

Professionalité accentuée.

Résumé des idées traitées dans l'intervention, le texte, l'article.

L'idée d'accentuation versus l'idée de spécialisation

La construction d'une professionnalité dans le contexte de l'AIS, ASH, BEP et les enjeux de sa reconfiguration dans l'ensemble de l'espace scolaire comme le rapport imagé de la marge et de la feuille (Paragot, 2007)¹

S'agit-il d'une colonisation ? D'une contamination ou d'une co construction pas à pas. Depuis trente ans ce que l'histoire de pratiques contextualisées nous permet de mettre en relief et de questionner comme autant de gestes professionnels adaptés.

Parmi ceux-ci certains deviennent indispensables à tous, pour voir se réaliser le vœu d'inclusion inscrit dans la Loi de 2005.

A partir de quelques exemples (PPS, co interventions), nous allons tenter de montrer comment des gestes pro, des postures, des savoirs, des compétences construites en situation d'enseignement spécialisé, adapté, à la marge s'actualisent dans le quotidien ordinaire et extra ordinaire de tous les professeurs d'école confrontés à la prise en charge, l'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans le souci d'enseigner et de permettre l'apprentissage.

Tout d'abord caractériser la notion de professionnalité accentuée.

L'idée d'accentuation indique à la fois mettre l'accent sur une lettre ou sur une syllabe, donc sur une partie du tout pour en modifier le sens ou bien renforcer, intensifier un élément jusqu'ici moins perceptible.

Ceci nous encourage à utiliser « accentuer » car ainsi nous proposons l'existence préalable d'un commun partagé, disponible entre tous les enseignants. Pour réaliser l'inclusion il s'avère nécessaire de procéder à des accentuations de parties existantes. L'enseignant dit « spécialisé » n'aurait pas quelque chose en plus (un savoir, une culture, des outils) mais il aurait été amené à produire pour lui-même des accentuations dans sa professionnalité d'enseignant.

Le passage particulier du genre professionnel « enseigner » au style « enseigner et inclure » s'effectuerait ici par accentuations. (Clot et Faïta, 2000)

Dans le domaine de l'enseignement nous sommes face plutôt à un effet de colonisation ou plutôt à un effet de normalisation ? Nous proposons de questionner ces tensions dans le champ avec un recul historique qui nous permettra de distinguer les rapports de force à l'œuvre entre les pratiques minoritaires ou dominées et les pratiques majoritaires ou dominantes (Bourdieu, 1972)

¹ Jean Marc Paragot. Type article. *Turbulences* et Adaptation-Intégration scolaires [Texte intégral]. Paru dans Recherches & éducations, n°15 | 2007

La Loi de 2005 instituant la norme en matière d'inclusion des personnes en situation de handicap, il devient nécessaire de se saisir collectivement des savoirs, postures, compétences mobilisés, construits pendant plusieurs décennies à la marge par quelques uns pour en faire des savoirs disponibles pour tous.

Nous remonterons le temps et questionnerons la notion de "classe intégrée" (avant 1989) en nous appuyant sur les témoignages de Marie B (ouverture d'une classe pour enfants atteints de trisomie 21) et Patricia K (ouverture d'une classe accueillant des enfants déficients auditifs. La question traversante sera celle du rapport réel des élèves à des savoirs authentiques. En effet depuis les années 70 à Nancy, le centre de formation des maîtres chargés de l'enfance inadaptée puis de l'adaptation et de l'intégration scolaires puis des élèves en situation de handicap et aujourd'hui l'unité d'enseignement et de différenciation N°8 « accompagner les personnes à besoins éducatifs particuliers » du master EEE_F n'ont jamais fait l'impasse sur les savoirs. Nous avons toujours posé le rapport au savoir comme un repère essentiel pour tous ces publics. Les croire éducatifs certes, mais aussi et surtout les savoir capables d'apprendre et les accompagner dans les petites avancées du quotidien.

Tel est notre fond commun de culture, ici en Lorraine. C'est autour de cette réalité assumée que nous cheminerons peu à peu jusqu'en 2012 date à laquelle l'inclusion scolaire devrait s'imposer à tous (enseignants spécialisés et enseignants non spécialisés) en nous obligeant à re considérer la professionnalité enseignante sous des formes accentuées.

Une des caractéristiques du champ de l'enfance inadaptée depuis trente ans (au moins) serait que l'enfant serait encore plus fortement qu'ailleurs un prescripteur de l'activité du maître. Autant dans les moments de préparation, que dans ceux de l'action ou de l'après coup. Comment les élèves, enfants exprimant des besoins éducatifs particuliers, prescrivent des formes de travail, des dispositifs pédagogiques, des formes didactiques, des attitudes relationnelles spécifiques à tous les enseignants, aujourd'hui ?

Cet effet de prescription agit avant l'activité d'enseignement, en cours d'action et dans l'après coup. Il complète les prescriptions institutionnelles, les contraintes liées aux contextes de travail ainsi que les perceptions et les ressentis de l'enseignant. Ainsi la complexité ressentie est en fait une réalité complexe qui peut créer de l'empêchement d'agir, de l'empêchement dans des histoires et des récits d'histoires multiples sinueuses souvent douloureuses. En outre il sera appréciable de questionner l'expression des résistances à ces changements induits, voire la souffrance qui en résulte et de tenter ensuite de définir les contours d'une nouvelle professionnalité "inclusive". Comment les notions de ruse et de zèle (Dejours, 1998) peuvent nous amener à comprendre ces résistances et à engager un changement avec les acteurs de l'école.

Premiers savoirs disponibles

En questionnant les moments inauguraux de quelques précurseurs en matière d'inclusion, il nous a semblé possible de repérer les accentuations construites ainsi que les conditions et les étapes de constructions d'une forme d'auto légitimation et de compétences nécessaires au travail avec des élèves handicapés, leurs parents, les collègues et les partenaires divers.

Une forme nécessaire de « des-illusion » (sortir de l'emprise des illusions)

Il nous apparaît dès les premières séances de travail que les savoirs « disponibles » ne seront pas transférables en l'état mais qu'il appartient à chaque professionnel après les avoir identifiés, acceptés comme nécessaires de les construire en soi, pour soi. De les incorporer

pour se rendre disponible face aux vicissitudes de l'inclusion. L'illusion d'un savoir extérieur, préconstruit, de « bonnes pratiques » à apprendre serait un frein à la construction (auto socio construction) du style inclusif nécessaire à chacun. Le travail à produire avec soi, sur soi pour soi est d'abord un travail de « des illusion ». Au sens où il nous incombe de sortir de l'illusion première pour pouvoir nous consacrer à la construction d'un soi professionnel inclusif.

Marie : « Donc Il a fallu très vite gérer l'urgence. J'ai étudié, je me suis plongée dans tout ce qui était. Bon j'ai fait comme tout le monde, maintenant on va sur internet mais J'ai été m'asseoir au hall du livre, au CRDP, partout pour choper tout ce que je pouvais trouver bon j'ai très vite découvert qu'il n'y avait pas de pédagogie de la trisomie 21 en classe intégrée quand on a huit ans. Donc euh bon il fallait que je me débrouille, donc première urgence évaluer et puis après ben construire construire des des projets individuels qui ne pouvaient être qu'individuels sur le langage, sur l'écrit euh sur toutes les compétences en psychomotricité, la gestion de l'espace, le temps enfin voilà ! Tout ce que vous connaissez tous quoi et c'est vrai bon toutes mes vacances je les ai un peu passées à ça et puis ben après j'ai attaqué. Puis j'ai circulé... »

Marie : « nous on n'a pas été formées. En fait elle a été formée et elle n'en savait pas plus que moi (s'adressant à Patricia)».

Nous approchons alors la nécessité d'espaces intersubjectifs **de co construction de ce soi professionnel** (A. Abraham 1972/1984) **inclusif** qui ne manquera pas d'irriguer peu à peu (pas à pas) l'ensemble de la professionnalité des enseignants.

C'est un ensemble en tension que le soi professionnel. Jamais stable ni fini, toujours reconfiguré de façon volontaire ou non. L'enjeu de l'accentuation est ici la prise de conscience de cette réalité mouvante.

Il se construit par l'élaboration progressive de jeux intersubjectifs conscients et inconscients avec différents interlocuteurs.

- Avec l'enfant/élève, assumer une tension ailleurs trop souvent implicite

Marie : « Donc ça.. ça a été très fondateur d'un comportement pédagogique et à la fois du point de vue des apprentissages et aussi du point de vue de la dimension humaine : voir l'élève et l'enfant ».

- Avec les parents qui sont une pièce incontournable de l'inclusion aujourd'hui mais dont la part pouvait être très variable au moment des débuts de l'intégration.

Marie : « Voilà c'est des élèves trisomiques et qui ont des parents. Et ça, la dimension des parents elle est très importante parce qu' y a une vraie demande, une réelle demande de scolarisation et surtout d'apprentissage. Là je me souviens la réflexion d'une maman qui me disait en synthèse en début. La première fois qu'on a eu la première synthèse. Elle dit : « le jour où j'ai admis que ma fille était trisomique.... » C'est à dire qu'il lui a fallu beaucoup de temps et cet épisode là chaque famille le racontait à la première synthèse. C'est à dire qu'ils avaient déjà 7 ans. Manifestement cette naissance était encore euh euh une souffrance euh assez vivace et elle a dit euh : « bon ben soit elle est trisomique mais je veux qu'elle soit la meilleure des trisomiques ».

- Avec des partenaires, prescripteurs, complices, usagers et en plus de tout cela, aussi parents d'enfants en situation de difficulté, de handicap, de marginalisation, d'exclusion.

Marie : « J'avais l'impression aussi d'enseigner à la famille. Il fallait ce triangle : parent enseignant. »

... S'ils avaient envie de faire tant qu'à faire, autant qu'on fasse ensemble et moi je reste persuadée que ceux qui ont appris à lire, ils ont appris à lire, on a appris à lire à trois. Avec les familles et moi

enfin moi étant un peu le pilote, mais c'est pas de la fausse modestie mais j'y serais pas arrivée si y avait pas eu les familles avec nous....voilà ! »

Patricia : « je dirais plus primordial parce que quand on est instit en CLIS on les a deux trois voire quatre ans. Avec les mêmes enfants donc... euh...L'importance du lien, tant avec les gamins qu'avec les familles d'ailleurs. »

- Avec les collègues

Tensions créatrices avec les collègues car l'adaptation de chacun se fait grâce aux trouvailles des autres, d'une autre parfois (ce qu'elle est, fait, dit, questionne ce que je suis, fais, dis, interroge...)

Patricia : « Quand j'ai rencontré enfin cette institutrice de CP. Elle avait des pratiques pédagogiques hors normes à l'époque. Ca nous a rapprochées ».

Tension en opposition, contre ces collègues qui offrent une résistance forte et qui pensent que la marge étant notre affaire nous n'avons qu'à nous en débrouiller. Nous avons noté ici quatre exemples qui jalonnent les trente années qui nous occupent.

En 1988 en classe Déficiants Intellectuels : *Marie : « Donc les collègues...quand ils j'ai commencé un peu à essayer de faire quelque chose avec eux, ben j'ai entendu des trucs du style : « elle est quand même payée pour ça et elle en a quand même que six ! ». Donc euh euh euh « pourquoi elle nous les recolle ? ». « Ils sont quand même bien là où ils sont ! ».*

En 1993 en classe de perfectionnement/classe d'intégration scolaire : *Alexis : « la difficulté de partager des préoccupations avec des enseignants qui font un autre travail, ça me rappelle mes débuts on n'a pas grand monde à qui parler et on est obligé de cheminer seul.*

En 1997 en RASED : *Patrick : Y a quelque chose qui me fait écho c'est quand tu dis la question de l'intégration se posait pas, les collègues qui disaient « oh elle est spécialiste mais quand même elle en a que six ! » J'ai l'impression de me retrouver quand j'ai commencé en RASED. Quand on parlait de la co intervention : « ah mais y a quand même des enseignants spécialisés. Ils sont là pour s'occuper des enfants en difficulté. C'est quand même pas nous, dans les classes qui allons nous en occuper ! » Voilà. Même situation à l'époque. C'était il y a une quinzaine d'années. »*

En 2012 en CLIS : *Camille : « ce qui m'a frappée aussi justement cette vision des collègues. Justement voilà ! Aujourd'hui, enfin je suis AVS en CLIS et aujourd'hui on a vu défilé des élèves des classes, des autres classes dans la classe de CLIS. Elle m'a dit : « t'inquiète pas c'est normal, c'est tout le temps comme ça. Dès qu'ils sont punis ils vont en CLIS. C'est vrai que ça m'a posé la question de la vision des collègues : qu'est ce que cette classe pour les collègues de l'ordinaire, qu'est ce que cela représente ? Ca m'a interpellée. Souvent seul... »*

A contrario la nécessité d'une réponse cohérente et co construite s'impose dans toutes les écoles : *Bénédicte : « moi c'est la solitude. C'est là qu'il faut qu'on travaille. Un enfant arrive dans une école, c'est un travail d'équipe. Ca revient au projet de l'enfant ».*

Pour construire une nouvelle professionnalité basée sur une forme d'ignorance...

Marie : « tu parles de solitude et d'ignorance. Je me dis que la professionnalité je l'ai construite avec les élèves que j'avais. J'ai été obligée de le voir lui, ce qu'il fait, ce qu'il sait faire. Le no man's land qui ne peut pas avoir d'étiquette oblige à être attentif au sens de voir où il en est et vers quoi je vais le mener. Du coup mon ignorance m'a été utile.

Alex : « moi aussi j'ai été ignorant. Préserver un vide intérieur pour accueillir ce qui est non conforme, inédit ».

AZ : « Il y a l'ignorance, le savoir, le non savoir. L'ignorance, je peux savoir plein de choses, je ne peux jamais savoir ce qu'il y a dans la tête de quelqu'un ».

Ce qui était en marge jusque là devient normal, commun...Il s'agit d'un nouveau genre professionnel nourrit des différentes stylisations du métier. Le travail des enseignants spécialisés ayant entre autres, un point d'origine, un style source parmi d'autres sources.

Il se caractérise par plusieurs questions.

Comme les questions de l'étrangeté, de la différence, de la norme et de l'écart à celle-ci. Dans nos perceptions, dans nos attentes, dans nos répulsions, dans notre effroi ?

AZ : « Il y a la question de l'étrangeté. Est-ce que l'enseignant spécialisé et les enseignants ordinaires ne sont pas dans une étrangeté, c'est par rapport à des territoires, des cultures, ce n'est pas par rapport à des personnes ».

L'impossibilité du générique

Comme la nécessité de s'adapter en temps réel mais aussi d'adapter les supports, les exigences, les visées avant d'agir en prenant en compte la tension entre l'enfant générique qui n'existe pas et n'a jamais existé sauf dans les manuels et les programmes et l'enfant spécifique, unique, exceptionnel, extra ordinaire qui sera devant nous.

Christelle : « ce qu'on a en commun c'est notre capacité de s'adapter ».

Antoine : «On est gêné pour pouvoir produire des outils pédagogiques dans le domaine de l'action. Le rapport avec le généralisé et le particulier, le singulier ».

L'inconfort lié aux temporalités particulières dans les apprentissages qui peuvent nous angoisser ou nous inquiéter

Alex : « apprentissage en des années, moi je vis ça il y a quelque chose d'une identité professionnelle à reconstruire : qu'est-ce qu'une expertise, être efficace ? Et il y a quelque chose d'énigmatique et mystérieux avec cet enfant. Il faut sans cesse construire cette professionnalité. »

Alex : « C'est ce que j'entends « de trois quatre séances à trois quatre années ». Je dois dire aux parents ce que je fais de mon inquiétude ».

Accentuation de l'intranquillité partagée

Aujourd'hui comment les enseignants confrontés à des « *mdph* » peuvent-ils parvenir à renforcer des pans de compétences professionnelles pour qu'ils deviennent des gestes professionnels favorables à l'inclusion, tout en vivant une forme assumée d'intranquillité ?

Favorable à l'enfant inclus

Favorable à l'enseignant concerné (sortir de la souffrance, de l'inconfort, de l'empêchement)

Martine : « Les autres élèves ne travaillent pas non plus dans une ambiance sereine propice au développement des apprentissages puisqu'il faut régulièrement ramener le calme dans la classe.

Qui, dans l'institution, s'inquiète de cette souffrance (souffrance de l'enseignant, mais aussi souffrance des autres élèves de la classe qui subissent les retombées des crises de l'élève agité) ?.....Personne.

Quels sont les sas de décompression possibles pour l'enseignant (à part ceux offerts par les collègues) ?.....Aucun

Où se tourner pour trouver un soutien pédagogique ».

Favorable à l'équipe enseignante inclusive

« Une démarche pédagogique réfléchie par l'ensemble des enseignants de l'école, comme par exemple :

- *Des limites, des frontières posées avec l'élève – prévoyance, fermeté, promptitude*
- *Un plan de travail adapté élaboré avec lui*
- *Peu de travail à réaliser mais une exigence de qualité*
- *Un droit de bouger dans le respect des autres*
- *Des responsabilités à assurer dans la classe*
- *Un accueil régulier dans les autres classes de l'école.....*

Cependant, cet élève est régulièrement dans un état d'agitation sévère, dangereuse pour lui et les autres.

Tous les matins, chaque enseignant de l'école sait si tout va bien se passer ou non dans la journée, rien qu'en observant l'attitude de cet élève dès son entrée à 8h30 en l'établissement »

Favorable au PPS ?

Nous envisageons de poursuivre nos travaux au sein de ce séminaire professionnel en confrontant des enseignants spécialisés et non spécialisés à des « fragments de professionnalité accentuée ».

- Comme les derniers témoignages de Martine, directrice d'école qui a su écrire et décrire son quotidien professionnel, celui de ses collègues et de leurs élèves. A partir duquel nous avons travaillé individuellement d'abord et par écrit « travailler c'est écrire et écrire c'est travailler » (A. Gérard 2004, 2012) puis collectivement en utilisant les objets qui émergeaient des premiers entretiens d'après coup et de chacun de nos écrits préalables.

- Des enregistrements sonores comme les témoignages de Patricia et de Marie renforcés par les échos du groupe dans un travail d'après coup (P. Chaussecourte 2010).

- Des enregistrements vidéo qui nous permettront de travailler en auto confrontation simple, croisée (Y. Clot et D. Faïta, 2000), en regards croisés (JM. Paragot 2009/2011) dans une perspective d'analyse de l'activité.

Une autre piste nous amènera à analyser les effets de la présence d'un second adulte dans une classe comme des éléments d'une professionnalité accentuée

En proposant des co interventions (depuis l'observation participante jusqu'à la co animation) comme précédemment dans la recherche « charte pour bâtir l'école XXI^e siècle » (JM. Paragot 2000, P. Marsan, 2002, E. Prache 2009)

Enfin en questionnant la présence des AVS comme double référence d'autorité, et comme élément de professionnalité accentuée (C. Ragot et D. Scheune 2011).

Analyser la place faite au savoir dans différents *Projets personnalisés de scolarisation* de notre département.