de soi, mais elle peut aussi provoquer un malaise, une souffrance.

Dubar définit l'identité comme étant "le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation, qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions." (2002, p.109) C'est à travers les mécanismes d'identification qu'apparaît cette division du soi comme expression subjective de la dualité sociale. En effet, chacun est identifié par autrui mais peut se définir autrement. C'est par et dans l'activité avec d'autres, impliquant un sens, une justification, un besoin, qu'un individu est identifié et qu'il est conduit à endosser ou à refuser les identifications qu'il reçoit des autres et des institutions

Ainsi, l'auteur appréhende le concept de l'identité à partir de deux mécanismes. Le premier des mécanismes d'identification concerne « l'attribution » de l'identité par les institutions et les agents en interaction avec l'individu. Il s'analyse à l'intérieur des systèmes d'action dans lesquels l'individu est impliqué et résulte de « rapports de force » entre tous les acteurs et la légitimité des catégories utilisées.

Le second mécanisme d'identification concerne l'intériorisation active, « l'incorporation » de l'identité par l'individu lui-même (*ibid.* p.111). Il ne peut s'analyser qu'à travers les trajectoires sociales des individus.

Ces deux processus d'attribution et d'appartenance ne coïncident pas forcément et, lorsqu'il y a écart, il en résulte des « stratégies identitaires » qui peuvent être :

- soit des transactions « externes » (objectives), entre l'individu et les « autres significatifs », visant à accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui. En effet, la relation entre les identités héritées, acceptées ou refusées par les individus et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents ;
- soit des transactions « internes » à l'individu (subjectives) visant à assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi. Cette transaction objective doit se concevoir et s'analyser comme une confrontation entre des demandes et des offres d'identités possibles, comme une « négociation identitaire ».

C'est l'articulation entre ces deux transactions qui est la clé du processus de construction des identités sociales. Le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui) utilisent un procédé commun : le recours à des schémas de typification impliquant l'existence de types identitaires, c'est-à-dire d'un nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires (Erikson, 1968, p.53). Ces catégories particulières servant à identifier les autres et à s'identifier soi-même sont variables, à la fois selon les espaces sociaux et selon les temporalités biographiques et historiques dans lesquelles se déroulent les trajectoires.

A partir de ces différentes facettes, nous retenons que l'identité peut être abordée selon deux angles : la perception de soi à travers ce que nous pensons de nous-même, et la perception de soi par autrui, par ce que l'on dit que nous sommes. Le soi comporte ainsi plusieurs « sous-structures », dont le « soi-professionnel », vecteur de

ma recherche. Par conséquent, l'identité professionnelle des enseignants en CLIS sera appréhendée à partir de « l'acte d'attribution » et de « l'acte d'appartenance », avec comme postulat le fait que de l'interrelation entre ces deux processus provient l'éternelle incertitude qui fait que l'identité est toujours à construire et à reconstruire.

II Problématique et orientations méthodologiques

A Les dimensions identitaires recherchées

1 Le "soi professionnel" ou "identité pour soi "

1.1 Le parcours professionnel

Nous avons vu avec Ada Abraham (1972) que la possibilité de réaliser son "soi" est à la base du choix du métier. Cette conception sera appréhendée à partir des questions portant sur le parcours professionnel de l'enseignant en CLIS interviewé, et plus précisément sur les raisons pour lesquelles :

- il a demandé un poste en CLIS ;
- il a suivi une formation et a obtenu le CAPSAIS ;⁴⁷
- il a effectué une demande de formation en vue de l'obtention du CAPSAIS ;
- il a l'intention de se maintenir sur son poste en CLIS ;

Cette dimension identitaire sera complétée par l'ancienneté sur le poste et dans l'Education Nationale de l'enseignant.

La réponse à la question portant sur les raisons pour lesquelles il souhaite quitter le poste en CLIS pourra être croisée :

- avec des éléments personnels ou familiaux ;
- avec le fait de posséder ou non un CAPSAIS ;
- avec les questions qui abordent le thème de la conception du travail et celui de "l'image professionnelle".

1.2 La vocation

Au cours des entretiens, le concept de vocation fera l'objet d'une question particulière :

"On parle parfois de métier à vocation, c'est-à-dire qui permet la réalisation de soi à travers un travail. Penses-tu que ce soit le cas pour le travail en CLIS ?"

Cette définition se réfère à la conception d'Ada Abraham sur le choix du métier. Par conséquent, il sera intéressant de vérifier si les enseignants s'approprient

⁴⁷ Devenu CAPA-SH

cette définition ou s'ils définissent autrement la vocation, et de percevoir s'ils attribuent ou non la vocation à l'enseignement en général ou à l'enseignement spécialisé. Leurs réponses seront également croisées avec celles évoquées précédemment sur le parcours professionnel.

1.3 Les pratiques professionnelles

Les questions portant sur les pratiques professionnelles des enseignants en CLIS aborderont deux aspects du travail : le travail dans la classe, et celui exercé avec différents professionnels : les collègues dans le cadre de l'intégration des élèves de CLIS, les intervenants extérieurs dans le cadre de la prise en charge de ces élèves, les parents, et les fonctions attribuées à l'Auxiliaire de Vie Scolaire.

+ Le profil de la classe : le nombre d'élèves, leur âge, leur niveau scolaire, la répartition par groupes de niveaux.

+ La pratique pédagogique de l'enseignant : la gestion de l'hétérogénéité, la connaissance des élèves, l'élaboration d'un projet pédagogique.

- Le travail mené avec l'équipe pédagogique sera abordé par des questions portant sur les modalités d'intégration des élèves de CLIS dans l'école.

- Le travail mené avec les intervenants extérieurs concernera les modalités de prise en charge des élèves de CLIS et les réunions de l'enseignant.

- L'enseignant en CLIS sera amené à évoquer les relations qu'il entretient avec les parents et leur implication dans le projet de leur enfant.

- Les fonctions que l'enseignant en CLIS attribue à l'Auxiliaire de Vie Scolaire pourront compléter la manière dont l'enseignant gère sa classe. Les résultats d'un questionnaire adressé à un certain nombre d'AVS seront également croisés avec cette question.

L'analyse des différentes réponses pourra être éclairée en référence aux travaux de J- M Veya, et plus précisément sur "une autre approche de l'enfant", "des manières de faire différentes", "une autre relation avec les parents et un travail avec d'autres professionnels", qui faisaient, selon l'auteur, de l'enseignement spécialisé "un art spécial".

1.4 La conception du travail en CLIS

La conception du travail en CLIS sera abordée selon deux axes.

Le premier axe appréhendera la manière dont l'enseignant en CLIS définit et perçoit son propre travail, à travers des questions portant sur :

- le discours qu'il porterait face à de jeunes professeurs des écoles pour présenter son travail en CLIS ;
- selon son ancienneté, sa perception ou non d'une évolution dans son travail et, le cas échéant, quels en seraient les facteurs.

En référence à Thérèse Roux-Perez, nous pourrions vérifier si, comme les enseignants d'EPS, les enseignants en CLIS mettent en œuvre des stratégies d'adaptation en fonction de l'évolution de leur métier, avec les difficultés éventuelles qu'il rencontre dans leur travail et ce qu'ils font pour y remédier.

Le second axe invitera l'enseignant en CLIS à caractériser son métier d'une façon générale, par le biais de trois questions et d'une proposition de classement de propositions :

- La première question porte sur la connaissance, la reconnaissance, la valorisation ou non que l'institution scolaire confère, selon lui, à son métier.
- La seconde demande à l'enseignant de donner les raisons qui font que certains de ses collègues demandent un poste en CLIS alors que d'autres ne le souhaitent pas.
- La troisième question demande à l'enseignant si, selon lui, des compétences et des qualités professionnelles sont nécessaires pour enseigner en CLIS, et le cas échéant, de les caractériser.

L'analyse se réfèrera, ici aussi, aux travaux de Veya, afin de vérifier si les enseignants en CLIS perçoivent leur travail comme ayant "un socle commun" avec celui exercé en classe ordinaire, mais également avec des compétences et des capacités particulières.

Enfin, au cours d'un travail récent (A.Voiry-Philippe, 2004), il est apparu que des enseignants en CLIS caractérisaient leur métier par trois composantes : le défi pédagogique, la responsabilité de l'intégration et le travail en partenariat. Au cours des entretiens, ces trois propositions sont présentées et il est demandé à l'enseignant de les ordonner et de les commenter. Le cas échéant, il peut également en ajouter de nouvelles.

1.5 La considération que l'enseignant a de lui-même

La considération que l'enseignant a de lui-même apparaîtra grâce à une analyse transversale des entretiens. En effet, c'est à travers la manière dont l'enseignant en CLIS se présentera, justifiera sa pratique, comparera son travail avec celui de ses collègues, exprimera ses difficultés, définira ses relations avec les autres professionnels etc., que pourra être appréhendée l'image que l'enseignant a de lui-même.

1.6 La considération qu'il attribue aux autres à son égard

La question 12⁴⁸ porte sur la perception du travail de l'enseignant en CLIS qu'il attribue aux autres à son égard. Le contexte professionnel ainsi que les collègues de l'équipe pédagogique constitueront ainsi les références sur lesquelles il s'appuiera pour répondre. Toutefois, l'enseignant en CLIS sera peut-être amené, au cours de l'entretien, à « élargir » cette représentation et dépasser et dépasser le contexte proche de son travail pour évoquer, par exemple, l'enseignement spécialisé en général, la personnalité de l'enseignant, etc. Comme pour la question précédente, une analyse transversale des entretiens sera donc nécessaire.

En résumé, cette partie consacrée au soi professionnel de l'enseignant en CLIS permettra de connaître quels sont les raisons et le parcours professionnel qui ont amené des enseignants à occuper un poste en CLIS.

A partir de leurs pratiques professionnelles et de leurs conceptions du métier, nous tenterons de percevoir :

- si le travail en CLIS a évolué et en quoi ;
- s'il existe des façons de faire et des valeurs communes, ce qui permettrait de caractériser le travail en CLIS.

Enfin, la considération que l'enseignant a de lui-même et celle qu'il attribue aux autres à son égard compléteront cette partie qui pourra faire apparaître différents profils identitaires des enseignants.

Tous ces éléments d'identification s'inscrivent dans le processus biographique de la construction de l'identité pour soi. Il s'agit maintenant d'appréhender

⁴⁸ Question 12 : A ton avis, comment est perçu ton travail par tes collègues ?

ces éléments à travers le processus relationnel, afin de mettre en lumière quelle est l'identité que les différents professionnels qui sont amenés à travailler avec lui lui attribuent.

2 L'identité pour autrui de l'enseignant en CLIS

Parmi la multitude des professionnels qui peuvent travailler avec lui, je me limiterai aux enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS, aux enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS, aux orthophonistes, et aux Auxiliaires de Vie Scolaire.

2.1 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il y a présence d'une CLIS

Ces enseignants composent l'équipe pédagogique à laquelle appartient l'enseignant en CLIS.

L'entretien aborde trois thèmes principaux : leur propre parcours professionnel, leurs connaissances sur le Classe d'Intégration Scolaire qui est présente dans leur école, et leur perception du travail qu'effectue l'enseignant dans cette classe spécialisée.

2.1.1 Le parcours professionnel

L'enseignant est invité à exposer quels sont ses diplômes professionnels et universitaires, sa classe ainsi que son ancienneté sur ce poste, son ancienneté en tant qu'instituteur ou professeur des écoles et ses intentions à venir par rapport au poste occupé. Il précise également si son ancienneté dans l'école est antérieure ou postérieure à l'existence de la CLIS.

2.1.2 Les connaissances sur la CLIS présente dans l'école

Des questions précises portant sur l'effectif de la CLIS, la présence éventuelle d'un AVS et son ancienneté, la présence ou non d'un plateau technique, sont proposées à l'enseignant. Des connaissances plus affinées portent sur l'âge des élèves,

leur niveau scolaire et la répartition pédagogique qui en découle, les fonctions exercées par l'Auxiliaire de Vie Scolaire ainsi qu'une présentation d'un éventuel plateau technique ou de la prise en charge des élèves de CLIS. Sur ce dernier point, l'enseignant est amené à décrire le travail des différents intervenants extérieurs et leur relation avec l'enseignant de la CLIS, ainsi qu'à comparer cette prise en charge avec celle dont bénéficient des élèves scolarisés dans une classe ordinaire.

2.1.3 La perception du travail en Classe d'Intégration Scolaire

Au cours de l'entretien, l'enseignant évoque quelles étaient ses connaissances sur les CLIS avant de travailler dans l'école, et compare sa conception à celle qu'il possède actuellement à partir de son expérience professionnelle. Cette approche des représentations de l'enseignant en classe ordinaire est complétée par l'expression de ses impressions lors de son premier contact avec les élèves et avec l'enseignant de la Classe d'Intégration Scolaire de son école.

L'enseignant interrogé est également invité à préciser s'il pratique des activités visant à intégrer les élèves de CLIS et, si oui, à les décrire. A partir des raisons pour lesquelles il justifie ces pratiques, l'enseignant exprime quelles en sont les conséquences, non seulement pour lui-même en tant qu'enseignant, mais aussi par les résultats qu'il a pu observer sur les élèves de CLIS, les élèves des autres classes, et sur ses propres élèves.

En fonction de ses connaissances sur le travail effectué par son collègue dans la Classe d'Intégration Scolaire, l'enseignant interviewé est amené à comparer ce travail avec le sien, à la fois en généralisant cette comparaison, mais également à partir des difficultés qu'il suppose dans le travail en CLIS. De la même façon, l'enseignant est appelé à s'imaginer en poste dans une CLIS et à imaginer quelles seraient les aides immédiates dont il aurait besoin pour travailler.

Par une autre comparaison entre les enseignants en classe ordinaire et les enseignants en CLIS, l'enseignant s'exprime sur les compétences et les qualités professionnelles ainsi que sur les motivations du choix du poste. Sur ce dernier point, il lui est demandé ses intentions professionnelles à venir quant à la demande d'une formation spécialisée ou d'un poste dans l'AIS⁴⁹.

⁴⁹ Adaptation et Intégration Scolaire

En résumé, l'identité de l'enseignant en CLIS, telle qu'elle lui est attribuée par ses collègues de classe ordinaire, exerçant dans une école où est présente une CLIS, sera appréhendée à partir de leurs connaissances sur la Classe d'Intégration Scolaire présente dans leur école, et sur certains aspects du travail de son enseignant, à savoir : les relations professionnelles qu'il entretient avec différents intervenants prenant en charge ses élèves, les fonctions qu'il attribue à l'Auxiliaire de Vie Scolaire et les modalités d'intégration de ses élèves.

Les enseignants enquêtés s'exprimeront également sur la manière dont ils perçoivent la présence d'une CLIS dans leur école, et plus précisément, sur les raisons qui les ont amenés ou non à travailler avec l'enseignant en CLIS dans le cadre de l'intégration scolaire, avec, le cas échéant, les bénéfices qu'ils en retirent.

Enfin, les représentations de l'identité professionnelle des enseignants en CLIS seront analysées en fonction des compétences et des qualités professionnelles que leurs collègues de classe ordinaire considèrent comme nécessaires, des difficultés qu'ils présument dans le travail en CLIS, et des motivations qui amènent les enseignants à postuler dans cette classe spécialisée. Ces représentations seront complétées par la prise en compte de l'expérience professionnelle comme facteur ou non de changement. En d'autres termes, ce travail nous permettra de connaître si les représentations du travail en CLIS chez des enseignants en classe ordinaire, ayant obtenu un poste dans une école où il y a présence d'une CLIS, sont modifiées par leurs relations professionnelles avec l'enseignant spécialisé.

2.2 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas présence d'une CLIS

Les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'enquêter auprès de ces enseignants sont guidées par la recherche d'un autre élément qui compléterait le rôle de l'expérience professionnelle dans l'acquisition des connaissances sur les Classes d'Intégration Scolaire et qui, de ce fait, entrerait dans le processus d'attribution de l'identité des enseignants en CLIS : la formation.

En effet, l'analyse des entretiens effectués auprès d'enseignants qui exercent dans une école où il n'y a pas de classe d'intégration permettra de vérifier si leurs connaissances sur les CLIS et sur le travail de l'enseignant spécialisé ont été acquises au

moyen de la formation professionnelle. Par conséquent, l'âge des individus enquêtés et leur ancienneté dans l'Education Nationale constituent des critères qui seront corrélés avec l'ancienneté de leur formation initiale ou avec celle d'un stage dans le cadre de la formation continue.

Les entretiens menés auprès de ces enseignants abordent les points suivants.

2.2.1 Le parcours professionnel

Les premiers éléments recherchés sont identiques à ceux de leurs collègues exerçant dans une école où est présente une CLIS. Mais comme cela vient d'être évoqué, nous nous attacherons à examiner l'âge des individus et leur ancienneté dans le métier d'enseignant en fonction des diplômes professionnels possédés et de leur date d'obtention, ou d'éventuels stages effectués dans le domaine de l'AIS.

Toutefois, les dernières questions incluses dans l'entretien évoquent les relations ou l'expérience professionnelles que l'enseignant enquêté auraient pu avoir avec l'AIS, ainsi que ses intentions à venir de postuler ou non pour une formation spécialisée. Nous avons choisi d'insérer ces questions, qui complètent le parcours professionnel, à la fin de l'entretien car elles permettent à l'enseignant interviewé de justifier ses réponses à partir de tous les éléments contenus dans l'entretien, et non pas de répondre simplement par "oui" ou "non".

2.2.2 La connaissance des Classes d'Intégration Scolaire

L'objectif de la première question est d'accorder une relative liberté de réponse à l'enseignant interviewé. Elle porte sur ses connaissances des CLIS en général et du moyen par lequel il a eu accès à ces connaissances, et l'enquêté peut expliquer ne pas savoir ce qu'est une CLIS, ou présenter ces classes selon des critères qu'il aura choisis : l'intégration scolaire, le handicap, les élèves en grandes difficultés, la typologie des CLIS etc., en justifiant ses connaissances par tel ou tel moyen d'acquisition.

Il est invité, dans un second temps, à définir le type de classe et la population scolaire qui caractérisent ces classes d'une manière générale.

Enfin, au cours de l'entretien, il lui est également demandé de localiser la CLIS de son secteur scolaire.

2.2.3 Représentations du travail de l'enseignant en CLIS

L'enseignant interviewé est amené à imaginer la façon de travailler de l'enseignant en CLIS et à comparer ce travail avec le sien en milieu ordinaire. Il est également invité à préciser si, selon lui, des compétences et des qualités professionnelles particulières sont nécessaires pour enseigner en Classe d'Intégration Scolaire, et ce qui lui poserait problème si lui-même était nommé sur une CLIS.

Dans le but de mieux saisir la perception qu'a l'enseignant en classe ordinaire du travail en CLIS, deux autres questions portent sur le même thème : le choix du poste⁵⁰. A partir de ces deux questions, l'enseignant est amené à proposer des arguments positifs et des arguments négatifs pour justifier ou refuser un poste en CLIS.

2.2.4 La perception de l'intégration scolaire

En faisant l'hypothèse qu'une CLIS est implantée dans son école, il est demandé à l'enseignant d'imaginer comment s'effectuerait l'intégration des élèves. Cette question a pour but d'appréhender les connaissances de l'enseignant interviewé sur les différentes modalités de l'intégration scolaire. Toutefois, elle ne l'implique pas directement dans une éventuelle démarche d'intégration. A travers sa réponse, il nous sera donc permis de percevoir le positionnement de l'enseignant interrogé face à l'intégration scolaire et à la population scolaire concernée, et plus précisément s'il la considère comme une démarche qui implique toute une école ou quelques classes, l'équipe pédagogique ou quelques enseignants...et quels sont les critères en fonction desquels il justifie sa réponse : à partir du handicap des élèves ou de leurs difficultés scolaires ou de leur niveau scolaire, etc.

Ainsi, le processus d'attribution de l'identité professionnelle des enseignants en CLIS sera constitué aussi par les représentations de leur travail par leurs collègues en poste dans une école où ne figure pas de Classe d'Intégration. Les connaissances de ces derniers pourront avoir été acquises au cours de leur formation professionnelle, initiale ou continue. Certains de ces enseignants n'auront peut-être pas eu de contact ou

⁵⁰ Question 6 : "Selon toi, qu'est-ce qui fait des enseignants demandent à se spécialiser et postulent sur ce type de poste ? "

Question 7 : "A l'inverse, qu'est-ce qui fait que des enseignants ne voudraient absolument pas enseigner en CLIS ? "

d'expérience professionnels dans le domaine de l'AIS au cours de leur carrière. Par conséquent, il sera intéressant de connaître sur quels savoirs s'appuient leurs réponses. Des travaux récents (A.Voiry-Philippe, 2004) ont montré que certains enseignants ont recours aux représentations "d'amie dans l'AIS" ou à leur propre imagination, ou bien encore à la comparaison des CLIS avec les classes de perfectionnement existant avant 1991. A ce sujet, leurs représentations de la population en intégration scolaire seront présentes dans notre analyse à partir des caractéristiques qu'ils lui attribuent et les termes utilisés pour la désigner.

2.3 Les orthophonistes

Au cours de l'élaboration de mon projet de recherche, mes intentions étaient de faire intervenir différents professionnels de l'enfance, tels que des orthophonistes, des psychomotriciens, des pédo-psychiatres, dans le processus d'attribution identitaire de l'enseignant en CLIS. Bien que tous soient amenés à apporter une aide à l'enfant en intégration scolaire, j'ai décidé de ne retenir que les orthophonistes. Mon choix repose sur le critère suivant : parmi tous ces professionnels, les orthophonistes sont ceux qui sont le plus souvent sollicités à la fois pour des enfants scolarisés en CLIS et pour des enfants scolarisés en classe ordinaire. Par conséquent, ceci offre l'avantage de les inviter, au cours des entretiens, à comparer ces deux populations scolaires ainsi que les relations professionnelles qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

La première partie de l'entretien nous permet donc d'appréhender le métier d'orthophoniste à travers un des aspects de ses pratiques professionnelles : la prise en charge des enfants scolarisés en CLIS.

2.3.1 La prise en charge des élèves scolarisés en CLIS

Les trois premières questions portent sur le nombre des élèves scolarisés en CLIS pris en charge par l'orthophoniste en fonction de l'année de l'entretien, de ce qu'il représente en moyenne sur une année, et de ce qu'il représente par rapport à celui des enfants scolarisés en classe ordinaire. Des précisions sont également demandées sur l'âge de ces enfants.

L'orthophoniste interviewé est ensuite amené à décrire cette prise en charge selon :

- le moment de la journée où elle s'effectue : pendant ou en-dehors du temps scolaire ;
- le lieu où elle se déroule : à l'école ou au cabinet. A ce sujet, l'orthophoniste explique sa préférence pour l'un ou l'autre de ces lieux ;
- les modalités qui peuvent être individuelles ou collectives ;
- l'origine de la demande qui peut émaner des parents, de l'enseignant ou d'une tierce personne.

Enfin, ce professionnel décrit le travail qu'il effectue avec les enfants d'une manière générale, et avec les élèves en CLIS en particulier. Ainsi, il lui est demandé d'expliquer quels sont leurs besoins et s'il considère que ces besoins ont changé depuis qu'il exerce son métier. Au cours de l'entretien, une question⁵¹ portant sur l'ancienneté de son travail avec des enfants scolarisés en CLIS vient compléter cet aspect.

2.3.2 Les relations professionnelles avec l'enseignant en CLIS

Les relations professionnelles sont abordées à partir d'une question sur la connaissance éventuelle par l'orthophoniste des enseignants en poste dans la Classe d'Intégration où est scolarisé l'enfant qu'il prend en charge. Selon la réponse qu'il fournit, il est alors possible ou non d'appréhender ces relations professionnelles. En effet, les points suivants concernent la nature de ces relations et plus précisément les réunions de travail institutionnalisées, ou les contacts résultant d'une prise en charge pendant le temps scolaire et se déroulant à l'école, ou bien encore des relations téléphoniques. Sur ce dernier point, il lui est demandé de mentionner qui, parmi ces deux professionnels, prend le plus souvent l'initiative du contact. Au sujet des réunions de travail, l'orthophoniste explique leur déroulement ainsi que le rôle qu'il considère y tenir. Il précise également si elles lui apportent une satisfaction professionnelle et, le cas échéant, quels sont les éléments qui pourraient être améliorés. Lorsque l'orthophoniste évoque les CCPE ou les réunions d'intégration, il explique la manière dont se déroulent ces réunions et précise quel rôle il perçoit y jouer. S'il s'exprime sur des relations plutôt informelles (par téléphone, dans la classe...), il indique qui, selon lui, prend le plus souvent l'initiative du contact.

⁵¹ Question 20 : "Depuis combien de temps travaillez-vous avec des enfants scolarisés en CLIS ? "

2.3.3 La perception du travail de l'enseignant en CLIS

Les connaissances de l'orthophoniste sur le travail de l'enseignant en CLIS sont appréhendées à la fois d'une manière générale (question 21)⁵² et d'une façon plus précise par le biais du projet pédagogique (question 13)⁵³. Ces deux questions permettent également de compléter l'opinion de l'interviewé sur une éventuelle complémentarité de son travail et de celui de l'enseignant, complémentarité qui pourrait être aussi justifiée par la connaissance de l'enseignant sur la prise en charge de ses élèves par l'orthophoniste.

A partir de sa perception du travail de l'enseignant dans une Classe d'Intégration Scolaire, l'orthophoniste est invité à comparer cet aspect professionnel avec celui d'une classe ordinaire et à se prononcer sur des compétences et des qualités particulières qui seraient attribuées à l'enseignant spécialisé. Enfin, l'entretien se termine sur les raisons qui, selon ce professionnel, incitent ou n'incitent pas des professeurs des écoles à postuler en CLIS.

2.3.4 Comparaison entre classe ordinaire et Classe d'Intégration Scolaire

Une question portant sur l'existence de relations professionnelles entre l'orthophoniste et des enseignants en poste dans des classes ordinaires introduit l'idée de la comparaison avec la classe spécialisée. En effet, le point suivant aborde cette comparaison qui porte précisément sur le travail qui est effectué dans ces classes. Au cours de nos travaux d'analyse, il sera intéressant de croiser les réponses recueillies avec celles qui portent sur le paragraphe précédent.

Les entretiens menés auprès d'orthophonistes favoriseront notre recherche sur l'identité professionnelle des enseignants en CLIS dans la mesure où ces professionnels représentent généralement les intervenants extérieurs les plus fréquents dans la prise en charge des élèves, qu'ils soient en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé.

⁵² Question 21 : "Avez-vous connaissance de la manière dont travaille l'enseignant dans sa classe ? "

⁵³ Question 13 : Généralement, un projet pédagogique est rédigé par l'enseignant. Il est destiné à fixer les compétences que devrait acquérir l'enfant. En avez-vous connaissance ? "

Ainsi, les orthophonistes interviewés seront amenés à attribuer aux enseignants en CLIS certaines pratiques professionnelles, (travail dans leur classe, élaboration d'un projet pédagogique, réunions de travail, relations professionnelles, etc.) et à comparer certains de leurs composantes avec le milieu ordinaire.

Leur présence permettra aussi d'éclairer notre recherche sur la population en intégration scolaire, et en particulier sur une éventuelle évolution de ses besoins.

2.4 Les Auxiliaires de Vie Scolaire

Pouvant être présents dans une Classe d'Intégration Scolaire depuis la création de leur poste en 2002⁵⁴, les Auxiliaires de Vie Scolaire sont également sollicités dans ma recherche, par un questionnaire. Leur contribution est intéressante pour connaître leur perception du travail effectué dans une Classe d'Intégration Scolaire et des élèves qui y sont scolarisés, et leurs propres intentions professionnelles vis-à-vis de l'enseignement spécialisé.

2.4.1 Le travail effectué dans une Classe d'Intégration Scolaire

Dans la première partie du questionnaire, les Auxiliaires de Vie Scolaire décrivent de manière qualitative le travail qu'ils effectuent au sein de leur classe, et plus précisément :

- les tâches qui leur sont attribuées
- ce qui leur paraît important dans leur travail
- ce à quoi ils doivent être le plus vigilant
- les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent et les remédiations qu'ils proposent

Au cours du questionnaire, une question portant sur la satisfaction de leurs fonctions vient compléter la description de leurs tâches.⁵⁵

Les AVS sont également invités à qualifier les relations professionnelles qu'ils entretiennent avec l'enseignant de la CLIS, et à justifier leur réponse. Cette question permet aussi d'introduire l'aspect professionnel du métier d'enseignant spécialisé et de proposer à l'AVS de se projeter dans l'avenir.

⁵⁴ Arrêté du 24 avril 2002

⁵⁵ Question 16 : "Etes-vous satisfait(e) des tâches qui vous sont attribuées ? oui – non /pourquoi ? "

2.4.2 La perception du métier d'enseignant en CLIS à travers le projet professionnel de l'AVS

Dans la mesure où bon nombre des Auxiliaires de Vie Scolaire que nous avons rencontrés sont en possession d'une Licence universitaire, nous leur avons demandé quelles étaient leurs intentions professionnelles et plus précisément s'ils envisageaient de devenir enseignant. Si leur réponse était affirmative, ils pouvaient ensuite préciser s'ils souhaiteraient se spécialiser et postuler pour une CLIS. La justification de cette réponse sera analysée en vue de faire émerger les aspects de ce métier à travers la perception liée à l'expérience professionnelle de l'AVS et à la manière dont il évoque les motivations que les enseignants ont pour postuler en CLIS, ainsi que les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour y enseigner.

Par ailleurs, la manière dont l'AVS perçoit l'enseignant avec lequel il est amené à travailler complètera ses représentations du métier.

2.4.3 La perception de l'enseignant

La perception de l'enseignant avec lequel travaille l'AVS est abordée à travers son statut au sein de l'équipe pédagogique et ses éventuelles difficultés dans le travail. En effet, l'AVS est invité à se prononcer sur un statut identique ou un statut à part qui serait conféré à l'enseignant en CLIS par rapport à ses collègues de l'école. Il lui est également demandé de préciser si cet enseignant lui fait part d'éventuelles difficultés liées à son travail et le cas échéant, d'en expliquer la nature.

2.4.4 L'expérience professionnelle et les connaissances sur les CLIS

Il est demandé à l'AVS de faire appel à sa mémoire pour comparer ses connaissances en matière d'intégration scolaire en fonction de leur antériorité à son expérience professionnelle. Si l'AVS répond avoir connu l'existence des Classes d'Intégration avant d'y travailler, il est invité à préciser de quelle manière il avait eu

accès à ces connaissances et si son expérience professionnelle les confirme ou les infirme.

2.4.5 La perception des élèves scolarisés en CLIS

A l'aide des termes ou expressions "handicapés" ou "en difficultés scolaires massives sans handicap" ou "autrement", l'Auxiliaire de Vie Scolaire exprime la manière dont il perçoit les élèves de sa classe. En donnant des exemples, il se prononce sur la possibilité de déterminer l'origine du handicap ou de leurs difficultés. Il sera intéressant de croiser cette perception des caractéristiques des élèves attribuées par l'AVS avec les représentations qu'il a de son travail et plus particulièrement des tâches d'accompagnement ou d'aide aux élèves.

Tous ces éléments entreront dans le processus d'attribution identitaire des enseignants en CLIS par des individus qui sont présents dans leur classe. Il sera donc intéressant d'analyser la manière dont les AVS caractérisent les élèves pour lesquels ils sont chargés d'apporter une aide. Cette aide sera décrite par les fonctions, les tâches qui leurs sont attribuées et la satisfaction ou non qu'elles leur procurent. A travers leur expérience professionnelle, les Auxiliaires de Vie Scolaire seront aussi amenés à évoquer les raisons pour lesquelles on peut choisir d'enseigner en CLIS, les difficultés qu'on y rencontre, et le statut que cela confère au sein d'une équipe pédagogique.

Au cours de l'analyse du soi professionnel et de l'identité attribuée à l'enseignant en CLIS, une attention particulière sera portée à quatre composantes identitaires puisque, étant présents dans les entretiens menés auprès de tous les individus enquêtés, ils pourront être comparés.

Ainsi, la perception d'une nouvelle population scolarisée en CLIS sera vérifiée. De plus, les raisons pour postuler dans cette classe spécialisée, la comparaison entre le travail qui y est effectué avec celui mené en classe ordinaire, et les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour y enseigner, constitueront les composantes communes qui seront analysés, en vue de faire apparaître une évolution des activités professionnelles des enseignants en CLIS, et en tant qu'éléments entrant dans le processus de construction de leur identité.

B Le cadre de travail de la recherche et la démarche d'investigation

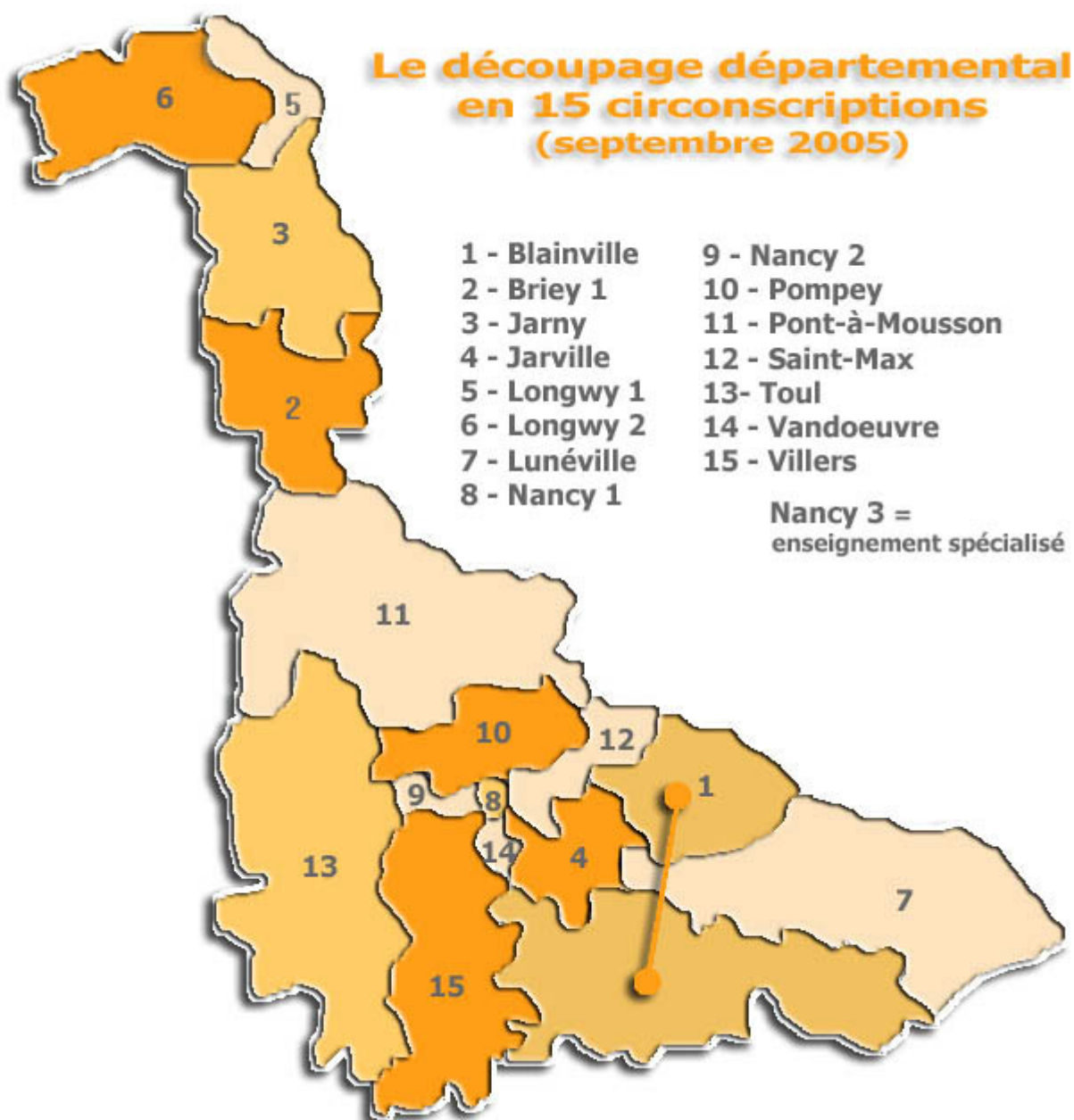
1 Les CLIS en Meurthe-et-Moselle

Avant la loi de 2005, l'inspection Académique de Meurthe-et-Moselle comptait 18 circonscriptions scolaires, dont 16 avaient chacune à leur tête un Inspecteur de l'Education Nationale ainsi qu'un instituteur ou professeur des écoles maître formateur⁵⁶, deux conseillers pédagogiques, un secrétariat et un secrétariat CCPE.⁵⁷

La répartition géographique est la suivante :

⁵⁶ IMF ou PEMF

⁵⁷ Le secrétariat de CCPE ayant disparu au profit de la Maison Départementale du Handicap, il ne nous est pas permis, à ce jour, de fournir des données chiffrées et des informations qualitatives sur la transformation des postes de secrétaire de CCPE en enseignant référent.



Avant la circulaire ministérielle de 1991 qui mit en place les Classes d'Intégration Scolaire, chaque circonscription possédait des classes de perfectionnement. Par conséquent, les statistiques recueillies permettent d'analyser, à partir de l'année scolaire 1991/1992, l'évolution des postes spécialisés en fonction de différents paramètres :

- l'évolution par circonscription en précisant, le cas échéant, le changement de commune dans laquelle est implantée une CLIS ;
- l'évolution par année en faisant état, la première année, des transformations opérées sur les classes de perfectionnement.

Comme cela a été évoqué par le rapport Thélot, l'évolution du nombre de Classes d'Intégration Scolaire est également une répercussion de la loi de 1991 par les politiques départementales prises à leur égard : gestion du personnel spécialisé, examen de la population scolarisée, etc.

Par conséquent, il nous paraît intéressant d'examiner l'évolution du nombre des CLIS en Meurthe-et-Moselle puis de dresser la carte de leur implantation en 2004/2005.

1.1 L'évolution des CLIS de 1991 à 2005

1.1.1 L'évolution des CLIS par circonscription scolaire

- Circonscription de Blainville

En 1991/92, cinq classes de perfectionnement existent dans la circonscription de Blainville. Elles seront toutes transformées en CLIS et seront maintenues jusqu'à l'année scolaire 1993/94 où une CLIS sera fermée. A partir de 2003/04, deux autres classes seront fermées. Il reste donc deux CLIS en 2004/05.

- Circonscription de Briey 1

Il n'y a pas eu de CLIS avant 1993/94. La première fut ouverte en 1993 et restera l'unique CLIS jusqu'en 1998/99, date à laquelle une seconde CLIS sera ouverte. Cette seconde CLIS aura une durée d'existence de deux années scolaires. Depuis 2000 jusqu'à 2005, il n'y a à nouveau qu'une CLIS dans cette circonscription.

- Circonscription de Briey 2

En 1991/92, deux classes de perfectionnement étaient implantées. Ces deux classes ne seront pas transformées en CLIS et disparaîtront. Deux CLIS seront alors ouvertes en 1992/93 et existeront jusqu'en 1996/97. L'une d'elle sera transférée dans une autre commune en 1997/98. En 2000/01, une troisième CLIS sera ouverte. Toutefois, l'année suivante, une d'entre elles sera fermée. Les deux CLIS restantes subsisteront jusqu'en 2003/04, période durant laquelle elles seront implantées dans d'autres communes.

- Circonscription de Jarville

En 1991/92, quatre classes de perfectionnement existaient dans cette circonscription. Elles seront transformées en CLIS et existeront jusqu'en 1999/00, où l'une d'elle sera fermée. Les trois CLIS seront maintenues durant deux ans, puis l'une d'elle sera à nouveau fermée. Il n'existe donc que deux CLIS dans cette circonscription depuis 2001.

- Circonscription de Longwy 1

En 1991/92, Longwy1 comportait six classes de perfectionnement dont une spécialisée pour des élèves déficients visuels. Cette classe sera supprimée en 1998. Une CLIS sera fermée dès 1992 et la circonscription comptera donc cinq CLIS jusqu'en 1997/98. A partir de 1998 jusqu'en 2000, l'effectif passera à quatre CLIS, puis à trois en 2001 jusqu'à 2005.

- Circonscription de Longwy 2

En 1991, trois classes de perfectionnement sont implantées dans la circonscription et seront transformées en CLIS. En 1994, une d'entre elles est fermée et l'effectif reste de deux jusqu'en 2005. Il faut toutefois noter qu'une seule CLIS originaire des classes de perfectionnement survivra à travers ces années, la seconde CLIS ayant changé de commune en 2001.

- Circonscription de Lunéville

Dix classes de perfectionnement sont implantées dans cette circonscription en 1991. L'année suivante, une seule sera fermée, puis encore une autre en 1994. Les six CLIS subsisteront jusqu'en 1998, date à laquelle l'une d'entre elle sera fermée, puis encore une autre l'année suivante. En 2001, l'effectif est de trois CLIS, jusqu'en 2003. Une

quatrième sera ouverte cette année là, et le nombre est maintenu jusqu'en 2005, avec deux changements de lieux.

- Circonscription de Nancy I

En 1991, deux classes spécialisées existent à Nancy I. Une troisième CLIS est ouverte en 1993, puis une autre pour les enfants du voyage l'année suivante. Une cinquième CLIS, accueillant des enfants trisomiques sera créée en 1994. Ces cinq CLIS existeront durant deux ans, la classe pour enfants de nomades sera fermée en 1996. Les quatre CLIS restantes seront maintenues jusqu'en 2001. L'une d'entre elles sera fermée en 2002, puis une seconde en 2003. Il n'y a donc plus que deux CLIS dans cette circonscription

- Circonscription de Nancy II

Quatre classes de perfectionnement existent en 1991, dont une est spécialisée pour les enfants trisomiques. Trois nouvelles CLIS seront ouvertes en 1992, puis une sera fermée l'année suivante. En 1994, une nouvelle classe est ouverte et l'effectif de sept CLIS sera maintenu jusqu'en 2000. L'année suivante, il sera réduit à six, puis à quatre en 2002, puis à trois en 2003. Il sera maintenu jusqu'en 2005.

- Circonscription de Toul

En 1991, cinq classes de perfectionnement sont implantées dans cette circonscription, dont une est destinée aux enfants nomades et sera maintenue jusqu'en 2001. Une classe sera fermée en 1992 et l'effectif de quatre CLIS perdurera jusqu'en 1995. Cette année-là, une nouvelle classe spécialisée en milieu hospitalier sera ouverte et sera maintenue jusqu'en 2005, avec toutefois un changement de lieu la dernière année. La circonscription de Toul comptera donc cinq CLIS de 1995 à 2000, date à laquelle une d'entre elles sera fermée. Quatre CLIS sont donc implantées depuis 2002 jusqu'à nos jours.

- Circonscription de Pompey

Cette circonscription n'a jamais connu de classe de perfectionnement. Une CLIS sera ouverte en 2001 et perdue.

- Circonscription de Pont-à-Mousson

Cinq classes de perfectionnement existent dans cette circonscription en 1991. Elles seront toutes transformées en CLIS et seront maintenues durant deux ans. En 1993, trois d'entre elles sont fermées. L'année suivante, une nouvelle classe sera ouverte et l'effectif de trois CLIS sera maintenu jusqu'en 1997. Une quatrième classe sera alors ouverte, destinée aux enfants nomades. Depuis 1997 jusqu'en 2005, quatre CLIS sont donc implantées dans cette circonscription, l'une d'entre elles ayant changé de lieu en 2003.

- Circonscription de Saint-Max

Comme la circonscription de Pompey, celle de Saint-Max n'a pas connu de classes de perfectionnement. Une CLIS sera créée en 1994, puis deux autres en 1996, dont une est destinée aux enfants nomades. Elle sera maintenue jusqu'à nos jours. Ces trois CLIS subsisteront durant cinq ans. En 2001, une d'entre elles sera fermée, ce qui porte à deux le nombre de CLIS dans cette circonscription.

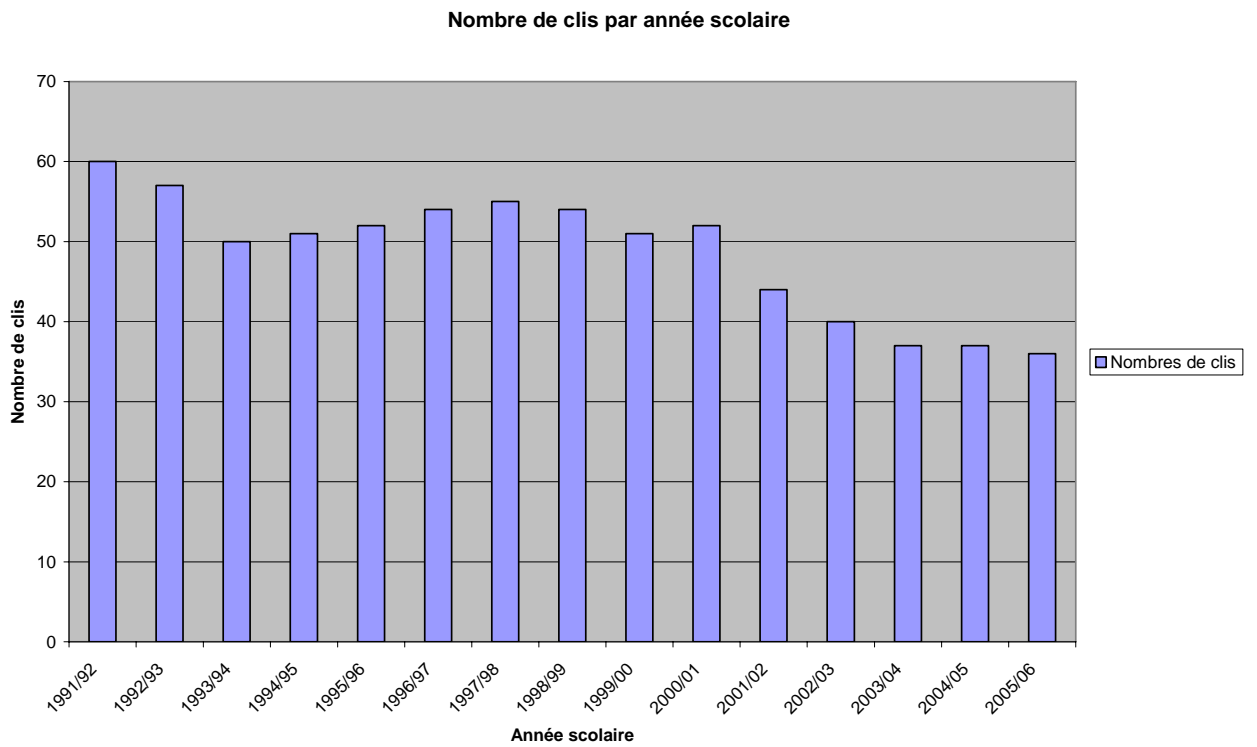
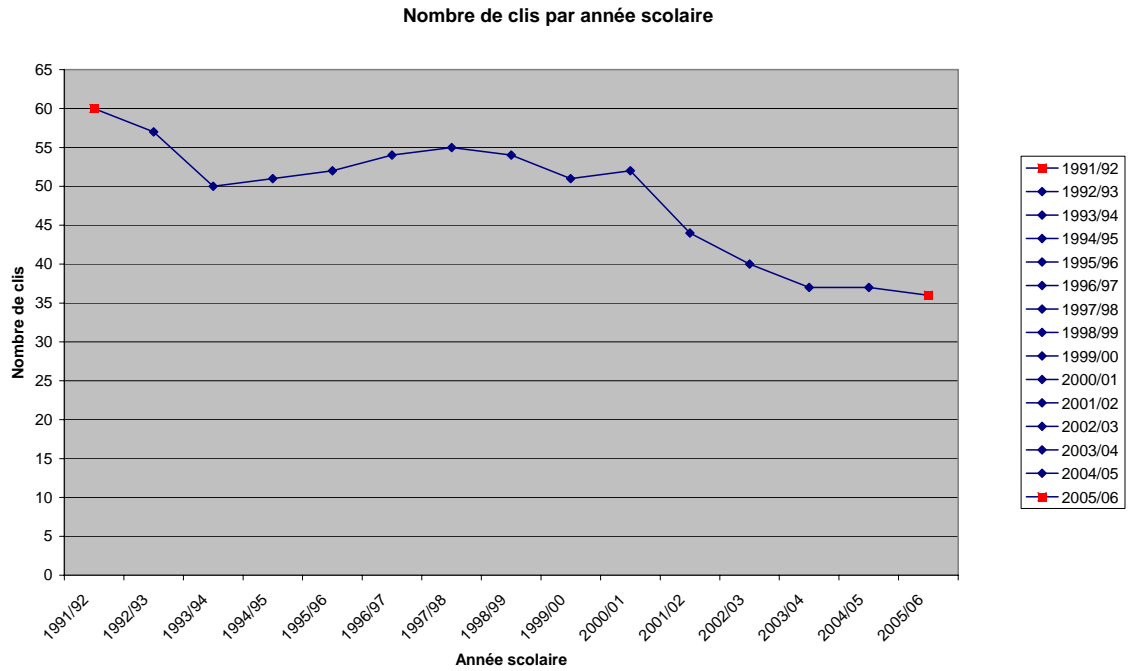
- Circonscription de Vandoeuvre

En 1991, cinq classes de perfectionnement existent dans la circonscription de Vandoeuvre. Elles seront toutes transformées en CLIS, dont une sera destinée aux enfants trisomiques. Cette classe existe toujours. Le nombre de CLIS passera à quatre en 1999 pour revenir à cinq l'année suivante et repasser à quatre de 2001 jusqu'à nos jours.

- Circonscription de Villers

En 1991, une seule classe de perfectionnement existe dans la circonscription de Villers. En 1994, une seconde CLIS sera créée, puis une troisième en 1996. L'effectif de trois classes sera maintenu jusqu'en 2001 où il repassera à deux CLIS et subsistera jusqu'en 2005.

1.1.2 L'évolution des CLIS par année



Type de changement et ouvertures/fermetures de CLIS⁵⁸

	1991 /92	1992 /93	1993 /94	1994 /95	1995 /96	1996 /97	1997 /98	1998 /99	1999 /2000	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06
Nbre de CLIS	60	57	50	51	52	54	55	54	51	52	44	40	37	37	36

	1991 /92	1992 /93	1993 /94	1994 /95	1995 /96	1996 /97	1997 /98	1998 /99	1999 /2000	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06
Nbre de transformation en classe d'adaptation		4	6	2					3	1	10	3	3		1
Nbre de Suppression de classes		2	2	3				2				1	2	1	
Nbre de création de CLIS		3	1	5	1	2	1	1		1	1		1	1	
Quantité de classes ouvertes:/fermées		- 3	- 7	+ 1	+ 1	+ 2	+ 1	- 1	- 3	+ 1	- 8	- 4	- 3	0	- 1

1.2 Les CLIS implantées dans le département de Meurthe-et-Moselle en 2005 et les CLIS enquêtées

Parmi les douze circonscriptions du département de Meurthe-et-Moselle, trois ne sont pas représentées dans l'enquête. Elles sont indiquées en italique dans le tableau suivant.

⁵⁸ Source : Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle

Circonscription scolaire	Nombre de CLIS
Blainville	4
Briey 1	2
Briey 2	5
Jarville	4
Longwy 1	8
Longwy 2	5
Lunéville	7
Nancy 1	3
Nancy 2	8
Nancy 3	2
Nancy 5	2
Nancy 6	2
Nancy 9	3
Nancy 10	1
Pompey	1
Pont-à-Mousson	6
Saint-Max	1
Toul	6
Vandoeuvre	7
Villers	3

2 La démarche d'investigation

2.1 Les entretiens semi-directifs et les questionnaires

Au cours de la présentation des éléments identitaires recherchés, j'ai mentionné les entretiens comme moyen d'investigation, ainsi que le recours à des questionnaires proposés aux Auxiliaires de Vie Scolaire.

Les entretiens de type semi-directif m'ont permis d'utiliser ma propre expérience professionnelle d'enseignante en Classe d'Intégration Scolaire comme un « savoir de l'intérieur », utile pour l'usage d'un vocabulaire spécifique à l'enseignement

et à l'enseignement spécialisé, pour la référence et l'échange de connaissances sur des pratiques professionnelles courantes dans le domaine de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (élaboration d'un projet pédagogique, participation à différentes réunions, etc.), ou en fonction d'un éventuel questionnement de mes collègues en classe ordinaire qui n'ont pas de liens professionnels avec une CLIS. Mon travail consacré à la relation enquêteur/enquêté et au déroulement des entretiens permettra de faire émerger d'autres conséquences et avantages liés au choix de ce mode d'investigation.

Quant aux questionnaires proposés aux AVS, ils représentent en quelque sorte un complément des échanges que j'ai pu avoir avec eux lors de séquences consacrées à des analyses de pratique professionnelle qui se déroulaient à l'IUFM de Lorraine.

2.2 Historique de la démarche d'investigation

2.2.1 L'enquête auprès des enseignants en CLIS

La démarche d'investigation s'est déroulée sur plusieurs étapes.

Dans la mesure où ma recherche reposait sur des entretiens à caractère professionnel, la première étape fut de demander une autorisation auprès de l'Inspection Académique.

La réponse fut favorable mais elle s'accompagnait d'une prescription : suivre une procédure hiérarchique. A chaque inspecteur de circonscription scolaire, je devais adresser les documents suivants⁵⁹ :

- une lettre de présentation de ma recherche ;
- l'accord de l'inspection académique ;
- un courrier adressé à mes pairs et qui devait être transmis par l'IEN aux écoles dans lesquelles était implantée une CLIS.

En plus de l'explication de mon enquête, la lettre donnait également des indications quant aux modalités de l'entretien : sa durée (entre 30 et 40 minutes), la possibilité de l'effectuer par téléphone (ce qui élargissait l'éventail des disponibilités horaires de chacun), la garantie de l'anonymat, l'enregistrement.

⁵⁹ Voir en Annexes

Cette enquête reposa donc sur le volontariat des enseignants. Ayant expérimenté cette procédure lors de mes entretiens exploratoires au cours de l'année de DEA, j'ai pu la réitérer dans le cadre de ma recherche.

Quinze Classes d'Intégration Scolaire ont répondu favorablement, soit en me contactant rapidement après mon courrier transmis par les IEN, soit après quelques relances téléphoniques dans lesquelles je vérifiais la bonne réception dudit courrier. A ce propos, quelques remarques s'imposent. Elles seront présentées ultérieurement dans la partie consacrée aux enseignants interviewés.

2.2.2 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS

Tous ces enseignants ont été sollicités par le collègue en poste dans la Classe d'Intégration scolaire de leur école. En effet, après l'entretien mené auprès de mes pairs, je demandais à ces derniers de présenter mon projet de recherche aux collègues de leur école afin d'obtenir l'accord d'un ou deux d'entre eux pour un entretien.

2.2.3 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS

Des adresses d'école ont été prises au hasard de l'annuaire. Bon nombre de courriers expliquant le projet ainsi que les entretiens proposés, n'ont pas été suivis d'effet. Quelques écoles d'application ont été également contactées, mais elles non plus n'ont pas répondu. Il m'a donc été nécessaire de recourir à mes connaissances et à celles de mes collègues pour contacter ces enseignants.

2.2.4 L'enquête auprès des orthophonistes

Mon expérience professionnelle m'ayant permis de constituer un réseau de professionnels, tous les orthophonistes seront contactés au téléphone par mes soins.

2.2.5 L'enquête auprès des Auxiliaires de Vie Scolaire

Comme cela a été indiqué, les Auxiliaires de Vie Scolaire ont été sollicités lors d'Ateliers d'Analyse de Pratique Professionnelle⁶⁰ que j'ai eu l'occasion de mener dans le cadre de leur formation. Le public présent à l'IUFM de Lorraine la première année était constitué à la fois d'auxiliaires souhaitant recevoir une formation approfondie dans le cadre de leurs fonctions, et d'auxiliaires titulaires d'une Licence universitaire et se préparant au concours du professorat des écoles.

La seconde année, seule cette seconde catégorie d'AVS était présente. Néanmoins, cette formation rassemblait des AVS intervenant aussi bien dans le cadre d'une intégration individuelle que dans une Classe d'Intégration Scolaire. Suite aux séances d'AAPP qui m'ont permis de connaître la modalité de leur intervention et de bénéficier d'échanges intéressants, seuls les AVS intervenant en CLIS ont reçu un questionnaire.

⁶⁰ AAPP

Troisième partie

**L'identité professionnelle des enseignants
en Classe d'Intégration Scolaire
dans le département de Meurthe-et-Moselle**

I Caractéristiques de la population enquêtée et du champ de l'enquête

A La population enquêtée

1 Les enseignants en CLIS interviewés

1.1 Le nombre d'enseignants en CLIS interviewés

Comme cela a été évoqué lors de la présentation de la démarche d'investigation, tous les enseignants en poste dans une Classe d'Intégration Scolaire de Meurthe-et-Moselle ont reçu, *via* leur Inspecteur de l'Education Nationale de circonscription, un courrier présentant mes intentions de recherche ainsi que les modalités de l'entretien.

Certains enseignants en CLIS m'ont rapidement contactée pour me faire part de leur acceptation et de leur désir de vouloir contribuer à ma recherche en évoquant :

- soit la rareté des travaux effectués sur ce thème et le désir de m'apporter une aide ;
- soit leur intérêt professionnel (en me demandant si les résultats seraient publiés) ;
- soit en m'encourageant à « *faire parler des CLIS et de leurs enseignants* », en justifiant ce désir par une revendication d'appartenir à un corps professionnel « à part ».

Il m'a aussi été nécessaire de renouveler ma demande auprès de quelques écoles.

A cette occasion, deux jeunes professeurs des écoles, non titulaires du CAPSAIS ou CAPA-SH⁶¹, m'ont téléphoné. Ils affirmèrent ne pas avoir "*osé me contacter*" auparavant car, dans la mesure où ils n'étaient pas diplômés, ils pensaient ne pas correspondre aux profils des enseignants recherchés. Or, mon courrier ne faisait pas mention de cet aspect. Lors des entretiens qui suivirent, ces jeunes enseignants me firent part également de leur incertitude quant au travail qu'ils exerçaient au sein de leur classe, en particulier à propos des compétences qu'ils considéraient comme nécessaires pour enseigner en CLIS et qu'ils disaient ne pas posséder. Par conséquent, leur première attitude lors de la réception de mon courrier fut marquée par la crainte de ne pas

⁶¹ CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Le CAPSAIS est devenu CAPA-SH depuis le décret N°2004-13 du 05/01/2004.

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

correspondre aux profils qu'ils s'étaient représentés et/ou par la gêne de témoigner de pratiques professionnelles qu'ils percevaient comme n'étant pas maîtrisées par eux.

Des enseignants « experts » s'excusèrent de ne pas m'avoir contactée plus tôt, soit parce qu'ils étaient fort occupés, soit parce que mon courrier était resté sous une pile d'écrits divers. Certains précisèrent aussi que la transmission de mon courrier par l'Inspection de circonscription influença leur lecture. Ils ne prêtèrent pas attention au contenu de la lettre mais l'interprétèrent comme un "*travail supplémentaire demandé par l'IEN*". Par conséquent, mon appel téléphonique leur permit de comprendre ma démarche personnelle, à laquelle ils répondirent positivement.

Toutefois, lors de cette phase de relance, une enseignante me répondit brièvement qu'elle "*avait bien reçu ma lettre mais que ça ne l'intéressait pas*" et raccrocha rapidement.

Enfin, un dernier « rappel » par courrier me permit d'atteindre une quantité de réponses susceptible de faciliter la différenciation de plusieurs profils professionnels. Par l'aspect redondant des réponses données, les deux derniers entretiens confirmèrent l'hypothèse d'un corpus « suffisant ». Ces entretiens m'ont toutefois permis d'établir de nouveaux contacts et d'enrichir mes relations professionnelles, ainsi que de renforcer les éléments identitaires apparus. Par conséquent, l'analyse s'effectuera sur quinze entretiens.

1.2 Curriculum professionnel des enseignants de CLIS enquêtés

1.2.1 Répartition par sexe et par âge

Femmes : douze

Hommes : trois

25/30 ans	30/35 ans	35/40 ans	40/45 ans	45/50 ans	50/55 ans	55/60 ans
4	2	3	3	0	1	2

1.2.2 Diplômes universitaires

Aucun diplôme univ.	DEUG	Licence	Maîtrise
3	3	6	3

1.2.3 Diplômes professionnels

- Instituteur et professeur des écoles

Succédant aux Ecoles Normales, les Instituts universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) créés en application de la loi d'orientation de 1989, assurent la formation initiale de l'ensemble du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Pour répondre à un objectif de revalorisation de la condition enseignante, cette réforme a institué un nouveau corps d'enseignants : les Professeurs des Ecoles.

L'accès à ce grade peut s'opérer de différentes manières :

+ Etre titulaire d'une licence universitaire et suivre la formation à l'IUFM en passant le concours, à la fin de la première année, pour obtenir le grade de professeurs des écoles stagiaire, puis professeur des écoles après validation des épreuves de deuxième année.

+ Etre titulaire d'une licence universitaire et passer le concours en candidat libre à la fin de la première année, puis suivre la formation de deuxième année et devenir professeur des écoles après validation des épreuves de fin d'année.

+ Passer le concours interne en tant qu'instituteur.

+ Etre nommé professeur des écoles en fonction des années de service en tant qu'instituteur.

- CAEI, CAPSAIS et CAPA-SH

Créé en 1963, le Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (CAEA) instauré en même temps que la loi instituant les classes de perfectionnement et la scolarisation obligatoire des enfants « arriérés » et « instables », en 1909.

Le 15 juin 1987, le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire est mis en place pour répondre aux circulaires de 1982 et 1983 en faveur de l'intégration des enfants et des adolescents handicapés.

Il comporte sept options correspondant aux différents types de handicaps :

Option A : pour l'enseignement des enfants et adolescents handicapés auditifs

Option B : pour l'enseignement des enfants et adolescents handicapés visuels

Option C : pour l'enseignement des enfants et adolescents souffrants de maladies somatiques, d'un handicap physique ou d'un handicap moteur

Option D : pour l'enseignement des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique

Option E : enseignement et aide pédagogique pour enfants en difficultés à l'école pré-élémentaire et élémentaire

Option F : enseignement et aide pédagogique pour adolescents ou jeunes en difficultés

Option G : pour les rééducations

L'option E est destinée aux actions pédagogiques pour les enfants souffrant d'un handicap mental léger scolarisés dans les CLIS de type 1. La plupart des enseignants en poste en CLIS sont titulaires de cette option. Toutefois, depuis le 1^{er} septembre 2005, cette option est transformée en option D et a nécessité un nouvel arrêté de nomination pour ce personnel. Il s'agit en fait d'harmoniser l'intitulé des diplômes des enseignants spécialisés exerçant déjà leur fonction avec celui des futurs enseignants qui reçoivent une nouvelle formation depuis la réforme du CAPSAIS.

En effet, depuis 2004, un nouveau diplôme est institué en vue d'une nouvelle législation en faveur de l'intégration scolaire des enfants et adolescents souffrant d'un handicap : le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap). Pour la première fois, la formation s'ouvre aux enseignants du second degré qui peuvent prétendre au 2CA-SH (Certificat complémentaire pour enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

Cette nouvelle réforme a pour effet de distinguer "les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives", des élèves nécessitant "une aide spécialisée à dominante pédagogique". De ce fait, elle différencie aussi les enseignants

ayant en charge ces deux catégories d'élèves scolarisés, soit en CLIS, soit pris en charge en adaptation.

Par conséquent, l'enseignant qui, autrefois obtenait un CAPSAIS option E, avait suivi une formation qui le préparait à ces deux spécialisations, et pouvait ensuite choisir un poste en CLIS ou en RASED (classe d'adaptation). Actuellement, le choix doit être fait avant l'inscription en formation.

La population enquêtée des enseignants exerçant en CLIS est en grande majorité titulaire d'un diplôme spécialisé (10 sur 15), et plus particulièrement en possession du CAPSAIS option E (9 sur 10).

Tous sont professeurs des écoles.

Instituteur	Prof. des Ecoles	CAEI	CAPSAIS	CAPA-SH	Sans spécialisation
0	15	1	9	1 (en formation)	4

1.2.4 La période de formation

Parmi les onze enseignants titulaires d'un diplôme spécialisé, cinq d'entre eux ont été formés avant la prise de fonction en CLIS, les six autres après. Pour ces six enseignants, leur expérience d'enseignement en CLIS leur a donné satisfaction et les a motivé pour demander à bénéficier d'une formation en vue de l'obtention du CAPSAIS.

1.2.5 L'ancienneté dans l'Education Nationale et dans la CLIS

ancienneté dans l'EN	ancienneté dans la CLIS
1 an	1 an
1 an	1 an
2 ans	1 an
3 ans	3 ans

5 ans	5 ans
9 ans	3 ans
10 ans	4 ans
11 ans	5 ans
13 ans	8 ans
16 ans	4 ans
19 ans	2 ans
23 ans	18 ans
30 ans	14 ans
33 ans	29 ans
35 ans	14 ans

1.2.6 Le choix du poste

Sur les quinze enseignants interviewés, douze ont demandé à exercer dans la Classe d'Intégration Scolaire. Les deux jeunes professeurs des écoles sortant de l'IUFM ont demandé cette classe, soit en 35^{ème} vœu sur la demande de poste au mouvement, soit au troisième mouvement.⁶² Une seule enseignante dit avoir été nommée sur le poste sans l'avoir demandé.

1.2.7 Les intentions professionnelles

Parmi les quinze enseignants enquêtés, onze d'entre eux déclarent vouloir se maintenir sur leur poste et quatre souhaitent arrêter d'enseigner en CLIS.

Deux des enseignantes non titulaires du CAPSAIS disent ne pas "*vouloir revenir un jour en CLIS*", les deux autres souhaitent acquérir une expérience professionnelle pour leur permettre d'être "*plus à l'aise dans leur travail et retourner ensuite en CLIS*".

⁶² La nomination des enseignants du 1^{er} degré non-titulaires de leur poste, ou souhaitant en changer, s'effectue selon 3 périodes (mai-juillet-septembre). Les professeurs des écoles sortant des IUFM participent, soit au 2^{ème}, soit au 3^{ème} mouvement.

En résumé, la population enquêtée se caractérise de la façon suivante : l'âge varie entre 25 et 55 ans et plus. Tous les enseignants sont professeurs des écoles. La majorité d'entre eux possède une Licence universitaire. On peut supposer que la plupart d'entre eux, ou ceux en possession d'une Maîtrise, sont devenus professeurs des écoles par le biais du concours et de la formation à l'IUFM. Sur les quinze enseignants, dix sont titulaires d'un diplôme spécialisé et un en formation au CAPA-SH. Ils sont le même nombre à vouloir rester en poste dans leur CLIS. La période de formation est pratiquement également répartie entre avant et après la prise de fonction dans la classe spécialisée. L'ancienneté dans l'Education Nationale varie entre 1 et 35 ans, celle dans la CLIS entre 1 et 29 ans. Il n'y a donc que deux jeunes professeurs des écoles sortant de l'IUFM qui sont en poste dans une CLIS.

2 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS

Comme cela a été précisé auparavant, ces enseignants ont été sollicités par l'enseignant en poste dans la Classe d'Intégration Scolaire de leur école, lui-même ayant fait l'objet d'un entretien dans le cadre de notre recherche.

Parmi les huit enseignants interviewés, cinq d'entre eux ont répondu rapidement à la demande. Pour les trois autres, il m'a été nécessaire de prendre à nouveau contact avec les enseignants en CLIS. L'effectif de huit enseignants se justifie de la même façon que celle évoquée pour les enseignants en CLIS.

Tous ces enseignants n'entreprennent pas nécessairement des activités d'intégration durant la période au cours de laquelle s'est déroulée l'enquête.

2.1 Répartition par sexe et par âge

Femmes : six

Hommes : deux

25/30 ans	30/35 ans	35/40 ans	40/45 ans	45/50 ans	50/55 ans	55/60 ans
1	0	1	3	2	1	0

2.2 Diplômes universitaires et professionnels

aucun diplôme Univ.	DEUG	Licence	Maîtrise
2	2	1	3

Professeurs des école : cinq

Instituteurs : trois

2.3 Ancienneté dans l'Education Nationale

ancienneté dans l'EN		Nombre d'enseignants
3		2
5		1
15		2
16		2
17		1

2.4 Poste occupé

niveau de classe	ancienneté sur le poste	nbre d'enseignants
CP	1 et 10 ans	2
CE1	1 an	1
CE2	1 an1	1
CM1	4 et 6 ans	2
CM2	2 et11 ans	2

Parmi les huit enseignants, sept sont titulaires de leur poste et ne souhaitent pas le quitter.

Par rapport à l'existence de la Classe d'Intégration Scolaire, les huit enseignants précisent qu'elle était déjà implantée dans l'école lorsqu'ils y sont arrivés. Les trois enseignants en poste depuis 15 ans et plus l'ont connu sous l'appellation "classe de perfectionnement".

3 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS

3.1 Répartition par sexe et par âge

Femme : 6 Hommes : 0

25/30 ans	30/35 ans	35/40 ans	40/45 ans	45/50 ans	50/55 ans	55/60 ans
0	1	2	2	0	1	0

3.2 Diplômes universitaires et professionnels

aucun diplôme Univ.	DEUG	Licence	Maîtrise
2	1	4	0

Tous les enseignants interviewés sont professeurs des écoles.

3.3 Ancienneté dans l'Education Nationale

ancienneté dans l'EN	Nombre d'enseignants
4	1

8	1
12	2
15	1
20	1
21	1

3.4 Poste occupé

Niveau de classe	ancienneté sur le poste	nbre d'enseignants
GS	4 ans	1
CP	15 ans	1
CE1	1 an	1
CM2	10 ans	1
Brigade ⁶³	10ans	1
Classe- relais ⁶⁴	3 ans	1

4 Les orthophonistes

Les quatre orthophonistes interviewés, (trois femmes et un homme), travaillent tous en structure libérale et exercent leur métier respectivement depuis 27 ans, 15 ans, 9 ans et 24 ans. Toutefois, ils ont également tous commencé dans la profession en travaillant dans différents établissements avant de posséder leur cabinet. L'un en IME, en SESSAD et dans des établissements spécialisés pour enfants sourds. Un autre a exercé en IR et également en IME. Le troisième a aussi commencé sa carrière dans un établissement pour enfants sourds, et le dernier a d'abord travaillé en milieu hospitalier dans le service de l'exploration fonctionnelle puis dans une maternité dans le cadre de la détection de la surdité au service néo-natal.

⁶³ Il s'agit d'un poste de remplaçant qui s'effectue généralement sur une longue période.

⁶⁴ Ce type de classe a été mis en place dans les lycées, à destination d'un public adolescent en quasi-totale rupture avec le système scolaire.

5 Les Auxiliaires de Vie Scolaire

Nombre de questionnaires distribués : douze

Nombre de questionnaires retournés : neuf

Les neuf Auxiliaires de Vie Scolaire sont des femmes. Parmi elles, sept occupent leur poste depuis 1 an et deux occupent leur poste depuis 2 ans.

B Caractéristiques des CLIS enquêtées

Les CLIS enquêtées se caractérisent de la façon suivante :

1 L'effectif

L'effectif des classes de perfectionnement se situait à quinze élèves. Par la circulaire ministérielle de 1991, ce nombre a été réduit à un effectif maximal de douze élèves. Toutefois, la législation prévoit qu'il peut encore être limité en fonction de la gravité des troubles dont sont atteints les enfants.

Parmi les CLIS enquêtées, la répartition des élèves se présente ainsi :

Nbre d'élèves	8	9	10	11	12
Nbre de CLIS	4	2	1	3	5

En fonction de ce tableau, on peut constater que :

- Aucune des CLIS n'est en sous ou en sur effectif.
- Elles n'ont pas toutes un effectif maximal

2 La répartition pédagogique

Tous les enseignants présentent leur CLIS comme une classe à plusieurs niveaux scolaires et, par conséquent, organisent leur classe en groupes de niveaux, notamment pour les apprentissages fondamentaux. Ces niveaux peuvent s'échelonner de la petite Section de maternelle jusqu'au CE2. Toutefois, un enseignant propose des compétences à acquérir de niveau CM1 pour un de ses élèves.

La répartition des niveaux scolaires perçus par les enseignants est la suivante :

- Sept enseignants considèrent que quelques uns de leurs élèves n'ont pas atteint les compétences de cycle 2.

En effet :

° Trois d'entre eux perçoivent ces élèves comme ayant un niveau de Petite Section.

° Quatre d'entre eux perçoivent ces élèves comme ayant un niveau de Moyenne Section.

° Trois enseignants estiment également faire travailler certains élèves sur des compétences de Grande Section.

Les objectifs scolaires sont définis ainsi :

- Tous les enseignants ont un groupe de niveau CP avec comme principal objectif l'apprentissage de la lecture, et un groupe de niveau CE1 pour lequel ils proposent davantage des activités de lecture, écriture et de numération.

- Six enseignants proposent des activités de niveau CE2.

3 La prise en charge des élèves par des intervenants extérieurs

Quand les réponses pédagogiques mises en place dans les classes ne sont pas suffisantes pour prendre en charge efficacement certains besoins éducatifs, des dispositifs spécifiques peuvent être mobilisés, de manière transitoire ou durable, par les écoles et les établissements scolaires pour apporter des réponses mieux adaptées aux besoins des élèves en évitant les ruptures de leur parcours scolaire. C'est pourquoi une convention peut être signée entre l'Inspection Académique, l'Inspection de

Circonscription et la CLIS, afin que des aides de différentes natures puissent être attribuées à la classe : c'est ce que l'on nomme le plateau technique de la CLIS. Toutefois, même sans convention, de nombreuses prises en charge des élèves en classe d'intégration sont assurées par différents professionnels de l'enfance.

Parmi les quinze CLIS enquêtées, neuf ne possédaient pas de plateau technique tel qu'il vient d'être défini, mais les chiffres suivants démontrent que la prise en charge des élèves est tout de même assurée.

Le tableau ci-après présente le nombre de CLIS concernées par différentes prises en charge parmi les quinze classes enquêtées.

Nature de la prise en charge	Nombre de CLIS concernées
Orthophonie	15
Psychomotricité	9
Psychologique : par un CMP ou CMPP	15
Ergothérapie	2
Psychiatrie	3
Educative par une SESSAD	11

4 La présence d'Auxiliaire de Vie Scolaire

Elles bénéficient toutes de la présence d'une AVS depuis 2003. Toutefois, l'une d'entre elles n'est pas remplacée durant son congé de maternité.

II Analyse qualitative des entretiens et des questionnaires

A Typologie des entretiens et références

1 La typologie des entretiens

Les entretiens ont été identifiés en fonction de la population enquêtée et sont nommés par lettre :

A : enseignants en CLIS

B : enseignants en classe ordinaire exerçant dans une école où est présente une CLIS

C : enseignants en classe ordinaire

D : orthophonistes

A chaque lettre est associé un chiffre relatif à l'ordre et au nombre des entretiens effectués :

De A1 à A15 ; de B1 à B8 ; de C1 à C6 ; de D1 à D4

La transcription des entretiens comprend une numérotation des lignes allant de 5 en 5.

Ainsi, la référence à un entretien comprend une lettre, un chiffre, et la ou les lignes de référence (ex : A9-L21 à 26...). La citation est transcrite en italiques.

2 L'analyse de contenu par type de population enquêtée

Tous les entretiens ont été analysés selon deux procédures successives.

Une première lecture a permis de découper chaque entretien en fonction des thèmes abordés par l'enquêté. Chaque thème a été ensuite recensé et relevé avec les numéros de lignes référentes. A l'aide de ce relevé, l'analyse thématique fut approfondie en fonction des singularités, des divergences ou des convergences d'opinion entre les enquêtés.

Au cours des entretiens avec les enseignants de CLIS, des questions supplémentaires se sont parfois ajoutées à celles prévues initialement.⁶⁵ Elles se justifient pour répondre à différents objectifs :

- demander des précisions sur des éléments de réponse ou les compléter ;
- recentrer l'entretien sur la question initialement posée ;

⁶⁵ Voir l'entretien initial en annexes

- aider l'enseignant en reformulant une question qui paraît incomprise.

Par ailleurs, les entretiens exploratoires sont insérés dans l'enquête en raison de la richesse de leur contenu. Ensuite, certaines questions ont été supprimées ou formulées autrement après analyse de ces entretiens exploratoires.

Certaines questions ont été également supprimées, ajoutées, ou modifiées pour être adaptées à l'âge et/ou à l'expérience professionnelle des enseignants. Ce fut par exemple le cas pour les deux jeunes professeurs des écoles pour qui un avis sur l'évolution de la population scolarisée en CLIS aurait été impossible à donner.

L'ordre des questions n'a pas été toujours respecté, notamment lorsque l'enseignant fournissait spontanément des éléments de réponse à des questions prévues ultérieurement.

Les entretiens furent facilités par ma connaissance du fonctionnement d'une CLIS et celle de certains aspects implicites du travail dans ce type de classe (par exemple, le projet pédagogique, le plateau technique...). Ils l'ont été aussi par mon usage d'un vocabulaire spécifique tel que des abréviations (CCPE, CDES...) qui ne rendirent pas nécessaire une appropriation antérieure d'un champ lexical adapté au travail de l'enseignant spécialisé.

Mon expérience professionnelle permit aussi d'approfondir certains thèmes au cours des entretiens et de les orienter davantage vers des échanges de pratiques et de points de vue, discussions qui furent perçues positivement par les enquêtés. Après les entretiens, certains témoignèrent d'un « *oubli* » de la situation d'entretien qui leur permit d'être « *à l'aise* », « *spontanés* ». D'autres retirèrent un enrichissement sur le plan cognitif, en prenant connaissance d'autres pratiques professionnelles possibles. D'autres encore firent part d'un « *bienfait* » de l'entretien qui leur permit de sortir de leur isolement. Ce sentiment fut souvent accompagné d'un désir que soient institutionnalisées des rencontres entre enseignants en CLIS, en faisant le souhait que l'Inspection Académique, ou les circonscriptions, organisent régulièrement des réunions au cours desquelles seraient invités les enseignants spécialisés, mais aussi d'autres professionnels de l'enfance, afin que chacun puisse présenter ses pratiques et échanger sur elles.

B Discours biographiques des enseignants en CLIS

1 Les activités professionnelles

1.1 La population scolarisée en CLIS

1.1.1 Le nombre d'élèves et leur niveau scolaire

Comme nous l'avons déjà remarqué, le nombre d'élèves varie entre 8 et 12, soit une moyenne d'environ 9 élèves par classe. Aucune CLIS ne dépasse l'effectif de 12 élèves, effectif maximal défini par les textes officiels. Toutefois, une enseignante précise que lors de sa prise en fonction, elle avait 15 élèves, et que cet effectif était justifié par son IEN comme correspondant à celui des classes de perfectionnement, caractéristiques qu'il attribuait encore à cette classe. (A8 L115-117)

On constate également que les CLIS sur lesquelles a porté l'enquête ne sont pas totalement remplies. Plusieurs raisons sont possibles :

- l'effectif est lié à l'importance du handicap des enfants ;
- il y a répartition des effectifs car plusieurs CLIS sont présentes dans une même circonscription ;
- l'effectif varie selon les années en fonction des dossiers examinés en CCPE.

D'autres caractéristiques des élèves scolarisés en Classe d'Intégration Scolaires figurent également dans un document rédigé par des enseignantes en poste dans ce type de classe, et réunies lors de la mise du Groupe Départemental Aide et Intégration Scolaire (GDAIS) durant l'année scolaire 2004/05. Ce groupe fut constitué dans le cadre de la formation continue des enseignants spécialisés qui, cette année-là, eurent le choix entre assister à des conférences pédagogiques réunissant des enseignants du premier degré d'une circonscription, ou être volontaire pour participer à des commissions de travail dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Plusieurs thèmes et propositions de travail prenant en compte les différents domaines de l' AIS furent proposés :

- Pour les enseignants exerçant en SEGPA :

Le « ré-apprentissage » de la lecture en SEGPA.

Le suivi individualisé - le projet de l'enseignant pour l'élève en SEGPA.

- Pour les enseignants appartenant au RASED

Maîtres E - adaptation scolaire :

L'élaboration d'un document à destination des enseignants ordinaires sur les rôles, les missions, les pratiques (outils) du maître E, les liens possibles avec les autres enseignants.

Un travail sur une démarche de remédiation à partir d'une étude de cas détaillée.

Maîtres G rééducation :

L'élaboration d'un document à destination des enseignants ordinaires sur les rôles, les missions, les pratiques (outils) du maître G, les liens possibles avec les autres enseignants.

Un travail sur une démarche de rééducation à partir d'une étude de cas détaillée.

Psychologues scolaires :

Les fonctions possibles en RASED : analyse, commentaires et propositions en vue d'une optimisation du dispositif.

- Pour les enseignants exerçant en CLIS :

Des propositions d'organisation de la classe, du temps, de la gestion des différences et des contenus par des enseignants spécialisés à partir d'un cas concret.

Elaboration d'une trousse à outils de l'enseignant de CLIS.

- Pour les enseignants en poste dans une CLAD (Classe d'adaptation fermée)

Proposition d'organisation de la classe, du temps, de la gestion des différences et des contenus par des enseignants spécialisés à partir d'un cas concret.

Elaboration d'une trousse à outils de l'enseignant de CLAD.

Trois personnes participèrent à la création du site AIS de l'Inspection Académique.

Avec quatre autres collègues, nous choisîmes de répondre à la demande institutionnelle par l'élaboration d'une « trousse à outils » de l'enseignant en CLIS.

Le document produit⁶⁶ répondait à notre désir de proposer un document qui soit le reflet du travail effectué dans nos classes, et en même temps, de proposer une

⁶⁶ Avec l'autorisation des enseignantes pour la restitution du travail

synthèse des différents paramètres d'une CLIS. Chaque rencontre fit l'objet de discussions au cours desquelles chacune d'entre nous évoquait son expérience et sa pratique professionnelle.

Dans la mesure où différents paramètres traités dans le document sont communs à ceux de ma recherche ou la complètent, il me semble donc intéressant de convoquer ces travaux, à chaque fois qu'ils recouperont un des éléments des caractéristiques de la population scolarisée en CLIS ou de la pratique professionnelle .

Le profil des élèves constitue le premier de ces éléments.

Le profil des élèves selon le travail du GDAIS 04/05 :

- Age et origine scolaire des élèves

Ils ont entre six et douze ans et ont eu une scolarité différente avant leur orientation en CLIS qui peut être décidée après :

- une ou deux années de Grande Section ;
- un ou deux CP ;
- un autre niveau de classe avec ou sans redoublement ;
- un temps en classe d'adaptation ou après une prise en charge en adaptation ;
- un temps en hôpital de jour.

- Les modalités de scolarisation en CLIS

Les élèves sont généralement scolarisés à temps complet, mais il arrive que certains d'entre eux soit en intégration dans la CLIS, l'autre partie du temps se déroulant le plus souvent en hôpital de jour avec une prise en charge relativement lourde en soins psychothérapeutiques, éducatifs, orthophoniques ...

1.1.2 Les caractéristiques de la population scolaire selon les enseignants interviewés

Les enseignants utilisent différents critères pour définir leur population scolaire. Parmi ces critères, 7 d'entre eux sont redondants :

- Le Quotient Intellectuel (QI)
- Les enfants présentant des troubles psychologiques

- Les enfants issus de milieux familiaux défavorisés ou carencés
- Les enfants autistes
- Le handicap
- L'échec scolaire
- Les enfants de nationalité étrangère et les enfants du voyage

- Le Quotient Intellectuel

Trois enseignants utilisent ce critère pour évoquer les caractéristiques de leur population scolaire.

Considérant que l'effectif de 12 élèves" est assez lourd quand on voit le public qu'on accueille maintenant", la première enseignante interviewée décrit ses élèves comme "*un vrai public CLIS*", comme étant handicapés, qu'elle oppose à "*enfants en difficultés*"...avec un "*QI autour de 50/60*". Elle justifie aussi "*ce vrai public CLIS*" par "*des orientations en UPI⁶⁷ s'il y en avait plus, ou en IME⁶⁸*".(A1-L16 à 29).

Une collègue recourt également au QI mais en le définissant selon les critères de la circulaire de 1991 ayant mis en place les CLIS, à savoir selon une fourchette qui se situe entre 50 et 70 (A8-L119). Cette dernière décrit ses élèves comme des "*gamins de CLIS ayant des troubles plus globaux et plus marqués, des troubles psychologiques*", mais n'emploie pas le terme de handicap (A8-L119-122).

Une troisième enseignante se réfère au QI mais sans en donner la fourchette. Elle précise uniquement que ses élèves "*ont des profils de CLIS*" et que son IEN le lui a confirmé en affirmant qu'ils possèdent "*le QI qu'il faut*".

Dans cette idée de « profils CLIS » et de conformité des critères d'orientation, la neuvième enseignante interviewée explique qu'à propos de la composition de sa classe, les "*gamins qui sont là ont tout à fait leur place*" (A9-L94).

- Les enfants présentant des troubles psychologiques

Tout au long de son entretien, le second enseignant interviewé évoque des difficultés psychologiques, familiales, qui engendrent des problèmes de comportement

⁶⁷ Unité Pédagogique d'Intégration

⁶⁸ Institut Médico-Educatif

de ses élèves (A2- L155 à 175). Selon lui, ce sont des enfants "*qui dépriment, qui ont tiré le mauvais parcours, qui sont dans une misère humaine*" (ibid-L236-237), "*une souffrance*" (ibid-L296). L'aspect psychologique est donc privilégié par cet enseignant qui considère que le champ psychanalytique et l'observation clinique sont nécessaires pour appréhender les problèmes de comportement de ses élèves qu'il nomme "*déviant*s" (ibid-L273) Par ailleurs, il estime que les CLIS, d'une manière générale, sont composées "*d'enfants qui posent problème et provenant de classes ordinaires, que l'on prend un par un et que l'on rassemble dans la CLIS*" (ibid-L87).

Une de ses collègues perçoit également ses élèves comme ayant des problèmes de comportement et le rejoint sur les aspects psychologiques et sociologiques en tant que facteurs déclenchants, en précisant : "*Certains sont handicapés de naissance...*"(A7-L76) ..."*les autres sont tellement socialement perturbés par ce qui se passe autour d'eux...*" (ibid-L121)

Les problèmes de comportement ainsi que les troubles psychologiques sont aussi évoqués par d'autres enseignants. Par exemple, la sixième enseignante décrit ses élèves comme "*des enfants avec des troubles du comportement*", ce qu'elle oppose au handicap. (A6-L116 à 120), ainsi que le fait sa collègue : "*Avant c'était problèmes de comportement, maintenant c'est être face à face avec un enfant handicapé*" (A11-L80) Une autre enseignante parle de "*troubles plus globaux, plus marqués*" (A8-L119), "*de troubles psychologiques*" (L122) et ajoute : "*Nos gamins, on sent bien qu'il y a quelque chose, dans la façon de marcher, de parler, des troubles du langage*" (L160). Une jeune collègue insiste sur le cas d'un de ses élèves qui présente des troubles du comportement depuis l'école maternelle et vis-à-vis duquel elle se trouve démunie et considère que c'est "*ingérable*" (A14-L25-26)

Enfin, évoquant également des problèmes de comportement, une enseignante précise qu'un de ses élèves est maltraité et déplore le fait de ne pas l'avoir su au moment de sa prise de fonction dans la classe. Si elle avait effectivement constaté des traces sur le corps de l'enfant lors des séances de piscine, elle regrette que la psychologue scolaire ne lui ait pas fait part de la situation. Toutefois, elle explique que cette dernière "*a énormément de choses à gérer*" (A14-L69) et qu'elle a généralement "*besoin d'un certain temps pour que s'instaure une relation de confiance avec les enseignants*" (L68 à 70)

- Les enfants issus de milieux familiaux défavorisés ou carencés

Si différents travaux et en particulier ceux du CRESAS, et d'ATD-Quart-Monde, discutent ce facteur sociologique en tant qu'il serait à l'origine de l'échec scolaire, six enseignants enquêtés l'utilisent et le mettent en avant pour décrire leur population scolaire. Ils justifient ce facteur par "*une absence de stimuli*" (A3-L93 ; A14-L37-38). Un enseignant explique qu'il est "*d'accord avec l'OMS⁶⁹ et qu'il travaille dans le retard mental léger, d'origine socio-gène*", et que ses élèves "*sont des très pauvres culturellement*"(A3-L93). Il utilise ces critères pour assimiler sa classe à une classe de perfectionnement, c'est-à-dire sans la présence d'enfants handicapés (L119). Cet argument est également repris par une de ses collègues : "*Ils ont tous un milieu familial carencé et ça ressemble plus à une classe de perf*"(A4-L102) Parmi les enseignants qui assignent à leur classe cette même ressemblance, on retrouve le critère familial et social en opposition au handicap. Par exemple, la cinquième enseignante interviewée précise qu'elle a un élève avec des troubles associés, "*mais pour les autres, c'est beaucoup les parents, le milieu familial qui est carencé*" (A5-L112 à 124). Une autre collègue se réapproprie également cette description en précisant que ce sont "*des familles qui ne peuvent pas toujours les⁷⁰ suivre et qui ont en plus des problèmes de locomotion*" (A12-L77). Enfin, la première enseignante interrogée perçoit aussi l'origine sociale défavorisée comme origine de la déficience pour quelques - uns.(A1-L29) Pour d'autres élèves, elle précise que "*leur milieu familial est favorisé et que c'est à la naissance qu'il y a eu un problème*" (L28) Selon une autre enseignante, la capacité de ses élèves est similaire à celle que possédaient les enfants scolarisés en classe de perfectionnement, mais qu'ils ont « *moins la pêche* ». (A10-L79-80)

- Les enfants autistes

Parmi les quinze enseignants interviewés, l'autisme est représenté comme une pathologie qui inquiète cinq d'entre eux car ils se perçoivent comme démunis et ressentent un besoin de formation. Cette demande est exprimée soit pour acquérir des connaissances qui s'avèreront utiles à court terme, soit pour répondre à un besoin concret dans le cadre d'une intégration.

⁶⁹ Organisation Mondiale de la Santé

⁷⁰ les = élèves

En effet, une enseignante précise : "*La seule chose où je vois une évolution, c'est par rapport à l'autisme. On sent que l'on va être amené à accueillir plus de gamins comme ça, par contre, ça m'inquiète plus*" (A9-L92-93) Sa collègue exprime également cette inquiétude car elle accueillera deux enfants autistes à la rentrée prochaine et "*aurait besoin d'une formation*" (A10-L95). Ce même besoin est présent chez la douzième enseignante interviewée, mais elle ne fournit pas d'éléments précis sur la composition de sa classe, présente ou à venir. (A12-L77)

Au contraire, la dernière enseignante rencontrée précise qu'elle a un enfant autiste dans sa classe, ce qui a modifié sa façon de travailler (A15-L70). Une collègue fait une remarque similaire à propos de l'évolution du travail et ajoute qu'elle associe les parents dans le projet pédagogique de leur enfant, notamment les parents d'enfants autistes qui sont "*très actifs*" (A11-L54).

- Le handicap

Le terme est présent chez cinq enseignants qui l'expriment, soit accompagné de l'expression "*problème à la naissance*" (A6-L156 ; A7-L76), soit pour mentionner le fait que leur travail a évolué, en particuliers du fait de l'augmentation du nombre des prises en charge de leurs élèves. Cette augmentation engendre un "*travail en partenariat*" (A10-L82) ou un travail "*avec beaucoup plus de monde, de spécialistes qui viennent dans la classe*" (A11-L85). La première enseignante interviewée lie le handicap au quotient intellectuel autour de 50/60 et des orientations en UPI ou en IME après la scolarité en CLIS (A1-L21-22). Se référant également à une classe d'IME intégrée dans son école, une autre enseignante considère qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre les élèves de cette classe intégrée et les siens. (A4-L92) Enfin, une enseignante évoque des élèves déficients visuels mais ne fournit pas d'autres éléments sur sa population scolaire (A13-L71).

- L'échec scolaire

Seuls deux enseignants font référence à l'échec scolaire de leurs élèves. L'un d'eux l'évoque à propos des buts qu'il assigne à sa classe, en particulier à celui de "*faire oublier à ses élèves pourquoi ils sont là, parce qu'il ne peut pas leur rappeler tous les jours qu'ils sont en retard ou en échec scolaire*" (A2-L97 à 99).

Quant à son collègue, il présente l'échec scolaire comme le critère d'orientation en CLIS de ses élèves. (A3-L104)

- Les enfants de nationalité étrangère et les enfants du voyage

Deux enseignants précisent que des enfants de nationalité étrangère sont scolarisés dans leur classe. Ils se rejoignent également pour déplorer le fait que, même si ces enfants ont échoué aux tests du QI, en particuliers à l'épreuve « verbale », et de ce fait, ont des résultats correspondant aux critères d'orientation en CLIS (A11-L57), "*ce ne sont pas des gosses de CLIS*", ils sont "*habiles, intelligents*" (A3-L98 et 101).

Par contre, une de leur collègue dit "*J'ai aussi pas mal d'enfants du voyage*", mais elle ne fournit aucune précision quant à leur orientation en CLIS ni leurs compétences scolaires (A4-L100).

L'origine de la déficience selon le GDAIS 04/05

Dans le document, les enseignantes spécialisées dressaient une liste des différentes caractéristiques biographiques de leurs élèves. Elles avaient précisé que la nomenclature proposée était issue des cas d'élèves rencontrés dans leur classe respective.

- génétique : hérédité, accident génétique (autisme, trisomie, syndrome d'alcoolisme fœtal...);
- traumatisme psychologique (mort de la maman, abandon des parents, mauvais traitement, ...);
- milieu familial carencé ;
- gens du voyage ;
- nationalité étrangère.

On s'aperçoit que ces éléments sont quasi-identiques à ceux issus des entretiens menés dans le cadre de notre recherche.

L'orientation après la CLIS selon le GDAIS 04/05

Si cet élément est abordé dans quelques entretiens, il nous paraît intéressant, par son aspect informatif, de le compléter à nouveau par les travaux du GDAIS.

L'orientation après la CLIS peut intervenir lorsque l'enfant a atteint l'âge légal pour quitter l'école élémentaire (12 ans), ou avant lorsque la CLIS ne répond plus à ses besoins.

Une orientation peut être proposée soit :

- Normalement en UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) mais on compte encore très peu d'unités.
- Traditionnellement en SEGPA mais de moins en moins souvent car, jusqu'à présent, la pratique enseignante était de proposer en SEGPA des élèves ayant atteint un niveau scolaire équivalent ou proche du CE2. Or, il semble que ce niveau ne soit pas accessible à la nouvelle population orientée en CLIS.
- De plus en plus en IME⁷¹.
- Très rarement en classe ordinaire par récupération du QI ou par erreur antérieure à l'orientation en CLIS.

Les difficultés scolaires selon le GDAIS 04/05

Les difficultés scolaires listées dans le document du Groupe Départemental AIS viennent compléter les caractéristiques de la population scolarisée en CLIS dans notre recherche, plus précisément la partie consacrée à la répartition des élèves par groupe de niveau et celle traitant de la prise en charge des élèves par des intervenants extérieurs.

Dans le document du GDAIS, les enseignantes avaient souhaité mentionné le fait que "*certaines élèves pouvaient faire « illusion » dans la possession de connaissances mémorisées (apprentissage par cœur et répétitif), mais qu'ils n'en maîtrisaient pas le sens ou le concept*" (p.4).

Selon elles, cette illusion pouvait être :

- une réelle incapacité,

⁷¹ Institut Médico-Educatif

- une forme d'humour (faire comme si on ne savait pas, pour rire),
- une étape transitoire (régresser pour aller plus loin après).

Les principales difficultés scolaires des élèves scolarisés en CLIS étaient présentées par discipline et par compétences transversales :

Le langage oral :

- troubles de l'articulation ;
- troubles de la parole (champ lexical faible, morphosyntaxe incorrecte, pas d'utilisation de temps, de connecteurs, d'adjectifs...) ;
- bégaiement.

La lecture :

- problème de capacité à mémoriser : lettres, syllabes, mots... ;
- problèmes de conscience phonologique ;
- problème d'inversion et de confusion de lettres et de sons ;
- problème d'accès au sens : peu de concept derrière un mot et peu d'ordre dans les mots.

Les mathématiques :

Les difficultés rencontrées semblent être identiques à celles présentes en lecture :

- difficultés à mémoriser ;
- difficultés à conceptualiser ;
- difficultés à raisonner ;
- peu de structuration spatiale et peu de catégorisation.

Le graphisme/écriture :

- difficultés à former les lettres en script et en cursif ;
- difficultés à respecter la taille des lettres ;
- difficultés à écrire sur les lignes ;
- difficultés à former les liaisons ;
- crispation de la main.

Les compétences transversales :

- déficience de la mémoire à : court et/ou moyen et/ou long terme ;
- déficience du raisonnement et de l'attention.

1.1.3 Les relations avec les parents

"Il y a des parents qui entendent le handicap et d'autres pas", et "des parents qui viennent à l'école, et d'autres pas" (A6-L90 à 92).

Cette divergence d'attitudes semble concerner la majorité des parents dont les enfants sont scolarisés en Classe d'Intégration Scolaire, ce qui est perçu par certains enseignants comme nécessitant un investissement supplémentaire de leur part pour parvenir à les contacter, puisque c'est uniquement à leur initiative que les relations s'établissent.

Deux enseignants font part des difficultés liées au discours qui doit être tenu aux parents pour expliquer les problèmes et le handicap de leur enfant lors de leurs premières rencontres. *"Ce n'est pas évident, il faut presque une formation en psychologie pour savoir comment les aborder et leur parler. On ne sait pas trop comment faire. Ils ne sont pas prêts à tout entendre, ils n'entendent pas vraiment ce qu'on leur dit non plus"* explique une enseignante (A14-L29 à 31). Elle relate également une situation problématique qu'elle a vécue avec la mère d'une de ses élèves : *"Elle voulait à tout prix que sa gamine aille en CP alors qu'elle en est au niveau moyenne section. On disait parfois à la mère : votre fille progresse, et la mère comprenait : ma fille est normale"* (ibid-L32 à 34).

Une de ses collègues évoque aussi la difficulté de l'énonciation du handicap et de ses conséquences sur le plan scolaire, notamment lors de la CCPE d'orientation en CLIS à laquelle sont invités les parents : *"On ne leur parlait pas de retour en classe ordinaire. Ca n'a jamais été possible, ou rarement. Pourtant, certains parents pensent que leur gamin va réintégrer une classe ordinaire. Mais avec la nouvelle population scolaire, on ne pourra de toute façon pas leur mentir "* (A14-L34 à 37).

L'enseignante précédente déplore aussi le fait de n'avoir rencontré que trois parents depuis la rentrée scolaire, les uns en particulier pour des problèmes de comportement de leur enfant. *"Mais les parents sont démissionnaires, ils estiment que l'école ça sert à rien"* ajoute-t-elle (A14-L111 à 114).

Cette attitude parentale vis-à-vis de l'école est également perçue par cinq autres enseignants. L'un d'eux déclare : *"Moi je travaille dans le quart-monde et les parents ont aussi un passé d'échec et l'école, c'est pas leur truc. Y revenir, c'est*

pas leur lieu (...) Ils sont fuyants " (A3-L88 à 90). Une collègue le rejoint en regrettant *"de ne jamais voir les parents, car parmi eux, beaucoup sont des non-lecteurs et ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant"* (A7-L71 à 74). Une autre enseignante ajoute que pour certains parents, *"ça fait longtemps qu'ils ne regardent même plus le cahier de textes"* (A13-L 87-88).

Néanmoins, cette perception liant le milieu social des parents à une attitude démissionnaire est relativisée par une enseignante qui explique que *"la plupart des parents de ses élèves sont aussi passés par le spécialisé quand ils étaient jeunes, et même dans cette même école. Pourtant ils acceptent d'emmener leur enfant lors des prises en charge"* (A4-L98). La distance géographique entre l'école et le domicile est également présentée comme un obstacle aux contacts entre les parents et les enseignants. Dans ce cas, les conversations téléphoniques sont souvent utilisées comme un substitut aux rencontres.

L'entretien individuel semble être également le mode privilégié par les enseignants et les parents. En effet, une collègue explique qu'en début d'année elle avait essayé différentes formules, en particulier en invitant les parents à assister à une réunion collective, mais qu'elle préfère les recevoir individuellement (A8-L90 à 93). Une autre enseignante relate aussi le fait qu'en réunion de classe, seuls trois parents s'étaient déplacés, et qu'elle leur propose maintenant une invitation individuelle (A5-L114 à 118).

La fréquence des rencontres est précisée par une enseignante qui reçoit les parents avant les vacances de la Toussaint, au mois de février et en juin, afin de leur montrer ce que leur *"enfant arrive à faire, ce qu'il n'arrive pas, et ce qu'elle souhaite lui apprendre"*. En plus de ces réunions visant à faire un bilan pédagogique, elle fournit également aux parents des renseignements liés au projet de classe découverte qu'elle a élaboré cette année (A10-L63 à 66).

Lors de sa première rencontre avec les parents, une autre enseignante, qui se présente comme *"très ouverte"*, leur fait part de sa *"disponibilité pour les recevoir s'il y a le moindre problème"* (A6-L86-87). Si elle considère que les *"parents socialement défavorisés sont plus difficiles à rencontrer et qu'il est nécessaire de les contacter en-dehors de l'école"*, elle perçoit les parents, d'une manière générale, comme *"impliqués et avec lesquels elle entretient des contacts réguliers"* (*ibid-* L87 à 92). Une collègue abonde en ce sens en expliquant *"qu'on les voit souvent, on passe de longs moments à discuter"* (A12-L58-59).

L'implication des parents d'élèves scolarisés en CLIS est perçue, par trois autres enseignants, comme supérieure à celle des parents dont les enfants sont scolarisés en milieu ordinaire. Une collègue justifie cette perception par le fait que, dans son projet pédagogique et dans son travail avec l'élève, *"elle tient compte de tout ce qui se passe à la maison"* (A9-L79). Enfin, une enseignante évoque le cas *"des enfants autistes pour lesquels les parents sont actifs et militants"*, et de ce fait, *"il n'y a pas besoin de les convoquer"* (A11-L54 à 58).

En résumé, il apparaît que du point de vue quantitatif, aucune classe enquêtée ne dépasse la norme maximale de 12 élèves, la moyenne étant de 9. Le profil de la population scolarisée dans les Classes d'Intégration Scolaire enquêtées se caractérise par un niveau scolaire de cycle2, avec une répartition pédagogique allant de la moyenne ou grande section de maternelle jusqu'au CE1. Peu d'élèves possèdent des capacités leur permettant d'accéder à des apprentissages en fin de cycle3. Les travaux du GDAIS 04/05 précisent les différentes modalités de scolarisation en CLIS qui peuvent être à temps complet ou en intégration, ainsi que le parcours scolaire des élèves. Rares sont ceux qui sont orientés en CLIS au sortir de la maternelle, la plupart ayant redoublé ou été orientés dans d'autres structures spécialisées.

On dénombre 7 critères utilisés par les enseignants interviewés pour décrire leur population scolaire, qu'ils présentent soit en termes de problèmes psychologiques ou pathologiques, soit en termes de difficultés scolaires, soit en termes de critères d'orientation (notamment le QI). A cela s'ajoutent des enfants de nationalité étrangère ou appartenant aux gens du voyage qui ont échoué aux tests. De ce fait, les enseignants rencontrés caractérisent leur classe soit comme une « vraie CLIS », soit comme une « ancienne classe de perf. » Les caractéristiques de la population scolarisée en CLIS sont aussi complétées par les travaux du GDAIS 04/05 qui évoquent les orientations des élèves après leur scolarité en CLIS. Ce groupe de travail considère qu'il y a un changement d'orientation lié à la nouvelle population scolarisée en CLIS : les UPI et les IME tendent à remplacer la SEGPA. Le GDAIS propose également un recensement des principales difficultés scolaires des élèves en CLIS, dans chaque discipline ou par compétences.

Si certains enseignants ont tendance à lier le milieu social des parents à une faible fréquentation de l'école et à un faible investissement dans le suivi de leur enfant, ils considèrent que le moyen le plus efficace de les rencontrer est l'entretien individuel, de visu ou par téléphone. D'autres enseignants estiment au contraire que les parents des élèves scolarisés en CLIS sont davantage sollicités et impliqués que ceux ayant des enfants en milieu ordinaire. Une caractéristique tend à apparaître au sujet des enfants autistes, dont les parents semblent plus actifs et militants.

1.2 Les pratiques professionnelles

1.2.1 La gestion des élèves et le projet pédagogique

La gestion des élèves est abordée par les enseignants interviewés à la fois de façon directe, en répondant à la question "*Comment gères-tu tes élèves dans la classe ?*", mais aussi de manière transversale lorsqu'ils évoquent les thèmes suivants : la représentation qu'ils ont de l'enseignement ordinaire ou d'une classe ordinaire, la différence entre une classe ordinaire et une CLIS, les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS, la conception qu'ils ont du rôle de leur classe spécialisée, les modalités d'intégration de leurs élèves dans l'école, le rôle qu'ils assignent à l'AVS et le discours qu'ils tiendraient à de jeunes professeurs des écoles pour présenter leur travail en CLIS.

Parmi les quinze enseignants rencontrés, treize expliquent la différenciation pédagogique par la mise en place de différents groupes de niveau dans leur classe, mais cinq précisent qu'il y a tout de même des activités communes à des moments précis de la journée ou lors d'activités spécifiques (sportives, culinaires...)⁷². Une enseignante estime que la gestion des élèves par groupes de niveau "*pourrait tout à fait être adaptée et mise en place dans une classe ordinaire, et qu'elle ressemble à ce qui se fait en maternelle, mais avec un enseignement individualisé*" (A6-L26-27). Elle précise également que c'est pour cette raison qu'elle a choisi d'enseigner en CLIS afin de retrouver une pratique de maternelle, car elle "*ne concevrait pas d'avoir une classe ordinaire sans faire des groupes de niveau*". Néanmoins, elle sourit en disant que "*lorsqu'elle dit ça à ses collègues...elle se fait...*" (L30-31).

La première enseignante rencontrée justifie la répartition par groupes de niveau pour "*faciliter le travail de l'enseignant*" en considérant que l'individualisation nécessite un investissement personnel important de la part de l'enseignant. Néanmoins, elle reconnaît que même au sein des différents groupes de niveau, elle individualise son enseignement (A1- L10 à 18). Cette pratique d'individualisation et d'adaptation des activités en fonction des compétences de chaque élève est reprise par la quatrième enseignante qui précise : "*Je fais des groupes de niveau, mais à l'intérieur, ils ne font pas tous la même chose*" (A4-L14).

⁷² Ces activités seront explicitées dans la partie consacrée aux situations d'apprentissage

Une collègue qualifie l'enseignement individualisé comme "*une alchimie*", une "*cuisine*", et considère qu'il "*est important que les élèves soient dans des groupes*", mais à condition de leur proposer "*des activités où chacun puisse s'y retrouver*". La première enseignante explique sa conception de l'individualisation qui consiste à "*partir de là où est l'élève pour le faire évoluer progressivement*" (A1-L10 à 18).

L'objectif pédagogique que les enseignants assignent à cette pratique est de mettre "*l'enfant en situation de réussite*" (A1-L10 à 18 ; A5-L27 à 31). La réussite est un objectif également repris par quatre autres enseignants qu'ils associent au but de "*casser un peu avec l'échec scolaire et rétablir un peu avec l'école*" (A3-L48-49), de "*garder la motivation*" (A1-L18) et de "*redonner goût à l'école parce que les élèves arrivent souvent avec un sentiment d'échec très important, une image d'eux-mêmes très détériorée*" (A2-L17-18). Ce dernier justifie également l'individualisation comme permettant à l'élève de "*retrouver le désir d'apprendre, de rallumer quelque chose et de lui redonner cette place de sujet désirant*" (A2-L24-25). Néanmoins, une collègue perçoit cet objectif comme représentant un savoir-faire spécifique, car "*pour mettre les élèves en situation de réussite, il faut leur donner des tâches et des activités adaptées. Ou alors on les met en situation d'échec en leur donnant quelque chose de trop difficile, ou bien on leur donne quelque chose de trop facile et on risque de basculer dans l'occupationnel*" (A5-L27 à 31).

Bien qu'il se pose la question "*Y a-t-il une pédagogie spécialisée ?*", le second enseignant interviewé explique que pour atteindre ces objectifs de réussite, il va déployer un certain nombre de moyens et expose en particulier celui du dialogue pédagogique qu'il illustre à partir d'un problème mathématiques⁷³. En effet, proposé comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire, le dialogue pédagogique a pour objet de faire émerger les procédures utilisées et utilisables pour apprendre, pour comprendre...afin de mettre en œuvre des moyens efficaces pour s'adapter aux tâches scolaires. Dans son exemple d'apprentissage en mathématiques, l'enseignant nous livre quelques questions et observations issues de ce moyen didactique. (A2-L49 à 53) Considérant qu'"*apprendre, c'est pas uniquement avec des jeux*", et que cela génère aussi de "*l'angoisse, des craintes*", il perçoit son rôle comme n'étant pas de "*déverser un savoir*", mais celui de "*transmettre la passion d'apprendre*", en utilisant une pédagogie centrée sur l'élève. (A2-L44-45). En effet, tout au long de son entretien,

⁷³ En référence à A. de la Garanderie, non cité par l'enseignant enquêté

l'enseignant nous livre cette pédagogie en privilégiant l'accueil, en développant l'écoute et la collaboration maître/élève (L27 à 34) ainsi que l'observation-clinique qu'il définit comme "*l'attention de l'ici et maintenant*", "*l'écoute dans l'action*" (L146 à 150).

On retrouve également la relation à l'élève chez le troisième enseignant interviewé, qu'il concrétise par une pédagogie du contrat : "*Chaque gamin s'engage à essayer d'apprendre, à essayer de faire un boulot pour telle date. A telle date, on fait le bilan*" (A3-L46-47). Enfin, la relation à l'élève nécessite une adaptation à "*l'humeur du jour*" de l'enfant. En effet, une enseignante précise qu'"*il y a des jours où il n'y a rien qui passe*", qu'il faut alors "*passer à autre chose, ou alors recourir à une pédagogie du détour*", mais elle n'explicite pas ce moyen didactique. (A9-L27 à 29).

Au cours des entretiens, quelques enseignants exposent leurs pratiques pédagogiques dans le cadre de situations d'apprentissage.

L'une d'elle estime être obligée de "*travailler en ateliers*" et de proposer à ses élèves beaucoup de manipulations, car ils "*n'arrivent pas à abstraire*", "*n'ont aucune notion*", et que la manipulation doit s'effectuer "*à partir de choses qu'ils aiment*". Elle caractérise cette pratique comme n'étant pas "*du scolaire-scolaire*", mais que c'est "*à partir de situations réelles*" qu'elle essaye de mettre en place les apprentissages. (A7-L19 à 23)

Une collègue détaille "*les rituels du matin*" qui consistent en un moment collectif consacré à la lecture de la date, du menu de la cantine, et de la répartition des différentes tâches liées "*aux métiers du jour*" ou de la semaine (A8-L18 à 26) Elle aborde également quelques activités disciplinaires telles que la chorale qu'elle anime pour le cycle2, la BCD⁷⁴, le sport, le festival de théâtre auquel sa classe va participer (L26 à 28). Une autre enseignante qualifie ces activités "*d'activités secondaires*" parmi lesquelles elle nomme, l'art plastique, le sport, le chant, et pour lesquelles elle considère avoir la chance de pouvoir les développer dans sa classe. (A9 142) Elle précise aussi que pour l'apprentissage des matières fondamentales (français et mathématiques), elle répartit ses élèves en groupes de niveau qui s'étalent de la petite section jusqu'au CE2. (L36 à 39). Au sujet de ces deux disciplines, une de ses collègues considère qu'elle peut les "*travailler à fond*" parce qu'elle se donne comme objectifs que ses élèves "*sortent de chez elle en sachant lire, écrire et compter et se débrouiller dans la vie*". Ceci lui

⁷⁴ Bibliothèque Centre de Documentation

permettra également d'avoir le sentiment *"d'avoir fait du bon travail, d'avoir gagné quelque chose"* (A11-L15 à 17). On retrouve ces objectifs chez le troisième enseignant interviewé qui précise qu'il *"fait de la lecture et des maths avec pour ambition que ces élèves puissent lire le programme TV et ne pas se faire voler à la caisse"* (A3-L30-31). Néanmoins, il considère que ces apprentissages sont effectués dans l'urgence et se perçoit *"comme le SAMU de l'Education Nationale"* (L30).

L'enseignante interviewée précédemment relativise toutefois la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux en expliquant qu'ils sont surtout destinés aux élèves *"les plus petits de sa classe, en tentant d'ouvrir davantage les grands sur le monde"* (A11-L28-29). Mais elle avoue qu'au niveau pédagogique, elle se sent frustrée vis à vis de ses collègues, car elle *"aimerait apprendre plein de choses à ses élèves mais elle ne peut pas"*, du fait de leur échec et leur régression. (L63 à 65) En dépit de cela, elle montre un livre que sa classe a réécrit à partir de l'histoire des deux arbres, et précise : *"C'est émouvant"* (L66). Une jeune professeure des écoles explique également qu'elle a conçu un livre avec sa classe, à partir des différentes activités communes telles que des confections culinaires, ou des sorties pédagogiques. Ce livre est illustré par des photos prises par l'enseignante et par des textes produits par ses élèves sous forme de dictée à l'adulte. (A14-L41 à 45). Dans le cadre des projets de classe qui permettent ces activités communes, une autre enseignante caractérise sa pratique pédagogique comme *"tournée vers l'extérieur et ouverte sur l'extérieur"* (A6-L23-24). Un exposé sur son projet de classe découverte, lié à une correspondance avec une autre CLIS, et ayant pour objectifs la pratique d'activités d'équitation et la découverte d'un autre milieu environnemental avec sa faune et sa flore, illustre sa conception (L43 à 47).

Revenant au thème de la différenciation pédagogique, trois enseignantes font part de l'organisation des activités par groupes de niveau et de leur déroulement en présence de leur Auxiliaire de Vie scolaire (A11-L27 ; A12-L14 ; A13-L14). Toutefois, l'une d'elles détaille davantage cet aspect en précisant qu'après un travail collectif, les élèves sont répartis en groupes et qu'elle *"commence systématiquement à travailler avec le groupe qui a le niveau le plus faible. Les enfants qui ont une capacité à travailler tout seul reçoivent un travail individuel, généralement le groupe des grands."* Les activités durent environ vingt minutes, l'enseignante *"tournant"* d'un groupe à un autre. Bien qu'elle estime que *"maintenant qu'il y a une AVS, elle peut s'occuper d'un groupe et par conséquent, les enfants sont tous accompagnés au moins une fois dans la matinée"*, elle déplore le fait qu'il y ait *"des priorités et que le groupe des grands qui est*

autonome, est le plus longtemps tout seul et que c'est à lui qu'elle en demande le plus" (A10-L14 à 21).

Une autre enseignante explique l'organisation de la journée scolaire, dont les matins sont consacrés à la différenciation pédagogique par la répartition des élèves en groupes de niveau, et les après-midi destinés à un travail avec toute la classe. (A13-L23-24).

L'individualisation est également une pratique inscrite dans les textes qui traitent de l'intégration scolaire et qui préconisent que "l'adaptation des objectifs et des procédures pédagogiques à chacun des élèves donne lieu à un « projet individuel » que justifient la singularité des cas, la nature et le degré des incapacités et le handicap qui en résulte. Ce projet consiste à situer, pour chacun, les objectifs et les attentes, à définir les aides et équipements technologiques souhaitables, les techniques pédagogiques ainsi que l'évaluation des résultats obtenus. Il prend la forme d'un document écrit, élaboré chaque fois qu'il est possible en liaison avec la famille à laquelle il est, dans tous les cas communiqué. Par rapport aux résultats obtenus et aux modifications de la situation de l'élève, ce projet permet d'établir le bilan des progrès et de procéder, si nécessaire, aux réajustements souhaitables."(Circulaire ministérielle n°91-304, 1991, p.5)

En application de cette consigne, on retrouve des contenus quasi-identiques dans les projets pédagogiques individuels élaborés par les enseignants rencontrés : "évaluations détaillées"⁷⁵, "diagnostic", "actions et techniques de l'enseignant", "points forts et points d'appui de l'élève", "objectifs d'apprentissage et compétences à atteindre", "modalités de prise en charge". Seule une enseignante déclare ne pas élaborer de projet pédagogique individuel au profit d'"*un projet par groupe de niveau*" (A10-L29 à 32). On s'aperçoit toutefois que la périodicité du projet peut être différente et s'établir : "*entre chaque vacances*" (A7-L36 à 40 ; A12-L34), "*dès que les objectifs sont atteints*" (A3-L35 à 42), suite à "*un bilan effectué avec l'élève*" (A4-L30 à 33), ou à l'année (A8-L37). Si la plupart des enseignants déclarent communiquer le projet aux parents, par exemple lors de réunion avec eux (A4), en CCPE (A8), rangé dans le classeur de l'élève (A6-L94-95) ou remis dans le cartable de l'enfant (A8), trois d'entre eux expriment les difficultés qu'ils rencontrent pour l'élaborer. Une enseignante considère comme "*difficile de prévoir les compétences à atteindre et ne communique pas le projet car elle le modifie souvent*" (A11- L31 à 33). Ceci l'amène à préférer

⁷⁵ Les enseignants nomment ces évaluations, « évaluations fines »

utiliser "*des bulletins trimestriels comportant des objectifs précis*". L'usage de ces bulletins est aussi répandu chez deux autres enseignants qui précisent qu'il s'agit de "*faire comme les collègues*" (A10-L34 ; A3-L43), "*sans en voir vraiment l'intérêt puisque l'évaluation est continue*.", ajoute le dernier.

L'élaboration d'un projet pédagogique ainsi que la gestion de l'hétérogénéité nécessitent, de la part de l'enseignant, une connaissance des capacités et des compétences de ses élèves. Pour ce faire, lorsque les élèves sont accueillis pour la première fois en CLIS, l'enseignant peut s'appuyer sur différents éléments : le dossier de l'élève adressé par son ancienne école, des renseignements issus des différents individus proches de l'enfant (parents et intervenants extérieurs), et les évaluations qu'il effectue.

Interrogés sur la connaissance du vécu personnel et scolaire de leurs élèves, les enseignants lient souvent aussi les sources à leurs propres démarches d'investigation ou à leur présence éventuelle à la CCPE qui a orienté leurs nouveaux élèves.

1.2.2 La connaissance du vécu personnel et scolaire des élèves

Quelques enseignants ont connaissance des compétences scolaires de leurs nouveaux élèves grâce à la transmission de leur dossier par l'école précédente, parfois de leurs derniers bulletins (A4-L20 ; A7-L26 ; A13-L32 à 34), ou par des informations fournies par le psychologue scolaire ou le secrétaire de CCPE ⁷⁶ (A10-L24 à 27). Une enseignante précise que "*comme ce sont des enfants handicapés, il y a tout leur dossier qui les suit*" (A9-L42-43). Elle ajoute également qu'elle prend rapidement contact avec les parents, tout comme le fait la dernière enseignante interviewée (A15-L28-29).

Néanmoins, si ces renseignements scolaires sont plus ou moins fournis, il semble ne pas en être de même pour d'autres informations qui paraissent importantes aux yeux des enseignants (situation familiale, maladie, type de handicap, troubles du comportement...) Ainsi, une collègue relate le fait d'un dossier déposé sur son bureau au mois de décembre par le directeur de l'école qui le possédait depuis la rentrée scolaire. Il se trouve que ce dossier signalait que l'élève était atteint d'encopésie. (A4-L25 à 28) Trois enseignants se plaignent également du manque d'informations

⁷⁶ Se référer à 1.2.3 pour le rôle et la composition d'une CCPE

transmises par le psychologue scolaire. *"Les psy. n'aiment pas trop se dévoiler, ils en disent le minimum"* (A7-L27). *"J'ai l'impression que la psychologue scolaire, c'est pas trop son truc de transmettre les informations (...) Elle me donne les informations au compte-gouttes, secret professionnel disons"* (A12-L26 à 29). Une troisième enseignante explique : *"Je ne savais pas qu'on pouvait demander une synthèse au psychologue scolaire, c'est en allant en stage que je l'ai appris. Je l'ai fait. Il y a des choses que j'ai trouvées un peu dommage, c'est des choses limites « secret-défense » que l'on ne me disait pas et qui, à mon avis, m'auraient bien aidée, surtout au niveau de la vie des enfants. J'avais le cas d'un enfant qui avait été signalé pour maltraitance et je suis tombée par hasard sur le dossier. Je me suis fait réprimander par la psychologue parce que je n'avais pas à le savoir. Bon, je l'emmène à la piscine. Le gosse...je vois quelque chose qui ressemble à une griffe de chat...quand on sait que le gamin subit...enfin j'aurais bien aimé être au courant de ce genre de choses, sans pour autant stigmatiser les enfants "* (A14-L50 à 59).

Pour d'autres enseignants, connaître le vécu personnel et scolaire de leurs élèves nécessite une démarche de leur part, car *"quand j'accueille un nouvel élève, je n'ai pas les dossiers ni les informations qui concernent son passé"* explique l'un d'eux (A6-L34). *"Ça rime à rien de recevoir un gamin sans savoir qui il est"* considère une collègue qui se rend au bureau de la CCPE afin d'accéder aux dossiers des élèves, *"mais je n'ai pas le droit de photocopier ce qui est psy "* précise-t-elle (A8-L33).

Une autre enseignante téléphone dans les écoles afin de recueillir des renseignements (A4-L22), ou fait *"le maximum auprès du psychologue scolaire et rencontre les anciens enseignants "* (A5-L54).

Enfin, la dixième enseignante interviewée précise que, cette année, elle a pu assister à la CCPE d'orientation des élèves dans sa CLIS, et que, par conséquent, elle a connaissance des éléments relatifs aux élèves. Les autres années, elle n'avait pas le droit d'assister à cette CCPE et devait contacter la psychologue scolaire, qui elle-même contactait ses collègues (A10-L24 à 27).

Par conséquent, la présence de l'enseignant à la CCPE d'orientation des élèves en CLIS représente un moyen direct d'accéder aux informations. C'est le cas pour cette enseignante qui précise toutefois qu'elle les complète, en entretenant également des relations avec les familles par le biais d'un cahier de liaison, et avec les éducateurs (A11-L31 à 33). Une autre collègue déplore le fait de ne pas avoir d'informations sur l'élève au moment de son accueil, et qu'en CCPE ou en réunions,

elle se rend compte "qu'ils ont des renseignements mais ils ne les donnent pas volontiers. " Elle précise qu'avec le secrétaire de CCPE, "ce sont des communications uniquement sur des points administratifs " (A6-L35 à 41).

1.2.3 La présence de l'enseignant aux CCPE

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens mettent en évidence le fait que la présence à la CCPE des enseignants exerçant en CLIS relève de la décision de l'IEN de circonscription, ou de pratiques plus ou moins justifiées.

Au cours de l'année scolaire, trois réunions de CCPE sont mises en place afin d'examiner les dossiers des élèves en vue de :

- faire le bilan des élèves scolarisés en CLIS afin d'examiner si cette classe spécialisée correspond encore à leurs besoins et de proposer soit leur maintien, soit une autre orientation ;
- examiner la situation d'élèves scolarisés jusqu'à présent en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé pour proposer une orientation en CLIS ;
- faire le bilan des élèves scolarisés en CLIS et ayant atteint l'âge de quitter l'école élémentaire pour proposer une orientation leur permettant de poursuivre leur scolarité (UPI, SEGPA...).

Les textes officiels⁷⁷ réglementant le rôle de cette commission proposent également, au secrétaire de CCPE, un modèle d'invitation destinée aux parents de l'élève concerné, qui comprend l'information suivante :

Pour information, la CCPE est composée comme suit :

Membres titulaires et suppléants :
Monsieur N., Inspecteur de l'Education Nationale, Président
Monsieur le Docteur N., Psychiatre inter-secteur / Suppléant : Docteur N.
Monsieur le Docteur N., Médecin de Santé scolaire / Suppléant : Docteur N.
Monsieur N., Psychologue scolaire /
Monsieur N. Enseignant spécialisé
Monsieur N., Directeur d'établissement spécialisé
Monsieur N., Association de parents d'élèves handicapés

⁷⁷ B.O n°3 du 16 janvier 92

Sont également invités à cette commission les différents professionnels qui apportent une aide à l'enfant, tels que les orthophonistes, les psychomotriciens... et éventuellement l'enseignant de la classe d'origine de l'enfant ou le directeur de l'école.

Parmi les quinze enseignants rencontrés, cinq assistent aux différentes CCPE présentées précédemment. La première enseignante explique qu'elle peut donner son avis à la commission d'orientation des nouveaux élèves en CLIS, et que, lors de la dernière réunion, les membres furent confrontés à un problème de place dans la Classe d'Intégration Scolaire : "*A cause du manque de places, j'ai préféré que certains redoublent la grande section pour pouvoir prendre les plus âgés*" (A1-L39 à 41). Son collègue exprime également son opinion sur cette CCPE d'orientation des nouveaux élèves : "*En CCPE, et je suis affirmatif là-dessus, la question de la déficience n'a jamais été abordée. On ne prend que le désavantage. Et ces gamins- là, il leur manque quelque chose, il y a un désavantage*⁷⁸. *Et en CCPE, c'est toujours ça. C'est des performances qu'on demande* " (A2-L339 à 345).

Si deux autres de leurs collègues répondent uniquement par l'affirmative sur la question de leur présence aux trois CCPE (A3-L147 ; A7-L67)), l'un d'eux explique "*se sentir un peu esseulé par rapport à l'administration... et a l'impression, non pas que tout le monde s'en fout...mais que c'est pas leur truc* " (A3-L140 à 142). A propos du déroulement de la CCPE, cet enseignant ajoute : "*Nous on est très attachés aux critères d'orientation et on respecte au maximum les textes. C'est vrai que si le gosse a 72, on ne chipote plus. Il y a un profil de gosse en CLIS qu'on connaît à force. Le président de la CCPE, c'est normalement l'IEN, mais on ne le voit plus. Il délègue au conseiller pédagogique. L'IEN fait sa CCPE avant, il regarde les dossiers avec le secrétaire de CCPE et puis il délègue son avis au conseiller péda qui va le remplacer. Il pré-décide de certains trucs et le conseiller péda. essaie de les faire passer. Des fois ça marche ou pas. On vote en CCPE* " (A3-L123 à 128). Une autre enseignante précise qu'elle n'assiste à la commission d'orientation des élèves en CLIS que depuis peu de temps : "*A la CCPE du bilan de mes élèves, j'y vais depuis toujours. Mais cette année, à la CCPE qui oriente les élèves, j'étais là pour une autre raison et j'ai demandé si je pouvais rester parce que je savais qu'il y avait des gamins qui passaient et qui devaient être proposés en CLIS. Donc j'ai un peu forcé la main, mais on ne m'a pas dit de partir*" (A10-L58 à 61). Une collègue explique également qu'elle assiste à deux CCPE, mais

⁷⁸On peut supposer que l'enseignant se réfère à l'ancienne classification de l'OMS pour définir la déficience, le désavantage, l'incapacité.

pas à celle d'orientation de ses nouveaux élèves, car *"l'IEN disait que c'était pas la peine puisque les dossiers étaient instruits. Mais là, ça a changé de musique, j'ai trouvé l'invitation dans mon casier"* (A5-L105 à 111). L'incertitude est de mise chez une autre enseignante qui, jusqu'à présent, n'assiste qu'à la CCPE de bilan de ses élèves. La raison évoquée réside dans un problème de remplacement : *"Je ne sais pas si je serai invitée. Y a rien de fixe. Mon directeur n'est pas pour répartir mes élèves dans les autres classes. Quand je suis allée à la CCPE, il n'y avait pas de remplaçant, donc c'est lui qui a pris le groupe-classe parce qu'il est déchargé à 80%. Donc c'est lui qui a pris ma classe, mais en me faisant sentir que ce n'était pas son rôle, et que...donc je suis revenue très vite (...) Un bilan par écrit n'est pas toujours suffisant. J'ai été fâchée pour la première CCPE parce que l'orientation d'un gamin ne correspondait pas du tout à ce que j'avais pensé et à ce que j'aurais proposé. C'est frustrant. (...) Pour mon IEN, l'enseignement spécialisé, c'est pas son truc. Ce n'est pas la peine de lui demander que j'assiste aux CCPE. Donc je n'ai aucun appui "* (A6-L68 à 82).

Pour d'autres enseignants, le fait de ne pas assister aux CCPE repose sur des pratiques plus ou moins justifiées. C'est le cas pour une collègue qui explique : *"On m'a toujours dit que ça ne faisait pas partie de mon boulot. Et après, je me suis rendue compte que certains enseignants y allaient. Pourtant, j'ai de bons rapports avec la secrétaire de CCPE qui m'a dit que les enseignants n'y allaient pas. Alors je remplis les dossiers au maximum, j'essaie que ce soit précis mais c'est vrai qu'il y a des choses, je pense qu'on ne peut pas tout écrire (...) et je me demande parfois s'ils vont faire le bon choix. Alors je ne fais pas de propositions d'orientation de mes élèves mais j'essaie d'influencer par ce que j'écris"* (A4-L60 à 71). Le cas est quasi-identique chez une autre enseignante qui précise que *"ça s'est toujours fait comme ça. J'ai déjà été invitée à titre de formation à deux CCPE mais surtout pas des CCPE où il y avait mes élèves. Une fois, on m'avait invitée à une CCPE, mais comme il y avait du retard et qu'il y avait des élèves à moi qui passaient, on m'avait redécalé la date pour que je ne sois pas là "* (A8-L85 à 88). Lorsque l'on interroge cette enseignante sur les difficultés qu'elle rencontre dans son travail et ce qu'il faudrait mettre en place pour y remédier, elle répond par le désir d'assister aux CCPE (A4-L114).

Si ces deux collègues regrettent le fait de ne pas être invitées à ces commissions, une autre enseignante semble bien vivre cette situation. Lorsqu'elle dit n'assister à aucune CCPE et qu'il lui est demandé si elle en connaît les raisons, elle répond : *"Non. Dans l'autre école non plus je n'y assistais pas. C'est-à-dire que le*

secrétaire de CCPE assiste à toutes les réunions, il prend des notes, je lui remets un compte rendu du dossier, et après il me fait un compte rendu de ce qui s'est dit en CCPE." A la question : *Si tu en faisais la demande, penses-tu que tu pourrais y assister, à condition que tu le souhaites,* l'enseignante explique que s'il y avait un problème d'orientation, elle demanderait à y participer. Or ceci ne s'est jamais produit. Par conséquent, elle considère qu'elle n'y apporterait rien de plus (A12-L46 à 55).

Pour clore cette partie, il faut ajouter que les enseignants en CLIS participent également à d'autres réunions dont la terminologie diffère parfois d'une école à l'autre : réunions d'intégration, équipes éducatives, synthèses...

Toutes ces réunions se déroulent généralement au sein de l'école, et la plupart du temps en-dehors du temps scolaire, car les enseignants spécialisés se heurtent généralement à un problème de remplacement. Là encore, la détermination des horaires dépend de l'IEN qui, le plus souvent, délègue la présidence au secrétaire de CCPE, voire parfois à un conseiller pédagogique. L'objectif de ces réunions est de permettre aux différentes personnes concernées par une situation d'élève et à ses parents de se rencontrer et de faire le point sur les acquis ou sur les difficultés de l'enfant. Quant à leur fréquence, elles peuvent être organisées en fonction de l'évolution de la situation de l'élève, ou à la demande de l'un des partenaires, ou de manière régulière.

Certains enseignants font part d'un réel partenariat entre les différents membres et, parfois, d'une collaboration avec l'orthophoniste, professionnel le plus fréquent dans l'aide apportée aux élèves scolarisés en CLIS. D'autres déplorent, au contraire, l'absence de dialogues et d'échanges.

1.2.4 Les relations professionnelles avec les intervenants extérieurs

La scolarisation des élèves en Classe d'Intégration Scolaire est souvent accompagnée d'une ou plusieurs prises en charge pour remédier à des difficultés spécifiques. Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons donner les caractéristiques suivantes :

Sur les quinze CLIS enquêtées :

- quatorze classes sont concernées par des prises en charge orthophoniques ;

- quatorze classes sont concernées par des prises en charge psychologiques, apportées le plus souvent par les CMP et CMPP ;

- douze classes sont concernées par des prises en charge en psychomotricité ;

- sept classes sont concernées par des prises en charge éducative (présentées par les enseignants comme une aide apportée à des familles ayant des difficultés en matière d'éducation de leurs enfants) ;

- deux classes sont concernées par une prise en charge en ergothérapie.

Ces différentes aides apportées à l'enfant peuvent intervenir :

- soit dans le cadre d'un plateau technique lié à la Classe d'Intégration Scolaire, c'est-à-dire en fonction d'une convention⁷⁹ liant la CLIS à des professionnels de l'enfance (cinq CLIS sur les dix enquêtées).

- soit de manière libérale (par exemple un orthophoniste choisi par les parents dans un cabinet privé), soit par l'intermédiaire de structures attachées à un secteur administratif (CMS, CMPP...).

Du point de vue professionnel, six enseignants enquêtés disent avoir de bonnes relations avec ces différents intervenants, l'existence ou non d'un plateau technique ne semblant pas influencer sur la qualité de ces relations. Les autres enseignants déclarent ne pas avoir de contacts professionnels avec eux.

Ces enseignants attachent beaucoup d'importance à la prise en compte de l'emploi du temps de la classe pour déterminer les horaires de la prise en charge de leurs élèves. Deux d'entre eux précisent qu'ils prennent l'initiative d'organiser une réunion avec ces professionnels en début d'année scolaire, afin de "*rendre la prise en charge intelligente pour l'enfant et d'éviter de le balloter*" (A10-L51) et aussi "*en fonction des disponibilités de chacun*" (A9-L56). Par contre, un enseignant précise qu'il souhaite que les prises en charge s'effectuent un maximum pendant le temps scolaire, car il préfère que l'élève manque l'école plutôt que l'aide qui lui est apportée (A3-L54).

Les liens professionnels sont donc généralement favorisés par une prise en charge de l'élève pendant le temps scolaire et par le déplacement de l'intervenant à l'école. Toutefois, une enseignante explique qu'elle "*profite des vacances pour faire le tour des intervenants*", mais elle précise également qu'elle "*pourrait le faire plus*

⁷⁹ Il s'agit d'un document signé par les représentants des différents institutions ou organismes concernés (par exemple Inspection de circonscription, CMPP ...)

souvent, même pendant les jours d'école. On m'autoriserait à les rencontrer en faisant une réunion" dit-elle, "mais à condition que ce soit moi qui les organise" (A15-L46 à 53). Au sujet des réunions de travail ou de bilan avec les différents professionnels, une collègue évoque le fait qu'"elles se font toutes en-dehors du temps scolaire". Trouvant anormal qu'il "n'y ait pas d'heures de prévues, parce que l'on a tout de même des cas lourds avec des prises en charge", elle estime que "si on veut vraiment faire fonctionner cette aide pour qu'elle soit la plus efficace possible, il faudrait plus de temps pour se voir" (A10-L98 à 101).

En dehors des rencontres institutionnelles (CCPE ou réunions d'intégration), la plupart des contacts s'effectuent par téléphone. Parfois, un cahier de liaison est mis en place entre l'ergothérapeute et l'enseignante : "Elle me demande ce que je fais et elle m'écrit ce qu'elle a fait avec l'enfant" (A11-L46). Des contacts téléphoniques et des rencontres régulières permettent un échange d'informations sur le travail de l'enfant (A6-L64)

Le partenariat peut aussi prendre la forme d'un partage des compétences à faire travailler à l'enfant. C'est le cas pour la neuvième enseignante interviewée qui explique : "Par exemple avec le psychomotricien, il fait des choses que moi je ne peux pas refaire avec une gamine (...) avec l'orthophoniste, comme il travaille dans l'école, il y a une étroite collaboration pour l'apprentissage de la lecture" (A9-L63-64). Il en est de même pour une autre collègue qui travaille aussi en complémentarité avec l'orthophoniste, "lui sur le son, moi sur le sens" précise-t-elle (A11-L46-47).

Cette façon de travailler en partenariat est envisagée par une autre enseignante qui précise que l'orthophoniste lui "explique un peu ce qu'il fait avec chaque élève et il voit le travail qu'elle effectue en classe puisqu'il demande les cahiers. Ça peut être une piste, je n'y avais pas pensé mais ça peut être intéressant en effet" (A5-L93 à 97). Au contraire, un autre collègue considère qu'il "n'avait jamais imaginé un partage du travail avec l'orthophoniste et qu'il ne voit pas comment cela pourrait se faire. Puisqu'ils ont des méthodes d'apprentissage de la lecture qui sont bannies chez nous, en particuliers le Borel-Maisonny⁸⁰, l'orthophoniste les pratique systématiquement, je ne me mêle pas de ce qu'il fait (...) Au niveau des contenus, on n'est pas toujours en phase (...) On se concerte, ça c'est évident, mais moi, intervenir sur des dysphasies, je ne vois pas bien comment" (A3-L74 à 83).

⁸⁰ Il s'agit d'une méthode d'apprentissage de la lecture qui associe chaque phonème/graphème à un geste. Elle a été créée par une orthophoniste qui a donné son nom à la méthode.

Néanmoins, cette enseignante précise que, bien qu'il y ait une bonne communication, c'est souvent elle qui fait la démarche. La situation est identique chez une autre collègue : *"Si je ne prends pas contact, il ne se passe rien "* (A8-L67). C'est le cas pour une autre enseignante qui précise : *"Je sais que les élèves sont suivis, mais je n'ai aucun contact "* (A7-L31).

L'absence de relations professionnelles est évoquée par une collègue : *"On se voit en général trois fois par an. Pour les horaires, on ne me demande pas mon avis. Mais toutes les prises en charge de l'enfant se font en dehors de l'école "* (A12-L43-44). Il en est de même pour une autre enseignante qui explique que lorsque les horaires des prises en charge sont fixés pendant le temps scolaire, *"ils ne me demandent même pas s'il y a piscine"* (A4-L57). Cette dernière évoque également le fait que, lorsqu'en CCPE il est conseillé que l'enfant bénéficie d'une aide, par exemple psychologique, soit les parents prennent contact avec le CMPP qui assure le suivi, soit ils ne veulent pas emmener leur enfant et il ne se passe plus rien. Parfois, il lui arrive d'avoir besoin de renseignements. Elle téléphone *"mais on ne me répond pas trop"*, dit-elle. *"Je n'ai jamais de retour sur ce qu'ils font. Ils sont très fermés. Secret professionnel"* (A4-L51 à 55).

Le secret professionnel est effectivement évoqué par deux autres enseignants qui considèrent donner davantage de renseignements sur l'enfant qu'ils n'en reçoivent (A8-L72). Ils affirment que, d'un point de vue professionnel, il leur est nécessaire de connaître certains éléments psychologiques ou médicaux (tels que encoprésie, épilepsie, traitement à la ritaline...). La connaissance de l'enfant est présentée par eux comme un des atouts permettant de favoriser les apprentissages ou d'éviter des maladroites, voire des erreurs plus ou moins graves (telles que activités sportives proposées à l'enfant, incompatibles avec sa maladie, ou une attitude inappropriée de l'enseignant ou des élèves envers un enfant en crise épileptique, ...). (A9-L1666 à 170)

Si le fait d'avoir *"un éclairage multi-référentiel"* (A2-L348) est présenté comme un avantage dans la connaissance de l'enfant, un enseignant estime en même temps que *"l'on est dans un fonctionnement complexe. Si on s'adresse à un pédo-psy., si on s'adresse à un psycho-clinicien, si on s'adresse à un psychanalyste ou à un pédagogue, ils ont tous un avis différent Parce que le médecin avait dit « C'est un trouble organique », l'autre va dire « C'est en rapport avec la mère » (...) le pédagogue didacticien va dire « C'est un problème d'apprentissage » et il va expliquer*

Britt-Marie Barth et l'apprentissage de l'abstraction. Donc c'est souvent des gens qui ramènent la couverture à eux." En considérant que *"le travail en partenariat, c'est chaud"* (ibid-L337), il relate une situation professionnelle avec une orthophoniste. *"J'avais un gamin qui était bloqué dans l'apprentissage de la lecture. Eh bien, on lui a trouvé un trouble aphasique. L'orthophoniste me dit : « Vous êtes en train de travailler sur un ordinateur qui n'est pas branché. Je me suis accroché au bureau pour ne pas hurler. Devant les parents, et le gamin, elle explique : « Il va venir chez moi une heure par semaine et dans un an, il saura lire ». Eh bien au bout d'un an, il ne savait toujours pas lire "* (ibid-L310 à 316).

Un autre enseignant considère que la difficulté de travailler avec des orthophonistes réside dans le fait qu'*"ils n'ont pas les mêmes vues ni les mêmes échéances"*. Il les perçoit donc *"comme des gens un peu pressés qui, de peur que l'enseignant ne les oublie, le contactent souvent en premier "* (A3-L66 à 70).

Au contraire, une jeune collègue dit *"vouloir travailler davantage avec les intervenants et se sent un peu démunie, car les enfants ont de plus en plus de prises en charge, avec des troubles psychologiques ou autres "* (A8-L121-122). Une autre enseignante la rejoint dans cette idée de manque de travail en partenariat, mais elle le justifie par les difficultés ressenties par ses élèves et l'absence d'aide (A14-L182-183) : *"Je ne connaissais même pas l'existence des plateaux techniques"*, précise-t-elle (ibid-L187).

Lorsque l'on aborde les modalités d'intégration de leurs élèves dans l'école, on s'aperçoit également que les enseignants ne sont pas unanimes dans leurs pratiques et dans leurs convictions.

La circulaire ministérielle de 2002 précise que *"chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens le lui permettent "*.

En pratique, on trouve surtout trois modalités d'intégration :

- l'intégration individuelle qui consiste en ce qu'un élève de CLIS, dont l'enseignant considère qu'il possède les compétences requises, est accueilli dans une classe ordinaire pour y poursuivre des apprentissages dans une discipline précise ;

- l'intégration collective, c'est-à-dire que les élèves de CLIS participent à des activités communes avec une ou plusieurs classes de l'école. La plupart du temps, il s'agit de sorties pédagogiques, d'activités sportives ou inhérentes à un projet précis ;

- l'intégration par groupe, le plus souvent dans le cadre d'un décloisonnement. Les élèves d'une classe ordinaire et ceux de CLIS sont regroupés par groupes de niveau autour d'une activité spécifique.

1.2.5 Les modalités d'intégration scolaire

Si tous les enseignants rencontrés pratiquent l'intégration de leurs élèves, quatre d'entre eux évoquent la manière dont ils ont présenté leur objectif aux collègues de l'école, et cinq expriment les difficultés qu'ils ont rencontrées.

La première enseignante interviewée explique qu'il s'agit "*d'un travail de longue haleine*", mais qu'elle avait utilisé l'intégration comme une condition pour accepter le poste en CLIS, en disant à ses collègues : *«Je vous préviens, moi si je travaille en CLIS, ce sera intégration !»* Elle fait aussi part de leur réaction en précisant : *"Ca a été plutôt la panique chez les collègues parce qu'ils ne savaient pas ce que c'était"* (A1-L79 à 93).

On retrouve cette méconnaissance chez les collègues du troisième enseignant qui éprouva *"le besoin de leur faire une petite note pour expliquer qui il était, ce qu'était une CLIS, à quoi ça servait"*, lors de sa prise de fonction. Ce dernier précise leur avoir *"présenté un peu ses textes, ses résumés, ce qu'on devait y faire (...) pour qu'ils comprennent un peu son boulot."* Néanmoins, il ajoute que ses collègues *"l'ont regardé d'un air ahuri parce qu'ils ne voyaient pas ce qu'était une CLIS"*. Il a *"l'impression qu'ils ne voient pas plus maintenant"*, et livre quelques-unes de leurs réactions extrêmes : *"C'est bien, t'as que 7-8 gamins, tu « fous » rien", ou "J'y arriverais pas"* (A3-L130 à 139).

Le second enseignant interviewé évoque également son premier conseil des maîtres dans l'école, l'exposé de son désir d'y intégrer ses élèves et sa condition pour y travailler. En relatant sa première expérience dans une CLIS où l'intégration n'était pas possible dans l'école, ce qui rendait sa classe « cocotte-minute », il explique la satisfaction qu'il a obtenue lorsque tous ses nouveaux collègues lui ont donné leur emploi du temps pour la mise en place des activités intégratives, alors qu'il ne cherchait au départ que leur accord de principe (A2-L192 à 195). Toutefois, cet enseignant explique aussi longuement sa propre démarche en vue de s'intégrer dans l'équipe pédagogique et pour répondre à sa conception qui est de *"jouer collectif"*. En effet, il dit

"avoir mouillé le maillot en ayant animé pendant quatre ans le conseil de cycle2, et durant cinq ans le conseil de coopérative". Il ne considère pas que "ce soit une chance que ses collègues lui prennent ses élèves, mais que la chance se construit". Il perçoit l'intégration comme "du boulot" et précise que "participer à la vie de l'école, ça facilite" (A2-L200 à 206).

Une jeune professeure des écoles, occupant un poste en CLIS dès sa première année d'enseignement, évoque les difficultés qu'elle rencontre pour organiser l'intégration de ses élèves. Par des propos tels que : *"On est quand même la classe au fond du couloir"* (A13-L56), elle explique que bien que l'intégration des élèves de CLIS doive être insérée dans le projet d'école, *"il y a quelques petites choses écrites sur le papier. Mais c'est dur de la mettre en place"*. Il semble que l'enseignante précédente, titulaire de la CLIS et partie en retraite, ait rencontré des difficultés relationnelles avec l'équipe pédagogique : *"Ça n'a pas changé cette année. J'ai essayé de mettre en place des trucs mais c'est difficile de faire changer l'équipe (...) et c'est à cause de ça que je veux partir"* (*ibid*-L61 à 65). Lorsqu'on lui demande si c'est la difficulté de l'intégration qui est responsable de son désir de postuler au mouvement, elle répond : *"Oui, beaucoup plus que la difficulté de faire apprendre aux élèves. C'est une grande école mais avec beaucoup d'anciennes instits qui ne veulent pas changer leurs habitudes"* (*ibid*-L 67 à 69). Les classes ordinaires composées d'un gros effectif ou par de nombreux élèves en difficulté constituent également un obstacle à l'intégration. C'est le cas pour le cinquième enseignant interviewé qui explique que, bien qu'il n'y ait pas d'opposition de principe de la part de ses collègues, leurs classes surchargées les amènent à lui répondre que l'intégration n'est pas possible. Par ailleurs, cet enseignant se heurte à un problème de localisation de sa classe, située dans le bâtiment du cycle 3, alors que ses demandes d'intégration sont généralement destinées au cycle 2. Il explique en avoir parlé à son IEN qui proposait de délocaliser la CLIS, solution qui ne fut pas mise en place (A3 -L 70 à 77).

Une autre enseignante perçoit un dysfonctionnement dans les modalités d'intégration, parce qu'elle *"a du mal à demander à ses collègues de faire des disciplines à heure régulière. Et puis les gamins, on oublie de venir les chercher ou ils oublient de descendre. Et puis après, l'activité ne se faisait plus à l'heure -là."* En plus de ces problèmes organisationnels, l'enseignante évoque les conséquences sur les apprentissages qui, *"de toute façon, n'étaient pas des apprentissages fondamentaux, et ça ne leur apportait rien de plus."* Elle explique que, lorsqu'elle a obtenu son poste en

CLIS, elle idéalisait l'intégration, mais elle considère désormais qu'il ne faut pas la généraliser et que "*ce doit être du cas par cas*". Lors de sa prise de fonction, l'enseignante avait rencontré un conseiller pédagogique qui lui avait dit : « Je ne vois pas trop l'intérêt d'envoyer un gamin de 10 ans faire du CP dans un CP. Ça le dévalorise plutôt qu'autre chose. » Elle ajoute que cet entretien l'avait convaincue : "*J'en suis revenue en me disant : « Le pauvre gamin de 10 ans, quand il débarque dans la classe de CP, qu'est-ce qu'il doit ressentir ! »*" Elle argumente également sa perception de l'intégration par l'orientation des élèves de CLIS qui, même en intégration dans une classe ordinaire, resteront dans l'enseignement spécialisé. Ce point de vue est identique chez sa première collègue rencontrée qui considère que "*ça ne change rien à leur orientation*" (A1 -L89-90). Enfin, l'enseignante ajoute : "*Leur classe, c'est la CLIS*" (A8- L51 à 64).

Ce sentiment d'appartenance à une collectivité est un argument évoqué par d'autres enseignants interviewés qui l'expriment par l'idée d'"*entité*" et du désir "*de rester entre eux*" (A15-L38), ou par le fait que les élèves "*râlent pour aller en classe ordinaire parce qu'ici, c'est leur classe, c'est une sécurité affective*" (A2 -L108-109) et que "*le petit effectif, ajouté au fait qu'ils restent plusieurs années dans la même classe, crée des liens entre eux*" (A1 - L92-93). Cette conception est également évoquée par les expressions "*les faire sortir de leur cocon*" et "*se frotter à un grand groupe*", par un collègue qui pratique l'intégration en vue de répondre à cet objectif (A3 -L164). Le second enseignant rencontré rejoint sa collègue au sujet de la prise en compte des particularités et du désir de chaque élève, et précise qu'il "*faut être prudent*" avec l'intégration (*ibid*- L110-111) et qu'il est nécessaire de "*travailler l'articulation, le passage*" entre les deux classes. (*ibid* - L104) Dans l'idée de la différenciation dans l'intégration, la première enseignante interviewée estime que "*bien que les élèves aiment montrer ce qu'ils ont fait dans la classe ordinaire, et que dans ce sens, ça les valorise, il y en a qui ne veulent pas sortir de la classe. Ce sont surtout les élèves qui ont un handicap assez lourd*" (A1 - L87 à 89).

Le « retour » des élèves dans la CLIS est évoqué par deux enseignants. L'un d'entre eux explique qu'après le moment d'intégration en classe ordinaire, ses élèves ont un temps de mise en commun durant lequel ils expliquent à leurs camarades ce qu'ils y ont fait et le travail qu'ils ont à faire pour la prochaine séance. Dans ce cas, l'enseignant de CLIS les aide dans leurs devoirs (A2 -L106-107). Son collègue précise davantage les problèmes qu'il rencontre : "*Je suis obligé de reprendre tout avec eux.*"

Cet enseignant exprime également une difficulté supplémentaire : *"En plus, comme je fais des évaluations hyper-fines, c'est difficile de trouver une classe où les apprentissages correspondent exactement."* Enfin, il semble être gêné par le fait qu'il *"ne veut pas remettre ses gosses en échec"* et, en même temps, il *"ne veut pas ennuyer l'instit."* Par conséquent, il lui donne pour *"première consigne de faire comme avec tout le monde"* (A3 -L166 à 169). Une autre enseignante explique que l'intégration individuelle est mise en place depuis trois ans pour l'apprentissage des mathématiques : *"Je ne sais pas pourquoi mais ça s'est toujours fait en math., je pense que par rapport à l'âge, c'est plus facile. Je ne peux pas envoyer des grands en lecture."* Elle précise également qu'elle *"s'est calée sur les fichiers de math. utilisés par ses collègues des classes accueillant ses élèves, et eux se sont calés sur ses horaires. Ca veut dire qu'on fait tous math ; à la même heure"* (A4 -L35 à 37). Lorsqu'il lui est demandé si elle reprend les apprentissages dans sa classe, elle répond que cela arrive si ses élèves rencontrent de grosses difficultés ou qu'ils lui disent que *"cela ne va plus, qu'ils ne comprennent plus"* (*ibid* - L42-43). Seuls deux élèves de cette CLIS sont concernés par l'intégration individuelle, car *"il y a aussi des gamins difficiles dans les autres classes"*, dit cette enseignante.

Sur l'ensemble de la population scolaire en CLIS étudiée dans le cadre de notre recherche, soit 126 élèves, 19 seulement sont en intégration individuelle.

Ceci s'explique sans doute par les différents éléments apparus au cours des entretiens qui rendent compte des limites de l'intégration individuelle. On peut y distinguer trois facteurs explicatifs : les difficultés matérielles et les dysfonctionnements, les relations professionnelles au sein de l'équipe pédagogique, et la prise en compte de ce que peuvent ressentir des élèves en intégration.

- Les difficultés matérielles et les dysfonctionnements

Ils sont apparus comme tenant à des problèmes : de localisation de la CLIS, des effectifs des classes ordinaires et de la présence d'élèves qui sont déjà en difficulté dans ces classes, de respect des horaires et des emplois du temps.

- Les relations professionnelles au sein de l'équipe pédagogique

Certains enseignants de CLIS ont évoqué la méconnaissance de l'intégration scolaire et le rejet de la part de leurs collègues de classe ordinaire, et ont fait part de la nécessité de s'investir fortement dans la vie de l'école. D'autres expriment aussi l'importance du lien à mettre en place entre les deux enseignants concernés par l'intégration, avec parfois une reprise du travail qui a été effectué dans la classe ordinaire.

- La prise en compte de ce que peuvent ressentir des élèves en intégration

Le besoin de se retrouver entre pairs et le sentiment d'appartenance à une entité sont évoqués pour justifier le fait que certains élèves de CLIS ne souhaitent pas aller en intégration dans une grande classe ou ils éprouveraient trop de difficultés. A l'inverse, certains enseignants font part de leur propre conception des limites de l'intégration, en particulier du mal-être que pourraient ressentir leurs élèves confrontés à des enfants plus jeunes qu'eux.

D'une manière générale, les arguments exprimant les limites à l'intégration ordinaire sont mis en avant au cours des entretiens, même par les enseignants qui emploient cette modalité d'intégration. Seuls trois d'entre eux ne semblent pas percevoir d'inconvénients : "Il n'y a pas assez d'intégration à mon goût" précise même une enseignante (A7 -L44).

Une collègue explique que l'intégration dans son école s'effectue par le biais des décroisements et précise qu'en lecture, "*il y a une attention particulière*" de l'enseignante qui accueille dans sa classe de CE2 (A10 -L38). Ce mode d'intégration par décroisement est aussi privilégié par une autre enseignante qui le justifie en disant qu'en lecture, il concerne "*les plus grands, pour les habituer à avoir plusieurs professeurs en SEGPA*" (A11-L39 à 42). Les activités d'apprentissage sont alors réparties, l'enseignante de CLIS travaillant davantage sur le « mot », sa collègue de CE1 axe le travail des élèves sur « la phrase ».

L'intégration individuelle d'élèves dans des classes ordinaires, pour des apprentissages fondamentaux, (math. et maîtrise de la langue) ne concerne que quatre CLIS. Le nombre d'élèves ainsi que leur âge n'est pas toujours précisé. Seul un enseignant précise qu'il ne souhaite pas qu'un élève se retrouve tout seul dans une grande classe (A2-L111). Par contre, le niveau scolaire correspond généralement au cycle 2 (CP-CE1). Les autres apprentissages dispensés par des enseignants de classe ordinaire sont le plus souvent l'histoire, la musique et les arts plastiques. En ce qui concerne ces autres disciplines, un enseignant interviewé explique qu'il *favorise l'intégration individuelle, mais pour "tout ce qui n'est pas français et math "* (A3-L178). Une collègue le rejoint en disant que l'intégration de ses élèves est mise en place pour "*tout ce qui n'est pas purement scolaire*" (A14-L85).

L'intégration collective reste la modalité la plus répandue pour intégrer les élèves puisque toutes les CLIS enquêtées l'ont mise en place. Elle est pratiquée dans le cadre des activités sportives et la piscine, des sorties pédagogiques, de la chorale, des

arts plastiques et du théâtre, ou lorsqu'un projet précis est mis en place. Une enseignante précise qu'elle "*ne voit pas l'intérêt de mettre en place une intégration s'il n'y a pas de projet derrière*" (A5-L 79 à 86). Deux collègues évoquent la manière dont se déroule l'intégration : ce sont les élèves des autres classes, en l'occurrence les CP et les CE1, qui viennent dans la CLIS pour y effectuer des activités culinaires et des arts plastiques (A8 et A9). L'une d'elles explique également que ses élèves et ceux du CP pratiquent ensemble le jardinage. On s'aperçoit que l'intégration collective peut concerner la CLIS et une autre classe pour une activité spécifique ou un projet (par exemple en théâtre), ou plusieurs classes, généralement un cycle (par exemple en EPS ou en chorale), ou encore toute l'école (par exemple pour la réalisation d'une fresque). Pour ce faire, une enseignante précise que "*dès qu'il y a une sortie ou un spectacle, je me raccroche*" (A11-L44), alors qu'une autre explique que, dès qu'il y a une sortie, ses collègues lui disent qu'elles ont pensé que ce serait bien que ses élèves y participent et les ont déjà inscrits (A10-L43-44).

Seule une jeune enseignante fait part des difficultés de l'intégration collective, et en particulier des conséquences qui ne correspondent pas aux effets attendus : "*On a fait du théâtre et on l'a montré aux autres classes. Enfin, on est quand même au fond du couloir*" (A13-L55-56).

L'hétérogénéité de la population scolarisée en CLIS nécessite une différenciation pédagogique mise en pratique par des groupes de niveau et une individualisation des apprentissages. Dans la majorité des cas, chaque élève bénéficie d'un projet pédagogique dans lequel figurent les compétences qu'il devrait atteindre, dans un délai plus ou moins long. Ce projet peut être régularisé à différentes périodes, en fonction de l'usage qu'en fait l'enseignant. Néanmoins, sa rédaction requiert une connaissance suffisante de l'élève. Or on constate que les dossiers des élèves parviennent plus ou moins aux enseignants en CLIS et que ces derniers n'ont pas toujours accès aux informations qu'ils considèrent comme importantes pour leur travail. Si certains ont besoin d'effectuer des démarches personnelles, d'autres acquièrent ces informations par leur présence aux CCPE, présence accordée par l'IEN de circonscription. Les relations professionnelles avec différents spécialistes semblent donc constituer un paramètre important dans le travail des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire. En effet, les difficultés croissantes des élèves qui y sont accueillis multiplient les prises en charge (lorsqu'elles sont possibles) et, de ce fait, augmentent le nombre des interlocuteurs des enseignants. Néanmoins, en-dehors des réunions institutionnelles auxquelles sont invités les différents spécialistes et des plateaux techniques qui les lient aussi de façon plus « institutionnelle » à la Classe d'Intégration Scolaire, on s'aperçoit que ces relations reposent uniquement sur la volonté de chacun, et ce le plus souvent en-dehors du temps scolaire. Par conséquent, selon la disponibilité des personnes et les conceptions qu'elles ont du travail en partenariat, on trouve différents degrés dans les relations professionnelles dont les extrêmes vont de l'absence totale de contact au partage des compétences à faire travailler aux enfants. Quant à l'intégration

des élèves de CLIS dans l'école, on constate que l'intégration collective est la modalité la plus répandue et justifiée, par les enseignants, par l'intérêt de réaliser des projets. L'intégration individuelle ne concerne que peu d'élèves et est souvent présentée avec des limites telles que les effectifs chargés des classes ordinaires, la gestion difficile des emplois du temps, ou le refus des élèves de CLIS. Néanmoins, quel que soit le type d'intégration, les enseignants en CLIS expliquent qu'il leur a été nécessaire de s'investir fortement dans leur école ou parfois de convaincre leurs collègues.

Cette première analyse des entretiens menés avec quinze enseignants en CLIS avait pour objet de faire apparaître leurs activités professionnelles à travers les caractéristiques de leur population scolaire, et les relations professionnelles qu'ils entretiennent avec l'équipe pédagogique ainsi qu'avec les différents professionnels qui apportent une aide à l'enfant.

Les entretiens leur ont également permis de présenter leurs pratiques et de faire apparaître les liens qu'ils ont avec leurs représentations du travail et du métier.

2 Les représentations qu'ils ont de leur travail et de leur métier

2.1 Le choix du poste et la formation reçue

L'image souvent dépréciative des Classes d'Intégration Scolaire en général ne semble pas conditionner le choix du poste des enseignants. En effet, si trois d'entre eux font référence à des représentations de « classes-poubelles » qui persisteraient chez les parents ou les collègues (A6-L156), de « classes cauchemardesques », difficiles à gérer (A5-L159), ou encore de classes « mal-vues » (A7-L119), ils font néanmoins partie des individus qui ont demandé un poste en CLIS. Une collègue relativise ces représentations en considérant que *"ceux qui connaissent les CLIS savent que les gamins qu'ils envoient, on va faire du bon boulot avec eux. Ils ne se disent pas : « Le pauvre gamin, on l'envoie en CLIS, il ne va rien faire ». Au contraire, ils savent que c'est ce qui est le mieux pour lui et qu'il va quand même apprendre, mais avec plus de temps. C'est dans l'intérêt du gamin. D'ailleurs, maintenant, on en a plein qui sortent de maternelle. La CLIS est présentée comme ce qui correspond le mieux à ses besoins"* (A10-L113 à 118). Mais elle ajoute : *"Au niveau des PE, j'ai l'impression qu'ils ne savent rien sur l'AIS. Et les remplaçants non plus. Il n'y a pas longtemps, je suis allée*

en stage et j'ai été remplacée. A midi, j'ai fait le point avec la remplaçante qui m'a dit « C'est dingue, les gamins ne bougent pas. J'avais peur ». Les remplaçants, tu as l'impression que lorsqu'on les envoie en CLIS, ils ont peur des gamins, qu'ils courent ou qu'ils grimpent partout. Pourtant, des gamins comme ça, ils en voient aussi tous les jours dans les classes ordinaires (...). Lorsque j'ai revu ma remplaçante, elle avait été dans un CM. Elle regrettait de ne pas être retournée en CLIS parce qu'avec les CM, ça avait été rock and roll ! " (ibid-L120 à 129).

Une autre enseignante relate également une anecdote au sujet des représentations d'un remplaçant. Néanmoins, l'image ne concernait pas la classe, mais la personnalité de l'enseignant spécialisé : *"Il y a quelque temps, j'ai eu un remplaçant. Il me cherchait dans l'école. J'aime être bien habillée, un peu sophistiquée. Eh bien quand il m'a vue, il m'a dit : « Je ne pensais pas que c'était vous l'instit. de CLIS, vous ne faites pas instit. de CLIS... » " (A11-L100 à 103).*

Si cette dernière suppose que les enseignants de CLIS ont, aux yeux des autres enseignants, une personnalité ou un caractère particuliers, un collègue revendique sa différence dans la démarche de s'être spécialisé. *"Moi je me sens différent de mes collègues. Je pense que déjà la démarche de se spécialiser, c'est marquer sa différence. Pour le dire sous forme de blague, je pense que les instits spécialisés ont toujours une forte personnalité, on les repère dans une école. Ils sont toujours un peu « barjots », plus cool. Ce n'est pas l'inverse. Dans une classe ordinaire, on n'y trouve pas notre compte, pas comme on voudrait " (A3-L185 à 189).* Une autre enseignante partage cette vision de la différence pour affirmer que les enseignants qui demandent un poste en CLIS ont une raison précise ou une personnalité particulière : *"Une personnalité, ça oui. Ce ne sont pas des instits comme les autres. De toute façon, jusqu'à présent, les gens que j'ai rencontrés dans le spécialisé sont différents " (A9-L131-132).*

Dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles, l'IUFM ne paraît pas non plus inciter les stagiaires à postuler pour une Classe d'Intégration Scolaire, puisque peu d'enseignement est dispensé dans le domaine de l'AIS.

Deux enseignantes témoignent de leur propre formation et se rejoignent sur l'absence d'informations en matières d'intégration scolaire. *"On n'en parlait pas. C'était toujours pour les réseaux⁸¹. On en a un peu parlé lors des stages quand il restait des postes en CLIS " (A7-L128)* précise l'une d'elles. La seconde enseignante

⁸¹ Entendu RASED : Réseau d'Aide Spécialisée pour les Elèves en Difficultés

ajoute que l'on "*peut entendre encore parler de classes qui font peur*" (A13-L84-85). Cette dernière donne aussi sa perception quant à la formation qu'elle a reçue : "*On avait eu un prof. de psycho. qui nous avait fait des cours dur l'AIS. (rire) Mais on en savait plus que lui sur l'AIS. Donc je n'ai quasiment rien appris*" (ibid-L127-128). Une autre enseignante évoque les représentations sur les postes spécialisés, véhiculées lors de sa formation : "*J'en ai très peu entendu parler, mais le peu c'était « calvaire ». L'AIS l'AIS, attention, les premiers postes, c'est en AIS Ce n'était pas une bonne image*" (A7-L128-129). Enfin, une collègue relate aussi le peu de cours reçus en matière d'enseignement spécialisé, et déplore l'insistance dont elle a dû faire preuve pour exercer sur un poste spécifique : "*A l'IUFM, quand j'y étais, on n'en avait pas trop parlé. On a eu quelques heures là-dessus, mais pour faire un remplacement dans le spécialisé, quand on est à l'IUFM, il faut vraiment le demander et démontrer qu'on est intéressé. J'ai quand même réussi à faire un stage en adapt., un mois, c'est tout. C'est dommage que ça se passe comme ça. Quelqu'un qui est demandeur devrait pouvoir le faire*" (A1-L125-126).

Parmi les quinze enseignants interviewés dans le cadre de ma recherche, seul l'un d'entre eux n'avait pas postulé pour une CLIS et deux avaient placé ce choix en fin de liste lors du mouvement. Il s'agit des deux jeunes professeurs des écoles (T1).

Il est également intéressant de noter que, parmi ces quinze enseignants, six d'entre eux ont d'abord occupé un poste en RASED avant d'exercer en CLIS. Les raisons pour lesquelles ils ont postulé en Classe d'Intégration sont toutefois différentes.

Deux enseignants évoquent leur expérience en classe d'adaptation (RASED) comme ne convenant pas à leur désir puisque chacun souhaitait posséder une classe, et pouvoir la gérer. L'un d'eux précise qu'il percevait la CLIS comme "*une classe éclatante*", et que "*les liens avec les élèves sont plus forts*" (A15-L110). Un collègue ajoute à "*ces raisons philosophiques des avantages financiers en bénéficiant du NBI⁸² et de points pour la retraite*" (A3-italique⁸³).

Une autre enseignante justifie son choix par le fait de travailler déjà dans l'école en tant que maître E. Le poste fermait au bénéfice de la mise en place d'une CLIS (A1-italique). Une collègue exprime le désir "*de faire du spécialisé, mais se demande fut aussi motivée par des raisons géographiques*" qui lui permettaient de ne

⁸² Nouveau Bonus Indiciaire

⁸³ Partie transcrite en italique en début des entretiens. Cette partie présente brièvement le parcours professionnel de l'enseignant ou ses motivations.

pas être trop éloignée de son domicile (A5-italique). Enfin, d'autres raisons sont évoquées en terme d'expérience professionnelle dans une autre CLIS, ce qui avait suscité le désir de se spécialiser et de postuler en CLIS (A12-italique), de raisons personnelles, familiales par rapport au handicap (A8-italique), ou de motifs professionnels dont le souhait de trouver des réponses pédagogiques aux difficultés scolaires des élèves (A5 ; A10 ; A15-italique).

L'expression d'un des enseignants, qui considère que "*l'on n'arrive pas en CLIS par hasard*" pourrait résumer la motivation pour postuler en Classe d'Intégration Scolaire. Si les enseignants interviewés, dont la plupart exercent en CLIS depuis bon nombre d'années, estiment être attirés par la différence, ils perçoivent aussi des compétences et des qualités professionnelles particulières nécessaires pour enseigner à un public spécifique.

2.2 Les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS (selon les enseignants de CLIS)

"Plutôt que de dire qu'il y aurait des compétences qu'on aurait et que les enseignants en classe ordinaire n'auraient pas, on va dire que les compétences à mettre en jeu sont différentes" (A2-L119). Si une autre enseignante rejoint cette opinion sur les compétences professionnelles pour enseigner en CLIS, qu'elle compare à la gestion pédagogique d'une classe unique (A1-L51), elle considère pourtant que "*des enseignants en classe ordinaire pourraient travailler en CLIS, mais à condition d'avoir une formation*" (ibid-L45). Cette formation "*permet de prendre du recul par rapport au travail et d'acquérir des connaissances plus approfondies sur l'enfant*", ce qu'elle vérifie lorsqu'elle est amenée "*à remplir des dossiers sur les élèves*", et ce qui l'amène également à dire "*on voit l'enfant avant l'élève*" (ibid-L46 à 51).

La notion de différence du regard porté sur le travail est aussi exprimée par deux autres enseignants. L'un d'eux considère que si les enseignants en CLIS possèdent des qualités communes avec leurs collègues en classe ordinaire, "*des qualités spéciales pour l'AIS sont nécessaires*", en particuliers celles "*d'un regard différent sur le métier*", que viennent compléter "*des compétences techniques telles que la maîtrise des différents niveaux d'apprentissage, et des qualités humaines comme la patience, le volontarisme*" (A5-L14 à 21). Sa collègue estime comme indispensable le fait d'"avoir

un regard positif sur les enfants en difficultés" et ajoute : *"Si t'as pas ça, tu peux pas y aller"* (A6-L18). Cela signifie aussi la possession d'un savoir-faire en terme de valorisation de l'élève (A7-L17) *"d'y croire encore plus qu'ailleurs (...) en étant capable de se projeter dans l'avenir"* (A10-L9-10) ou *"se dire qu'on peut toujours tirer quelque chose du gamin, faire le maximum pour qu'il puisse y arriver, lui donner une chance"* (A11-L12 à 14). Pour un autre enseignant, il s'agit d'*"avoir la tête un peu autrement"*. Considérant que pour enseigner en CLIS, *"il faut oublier tout ce qu'on a appris"*, il répond à ses collègues de l'école qui lui font remarquer qu'ils ne pourraient pas travailler dans ce type de classe : *"Moi je peux parce que je ne suis pas comme toi, j'ai la tête branchée autrement "* (A3-L21 à 25).

Mises à part ces quelques réflexions et considérations, tous les enseignants interviewés perçoivent et énumèrent les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS. Il nous paraît intéressant de poursuivre cette analyse à travers le corpus lexical que les enseignants ont utilisé. En effet, trois verbes ont été surtout employés : savoir, avoir et être. Ils peuvent être catégorisés en fonction de différentes compétences ou qualités, et nous les illustrerons par des extraits d'entretiens.

Le verbe « savoir » est souvent employé pour évoquer des compétences en terme de « savoir-faire » ou de « savoir-être », dans différents domaines :

- Le savoir-faire pédagogique et didactique :

"Savoir différencier et savoir individualiser, ce qui constitue la base de notre boulot " (A3-L17).

"Savoir travailler en ateliers" (A7-L17) et "savoir gérer ces groupes, c'est même ce qu'il y a de plus difficile, sans l'auxiliaire de vie, je me rends bien compte par rapport à l'autonomie des gamin." (A8-L14-15).

"Savoir accepter l'échec et la régression et se dire que là où les autres n'ont pas réussi, je dois réussir, même si c'est difficile" (A11-L19).

"Savoir prendre le temps et le perdre à la limite" (A3-L17).

Savoir s'adapter : *"savoir vite changer quand ça ne va pas" (A13-L10), ou "savoir prendre appui sur ce qui est entrain de se passer " (A15-L11).*

- Le savoir-faire avec les autres professionnels :

Savoir travailler avec les collègues, savoir se faire accepter par les collègues et *"avoir une certaine habileté, une certaine diplomatie, savoir expliquer l'intégration aux collègues pour pouvoir intégrer ses élèves"* (A3-L19-20).

Savoir travailler avec les intervenants extérieurs et *"savoir accepter les intervenants dans sa classe"* (A11-L12-13).

- Le savoir être avec l'enfant :

Savoir *"être cadrant avec l'enfant"* (A12-L10).

"Savoir s'adapter à l'enfant dans sa globalité, son rythme, son humeur" (A9-L15).

- Le savoir-être en tant qu'enseignant:

"Savoir prendre du recul, faire preuve de détachement car cela demande un investissement affectif plus grand et il ne faut pas tomber dans la compassion" (A9-L17-18).

"Savoir se remettre en question parce que les progrès sont infimes, je sais que c'est sa pathologie qui veut ça mais je me demande si moi j'ai fait le bon choix et si je n'ai pas atteint mes propres limites pédagogiques" (A6-L19 à 23).

Le verbe « avoir » est utilisé pour exprimer des compétences et des qualités vis-à-vis de soi, du métier, de l'enfant et de la pédagogie.

Avoir/soi :

Avoir de la patience est la qualité principale puisqu'elle est évoquée par quatorze enseignants sur les quinze interviewés.

Toutefois, la dernière enseignante considère que *"C'est pas de la patience, parce que dans les classes ordinaires il faut aussi de la patience. Mais je trouve qu'il faut beaucoup plus être capable de s'adapter au rythme de l'enfant, à son humeur du jour (...) c'est s'adapter à l'enfant dans sa globalité"* (A9-L25 à 30).

"On sait que ça n'ira pas très vite (...) Les enseignants en classe ordinaire se sentent mal par rapport aux progrès de l'enfant. Ils s'attendent à ce que l'enfant progresse vite, ils ne comprennent pas les phénomènes de régression. Ça, on en a plus conscience et on l'accepte mieux" (A1-L55 à 58).

Avoir une résistance physique et morale (A3-L16).

"Avoir un seuil de tolérance plus haut que la moyenne, à tous les niveaux, que ce soit le comportement ou les apprentissages" (A3-L22-23). Une autre enseignante justifie également cette tolérance, avec des degrés d'acceptation différents de ceux définis par les collègues en classe ordinaire, en donnant pour exemple le rang : *"Dans les couloirs, moi, mes gamins ils ne sont pas bien rangés. Alors que d'autres, il faut que les gamins soient bien rangés par deux, qu'il y ait le silence alors que moi, j'accepte le bruit (...) dans la classe. Ils ne font pas tous le même travail, on est obligé d'accepter qu'ils fassent du bruit. Alors qu'en classe ordinaire, ils n'acceptent pas"* (A1-L59 à 65).

Avoir/métier : avoir un autre regard sur le métier, ne pas avoir droit à l'erreur.

Avoir/enfant : avoir un regard positif sur l'enfant, avoir une écoute de l'enfant.

Avoir/pédagogie : avoir une pratique pédagogique tournée vers l'extérieur.

Le verbe « être » évoque l'attitude de l'enseignant de CLIS vis-à-vis de ses collègues, de l'enfant, de la pédagogie, et vis-à-vis de lui-même.

Etre/collègues : être habile et diplomate,

Etre/ l'enfant : être cadrant avec l'enfant,

Etre /pédagogie : être capable de se projeter dans l'avenir, être sensible aux matières secondaires,

Etre/soi : être optimiste, être patient.

D'autres verbes ont été employés pour définir les compétences et les qualités professionnelles : aimer (les enfants), faire preuve (de détachement vis-à-vis de l'enfant), croire (en leur éducabilité), connaître (les programmes, différents moyens pédagogiques et le fonctionnement psychologique des enfants) s'approprier quelques concepts pour pouvoir parler avec les intervenants extérieurs.

Le discours tenu par ces enseignants en Classe d'Intégration Scolaire sur les compétences et les qualités professionnelles qu'ils perçoivent comme nécessaires dans leur travail, porte essentiellement sur trois idées.

- Une sensibilité ou une approche de l'enfant et de l'élève différente de celle que peuvent avoir leurs collègues des classes ordinaires, ce qui les amène aussi à évoquer une perception différente de leur métier d'enseignant, traduite en terme « d'autre regard porté sur le métier ».

- La relation à l'enfant ou à l'élève qui implique également des qualités d'adaptation, d'acceptation, de tolérance face à un public scolaire qui ne permettent pas d'avoir des attentes, en terme de réussite, identiques à celles des élèves scolarisés en classe ordinaire. Par conséquent, les difficultés de leurs élèves nécessitent, de la part des enseignants, une certaine capacité à se remettre en question afin de rechercher de nouveaux moyens pédagogiques qui favoriseront la réussite. Néanmoins, la spécificité de cette population scolaire rend aussi nécessaire une « certaine résistance physique et mentale » des enseignants, qui seraient incluse dans des qualités qu'ils nomment « spéciales AIS ».

- Du point de vue pédagogique, si les enseignants en CLIS comparent parfois leur classe à celle d'une classe unique et, de ce fait, considèrent que des enseignants en classe ordinaire seraient capables de la gérer, ils insistent toutefois sur la spécificité de leur pratique qui repose sur la différenciation pédagogique. D'autres enseignants, au contraire, considèrent qu'une formation est tout de même nécessaire pour enseigner en CLIS.

2.3 A propos de la « vocation »

La vocation est aussi citée spontanément parmi les qualités professionnelles perçues par les enseignants pour enseigner en CLIS : "*Si on fait du spécialisé, c'est pour une raison précise. C'est une vocation* " (A1-L107). Cette notion était également présente dans les entretiens, à travers une question⁸⁴ qui pouvait ou non la faire apparaître en amont du désir de travailler dans cette classe, en tant qu'aspiration à se réaliser à travers un travail.

La totalité des enseignants rencontrés estiment qu'elle est présente chez eux ou chez les collègues spécialisés. En effet, une enseignante, qui n'a pas choisi d'enseigner en CLIS, considère que : "*La première année, peut-être pas. Ils vont essayer. Mais s'ils persistent, oui, je pense que c'est une vocation* " (A7-L135-136).

⁸⁴ On parle parfois de métier à vocation, c'est-à-dire qui permet la réalisation de soi à travers un travail. Penses-tu que ce soit le cas pour le travail en CLIS ?

D'autres collègues la rejoignent dans cette idée de généralisation : *"On n'est pas en CLIS par hasard "* (A15-L115). *"Les gens du spécialisé, on a un truc qui..."* (A4-L140). *"Il doit y avoir quelque chose "*(A13-L140). *"Il faut avoir la fibre de l' AIS "* (A11-L120). *"C'est un vrai choix. Les gens en CLIS, ils ont plus la pêche que les autres et peut-être une personnalité différente "* (A10-L137-138).

En effet, certains enseignants interviewés lient la vocation à la personnalité, mais aussi à l'attrait pour la différence (A3-L201-202) et à une certaine sensibilité à l'égard des enfants en difficultés : *"On ne peut pas recevoir ces gamins-là sans avoir envie de les faire progresser, de les aimer, de se sentir bien avec eux "* (A11-L97-98). *"L'attachement, le contact, voire les gamins s'ouvrir...c'est de l'ordre de l'émotion "* (A11-L121-122). *"On a quand même une sensibilité particulière et il y a des gens qui ne s'y verraient pas du tout "* (A4-L19 à 141). Cette allusion est présente dans la conception d'une autre collègue : *"En discutant avec les autres enseignants, tout le monde me dit : « Moi j'irai jamais, je ne comprends pas qu'on ait envie"* (A13-L140-141). L'enseignante justifie ses propos en évoquant les représentations que peuvent avoir les collègues de classe ordinaire : *"C'est par rapport aux gamins et par rapport au travail qu'il y a à fournir. Les gens ont des représentations, alors que travailler en cours double avec deux ou trois gamins qui ont des problèmes de comportement, ça ne doit pas être plus facile "* (ibid-L142 à 145).

Ces représentations sont aussi proposées pour argumenter le choix du poste et le travail au sein de la classe spécialisée : *"On a aussi à se justifier. On a les réunions de CCPE. Il ne faut pas croire qu'on a une liberté absolue ou que l'on peut ne pas faire grand-chose. Il faut aimer ça et le faire bien. Sinon, ce n'est pas la peine. Même essayer pour voir, c'est délicat. Mais c'est parfois difficile de savoir si on va s'y plaire "* (A11-L120 à 125).

La référence au travail réalisé en CLIS est également un argument fourni par une autre enseignante : *"La CLIS, c'est beaucoup de travail avec peu de résultats d'un point de vue scolaire. Parce que l'on arrive à instaurer d'autres choses, mais c'est vrai que ça n'avance pas vite, il y a des régressions "* (A14-L168 à 171). Bien qu'une collègue mette aussi en avant la quantité de travail, elle relativise cet investissement par la satisfaction que procure la réussite des élèves : *"C'est fatigant, moi je n'ai jamais autant travaillé que depuis que je suis en CLIS. C'est aussi fatigant psychologiquement. Mais je pense qu'il faut avoir la vocation, une envie. Mais on a tellement l'impression de servir à quelque chose. Avec des gamins qui fonctionnent bien, tu peux te dire que si*

on était là ou pas, ou quelle que soit la pédagogie, ils y arriveraient. Alors que les gamins de CLIS, tu te rends compte que tu as un sacré rôle à jouer. Il y a vraiment besoin de réfléchir, mais tu les vois progresser, c'est valorisant " (A12-L93 à 98).

Deux enseignantes évoquent la vocation comme présente dans le métier en général. Toutefois, l'une d'entre elles ajoute : *"Il faut avoir ça dans le sang. Mais de toute façon, pour être enseignant, il faut la vocation. En CLIS, il faut avoir la foi "* (A9-L149 à 151).

Un collègue qui s'interroge sur *"Qu'est-ce qui fait qu'on est maître en CLIS ?"* propose une réponse en terme de savoir-faire que l'enseignant expérimenté mettrait à profit dans la classe d'intégration (A5-L172 à 176).

Enfin, une enseignante perçoit le fait de postuler en CLIS comme *"un certain défi que l'on se met et aussi peut-être une thérapie que d'aller vers d'autres publics, d'aller vers la différence "* (A6-L170 à 172). Une autre collègue justifie également le choix de son poste en précisant : *"Je ne voudrais pas d'une classe ordinaire, ni d'un RASED. Donc la vocation, oui c'est sûr "* (A15-L115 à 118).

2.4 La présentation de leur travail et la perception qu'ils ont du rôle de leur classe

Interrogés sur le discours qu'ils tiendraient à de jeunes professeurs des écoles pour présenter leur travail en Classe d'Intégration Scolaire, les enseignants évoquent davantage d'aspects positifs que d'inconvénients ou de difficultés.

Le premier avantage perçu est celui de la liberté pédagogique et de l'absence de pression inhérente à la réalisation des Programmes Officiels. Citée par la majorité des enseignants, la liberté en CLIS est parfois complétée par : *"On n'a pas le joug des enjeux, c'est nous qui fixons les objectifs"* (A5-L169) ou : *"On peut s'arrêter sur des choses. C'est une liberté extraordinaire "* (A14-L161-162), ou encore : *"On fait ce qu'on veut, si on s'aperçoit qu'un gamin décroche en lecture, on passe à autre chose"* (A4-L131). Néanmoins, une enseignante précise : *"Au début, la liberté, c'était mon pire ennemi parce que je ne savais pas quoi faire avec les gamins. Et puis maintenant, je l'apprécie vraiment parce que je ne supporterais pas d'avoir la pression du CP ou des collègues. Mais d'un autre côté, je me mets aussi la pression parce qu'il y a des choses que j'aimerais faire faire et je ne sais pas s'ils vont y arriver "* (A8-L164 à 169). Une jeune collègue exprime également cette idée : *"Ce qui est excellent en*

CLIS, c'est qu'on n'a pas de programme. C'est vrai que l'an prochain, j'ai un CP, ça va être la course contre la montre, c'est dommage, avec la pression des parents " (A14-L163-164). Une troisième enseignante, qui pourtant ne souhaite pas rester sur son poste, précise : *"Les avantages en CLIS, c'est que c'est très souple, on prend le temps, ce qui n'est pas le cas avec une classe normale avec les objectifs, le chronomètre, les programmes (...) alors qu'en CLIS, c'est de l'accompagnement, le gros point fort "* (A7-L112 à 114).

En effet, le second thème, présenté comme un argument en faveur du travail en CLIS, fait référence aux élèves qui y sont orientés et à la conception qu'ont les enseignants du rôle qu'ils attribuent à leur classe.

"C'est tellement dur de les aider à progresser que quand tu vois la petite étincelle, c'est un réel bonheur " (A10-L131 à 133). Une autre enseignante définit son travail *"comme un travail de reconstruction. C'est redonner l'envie aux enfants de venir à l'école, c'est retrouver le plaisir d'apprendre, de se rendre compte que l'on est capable d'apprendre "* (A12-L87 à 89). En plus de la relation d'aide ou de travail de motivation, une autre enseignante voit un rôle de reconnaissance à apporter aux élèves : *"C'est travailler avec des enfants qui n'ont pas demandé à être comme ça. Alors, c'est à l'école de faire en sorte qu'ils y trouvent...pourquoi pas de l'amour, en tous cas, qu'ils se sentent reconnus. On les voit parfois éclore comme une fleur au fur et à mesure du temps "* (A11-L90 à 94).

La notion de durée est également présentée, par trois autres enseignantes, comme un avantage qu'offre la Classe d'Intégration Scolaire : *"Tu suis tes élèves. Pourtant, au début, je me disais qu'au bout d'un moment, je vais en avoir assez de les voir tout le temps dans la même classe, et eux aussi. Et puis en fait, non, on se connaît bien, on a trouvé notre mode de fonctionnement. Je sais quand ils vont « péter les plombs », ils savent ce que je ne supporte pas "* (A4-L133 à 136). Une collègue affirme également que ce qu'elle *"aime le plus, c'est la relation avec les élèves, le côté famille, la durée"* (A8-L164). La perception du groupe restreint identifié à une petite famille est aussi évoquée par la dernière enseignante interviewée : *"Si je devais présenter mon travail à de jeunes PE, je leur parlerais du contact privilégié avec les gamins, de l'aspect familial. "* Mais elle justifie aussi son opinion en faisant référence aux caractéristiques des élèves et à la perception que peuvent en avoir des enseignants de classe ordinaire. *"Et c'est vrai que les autres collègues, ça leur fait peur cet aspect-là, de toujours plonger dans leur histoire familiale. Un gamin ordinaire, il arrive à*

laisser le familial, alors qu'un gamin de CLIS, c'est un tout " (A15-L107 à 110). L'enseignante poursuit son argumentation par l'objectif poursuivi vis - à - vis de l'élève et les moyens pour y parvenir : " On est jamais sûr du résultat mais c'est motivant, c'est la réussite du gamin qui compte. Moi, je trouve que c'est une classe éclatante, parce qu'on peut essayer plein de trucs au niveau pédagogique. On peut s'éclater. On n'est pas dépendant des programmes" (ibid-L110 à 113).

Du point de vue didactique, la possibilité d'élaborer des projets (évoquée par A6-L166 et A12-L89) et l'hétérogénéité de la classe, constituent également pour les enseignants des aspects positifs du travail en CLIS. Sur ce dernier point, l'un d'eux explique : *"Il y a plein d'avantages. La première chose, c'est pouvoir travailler au rythme de l'enfant, respecter l'enfant plus que dans une grande classe. C'est aussi pouvoir faire des activités qui vont de petite section jusque CE1-CE2, donc c'est faire un peu de tout. Développer les activités dites secondaires, arts plastiques, chant, sport (...) et puis au quotidien, c'est du bonheur " (A9-L142 à 147).*

Toutefois, le quotidien n'est pas toujours associé au bonheur. Une enseignante fait part de sa motivation, qui est entachée par l'attitude de ses collègues d'école. Néanmoins, elle introduit sa réponse avec enthousiasme et présente son travail par les différents paramètres évoqués jusqu'à présent : *"Moi, je vends ma classe. C'est vrai que des fois, je suis un peu refroidie au quotidien, parce que je suis pleine d'engouement et de projets le matin, et que ça se passe pas comme prévu, qu'on me casse la baraque. Moi, le travail en CLIS, c'est une remise en question permanente, une ouverture sur les autres et sur le monde, et une pratique non-figée " (A6-L159 à 162).*

Un autre collègue fait aussi appel aux qualités et aux compétences professionnelles présentées auparavant pour définir le travail en CLIS. *"A de jeunes professeurs des écoles, je leur parlerais de patience, de tolérance, d'expérience, d'amour des gosses en difficultés et du non-droit à l'erreur " (A3-L196-197). Au cours de l'entretien, cet enseignant insiste sur la nécessité d'avoir de l'expérience pour enseigner en CLIS et considère que "c'est inadmissible de nommer des jeunes sur nos postes " (ibid-L19193).*

Enfin, pour clore les aspects positifs présentés par les enseignants sur leur travail, l'un d'entre eux considère que la Classe d'Intégration Scolaire est *"une classe où l'on a de bonnes conditions de travail, qui permettent de faire du bon travail, de faire avancer les élèves, surtout avec une AVS. C'est quand même un atout précieux " (A5-L166 à 168).*

Seule, une jeune professeure des écoles⁸⁵, qui souhaite quitter son poste car ses collègues d'école semblent ne pas avoir favorisé l'intégration de ses élèves, ni son accueil au sein de l'équipe pédagogique, relativise l'enthousiasme exprimé par les autres enseignants. De ce fait, elle rejoint l'opinion précédemment évoquée quant à la nomination sur des postes en CLIS et sur la motivation mise en avant par les enseignants : *"J'ai trouvé que mon année avait quand même été très difficile. Je m'attendais à plus d'aide et je ne m'attendais pas à avoir des problèmes comme ça avec les élèves. Je ne regrette pas du tout. J'ai adoré mon année. Je pourrais dire tout le travail que j'ai réussi à faire. Moi je ne regrette pas mais il faut vraiment le vouloir pour y aller. Si c'est quelqu'un qui ne veut pas... je n'arriverais pas à le persuader "* (A13-L132 à 137).

Les compétences et les qualités professionnelles, les avantages qu'offre la Classe d'Intégration Scolaire, ne suffisent donc pas à motiver des enseignants s'ils ne possèdent pas le désir d'exercer dans cette classe.

Au cours de ma recherche, j'ai pu relever le fait que bon nombre des enseignants interviewés font part d'une nouvelle population scolaire, vis-à-vis de laquelle certains ne sont pas formés ni informés, et qui engendre pourtant une évolution de leur travail.

Par conséquent, il est intéressant d'examiner si cette évolution du travail en Classe d'Intégration Scolaire est suivie d'effets en matière d'aménagement des horaires, d'affectation d'une Auxiliaire de Vie Scolaire, de formation continue, etc. à travers l'analyse des besoins exprimés par les enseignants rencontrés.

2.5 Les difficultés et les besoins exprimés

Les premières difficultés exprimées concernent principalement la gestion des élèves au sein de la classe et de l'école, et leur prise en charge.

En effet, l'effectif de la classe peut parfois provoquer des difficultés pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Une enseignante explique : *"La multiplicité des gamins, des groupes, fait qu'à des moments, on aurait envie de passer plus de temps avec un gamin en situation duelle, mais on est tout le temps en train de courir après le*

⁸⁵ Qui se présente en tant que T1, ce qui signifie première année d'enseignement

temps. En début d'année, j'étais à neuf gamins. Quand on arrive à onze, douze, c'est trop lourd. Si on peut intégrer le gamin dans un groupe, ça va. Mais souvent, un nouveau gamin c'est presque un nouveau groupe, quand on pratique de la pédagogie individualisée " (A10-L87 à 93). *"D'autant plus",* précise une autre collègue, que *"les gamins ont un niveau et un QI de plus en plus faible "* (A4-L87).

Pour la jeune enseignante, la gestion de l'hétérogénéité pose des problèmes de connaissance de l'élève et d'évaluation de ses compétences : *"J'ai fait des évaluations en début d'année, mais ce que je reproche à ma formation, c'est ça, l'absence d'outils (...) j'ai fait un peu comme je pouvais. L'enseignante précédente avait laissé leur niveau en lecture et en math. et j'ai « bidouillé » avec ça, avec les programmes, ce qu'il y avait dans les livres. Mais je me suis rendu compte que certains élèves avaient un niveau CP, d'autres Grande Section et j'ai fait en fonction "* (A14-L89 à 96).

Deux autres enseignantes évoquent des problèmes matériels et financiers : *"C'est vrai qu'on n'en parle pas, mais moi je travaille dans une classe qui n'est pas équipée pour recevoir des enfants comme ça. Et il n'y a pas de budget. Alors il faut que je fasse, en gros, autre chose que du scolaire, mais en ayant que du matériel scolaire. Donc, c'est la « débrouille, beaucoup de débrouille "* (A7-L98 à 100). Une collègue la rejoint dans cette idée d'adaptation du matériel : *"Sur le plan pratique, il faudrait avoir un peu plus de matériel de jeux. Parce qu'on ne m'attribue rien de spécial. Si je veux quelque chose, je fais comme les autres instits de l'école, et je vais demander au directeur qui est au courant du budget (...) Pour préparer la classe, là, on a un budget pour commander les fournitures. Là, on m'a même autorisée à avoir le même budget que les autres classes et on commande sur un catalogue. Par contre au niveau péda., je n'ai pas un budget spécial "* (A8-L127 à 134).

Enfin, au sein de la classe, les dernières difficultés évoquées concernent la présence ou la relation avec l'Auxiliaire de Vie Scolaire.

Si une enseignante estime que *"depuis qu'on a des AVS co.⁸⁶ c'est un bonheur."* Elle relativise toutefois sa perception : *"Enfin, ça peut être quitte ou double. Il faut bien s'entendre avec elle parce qu'elle est quand même là presque tout le temps dans la classe. J'ai des collègues qui ont des problèmes relationnels "* (A11-L73 à 75).

⁸⁶ AVS co. signifie que l'AVS intervient dans le cadre de la collectivité, c'est-à-dire pour aider tous les élèves de la CLIS. Un AVS i. apporte une aide à l'intégration de type individuel, pour un seul élève handicapé.

Une autre collègue, qui elle aussi ne semble pas rencontrer de difficultés relationnelles avec son auxiliaire, déplore l'attribution décidée par l'institution : *"Parce qu'au début, on me la faisait « miroiter » (...) et au bout d'un an, il y a eu quelqu'un. C'est quelqu'un de très bien, très posé, elle a toujours sa place. Elle sait ce qu'il faut faire. Franchement, c'est un plus. Mais le problème, c'est avec Q., le petit psychotique. Quand il est là, elle est obligée de ne s'occuper que de lui. En début d'année, on m'avait dit que l'AVS devient individuelle, il faut qu'elle s'occupe de Q. Dans les textes, on dit que les CLIS doivent avoir une AVS co. Donc j'ai demandé qu'on m'en donne une autre. Mais on m'a répondu qu'elle garde son contrat d'AVS co. et que lorsqu'il y a Q., elle passe en individuel. Je me retrouve donc avec le groupe de onze élèves, comme si je n'avais pas d'AVS "* (A4-L106 à 114).

L'absence de prise en charge des élèves présentant de grosses difficultés, ou au contraire, la multiplicité des intervenants, sont également évoqués.

Une enseignante explique ainsi que ses élèves sont souvent issus de milieux défavorisés qui ne possèdent pas de moyen de locomotion. Par conséquent, ces familles ne peuvent répondre aux besoins de leur enfant en matière d'aide par un orthophoniste, ou par un psychomotricien, etc. (A12-L77 à 81) Dans ce cas, la présence d'un plateau technique rattaché à la Classe d'Intégration Scolaire permet de résoudre ces difficultés, en mettant à disposition différents professionnels, qui peuvent intervenir dans l'école pendant le temps scolaire. Or, nous avons constaté au cours de cette recherche que toutes les CLIS ne bénéficiaient pas d'un plateau technique. De ce fait, certains élèves ne bénéficient pas de l'aide dont ils auraient besoin, la CLIS ne pouvant pas, à elle seule, contribuer suffisamment à leurs progrès.

A contrario, une enseignante éprouve des difficultés pour élaborer son emploi du temps en raison des nombreuses prises en charge. Elle ajoute : *"Ça me pose problème parce que du point de vue de l'identité de la classe, c'est pas du tout évident d'avoir le groupe-classe et de faire des choses tous en même temps. Parce qu'il y en a toujours un qui est à droite à gauche. Alors j'ai essayé de résoudre ça en début d'année mais en sachant qu'il y a des prises en charge qui sont déjà fixées d'avance. Avec l'orthophoniste, j'ai réussi à m'arranger "* (A9-L 98 à 106).

Quelques enseignants déplorent aussi le fait de ne pas avoir de créneaux horaires réservés aux réunions avec les différents intervenants (A5-L144 ; A7-L101 ; A15-L75). L'un d'eux justifie son opinion : *"Je ne trouve pas ça normal, qu'il n'y ait pas d'heures de prévues. Parce qu'on a quand même des cas de plus en plus lourds,*

donc avec des prises en charge, un plateau technique et tout ça. Et si on veut vraiment faire fonctionner cette aide pour qu'elle soit la plus efficace possible, il faudrait que l'on ait plus de temps pour se voir " (A10-L98 à 101).

Un enseignant, qui explique que la gestion de l'hétérogénéité des élèves nécessite un gros travail de préparation, considère que *"cela ne laisse pas beaucoup de temps pour la formation. Pourtant, ça nous ouvre des horizons "* (A5-L146).

En effet, la majorité des enseignants (onze sur quinze) souhaiteraient davantage de formation continue, mais déplorent le contenu des stages proposés par l'institution.

Ne possédant pas de spécialisation, une enseignante explique : *"A l'IUFM, on nous parle de la pédagogie de la recherche, alors que là, c'est pas une classe ordinaire. Ce n'est pas applicable pour une classe comme ça "* (A7-L92 -93).

Interrogée sur sa formation récente à l'IUFM, une jeune professeure des écoles répond en évoquant le début de l'année scolaire, lorsqu'elle a pris ses fonctions dans la CLIS : *"C'était n'importe quoi. C'était intéressant mais pas du tout formateur. Tout comme le stage que j'ai fait en début d'année (...) On nous a expliqué tous les logos, tous les sigles, (...) ça n'a été que ça, jusqu'à un bilan où il ne fallait surtout pas dire ce qu'on en pense. Et puis j'ai eu aussi une conseillère pédagogique, pas spécialisée, qui visite tout le monde et qui est très particulière. Elle est arrivée à un moment où j'étais un peu dans le creux de la vague. J'ai très mal vécu sa visite. Je lui ai dit et ça s'est très mal passé. Pour me calmer, elle m'a envoyé en stage dans une CLIS, et là, pour le coup, ça a été très formateur. Ils auraient peut-être pu commencer par là. J'ai photocopié des outils, j'ai vu l'organisation de la classe. En revenant, j'ai complètement réorganisé ma classe "* (A14-L146à 159).

Une collègue spécialisée rejoint l'idée selon laquelle *"c'est inadmissible de nommer des jeunes sur nos postes"* (A3-L193). En effet, interrogée sur les différents paramètres qui pourraient décrire le travail en CLIS, elle précise : *"Il faut une formation adaptée. Parce ce que ça peut être dangereux pour les gamins, pour l'instit., et pour les CLIS en général. Parce que voilà : on dit aux parents « on va mettre votre enfant dans une classe spécialisée où il pourra travailler à son rythme et progresser. », et puis ils voient débarquer une jeune PE sans expérience et pas formée. Ça discrédite les CLIS. Bon, il y en a qui font des choses super, parce que quand tu sors de la formation et que tu débutes dans l'enseignement, t'as la foi. Mais ça les use très vite. Parce qu'il y a des trucs à savoir, des compétences et des qualités (...) et puis la*

personnalité. Il y a certainement des jeunes qui ne sont pas prêts à ça. Il faudrait un entretien " (A8-L191 à 199). Avant d'exprimer son opinion au sujet des jeunes professeurs des écoles nommés sur une CLIS, le collègue évoque l'idée d'un manque de reconnaissance institutionnelle et estime que *"notre boulot n'est pas assez reconnu et valorisé "* (A3-L193-194).

Une autre enseignante spécialisée donne sa perception de la formation spécialisée : *"Connaître la théorie en rapport avec la pédagogie différenciée, le handicap, les concepts, les auteurs, ok. Pour ta propre culture générale, ça c'est bénéfique. Mais la prise en charge côté pratique, alors là, pas du tout "* (A6-L147 à 151). Un collègue considère que la formation lui a permis de faire des rencontres exceptionnelles et qu'il a bénéficié d'un temps pour écrire, pour lire : *"C'était un temps de rencontres, l'occasion de parler de sa pratique (...) C'était plus des individualités qui font tourner la formation. Moi je trouve que ce serait intéressant de pouvoir rencontrer d'autres gens de CLIS et de pouvoir discuter, réfléchir sur sa pratique "* (A2-L348 à 359).

En effet, cette perspective pourrait permettre à une collègue de rompre un sentiment d'isolement qu'elle présente comme la première des difficultés rencontrées dans son travail : *"Parce que même si les relations sont bonnes avec les collègues de l'école, il n'y a pas de partage des soucis pédagogiques. Un très grand isolement. Je compare aussi avec les collègues qui sont en réseau, qui ont réussi à avoir trois heures de concertation. Alors que nous, c'est autant isolement pédagogique que relationnel, que professionnel, pour voir les personnes de santé pour les élèves, c'est tout en-dehors du temps scolaire "* (A6-L136 à 141).

L'idée de rencontres entre enseignants spécialisés est également le souhait d'une autre enseignante qui l'envisage dans le cadre de la formation continue : *"Le handicap des gamins est quand même plus lourd que ce que je pensais. Donc, il y a encore des recherches personnelles à faire. Parce que la formation continue qu'on nous propose, c'est un peu léger, il n'y a pas grand-chose, sauf entre collègues spécialisés où on pourrait échanger. Il faudrait donc pallier à ce manque de formation "* (A1-L130 à 133).

Le besoin d'une formation adaptée aux caractéristiques des élèves scolarisés en CLIS actuellement est aussi exprimé par cette troisième enseignante : *"L'autre problème, c'est avec l'enfant autiste, c'est mon manque de formation. Manque de formation continue, de stages, de conférences pédagogiques, il n'y a rien. C'est une*

grande pauvreté du système (...) Il y a aussi la connaissance du handicap. Moi quand j'ai démarré, j'ai travaillé avec un psychomotricien qui m'a éclairée sur les gamins trisomiques et sur leurs problèmes, sur ce que la trisomie provoque au niveau tendineux, au niveau musculaire. Je me suis rendu compte qu'il y avait des choses que je demandais à des gamines en EPS qui étaient trop dures pour elles. La connaissance du handicap aide quand même à travailler avec eux. C'est presque du bon sens. C'est pareil au niveau de la psychologie de l'enfant. Et tout ce qu'on apprend, pour l'instant, c'est du fait de démarche personnelle. Je suis allée m'acheter des bouquins sur l'autisme. C'est ce que je disais tout à l'heure à propos de la pauvreté du système au niveau de la formation " (A9-L107108 ; 166 à 174).

Une autre enseignante est également inquiète quant à la présence d'enfants autistes dans sa classe, car elle se sent démunie : *"Je vais en accueillir deux l'année prochaine. J'aurais besoin d'une formation, ça c'est sûr. C'est la grosse inquiétude pour l'année prochaine " (A10-L95-96).* La perspective d'intégrer des élèves souffrant de pathologies spécifiques est aussi le fait de cet enseignant qui explique : *"C'est ce qu'on annonce pour moi. Moi je m'attends dans l'avenir à recevoir des gamins comme ça. On nous l'a annoncé. Le fait de nous mettre des AVS alors que je n'avais fait aucune demande, aucun dossier, c'était comme pour nous annoncer « vous allez en avoir besoin. » On nous a aussi ajouté des journées spécialisées où les heures de concertation, au lieu de les faire avec les collègues, on fait une sortie, une journée entière à visiter un établissement spécialisé. Par exemple, on est allée à l'IME de Flavigny avec un exposé sur la dysphasie. On est allé aussi à l'IME de secteur et on nous appris que les enfants d'IME allaient venir chez nous en CLIS et que les IME allaient se psychiatriser et accueillir des gamins qui étaient auparavant en hôpital de jour " (A3-L108 à 121).*

Enfin, une enseignante qui souhaiterait davantage travailler avec les intervenants *"parce que les gamins ont de plus en plus de prises en charge avec des troubles psychologiques ou autres", se perçoit comme "démunie, avec l'impression qu'il faudrait presque une formation en sur la psychologie de l'enfant " (A8-L121 à 124).*

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'intégration des élèves de CLIS dans l'école ne fait pas l'unanimité des pratiques et nécessite parfois un fort investissement de l'enseignant spécialisé. C'est le cas de cet enseignant qui expliquait devoir rédiger une note de présentation de sa classe à l'équipe pédagogique et demander, dans le cas de l'intégration d'un de ses élèves, de faire avec celui-ci comme avec les autres (A3-

L130-131). C'est aussi ce qui provoque le désir, chez la jeune professeure des écoles, de quitter son poste (A13-L67). Par conséquent, la perception de la Classe d'Intégration Scolaire et de son enseignant, par l'équipe pédagogique, constitue un élément qui peut améliorer les conditions concrètes du travail ou, au contraire, être source de difficultés.

Afin de clore les entretiens, trois paramètres pouvant définir le travail en CLIS furent proposés aux enseignants. Issus des entretiens exploratoires, le défi pédagogique, la responsabilité de l'intégration et le travail en partenariat concernent en effet les principales fonctions attribuées aux enseignants en CLIS.

Le défi pédagogique fut évoqué pour décrire à la fois une sorte de pression ressentie par les enseignants en fonction des attentes de l'institution, des parents ou des collègues qui proposent l'orientation des élèves dans leur classe. Face à des enfants qui pour la plupart ont échoué de nombreuses fois dans leurs apprentissages ou qui éprouvent de grosses difficultés, la mise en place d'une solution pédagogique adaptée à chacun constitue un objectif à atteindre.

L'intégration des élèves dans l'école représente la mission pour laquelle les CLIS ont été créées. Par conséquent, il s'agit, pour les enseignants, de trouver les modalités les plus efficaces pour répondre aux demandes institutionnelles.

Enfin, le travail en partenariat semble devenir une nouvelle composante du travail en CLIS, en lien avec l'évolution de la population scolaire qui y est orientée et avec des besoins de prise en charge de plus en plus nombreux.

Dans le cadre de ma recherche, ces trois paramètres furent proposés à la fin des entretiens. Les enseignants interviewés étaient invités à les ordonner selon l'importance qu'ils leur accordaient, et pouvaient éventuellement ajouter d'autres caractéristiques à leur travail.

2.6 La perception des trois paramètres proposés pour caractériser le travail en CLIS

Accordant de l'importance aux trois paramètres et considérant majoritairement qu'ils étaient présentés dans le bon ordre, tous les enseignants ont aussi justifié leurs choix en les commentant chacun des paramètres, en particuliers le travail en partenariat qui semble poser le plus de problème aux enseignants.

Pour quatre enseignants, ce paramètre est perçu comme faisant défaut : " *Je le ressens comme un manque*" (A14-L182). " *C'est ce qui me manque le plus. C'est vrai qu'en formation, on nous a parlé de plateau technique, de machin...alors qu'en fait, c'est la bonne volonté personnelle* " (A15-L122-123). " *J'aimerais que ce soit comme ça.* " (A8-L189), " *S'il y avait un plateau technique, ils seraient à égalité*" (A12-L103). " *Je place le travail en partenariat en dernier car je n'ai pas eu de contacts* " (A13-L152).

Une cinquième collègue relativise sa réponse : " *Si c'est avec les collègues de l'école et avec l'AVS, oui, il y a partenariat. Si c'est avec les membres du CMPP, alors non.* "

Au contraire, selon trois autres enseignants, le travail en partenariat constitue un nouvel aspect dans leur travail. Pour l'un d'entre eux, cette nouvelle dimension est motivante : " *Depuis les SESSAD et les autres aides, c'est quelque chose de nouveau et ça donne envie. Donc je mettrais le partenariat en premier* " (A10-L147). Une collègue associe ce paramètre à une nouvelle compétence professionnelle : " *Le travail en partenariat, ça va devenir de plus en plus important et il faut apprendre à travailler avec eux. Mais il faut aussi accepter de lâcher un gamin, accepter qu'il y ait quelqu'un qui rentre dans la classe, accepter le va-et-vient. Heureusement que l'emploi du temps n'est pas rigide*" (A11-L115-116). Le troisième enseignant considère qu' " *avec les nouveaux gamins, ça changera la façon de travailler. On aura davantage besoin des pros. pour bosser avec eux* " (A3-L207).

Le défi pédagogique est également commenté en fonction de la population scolaire et des objectifs d'apprentissage. " *Il faut leur apprendre à lire, même s'ils ont déjà fait deux CP. Et puis il y a la différenciation*" (A4-L146-147). " *Le défi pédagogique, parce que lorsqu'un élève arrive en CLIS, il est en échec et il faut le tirer de son échec* " (A5-L182-183). " *Moi je me dis que si le gamin est bien dans sa peau, s'il retire sa carapace, s'il apprend à lire et à écrire, on aura tout gagné* " (A11-L109-110).

Le défi pédagogique est perçu comme lié à la fonction même de l'enseignant : " *C'est notre boulot*" dit une enseignante. (A8-L188). Une collègue le définit comme " *trouver la pédagogie qui permettra aux gamins d'apprendre. Mais ça ne me paraît pas difficile de trouver du matériel. On a à notre disposition beaucoup d'outils, que l'on peut aussi fabriquer. C'est pas difficile de trouver des moyens. Et puis*

on a toute cette liberté de travailler avec des jeux ou d'autres supports " (A9-L160 à 164).

Concernant la responsabilité de l'intégration, les avis diffèrent en fonction du contexte scolaire ou de la représentation des enseignants. *"Moi par rapport à l'école où je suis, la responsabilité de l'intégration, je la mettrais en dernier parce que ce n'est pas ce qui me pose le plus de problème. C'est certain que si j'étais dans une autre école et que l'intégration ne se passait pas bien, ce serait mon cheval de bataille et je la mettrais en premier " (A10-L143 à 146).* Une collègue associée à l'intégration scolaire le désire de sortir ses élèves parce qu'elle a *"vécu les « classes ghettos »".* Toutefois, elle relativise ses propos en ajoutant : *"A condition qu'ils se sentent valorisés, que les collègues mettent l'accent sur ce qu'ils arrivent à faire "*, et en faisant référence à la notion d'identité de classe (A11-L113 à 115).

Une enseignante ajoute : *"Moi quand j'ai débuté, c'était avant tout réconcilier le gamin avec l'école. Avec des enfants trisomiques ou autistes, je trouve qu'une CLIS, c'est idéal. Parce que pour les parents, quand les gamins arrivent en CLIS, c'est un échec et c'est très mal vécu. Alors que pour les gamins trisomiques qui arrivent en CLIS, c'est une victoire. Parce que c'est une classe pour des enfants handicapés. Ils vont être avec les autres et ils ne seront pas montrés du doigt " (A8-L182-183).*

Les enseignants ont aussi majoritairement ajouté d'autres éléments aux paramètres qui leur étaient proposés.

Mais il est intéressant de noter qu'un seul de ces éléments est lié au travail en CLIS, à savoir la pratique pédagogique. En effet, la notion de long terme et celle de liberté (pédagogique) sont proposées par trois enseignants. L'un d'entre eux justifie sa proposition : *"Pouvoir faire ce qu'on a envie, rebondir sur des projets, aller en forêt pour travailler un truc particulier. Mais en ayant des objectifs d'apprentissage, sans faire de l'occupationnel, mais sans les contraintes des IO. Je n'aurais pas envie de rentrer dans un moule, c'est trop important pour moi, ça " (A10-L148 à 152).*

Les autres éléments font référence à la spécialisation, à travers trois aspects : la personnalité des enseignants, une de leurs qualités professionnelles et leur formation. *"Il faut aussi avoir la personnalité qu'il faut, la patience et puis accepter que les acquisitions sont fragiles (...) et qu'il y a aussi la régression " (A7-L142-143)* estime une enseignante qui ne souhaite pas conserver son poste en CLIS. A l'opposé,

une collègue qui a pratiquement effectué toute sa carrière dans l'enseignement spécialisé, termine l'entretien en souhaitant "revenir sur la vocation" : "*Je pense qu'il faut effectivement avoir la fibre de l'AIS. Je ne saurais pas, je n'arriverais pas à travailler en classe ordinaire. L'attachement, les contacts, voire les gamins s'ouvrir, c'est de l'ordre des émotions*" (A11-L120 à 122).

Une collègue estime également qu'il "*faut avoir une personnalité et qu'il y a des jeunes qui ne sont pas prêts à ça. Il faudrait un entretien pour voir si on peut confier un poste comme ça.*" Mais le premier élément qu'elle souhaite ajouter est "*une formation adaptée pour travailler en CLIS*" (A8-L191 à 199).

Une enseignante, que nous avons déjà citée à propos des demandes qu'elle exprime pour améliorer le travail en CLIS cite également "*la connaissance du handicap*" et déplore "*une pauvreté du système au niveau de la formation*" (A9-L166 à 174).

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intégration de la Classe d'Intégration Scolaire et de son enseignant au sein de l'école, a des répercussions sur son propre travail. Mais cet élément est aussi déterminant dans le cadre de notre recherche, puisqu'il permet de comparer le discours tenu par les enseignants en CLIS avec celui de leurs collègues en classe ordinaire. Par conséquent, la perception de la place qu'ils occupent dans l'équipe pédagogique sera à la fois analysée en tant que constituant de l'identité pour soi, mais aussi en tant que critère dans le processus d'attribution par autrui.

2.7 La place des enseignants de CLIS dans l'école, selon eux

La majorité des enseignants de CLIS se perçoivent comme "*des enseignants comme les autres*". L'un d'entre eux insiste sur la notion de "*local*", de "*rattachement à une équipe*". "*Quand je me présente, je dis que je suis instit. dans telle école et que j'ai la CLIS*" (A2-L126). D'autres collègues justifient leur perception par "*les mêmes responsabilités et les mêmes fonctions*" qu'ils partagent au sein de l'école, par "*la bonne ambiance qui y règne*", et considèrent que la différence réside dans la pédagogie qu'ils mettent en place (A7-L181).

Toutefois, une enseignante considère que, dans son école, elle a *"l'impression d'être à la même place que les autres, mais que c'est au niveau des parents et des élèves qu'elle se sent perçue comme une maîtresse à part"* (A8-L104).

Quelques enseignants font aussi référence à la réaction de leurs collègues : *"Ils se rendent compte de la difficulté du poste"* (A5-L151) ; *"Depuis mon remplacement, certains ont un peu plus conscience de ce qu'on fait en CLIS, ils se disent que c'est bien spécifique et que tout le monde ne peut pas le faire"* (A1-L70). Ceci incite cette dernière à se positionner comme appartenant au *"groupe des enseignants spécialisés"* (A1-L103). Un autre enseignant relate également les réflexions de certains de ses collègues de l'école : *"C'est vachement bien, t'as que 7-8 gamins, tu fous rien"*, ou encore : *"T'as des collègues qui te plaignent parce qu'ils voient bien les problèmes que t'as, les comportements et tout le bazar, et qui te disent « j'y arriverais pas »"* (A3-136 à 139). Cette divergence dans la perception de la Classe d'Intégration Scolaire est aussi indiquée par une autre enseignante : *"Certains de mes collègues ont une sorte d'apitoiement, mais en même temps ils disent « elle en a peu »"* (A6-L106).

Enfin, la jeune professeure des écoles qui souhaite quitter son poste décrit l'accueil qui lui a été réservé lors de son arrivée dans l'école : *"Dès le début de l'année, on m'a dit « Sincères condoléances ». C'était à savoir dans combien de temps je serais en dépression. Donc l'année a été très dure. J'ai eu de mauvais contacts. Et puis, évidemment, quand il y avait quelque chose dans l'école, une bêtise de faite, c'était les gamins de la CLIS. Ils n'ont pas compris encore que leurs élèves aussi étaient capables de faire des bêtises"* (A13-L96 à 100).

Les représentations qu'ont les enseignants en CLIS de leur travail et de leur métier les amènent à se présenter à la fois comme des enseignants comme les autres mais aussi comme ayant une personnalité particulière voire une vocation, et à revendiquer leur spécialisation et un rôle important à jouer. A une compétence spécifique de gestion de l'hétérogénéité, ils associent une qualité relationnelle liée au regard particulier porté sur l'élève en difficulté. Une certaine liberté pédagogique, une absence de pression des programmes et la possibilité de réaliser des projets pédagogiques constituent des atouts décrits par les enseignants, mais ils font aussi part des difficultés qu'ils rencontrent parfois

comme par exemple l'absence de prise en charge des élèves, les temps de réunion... De plus, la plupart d'entre eux éprouvent des inquiétudes quant à l'évolution de la population orientée dans leur classe et plus précisément vis-à-vis des enfants autistes pour lesquels ils n'ont pas reçu de formation.

Cette première analyse des entretiens menés avec des enseignants en poste dans ce type de classe spécialisée a permis d'accéder à leurs pratiques professionnelles et à leurs propres représentations de leur métier. Ainsi, le soi professionnel est apparu à travers le discours biographique de quinze de ces enseignants, et en particulier la mise en lumière des raisons qui les ont amenés à postuler en CLIS ou à désirer quitter cette classe.

Le choix du métier, et la représentation du travail à effectuer avec des élèves en intégration scolaire, représentent donc des vecteurs privilégiés dans ma recherche. En effet, ils constituent les thèmes également abordés auprès des autres enseignants exerçant en classe ordinaire, et auprès d'autres professionnels que j'ai choisi de convoquer, à savoir des orthophonistes et des Auxiliaires de Vie Scolaire.

Dans cette seconde partie, j'ai recherché quel rôle jouent la formation professionnelle, initiale ou continue, et l'expérience professionnelle dans l'acquisition des connaissances sur l'enseignement spécialisé et notamment sur les CLIS. Pour ce faire, j'ai fait intervenir la présence ou non d'une Classe d'Intégration Scolaire de type 1 dans l'école, comme élément permettant de distinguer la population enseignante en classe ordinaire.

Par conséquent, l'analyse de ces entretiens portera sur deux points essentiels :

Le premier point sera axé sur les connaissances des enseignants en classe ordinaire sur les CLIS et la comparaison de l'enseignement pratiqué en classe ordinaire et pratiqué en CLIS selon ces enseignants. Néanmoins, à cette analyse sera jointe un thème évoqué par les enseignants en poste dans une école où est présente une CLIS : les pratiques d'intégration. En effet, il m'a semblé intéressant d'interroger ces enseignants sur les raisons qui les ont amenés à intégrer des élèves dans leur classe ou à travailler avec l'enseignant spécialisé, ainsi que sur les conséquences professionnelles qu'ils perçoivent et sur les réactions de leurs élèves.

Le second point abordera la perception qu'ont les enseignants en classe ordinaire de l'enseignement spécialisé en comparant parfois leur travail avec celui effectué en CLIS et en les invitant à décrire les compétences et les qualités professionnelles qu'ils estiment nécessaires à cette classe spécialisée.

B Discours tenu par des enseignants en classe ordinaire

Six enseignants exerçant en classe ordinaire dans une école où il n'y a pas de Classe d'Intégration Scolaire et huit enseignants de classe ordinaire en poste dans une école où il y a intégration scolaire furent rencontrés. Les questions initialement prévues concernant la perception de l'enseignement spécialisé ont été quasi-identiques. Par conséquent, l'analyse de contenu des entretiens sera commune aux deux populations enseignantes. Il en sera de même pour celle relative à l'acquisition des connaissances sur les Classes d'Intégration Scolaire, puisque cette acquisition a normalement dû s'effectuer au cours de la formation initiale des professeurs des écoles.

1 Leur connaissance des CLIS

1.1 L'acquisition de ces connaissances

L'hypothèse d'une acquisition des connaissances des CLIS au cours de la formation initiale des professeurs des écoles est infirmée par trois enseignants (B1-L83 ; B3-L86 ; B5-L32-33) et confirmée par cinq. Néanmoins, ces cinq enseignants se rejoignent sur le contenu d'enseignement qui concernait surtout "*la présentation des différents sigles*" (B7-L36), (C3-L6) et (C1-L12) "*la typologie*" (C6-L7). La cinquième enseignante précise être en formation CAPA-SH pour handicap moteur et "*sait qu'il y a des CLIS pour différents handicaps.*" Toutefois, ses connaissances sur les CLIS de type1 s'expliquent aussi par le fait qu'elle avait effectué un remplacement dans une CLIS pendant quatre jours et aussi parce qu'elle a une "*amie qui est maître E et qui lui*

parle un peu de son travail " (C1-L1 à 16). C'est également le cas pour une autre collègue qui ne mentionne pas l'IUFM mais qui, en tant que « zilienne », avait déjà effectué des remplacements dans une CLIS pendant quatre jours, et a également une amie maître E. (C2-L14 à 16) Cette enseignante explique aussi qu'avant sa formation, elle avait visité *"une classe qui existait avant les CLIS"* et dont elle ne se souvient plus du nom car *"dans le pays haut, ce n'est pas toujours les mêmes noms"* (*ibid*-L8 à 10). Il s'agit en fait d'une classe de perfectionnement.

Ces deux facteurs explicatifs concernent également six autres enseignants. En effet, trois d'entre eux déclarent connaître les CLIS par l'intermédiaire d'un ami, trois autres ont déjà effectué des remplacements dans une CLIS 1.

Une enseignante précise qu'elle a *"entendu parler des CLIS par des copines qui avaient déjà une formation et qui étaient en poste"* (C6-L40). Une collègue confirme cette source de connaissances qu'elle nomme *"liens, relations privées"*, et considère *"nulle la formation à l'IUFM"* (B4-L21 à 27).

Deux enseignants évoquent leur expérience professionnelle dans une CLIS (B6-L94) mais l'un d'eux précise *"qu'au bout d'une semaine, elle avait demandé à partir : "Je n'avais pas les compétences. Les enfants vous renvoient tout de suite votre incompetence, si on ne maîtrise pas la classe, si on n'arrive pas à leur proposer des activités qui les intéressent"* (B2-L58 à 60). Quant au troisième enseignant, il ajoute à sa connaissance des CLIS par l'expérience en tant que remplaçant le fait d'avoir *"un petit neveu trisomique qui est scolarisé dans une Classe d'Intégration Scolaire"* (B8-L48-49).

Les enseignants de classe ordinaires exerçant dans une école où est implantée une Classe d'Intégration Scolaire furent invités à la décrire au début de l'entretien. Les questions portaient sur l'effectif de la CLIS, la présence d'un AVS et d'un plateau technique, l'âge des élèves et leur niveau scolaire.

1.2 La capacité à présenter la CLIS de leur école

Tous les enseignants donnent l'effectif de la CLIS. L'un d'entre eux précise que son collègue de CLIS a été dans l'obligation d'accueillir un élève en urgence et, de ce fait, a un effectif qui dépasse la norme maximale de douze élèves : *"C'est une gamine qui se mettait en danger (...) L'IEN a appelé mon collègue chez lui pour lui parler de*

cette gamine et pour lui demander s'il voulait bien la prendre. Il ne pouvait pas fermer sa porte donc il a accepté " (B6-L5 à 14).

La présence d'un AVS est également connue de tous les enseignants qui précisent aussi son ancienneté.

Néanmoins, leurs réponses diffèrent au sujet du plateau technique. En effet, une enseignante explique qu'il y a une convention entre la CLIS, le CMP et le SESSAD (B3-L11) alors que trois enseignants déclarent ignorer ce qu'est un plateau technique mais en précisant qu'*"il y a des intervenants dans la CLIS, en orthophonie ou en psychomot* ⁸⁷ *"* (B5-L11).

L'âge des élèves scolarisés dans la Classe d'Intégration Scolaire est également connu par les enseignants interviewés qui donnent le plus souvent une « fourchette » d'âge qui se situe entre 6 et 9/10 ans. L'un d'entre eux précise : *" Les plus grands ont toujours été ici dans la CLIS. Ils ont été orientés juste après la maternelle. Et on les a vus progresser, surtout dans le comportement. Mais enfin, ça reste quand même des gamins avec un handicap important pour certains "* (B7-L17 à 19). Un autre enseignant donne spontanément l'âge et la répartition pédagogique effectuée par son collègue de CLIS : *"Il a tous les âges, de 6 ans jusqu'à 12. Ça lui fait quatre groupes de niveau "* (B6-L21). Toutefois, tous les autres enseignants interrogés sur la répartition pédagogique sont aussi capables de fournir une réponse précise, qui, généralement, est commune à toutes les CLIS. En effet, ils expliquent que leur collègue de CLIS propose un enseignement de maternelle pour les plus jeunes élèves ou pour ceux qui ont le plus de difficultés, et des apprentissages en termes de lire, écrire, compter pour le plus grand nombre d'enfants, parfois un contenu de CE1 et de CE2 pour les plus grands. Une enseignante précise que *certains élèves "ont une aide en orthophonie parce que c'est des cas lourds. Ils sont handicapés de naissance "* (B5-L17 à 19). Une autre enseignante explique que sa collègue de CLIS a des *"enfants autistes et des trisomiques, et deux ont des troubles du comportement. Le niveau scolaire n'est pas élevé. Il n'y a que trois élèves qui sont dans les apprentissages un peu scolaires. Les autres, c'est surtout leur apprendre à être avec les autres, à respecter certaines règles de vie, et puis aussi de la motricité "* (B3-L15 à 18).

Les autres enseignants exerçant en milieu ordinaire évoquent les caractéristiques des enfants orientés en Classe d'Intégration Scolaire par différents

⁸⁷ psychomotricité

critères. Même si une telle classe n'est pas implantée dans leur école, certains enseignants ont recours à une expérience professionnelle plus ou moins lointaine pour justifier leur perception, l'un d'entre eux affirme ne pas savoir ce qu'est une CLIS et fait appel à une comparaison avec un type de classe spécialisée pour justifier ses représentations.

1.3 La perception de la population scolarisée en CLIS par les autres enseignants exerçant en milieu ordinaire

La première de ces enseignants exerçant en milieu ordinaire évoque le comportement des élèves et le Quotient Intellectuel des élèves scolarisés en CLIS, classes dans lesquelles elle a eu une expérience professionnelle en tant que remplaçante. Elle explique : *"Les CLIS que j'ai vues, c'était surtout pour le handicap mental. Il m'a semblé effectivement que les élèves que j'ai vu avaient un QI plus limité mais je ne voyais pas toujours la différence avec les CLAD. C'était plus un problème de comportement"* (C1-L15 à 17). Interrogée sur la présence éventuelle d'enfants souffrant d'autisme ou de trisomie, elle répond : *"Non, c'était plus de la déficience intellectuelle avec un comportement parfois spécial."* (ibid-L19). Invitée à comparer ces élèves avec ceux qui sont en difficultés scolaires dans des classes ordinaires, elle précise : *"Je me souviens que les gamins qui étaient en CLIS étaient moins perturbateurs que les autres enfants. Ils étaient plus inhibés alors que d'autres en classe ordinaire avaient un problème de comportement"* (ibid-21 à 24).

Deux enseignantes utilisent le critère d'orientation pour expliquer la présence d'enfants en CLIS. L'une d'elle a exercé durant quatre jours dans cette classe, et précise qu'elle a une amie Maître E qui lui fait part de ses activités professionnelles. Toutefois, elle explique avoir été perplexe quant à l'orientation des élèves sortant de CLIS : *"Moi j'ai un gros souci parce que dans le pays haut, on envoyait en SEGPA des élèves de CLIS avec déficience, alors que je pensais que la SEGPA n'était pas pour des élèves déficients. Moi je mets dans la CLIS des élèves en gros retard scolaire avec ou sans déficience. D'ailleurs, je ne sais pas s'il y a un critère"* (C2-L21 à 24).

Sa collègue relate également un remplacement qu'elle avait effectué dans une CLIS en mettant en avant l'hétérogénéité des élèves : *"C'était un public*

complètement hétérogène ou hétéroclite (...) Moi, ce que j'en pense, c'est que les gamins avaient, pas tous, mais pour le plupart, ces gamins avaient été orientés en CLIS par défaut, c'est-à-dire qu'on ne savait pas quoi faire d'eux " (C3-L9 à 12). Au cours de l'entretien, cette enseignante évoquera les différentes pathologies mentales qu'elle considère comme nécessaire à connaître pour exercer en CLIS, mais aussi la nécessité que le maître de CLIS ne soit pas que le maître des « beubeus » (ibid-L43 et L46).

Contrairement à ces enseignantes, deux de leurs collègues citent le handicap comme caractéristique de la population orientée en CLIS.

L'une d'elle fait part d'une expérience d'orientation d'une de ses élèves dans une Classe d'Intégration Scolaire : *" J'ai eu une petite fille qui posait de gros problèmes, qui n'avait pas réussi à lire au bout du deuxième CP et qui, en même temps, était épileptique. C'est la première chose qui m'a mis en rapport avec la classe de CLIS. Je sais que ces classes existent, qu'elles gardent les enfants suffisamment longtemps et qu'elles accueillent des enfants plutôt handicapés mentaux avec une déficience avérée " (C4-L7 à 10). Cette enseignante évoque également les raisons pour lesquelles des enfants éprouvent des difficultés scolaires, qui sont parfois liées au handicap : *" J'ai eu une autre élève, c'était des problèmes psychologiques avec les parents, c'était pas un problème d'origine sociale. On pense que quand ça coince quelque part, c'est qu'il y a un problème dans la famille, ou qu'il y a eu quelque chose à la naissance ou pendant la grossesse. C'est tout le problème du handicap. On n'est pas à l'abri " (Ibid-L46 à 50).**

En plus du critère du handicap, sa collègue propose une définition des Classes d'Intégration Scolaire en fonction de leurs objectifs et de l'enseignement adapté : *" Je sais qu'il y a plusieurs CLIS selon le handicap, de 1 à 4 (...) Je les conçois comme des classes intermédiaires entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé. Leur avantage, c'est que les élèves, on⁸⁸ nous avait dit qu'ils avaient un projet personnel et un projet individualisé. On peut donc mieux les suivre. Mais généralement, ce sont pour des élèves handicapés. " (C6-L5 à 12) Interrogée sur une éventuelle orientation des élèves de CLIS en milieu ordinaire, l'enseignante pense que les CLIS n'ont pas cet objectif. Elle justifie son opinion en précisant : *" Au contraire, je pense que les gamins y sont bien, qu'il faut les laisser dans cette classe parce que, justement, ils ont un projet individualisé, que tout est fait pour les considérer chacun. Mais je pense aussi que cela**

⁸⁸ Le « on » fait référence à la formation préparant au CAPA-SH dont a bénéficié l'enseignante.

dépend de leur handicap, de leurs difficultés. Je pense que tout cela doit être bien pensé" (ibid-L14 à 17).

La dernière collègue interviewée explique qu'elle " *ne sait pas vraiment ce qu'est une CLIS*" et qu'elle n'a " *jamais eu de points précis* " (C5-L4). Ayant la direction de l'école, elle fait part d'un dossier qui lui a été remis sur l'adaptation et l'intégration scolaire, mais, faute de temps, elle ne l'a pas encore consulté. C'est pourquoi, l'enseignante fait référence aux classe d'adaptation, type de classe spécialisée qu'elle connaît suite à l'orientation de deux élèves de l'école, et donne la définition suivante : " *Pour moi, une CLIS c'est comme une CLAD et j'ai l'impression que dans une CLIS, les élèves ont encore plus de difficultés scolaires que dans une CLAD, avec un effectif réduit* " (ibid-L6 à 8). Toutefois, elle explique devoir accueillir prochainement une élève actuellement scolarisée dans une CLIS. " *Ses parents veulent qu'elle vienne chez nous en CM2*" dit-elle. " *On a refusé parce qu'elle n'a pas le niveau. Alors on est obligé de l'inscrire au CE2* " (ibid-L11 à 16).

Cette enseignante évoque également le travail effectué dans une Classe d'Intégration Scolaire en " *imaginant un travail spécifique avec une adaptation plus qu'individuelle*" (ibid-L21). Au cours de l'entretien, elle illustrera sa conception d'un tel enseignement.

Néanmoins, l'individualisation et la différenciation sont effectivement des moyens didactiques cités par les autres enseignants en classe ordinaire. Certains citent également une méthode d'apprentissage de la lecture utilisée en CLIS.

1.4 Leur représentation du travail de l'enseignant en CLIS

En comparant son propre travail à celui de l'enseignant en CLIS, une enseignante perçoit sa classe comme " *un wagon. On prend les élèves en début d'année avec des compétences normalement acquises, et puis, en fin d'année, ils doivent en avoir acquis de nouvelles, tout ça par rapport à un programme. Et puis, sauf pour les PPRE⁸⁹, je ne fais pas de projet individuel. C'est pas rédigé, conçu, pensé individuellement. Alors qu'en CLIS, les gamins arrivent aussi avec leur petite valise de compétences que l'on va remplir davantage mais on ne sait pas vraiment jusqu'où on va pouvoir les amener* " (C-L33 à 38).

⁸⁹ Projet Personnalisé de Réussite Educative

Une autre enseignante évoque également le travail par petits groupes de niveau et *"faire de l'individuel"*. Mais elle imagine aussi la possibilité *d'un parrainage pour les élèves qui sont autonomes avec les plus petits "* (C3-L28-29). Toutefois, ce qui, à sons sens, différencie le travail de l'enseignant en CLIS et le sien, c'est ce qu'*"il y a à faire autour de l'intégration des élèves de CLIS : Je vois l'intégration dans les deux sens, c'est-à-dire partager des activités avec les autres classes mais sur des activités où les gamins de la CLIS ne sont pas à la traîne, pour ne pas renforcer encore leur handicap. Par exemple, faire du sport ou des activités de décroisement. Il faut que les autres élèves viennent aussi faire des activités dans la CLIS "* (ibid-L32 à 37).

L'enseignante qui avait évoqué précédemment une adaptation individuelle (C5) imagine un travail qui reposerait sur un thème commun et à partir duquel *"on va essayer de faire passer des messages à l'un, à l'autre, différent pour s'adapter à leur niveau. "* Elle ajoute à cela un travail de motivation, de relation et de valorisation *"sans abrutir l'enfant avec le travail scolaire. C'est pas une classe de rattrapage où il faut bourrer le gamin avec des exercices, des fiches "* (C5-L21 à 26 et 31 à 33).

Au cours de l'entretien, deux collègues évoquent la méthode de lecture Borel-Maisonny, méthode phonétique accompagnée d'une gestuelle. L'une d'elles l'évoque en relatant son utilisation par une amie enseignante spécialisée. La seconde explique l'avoir découverte lors d'un remplacement en classe de perfectionnement et l'avoir repris par la suite dans sa classe de CP. *"Je pense que dans l'enseignement spécialisé, il y a des choses pédagogiques à reprendre"* ajoute-t-elle.

Invités à évoquer les difficultés que l'enseignant de CLIS peut rencontrer dans son travail, la majorité de leurs collègues d'école en classe ordinaire ne perçoivent pas de réelles difficultés spécifiques à cette classe spécialisée. Les autres enseignants relativisent par l'expérience de l'enseignant en poste dans la CLIS de leur école ou par la nouvelle population qui y est accueillie.

1.5 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon leurs collègues d'école

Des gamins un peu énervés aujourd'hui (B5-L77-78), des problèmes relationnels avec les parents (*"avec lesquels il voudrait travailler davantage"*) (B6-L135-136), des difficultés comme tout le monde (B4-L115) constituent les principaux éléments fournis pour exprimer les difficultés dans le travail de l'enseignant en CLIS.

Néanmoins, la quatrième enseignante ajoute : *"Il faut dire qu'il est bien rôdé, qu'il connaît bien son boulot, mais je pense qu'un nouvel enseignant en éprouverait "* (B4-L116-117). De même, sa collègue précise : *"Elle est fatiguée parce qu'elle a des problèmes avec tel enfant, le jour où il est plus énervé, mais je dirais que comme tous les instits, sauf qu'elle en a...je pense au petit autiste qu'elle a dans sa classe, c'est sûr que c'est plus difficile à gérer qu'un autre gamin "* (B5-L77 à 79).

Tous les enseignants en classe ordinaire interviewés ont démontré une forte capacité à présenter avec précision la Classe d'Intégration Scolaire présente dans leur école et l'adaptation pédagogique qui y est pratiquée. S'ils sont tous engagés dans des activités ayant pour objectif l'intégration des élèves de la CLIS, il nous a paru intéressant de les interroger sur les raisons pour lesquels ils la pratiquent et sur la manière dont elle est perçue par leurs propres élèves.

2 La perception de l'intégration scolaire par les enseignants en classe ordinaire

2.1 Les motivations de l'enseignant

Si deux enseignants évoquent une « tradition » dans l'école d'intégrer les élèves de CLIS, soit par une pratique d'intégration individuelle pour des élèves atteints de surdité, soit pour des élèves ayant l'âge de quitter l'école élémentaire, ils se joignent à leurs collègues pour exprimer leur désir de travailler avec l'enseignant de CLIS.

En effet, l'une de ces deux enseignantes précise qu'il s'agit *"d'une volonté de l'école et explique : Moi, j'ai des enfants sourds à intégrer dans ma classe. Quand elle connaît mieux les enfants, l'enseignante de CLIS demande aux instits d'intégrer tel enfant pour la lecture, tel autre en sport, etc. en fonction de l'âge et des capacités motrices des enfants. "* (B5-L36 à 39). Lorsqu'on lui demande si cette intégration engendre une surcharge de travail l'enseignante répond : *"Non, à part le B.A.BA, savoir s'adapter à eux. Mais moi j'ai eu la chance d'avoir deux personnes dans la classe pour les enfants sourds. Un codeur parce que j'avais une petite fille qui a un implant*

cochléaire, donc elle a une personne pour elle toute seule qui lui fait la LPC⁹⁰, et puis une autre enseignante pour les trois autres élèves " (ibid-L49 à 51). Néanmoins, à la question de savoir si cette intégration nécessite des bilans réguliers, l'enseignante précise : "Oui, parce qu'ils sont beaucoup pris en charge (...). En fait, c'est une surcharge de travail et de temps de réunion, mais moi, personnellement, je trouve que ce n'est pas énorme parce que j'ai un effectif réduit du fait de l'intégration " (ibid-L53 à 55).

Sa collègue relate la tradition dans l'école de faire profiter aux élèves de CM2 d'un séjour en classe de découverte. Ayant ce niveau de classe depuis deux ans, l'enseignante va chercher les élèves de CLIS, qui sont dans leur dernière année, dès qu'elle mène une activité en lien avec le projet. Le nombre d'élèves qu'elle intègre dans sa classe varie en fonction des années. L'enseignante justifie cette pratique par l'orientation future de ses propres élèves ou de certains élèves de CLIS en SEGPA. Néanmoins, elle ajoute : " C'était surtout vrai avec les anciens de la CLIS. Maintenant ça a changé. Ils sont plus fortement handicapés et on est limité dans les activités qu'on peut leur proposer " (B3-L83-84). Mais l'orientation commune des élèves de CM2 et de CLIS ne constitue pas la seule raison pour laquelle l'enseignante justifie l'intégration. "C'est important de faire prendre conscience aux enfants qu'ils ont des différences, des handicaps, la reconnaissance aussi. Par rapport au handicap, j'ai quelqu'un dans ma famille qui est trisomique, donc quand même..." (ibid-L81 à 83).

Tout comme pour cette enseignante, les raisons pour lesquelles ses collègues justifient des activités communes avec les élèves de CLIS sont constituées d'un mélange d'arguments à caractères personnels et professionnels. Par exemple, la dernière enseignante interviewée explique : "En plus de ma sensibilité pour le handicap, je trouve que, d'un point de vue professionnel, ça oblige à se remettre en question quand on est avec les élèves de CLIS. On est attentif à leur compréhension et on essaie de trouver des trucs pour qu'ils comprennent. " L'enseignante ajoute : "C'est vrai qu'on devrait faire ça aussi pour nos élèves en classe ordinaire " (B8-L62 à 65).

Une autre collègue évoque "la personnalité de l'enseignant de CLIS, ses projets fédérateurs et l'envie de connaître les élèves de CLIS " comme motivation l'ayant incité à pratiquer l'intégration scolaire (B1-L101-102).

⁹⁰ Langue Parlée Complétée

Ces « projets fédérateurs » ou pédagogie du projet pratiquée par les enseignants de CLIS semble représenter un attrait pour d'autres collègues de classe ordinaire.

"Mettre en place un projet qui nous est présenté de manière pédagogique m'a incité à y participer", explique l'un d'eux qui ajoute : "L'enseignant en CLIS ne nous le présente pas d'une manière, entre guillemets, humaniste, je veux dire, il ne nous demande pas de faire de l'humanitaire. C'est un enseignant. Il présente son projet à travers des apprentissages et des objectifs pédagogiques " (B2-L75 à 79). Deux autres collègues expliquent également la manière dont se déroule cette pratique dans leur école respective. *"Il y a des fois où c'est une classe qui travaille avec la CLIS, parfois c'est tout un cycle ou pourquoi pas toute l'école. C'est vrai que la collègue est très dynamique et qu'elle a toujours envie de faire plein de trucs dans l'école. Mais nous on a les programmes et on ne peut pas toujours suivre "* (B7-L63 à 67).

"En début d'année, elle nous propose un projet pendant un conseil des maîtres et on voit si ça nous intéresse ou si ça peut rentrer dans nos programmes par rapport aux IO. C'est intéressant parce que ça change tous les ans de thème. Une année, ça touche surtout à l'environnement, une autre année, c'est la citoyenneté. Enfin ça, c'est les thèmes mais concrètement, on peut travailler en lecture ou en arts plastiques ou en musique etc. Alors des fois, c'est une ou deux classes qui travaillent avec la CLIS, des fois, ça peut être un cycle " (B8-L54 à 59).

Parmi les arguments l'ayant motivé pour pratiquer l'intégration scolaire, la première enseignante interrogée avait aussi évoqué le désir que ses élèves travaillent avec ceux de la CLIS en percevant ainsi un intérêt pour les enfants de classe ordinaire de pratiquer des activités communes avec des enfants différents. Toutefois, certains enseignants relativisent l'intégration en évoquant, par des récits d'expérience, le ressenti des élèves handicapés dans une classe ordinaire.

2.2 L'intérêt pour les élèves en classe ordinaire

Se rendre compte des différences et acquérir un autre regard sur les enfants atteints d'un handicap constituent les objectifs éducatifs principaux présentés par les enseignants de classe ordinaire pour leurs propres élèves. L'un d'eux explique qu'à la suite d'activités communes inhérentes à un projet, ses élèves ont appris à respecter les

élèves de la Classe d'Intégration : *"Cette année, quand une élève de la CLIS est venue dans notre classe, aucun n'a eu un regard de moquerie, aucune critique et ça m'a touché. Je me suis dit « c'est important », ça m'a fait plaisir "* (B1-L104 à 108). Une collègue évoque également la réaction positive de ses élèves lorsque des enfants en intégration ont rencontré des difficultés : *"J'avais des gamins de CLIS dans mon groupe. Je croyais que tout ce qu'on avait vu la semaine d'avant, ils l'avaient acquis. Et bien non, il a fallu que je reprenne avec eux. Ça s'appelle la régression. Mes élèves ont bien réagi. Ils ont d'abord essayé d'expliquer eux-mêmes ce qu'on avait fait. D'ailleurs, ça a marché avec un gamin. Pour les autres, je leur ai vite donné du travail et j'ai repris avec les gamins de la CLIS. Mais en tout cas, il n'y a pas eu de moqueries ou d'autres réactions. C'était pour aider "* (B8-L86 à 94).

Pour favoriser cet apprentissage de la citoyenneté, différents moyens didactiques sont mis en place par l'équipe enseignante. L'un d'eux consiste en une information sur le handicap donnée par l'enseignante de la CLIS : *"Elle passe dans les classes en début d'année, elle explique comment sont ses enfants, elle répond aux questions des élèves "* (B5-L43-44).

Lors des activités communes, une attention portée sur les compétences des élèves qui sont regroupés constitue également un autre moyen : *"On essaye de faire des groupes plus ou moins homogènes, parce que dans nos classes, on a aussi des gamins en difficultés "* (B8-L97-98).

En effet, les enseignants en classe ordinaire ont aussi le souci de ne pas mettre les élèves provenant de la CLIS en échec ou de mal vivre les situations d'intégration. Si l'un d'eux explique que *"les élèves de la CLIS ont besoin d'être reconnus et valorisés"* (B3-L78), la collègue précédente justifie le regroupement par capacités et le besoin de valorisation en prenant position sur les différentes modalités possibles d'intégration : *"Je préfère travailler comme ça plutôt que d'intégrer les gamins tout seuls en math. ou en français. Je trouve ça bête de les faire venir dans une classe et de les faire repartir après. Ils ont leur classe comme nos élèves ont la leur. L'intégration, on ne parle que de ça mais je pense qu'il faut bien la penser (...) il faut que les gamins soient valorisés, sinon, c'est pas la peine. L'image du handicapé de la classe, c'est pas super "* (B8-L99 à 103).

La crainte que l'enfant en intégration se sente à l'écart est également exprimée par une autre enseignante qui l'évoque en relatant des circonstances et des problèmes matériels liés à l'effectif de sa classe : *"L'année dernière, j'avais 28 élèves.*

Lorsqu'elle arrivait, je lui mettais une chaise en plus. Donc physiquement, c'était dur pour elle (...) et puis elle était accompagnée par l'AVS, du coup, elle était un peu à part" (B4-L68 à 74).

L'enseignante précédente qui avait été confrontée au phénomène de régression avait poursuivi sa narration par : *"Je pense qu'il faut donc savoir s'adapter à eux, ne pas se décourager et accepter de recommencer. "*

Cette perception d'un savoir-faire et d'un savoir-être spécifiques face à des élèves présentant des troubles cognitifs importants est partagée par de nombreux enseignants exerçant en classe ordinaire. Elle va être maintenant analysée en comparant toutefois les discours tenus au sujet des motivations pour enseigner en CLIS.

3 La perception de l'enseignement spécialisé par les enseignants en classe ordinaire

3.1 Les compétences et les qualités professionnelles qu'ils perçoivent comme nécessaires pour enseigner en CLIS

Qu'ils aient ou pas une Classe d'Intégration Scolaire dans leur école, les enseignants en classe ordinaire rencontrés ont une perception quasi-identique des compétences et des qualités nécessaires pour enseigner en CLIS. La majorité considère que l'enseignant spécialisé doit faire preuve de tolérance, de patience, de disponibilité, d'amour des enfants, etc., c'est-à-dire posséder les qualités liées au métier d'enseignant en général, mais en les "*multipliant*", en les "*accentuant*" dans sa classe d'intégration. (B1-L65 à 71 ; B3-L 35 à 50 ; B5-L68 à 74).

Une enseignante évoque la personnalité de l'enseignant spécialisé qu'elle considère comme devant avoir *"une forte personnalité pour donner envie de participer à ses projets. Il ne doit pas se faire oublier mais en même temps, il ne doit pas s'imposer. C'est une question de caractère, être sympa. Et ne pas donner une image d'enseignant qui subit son travail. Mais on voit qu'il le fait avec beaucoup de passion. C'est une vocation "* (B2-L40 à 47).

" La vocation ", " la foi" sont également citées par une autre enseignante qui précise : *" Il faut y croire et puis avoir l'énergie (...) parce que c'est pas facile"* (B7-L70-71). Elle considère également que l'enseignement spécialisé est *" une question de*

relation différente avec les enfants, une approche différente. Et les enfants le sentent", précise-t-elle, " parce que dans l'école, même avec les élèves des autres classes, les gamins l'aiment bien. Lorsqu'il y a une activité en décrochage, ils veulent tous être avec la maîtresse de la CLIS " (ibid-L75 à 79).

Une jeune professeure des écoles met en avant *"une sensibilité particulière"* qu'elle généralise à l'ensemble des enseignants relevant de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire : *" C'est surtout une question de volonté d'aller vers ces élèves-là, de les aider. Mais c'est valable à mon avis pour tout ce qui concerne l'AIS. On a envie ou on n'a pas envie d'y aller. Ça peut être dramatique de mettre quelqu'un qui n'a pas du tout envie d'y aller " (C2-L64 à 67).*

De la même façon, les enseignants interviewés se rejoignent pour exprimer deux compétences pour occuper un poste en CLIS, à savoir une maîtrise des contenus d'enseignement et une connaissance en psychologie de l'enfant et dans le domaine du handicap afin d'adapter les apprentissages.

A ce sujet, une enseignante fait part de sa propre expérience vécue dans un établissement spécialisé : *"J'ai senti quand même rapidement mes limites dans la connaissance du handicap, dans certaines pathologies et puis dans l'adaptation pédagogique. Parce que quand on sort de l'IUFM, on arrive avec des schémas pour une classe normale sans problème, et là, sur le terrain, même en classe ordinaire, tu t'aperçois que la réalité est bien loin des belles images qu'on te donne à l'IUFM, avec des gamins qui n'ont pas de problème, avec une belle classe et beaucoup de matériel. Mais je pense qu'il faut savoir travailler tout autrement (...) et avoir un autre regard sur l'enfant. Il faut se dire que ces gamins-là sont aussi capables de progresser, ne pas considérer qu'ils sont dans une « classe- parking » et les faire travailler qu'avec des manuels et des crayons" (C1-L59 à 68).*

L'adaptation et la différenciation pédagogique sont perçues par une autre enseignante comme une compétence spécifique : *"Je pense que ça demande beaucoup de préparation parce qu'il y a différents niveaux et puis il faut se creuser la tête parce que, par exemple, si le gamin n'a pas appris à lire dans un CP normal, il faut trouver comment lui apprendre à lire avec des méthodes plus efficaces. Faire des recherches, préparer du matériel, ça demande plus de temps " (B4-L109 à 112).*

Un enseignant évoque la gestion de la classe spécialisée qui nécessite d'être *"très organisé et extrêmement soucieux de chaque élève, ce que l'on n'arrive pas à faire*

dans une classe ordinaire, sur le parcours de chaque élève, où il en est, comment le faire avancer (...) puisque ces enseignants-là ont les élèves pendant trois ou quatre ans d'affiler, ce qui doit leur demander une grande organisation générale" (B6-L121 à 125). Cet enseignant considère aussi que la prise en charge des élèves par des intervenants extérieurs engendre, de la part de l'enseignant spécialisé, une capacité à savoir synthétiser et décrire des situations d'élèves lors des réunions et des bilans ou pour compléter un dossier d'enfant en intégration scolaire. Cette capacité doit engendrer *"une certaine forme de modestie, pour avoir de petits objectifs mais aussi pour savoir travailler en équipe, savoir que le gamin progresse parce qu'il a plusieurs aides"*. Il pense également que *"c'est une qualité que les enseignants des classes ordinaires devraient aussi avoir, parce que c'est comme ça que ça fonctionne avec les gamins qui sont en difficultés dans les classes ordinaires. Il faudrait savoir parfois décrocher des programmes pour leur permettre de se remettre sur les rails, n'en déplaise à nos cadres" (ibid-L126 à 133).*

Avant d'illustrer ses propos par des compétences et des qualités professionnelles précises, une collègue relate un problème survenu dans son école : *"On ne peut pas, plutôt on ne devrait pas confier ces postes à n'importe qui, encore plus quand c'est des remplaçants. Je veux dire par-là que les enseignants de CLIS devraient avoir des remplaçants qualifiés. Je vois dans notre école, l'enseignante a été en stage. Quand on voit les dégâts que ça a fait sur les gamins parce que ses remplaçants n'étaient pas formés. Il y en a qui faisaient durer la récréation. On a séparé les récréations pour les deux cycles. La CLIS prend sa récré en même temps que le cycle 1. Et bien, il y avait un remplaçant qui restait les deux récréations. Il disait que ça faisait du bien aux gamins de pouvoir se défouler. Alors lui, il arrivait tout juste à 8h20 et il repartait en même temps que les gamins quand il les accompagnait au taxi " (B8-L68 à 76).*

Ces différentes compétences et qualités perçues par ces enseignants comme nécessaires pour enseigner en CLIS sont donc parfois déclinées comme inhérentes au métier de professeur des écoles en général, bien que parfois supposées « accrues ». Un enseignant en classe ordinaire propose de comparer le métier *"à celui d'un guide de haute montagne qui montrerait à l'enfant quels sont les différents chemins possibles et qui l'accompagnerait sur le chemin emprunté par l'enfant. En fait, il s'agit d'aider l'enfant à se construire à travers des apprentissages, en connaissant bien l'enfant, car*

on sait qu'ils ne peuvent pas tous emprunter le même chemin ou arriver au sommet " (B2-L22 à 26).

Une autre enseignante considère que le métier consiste "*à faire passer des savoirs et des savoir-faire "* (B1-L20) et explique avoir des difficultés à différencier les fonctions et le rôle de l'enseignant. Selon elle, "*le rôle est de plus en plus différent. Avant, le rôle, c'était d'apprendre des choses aux enfants, alors que maintenant, on a des rôles différents : beaucoup de rôle d'écoute des enfants qui, parfois perturbent. Le rôle, non la fonction d'enseignant, et puis le rôle d'écoute des parents et cela peut parfois interférer, être un petit gênant au niveau des apprentissages des enfants "* (ibid-21 à 25). Elle considère également que "*l'équipe pédagogique ne mérite pas encore son nom"* car, bien qu'il y ait des projets de cycle, les enseignants "*ne relient pas assez le travail effectué avec les élèves"* (ibid-L30 à 35).

D'autres collègues considèrent que la gestion de l'hétérogénéité de la classe, les différents troubles et pathologies que présentent les enfants, leurs besoins spécifiques, nécessitent des compétences et des qualités acquises grâce à une formation et à l'expérience des enseignants spécialisés, à qui ils confèrent souvent une personnalité particulière ou une vocation qui les attirent vers ce type d'enseignement.

J'ai tenté d'approfondir cet élément identitaire en recherchant quelles sont, selon ces enseignants en classe ordinaire, les motivations qui pourraient inciter leurs collègues, ou eux-mêmes, à postuler en CLIS.

3.2 Les motivations qu'ils perçoivent pour postuler en CLIS

L'analyse des entretiens a révélé un facteur intéressant qui valorise notre choix de distinguer les enseignants en classe ordinaire qui exercent dans une école où est présente une Classe d'Intégration Scolaire de ceux où il n'y en a pas. En effet, nous verrons que les arguments présentés par le premier type d'enseignants peuvent être catégorisés en critères personnels et professionnels, alors que les seconds baseront leur argumentation sur des éléments majoritairement professionnels. Nous proposons comme hypothèse explicative le fait que ces derniers ont essentiellement recouru à la comparaison entre leur propre travail en classe ordinaire et les connaissances « théoriques » qu'ils ont des classes spécialisées. En revanche, les premiers ont l'occasion de dialoguer quotidiennement et de travailler avec leurs collègues spécialisés et donc d'insérer des éléments de réponse qui portent sur leur « vécu ».

Un certain nombre de termes apparaissent de façon récurrente dans le discours des enseignants en classe ordinaire dans une école où est implantée une CLIS : défi, personnalité, sensibilité, peur, vocation, clichés, envie d'aider. Les idées exprimées mettent en avant trois « origines » qui, selon les enseignants interviewés, peuvent expliquer les motivations de leurs collègues, ou d'eux-mêmes, pour demander à exercer dans une Classe d'Intégration Scolaire.

Apparue précédemment, la vocation, liée à une sensibilité et une personnalité particulière, est perçue à travers l'amour de leur travail qui transparait chez les enseignants spécialisés. Un enseignant interviewé explique que sa collègue de CLIS ne voudrait pas d'une classe ordinaire et ajoute : *" J'ai déjà vu d'autres instits spé. dans d'autres écoles et j'ai eu cette même impression : on dirait qu'ils ont quelque chose de spécial, quelque chose qui les met à part des enseignants comme nous "* (B8-L119 à 121).

A contrario, une collègue qui a exercé quelque temps en psychiatrie considère que postuler en CLIS relève d'une raison personnelle et ne croit pas vraiment à la vocation. *" Le spécialisé, le handicap, on ne fait pas ça toute sa vie "* dit-elle, mais en précisant que cette opinion est issue de son expérience et qu'elle ne vaut que pour elle : *" Je pense que c'est un moment de sa vie (...) Moi j'ai donné en psychiatrie, c'était un moment de ma vie et maintenant je suis passée à autre chose. Je suis en milieu ordinaire et je n'ai pas envie de CLIS "* (B5-L89 à 92).

Evoquant également une certaine *" sensibilité et une question d'équilibre personnel"*, un enseignant perçoit le *" défi"* comme *source de motivation pour enseigner dans le domaine de l' AIS*. (B6-L150) Cette idée de défi est développée par une autre collègue qui livre ses représentations d'une classe ordinaire : *" Dans une CLIS, on n'a pas à faire avec des gamins qui vont bien, qui sont dans le rang, pour lesquels on a un programme et qui changent de classe tous les ans, bien que l'on est aussi des gamins en difficultés dans une classe ordinaire. Mais en CLIS, il faut trouver des trucs pour les faire réussir, pour essayer de lever le blocage ou de trouver la relation qui conviendra au gamin "* (B7-L102 à 105). De la même façon, une enseignante explique *" qu'en classe ordinaire, ça peut devenir une routine, surtout si on reste dans le même classe. Et puis on voit en classe ordinaire, avec certains enfants, on est incapable de les aider et je pense que ça peut être motivant, déjà de se former, et puis de ne se centrer que sur des difficultés, que sur le handicap et de ne travailler qu'avec des enfants handicapés. C'est autre chose "* (B3-L118 à 121).

Le désir de travailler avec une population scolaire spécifique et " *d'être attiré par les gamins qui ont des problèmes*", relèverait également, pour une autre enseignante, " *non pas de la pitié mais d'un besoin d'aider les autres : parce que dans nos classes, on n'a pas le temps d'aider les gamins. On est pris par les programmes, toutes les activités qui se rajoutent : les langues, l'informatique. D'accord il y a les RASED, mais eux aussi ont un problème de temps*" (B8-L122-126). Décrivant les avantages qu'elle attribue aux Classes d'Intégration Scolaire tels que la possibilité pour l'élève de prendre le temps pour apprendre, d'être dans une classe à petit effectif et de côtoyer d'autres enfants qui éprouvent aussi des difficultés, cette enseignante ne perçoit pas cette classe comme un " *ghetto*" (ibid-L128 à 131). Pourtant, trois de ses collègues pensent que les CLIS font encore l'objet de clichés que lie l'un d'entre eux à un manque de formation (B1-L86 à 88). Cet argument est également présenté par un autre enseignant qui explique : " *C'est surtout parce qu'ils ne connaissent pas le travail et qu'ils n'ont pas vu faire. Je pense que la formation doit en tenir compte* " (B2-L66). Néanmoins, ce dernier ajoute : " *Et puis il y a l'histoire des classes de perf. qui ont toujours eu une image négative* " (ibid-L67).

La méconnaissance et les représentations de la classe spécialisée constituent aussi une explication avancée par le troisième enseignant : " *Moi je ne suis pas persuadé que les CLIS sont bien perçues, c'est encore des classes dans lesquelles on met des gamins dont on se débarrasse parce qu'ils gênent ou je ne sais pas quoi* " (B6-L153 à 155). Toutefois, ce dernier évoque également la perception de l'intégration en tant que telle : " *En tous cas, l'intégration fait peur. J'ai vu cette année des collègues poser des questions et on sentait que ça coince* " (ibid-L155-156). L'enseignant poursuit son argumentation en prenant partie pour les classes spécialisées et pour intégrer les élèves qui y sont scolarisés : " *Du côté des professionnels, il faudrait valoriser ces classes. Parce que tu vois ces gamins quand ils arrivent dans la CLIS et puis deux ou trois ans après, ils sont transformés. Parce que le but n'est pas d'aller en circuit ordinaire mais de trouver un chemin adapté. Mais ça peut être aussi un bonheur pour les enseignants en classe ordinaire d'avoir des gamins comme ça. Il faudrait y faire des stages, y passer. Mais c'est aussi l'image des CLIS auprès des parents. Ce serait dommage qu'il n'y ait plus ces classes parce que parfois, on fait semblant d'intégrer des gamins qui sont en difficultés alors qu'ils seraient bien mieux dans une classe spécialisée* " (ibid-L157 à 163).

L'idée d'expérience dans une CLIS mais aussi de rencontre avec des enseignants spécialisés qui " *peuvent donner envie*" est évoquée par deux enseignants. L'un d'eux précise : " *C'est déjà pas par la connaissance (de l'AIS) pendant le temps de formation. Mais on a déjà eu des stagiaires (Professeurs des écoles) et il y en a une qui s'est beaucoup liée avec la collègue de CLIS. Elle a dit qu'elle demanderait à faire du spécialisé en sortant de l'IUFM* " (B7-L93 à 96).

C'est également le cas d'une enseignante interviewée qui affirme : " *Moi ici, ça me donnerait presque envie de le faire* " et qui termine l'entretien en expliquant qu'elle a pour projet de s'inscrire à la formation préparant au CAPA-SH (B1-L83). Toutefois, elle évoque " *la peur de ne pas y arriver*" comme facteur expliquant le fait de ne pas vouloir enseigner en CLIS : " *Je pense que les gens, s'ils ont peur de le faire, c'est parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas au niveau, que c'est un public difficile, qu'il faut des qualités et des compétences différentes de celles qu'on met en jeu quand on a une classe standard* " (ibid-L84 à 86).

La peur et la difficulté constituent des éléments négatifs totalement absents dans le discours des enseignants en poste dans une école où il n'y a pas de Classe d'Intégration Scolaire, et dont l'idée générale pourrait être : « travailler autrement ». Cette perception d'un travail différent, source de motivation pour postuler pour une classe spécialisée, est déclinée en termes de travail d'équipe, de rythme de travail, de relation à l'élève, de liberté pédagogique et de petit effectif. Seule une enseignante de CP évoque l'image " *des « classes-poubelle » de l'époque des classes de perf* " qui pourraient être présente " *chez plein de collègues en poste dans les grandes classes*". Afin d'y mettre un terme car " *on est dans une société où on parle plus des handicapés et à qui l'on donne enfin une place, à l'école aussi*", la connaissance des CLIS au moyen de conférences pédagogiques est une solution qu'elle préconise (C4-L71 à 75). " *C'est au niveau de la formation qu'il y a un problème. Il y a des gens qui craquent tout simplement parce qu'ils ne sont pas préparés. Il y a un manque de connaissances qui fait qu'ils ont des attentes qui ne correspondent pas du tout aux performances des enfants. Il y a un décalage, une incompréhension*" (ibid-L40 à 43). L'adaptation pédagogique, le rythme et les résultats scolaires de l'enfant " *sans objectifs rapides*", le petit effectif sont en effet évoqués par cette enseignante pour décrire le travail de l'enseignant spécialisé " *parce que par rapport à nos classes, on pense qu'il y aura quelque chose de mieux de fait* " (ibid-L68).

Une autre collègue exprime aussi également sa perception de l'enseignement spécialisé en termes de rythme et d'objectifs différents, mais en rejetant l'image que peuvent endosser parfois les classes ordinaires : *"Moi je déteste l'image stéréotypée de la « classe- autobus »⁹¹ et des livres de grammaire. Pour moi, enseigner c'est pas ça. Ça correspond à l'image de certains. Moi ça me plairait de travailler dans le spécialisé parce que je pense que le rythme de travail est différent. On peut faire plus de travail en profondeur et dans la relation à l'élève aussi. Ça doit être plus intéressant que notre travail dans la masse"* (C3-L50 à 54).

La classe ordinaire est également appelée « classe traditionnelle » par une enseignante, qui propose la lassitude de la classe et du discours qui y est tenu aux parents, comme source de motivation complémentaire à la liberté pédagogique et à l'absence de contrainte qu'elle perçoit dans une CLIS. Dans une classe ordinaire dans laquelle il y a des enfants en difficultés, l'enseignante considère que l'*"on est toujours obligé de dire aux parents que leur enfant n'est pas bon, alors qu'en CLIS, on peut leur tenir un autre discours, les aider et partir de ce que sait faire l'enfant (...) Et puis il y a aussi moins de contrainte des programmes, plus de liberté pédagogique. Mettre des choses en place, voir si ça marche ou pas "* (C2-L70 à 76).

La collaboration avec d'autres professionnels de l'enfance constitue aussi un composant dans l'idée de « travailler autrement ». Pour une enseignante, cet élément représente un atout de l'enseignement spécialisé, atout qu'elle déplore avoir perdu en exerçant dans une classe ordinaire : *" Avant, je travaillais dans le milieu socio-éducatif où on travaille beaucoup en équipe et en réseau de partenariat. Et maintenant je suis toute seule dans ma classe. Ça me manque beaucoup. Et puis je crois savoir que dans l'ALS, il y a un esprit de corps, quelque chose qui fonctionne, les gens se rencontrent et ça, dans les classes ordinaires, c'est chacun dans sa class et ça, ça ne me convient pas du tout. Je pense qu'on y perd énormément "* (C1-L74 à 78).

Une collègue qui partage ce même avis et qui, de ce fait, attribue aux enseignants spécialisés une qualité d'être des « gens ouverts », les perçoit aussi comme étant sensibles par rapport à la souffrance : *"C'est vrai que tous les enseignants spé. que j'ai rencontrés, ils ont tous un vécu, je vais dire, de malheur, de problème grave, qui fait que l'on a envie de panser les blessures des autres, de les aider, surtout quand il s'agit d'enfants "* (C6-L42 à 45). Néanmoins, l'enseignante relativise le goût pour le travail en

⁹¹ Cette dénomination s'adresse aux classes dont les tables d'écoliers sont disposées en rang

équipe qu'elle considère comme le résultat d'un savoir-faire, en précisant que des enseignants en classe ordinaire *"ne pourraient pas parce qu'ils n'aiment pas que l'on vienne dans leur classe ou qu'on s'occupe aussi de leurs élèves"* (ibid-L47-48).

Au cours des discussions, les enseignants nous ont donc proposé de nombreux arguments en faveur de l'enseignement spécialisé, certains allant même jusqu'à livrer leurs intentions professionnelles tournées vers une formation spécialisée. Pour clore les entretiens, il leur a été demandé quels seraient leurs besoins professionnels s'ils étaient nommés sur une CLIS. L'analyse de leurs réponses, quelque soit la catégorie d'enseignants en classe ordinaire, fait apparaître deux éléments récurrents : un type de besoin spécifique et un moyen quasi-exclusif d'acquérir des compétences pédagogiques.

3.3 Leurs besoins professionnels s'ils étaient nommés sur une CLIS

Connaître le handicap mental, ses différentes pathologies comme la trisomie et l'autisme, et le psychisme de l'enfant, constitue le besoin professionnel commun à la quasi-totalité des enseignants interviewés, qu'ils justifient en fonction de deux objectifs : savoir s'organiser d'un point de vue pédagogique et savoir travailler avec les différents professionnels qui apportent une aide aux élèves.

Si les enseignants ne précisent pas les moyens qui leur permettraient d'acquérir des connaissances sur le handicap mental, (certains parlent tout au plus d'une formation mais sans citer spontanément l'IUFM), en revanche, être aidé par des pairs en allant voir dans d'autres CLIS ce qui s'y fait, constitue le recours auquel ils songent en priorité. (B4-L137 ; B7-L115 ; C1-L82 ; C2-L127 ; C3-L63 et C6-L56)

Une enseignante explique également que *"voir comment l'enseignante de CLIS travaille chez nous, ce serait déjà formateur pour moi. Je crois que j'essayerai de faire pareil, déjà pour l'intégration"* (B8-L140-141). Une collègue précise également qu'elle aurait besoin de *"discuter pédagogie avec quelqu'un qui a de l'expérience et non pas avec des pédagogues de l'IUFM (...) car la prof qui nous faisait cours était très sympa mais elle n'avait jamais mis les pieds dans une CLIS"* (C1-L82 à 85).

Une autre enseignante évoque le besoin de *"rencontrer souvent les autres collègues de CLIS pour pouvoir échanger des trucs qui marchent bien en pédagogie"* (B7-L114 à 116).

Enfin, deux collègues envisagent, en plus de l'aide d'enseignants spécialisés expérimentés, soit le recours aux Instructions Officielles et aux Bulletins Officiels (C6-L57), soit l'achat de méthodes d'apprentissage (C2-L127) comme moyens complémentaires pour s'adapter à un poste en Classe d'Intégration Scolaire.

L'acquisition des connaissances sur l'Adaptation et l'Intégration Scolaire par les enseignants exerçant en classe ordinaire provient essentiellement d'une expérience professionnelle à l'occasion d'un remplacement, ou de relation personnelle avec des amis en poste dans une classe spécialisée, l'IUFM diffusant essentiellement un enseignement généraliste ou des informations rudimentaires telles que la typologie des classes et leurs sigles. Les enseignants interviewés restituent parfaitement le nombre d'élèves, leur accompagnement par un AVS et la répartition pédagogique par groupes de niveau, dans la CLIS de leur école. Seules la nature et les modalités administratives de leur prise en charge sont parfois mal maîtrisées, en particulier la dénomination et la fonction d'un plateau technique rattaché à la CLIS. Les enseignants évoquent les difficultés à gérer cette classe, difficultés liées à sa composition hétérogène et aux caractéristiques comportementales et potentiels des élèves qui y sont scolarisés. Toutefois, la majorité d'entre eux parle de « handicap » et prône l'intérêt d'une telle classe qui permet d'adapter et d'individualiser les apprentissages et qui favorise l'intégration. L'accueil des élèves de CLIS dans leur classe et les activités menées avec eux sont motivés par différentes raisons : l'apprentissage de la citoyenneté par les enfants des classes ordinaires, l'intérêt pédagogique d'un projet proposé par l'enseignant spécialisé, sa propre personnalité et la sensibilité des enseignants de classe ordinaire vis-à-vis du handicap. En comparant leur classe ordinaire à la CLIS, les enseignants interrogés évoquent les avantages de la classe spécialisée en termes de liberté pédagogique et de peu ou d'absence de pression des programmes. S'ils attribuent des compétences et des connaissances professionnelles spécifiques à leurs collègues spécialisés, ils considèrent en revanche que les qualités professionnelles sont identiques aux leurs mais seulement davantage « développées ». Au sujet des motivations pour exercer dans le domaine de l'AI, le discours tenu par les enseignants ayant l'occasion de côtoyer des enseignants de CLIS est différent de celui tenu par leurs collègues qui n'ont pas de CLIS dans leur école. En effet, les premiers proposent l'attrait pour la différence mais aussi la peur de ne pas y arriver, alors que les seconds évoquent l'idée de « travailler autrement », c'est-à-dire des arguments reposant sur la comparaison entre le travail dans une classe ordinaire et dans une classe spécialisée. Enfin, les caractéristiques de la population scolarisée en CLIS provoqueraient, chez les

enseignants de classe ordinaire, la nécessité d'apprendre la gestion de l'hétérogénéité et l'acquisition de connaissances sur le handicap mental s'ils étaient nommés sur une CLIS. Néanmoins, ils souhaiteraient que leurs apprentissages s'effectuent auprès de leurs collègues spécialisés dont ils reconnaissent l'expérience et la qualification, et non pas à l'IUFM qu'ils considèrent comme un prestataire de formation trop « généraliste ».

Parmi les différents professionnels qui apportent une aide à la scolarisation des élèves en CLIS, j'ai choisi d'enquêter auprès des orthophonistes. Ce choix repose sur deux raisons essentielles. La première tient au fait qu'ils représentent les professionnels de l'enfance les plus sollicités dans la prise en charge des élèves de CLIS. Par conséquent, ces praticiens constituent les principaux interlocuteurs des enseignants spécialisés, parfois même, leurs collaborateurs. Néanmoins, ces professionnels interviennent également auprès d'enfants scolarisés dans des classes ordinaires, ce qui a permis, en termes d'intérêt et de seconde raison à mon choix, d'élaborer les entretiens en les amenant à comparer parfois les enseignants sur différents points, ceci, en plus du bénéfice d'acquérir des connaissances sur leurs pratiques en matière de rééducation orthophonique.

C Discours tenus par les orthophonistes

1 Les modalités de prise en charge par les orthophonistes des enfants scolarisés en CLIS

1.1 Les modalités

Au cours de l'entretien, un des orthophonistes a expliqué les différentes prises en charge en référence aux cotations et aux tarifs remboursés par la Sécurité Sociale. On apprend qu'une prise en charge individuelle est plus chère qu'une prise en charge collective et qu'une prescription médicale est nécessaire. Les orthophonistes sont également tenus de préciser quel type de bilan ils effectuent avec l'enfant, à savoir langage oral ou langage écrit. Au sein de ces deux catégories, il existe également un étalonnage de la gravité des troubles.

1.2 L'origine de la demande

Ce sont les parents ou d'autres professionnels de l'enfance qui ont contacté les orthophonistes interviewés.

Lorsque ce sont les parents, deux cas de figure sont présentés : soit l'initiative revient aux parents parce qu'ils sont inquiets de l'évolution langagière de leur enfant, soit parce qu'ils "*font ce qu'on leur demande*" (O3-L33), le « on » n'étant pas précisé. Un orthophoniste souligne que dans le premier cas, il s'agit souvent d'une inquiétude éprouvée "*à tort ou à raison*" (O4-L13).

Lorsque ce sont d'autres professionnels qui effectuent le signalement, deux corps sont principalement évoqués : les médecins et les enseignants.

Le corps médical intervient par l'intermédiaire du pédiatre en-dehors du cadre scolaire, ou du médecin de la PMI⁹² ou du médecin scolaire dans le cadre du suivi des enfants à l'école.

Le corps enseignant est représenté par les enseignants de l'école maternelle et de l'école primaire, ou par les membres spécialisés appartenant au RASED, en particuliers le psychologue scolaire ou le maître E. Une orthophoniste précise que ces derniers sont ses principaux interlocuteurs pour le signalement et la demande de prise en charge mais qu'elle demande toujours "*l'aval des parents*" (O2-L67. Elle ajoute qu'il arrive que "*certaines refusent*" l'aide. Une autre de ses collègues explique qu'il lui est déjà arrivé que ce soit une nourrice qui lui signale les difficultés langagières d'un enfant.

1.3 Le lieu, le temps et la forme de la prise en charge

Lorsque la prise en charge des enfants se déroule pendant le temps scolaire et par conséquent, à l'école, les orthophonistes la conçoivent comme favorisant les relations professionnelles avec les enseignants. Ils perçoivent également un second avantage en évoquant la régularité du suivi orthophonique car "*certaines parents ne viennent qu'une fois sur trois*" (O1-41-42). Néanmoins, ils ne privilégient pas l'école comme le lieu de la rééducation orthophonique. En effet, la première intervenante

⁹²Protection Maternelle Infantile

interrogée met en jeu la disponibilité des enfants. Elle préfère les accueillir le mercredi car *"l'attention est moins bonne après une journée d'école"* (O1-L39). Toutefois, elle distingue le lieu de scolarisation et effectue sa prise en charge à l'école lorsque les enfants sont en maternelle, et à son cabinet pour les élèves du primaire. La seconde orthophoniste a choisi de recevoir les enfants uniquement à son cabinet car elle considère qu' *"ils ont besoin autant de l'école que de l'orthophonie"* et qu'elle est *"là pour compléter, pas pour pénaliser l'école"* (O3-L28-29).

Seule une orthophoniste prend parfois en charge plusieurs élèves en même temps, lorsqu'elle estime *"qu'il faut autonomiser l'enfant, qu'il doit utiliser le langage oral non seulement en relation duelle mais avec d'autres partenaires"*. Néanmoins, elle limite le nombre à trois et perçoit quelques difficultés organisationnelles. Il faut que les enfants aient *"des problèmes en commun, à peu près le même niveau pour faire des choses similaires"* et qu'ils *"soient d'accord pour le regroupement."* Elle fait part d'une expérience au cours de laquelle un enfant *"n'a absolument pas voulu être avec les autres parce que ça le gênait"* (O1-L59 à 62).

Ses autres collègues ne font aucune prise en charge collective. Seulement une d'entre elles justifie ce choix en disant qu'elle *"ne se sent pas faire"* de rééducation en groupe (O3-L31).

1.4 Le nombre d'enfants

Parmi les quatre orthophonistes, deux prennent en charge chaque année deux ou trois enfants scolarisés en CLIS. Les deux autres orthophonistes ont une expérience professionnelle totalement opposées puisque l'un n'a eu en charge, jusqu'à présent, qu'un seul enfant scolarisé en CLIS, alors que son collègue est membre d'un plateau technique rattaché à une Classe d'intégration et intervient, en moyenne chaque année, auprès d'environ dix enfants. Ce dernier possède un bureau dans l'école dans laquelle il y travaille durant le temps scolaire. L'autre partie du temps, c'est-à-dire le mercredi et avant/après l'école, est consacrée à la prise en charge des enfants qui se rendent à son cabinet. Cet orthophoniste s'exprimera aussi sur le plateau technique auquel il appartient. Selon lui, les liens existant au sein du plateau technique, et en particuliers avec les intervenants appartenant au secteur de la pédo-psychiatrie, sont *"moins nets et les relations moins proches qu'il y a quelques années"* (O4-L28 à 31).

Il explique son ressenti par le fait que les psychologues ne se déplacent plus à l'école mais que ce sont les enfants qui vont les voir.

2 Les enfants pris en charge

2.1 L'âge des enfants

Les enfants de CLIS pris en charge n'ont pas un âge particulièrement caractéristique. Ils ont entre 6 et 12 ans, âges de la scolarité à l'école primaire.

Toutefois, trois orthophonistes sur les quatre interviewés disent que la prise en charge de l'enfant a souvent commencé dès la maternelle, par eux-mêmes ou par un collègue.

En ce qui concerne les enfants scolarisés en classe ordinaire, un des orthophonistes insiste sur l'aspect de plus en plus précoce de ses prises en charges qui interviennent dès que l'enfant a deux ou trois ans.

2.2 Les besoins des enfants

La perception des besoins des enfants de CLIS pris en rééducation orthophonique semble être identique chez les professionnels rencontrés. Tous parlent en termes de "*prise en charge multiple*", de "*prise en charge globale*", pour "*des troubles du langage oral, écrit et du raisonnement*", et des problèmes "*logico-mathématiques ou de dyscalculie*". Certains professionnels font également part d'un "*décalage entre les résultats aux tests et l'âge mental des enfants*" (O4-L42), évoqué par l'un d'eux comme un "*même tableau*" qui sous-entend un retard ou un handicap mental, et qui fait apparaître un QI anormal (O3-L47-L51-52). Cette orthophoniste précise ses difficultés à distinguer le retard du handicap, et perçoit certains enfants comme "*faisant, entre guillemets, plus handicapés que d'autres*" (O3-L53-54). Elle justifie sa perception par le fait que "*certaines enfants assimilent quand même un peu, ils ont un peu de logique*", alors que d'autres font illusion "*d'avoir compris alors qu'ils n'ont rien assimilé et qu'ils régressent parfois*" (O3-L54-55). Son collègue évoque les "*moyens mis en œuvre*", dans la prise en charge des enfants de CLIS, qui sont identiques à ceux destinés aux enfants de classe ordinaire, mais qui nécessitent davantage d'évaluations et de temps (O4-L48-49). Si la première orthophoniste

interviewée estime que les besoins des enfants en CLIS n'ont pas évolué, son confrère perçoit, au contraire, une "*aggravation des pathologies*", et ce, "*d'une manière générale*", quelque soit le type de scolarisation (O4-L49-50). Il avoue être inquiet de cette évolution, et justifie son ressenti par le fait de ne plus "*avoir de bricoles du genre troubles de l'articulation*" (L51 à 53).

2.3 L'origine des difficultés des enfants

Au cours des entretiens, seul un orthophoniste a été interrogé sur le milieu social des enfants handicapés. Il perçoit les enfants autistes et trisomiques "*comme souvent originaires d'un milieu socialement favorisé, avec des parents cadres supérieurs ou médecins*" (O4-L105). Pour les autres enfants, il fait part de cas d'enfants issus "*de milieux corrects avec des troubles psychologiques importants, par des moments qui n'ont pas été porteurs pour l'enfant*" ou de cas de "*gamins qui ont mal vécu des moments de séparation, de divorce, de deuil et qui ont complètement bloqué après*" (L106 à 109).

3 Les relations professionnelles des orthophonistes avec les enseignants

3.1 Les réunions de travail

Les quatre orthophonistes interviewés connaissent les enseignants de CLIS dans lesquelles sont scolarisés les enfants qu'ils ont en charge. Si la fréquence des contacts diffère selon les professionnels, les réunions institutionnelles telles que les réunions d'intégration et les CCPE permettent des échanges et des rencontres. Une orthophoniste précise qu'elle y trouve "*un éclairage intéressant*" et que "*les points de vue différents sont constructifs*". Elle explique par ailleurs que "*lors de ces réunions, l'enseignants de CLIS présentait le travail accompli par l'élève, les progrès de l'enfant dans différentes matières ou dans tel ou tel type de situation*" (O2-L34 à 36). Ces réunions constituent pour elle "*un outil de travail intéressant*" (O2- L22), "*un moyen d'échanger, voire de collaborer*" (O2- L37-38). Une autre orthophoniste souligne aussi "*l'aspect rassurant pour les parents de voir que tout le monde est d'accord pour faire avancer le gamin*" (O3-L69-70), et qu' "*en plus de la connaissance de ce que chacun*

fait ", ces réunions permettent " *d'être en concordance et de savoir ce que l'enfant peut faire et ce qui n'est pas indiqué pour lui* " (L67-68).

Même si tous les acteurs de la prise en charge sont invités à ces réunions, il arrive que certains ne s'y rendent pas, parfois même jamais, en transmettant ou non un compte-rendu sur le travail effectué avec l'enfant. Mis à part l'orthophoniste qui est membre d'un plateau technique, et qui, de ce fait, voit régulièrement les différents personnels, ses autres collègues évoquent leurs rencontres plus ou moins régulières avec les enseignants, sans en préciser les raisons. Exception est faite pour l'une d'entre elles qui avance l'argument " *de la disponibilité et des motivations de chacun* " (O3-L28).

En-dehors de ces rencontres institutionnalisées, une orthophoniste précise qu'elle a parfois " *des rencontres informelles avec les enseignants* " (O1-L121), alors que l'une de ses collègues déplore le fait de " *ne pas avoir de renseignements sur ce que fait l'enfant en classe, pas même des cahiers apportés* " au cabinet (O3-L64). Toutes les deux perçoivent la nécessité de contacter les enseignants par téléphone, même si l'une d'elles met en avant le secret médical qu'elle considère comme un élément professionnel l'empêchant de faire la démarche en premier. Néanmoins, elle ajoute qu'une de ses prises en charge actuelles va la contraindre à appeler l'enseignant afin de recueillir des informations sur le travail scolaire d'un enfant. Il en est tout autrement chez sa collègue qui, au contraire, précise que " *lorsqu'il y a des entretiens téléphoniques, c'est parce qu'elle en a pris l'initiative* " (O1-L124). Mais elle relativise également ses propos : " *C'est vrai que chez les enseignants en CLIS, la plupart de leurs élèves sont suivis par différentes personnes et qu'ils ont plus de réunions, ça fait comme une habitude de travail mais quand même* " (*ibid*-L146 à 148).

Quant au membre du plateau technique, il explique qu'en-dehors des enseignants de CLIS qu'il voit régulièrement à l'école, il demande aux parents de faire l'intermédiaire en leur remettant un carton sur lequel sont inscrites ses coordonnées et en les chargeant de le transmettre aux enseignants de classe ordinaire. " *C'est comme si je faisais le premier pas* " dit-il (O3-L69). Comme sa collègue, il évoque le secret médical qu'il argumente par une référence à la loi Kourchner (O4-70-71). Grâce à ce carton, le choix d'établir une relation entre l'orthophoniste et l'enseignant appartient aux parents.

Une évolution de la prise de contact par les enseignants de classe ordinaire semble être perçue chez la première orthophoniste contactée. Parce qu'ils la connaissent, qu'ils l'ont déjà rencontrée ou parlé au téléphone, certains enseignants font

la démarche, mais " *ce n'est pas la majorité* " dit-elle. " *Pour certains enseignants, le fait que l'orthophoniste intervienne, ça les met mal à l'aise parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir bien fait leur travail* " ajoute-t-elle (O1-L137-138). Pour d'autres, " *en-dehors de l'école, ce n'est pas la peine de leur demander de les rencontrer* " (143-144). Bien qu'elle considère que les enseignants en CLIS ont plus de réunions induites par la multitude de prises en charge de leurs élèves, cette orthophoniste estime que sa remarque concerne tous les enseignants en général.

Interrogée sur les attentes de la prise en charge orthophonique par les enseignants de classe ordinaire, une autre professionnelle explique que " *c'est du cas par cas* ", que certains enseignants confrontés à des situations difficiles sont eux-mêmes en demande d'aide " *parce qu'ils ne savent plus quoi faire* " (O2-L80 à 83).

Pour d'autres, il s'agit de tirer profit du bilan orthophonique et de pouvoir ainsi bénéficier de pistes de travail en complément de la prise en charge. Pour d'autres encore, le regard sur l'enfant et l'évaluation de l'orthophoniste, indépendamment de " *l'effet de groupe* ", peut parfois modifier la perception de l'enseignant sur son élève. Elle justifie cette hypothèse en prenant l'exemple de la dyslexie, dont le diagnostic, une fois posé, modifie le regard de l'enseignant et son discours sur l'enfant qui ne sera plus en termes " *de paresse* " mais de " *difficultés spécifiques* ", et par conséquent, de prise en compte de la nécessité d'adapter sa pédagogie (O2-L84 à 98).

3.2 La connaissance du travail de l'enseignant en CLIS

Interrogés sur leur perception du travail en CLIS par rapport au travail effectué en classe ordinaire, deux orthophonistes se rejoignent en évoquant spontanément l'apprentissage de la lecture, et les deux autres font état immédiatement de l'effectif de la CLIS.

Néanmoins, les deux premiers professionnels se distinguent dans leur réponse à propos de la méthode de lecture. En effet, si l'un d'eux l'a choisi en collaborant avec l'enseignante de CLIS, dont la personnalité permet cet échange, (O4-L83), l'autre orthophoniste précise qu'il s'agit en général de la première question qu'elle pose à l'enseignant, sans intervenir dans le choix. Elle explique également qu'elle ne connaît rien d'autre de ce qui se fait dans la CLIS, " *ni le programme, ni ce que fait l'enfant en classe* " (O1-L154 à 156), et n'utilise pas le terme de « projet pédagogique ». Faisant état de sa " *diplomatie* " nécessaire avec certains enseignants de

classe ordinaire, elle explique que ces derniers ne savent pas toujours très bien quel type d'aide elle peut apporter aux enfants et ironise en disant qu'elle "*aurait du faire un cahier avec les réflexions qu'elle a eues des enseignants, qui montrent qu'ils ne savent pas ce qu'on fait*" (O1-L186-187). Au fil de la discussion, elle évoque aussi la différence entre le travail effectué en classe ordinaire pour "*l'ensemble des gamins qui sont formatés dans le même moule*", ce qui permet de "*rouler avec le même programme*", alors "*qu'en CLIS, chaque cas est particulier*" (O1-L192 à 195). Cet aspect de la particularité est donc explicité chez les deux autres orthophonistes qu'ils lient à l'effectif limité de la CLIS nécessaire "*pour permettre un travail personnalisé auprès de chaque enfant*" (O2-L45). Néanmoins, si ce travail individualisé est également reconnu par sa collègue qui évoque l'adaptation des activités et leur aspect "*plus court et plus ludique*" (O3-L93), cette dernière considère que l'effectif de douze élèves "*ça fait beaucoup*" (O3- L94).

3.3 Les compétences et les qualités professionnelles assignées aux enseignants en CLIS

Lorsque l'on demande aux quatre orthophonistes quelles sont les compétences et les qualités professionnelles qu'ils considèrent comme nécessaires pour enseigner en CLIS, la moitié d'entre eux remet en question leur réelle possession par certains enseignants qu'ils ont rencontré. En effet, trois orthophonistes perçoivent des connaissances en psychologie de l'enfant comme prioritaires et les définissent en termes de connaissances "*sur le développement cognitif des enfants*" (O1-L200) et de "*bagage sur le déficit intellectuel*" et "*les troubles spécifiques*" (O2-L61-62). Tous les trois lient également cette connaissance à une compétence professionnelle en matière d'adaptation pédagogique. Néanmoins, une orthophoniste estime que "*même si elle ne connaît pas le contenu et le programme de formation des enseignants*", elle constate que "*sur le terrain, certains n'ont pas assez de compétences*" (O1-L203-204). Une de ses collègues évoque également le cas d'une enseignante qui "*lorsque on lui demandait des objectifs pour le gamin, elle répondait du blabla*" (O3-L100-101). Toutefois, elle précise que ce n'était pas le cas pour les autres enseignants avec lesquels elle est amenée à travailler. Au sujet de la formation, la première orthophoniste interviewée estime aussi qu'il "*faudrait que les enseignants connaissent les différentes aides*

possibles pour les enfants et les gens avec lesquels ils pourraient travailler " (O1-L205-206).

Seulement deux orthophonistes évoquent les qualités professionnelles qu'ils considèrent comme nécessaires au travail en CLIS. L'un d'eux les perçoit en termes de *"souplesse, de sensibilité et de qualité d'écoute"* (O2-L59). Son collègue parle *"d'encore plus de patience"* (O4-L87) mais insiste surtout sur la croyance en l'éducabilité de l'enfant qu'il insère dans une pensée positive du métier d'enseignant spécialisé (*ibid*-L88 à 90). Il cite aussi la nécessité *"d'avoir une ouverture professionnelle, de savoir travailler en équipe, d'être capable de reconnaître le travail des autres et de se serrer les coudes, quand le gamin patauge, quand les parents se montrent particulièrement agressifs"* (*ibid*- L90 à 95).

3.4 La motivation attribuée aux enseignants en CLIS

Bien qu'elle ait déjà rencontré des enseignants qui avaient été *"parachutés dans une CLIS"*, une orthophoniste précise qu'elle en a tout de même rencontré beaucoup qui *"s'étaient formés, qui avaient cherché à assurer dans leur travail, qui avaient des idées, un programme pédagogique"* (O1-L228 à 233). *"La plupart du temps"*, dit-elle, *"c'est quand même des gens motivés et des gens qui restent longtemps sur leur poste"* (*ibid*-L235-236). Une de ses collègues évoque même la vocation comme motivation pour postuler en CLIS et considère que tous les enseignants devraient recevoir une formation pour acquérir *"des connaissances particulières"* que nécessite une CLIS. Elle justifie également sa conception par l'existence de la nouvelle loi sur l'intégration des enfants handicapés (O3-L116 à 119). Leur collègue fait appel à *"l'aspect psychologique que renvoie le handicap"* et aux deux types de réactions possibles : le rejet ou la surprotection. Mais il évoque aussi les qualités personnelles, *"l'envie de venir en aide à ceux qui sont restés sur le carreau"*, et des motivations professionnelles telles que *"le défi, l'envie de faire autre chose, ou le fait d'avoir plus de satisfactions qu'une classe standard"*. Il rejoint également sa collègue quant à la formation des enseignants, à la nécessité d'avoir *"une solide connaissance dans le domaine psy. et pédagogique"*, ce qui pourrait être favorisé par des *"stages optionnels destinés à ceux qui sont attirés par le spécialisé ou curieux de voir ce qu'on y fait"*. Il ajoute que *"des fois, ça déclenche une vocation"* (O4-L112 à 130).

3.5 La présentation de la CLIS aux parents et l'image qu'ils en ont

Au cours de trois entretiens, la présentation de la classe d'intégration aux parents ou l'image qu'ils peuvent en avoir fut abordée alors qu'il ne s'agissait pas d'un sujet initialement prévu. En effet, la première orthophoniste fut invitée à en parler au cours de la discussion qui portait sur l'orientation des enfants. Elle pense que *"pour les parents, l'orientation en CLIS est associée à l'idée « mon enfant sort du circuit scolaire ordinaire et il n'y rentrera sans doute plus jamais »"*. Elle lie également le type de handicap et la scolarisation en CLIS. En effet, lorsque la pathologie est identifiée, telles la trisomie et l'autisme, elle pense que la CLIS sera préférée par les parents à l'IME car elle représente encore le milieu scolaire ordinaire. Par contre, lorsqu'il y a un déficit sans réel handicap avéré, la CLIS n'est pas toujours bien perçue et acceptée (O1-L213 à 217). Une de ses collègues la rejoint dans cette idée de différenciation du handicap et de son degré de gravité. *"Lorsque les difficultés de l'enfant sont lourdes et que cela se voit, on oriente facilement un enfant en CLIS ou à Flavigny"*, orientation qu'elle perçoit comme *"à la mode"*. Par contre, elle considère que lorsque les difficultés sont relativement mal acceptées par les parents, ces derniers vont d'abord demander d'autres solutions, en rendant l'école responsable et en refusant le discours d'une orientation en CLIS comme résultante de gros problèmes (O3-L107 à 115). Toutefois, *"l'orientation en CLIS permet parfois aux parents de prendre conscience des difficultés de leur enfant"* affirme la première orthophoniste interviewée (O1-L222-223). Une autre orthophoniste insiste en accordant davantage d'importance au discours que l'école va tenir aux parents lorsque l'orientation en CLIS est proposée. *"La présentation de cette classe va être déterminante pour l'acceptation du projet"* dit-elle et *"il faut jouer subtilement pour que la CLIS soit perçue par les parents comme une solution appropriée aux difficultés de leur enfant"* (O2-L131 à 113). Elle précise que parfois, le redoublement leur redonne espoir alors que les difficultés ont persisté, provoquant chez l'enfant une prise de conscience de ses réelles capacités et engendrant une souffrance. Par conséquent, cette orthophoniste estime qu'il est nécessaire de donner une information précise aux parents afin de les aider à accepter le handicap de leur enfant et de l'insérer dans une dynamique de projet dans un cadre ordinaire, ce qui permet ainsi de les rassurer (*ibid*-L134 à 136).

4 La formation des orthophonistes à l'intégration scolaire

Deux orthophonistes font part des connaissances sur les CLIS qu'elles ont acquis au cours de leur propre formation et qu'elles évoquent en terme de simple " *présentation du système scolaire* " ou d'énumération des différents sigles relatifs aux classes spécialisées. L'une d'elles estime pourtant qu'enseigner en classe ordinaire et enseigner en CLIS " *ce sont deux métiers très différents* ". Elle justifie son opinion par le fait que " *d'un côté, on travaille avec le tout-venant d'une façon standardisée, et qu'en CLIS, il faut tellement plus de souplesse et de sensibilité à chaque situation particulière* " (O2-L111 à 115). Sa collègue évoque également l'information reçue sur les sigles lors de la présentation du système scolaire durant sa formation et précise : " *Après tu ne t'en rappelles plus et tu apprends sur le terrain. C'est partout pareil* " (O3-L121 à 123).

La prise en charge orthophonique d'enfants scolarisés en école primaire est dépendante de cotations et de tarifs remboursés par la Sécurité Sociale, et s'effectue sur ordonnance médicale. Il est donc nécessaire que les orthophonistes précisent le type de bilan qu'ils effectuent ainsi que le domaine de leur prise en charge qui peut intervenir pour le langage oral ou écrit. L'origine de la demande de rééducation peut émaner des parents, soit de leur propre initiative, soit sur conseil d'un membre de l'équipe pédagogique ou du RASED, ou encore du corps médical. D'une manière générale, les orthophonistes rencontrés évoquent l'avantage d'intervenir sur le lieu scolaire pour assurer la régularité de la prise en charge et pour favoriser les rencontres avec les enseignants. Toutefois, ils perçoivent davantage de disponibilité de la part des enfants le mercredi. Les orthophonistes perçoivent une différence dans l'importance de la prise en charge entre les enfants scolarisés en classe ordinaire et ceux en CLIS. Ils la caractérisent par « une prise en charge multiple » qui se traduit par des troubles du langage (oral et écrit), par des troubles du raisonnement et qui fait apparaître un décalage entre les résultats aux tests et l'âge mental des enfants en intégration scolaire. Néanmoins, les professionnels interviewés ne sont pas unanimes sur l'évolution des besoins de ces enfants, certains estimant qu'il y a une aggravation des pathologies alors que d'autres ne perçoivent aucun changement, la prise en charge ayant toujours été « lourde ». Les orthophonistes se disent satisfaits des réunions de travail avec les enseignants de CLIS qu'ils rencontrent également de manière informelle. Pourtant, deux d'entre eux déplorent le fait d'être obligé de leur téléphoner pour avoir des

informations sur le travail scolaire des enfants. Car s'ils perçoivent une différence dans la gestion pédagogique d'une classe ordinaire et d'une CLIS, ils ne semblent pas connaître le travail réel de l'enseignant spécialisé, si ce n'est l'individualisation des apprentissages. Bien qu'ils reconnaissent cet aspect comme un savoir-faire professionnel nécessitant des connaissances particulières, par exemple en psychologie de l'enfant, certains orthophonistes disent avoir rencontré des enseignants qui semblaient ne pas posséder ces compétences ou ces connaissances. D'autres leur confèrent des qualités telles que la patience et l'écoute des enfants ainsi qu'une capacité à travailler en équipe. La motivation, voire la vocation des enseignants pour exercer en CLIS est également reconnue par les orthophonistes qui, par ailleurs, estiment que la présentation de la CLIS aux parents est un élément important dans la future scolarisation de l'enfant. Ils recommandent de fournir aux parents une information précise afin qu'ils acceptent davantage le handicap de leur enfant et qu'ils perçoivent cette classe comme lui étant adaptée. En ce qui concerne leur propre formation sur l'Adaptation et l'Intégration Scolaire, les orthophonistes expliquent avoir eu les informations sur les différents sigles mais que ce n'est que par l'expérience professionnelle qu'ils ont acquis la spécificité de chaque type de classe ou de structure.

Selon la circulaire du 19 juin 2003⁹³ relative à la scolarisation des enfants et des adolescents présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, l'attribution d'un Auxiliaire de Vie Scolaire peut être envisagée. Dans le cadre de cette recherche, toutes les CLIS enquêtées bénéficient effectivement de la présence d'une AVS présentée par les enseignants en Classe d'Intégration Scolaire comme facilitant la gestion pédagogique et l'aide à l'intégration. En effet, contrairement à une « AVS i » chargée d'accompagner un seul enfant handicapé dans le cadre d'une intégration individuelle, « l'AVS co » présente en CLIS est à disposition de l'ensemble des élèves de cette classe.

Il m'a donc semblé important d'enquêter auprès de ce nouveau personnel qui intervient désormais dans les établissements scolaires.

⁹³ Voir en annexes dans la partie : Textes de lois

D Enquête auprès des Auxiliaires de Vie Scolaire

Les recommandations officielles prévoient qu'"un examen approfondi de la situation de l'élève permet de faire apparaître le besoin, pour une durée déterminée, d'une aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne, en vue d'optimiser son autonomie dans les apprentissages, de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles et d'assurer son installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort. "

Toutefois, le texte législatif précise que cette "présence ne saurait être une condition de la scolarisation" et propose les différentes modalités d'intervention de l'AVS suite à une évaluation fine de l'autonomie de l'élève :

- des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (ou en-dehors des temps d'enseignement) afin d'aider à l'installation matérielle de l'élève ou de l'aider aux tâches scolaires ;
- des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières ;
- l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière, mais qui suppose une formation à certains gestes d'hygiène ou à certaines manipulations ;
- une collaboration au suivi des projets d'intégration.

Des documents tels qu'une fiche d'évaluation de l'autonomie de l'élève et un protocole d'accompagnement⁹⁴ aident à élaborer les modalités de prise en charge de l'enfant par l'Auxiliaire de Vie Scolaire.

Dans le cadre de ma recherche, l'enquête menée auprès des AVS a permis de recueillir quatre éléments importants :

- Le travail des Auxiliaires de Vie Scolaire au sein ou en-dehors de la Classe d'Intégration Scolaire. Il sera intéressant d'orienter l'analyse des questionnaires, d'une part, vers une comparaison entre les recommandations officielles et les tâches réelles qui leur sont confiées, et d'autre part, vers la perception que les AVS ont de leur travail.
- Leur perception de la CLIS, en particuliers quelles approches les AVS ont du handicap et/ou des difficultés scolaires des enfants, ainsi que du rôle et du fonctionnement de la classe spécialisée.

⁹⁴ BO N°25 19 juin 2003

- Leur perception de l'enseignant en CLIS. Le questionnaire abordait quatre points : le travail de l'enseignant en CLIS ; les compétences et les qualités professionnelles ; l'enseignant en CLIS dans l'école et la relation entre l'AVS et l'enseignant en CLIS.
- Le projet professionnel des AVS vis-à-vis de l'enseignement et de l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire leurs intentions dans l'hypothèse d'une inscription et d'une réussite à l'examen du Professorat des écoles.

1 Le travail des AVS en CLIS

1.1 Leurs tâches

En décrivant leurs principales tâches au sein de la Classe d'Intégration Scolaire, la plupart des Auxiliaires de Vie Scolaire ont précisé qu'elles leur sont attribuées par l'enseignant lors de leur première prise de contact. Ces tâches semblent être de trois types : l'aide, l'accompagnement et l'animation.

1.1.1 L'aide à l'élève

Souvent présentée dans le but de lui apprendre à devenir autonome, l'aide à l'élève s'effectue dans le cadre de la gestion de ses affaires, dans l'apprentissage et le respect des règles de vie de la classe, ou dans la relation à l'enfant présentant des signes autistiques. L'aide est donc apportée de manière individuelle ce qui implique une attention et une disponibilité constantes de la part de l'AVS. Ses interventions sont multiples et de différentes natures puisqu'il peut s'agir aussi bien d'une aide immédiate (par exemple "*aider l'enfant à utiliser un matériel adapté au travail qui lui est demandé*"), que d'une aide pour anticiper une action (par exemple "*préparer le matériel nécessaire à un travail*") ou pour acquérir des gestes ou comportements réguliers (par exemple "*se ranger dans le couloir*", "*identifier son porte-manteau*", "*lever le doigt pour demander la parole*"...). Il s'agit d'interventions inscrites dans la durée, par actes et/ou paroles répétitifs, que l'AVS va mener auprès de chacun des élèves qui en expriment le besoin. Les enfants présentant des signes autistiques sont particulièrement nécessiteux de repères et de rituels, besoins qui requièrent également une attention particulière que peut porter l'Auxiliaire de Vie Scolaire.

1.1.2 L'accompagnement

L'accompagnement des élèves par l'AVS s'effectue lors des sorties pédagogiques et des activités sportives. En effet, la législation régit l'effectif des accompagnateurs lors de sorties qui se déroulent dans le périmètre et en-dehors du périmètre scolaire. Les enseignants recourent souvent aux parents d'élèves. En ce qui concerne la Classe d'Intégration Scolaire, il est nécessaire d'être vigilant auprès de certains enfants qui peuvent présenter des troubles du comportement liés à la peur ou à l'excitation de se trouver dans un lieu différent de celui de la classe. Ceci est encore amplifié lorsqu'il s'agit d'un milieu différent comme le milieu aquatique. Par conséquent, il est souhaitable de recourir à l'AVS qui a une bonne connaissance des élèves et qui peut adapter sa vigilance en fonction de leurs besoins. L'accompagnement des élèves de la CLIS est donc une tâche présente dans tous les questionnaires, tâche qui est parfois détaillée en précisant la nature des sorties ou leur régularité ("*visites au musée*", "*jardinage tous les mardis dans le jardin de l'école*", "*sport au CREPS*", "*piscine le jeudi matin à 10h45*").

1.1.3 L'animation d'activités pédagogiques

Lorsqu'elle est évoquée, les AVS précisent systématiquement qu'elles mènent des activités pédagogiques préparées par l'enseignant et sous son contrôle. Le plus souvent, ces activités consistent en la gestion d'un groupe d'élèves au sein de la classe, (par exemple pour "*animer un jeu mathématique*", pour "*faire une dictée ou de la lecture*", "*informatique*"...) pendant que l'enseignant mène une séance d'apprentissage auprès d'un autre groupe. Toutefois, trois Auxiliaires de Vie Scolaire se préparant au concours du professorat des écoles précisent qu'elles ont parfois l'opportunité de mener des activités dans le cadre d'apprentissages fondamentaux. Dans ce cas, la préparation de la séquence a été effectuée par l'AVS puis "*discutée avec l'enseignant*" qui, une fois la séance terminée, "*reprend avec l'AVS*".

En plus de ces trois types d'attributions, deux questionnaires comportent des réponses telles que : "*participation aux réunions d'intégration*" et "*aide à l'élaboration du projet de la classe avec l'enseignant*".

Ce travail en supplément peut dépendre de différents éléments, par exemple la disponibilité de l'AVS, les difficultés qu'elle rencontre ou sa satisfaction du poste occupé, c'est-à-dire la perception de son travail.

1.2 La perception de leur travail

La perception du travail de l'Auxiliaire de Vie Scolaire était abordée par quatre questions :

- Qu'est-ce qui vous paraît le plus important dans votre travail ?
- A quoi, selon vous, devez-vous être le plus vigilant ?
- Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez ?
- Etes-vous satisfait des tâches qui vous sont attribuées ?

1.2.1 Ce qui paraît le plus important

Il est possible de regrouper les réponses des Auxiliaires de Vie Scolaire en trois axes.

Le premier de ces axes serait la relation à l'élève décrite par : *"Être à l'écoute des élèves"* ; *"écouter l'enfant s'il a besoin de parler"* ; *"être à l'écoute des élèves qui évoquent souvent un état d'esprit personnel, leurs préoccupations"* ; *"l'enfant a parfois besoin de se confier"*.

Le second axe concernerait l'aide apportée à l'enseignant : *"L'enseignante m'a déjà dit qu'elle pensait que nos postes sont vraiment indispensables et que c'est dommage qu'ils ne soient pas à temps plein"* ; *"la maîtresse dit que ma présence lui permet de mieux travailler avec un groupe sans être dérangée"* ; *"l'enseignant se demande comment il faisait avant pour gérer ses trois groupes"*.

Le dernier axe pourrait être le résultat des précédents puisqu'il s'agirait du sentiment d'utilité exprimé par des AVS sous la forme : *"se sentir utile"*, *"voir qu'on a besoin de moi, ça c'est important"* ; *"je sens bien que j'ai un rôle à jouer"* ; *"je ne pensais pas trouver un travail dans lequel je serais autant utile"* ; *"l'enseignante me dit que lorsque je ne suis pas là, elle ne peut pas gérer la classe de la même façon et elle souhaiterait que je sois là tout le temps"*.

1.2.2 Ce à quoi il faut être le plus vigilant

"Ne pas se substituer à l'enseignant" et "il faut faire attention à ne pas prendre la place de l'enseignant, ce qui n'est pas évident lorsqu'on prépare le concours de PE, on a envie de s'exercer" constitue l'une des idées les plus souvent évoquées par les AVS.

La seconde idée la plus fréquente concerne la vigilance à l'égard des enfants. Elle est exprimée par : *"Ne pas faire d'erreur avec l'élève et surtout avec les enfants autistes" ; "Il faut faire attention à l'attitude que l'on a avec les élèves car on n'est pas leur maîtresse mais ils doivent nous écouter" ; "il faut être vigilant à la relation à l'élève. Certains enfants sont en grande souffrance."*

1.2.3 Les principaux problèmes rencontrés

Les Auxiliaires de Vie Scolaire enquêtées font part de leurs difficultés dans la relation à l'enfant autiste, situation qui fait l'objet, de leur part, d'une demande de formation. L'une d'elles justifie sa demande en précisant que *"l'enseignant lui-même ne sait pas toujours comment faire."*

Une autre AVS soulève le problème de son statut au sein de la CLIS lorsqu'un enfant autiste y est intégré à raison de trois demi-journées par semaine, statut qui *"passe d'AVS co à AVS i"*. Sur le questionnaire, elle explique qu'en plus de ce changement de statut, c'est son travail qui est affecté puisqu'en présence de l'enfant autiste, elle ne peut plus être disponible pour les autres élèves de la CLIS qui *"ont aussi des problèmes de comportement"*.

1.2.4 La satisfaction à l'égard des tâches effectuées

L'analyse des questionnaires permet d'affirmer que toutes les Auxiliaires de Vie Scolaire se disent satisfaites des tâches qui leur sont attribuées par les enseignants en CLIS. Certaines ont précisé qu'elles éprouvaient quelque inquiétude lors de leur prise de contact avec la classe, parfois en ne *"sachant pas très bien ce qu'elles devaient y faire"*. Si l'aide à l'élève au sein de la classe et l'accompagnement lors de sorties constituent un travail qui semble leur avoir été dicté par l'enseignant, l'animation pédagogique relève davantage d'une négociation avec ce dernier. En effet, les AVS qui pratiquent cette

activité ont toutes précisé qu'elles étaient à l'origine de la demande, demande justifiée par leur préparation au concours de professeur des écoles. Il semble également que les enseignants aient accepté en ayant soin de vérifier la préparation de la séquence menée par l'AVS, de la superviser et d'en discuter après. Par la relative responsabilité qu'elle leur confère, cette tâche paraît donc la plus appréciée par les AVS.

2 La perception de la CLIS par les AVS

La perception de la Classe d'Intégration Scolaire par l'Auxiliaire de Vie Scolaire a été appréhendée par deux thèmes : le lien entre les connaissances antérieures et l'expérience professionnelle ; la perception des difficultés scolaires des élèves et/ou de leur handicap.

2.1 La connaissance des CLIS et l'expérience professionnelle des AVS

Seules deux AVS avaient connaissance de l'existence des Classes d'Intégration Scolaire. Pour l'une d'elles, cette connaissance fut acquise grâce au métier de conseillère en économie sociale et familiale qu'elle exerçait auparavant. Selon elle, son expérience en CLIS confirme son savoir antérieur. Quant à la seconde, elle explique : *"Je connais une enfant handicapée moteur. Sa maman m'avait parlé des CLIS et de leur classification et un peu leur fonctionnement"*. A propos d'une confirmation ou d'une infirmation de ses connaissances par l'expérience professionnelle, elle précise : *"Il faut le vivre pour savoir ce que c'est."*

2.2 Les caractéristiques des élèves de CLIS selon les AVS

Deux questions abordaient les caractéristiques des élèves dont l'AVS est amenée à aider : De façon générale, comment qualifieriez-vous les élèves de CLIS ? Pour certains de ces élèves, est-il possible de déterminer l'origine du handicap ou des difficultés. ?

La majorité des réponses recueillies caractérise la population scolaire des CLIS comme souffrant d'un handicap dont les types les plus cités sont *"les troubles autistiques"* et *"la trisomie"*, accompagnés tous deux d'une précision exprimée en termes

de troubles du comportement. Le handicap est également évoqué par "*des troubles psychologiques*" et par "*un gros retard du développement cognitif avec problèmes comportementaux*".

Quelques AVS évoquent "*le syndrome de l'alcoolisme fœtale*", "*une maladie génétique*" ou "*des séquelles liées à l'accouchement*" comme facteurs explicatifs du handicap. Une auxiliaire propose "*des carences familiales ayant entraîné un retard du développement mental*" qu'elle illustre par la situation suivante : "*Absence du rôle parental : l'enfant se lève seul le matin et se prépare seul avant d'aller à l'école. Manque d'intérêt des deux parents, il y a absence de communication (ils ne questionnent pas l'enfant sur ce qu'il fait à l'école, pas d'intérêt pour les devoirs...)*". Une autre AVS expose les raisons des troubles psychologiques dont souffre un élève : "*Son père était en prison pour attouchements sur l'enfant. Le père est décédé. La mère ne peut pas s'en occuper et il vit dans un foyer. L'enfant voit sa mère les mercredis. Il est perturbé après chaque visite et ça se ressent le jeudi en classe.*"

Les Auxiliaires de Vie Scolaire interrogées qualifient leurs relations professionnelles avec l'enseignant de la CLIS d'*excellentes* pour moitié d'entre elles et de *bonnes* pour les autres. Le questionnaire les amenait également à justifier leur perception de l'enseignant à travers un questionnement portant sur son travail et ses difficultés, sur ses compétences et ses qualités professionnelles et sur sa place au sein de l'équipe pédagogique.

3 La perception de l'enseignant en CLIS par les AVS

3.1 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon les AVS

Abordée par la question suivante, "*L'enseignante de la CLIS vous fait-il/elle part de ses difficultés de travail ? Si oui, de quelle nature sont-elles ?*", il eut été possible que soient proposés des éléments de réponse qui concernent différents aspects professionnels. Or, il est intéressant de noter qu'à travers l'analyse des réponses recueillies, n'est présentée qu'une seule difficulté qui pourrait se définir ainsi : selon les AVS, les enseignants en CLIS sont confrontés à des difficultés professionnelles liées à la présence d'élèves présentant un handicap ou des troubles particuliers. Cette idée est

exprimée sous différentes expressions : *"Par rapport au handicap de certains élèves, elle a du mal à leur proposer des apprentissages scolaires"* ; *"Elle ne sait pas comment faire avec un élève autiste qui ne communique pas"* ; *"Il a des gros troubles du comportement (parfois agressif) et elle ne sait pas quoi faire"* ; *"Elle a deux élèves qui ont à peine un niveau Petite Section et encore...et elle a du mal à les évaluer. Elle me dit qu'elle n'avait pas d'enfants comme ça avant. "*

3.2 Les compétences et les qualités professionnelles attribuées aux enseignants en CLIS

Si les qualités professionnelles les plus souvent évoquées sont décrites en termes de *patience*, de *tolérance*, de *compréhension (vis-à-vis des élèves et des parents)*, de *envie de faire progresser l'enfant et d'être positif*, les Auxiliaires de Vie Scolaire abordent le domaine didactique et pédagogique pour décrire les compétences professionnelles des enseignants en CLIS : *"être organisé pour gérer les groupes"* ; *"savoir innover et s'adapter"* ; *"trouver le truc qui va faire progresser l'élève"* ; *savoir adapter en fonction des capacités de l'enfant dans le domaine langagier et graphique"* ; *"savoir faire un projet pour que l'enfant s'investisse dans ses apprentissages"* ; *"connaître et adapter différentes méthodes de lecture"* ; *"savoir quand utiliser la manipulation ou l'abstraction en math. "*

On peut supposer que leurs réponses émanent d'une part, de leur projet professionnel qui les amène à porter une attention particulière au savoir-faire des enseignants et d'autre part, à leur pratique plus ou moins autonome de la gestion de groupe d'élèves dans des situations d'apprentissage.

3.3 La place de l'enseignant en CLIS dans l'école, selon les AVS

Les Auxiliaires de Vie Scolaire interrogées étaient invitées à se prononcer sur le statut de l'enseignant en CLIS vis-à-vis de ses collègues, c'est-à-dire à le percevoir comme un enseignant à part ou non. Les réponses recueillies se basent sur deux critères : le fonctionnement de l'école, et en particulier *les services de surveillance et les conseils des maîtres*, et *les réunions* auxquelles participe l'enseignant en CLIS. Par conséquent, lorsqu'il s'agit de déterminer la place de ce dernier dans l'école, les AVS considèrent qu'*"il fait partie de l'équipe éducative"*, mais qu'il a davantage de réunions

que ses collègues car *"il travaille aussi avec le SESSAD", "il participe aux CCPE"*. Une auxiliaire évoque l'attitude de l'enseignant en CLIS à l'égard de tous les élèves en le percevant comme *"plus attentif"* et a l'impression que *"les enfants n'ont pas le même comportement avec lui qu'avec les autres enseignants"*.

4 Les raisons pour postuler en CLIS

4.1 De la part des enseignants

Le handicap constitue, selon les AVS interrogées, un critère d'orientation des enseignants vers le spécialisé, critère qu'elles déclinent en : *"relation différentes entre un enfant handicapé et l'enseignant"* ; *"attire pour la différence"* ; *"se sentir utile pour les autres mais en ayant des prédispositions et des qualités"* ; *"aider les élèves souvent mis de côté dans les classes ordinaires et faire en sorte que les enfants handicapés puissent vivre le plus normalement possible dans la société."*

"Le petit effectif de la classe qui favorise des liens différents avec les élèves" est mis en avant par une AVS qui considère que *"la CLIS offre aussi une prise en compte de chaque gamin. Donc l'enseignant peut être attiré par une recherche pour adapter sa pédagogie et faire en sorte que chaque élève réussisse."*

4.2 Le projet professionnel de l'AVS vis-à-vis de l'enseignement spécialisé

Sur les six Auxiliaires de Vie Scolaire interrogées, une seule n'envisagerait pas de se tourner vers l'enseignement spécialisé en cas de réussite au concours de Professeur des écoles. Néanmoins, les cinq AVS se rejoignent dans l'optique d'acquérir une expérience professionnelle dans des classes ordinaires avant de se spécialiser. L'une d'entre elles le justifie ainsi : *"Après quelques années d'expérience en classe ordinaire afin de faciliter le recours aux diverses ressources et stratégies d'apprentissage car les élèves en CLIS ont presque chacun leur manière d'apprendre."*

Une autre AVS évoque également *"l'ambiance de la CLIS et les relations entre les élèves"* pour expliquer son projet professionnel.

En fonction des recommandations officielles sur les différentes modalités d'intervention des Auxiliaires de Vie Scolaire, l'enquête effectuée à l'aide de questionnaires fournit différents éléments intéressants. L'intervention prévue des AVS dans les classes afin d'apporter une aide aux élèves pour l'accomplissement de tâches scolaires, en concertation avec l'enseignant, est effective, de même que leur accompagnement dans le cadre de sorties occasionnelles ou régulières. Toutefois, la particularité des AVS enquêtées, à savoir une préparation au concours du professorat des écoles, a pour effet de leur permettre d'animer des activités pédagogiques de façon en plus ou moins autonome, tâche qui n'est pas réellement stipulée dans les textes de référence mais qui semble être répandue dans les pratiques. Par contre, l'accomplissement de gestes techniques supposant une formation à certains gestes d'hygiène et une collaboration au suivi des projets d'intégration des élèves, initialement prévus par ces mêmes textes, ne sont pas des tâches évoquées par les AVS enquêtées. Ces dernières considèrent que ce qui est le plus important dans leur travail, c'est la relation d'écoute à établir vis-à-vis des enfants, le sentiment d'aider l'enseignant dans la gestion des différents groupes de niveau et d'être utile. Par ailleurs, elles estiment qu'il faut veiller à ne pas se substituer à l'enseignant et à ne pas commettre d'erreurs avec les élèves. La principale difficulté qu'elles expriment réside dans la relation à l'enfant autiste, type de handicap qu'elles citent souvent pour décrire la population scolarisée en CLIS, les autres étant évoqués par « trisomie, troubles psychologiques, retard du développement ». Ces caractéristiques semblent être nouvelles aux yeux des enseignants en CLIS et constituent l'une de leurs difficultés professionnelles. Les AVS privilégient l'aspect didactique pour évoquer les compétences des enseignants, les qualités étant décrites en termes de patience et de tolérance. Elles perçoivent ces enseignants comme membre à part entière de l'équipe pédagogique mais ayant aussi beaucoup plus de réunions avec d'autres professionnels. Une expérience professionnelle leur paraît indispensable pour pouvoir postuler en CLIS, classe qui peut être attrayante par la spécificité que constitue le handicap.

A partir de l'analyse des entretiens menés auprès d'enseignants en poste dans une classe ordinaire, ou dans une Classe d'Intégration Scolaire et auprès d'autres professionnels tels que les orthophonistes et les Auxiliaires de Vie Scolaire, l'identité des enseignants en CLIS exerçant dans le département de Meurthe-et-Moselle apparaît à travers le constat d'une évolution qui tend à modifier les caractéristiques de leur travail ainsi que les éléments identitaires de leur « soi professionnel » et de leur « image professionnelle ». En effet, leur "identité au travail", au sens défini par Dubar (2002, p.235), paraît être construite à partir d'un modèle général du métier d'enseignant auquel s'ajoute une spécificité, une qualification qui leur confère une reconnaissance en terme de professionnalité. Néanmoins, ces deux aspects identitaires sont eux-mêmes exposés sur un fond d'évolution des caractéristiques professionnelles.

Ce sont ces différents éléments qui vont être maintenant développés dans une dernière partie.

III L'identité au travail des enseignants en CLIS dans le
département de Meurthe-et-Moselle

A Une identité professionnelle de métier mais une spécificité dans le travail

D'un point de vue général, cette recherche montre que l'on ne peut aborder l'identité professionnelle des enseignants en CLIS sans prendre en compte une double dimension :

- Une dimension générique qui leur confère une identité de métier au sein du système scolaire, c'est-à-dire d'enseignants ayant reçu une formation initiale leur permettant d'acquérir des compétences et des qualités professionnelles d'instituteur ou de professeur des écoles et leur conférant les mêmes missions que leurs collègues au sein d'une école.
- Une dimension de « sous-ensemble » à l'intérieur duquel se dégagent des pratiques et une perception du travail spécifiques à la gestion d'une Classe d'Intégration Scolaire de type 1. En référence à J.M Veya qui l'évoque en terme "d'art spécial", cette spécificité dans le travail se décline à travers une approche différente de l'enfant et de l'élève, des savoir-faire spécifiques et des besoins professionnels précis.

Cette double dimension est apparue dans le discours des enseignants en CLIS qui ont affirmé à la fois leur appartenance au corps enseignants du premier degré, et à celui des enseignants spécialisés, celui « des pairs » exerçant en CLIS.

1 Un socle commun au métier d'enseignant

1.1 Par des compétences et des qualités professionnelles communes

Anne Jorro considère qu' "aujourd'hui, la professionnalité est appréhendée à travers les compétences professionnelles (...) qui apportent des précisions sur les savoir-faire des praticiens. " (Jorro, 2002, p.7)

Cette conception est déjà présente dans l'ouvrage de Philippe Perrenoud⁹⁵ qui considère qu'en raison de l'évolution du métier l'objectif de la formation initiale

⁹⁵ Philippe P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF

des enseignants du premier degré est de les préparer à affronter la complexité, la diversité et la mouvance des situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés par l'acquisition de dix nouvelles compétences professionnelles⁹⁶.

Selon le Référentiel des Compétences et des Capacités caractéristiques d'un professeur d'Ecole⁹⁷ la capacité à enseigner est déclinée en trois domaines :

- "Enseigner à tous les élèves de l'école primaire" :

Cette compétence fait appel aux connaissances du Professeur d'Ecole en supposant la possession d'une culture générale lui permettant de maîtriser les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire, la capacité à initier les élèves à une langue vivante, la possession de connaissances et d'outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines qui sont au programme, et la possession de connaissances du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage.

- "Enseigner dans une classe" :

Cette compétence se traduit par un « savoir-agir en situation » pour créer une dynamique de classe et exploiter toutes les potentialités des élèves, pour évaluer et gérer les apprentissages, en tenant compte de l'hétérogénéité des classes.

- "Enseigner dans une école" :

Cette compétence est relative au travail en équipe pédagogique dans le cadre du projet d'école ou d'un projet de cycle.

La conclusion du Référentiel invite le Professeur d'Ecole à "porter un regard positif sur l'enfant, à développer une attitude réflexive sur sa pratique et à donner une dimension sociale à son métier d'enseignant. "

Ce document permet de constater que certaines compétences professionnelles souvent attribuées de façon plus spécifique aux enseignants exerçant en Classe d'Intégration Scolaire (par exemple la gestion de l'hétérogénéité et l'adaptation, la maîtrise des programmes pour gérer cette hétérogénéité, le travail en équipe ou le regard positif porté sur l'enfant), constituant, dans ce référentiel, les bases professionnelles du métier d'enseignant en général.

⁹⁶Voici les dix compétences selon Perrenoud : 1 organiser et animer des situations d'apprentissage – 2 gérer la progression des apprentissages – 3 concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation – 4 impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail – 5 travailler en équipe – 6 participer à la gestion de l'école - 7 informer et impliquer les parents – 8 se servir des technologies nouvelles – 9 affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession – 10 gérer sa propre formation continue

⁹⁷ Document officiel. Voir en Annexes

En outre, au cours des entretiens, les qualités professionnelles considérées comme nécessaires pour enseigner en CLIS (par exemple la patience et l'écoute) ont été définies comme caractéristiques du métier d'enseignant en général. Seule une sorte de « degré » ou « d'amplitude » dans la possession de ces qualités caractériserait l'enseignant spécialisé. Il est donc possible de confirmer l'hypothèse empruntée à J.M. Veya (1998) selon laquelle il existerait un socle commun, partagé par les enseignants en classe ordinaire et par les enseignants en CLIS, issu d'un fond culturel acquis durant la formation initiale.

Toutefois, les représentations dominantes des différentes personnes interrogées (enseignants, orthophonistes et Auxiliaires de Vie Scolaire) attribuent à la gestion d'une Classe d'Intégration Scolaire la possession de compétences professionnelles acquises spécifiquement, non pas dans le cadre de la formation initiale mais par une formation spécialisée. Sans doute faut-il alors distinguer avec Anne Jorro les "gestes professionnels" des "compétences professionnelles". Ces "gestes professionnels" se définissent par une combinaison particulière de "compétences professionnelles" sur laquelle nous reviendrons.

L'analyse des entretiens a également mis en lumière le fait que les individus interrogés considèrent que l'enseignant en CLIS est membre à part entière de l'équipe pédagogique, car ses fonctions et ses missions sont fondamentalement identiques à celles de ses collègues, ce qui se traduit par un même "mode de fonctionnement".

1.2 Par un même mode de fonctionnement au sein de l'école

Plusieurs exemples permettent de caractériser ce dont il s'agit. L'enseignant de CLIS :

- a la responsabilité d'une classe qui est soumise au même règlement que les autres classes (horaires d'entrée et de sortie, horaires de récréation, modalités de restauration scolaire...);
- est soumis aux mêmes astreintes de surveillance d'entrée et de sortie des élèves et de récréation (contrairement à ses deux autres collègues spécialisés appartenant aux RASED, le maître G et le maître E) ;
- assiste aux différentes réunions de l'équipe pédagogique (conseils des maîtres, conseils d'école, conseils de cycle).

Ce sont plus particulièrement les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS et les Auxiliaires de Vie Scolaire qui ont décrit ces fonctions. Néanmoins, ces fonctions peuvent être appréhendées comme des invariants du métier d'enseignant exerçant dans une école primaire. Mais la nature et la qualité des relations professionnelles entre l'enseignant en CLIS et ses collègues peuvent faire varier le « degré » d'intégration de cet enseignant dans l'équipe pédagogique.

Dans le cadre de ma recherche, cela permet ainsi de dire que l'identité professionnelle des enseignants en CLIS est construite à partir d'un modèle général de métier, qui s'appuie sur des règles institutionnelles et une formation professionnelle initiale, qui donnent au métier une « visibilité » externe.

Néanmoins, cette recherche met également en évidence un « agir professionnel » spécifique qui dessine les contours d'"un sous-ensemble" au sein du corps enseignant du premier degré.

2 Une spécificité dans le travail

L'idée de "gestes professionnels" empruntée à Anne Jorro (2002, p.41) pour compléter la notion de compétences professionnelles permet d'aborder les caractéristiques du métier d'enseignant en CLIS. Il s'agit ici de comprendre comment les personnes interrogées se représentent la pratique et le savoir-faire professionnel des enseignants spécialisés. Trois spécificités dominantes apparaissent dans le travail des enseignants de CLIS.

2.1 Une approche différente de l'élève

Selon J-M Veya (1998), l'enseignement spécialisé est "une activité qui fait que ses enseignants font partie d'une minorité plus sensible aux maux d'autrui que d'autres professionnels " ce qui se traduit par "une relation à l'élève différente," caractérisée par l'écoute et l'attention portée en priorité sur l'enfant".

Cette conception est confirmée par les enseignants de CLIS interviewés, qui utilisent l'expression : "On voit l'enfant avant l'élève." Les autres professionnels interrogés, et plus particulièrement les enseignants de classe ordinaire, considèrent aussi que leurs collègues spécialisés ont une approche différente de l'élève, mais ils ne la

caractérisent pas. En revanche, ils l'associent soit à des connaissances plus importantes en psychologie de l'enfant, (connaissances acquises par une formation spécialisée), soit à la personnalité de l'enseignant spécialisé.

Il est intéressant de constater que les représentations du travail de l'enseignant en CLIS par d'autres professionnels font appel à un savoir « théorique » qui valorise la formation continue, tandis que les enseignants de CLIS considèrent, eux, que leur savoir provient essentiellement de l'expérience ou d'une démarche personnelle d'auto-formation.

En outre un certain nombre de gestes du métier d'enseignant acquis au cours de la formation initiale (par exemple la gestion de la classe, la passation de consignes, l'action didactique, etc.) font l'objet d'une adaptation qui en fait des savoirs-faire spécifiques, partagés par la majorité des enseignants en CLIS.

2.2 Des savoirs et pratiques professionnels spécifiques

La présence de différents groupes de niveaux au sein de la Classe d'Intégration Scolaire a amené certains enseignants interrogés à la comparer à une classe unique ou à une classe de maternelle, mais le discours tenu sur la gestion pédagogique de la classe spécialisée met en avant une forte hétérogénéité des difficultés scolaires et des troubles pathologiques des élèves. Par conséquent, les procédés didactiques mis en œuvre par les enseignants en CLIS apparaissent comme spécifiques à cette classe (en particulier l'élaboration d'un projet pédagogique individualisé, la mise en place de groupes de niveau pour les apprentissages fondamentaux, l'intégration individuelle ou collective des élèves). Il est également intéressant de noter que ces savoirs et pratiques professionnelles sont, selon les enseignants spécialisés, issus de l'expérience transmise par les pairs plutôt que par des savoirs théoriques acquis dans le cadre de la formation spécialisée. En effet, la majorité d'entre eux disent avoir appris par une observation de la pratique d'un autre enseignant exerçant en CLIS. Les enseignants de classe ordinaire disent eux aussi que, s'ils étaient nommés dans une Classe d'Intégration Scolaire, ils souhaiteraient être guidés par un collègue spécialisé. Ceci corrobore la perception de J.M Veya de l'enseignement spécialisé comme " art spécial", " praxis" constituée de procédés spécifiques. Les pratiques professionnelles mentionnées par les enseignants en CLIS interrogés ou celles qui sont perçues par leurs collègues se distinguent de celles pratiquées dans les classes ordinaires et reposent sur

des conceptions du travail (par exemple la liberté pédagogique, le peu de pression des programmes, l'importance du travail en équipe) et des savoirs-faire communs qui pourraient constituer une sorte de « culture du métier » transmise par les pairs.

2.3 Des besoins professionnels spécifiques

Cette singularité du travail en Classe d'Intégration Scolaire engendre aussi des besoins professionnels spécifiques auxquelles les réponses proposées par les enseignants eux-mêmes (être formés par des pairs) tendent à renforcer la perception d'un sous-groupe au sein du corps enseignant. La nécessité d'une formation sur les troubles psychologiques, et en particuliers sur l'autisme ainsi que le désir de se retrouver entre pairs (afin d'échanger sur des pratiques et sur des connaissances théoriques), constituent deux indicateurs intéressants dans la mesure où ils témoignent d'un contexte professionnel en pleine évolution.

Si certains enseignants évoquent encore la classe de perfectionnement pour décrire les caractéristiques des élèves dont ils ont la responsabilité éducative et pédagogique mais en faisant part de certains indicateurs de changement, d'autres enseignants doutent de leur savoir-faire auprès d'enfants présentant des troubles autistiques ou des pathologies mentales particulières. La recherche fait apparaître l'intérêt des enseignants pour une formation continue, compte tenu d'une évolution de leur travail, confirmée par les orthophonistes interrogés et par les Auxiliaires de Vie Scolaire.

On peut donc faire l'hypothèse qu'en fonction de l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, l'identité professionnelle des enseignants en CLIS est appelée à se restructurer. Cette recherche intervient dans une période où subsistent quelques classes d'intégration composées des mêmes élèves que ceux qui étaient scolarisés dans les classes de perfectionnement, tandis que d'autres CLIS accueillent des enfants handicapés mentaux pour lesquels la spécialisation des enseignants devient spécifique. Par ailleurs, l'institution a déjà effectué des distinctions dans les caractéristiques de la population scolaire dont l'enseignant pouvait avoir la charge, comme le montre la modification de l'option spécialisée. Alors que le maître E intervenait autrefois dans le cadre de l'adaptation et de l'intégration scolaires, son option se limite désormais à l'adaptation, l'option D étant attribuée au diplôme permettant de prendre en charge des enfants atteints de troubles psychologiques

importants. Cette séparation a pour effet de constituer un autre sous-groupe au sein des enseignants spécialisés, avec pour conséquence une qualification professionnelle reconnue et de nouvelles redéfinitions identitaires.

B Une reconnaissance de professionnalité

La reconnaissance de la professionnalité peut passer par la possession d'un diplôme, mais d'autres éléments identitaires sont apparus dans cette recherche, en particulier l'image professionnelle que les enseignants en CLIS ont d'eux-mêmes et celle qui leur est attribuée par leurs collègues enseignants de classe ordinaire et par d'autres professionnels. Cette image est constituée de différents paramètres, tels que la perception de compétences et de qualités professionnelles spécifiques et d'une personnalité particulière attribuées aux enseignants en CLIS qui, par ailleurs, témoignent du choix fréquent d'exercer dans l'enseignement spécialisé.

1 L'image professionnelle

1.1 La réalisation de soi

L'enquête a révélé que sur quinze enseignants en CLIS interrogés, seuls trois d'entre eux n'ont pas demandé le poste en premier vœu, les autres justifiant le choix de leur poste par l'évocation de leur trajectoire professionnelle, qui les a amenés à considérer différents facteurs (familiaux, économiques, géographiques, etc.) ou une vocation qu'ils définissent comme une réponse à l'attrait pour « la différence ». De même, ces enseignants ont tous effectué la démarche de se spécialiser, avant ou après leur expérience dans une Classe d'Intégration Scolaire.

Selon Veya, "être spécialiste (ou spécialisé) c'est exercer un travail dans un domaine plus étroit que celui de ses collègues en raison de ses expériences, de ses compléments d'études et de ses intérêts." Les enseignants spécialisés interrogés ont effectivement justifié leur désir de se former par différentes raisons : approfondir leurs connaissances théoriques sur l'enfance, trouver dans la formation des solutions didactiques face aux grandes difficultés scolaires, occuper un poste en CLIS ou être titularisés sur leur poste. Par conséquent cette démarche, qui suppose un investissement

personnel pour répondre aux modalités de la formation spécialisée (le centre de formation est parfois très éloigné du domicile), révèle un réel désir d'être identifié comme étant spécialiste.

Au cours des entretiens, l'idée empruntée à Ada Abraham d'une "réalisation de son soi à travers le travail " est reçue par les enseignants en CLIS et leurs collègues comme correspondant à la raison pour laquelle les enseignants spécialisés se maintiennent généralement sur leur poste et s'investissent dans leur travail. Cette recherche montre qu'une forte majorité de Classes d'Intégration Scolaire sont gérées par des enseignants qui ne souhaitent pas occuper un autre type de poste, et qui témoignent d'un « réel bonheur » de travailler en CLIS. Ce sentiment commun d'exercer un métier qui correspond à « ce qu'ils sont » ou à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou que les autres leur attribuent constitue un nouvel aspect identitaire qui renforce la notion de sous-groupe au sein du corps enseignant.

1.2 Quelques traits de personnalité

Selon J.M. Veya, l'activité des enseignants spécialisés fait "qu'ils font partie d'une minorité de gens « plus sensibles aux maux d'autrui » que d'autres professionnels. " Nous avons retrouvé cette notion de sensibilité particulière dans les propos tenus par les différents professionnels interrogés (enseignants, orthophonistes, AVS). Le plus souvent évoqué comme présent dans la relation éducative ou pédagogique entre l'enseignant spécialisé et l'élève handicapé ou en grande difficulté scolaire, ce trait est parfois aussi utilisé pour décrire l'attitude de l'enseignant spécialisé vis-à-vis des autres enfants ou des individus en général. Il est relié à la tolérance et à la patience, qualités professionnelles qui lui sont le plus souvent reconnues.

Mais la sensibilité, la tolérance et la patience font l'objet d'une hypothèse souvent exprimée pour en indiquer l'origine possible. Devenir enseignant spécialisé pourrait voiler une sorte de « souffrance passée », ou un vécu personnel difficile, qui amènerait l'enseignant à être davantage attentif et à l'écoute des enfants qui éprouvent des difficultés. Néanmoins, si la sensibilité peut se trouver en amont du désir de se spécialiser, d'autres enseignants ont témoigné d'une expérience professionnelle dans une classe spécialisée qui a déclenché un attrait pour ce public scolaire particulier.

Ces traits de « caractère », qui évoquent une sorte de douceur et de calme ont également leur contraire (ou leur complément) pour décrire la personnalité de l'enseignant spécialisé. En effet, certains enseignants spécialisés se qualifient eux-mêmes de « barjots », de « spé. » pour se présenter comme ayant une nature dynamique, pleine d'entrain et de volonté. La « volonté » leur est également souvent attribuée par les autres personnes interrogées en tant que « qualité », que « force de caractère ».

D'une manière générale, à travers cette recherche, les enseignants de CLIS apparaissent comme possesseurs d'une personnalité différente de celle de leurs collègues, et adaptée aux caractéristiques des élèves dont ils ont la charge. Cette image est associée à des qualités perçues comme nécessaires pour enseigner dans ce type de classe, liant ainsi l'histoire personnelle de chaque enseignant à sa trajectoire professionnelle. Néanmoins, afin de garantir l'anonymat des individus enquêtés, les éléments de leur vécu personnel et de leur parcours professionnel n'ont été appréhendés que superficiellement en introduction aux entretiens et livrés de façon non directive. Ils permettent toutefois quelques précisions sur les « affinités » qui font que les enseignants spécialisés se plaisent en général à se retrouver entre eux.

On peut donc trouver dans la relation éducative (entre l'enseignant en CLIS et ses élèves) et certains aspects de la personnalité des enseignants (qui mettent en jeu des qualités professionnelles) des points de ressemblance caractéristiques d'une dimension de la « professionnalité » des enseignants de CLIS.

2 *Une reconnaissance institutionnelle revendiquée par les enseignants spécialisés*

2.1 La légitimité par le diplôme

Comme nous avons pu le constater, l'histoire de l'enseignement spécialisé a connu différentes façons de désigner le diplôme⁹⁸ qui valide les compétences professionnelles pour exercer auprès d'enfants en grandes difficultés scolaire et handicapés et qui, dans les textes officiels, doit être possédé par les enseignants nommés sur des postes spécifiques.

L'enquête menée auprès des quinze enseignants exerçant dans une Classe d'Intégration Scolaire montre l'importance qu'ils accordent à la possession d'un titre.

⁹⁸ CAEI ; CAPSAIS ; CAPA-SH

Certains l'ont évoqué comme permettant d'obtenir ou de conserver un poste spécifique, mais il est également présenté comme un élément identitaire qui dépasse le plan individuel pour devenir un élément unificateur, c'est-à-dire qui permet d'identifier un groupe au sein d'une communauté. Ainsi, la nomination sur un poste en CLIS d'enseignants (souvent présentés comme de jeunes débutants dans le métier) qui ne possèdent pas ce titre apparaît dans cette recherche, comme une sorte d'atteinte à l'identité professionnelle. La non-possession du diplôme est ressentie comme une non-reconnaissance institutionnelle qui fait fi d'une validation de savoirs acquis par la formation et par l'expérience professionnelles.

2.2 Des pratiques et des décisions institutionnelles à harmoniser

La liberté pédagogique et l'absence de « pression » pour le respect des programmes sont évoqués tant par leurs enseignants que par leurs collègues ou les autres professionnels rencontrés. Cette recherche met aussi en évidence une sorte de « répertoire de pratiques professionnelles spécifiques », un "art spécial" selon Veya, mais les inspecteurs sollicitent ou non les enseignants spécialisés pour les réunions de CCPE, par exemple, et le manque d'harmonisation des pratiques institutionnelles fait apparaître le besoin de posséder des repères communs qui renforceraient les caractéristiques et la reconnaissance de ce groupe. Une autre demande apparue dans cette recherche, celle de pouvoir bénéficier d'une formation continue adaptée à la spécificité du travail, avec des temps de rencontres entre enseignants en CLIS, laisse percevoir aussi un désir de mise en place de fonctionnement analogue à celui des Maîtres G⁹⁹.

C Vers de nouvelles caractéristiques identitaires

L'identité professionnelle des enseignants en CLIS dans le département de Meurthe-et-Moselle apparaît à travers plusieurs éléments toujours en relation les uns

⁹⁹ Les Maîtres G sont regroupés sur le plan national sous la forme d'une association qui a mis en place différents dispositifs (organisation de formation continue, édition d'ouvrages, etc.)

avec les autres, issus à la fois du soi professionnel (discours biographique) et de l'image professionnelle (processus d'attribution).

Cette recherche fait apparaître l'impact du contexte professionnel dans la constitution de ces dimensions identitaires, et plus particulièrement les caractéristiques de la population qui est orientée en CLIS. La différence entre les classes de perfectionnement et des Classes d'Intégration Scolaire prend ici toute son importance.

Pour mémoire, les caractéristiques des nouveaux élèves orientés en CLIS 1, décrites par les différentes personnes interrogées, peuvent être brièvement rappelées :

- troubles autistiques, trisomie et handicap mental affectant lourdement les capacités d'apprentissage et le comportement des enfants ;
- nouvelles modalités de scolarisation : à temps partiel et en intégration dans la CLIS avec maintien d'une scolarisation dans un autre établissement (le plus souvent hôpital de jour ou IME) ;
- nouvelles orientations scolaires après la CLIS : IME ou UPI et non plus SEGPA ;
- élèves orientés en CLIS dès la Grande Section de maternelle ou dès l'âge de 6 ans, sans essai de redoublement ou d'autres structures spécialisées ;
- transfert du dossier de l'élève handicapé dans l'école où est implantée la CLIS et un accès pour l'enseignant spécialisé ;
- investissement important des parents dans le suivi de la scolarisation des enfants orientés en CLIS.

Ainsi, selon le contexte professionnel, certains enseignants sont amenés à décrire leur classe comme une ancienne classe de perfectionnement alors que d'autres décrivent leurs élèves en termes de handicap, ou de pathologies mentales.

Néanmoins, on peut constater l'émergence de composants identitaires significatifs d'une évolution, composants qui peuvent être analysés selon différents angles :

- Par comparaison avec le travail effectué dans une classe ordinaire (et dans une classe de perfectionnement) de nouveaux « gestes professionnels » caractérisent **un enseignant en CLIS plus autonome**.

- Les « nouveaux élèves » orientés en CLIS, avec la spécificité de leurs besoins, engendrent des relations professionnelles multiples et une **identité des enseignants liée à l'importance des interactions**.

- La place accordée à l'expérience dans la formation et au désir de « se regrouper » débouchent sur une **identité privilégiant la parité**.

1 Une identité d'autonomie

Les notions de *liberté pédagogique* et *d'absence de pression par rapport aux programmes* confèrent aux enseignants spécialisés une autonomie dans leurs gestes professionnels qui les distinguent de plus en plus de ceux pratiqués dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé d'autrefois.

Par comparaison avec une classe de perfectionnement, l'élaboration d'objectifs conçus pour « rattraper » un retard dans des acquisitions essentiellement scolaires disparaît face à la nécessité d'individualiser des apprentissages adaptés à des élèves souffrant de pathologies mentales ayant aussi des répercussions sur leurs comportements. Le recours à une répartition pédagogique en groupes de niveau, la référence aux programmes et à l'utilisation de manuels scolaires correspondants ne constitue plus une pratique suffisante. Complémentairement, la recherche didactique laisse une plus grande autonomie aux enseignants spécialisés.

Par comparaison avec une classe ordinaire, l'autonomie des enseignants spécialisés apparaît également à travers le choix des matières d'enseignement, les enseignants en classe ordinaire déplorant souvent l'accroissement de leur nombre (langue vivante, informatique, etc.). En effet, en-dehors des apprentissages fondamentaux (mathématiques et maîtrise de la langue), les matières d'enseignement sont souvent liées au projet de classe qui, par sa transversalité et sa pluridisciplinarité, permet d'acquérir des connaissances et des compétences dans les différents domaines scientifiques, technologiques, historiques, etc. nécessaires à la réalisation du projet.

L'autonomie des enseignants en CLIS, vis-à-vis de l'enseignement ordinaire géré par les Programmes et les Instructions officielles et en comparaison avec l'enseignement spécialisé d'autrefois, semble être un élément identitaire prégnant dans la conception du rôle de leur classe et dans leurs pratiques pédagogiques.

Toutefois, on peut dire que cette autonomie est relativisée par un autre aspect du travail des enseignants en CLIS. En effet, les nouvelles modalités de scolarisation des élèves en intégration scolaire, leur prise en charge multiple et la gestion de cette intégration nécessitent un nombre croissant d'intervenants. Ainsi, l'interaction devient un élément identitaire important présent dans la relation professionnelle de l'enseignant

en CLIS avec l'Auxiliaire de Vie Scolaire, l'équipe pédagogique et les spécialistes de l'enfance.

2 *Une identité d'interaction*

L'enseignant en CLIS apparaît comme une personne chargée de faire le lien entre différents professionnels, que ce soit au sein ou en dehors de son environnement scolaire. L'importance de ces relations professionnelles correspond aux différentes fonctions qu'il est désormais amené à exercer, et elle met en lumière de nouvelles compétences et qualités professionnelles. En ce sens, l'enseignant en CLIS se distingue de l'enseignant en classe ordinaire par différentes interactions professionnelles nécessaires à l'accomplissement de son travail. Ceci s'observe dans de nombreuses situations :

2.1 Au sein de la classe

- L'enseignant en CLIS est amené à rencontrer les intervenants qui prennent en charge ses élèves, voire parfois à enseigner en leur présence lorsque, par exemple, une évaluation comportementale d'un enfant est nécessaire. L'interaction se situe alors au niveau d'un échange (le plus souvent rapide) d'informations à propos de l'élève portant sur des éléments essentiels ou nouveaux, ou au niveau d'un accord sur le temps de présence et ses modalités.

- La présence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire dans la classe crée une nouvelle façon de travailler :

- Dans la préparation de sa journée de classe, et plus principalement dans l'organisation pédagogique de ses groupes d'apprentissage, l'enseignant doit prévoir les tâches qu'il va proposer à l'AVS,

- Il s'agit ensuite de les présenter à l'AVS. Selon de nombreux paramètres (par exemple la personnalité de l'enseignant, celle de l'AVS, les besoins et l'attitude des élèves...), l'interaction professionnelle sera de type plus ou moins directif,

- Selon les compétences et les intentions professionnelles de l'AVS, et selon la manière dont il perçoit les tâches de cette dernière, l'enseignant en CLIS est amené à superviser la situation d'enseignement proposée et menée par l'AVS. L'interaction se situe alors dans le cadre de la formation.

2.2 Au sein de l'école

Si l'enseignant en CLIS apparaît comme membre à part entière de l'équipe pédagogique puisqu'il accomplit les mêmes services et assiste généralement aux mêmes réunions que ses collègues, sa mission de penser et proposer l'intégration de ses élèves engendre une relation professionnelle différente. De la nécessité de convaincre ses collègues à la présentation d'un projet fédérateur, les caractéristiques de ses élèves et le but recherché (leur intégration) le distinguent une fois encore d'un enseignant en classe ordinaire. Même si les enseignants travaillent le plus souvent en équipe, la nature de leurs relations professionnelles tend davantage à un accord sur des objectifs de cycle d'apprentissage, à une organisation de sorties pédagogiques ou d'évènements dans la vie de l'école, qu'à une demande de collaboration. Sur ce point, l'interaction entre l'enseignant en CLIS et ses collègues de l'école se situe, au départ, dans une relation dissymétrique qui peut aboutir à l'acceptation ou au rejet de la demande de l'enseignant. Généralement, cette relation se transforme en un mode de partenariat qui repose sur l'échange. Par conséquent, on peut dire que l'accomplissement de la mission de l'enseignant en CLIS et la qualité de son travail d'intégration dépendent des interactions professionnelles avec l'équipe pédagogique, l'enseignant ne pouvant pas travailler de façon isolée dans sa classe.

2.3 Avec les intervenants extérieurs et principalement avec l'orthophoniste

Les relations professionnelles de l'enseignant en CLIS avec les intervenants extérieurs, en particulier avec l'orthophoniste, semblent évoluer vers des caractéristiques semblables à celle évoquées précédemment au sujet de son travail avec l'équipe pédagogique. En effet, la nécessité d'une collaboration, qui suppose l'adhésion des individus, engendre un travail de l'enseignant en CLIS qui se caractérise par un temps de plus en plus important consacré aux réunions. Selon les dispositions prises par l'inspecteur de circonscription, ce temps de concertation avec les intervenants extérieurs a pour conséquence :

- soit de diminuer le temps de présence de l'enseignant dans sa classe d'intégration puisqu'il lui est permis d'assister aux réunions pendant son temps de travail. Néanmoins, des différences importantes subsistent quant à la prise en charge de ses élèves.

Selon la décision de l'IEN et de la disponibilité des remplaçants, l'enseignant en CLIS est remplacé, ou ses élèves sont répartis dans les autres classes, ou encore pris en charge par le chef d'établissement.

- soit d'augmenter le temps de travail de l'enseignant en CLIS puisque ces réunions avec les autres professionnels s'ajoutent à celles qui ont lieu avec ses collègues de l'école.

En plus d'une nouvelle gestion du temps de travail (constatée aussi dans l'élaboration de l'emploi du temps de la classe puisqu'il doit tenir compte de la présence de certains élèves et de l'AVS), l'importance des interactions professionnelles de l'enseignant en CLIS tend également à produire de nouveaux effets. On peut constater de nouvelles habitudes de travail inhérentes à la scolarisation en CLIS de certains élèves (souffrant de troubles psychologiques importants ou en intégration) à travers la nécessité d'effectuer des bilans réguliers, de les rédiger et d'en rendre compte lors des réunions. En d'autres termes, il s'agit de recueillir et de traiter les informations utiles, de les synthétiser, et parfois de présenter le travail effectué avec l'élève.

On constate également que, par son temps de présence avec l'élève et par l'importance accordée à la réussite de sa scolarisation, l'enseignant en CLIS apparaît, lors des réunions, comme le lien entre les différents partenaires du projet de l'enfant.

L'orthophoniste¹⁰⁰ devient l'interlocuteur et le collaborateur privilégié de l'enseignant en CLIS. C'est avec lui que les entretiens sont les plus fréquents et qu'est décidée une répartition du travail, pour l'apprentissage de la lecture ou pour le raisonnement mathématique en particulier.

Par conséquent, la relation professionnelle entre l'enseignant en CLIS et cet intervenant semble évoluer vers une collaboration, ce qui engendre aussi de nouvelles habitudes de travail de l'enseignant telles que :

- prendre en compte la rééducation orthophonique dans l'élaboration du projet de l'élève ;
- prévoir la répartition des compétences à faire acquérir à l'élève ;
- organiser le temps consacré à la communication.

¹⁰⁰ Généralement, lorsqu'un plateau technique est rattaché à la CLIS, un seul orthophoniste intervient dans la prise en charge des élèves. En absence de plateau technique, les parents choisissent l'orthophoniste selon leur convenance. Par conséquent, il arrive que l'enseignant en CLIS soit amené à travailler avec plusieurs de ces professionnels.

D'une manière générale, on peut dire que l'importance des interactions professionnelles a pour conséquence de rendre davantage visible le travail de l'enseignant en CLIS puisqu'il est de plus en plus souvent amené à présenter son travail dans le cadre des réunions ou à mettre en place une collaboration avec d'autres professionnels.

Néanmoins, les relations professionnelles entre enseignants exerçant dans une Classe d'Intégration semblent faire défaut et font l'objet d'une demande importante qui émane d'une communauté liée par des pratiques professionnelles et des valeurs communes.

3 Une identité de parité

Dans les représentations des enseignants, l'expérience des pairs constitue un point d'appui pour prendre en main une Classe d'Intégration Scolaire (et une classe en général). Elle constitue une ressource pour trouver des solutions. Mais, au-delà d'un fonds commun de pratiques professionnelles qui serait « transmis » par les pairs, la demande de rencontres entre enseignants spécialisés témoigne à la fois de l'importance des interactions dans leur travail, et d'un certain sentiment « d'isolement ».

Quatre raisons essentielles peuvent expliquer cela :

- L'occupation d'un poste en CLIS relève d'un choix des enseignants qui semble être lié à des traits de personnalité qui les distinguent des enseignants en classe ordinaire. Ces traits de personnalité pourraient se décliner ainsi en : attrait pour la « différence » ; sensibilité au handicap ; sensibilité liée à des événements biographiques douloureux ; « vocation » ; tempérament de leader ou décisionnel important ; esprit d'équipe ; « excentricité » ...

- Les nouvelles caractéristiques des élèves des enseignants de CLIS créent des inquiétudes qui engendrent un besoin de se regrouper pour communiquer et échanger. A l'image des rééducateurs, les enseignants en CLIS souhaiteraient se regrouper en association reconnue par l'Institution afin que leur soient octroyés des

temps de réunion et de formation en substitution de ceux consacrés à la formation continue (les conférences pédagogiques).

- La spécificité de leur travail fait apparaître des valeurs et des gestes professionnels à travers lesquels ils s'identifient. La «Trousse à Outils» élaborée par le Groupe AIS témoigne de pratiques relativement identiques guidées par des perceptions et des conceptions communes du travail effectué dans une CLIS de type 1.

- Cette spécificité crée chez les enseignants spécialisés un besoin et un désir de reconnaissance (institutionnelle) de leur professionnalité. Par conséquent, le travail en Classe d'Intégration Scolaire de type 1 est perçu comme relevant de compétences et de qualités professionnelles et d'une motivation spécifiques, c'est-à-dire d'un poste dit « à profil », dont l'absence de prise en compte peut être ressentie comme une atteinte à l'identité des enseignants qui exercent dans cette classe depuis un certain temps.

Tous ces éléments identitaires témoignent à la fois d'une évolution des valeurs et de l'agir professionnel des enseignants de CLIS 1 enquêtés, et des représentations communes de leur travail par leurs collègues et d'autres professionnels interrogés.

Conclusion

Une méthodologie basée sur l'entretien semi-directif a permis d'appréhender l'identité professionnelle des enseignants en poste dans une Classe d'Intégration Scolaire de Meurthe-et-Moselle selon différents niveaux de lecture :

- A l'interface de Soi et des autres, à travers l'analyse des discours biographiques et des processus d'attribution concernant la manière dont les individus décrivent et évaluent leurs activités et dont elles sont perçues par ceux qui travaillent avec eux. A cet égard, les enseignants de classe ordinaire apparaissent comme ayant une bonne connaissance du travail de leur collègue de CLIS en poste dans leur école. Ce constat est également vrai pour les enseignants de classe ordinaire qui ne mènent pas d'activités intégratives. Toutefois, leurs connaissances ont été acquises par une expérience professionnelle ou par des amitiés entretenues avec des collègues exerçant en CLIS. Seuls les enseignants sans liens avec l'intégration scolaire ont recours à des représentations qui assimilent la CLIS aux classes de perfectionnement. Par conséquent, l'âge des enseignants de classe ordinaire et la formation initiale ou continue n'ont pu être utilisés comme des critères déterminants dans l'analyse des entretiens. Quant aux orthophonistes, leurs connaissances du travail de l'enseignant spécialisé apparaissent comme dépendantes des liens professionnels entretenus avec cet enseignant ;

- A l'interface du groupe professionnel « particulier » des enseignants de CLIS et du corps des enseignants du premier degré. Ce niveau de lecture permet d'analyser le processus de positionnement du groupe des enseignants en CLIS par rapport aux autres enseignants. Ainsi, certains enseignants en CLIS se présentent comme membres à part entière de l'équipe pédagogique mais considèrent qu'ils travaillent différemment, d'autres mettent en avant la spécificité de leur travail qui, selon eux, nécessite une personnalité et des compétences différentes, d'autres encore se positionnent comme membres à part du groupe des enseignants du premier degré en rejetant l'aspect « normatif » ou « formaté » de l'enseignement en classe ordinaire.

Le rôle des représentations dans l'approche de l'identité professionnelle apparaît alors selon plusieurs dimensions :

- Une dimension fonctionnelle à partir d'un objet (le travail en CLIS) donnant lieu à l'élaboration d'un « référentiel » professionnel constitué de valeurs et de pratiques tenant compte de l'évolution des élèves, reposant sur le postulat de l'éducabilité, et plus ou moins reconnu par d'autres professionnels (principalement par les AVS et les enseignants de classe ordinaire qui participent à l'intégration scolaire).

- Une dimension contextuelle à travers l'organisation dans l'école de l'intégration scolaire et de la prise en charge des élèves. Si la majorité des enseignants spécialisés rencontrés semblent relativement satisfaits des pratiques intégratives menées dans leur école et des liens professionnels avec leurs collègues de classe ordinaire, le cas extrême d'un rejet de l'enseignant et de sa CLIS est apparu dans cette recherche.

- Une dimension « identitaire » à travers la motivation, les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS, et ce qu'on attribue à la « personnalité » des enseignants en poste. Si les compétences sont décrites comme pratiquement communes à tout enseignant du premier degré, voire ressemblantes à celles requises en maternelle, certaines qualités paraissent accentuées dans l'enseignement spécialisé. En outre, la majorité des personnes interrogées mettent en avant l'attrait pour une population scolaire différente, voire la vocation, et des traits de personnalité particuliers, comme traits identitaires orientant vers le choix de postuler en CLIS.

Le travail de recherche exploratoire avait permis de formuler une hypothèse concernant les répercussions sur leur identité de l'évolution du travail des enseignants en CLIS. Confirmée par les différentes personnes rencontrées, la présence de « nouveaux élèves » fait apparaître des éléments identitaires signifiant à la fois :

- Une certaine « fragilisation identitaire » notamment chez les enseignants en poste dans des CLIS ayant encore des caractéristiques proches de celles des classes de

perfectionnement, mais en « attente » des nouveaux élèves. Cette fragilisation s'exprime par de fortes inquiétudes et une remise en question quant à leurs capacités à enseigner à de futurs élèves souffrant de pathologies mentales importantes. Elle est compensée par des aspirations d'échange et de formation notamment entre pairs.

- Une dynamique dans l'émergence de nouvelles caractéristiques du travail liées à une évolution des critères d'orientation des élèves, ce qui requiert également des compétences et des qualités professionnelles spécifiques. Ce constat est accompagné d'autres indices qui témoignent d'une évolution des représentations de la Classe d'Intégration Scolaire et de l'identité des enseignants qui y exercent.

A travers l'analyse du champ lexical utilisé par les individus interrogés pour décrire les élèves, on s'aperçoit que les termes de « handicap », « d'autisme », de « pathologies mentales » tendent à se substituer à ceux de « difficultés scolaires ».

Le discours tenu aux parents par les professionnels de l'enfance (enseignants, membres des RASED et des CCPE, orthophonistes) sur le rôle et la nature de la CLIS met de plus en plus en avant la prise en compte du handicap de l'enfant¹⁰¹ et des besoins qu'il engendre pour valoriser l'adaptabilité, l'individualisation des apprentissages et la prise en charge possible qu'offre cette classe spécialisée. Il s'agit donc d'une évolution de l'image de la Classe d'Intégration Scolaire dont les « représentations » de « classe-poubelle », « classe de rattrapage », etc., s'effacent petit à petit pour être remplacées par celles d'une « classe adaptée au handicap ».

L'âge de plus en plus « jeune » des enfants orientés en CLIS est le signe que ce discours est entendu par les parents. L'orientation en CLIS n'étant plus proposée et acceptée en dernier ressort, lorsque toutes les modalités et structures ont été tentées, mais adoptée comme première solution, l'image de cette classe pourrait remonter dans « l'échelle des valeurs de l'enseignement ».

Ainsi, on peut prétendre que l'évolution des pratiques et des représentations de l'intégration scolaire collective participe au processus de transformation identitaire des enseignants en CLIS. Certaines caractéristiques de cette transformation sont apparues

¹⁰¹ A condition que les parents aient « intégré » la situation de handicap de leur enfant, dont l'annonce, nous l'avons vue, est souvent difficile et douloureuse.

dans cette recherche. Elles mettent en évidence le lien entre la spécificité du travail dans ce type de classe spécialisée et l'image professionnelle de ses enseignants, leurs compétences et certains traits communs de leur personnalité. L'évolution de leur travail provoque certains besoins et revendications qui les incite à privilégier le travail en équipe et le désir de se réunir entre pairs.

Néanmoins, le « devenir » incertain des Classes d'Intégration Scolaire préoccupe les enseignants en même temps qu'est valorisée l'intégration individuelle en classe ordinaire. Ceci contribue à une certaine fragilisation de leur identité, que compenserait la perspective d'un regroupement en association.

Toutefois, l'aspect collectif de l'intégration des élèves handicapés ne doit pas être opposé à celui de l'intégration individuelle puisque, dans la pratique, ces deux modalités coexistent, et se combinent parfois. A moyen ou à long terme, il s'agira d'examiner les propositions des Maisons Départementales du Handicap et le choix des parents pour rendre compte de « l'attrait » des Classes d'Intégration Scolaire.

Qu'il s'agisse de l'enseignant spécialisé ou de l'enseignant □ tout-venant, □ selon l'expression de Gérard Fath (2006), il s'agit de mettre à profit les compétences de chaque professionnel dans le projet d'intégration de l'élève. En ce sens, la formation des enseignants est un élément déterminant dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles pour que puisse perdurer le choix de postuler en CLIS, soit favorisée l'intégration scolaire en général, permettant l'acquisition de connaissances adaptées et transférables.

En effet, le rapport élaboré par le sénateur Blanc, en juillet 2007, au nom de la Commission des Affaires Sociales du Sénat sur l'application de la loi du 11 février 2005, souligne à la fois des progrès significatifs en matière de scolarisation des enfants handicapés comme le montre le nombre croissant d'inscriptions à l'école ordinaire, dans le second degré, en CLIS et en UPI. Toutefois, le rapport ne précise pas s'il s'agit de types de scolarisation à temps plein ou à temps partiel. De même, sous l'impulsion de la nouvelle loi, le nombre de décisions des commissions des droits et de l'autonomie ouvrant droit à un accompagnement par un Auxiliaire de Vie Scolaire-individuel a considérablement augmenté. Or, l'institution ne peut répondre pleinement à ce besoin

car elle est confrontée à des problèmes de recrutement qui tiennent principalement à l'existence de différents types de contrats et à des difficultés dans la formation des AVS, liées, pour l'essentiel, à un problème d'attractivité de l'emploi. Enfin, la nécessité de former et de soutenir les enseignants est argumentée par l'idée d'une révolution des mentalités nécessaire mais ne pouvant s'opérer qu'en libérant les enseignants de la peur de ne pas savoir agir devant le handicap. Le rapport rappelle l'obligation instituée par la loi de 2005 de former les enseignants à la problématique du handicap dans le cadre de leur formation initiale et continue.

L'un des enjeux essentiels est ici celui de l'aspect synergique de l'intégration scolaire d'un élève handicapé. L'efficacité d'une intervention plurielle est dépendante de la capacité de chaque professionnel à s'intégrer dans un dispositif collectif. Le concept du « travail en équipe » des enseignants a ouvert la voie du « travail en partenariat » qui, dans le cadre d'une intégration scolaire, peut parfois annihiler l'image de « l'enseignant seul dans sa classe ». En d'autres termes, il s'agit de former les enseignants à l'acquisition de nouvelles compétences, notamment celles liées à l'importance des interactions professionnelles dans le cadre du travail lui-même. En d'autres termes, il s'agit de savoir enseigner en la présence d'une tierce personne, notamment l'AVS ou un psychologue scolaire par exemple, et d'être capable de gérer (voire de former) l'AVS principalement dans la perspective d'une gestion pédagogique différenciée adaptée à la spécificité des élèves de CLIS, et enfin d'avoir une connaissance suffisante des besoins de l'enfant pour tenir compte de l'apport des différents professionnels qui lui apportent une aide.

Par le biais de cette recherche, ces compétences sont apparues comme des composantes significatives d'une professionnalité des enseignants de CLIS, composantes attribuées ou formalisées à travers la verbalisation de savoir-faire et de savoir-être communs dont l'aspect évolutif et dynamique est également mis en lumière par le contexte historique, caractérisé par l'évolution des représentations sociales du handicap et l'application de nouvelles mesures législatives en matière d'intégration scolaire.

Bibliographie

- Abraham A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris : Epi
 (1984), *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF
- Abric J.C. (1976), *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu*, Bulletin de psychologie
- Abric J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- Abric J.C. (1996), *Psychologie de la communication : théorie et méthodes*, Paris : A.Colin
- Astolfi J-P. (2003), *Education et formation*, Paris : ESF éditeur
- Aublé S.P. Compas Y. Perron R. (1996) *L'enfant en difficultés*, Paris : Privat
- Baldwin J.M. (1897), *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, Paris : Scocken
- Barbier R. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF
- Barrère A. et Sembel N. (1998), *Sociologie de l'éducation*, Paris : Nathan pédagogie
- Baugnet L (1998), *L'identité sociale*, Paris : Dunod
- Belisle C. Schiels B. (1984), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes*, Paris : CNRS
- Berthelot J.M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris : PUF
- Blanc M.P. (3 juillet 2007) *Rapport d'informations (2006-2007)*, Paris : Le Sénat
- Blin J.F. (1997), *Représentations, pratiques et identité*, Paris : L'harmattan
- Bouysse V. (2007), *Compte-rendu de l'intervention au colloque Sciences en jeu*, SCEREN 14 février
- Bruiliard L Espert L Zamoun Dahile (2007), *Les « pieds nickelés » de la CLIS*, Cahiers pédagogiques N°452
- Casanova R. (1999), *La classe spécialisée*, Paris : ESF
- Cahiers du Monde (7 nov. 2007), *"Les cahiers de la compétitivité Spécial Handicap"*
 Cahiers pédagogiques (déc.2004), *"De l'enseignement spécialisé à l'intégration scolaire"*
- Camilleri C. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF
- Chanlat J.F. Seguin F. (1983), *L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique*, Tome 1 Montréal : Les théories de l'organisation
- Cooley C. (1902), *Human nature and the social order*, New-York : Scocken
- Coulon A. (2002), *L'ethnométhodologie*, Paris : Que Sais-Je N°2393 (5è édition)
- Coquebert L (2006), *Accueillir des élèves handicapés*, Cahiers pédagogiques N°447
- Masson J (2007), *Vers des pratiques partagées en CLIS*, Cahiers pédagogiques N°449

- Doise J. (1992), *Représentations sociales et analyse des données*, PUG
- Dubar C. (2002), *La socialisation*, Paris : A. Colin
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil
- Ebersold S. (1992), *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirmes*, Vanves : CTNERHI
- Erickson E. (1968), *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris : Flammarion
- Fath G. (2006), *Ecole et valeurs : la table brisée ?* Paris : L'Harmattan Fischer
- Fernandez P. Jolicoeur C. (2000), *Trucs d'enseignement pour enfants et adultes souffrant d'autisme*, Documents du CNEFEI de Suresnes
- Fischer G.N. (1997), *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris : Privat
- Freud A. (1949), *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF
- Freud S. (1921), *Psychologie des foules et analyse du moi*, Réimpression in Essais de psychanalyse Paris : Payot (1968)
- Friedberg E. (1989), *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée*, Recherche-Action N°90 juin-juillet
- Friedberg E. et Crozier M. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil
- Gibello B. (1984), *Difficultés d'intégration scolaire liées aux troubles des contenus de pensée*, Paris : Le Centurion
- Gillig J-M. (1996), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris : Dunod
- Goffman E. (1975), *Stigmate Les usages sociaux des handicapés*, Paris : Minit
- Gossot B. (1995), *Les Classes d'Intégration Scolaires : examen de quelques situations départementales*, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle
- Groupe Départemental de travail (2004/2005), *Trousse à outils de l'enseignant en CLIS*, Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle
- Guillot A. (1993), *La question de la construction de l'identité professionnelle enseignante du 1^{er} degré*, Département Sciences de l'Education Université Nancy2
- Guimelli C. (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Habermas J. (1987), *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris : PUF
- Hackin I. (2004), *L'ouverture au probable*, Paris : A. Colin
- Herzlich C. (1972), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris : Mouton
- James W. (1890), *The principles of psychology*, New-York

- Jodelet D. (1984), *Représentations sociales : Concept et théorie*, Paris : PUF
- Jodelet D. (1989), *Folies et représentations sociales*, Paris : PUF
- Jollien A. (2002), *Le métier d'homme*, Paris : Seuil
- Jorro A. (2002), *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF
- Korff-Sausse S. Herrou C. (2007), *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Ramonville Saint-Agne : Editions
- Kristeva J. (2005), *La haine et le pardon*, Paris : Fayard
- Lafay H. (1986), *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*, Paris : Documentation Française
- La Garanderie A. (1984), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris : éditions du Centurion
- Lefaucheur N. (1985), *Lectures sociologiques du travail social*, Paris : Editions ouvrières
- Le Monde de l'éducation (février 2007), " *Société/dossier handicap* "
- Livre blanc MAIF (Août/2004), *Intégration scolaire de la personne handicapée*
- Maresca B. (1996), *Connaissance des enseignants*, Paris : Education et Formation N°46
- Markus H. Zajonc R.B. (1985), *The cognitive perspective in social psychology*
- Mead G.H Cook G.A (1993), *The making of a social pragmatist*, Chicago
- Merton R.K. (1949), *Social theory and social structures* , New-York : the free Press
- Merton R.K (1965), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Plon
- Moliner P (2001), *Consensus manifestes, consensus latents et consensus illusoires*, Cahiers internationaux de psychologie sociale
- Moliner P. (2001), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : Presse Universitaire
- Moliner P. Guterman M. (2004), *Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale*, Textes sur les représentations sociales vol.13 ISSN 1021-5573
- Morvan JS Paicheler (1990), *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*, Paris : CTNERHI
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF
- Moscovici S. (1976), *La psychologie des représentations sociales* , Revue européenne des sciences sociales et des cahiers V. Pareto Réflexions et Recherches sur le changement social Psychologie et Education VII

- Moscovici S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF
- Moscovici S. (1981), *L'âge des foules : un traité de psychologie des masses*, Paris : Fayard
- Piaget J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Ramelet E. (2005), *Handicap et emploi*, Vies de famille
- Robert A.D. Bouillaguet A. (2002), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF Que sais-je ?
- Rouquette M.L. (1973), *La créativité*, Paris : PUF
- Rouquette M.L. Guimelli C. (1979), *Méthodologie expérimentale des sciences humaines*, Paris : Nathan
- Sarrazin G (2003), *Cette étrange blessure...du handicap mental considéré comme trauma ontologique*, Paris : Bulletin de psychologie tome56/467
- Schön D. (1996), *Le tournant réflexif*, Montréal : éd.Logiques
- Sigman M et Capps L. (2005), *L'enfant autiste et son développement*, Paris : Retz
- Simon J.L. (1991), *Handicap handicapé, le regard interrogé*, Toulouse : ERES
- Tajfel H. (1972), *La catégorisation sociale*, in Moscovici S. Introduction à la psychologie sociale Tome 1 Paris : Larousse
- Tardif C. et Gepner B. (2003), *L'autisme*, Paris : Nathan Université
- Thélot C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris : SCEREN La documentation Française
- Turner R. (1974), *Ethnomethodology*, Harmondsworth : Penguin Book
- Voiry-Philippe A. (2004), *Que peut offrir la Classe d'Intégration Scolaire ?* Paris : Cahiers Pédagogiques N°428
- Wallon H. (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris : Flammarion
- Zaffran J. (1997), *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris : L'Harmattan
- Zarca B. (1975), *Représentations sociales. Bref tour d'horizon du concept des représentations sociales*, Paris : Centre de recherches et de documentation
- Zavalloni M. (1978), *L'identité sociale : un concept à la recherche d'une science*, Paris : UNESCO
- Zazzo R. (1969), *Les déficiences mentales*, Paris : A. Colin

Textes officiels

Loi N°75-534, 30 juin 1975

Circulaire N°91-304, 18 novembre 1991

Circulaire N°30-04-2002

Bulletin Officiel N°25, 19 juin 2003

Loi 2005 -102, 11 février 2005

Bulletin Officiel, N°31, 1^{er} septembre 2005

Sites web

Arium-psychologie sociale : Agir et Interagir

<http://www.yrub.com/psycho/psyagqr.html>

Bazier Mercier (1997), *"Les représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées"*

<http://www.medecine.fundp.ac.be/psycho/bib/rsoc.1htm>

Boiral et Brouat (1994), *"Les représentations sociales de la folie"*

<http://www.chez.com/pholitiques/numero2/Fantomatique.html>

Câlin D. *"Les réactions psychiques à l'échec scolaire"*

<http://daniel.calin.free.fr/textes/echec.html>

Fernandez P. Jolicoeur C. (2000), *"Trucs d'enseignement pour enfants et adultes souffrant d'autisme"* Documents du CNEFEI de Suresnes

<http://www.deficitattention.info/trucgrandin.html>

Gales O., Guelfi J.D. Baylé F. Hardy P. *Troubles de la personnalité 2^{ème} partie - Maladies et grands syndromes* - Question 286

<http://w.w.w.psy-desir.com/biblio/spip-php?article507>

Golse B. (2005) *Autisme, état des lieux et horizons* carnet psy. ERES

<http://w.w.w.deficitattention.info/TDAHenfance.html>

Lejard L. *article sur Evelyne Ramelet*

<http://w.w.w.yanous.com/espaces/femmes/femmes050204.html>

Lachaud Y. (2003), *Rapport sur les Classes d'Intégration Scolaire*

http://w.w.w.angelman-afsa.org/artcile.php?id_article=70

Miffre L. *Se former avec Vygotski*

http://w.w.w.nmilog.com/Fiche_livre.asp?id_Livre=26125

Robitaille M. *"Identité professionnelle et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel"*

<http://www.file:///C:/>

Roux-Perez T. (2004) *"Les processus de construction de l'identité professionnelle à travers les représentations sociales et professionnelles des enseignants d'Education Physique et Sportive"*

<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NU=395>

Veya J.M. *" Lieux, arts et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales Vaudoises"*

<file:///C:/Documents%20and%20settings/pc1/Mes%20documents/Aline%20Thèse/Let...>
Définitions des troubles psychologiques CIM 10

http://www.med.univ-rennes1.fr/noment/cim10/cim10-c5.c_p10.html

La nouvelle classification internationale des fonctionnalités et des incapacités (ICIDH-2)

<http://www.who.int/inf-pr-1999/fr/note99-19.html>

Table des matières

Introduction	10-15
Première partie : Dimensions historiques, sociales et législatives de l'intégration scolaire	
<i>I Le handicap : représentations et enjeux de reconnaissance</i>	
A Représentations sociales et approches conceptuelles du handicap	
1 Les représentations sociales	18-22
2 Le concept d'étiquetage	22-25
3 Le concept de vulnérabilité	25-27
B Travaux sur les représentations sociales du handicap	
1 Morvan et Paicheler (1990) : cinq catégories d'images du handicap	27-28
2 Boiral et Brouat (1994) : les représentations sociales de la folie	28-30
3 Bazier et Mercier (1997) : trois formes « d'agir » dans la relation médecin/patient handicapé	30-32
C La reconnaissance comme principe fondamental	
1 Reconnaître la singularité de chacun	33-34
2" De la contingence de l'avoir à l'essentiel de l'être "	34-36
<i>II Etat des connaissances sur l'intégration scolaire des élèves handicapés</i>	
A L'évolution du système éducatif en matière d'intégration scolaire	
1 Historique de l'enseignement spécialisé	38-45
1.1 Genèse	
1.2 Les classes de perfectionnement	
1.3 Une nouvelle conception du développement humain	
2 La création des Classes d'Intégration Scolaire	45-52
2.1 Les débuts de l'intégration	
2.2 La mise en place des CLIS par la circulaire du 18 novembre 1991	
2.3 La circulaire du 30 avril 2002	
B Les recherches institutionnelles sur l'intégration scolaire	
1 Le rapport Gossot (2 octobre 1995)	52-58
2 Le rapport Lachaud (2003)	59-67
2.1 Données chiffrées sur la scolarisation des jeunes handicapés au 1 ^{er} janvier 2003	
2.2 Les propositions du rapport Lachaud	
3 Le rapport Thélot (2004)	67-69
C La législation actuelle sur la scolarisation des enfants handicapés	
1 Son fondement : la nouvelle classification internationale des fonctionnalités et incapacités (ICIDH-2) (mai 2001)	69-71
2 Ses applications	72-80
2.1 La Maison Départementale des Personnes Handicapées	
2.2 La prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de Troubles Envahissants du Développement (TED)	
2.2.1 Conforter durablement le pilotage et l'animation de la politique de l'autisme et des TED	
2.2.2 Promouvoir la mise en œuvre de réponses adaptées aux besoins des personnes et de leur famille	
2.2.3 Promouvoir le développement des Centres de Ressource Autisme sur l'ensemble du territoire	
<i>III Approche psychologique des enfants en intégration scolaire</i>	
A De l'annonce du handicap à la perception du trouble psychologique	
1 L'annonce du handicap	82-83
2 La perception des troubles	84-88
B Mécanismes de défense et troubles psychologiques	
1 Les mécanismes de défense	88-91

2 Les troubles psychologiques	92-101
2.1 Troubles du comportement	
2.2 Troubles du développement psychologique	
2.3 Troubles spécifiques des acquisitions scolaires	
2.4 Retard mental	
2.5 Troubles Envahissants du Développement	
C Histoires d'enfants scolarisés en CLIS	
1 "L'expérience de la parité"	101-104
2 Des histoires d'enfants	104-108
Deuxième partie : Approche conceptuelle de l'identité professionnelle, problématique et orientations méthodologiques de la recherche	
<u>1 Approche conceptuelle de l'identité professionnelle</u>	
A Des représentations à l'identité professionnelle des enseignants	
1 Les représentations du métier d'enseignant	113-120
1.1 L'évolution du métier	
1.2 La complexité du métier	
1.3 Le désir d'enseigner et le besoin de reconnaissance	
2 Des représentations à l'identité professionnelle	120-125
2.1 M. Robitaille <i>Identités professionnelles et travail réflexif: le cas des enseignants des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (1998)</i>	
2.2 T. Roux-Perez <i>Les processus de construction de l'identité professionnelle à travers les représentations sociales et professionnelles des enseignants d'Education Physique et Sportive (2001)</i>	
2.3 J-M. Veya <i>Lieux, arts et procédés de l'enseignement aux élèves anormaux, dans les classes spéciales vaudoises (1998)</i>	
B Les différentes approches de l'identité	
1 Le soi comme concept	126-127
2 L'identité dans l'interaction	127
3 L'identité sociale et l'appartenance au groupe	128
4 La conception du soi comme entité plurale	128-129
5 Identité et représentations	129-130
<u>II Problématique et orientations méthodologiques</u>	
A Les éléments identitaires recherchés	
1 Le "soi professionnel" ou identité pour soi	133-137
1.1 Le parcours professionnel	
1.2 La vocation	
1.3 Les pratiques professionnelles	
1.4 La conception du travail en CLIS	
1.5 La considération que l'enseignant a de lui-même	
1.6 La considération qu'il attribue aux autres à son égard	
2 L'identité pour autrui de l'enseignant en CLIS	137-147
2.1 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il y a présence d'une CLIS	
2.1.1 Le parcours professionnel	
2.1.2 Les connaissances sur la CLIS présente dans l'école	
2.1.3 La perception du travail en Classe d'Intégration Scolaire	
2.2 Les enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas présence d'une CLIS	
2.2.1 Le parcours professionnel	
2.2.2 La connaissance des Classes d'Intégration Scolaire	
2.2.3 Représentations du travail de l'enseignant en CLIS	
2.2.4 La perception de l'intégration scolaire	
2.3 Les orthophonistes	
2.3.1 La prise en charge des élèves scolarisés en CLIS	
2.3.2 Les relations professionnelles avec l'enseignant en CLIS	
2.3.3 La perception du travail de l'enseignant en CLIS	

- 2.3.4 Comparaison entre classe ordinaire et Classe d'Intégration Scolaire
- 2.4 Les Auxiliaires de Vie Scolaire
 - 2.4.1 Le travail effectué dans une Classe d'Intégration Scolaire
 - 2.4.2 La perception du métier d'enseignant en CLIS à travers le projet professionnel de l'AVS
 - 2.4.3 La perception de l'enseignant
 - 2.4.4 L'expérience professionnelle et les connaissances sur les CLIS
 - 2.4.5 La perception des élèves scolarisés en CLIS

B Le cadre de travail et la démarche d'investigation

1 Les CLIS en Meurthe-et-Moselle 148-156

- 1.1 Evolution des CLIS en Meurthe-et-Moselle de 1991 à 2005
 - 1.1.1 L'évolution des CLIS par circonscription scolaire
 - 1.1.2 L'évolution des CLIS par année
- 1.2 Les CLIS implantées dans le département de Meurthe-et-Moselle en 2005 et les CLIS enquêtées

2 La démarche d'investigation

156-159

- 2.1 Les entretiens semi-directifs et les questionnaires
- 2.2 Historique de la démarche d'investigation
 - 2.2.1 L'enquête auprès des enseignants en CLIS
 - 2.2.2 L'enquête auprès des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS
 - 2.2.3 L'enquête auprès des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS
 - 2.2.4 L'enquête auprès des orthophonistes
 - 2.2.5 L'enquête auprès des AVS

Troisième partie : L'identité professionnelle des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire dans le département de Meurthe-et-Moselle

1 Caractéristiques de la population enquêtée et du champ de l'enquête

A La population enquêtée

1 Les enseignants en CLIS interviewés 162-168

- 1.1 Le nombre d'enseignants en CLIS interviewés
- 1.2 Curriculum professionnel des enseignants de CLIS enquêtés
 - 1.2.1 Répartition par sexe et par âge
 - 1.2.2 Diplômes universitaires
 - 1.2.3 Diplômes professionnels
 - 1.2.4 La période de formation
 - 1.2.5 L'ancienneté dans l'Education Nationale
 - 1.2.6 Le choix du poste
 - 1.2.7 Les intentions professionnelles

2 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où est présente une CLIS

168-170

- 2.1 Répartition par sexe et par âge
- 2.2 Diplômes universitaires et professionnels
- 2.3 Ancienneté dans l'Education Nationale
- 2.4 Poste occupé

3 Curriculum professionnel des enseignants en classe ordinaire en poste dans une école où il n'y a pas de CLIS 170-171

- 3.1 Répartition par sexe et par âge
- 3.2 Diplômes universitaires et professionnels
- 3.3 Ancienneté dans l'Education Nationale
- 3.4 Poste occupé

4 Les orthophonistes

171

5 Les Auxiliaires de Vie Scolaire

171

B Caractéristiques des CLIS enquêtées	
1 <i>L'effectif</i>	172
2 <i>La répartition pédagogique par les intervenants extérieurs</i>	172-173
3 <i>La prise en charge des élèves</i>	173-174
4 <i>La présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire</i>	174
<u>II Analyse qualitative des entretiens et des questionnaires</u>	
A Typologie des entretiens et références	
1 <i>La typologie des entretiens</i>	176
2 <i>L'analyse de contenu par type de population enquêtée</i>	175-177
B Discours biographique des enseignants en CLIS	
1 <i>Les activités professionnelles</i>	178-190
1.1 La population scolarisée en CLIS	
1.1.1 Le nombre d'élève et leur niveau scolaire	
1.1.2 Les caractéristiques de la population scolaire selon les enseignants	
1.1.3 Les relations avec les parents	
1.2 Les pratiques professionnels	
1.2.1 La gestion des élèves et le projet pédagogique	
1.2.2 La connaissance du vécu personnel et scolaire des élèves	
1.2.3 La présence de l'enseignant aux CCPE	
1.2.4 Les relations professionnelles avec les intervenants extérieurs	
1.2.5 Les modalités d'intégration scolaire	
2 <i>Les représentations qu'ils ont de leur travail et de leur métier</i>	212-235
2.1 Le choix du poste et la formation reçue	
2.2 Les compétences et les qualités professionnelles nécessaires pour enseigner en CLIS (selon les enseignants de CLIS)	
2.3 A propos de la « vocation »	
2.4 La présentation de leur travail et la perception qu'ils ont du rôle de leur classe	
2.5 Les difficultés et les besoins exprimés	
2.6 La perception de trois paramètres proposés pour caractériser le travail en CLIS	
2.7 La place des enseignants de CLIS dans l'école, selon eux	
B Discours tenus par les enseignants en classe ordinaire	
1 <i>Leur connaissance des CLIS</i>	236-243
1.1 L'acquisition de ces connaissances	
1.2 La capacité à présenter la CLIS de leur école	
1.3 La perception de la population scolarisée en CLIS	
1.4 Leur représentation du travail de l'enseignant en CLIS	
1.5 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon leurs collègues d'école	
2 <i>La perception de l'intégration scolaire par les enseignants en classe ordinaire</i>	243-247
2.1 Les motivations de l'enseignant	
2.2 L'intérêt pour les élèves en classe ordinaire	
3 <i>La perception de l'enseignement spécialisé par les enseignants en classe ordinaire</i>	247-256
3.1 Les compétences et les qualités professionnelles qu'ils perçoivent comme nécessaires pour enseigner en CLIS	
3.2 Les motivations qu'ils perçoivent pour postuler en CLIS	
3.3 Leurs besoins professionnels s'ils étaient nommés sur une CLIS	
C Discours tenus par les orthophonistes	
1 <i>Les modalités de prise en charge des enfants scolarisés en CLIS par les orthophonistes</i>	257-260
1.1 Les modalités	
1.2 L'origine de la demande	
1.3 Le lieu, le temps et la forme de la prise en charge	
1.4 Le nombre d'enfants	
2 <i>Les enfants pris en charge</i>	260-261

2.1 L'âge des enfants	
2.2 Les besoins des enfants	
2.3 L'origine des difficultés des enfants	
<i>3 Les relations professionnelles des orthophonistes avec les enseignants</i>	261-266
3.1 Les réunions de travail	
3.2 La connaissance du travail de l'enseignant en CLIS	
3.3 Les compétences et les qualités professionnelles assignées aux enseignants en CLIS	
3.4 La motivation attribuée aux enseignants en CLIS	
3.5 La présentation de la CLIS aux parents et l'image qu'ils en ont	
<i>4 La formation des orthophonistes à l'intégration scolaire</i>	267
D Enquête auprès des Auxiliaires de Vie Scolaire	
<i>1 Le travail des AVS en CLIS</i>	270-274
1.1 Leurs tâches	
1.1.1 L'aide à l'élève	
1.1.2 L'accompagnement	
1.1.3 L'animation d'activités pédagogiques	
1.2 La perception de leur travail	
1.2.1 Ce qui paraît le plus important	
1.2.2 Ce à quoi il faut être le plus vigilant	
1.2.3 Les principaux problèmes rencontrés	
1.2.4 La satisfaction à l'égard des tâches effectuées	
<i>2 La perception de la CLIS par les AVS</i>	274-275
2.1 La connaissance des CLIS et l'expérience professionnelle des AVS	
2.2 Les caractéristiques des élèves de CLIS selon les AVS	
<i>3 La perception qu'ont les AVS des enseignants en CLIS</i>	275-277
3.1 Les difficultés professionnelles de l'enseignant en CLIS selon les AVS	
3.2 Les compétences et les qualités professionnelles attribuées aux enseignants en CLIS	
3.3 La place de l'enseignant en CLIS dans l'école, selon les AVS	
<i>4 Les raisons de postuler en CLIS</i>	277-278
4.1 De la part des enseignants	
4.2 Le projet professionnel de l'AVS vis-à-vis de l'enseignement spécialisé	
<u><i>III L'identité au travail des enseignants en CLIS dans le département de Meurthe-et-Moselle</i></u>	
A Une identité professionnelle de métier mais une spécificité dans le travail	
<i>1 Un socle commun au métier d'enseignant</i>	281-284
1.1 Par des compétences et des qualités professionnelles communes	
1.2 Par un même mode de fonctionnement au sein de l'école	
<i>2 Une spécificité dans le travail</i>	284-287
2.1 Une approche différente de l'élève	
2.2 Des savoirs et pratiques professionnels spécifiques	
2.3 Des besoins professionnels spécifiques	
B Une reconnaissance de professionnalité	
<i>1 L'image professionnelle</i>	287-289
1.1 La réalisation de soi	
1.2 Quelques traits de personnalité	
<i>2 Une reconnaissance institutionnelle revendiquée par les enseignants spécialisés</i>	289-290
2.1 La légitimité par le diplôme	
2.2 Des pratiques et des décisions institutionnelles à harmoniser	
C Vers de nouvelles caractéristiques identitaires	
<i>1 Une identité d'autonomie</i>	292-293
<i>2 Une identité d'interaction</i>	293-296
2.1 Au sein de la classe	
2.2 Au sein de l'école	
2.3 Avec les intervenants extérieurs et principalement avec l'orthophoniste	
<i>3 Une identité de parité</i>	296-297

<u>Conclusion</u>	298-302
--------------------------	---------

<u>Bibliographie</u>	303-309
-----------------------------	---------

Annexes (document 2)

Table des Annexes

Annexes 1 : Correspondance nécessaire à l'enquête

- Autorisation de Mr l'Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint à l'Inspecteur d'Académie pour effectuer des entretiens professionnels auprès des enseignants de CLIS et de classe ordinaire en poste en Meurthe-et-Moselle	4
- Courrier adressé aux Inspecteurs de l'Education Nationale de circonscription	5
- Courrier adressé aux enseignants de CLIS	6
- Courrier adressé aux enseignants de classe ordinaire	7

Annexes 2 : Retranscription des entretiens

- Grille d'entretien prévisionnel avec un enseignant exerçant en Classe d'Intégration Scolaire	8-10
--	------

Entretiens menés auprès des enseignants exerçant en Classe d'Intégration Scolaire :

A1	11-13
A2	14-22
A3	22-26
A4	27-30
A5	31-34
A6	35-38
A7	39-41
A8	42-45
A9	46-49
A10	50-52
A11.....	53-55
A12.....	56-58
A13.....	59-62
A14.....	63-66
A15.....	67-69

Grille d'entretien prévisionnel avec un enseignant en classe ordinaire exerçant dans une école où est présente une Classe d'intégration Scolaire	71-72
--	-------

Entretiens avec des enseignants en classe ordinaire exerçant dans une école où est présente une Classe d'intégration Scolaire :

B1	73-75
B2	76-77
B3	78-80
B4	81-83
B5	84-86
B6	87-90
B7	91-93
B8	94-97

Grille d'entretien prévisionnel avec un enseignant en classe ordinaire exerçant dans une école où n'est pas présente une Classe d'intégration Scolaire	99
--	----

Entretiens avec des enseignants en classe ordinaire exerçant dans une école où n'est pas présente une Classe d'intégration Scolaire :

C1	100-102
C2	103-105
C3	106-107
C4	108-109
C5	110-111
C6	112-113
- Grille d'entretien prévisionnel avec un orthophoniste	115-116
Entretiens avec des orthophonistes :	
O1	117-121
O2	122-125
O3	126-128
O4	129-131
<u>Annexes 3 : Questionnaire proposé aux Auxiliaires de Vie</u>	
<u>Scolaire</u>	133
<u>Annexes 4 : Textes de loi :</u>	
Loi N°75-534 du 30 juin 1975	135-139
Circulaire N°91-304 du 18 novembre 1991	140-151
Circulaire N°30-04-2002	152-161
Bulletin Officiel du 1 ^{er} septembre 2005	162-164
<u>Annexes 5 : Référentiel des compétences et des capacités caractéristiques d'un</u>	
<u>Professeur d'école</u>	165-167