

La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive

Consideration of the pupils at « Particular Education Needs » and teaching practices: the logics at play in context of « including school »

Nicole Galasso-Chaudet et Bertrand Bergier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5535>

DOI : 10.4000/ree.5535

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Nicole Galasso-Chaudet et Bertrand Bergier, « La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5535> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5535>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive

Nicole Galasso-Chaudet & Bertrand Bergier¹

Résumé

Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes de loi et de l'histoire de la désignation des élèves différents – aujourd'hui nommés à « besoins éducatifs particuliers » –, nous faisons ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, Boltanski et Thévenot (1987), ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le « monde civique », le « monde domestique » et le « monde industriel » encore appelés « modèles » ou « logiques » (Derouet, 1988). Dans le contexte actuel de « l'école inclusive », nous avons voulu « rencontrer » les enseignants de classe ordinaire concernant la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». La méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976) nous permet de recueillir ce que les enseignants du premier degré disent de leurs pratiques, dans les petits faits du quotidien. Nous montrons alors, en référence aux différents « mondes » (Boltanski & Thévenot, 1991) et à partir de l'analyse de ces récits, comment les logiques d'action (ibid.) en jeu se manifestent et selon quels montages composites (Derouet, 1988) au cœur des pratiques enseignantes. Ainsi, en étudiant l'engagement des enseignants dans les situations d'inclusion (Galasso-Chaudet, 2013), la recherche menée apporte des outils pour une meilleure compréhension du travail des professeurs des écoles.

Depuis la loi du 11 février 2005, qui pose en France la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire, l'accueil des élèves porteurs de handicap dans les écoles s'est généralisé, sur le principe de la scolarisation de droit, du fait que « *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. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* ». Cette étape a été traduite notamment par le terme d'inclusion scolaire. Dans le courant scolaire et sociétal qualifié d'inclusif, petit à petit, la désignation d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP), absorbe celle d'élèves « porteurs de handicap ». C'est ainsi que la dénomination *besoins éducatifs particuliers* concerne une vaste population d'élèves et non plus seulement des enfants porteurs de handicap. L'ESEN (École Supérieure de l'Éducation nationale, 2011)² précise que la notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques » est récente. Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée « handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissages ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ; enfants du voyage... »³

¹ Nicole Galasso-Chaudet, docteure en sciences de l'éducation, enseignante spécialisée, formatrice vacataire, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) - Grip Nantes. Bertrand Bergier, docteur en sociologie, HDR en sociologie, membre associé au CREN, Université de Nantes.

² ESEN (2011, mise à jour 08/02/2011). Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'Université d'automne organisée par l'académie de Clermont-Ferrand (Vichy, 2003) et consacrée spécialement à ce sujet, indique en effet qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. » (Lebreton, 2007, p.4). Également, s'y rajoutent les élèves présentant des difficultés graves et durables ou des difficultés d'adaptation.

³ Ces précisions sont suivies du commentaire suivant : « les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives ».

Ainsi, la prise en compte de ces élèves à « BEP » entend embrasser la diversité de la population scolaire au sein des classes ordinaires. Or, cette mutation impose, dans les faits, aux enseignants ordinaires de changer leurs pratiques et d'adapter les apprentissages en fonction des réussites et des difficultés des élèves. Elle entraîne une professionnalisation sans cesse mouvante, exigeante (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005), voire contraignante des professeurs des écoles. Les enseignants sont invités à « différencier », « individualiser », « personnaliser », « décroïsonner », travailler en équipe, en fonction d'élèves différents, selon la composition effective de chaque groupe classe regroupant ou non, des élèves porteurs de handicap, des élèves en difficultés, voire en échec scolaire, des élèves allophones ou encore des élèves précoces⁴. Face à cette injonction et la pluralité des réponses possibles, nous avons cherché à savoir *comment les enseignants agissent en pratique dans leur classe ?*

Nous nous sommes demandé si de telles exigences étaient nouvelles et si nous en trouvions trace dans l'histoire de l'école primaire. « *Chaque système scolaire gardant une identité liée à son histoire* » (Dubet, 2007), nous avons étudié les textes de loi abordant la prise en compte des différences au sein de l'enseignement scolaire primaire, nous attardant notamment sur les changements sémantiques relatifs à la désignation des élèves.

1. Un répertoire de textes législatifs sur l'école primaire

Notre approche historique des textes de loi porte sur plus d'un siècle. Elle nous a permis dans un premier temps de relever dans les politiques éducatives menées au cours du XX^e siècle, les spécificités du système scolaire français : la laïcité, « *l'exception française* » (Lelièvre, 1996), le redoublement (Fournier, 2007)⁵ et l'enseignement public/privé. Et d'identifier également des changements importants survenus : l'école obligatoire (1882), l'ouverture du collège aux masses (1963), le collège unique et la massification (1975) et dernièrement l'inclusion scolaire (2005).

Les changements adoptés en France depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1881) à nos jours intéressent donc notre recherche à travers quatre catégories d'élèves différents : les élèves en situation de handicap, les élèves en difficulté scolaire, les élèves intellectuellement précoces et les élèves primo-arrivants. D'une exploration chronologique des textes de loi et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves, ressortent trois grandes périodes qui déterminent, en France, trois types d'école : l'école dite ségrégative, l'école dite intégrative et l'école dite inclusive.

■ L'école dite ségrégative

C'est à partir des lois de Jules Ferry, école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) que tous les enfants de France se trouvent dans l'obligation « d'aller à l'école ». L'ensemble de la population enfantine entre alors dans le système scolaire. C'est une véritable révolution culturelle et sociale. Très vite, la présence d'élèves en difficultés et d'élèves différents vient bousculer le système scolaire. Des réponses se forgent dès lors à partir de l'antinomie *normalité* et *anormalité*. Cette opposition induit l'équation : *école ordinaire = enfants normaux*. Dès lors, les « anormaux d'hospices » sont orientés vers des structures spéciales. Les « *arriérés d'école (...)* qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques » (loi de 1912)⁶ sont dirigés vers des « classes ou écoles de perfectionnement » créées spécialement. Si celles-ci ont un caractère facultatif, la réponse qu'elles constituent est à l'origine d'une filière ségrégative. À cette occasion, ces classes deviennent le plus souvent des « lieux de relégation » (Roca, 1992, p.32). Nous constatons que c'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés par vagues successives d'inadaptation que l'institution scolaire développe sa compréhension du

⁴ L'arrêté du 12 mai 2010 (JO n° 0164 du 18 juillet 2010 – BO n° 29 du 22 juillet 2010) définit les 10 compétences du métier d'enseignant. Il actualise celles de 2006 et s'inscrit dans la continuité.

⁵ Les enquêtes internationales ont montré que la France « est la championne du redoublement. Plus d'un tiers des élèves redoublent au moins une classe pendant la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège) et 15% deux fois ou plus. »

⁶ Article 12.

décalage entre ses idéaux et les élèves différents. Puis, elle invente et forge des solutions pour remédier à ce problème. Le système français se penche alors sur la question de l'enfance inadaptée (1944) et celle de la prévention.

■ **L'école dite intégrative**

Le rapport Bloch-Lainé (1966-1967) permet, quatre-vingts ans plus tard, de mesurer « *l'ampleur des problèmes de handicap* » (Roca, 1992, p.300). Il servira de base de travail à partir duquel le ministère de la Santé publique dans les années 1970 est chargé de l'élaboration du projet de loi pour améliorer la situation des handicapés (p.282). C'est ainsi que l'école est concernée et utilisée comme agent d'intégration sociale des enfants handicapés (loi 1975 et Charte de Luxembourg, 1996), là même où elle organisait auparavant la ségrégation. C'est ainsi que la prise en compte de la difficulté scolaire se précise par la création des GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) puis des RASED (réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté à l'école, 1990).

L'ajustement des normes de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé, 1989) aux institutions françaises concernant le handicap mental, et la fermeture des classes d'adaptation (1983) et des classes de perfectionnement (1991) ont pour effet l'introduction de nouveaux profils d'élèves dans les classes.

■ **L'école dite inclusive**

La scolarisation obligatoire des élèves en situation de handicap (2005) soutient que tout enfant handicapé est de droit un élève. Que celui-ci est obligatoirement scolarisé entre six et seize ans. En cela, « *on peut dire que l'élève handicapé est élève avant d'être handicapé et qu'il est donc un élève comme les autres* » (ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Actuellement et de plus en plus souvent sur le terrain, les enseignants sont confrontés à un public pour lequel ils sont tenus d'adopter une pédagogie inclusive, c'est-à-dire centrée sur les BEP. En conséquence, l'obligation de prendre en compte les différences des élèves dans une dynamique d'inclusion scolaire impose au système scolaire et à ses acteurs des changements notables. Un propos que corrobore Fournier (2005, p.26) qui considère qu'« *à une diversité croissante des origines sociales et culturelles des élèves, sont venues s'ajouter de nouvelles pratiques sociales. Dans les familles et dans l'ensemble de la société, les modes de fonctionnement autoritaires et directifs s'effacent pour laisser la place à l'autonomie et la négociation, dans le respect de la personnalité de chacun* ».

Par ailleurs, les nouveaux contenus d'enseignement, les évaluations et des nouveaux dispositifs (aide personnalisée, équipes éducatives) obligent à rechercher et à proposer des réponses aux besoins spécifiques des élèves. L'école définirait par là un nouveau paradigme où l'enfant, pris dans un processus inclusif, serait considéré dans sa complétude, c'est-à-dire accueilli et accompagné avec ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs, son origine socioculturelle et son éventuel handicap.

En témoigne le référentiel de compétences des enseignants et personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs, au service de la réussite de tous les élèves (BO, 25 juillet 2013) qui stipule, notamment, de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », également de « prendre en compte la diversité des élèves ». Plus spécifiquement, pour les professeurs considérés comme « praticiens experts des apprentissages », pour qui il s'agit de « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissages et des besoins de chacun (...) d'adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Mais aussi l'obligation pour les enseignants de « *prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances* ».

2. Les registres de justifications

Notre lecture historicisante de la législation scolaire nous donne un aperçu de plusieurs phases distinctes. Placés devant la difficulté d'interpréter ces changements, nous avons fait appel aux *registres de justifications* de Boltanski et Thévenot (1991). Ceux-ci permettent selon Derouet (1988, p.61-71) de situer les évolutions et les changements « *en les caractérisant dans les termes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le modèle [ou logique] civique, le modèle domestique et le modèle industriel* », également logique de l'opinion, de l'inspiration et marchande. Ainsi pour être totalement justifié, un bon professeur doit être à la fois : « un magistrat » (application de règles) ; « un père aimant » (relation humaine individuelle auprès de chacun) ; « un expert performant » (techniques pédagogiques, efficacité, évaluation) ; « un artiste inspiré » (motivante, captivante) (Derouet, 1988, p.62).

Car il s'agit bien pour nous de parvenir à déterminer des compétences pour les enseignants placés face à des élèves présentant des difficultés inédites ou singulières. Et par là, de comprendre comment ces compétences sont agencées, insérées et manifestées dans les pratiques et représentations enseignantes.

À noter que pour chacune des logiques (ou mondes) un état de grandeur se manifeste par les qualités et les valeurs, et fonde la dignité de la personne. À l'opposé, un état de petit pointe les limites voire la déchéance. Par exemple, dans la logique domestique, la grandeur (être bien élevé) est à l'inverse de l'état de petit (le laisser-aller). De plus, ce qui apparaît *grand* dans un monde peut être *petit* dans un autre.

■ La logique civique

Au début de l'école obligatoire, les savoirs de l'école sont des *savoirs généraux*, formels et abstraits qui, en dépit de leur respectabilité, n'ont peu ou rien à voir avec les pratiques et les objets du quotidien. Derouet (1988) parle à ce propos de *désingularisation* de la vie concrète. Or, ce modèle civique repose sur un principe de justification de la sélection scolaire. À savoir que « *le but de l'école est de libérer les hommes (...) du joug des préjugés familiaux et des servitudes sociales (...) accepter de se désingulariser, se défaire de son patois. De même, rendre hommage à la connaissance universelle accumulée par les âges précédents* (p.64) ». Le modèle civique libérerait ainsi l'homme des contraintes de la naissance et de la richesse. Ajoutons que ce modèle de démocratisation, de type méritocratique, a constitué *la foi* profonde de la profession enseignante jusqu'aux années soixante (Lelièvre, 1985).

Dans les années 1960, cette conception est contestée. Deux raisons à cela : la sociologie met en évidence la vanité de cette prétention de détacher les individus, de leur famille, de leur milieu et de leur origine sociale ; par ailleurs, l'occultation et le non-dépassement des inégalités d'origine des élèves sont tels que cette école libératrice fonctionne finalement comme une école de la reproduction (Bourdieu, 1970).

Le fait suivant permet de situer ce basculement vers un autre modèle. Le Général de Gaulle, alors président de la République « *estime que les intérêts supérieurs de la nation sont en jeu ; et qu'il est donc de la responsabilité de l'État de mettre en œuvre une orientation sélective d'État, exercée par l'État* » (Lelièvre & Nique, 1995), orientation qui doit être confiée à une autorité soustraite des pressions des parents. Son Premier ministre, Georges Pompidou et le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet ne sont en rien favorables à cette prise de position. Georges Pompidou ne voyait pas « *la nécessité de faire violence à son profond libéralisme : le sort des enfants est l'affaire des familles... et des enfants eux-mêmes* » (p.68). Une considération qui nous amène au *modèle domestique*.

■ **La logique domestique**

Dans les années 70, l'aporie du modèle civique a donné une nouvelle vigueur à une conception domestique de l'école et de la fonction enseignante. Dans ce modèle, dont un des représentants est Edmond Demolins⁷, l'établissement scolaire et la classe sont conçus sur un modèle familial. L'enseignant se comporte comme un père, ou une mère, pour ses élèves.

De l'application impersonnelle de règles générales, les enseignants en arrivent à *la connaissance personnelle* des individus. Dans ce modèle, l'accueil de tous les élèves correspond à la louable prise en considération du sujet élève avec des difficultés individuelles. La pédagogie consiste alors à compenser, par des relations affectives privilégiées et personnalisées, des manques préalablement repérés. Le modèle domestique sera largement utilisé par l'École nouvelle à partir des années soixante-dix en opposition à la froideur du modèle civique. La conception domestique recherche une continuité entre des savoirs du quotidien et ceux de l'école. Intérêt, motivation, goût d'apprendre et de travailler se fondent dorénavant sur des considérations issues du quotidien. Les apprentissages sont interdisciplinaires : activités d'éveil, textes libres, étude du milieu... L'identité de l'enseignant se construit dans une relation affective avec un groupe d'enfants et, au plan scientifique, sur des connaissances plus larges qu'approfondies. Parallèlement, l'intégration sociale des personnes handicapées se dessine pas à pas.

■ **La logique industrielle**

Depuis les années 80, la « loi d'orientation sur l'éducation » et plus tard encore la « loi Jospin » marquent une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en plaçant désormais l'élève « au centre du système » (1989, Loi du 10 juillet).

Pour Derouet (1988), la professionnalisation enseignante correspond à « une montée générale du modèle industriel en éducation ». L'auteur précise que « *si les établissements scolaires sont de plus en plus vus comme des entreprises, il est naturel que les enseignants soient considérés comme des techniciens, experts en techniques pédagogiques* » (p.67) notamment avec le développement de l'informatique, qui rend visible, instrumente. Ce modèle basé sur l'efficacité, la compétence et la performance se décline sur deux dimensions. L'une institutionnelle (projet d'établissement, projet éducatif) et l'autre professionnelle (compétences, portfolio). Ce modèle se déploie selon une logique de résultat et une obligation d'évaluation aux niveaux locaux, nationaux et internationaux. Dans leur ouvrage *L'obligation de résultats en éducation* (2004), Lesard et Meirieu parlent d'« *un véritable choc pour un milieu scolaire traditionnellement réfractaire à l'évaluation et à la reddition de comptes* » (4^{ème} de couverture).

■ **Coexistence actuelle de plusieurs logiques**

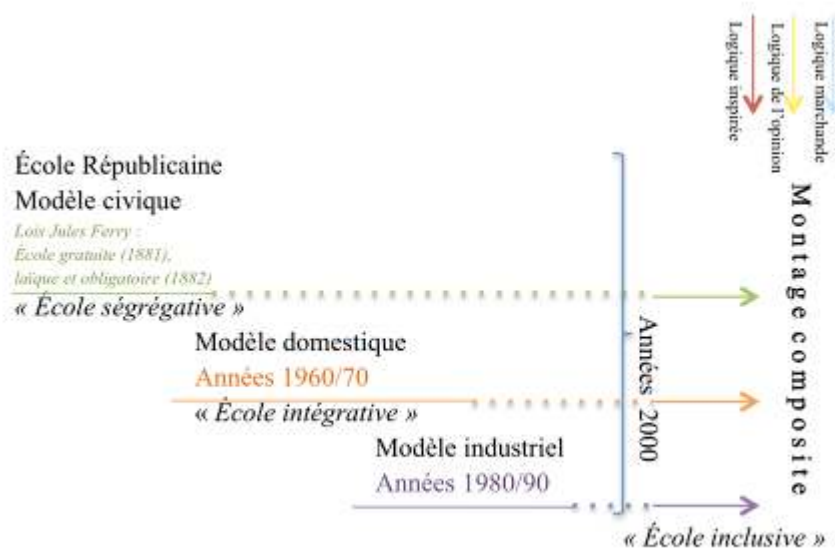
Depuis 2005, une nouvelle donne s'inscrit finalement dans le paysage de la classe ordinaire, celle de *l'inclusion* des enfants *extra*-ordinaires. Ils sont en situation de handicap, EIP (enfants intellectuellement précoces), primo arrivants ou enfants en grande difficulté.

Or, au sujet du système éducatif français, le rapport de la Cour des comptes (2010) dénonce clairement que « *le système éducatif français est ainsi traversé de contradictions, dont celle, fondamentale, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves, et une vision plus globale, orientée vers la réussite de l'ensemble des élèves.* » Une situation qui crée « *des tensions non résolues dans la gestion du système scolaire qui oscille entre le développement de filières ou de dispositifs spécifiques et le maintien d'une organisation fondée principalement sur la transmission de connaissances à un ensemble indifférencié d'élèves* » (Cours des comptes, 2010).

⁷ Edmond Demolins (1852-1907) est un pédagogue français, fondateur de l'école des Roches.

Il apparaît ainsi que le système scolaire français est passé d'un modèle civique, à un modèle domestique puis à un modèle industriel pour désormais s'inscrire dans un monde où coexistent les *logiques civique, domestique et industrielle*, mais également les *logiques marchande, inspirée et de l'opinion* (cf. schéma 1.). Ces logiques au demeurant contradictoires s'imposent de fait et induisent de la part des enseignants qu'ils développent des compétences professionnelles à chaque fois précises et spécifiques.

Schéma 1 - Les trois types d'école vers un montage composite



3. Évolutions des politiques éducatives

En nous basant sur l'affirmation de Dubet, en 2007, selon laquelle chaque système scolaire porte en lui la prégnance de l'histoire, notre approche a permis, en effet, de mieux appréhender les étapes et les grandes lignes des textes de loi. Elles témoignent de la prise en compte des différences au sein de l'école primaire.

Pour résumer, nous avons retracé cette évolution séculaire, en particulier à travers les changements sémantiques de la désignation des élèves, à partir des notions d'anormalité-arriération et d'inadaptation jusqu'à la notion de handicap, désignation qui structure les représentations des enseignants concernant leurs élèves.

C'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés, par vagues successives d'inadaptations et de réajustements, que l'institution scolaire, à travers ses acteurs, a développé une meilleure compréhension du décalage entre idéaux d'une école républicaine (égalité des chances) et prise en compte des élèves différents.

Sur le terrain, l'école invente des solutions et forge des outils pour remédier au problème de l'éducation des élèves différents. Ainsi, de cette exploration chronologique des textes de loi et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves, ressortent trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : l'école dite ségrégative, l'école dite intégrative et l'école dite inclusive.

Ainsi, notre investigation théorique nous a permis de repérer différentes logiques autrement désignées par Boltanski et Thévenot (1991) en tant que mondes de référence : monde de

l'inspiration, monde domestique, monde de l'opinion, monde civique, monde marchand et le monde industriel. Logiques ou mondes qui traduisent des modèles spécifiques d'action. Rapportés au système scolaire, nous pouvions dès lors établir une correspondance entre les trois « types » d'école : *ségrégatif*, *intégratif* et *inclusif*, repérés historiquement, et les trois « modèles » d'école, *civique*, *domestique* et *industrielle* (Derouet, 1988).

La nouvelle professionnalité enseignante qui se développe actuellement, relativement inédite, du fait des situations (au sens de Thomas, 1928 ; Bertaux, 1976 ; Boltanski & Thévenot, 1981 ; Bergson, 1967 ; Mialaret, 1976) générées par l'inclusion scolaire, situations au sens où l'enseignant y prend part, et s'y engage, de telle manière qu'il les modifie et produit en retour des situations réelles nouvelles. Ces aspects nous ont amenés à chercher à savoir : *comment les enseignants du premier degré vivent, expriment et répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » et selon quelles logiques ?*

Nous avons par conséquent adopté une méthodologie permettant de rejoindre les praticiens au plus proche de leur vécu professionnel. Pour cela, nous avons eu recours aux récits de pratiques (Bertaux, 1976). Ces récits ont constitué la base de données que nous avons pu étudier grâce à une grille d'analyse sociologique nous permettant de relever les logiques en jeu (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet, 1988) dans les situations d'inclusion.

■ **Concept de situation et situations d'inclusion**

Le concept de situation nous a intéressés pour comprendre les situations d'inclusion. À la base, nous retrouvons la définition de Thomas (1928), passée à la postérité « If men define situations as real, they are real in their consequences », « si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences »⁸. Par ailleurs, selon Boltanski et Thévenot (1991, p.163) la situation ne fait pas que regrouper ensemble et au même moment des personnes, mais elle les engage à travers des relations. Dans son essai sur la signification du comique, Bergson (1967) étend le sens de la situation à ce qu'elle peut revêtir de comique. Par exemple sur le thème du *voleur volé* la littérature moderne l'étend à d'autres variations (*l'arroseur arrosé*, *le dupeur dupé*, *le juge moralisé*...). Il s'agit toujours, au fond, poursuit Bergson « d'une inversion de rôles, et d'une situation qui se retourne contre celui qui la crée », ce qui provoque le rire. Enfin, Mialaret (1996, p.45) rappelle qu'une des caractéristiques « de la situation d'éducation est d'être essentiellement une situation humaine. »

Ainsi les définitions de la situation qui nous sont données par Thomas (1928), Boltanski et Thévenot (1991) et Mialaret (1996) nous ont permis de définir plus précisément ce que nous cherchions à montrer. Dans le contexte de la classe ordinaire, un enseignant vit des situations faites d'interactions entre lui-même et son milieu. La situation dans la classe ordinaire et en particulier la situation d'inclusion sont déterminées par un contexte sociohistorique (politiques éducatives) et l'engagement de l'enseignant qui y prend sa part. Nous pouvons ainsi considérer que dans la prise en compte des élèves différents, les enseignants vivent des situations réelles qu'elles soient imposées ou choisies, toujours réelles dans leurs conséquences. Cela revient à dire que la situation d'inclusion scolaire, situation récente, est réelle dans ses conséquences. Dans les situations vécues à l'intérieur d'un même espace, ici la classe ordinaire, se déploient différents mondes en rapport avec leurs cités de référence.

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

⁸ Citée par BERTAUX (1976), p.54-55 dans *Histoires de vie ou Récits de pratiques*, la fameuse formule se trouve dans *The Child in America*. Cette formule est traduite par Bertaux comme étant « les situations que les êtres humains définissent comme réelles, sont réelles par leurs conséquences ». Cette formule dite « théorème de Thomas » se comprend aussi comme « si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles aussi dans leurs conséquences ». Une subtile différence existe entre les deux interprétations. La première laisse entendre un choix de la personne alors que l'autre pose davantage l'influence d'une condition extérieure.

Ainsi, pour savoir comment les enseignants de classes ordinaires, du premier degré, s'y prennent pour gérer ces situations nouvelles, nous avons déployé une méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976) auprès de quatre enseignantes en milieu urbain et rural, novice (CM2), expérimentées (GS et CP-CE1) et chevronnée (CE1). Au demeurant, nous savons que tout enseignant côtoie de fait des élèves à BEP dans son groupe-classe. À partir d'un dire sur un faire, les pratiques décrites obtenues nous ont alors servi de révélateurs de logiques professionnelles à l'œuvre. *In fine*, nous faisons ressortir une inflation des logiques domestiques qui entrent en tension permanente avec les logiques marchandes et industrielles.

4. Le cœur du travail enseignant lorsqu'il s'agit de prendre en compte les élèves à « BEP »

L'analyse des récits de pratiques fait apparaître plusieurs points saillants :

1 - Dans la sémantique utilisée pour parler des élèves en difficultés les mots employés par les enseignants renvoient une impression globale en termes de : difficile, difficultés, besoins, aide. Aucune enseignante n'emploie les termes « BEP ». Les problèmes de comportement sont ceux qui envahissent les enseignants. Par exemple, une enseignante témoigne « *il me faisait peur. Peur... je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait beaucoup (...) peur que ça éclate. Oui, peur que ça se passe mal. Oui, donc j'évitais la confrontation à chaque fois* ». Une autre précise « *je n'ai pas d'autorité, je ne me voyais pas faire acte d'autorité avec lui, étonnant, j'avais peur, j'avais peur* ».

2 - Des profils enseignants apparaissent. Pour les quatre enseignantes, nous avons relevé dans leur récit, une logique prédominante qui spécifie un « style » ou une logique d'action de l'enseignante. Par exemple, Aline porte l'accent sur l'aspect relationnel de la rencontre avec les élèves différents, aspect de l'ordre de la logique domestique. Dans ce profil d'action prédomine une logique domestique de type clinique, c'est-à-dire au plus proche du lien à l'élève en tant qu'enfant. Toujours pour Aline, ce profil l'amène à modérer l'influence du programme scolaire (logique industrielle) sur son action. Quant à Solène, autre exemple, elle structure ses interventions suivant une logique industrielle, caractérisée par l'efficacité, la logique domestique apparaissant de manière amoindrie, comme support d'un questionnement sur sa pratique.

3 - Les quatre enseignantes qui prennent en compte la difficulté de l'élève considèrent chaque élève au cas par cas. Placées au cœur de situations à chaque fois uniques, ces enseignantes composent « au fur et à mesure » et agissent de manière empirique. Pour traiter des situations souvent délicates, elles procèdent par tâtonnement et s'appuient sur leur propre expérience. Nous observons également, dans certaines situations, que l'état de petit (ne pas savoir faire, avoir peur de la situation, craindre le jugement) peut n'être que passager, transitoire et déboucher sur des stratégies d'adaptation aux difficultés, avec des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. L'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir.

4 - Quatre catégories de l'action ont émergé des récits de pratiques : le groupe-classe, les élèves différents, les professionnels et les parents. Ces quatre catégories permettent de mettre en avant plusieurs points importants qui étayent la problématique de la prise en compte des élèves différents, et ce, suivant différentes dimensions temporelles et spatiales (dans la classe, sur la cour, en sport).

5 - Nous avons analysé les récits de pratiques suivant notre schéma : les pratiques décrites et les logiques en jeu. Cette analyse augmentée de la schématisation comme outil d'analyse nous a amenés aux conclusions suivantes.

■ **Quatre catégories de l'action**

Notre analyse de données issues des quatre récits de pratiques a permis de faire émerger quatre catégories : le *groupe-classe*, les *élèves différents*, les *professionnels* et les *parents*

Le groupe-classe s'impose avec sa dynamique propre. En premier lieu, ce n'est pas tant la prise en compte des élèves différents qui mobilise l'enseignant, mais plus fondamentalement l'entité « groupe », qui procède de la logique civique. Cette dimension groupale est omniprésente dans les pratiques enseignantes rapportées dans notre enquête. Tout ce que l'enseignant fait dans sa classe, se rapporte et se mesure à la dimension groupale. L'enseignante, garante de cette dynamique, consacre son attention et sa disponibilité au maintien de la cohésion du groupe. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle y parvient toujours du fait d'une différence d'instrumentation dans ce domaine entre les enseignants. La dimension du groupe-classe (logique civique) entre en tension permanente avec le devoir, pour l'enseignant, de « centration » sur l'élève différent (logique domestique), à des degrés distincts. Au quotidien, l'enseignant doit trouver un dosage, d'ordre psychosocial, entre le collectif et l'individuel.

En entrant dans le métier, le fait d'être sans formation préalable à la dynamique de groupe accentue la difficulté à conduire le groupe-classe vers la coopération. L'enseignant ne peut plus se considérer isolé de cette dynamique de groupe dès qu'il fait face au groupe-classe. Ni considérer non plus l'élève indépendamment de ce groupe en tant qu'entité dynamique favorisant ou entravant son accès aux apprentissages scolaires. L'enseignant est, de fait, partie intégrante du groupe-classe qui lui est confié. Plus encore, il en est l'agent principal pour orienter chacun de ses membres et l'inciter au progrès (scolaire, relationnel). En d'autres termes, la dynamique du groupe-classe est étroitement dépendante de la manière dont elle est appréhendée puis conduite par l'enseignant. La prégnance du rapport au groupe-classe dans l'enseignement, et la relation pédagogique nous font nous interroger fortement sur l'absence de formation initiale dans la formation des professeurs des écoles concernant la dynamique de groupe et ses enjeux.

Les élèves à « besoins éducatifs particuliers » (*élèves différents*) sont « présents » dans toutes les classes. Les quatre enseignantes du premier degré s'efforcent de faire face à la demande croissante d'aide aux élèves en difficultés. Pour les enseignantes interviewées, il n'y a pas de refus d'aider les élèves. Elles s'y engagent, mais en même temps témoignent de leur manque de formation ainsi que de l'insuffisance de temps à consacrer aux élèves différents dont certains sont laissés pour compte. La logique domestique se déploie dans son *état de grand* qui consiste à chercher des réponses, à se concentrer à aider les élèves. L'*état de petit* est également présent, à travers le fait de ne pas toujours pouvoir accorder plus de disponibilité à des élèves qui en auraient pourtant besoin. De fait, l'inclusion peut avoir ses limites.

Des constats critiques partagés par d'autres chercheurs ou auteurs (Galasso-Chaudet, 2013, p.98-100) qui parlent d'inclusion « en trompe-l'œil » (Le Capitaine, 2010), de « contradiction » (Cormier, 2005), de « forçage intégratif » et de « normalisation » (Poulain, 2007), d'« accroissement des écarts » (Bautier, 2007) et de « stigmatisation de l'élève » (Pouriau, 2011). Lescouarch (2007), quant à lui, reconnaît dans la loi de 2005 un indéniable progrès dans l'évolution de mentalités. Néanmoins, il affirme que l'inclusion « est problématique dans le champ des pratiques réelles, car la dimension pédagogique concrète de cette évolution reste pour l'instant peu explorée ». L'auteur s'inquiète du fait qu'il ne suffit pas de « décréter l'inclusion ». La polyvalence et la compétence de l'enseignant généraliste ne sont que postulées. Pour lui, le risque est grand d'un maintien des « pratiques actuelles conduisant de fait ces enfants [en situation de handicap] à une situation de fragilité accrue au nom de leur bien — être ». L'inclusion systématique est une réponse trop simple à une situation complexe. Le milieu, en effet, qui accueille un enfant en grandes difficultés exerce en réalité une pression de conformité sur un sujet fragilisé par son handicap, laquelle peut être vécue comme violente. Benoît (2012) accorde à l'éducation spécialisée « une réelle avance sur l'éducation scolaire » (2012, p. 72). Selon lui, il s'agit de « mutualiser » les compétences, ce qui suppose un transfert des ressources spécialisées des agents spécialisés, auprès des enseignants dans la classe ordinaire.

La forte prescription d'individualisation de l'aide aux élèves à travers l'inclusion scolaire implique des changements profonds à différents niveaux du métier enseignant (pédagogie, didactique, animation de groupe). L'enseignant n'est, potentiellement, plus seul comme professionnel dans sa classe. Par exemple, une notification MDPH va positionner un(e) AVS (auxiliaire de vie scolaire) dans la classe auprès d'un élève, à temps partiel voire à temps plein.

L'aide aux élèves différents se structure dans une temporalité particulière : elle s'anticipe et s'effectue sur des temps repérés, formels ou de manière spontanée. Une attitude réflexive s'observe chez les enseignantes concernées.

Les problèmes de comportements d'élèves débordants et répétitifs déconcertent et « envahissent » les enseignantes. Dans les récits de pratiques, cela se mesure quantitativement par la proportion de paroles consacrées à ces situations anxiogènes et qualitativement, par l'intensité émotionnelle décrite en termes de « peur », d'« horreur » et de « solitude ». Face à ces perturbations relatives aux problèmes de comportements, les enseignantes réagissent à des niveaux différents : au niveau spatial (« où le mettre ? »), au niveau sonore (« il parle tout le temps »), aux niveaux physique et temporel (« il a besoin de l'adulte, physiquement, tout le temps »), au niveau groupal (« il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe ») et au niveau émotionnel (« j'avais peur »). Au niveau institutionnel, la violence d'élèves interpelle la capacité à gérer ces situations problématiques dans le cadre d'un établissement. Les enseignantes et plus largement les écoles s'interrogent sur leur capacité à intégrer un élève atypique et violent, au risque de la désintégration d'un groupe-classe et de troubles dans l'établissement, à la cantine, en cour de récréation, dans les couloirs, à l'étude... et finalement de la non « écoute » du symptôme ou de la pathologie de l'élève concerné.

Les professionnels : la relation aux collègues se décline principalement suivant trois niveaux.

Dans une proximité : les enseignantes recourent à leurs collègues, au fur et à mesure de la gestion d'événements inhabituels et répétitifs dans la gêne occasionnée. Les situations étudiées montrent que ce recours est de l'ordre de la logique industrielle (atteindre des objectifs) au service des logiques civique (gérer le groupe-classe) et domestique (éviter le débordement de l'élève ou/et la « saturation »).

Dans une collégialité et un partenariat : à travers les réunions de travail pluriprofessionnelles, la logique industrielle est motrice (directives, organisation) et induit en retour la logique domestique à travers un investissement conséquent.

Dans une solidarité : le recours aux collègues et la solidarité sont vecteurs d'apaisement, mais *a contrario* augmente un sentiment de solitude quand ils font défaut. Dans ces deux cas, la relation aux collègues concerne la logique de l'opinion dans sa grandeur ou son état de petit. Positivement, « il y a du soutien... [on ne sent] pas de jugement » (Aline) et à l'opposé, il est question de « grand sentiment de solitude » et de jugement de soi par une directrice (Téa).

Les parents d'élèves : pour la prise en compte des élèves différents, les parents sont des interlocuteurs importants. Les rencontres entre les parents et les enseignants s'effectuent suivant différentes modalités. Soit l'enseignant provoque un rendez-vous pour échanger à propos de l'enfant, soit les parents demandent un rendez-vous. Par ailleurs, l'enseignant qui a besoin de comprendre et de situer son aide auprès de l'enfant, est amené à s'intéresser à la sphère privée (sa famille, sa santé, etc.), ce qui l'expose aux réactions diverses des parents allant de la coopération au changement d'école pour l'enfant.

Ainsi, l'analyse des situations rapportées montre des actions qui mobilisent quatre catégories de protagonistes face à l'enseignant : le groupe-classe, les élèves à « besoins éducatifs particuliers », les autres professionnels et les parents. Ces actions se caractérisent par des logiques qui peuvent être soit complémentaires, interdépendantes ou en tension, s'agglomérant en montages composites et portant à la fois la marque des élèves, des enseignants et des groupes-classes.

5. Les logiques en jeu dans la prise en compte des élèves à « BEP »

Nous nous sommes intéressés aux logiques en jeu dans les situations éducatives vécues avec les élèves différents. Nous avons analysé ces différentes logiques en jeu et en redonnons ici les aspects les plus significatifs.

Pour les logiques en jeu, dans les pratiques enseignantes, chacune des logiques d'action se manifeste de façon plus ou moins accentuée, comme nous l'avons montré, et est ensuite déclinée suivant un versant pédagogique.

La logique de l'inspiration

passé relativement inaperçue, car elle apparaît peu fréquemment et seulement à travers des détails. De plus, elle ne se manifeste jamais seule, mais *en soutien* ou *en lien* avec d'autres logiques (domestique, industrielle et civique). Sur le plan des pratiques pédagogiques, cette logique correspond à une dimension créative, individuelle ou d'ouverture aux autres en fonction de ce que l'enseignant apporte aux élèves.

La logique domestique

est, en revanche, omniprésente dans les récits des enseignants. Selon Boltanski et Thévenot (1991), le monde domestique est basé sur des relations de confiance, de bienveillance. Dans ce monde, tout en respectant une hiérarchie, les relations entre les êtres se caractérisent par des *relations personnelles*. Chacun est connu *en personne*. L'éducation occupe une place importante dont la finalité est de façonner « l'homme bien élevé ». Elle apparaît systématiquement dans les montages composites (*en complémentarité*, *en tension*) et se déploie suivant dix directions ou branches (cf. schéma 2). Cinq branches se rapportent à l'analyse de la catégorie des élèves différents sur des versants *pédagogique*, *handicap*, *psychologique*, *médical* et *sociofamilial*. Cinq autres branches se rajoutent, suite à l'analyse des catégories des professionnels et des parents, qui concernent des aspects : *réflexif*, *communicationnel*, *hiérarchique*, *parental* et *éducatif*. La logique domestique correspond, en pratiques, à la centration de l'enseignant sur l'élève envisagé dans sa complétude. Cette centration oblige l'enseignant à prendre en compte et à assumer dans l'unité de son action l'aspect multidimensionnel (cognitif, affectif, socioculturel, familial, environnemental, conatif) de l'élève. Le schéma suivant permet de mesurer la prégnance de cette logique.

Schéma 2 - La logique domestique suivant dix branches



La logique domestique se déploie sur dix versants, ces versants étant à entendre comme indicateurs d'une dynamique d'action en contexte d'école inclusive. Ces indicateurs dessinent dans ce contexte les contours d'une professionnalité enseignante effective. Dans les modalités d'action de la logique domestique, il est intéressant de souligner ici de la part des enseignantes une pluralité des références à des champs disciplinaires : médical, sociofamilial, psychologique, pédagogique... L'enseignant s'en servant pour comprendre et ajuster ses pratiques.

L'inflation de la logique domestique est directement liée, selon nous, à la complexité et diversification des tâches mobilisées autour du public élève désigné, ce qui produit un impact direct et visible sur la charge de travail des enseignantes en termes de temps, de dispositifs. La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » impose en effet, une gestion plus difficile de la classe ce qui suppose de disposer de compétences très diverses, dont des compétences émotionnelles et relationnelles se rapportant étroitement à la psychologie, par exemple, en tant que connaissance de l'autre à travers son développement, connaissance de la construction de son identité personnelle et connaissance de soi en tant que professionnel avec une histoire propre incluant l'expérience (ou la notion) de transfert et de contre-transfert. Ainsi, à propos des nouveaux enseignants en France, Rayou et Van Zanten (2004, cités par Christian Maroy, 2005, p.14) confirment nos résultats lorsqu'ils indiquent que « *Les routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages* ».

La logique de l'opinion

est présente dans l'expérience des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à des situations éprouvantes (élèves ou classes difficiles). Dans ces situations, les enseignantes ont des réactions de méfiance et vivent un trouble fort et durable, avec des variations. Elles redoutent ou expérimentent de la part de leurs collègues directes (voire des supérieurs) des jugements négatifs ou interprétés comme tels et éprouvent un sentiment de solitude. L'absence de tels jugements, à l'inverse, apporte de l'apaisement.

La logique civique

l'enseignant est constamment responsable d'un groupe-classe dont il a la charge. Or, dans l'ordre des logiques étudiées, la dimension groupale relève de la logique civique. Le groupe-classe apparaît comme un collectif qui « fait corps » et dont la logique civique entre en tension permanente avec les autres logiques et plus précisément, avec la logique domestique. Dans ce cas, plusieurs fois relevé, un dilemme quotidien est vécu par les enseignantes pour lesquelles il s'agit de : « *s'occuper* » spécifiquement d'un élève tout en devant simultanément gérer le groupe-classe. Le dilemme s'amplifie d'autant plus que le groupe-classe est lui aussi « *difficile* ».

La logique marchande

se comprend à travers les récits de pratiques aux niveaux local et national. Localement, dans la vie de l'école, la logique marchande est visible à travers la recherche de fonds. De manière plus large, les conditions de travail des enseignants sont liées aux effectifs d'élèves, au souci de mettre en place une pédagogie différenciée et dépendent donc directement des conditions matérielles et budgétaires pour réaliser ce travail qualitatif.

La logique industrielle

les textes officiels et les programmes imposent aux pratiques des enseignants des orientations de l'ordre de la logique industrielle : programmes, objectifs, évaluations, productions, apprentissages. Sur le plan pédagogique, l'efficacité recherchée, par les enseignantes pour accompagner et former les élèves dans cette logique, inclut la dimension de l'erreur dans les apprentissages scolaires. Dès lors, les enseignantes interrogées structurent différemment les stratégies et les phases de ces mêmes apprentissages.

Dans l'ensemble des situations scolaires abordées, ces logiques se déploient chacune sur un versant *pédagogique* qui se manifeste, selon la terminologie de Boltanski et Thévenot (1991), à l'état de grandeur. La dimension pédagogique des enseignantes constitue ici la grandeur de chacune des logiques qu'elles soient prises indépendamment ou agencées en montage composite.

Au-delà de la distinction de chacune des six logiques d'action et de leur grandeur pédagogique, nous avons étudié les rapports de ces logiques dans les pratiques enseignantes conçues comme montages composites. Nous sommes parvenus à déterminer huit montages composites en fonction des modalités d'actions rencontrées chez les enseignantes interviewées. Deux ensembles de montages composites ont pu ainsi être déduits. Pour le premier ensemble (E), les montages composites se caractérisent par des combinaisons de logiques qui ont des rapports *complémentaires*. Pour le second ensemble (E'), les montages composites regroupent des logiques *en tension*.

D'une part, dans chaque montage composite, ce n'est pas la présence particulière d'une logique qui détermine le montage, ni leur nombre, mais un type de rapport entre les logiques présentes. Ces montages composites permettent de considérer comment les actions éducatives peuvent être précisées à partir de structures sous-jacentes relevant de logiques d'action. Ces montages rendent plus intelligible l'action des enseignantes dans les situations éducatives habituelles ou inédites (enfants difficiles, différents).

D'autre part, les deux ensembles de montages composites *complémentaires* et *en tension* se caractérisent chacun par une temporalité différente suivant les situations allant de *l'urgence* au *long terme*.

Dans ces huit types de rapport découverts à partir des récits de pratiques, la logique domestique est omniprésente. Soit celle-ci vise à en *atteindre* une autre (industrielle), soit elle en *soutient* d'autres (opinion), ou *entre en tension* avec (civique et marchande), ou encore est *soutenue* par d'autres (inspiration).

■ **Prédominance de la logique domestique**

La logique domestique est donc toujours repérable, tout au long des récits des enseignantes s'engageant dans les « situations d'inclusion » prenant en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Nous pouvons affirmer ainsi que la logique domestique est *prééminente* dans le profil des enseignantes.
- Elle apparaît *systématiquement* dans les montages composites (*en complémentarité, en tension...*), en *simultanéité* avec d'autres logiques.
- Son déploiement se caractérise *suivant dix branches ou versants* pour lesquels nous avons défini un ordre de grandeur.
- Elle est marquée par une *temporalité* : *propre* à chaque situation, *interdépendante* des versants entre eux et des autres logiques.
- Elle touche au domaine du vivant où *il n'y a pas deux situations pareilles*, ce qui souligne par là, une transférabilité réduite due à l'imprévisibilité des situations.
- Elle entre *en tension* avec elle-même suivant ses différents versants et avec les autres logiques, principalement les logiques civique, marchande et industrielle.
- Elle est *accentuée* et amplifiée face à des situations limites, principalement les problèmes de comportement d'élèves liés ou non à un handicap.

La logique domestique, de par sa prégnance dans les pratiques enseignantes, concerne très sûrement un aspect impensé de la professionnalité des enseignants. Ce constat mériterait d'être mis à l'épreuve auprès de professeurs hommes pour vérifier si cette référence à la logique domestique relève ou non du genre.

Au terme de cette recherche, nous avons pu donner une définition pour chaque versant de la logique domestique.

6. Les rapports des logiques entre elles

À partir des quatre récits de pratiques menés, nous avons relevé des éléments saillants du discours des enseignantes qui montrent leur engagement dans des situations courantes, en contexte d'inclusion, engagement répertorié selon les six logiques de Boltanski et Thévenot (*cf.* Schéma 3 ci-après). Cette constellation donne à voir une inflation de la logique domestique dans les pratiques enseignantes.

■ *Coexistence composite de plusieurs logiques*

La schématisation de nos résultats met en exergue les manières dont les enseignantes interviewées disent qu'elles agissent et apporte une vision d'ensemble des pratiques professionnelles induites par de nouvelles situations scolaires, par un truchement d'ajustements, d'innovations, de recours à des ressources...

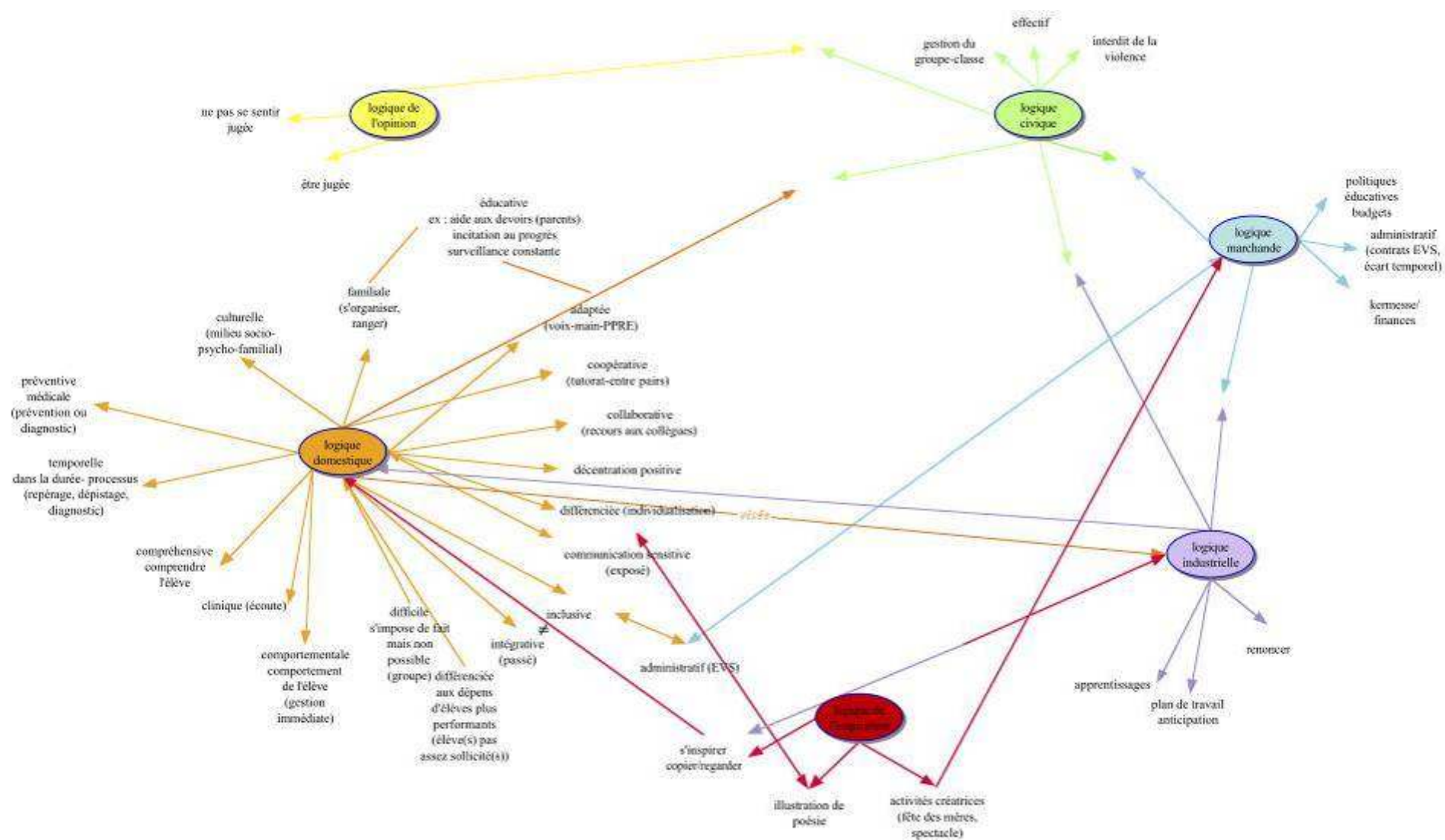
Dans le schéma 4 ci-après, qui recense les logiques en jeu dans les pratiques concrètes des quatre enseignantes, nous pouvons observer comment les six logiques s'agencent entre elles en complémentarité ou en tension.

Des rapports de logiques *en complémentarité* correspondent à des pratiques plus ou moins satisfaisantes et adaptées dans la réalité. Des rapports de logiques *en tension* se manifestent quant à eux sur le terrain par des oppositions de l'ordre de l'épreuve conduisant les professionnelles à la nécessité de trouver une issue :

- a) notamment par la recherche d'un compromis (Boltanski & Thévenot, 1981 ; Barel, 1989) entre plusieurs éléments extérieurs de tension (exemple : faire au mieux, « à la louche ») ;
- b) par un compromis intériorisé (exemple, Aline qui s'autorise à « oublier le programme » pour tenir compte des enfants « sinon, c'est la guerre toute la journée ») ;
- c) une sortie de l'épreuve par un renoncement à s'engager (retrait de la pratique lorsque l'enseignante, en classe de CP, déclare « l'on n'a pas les moyens de les aider plus. Il y a plein de choses à faire pour eux, maintenant on ne peut pas, quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls »).

Pour chaque logique d'action nous avons pu montrer que les pratiques se rapportant à l'activité proprement pédagogique en constituaient sa grandeur, c'est-à-dire, selon Boltanski et Thévenot, l'atteinte d'un haut niveau de potentialité d'agir. Au demeurant, les logiques déployées ne peuvent en aucun cas faire oublier ni le sujet, ni le professionnel et par voie de conséquence le risque encouru d'une éventuelle souffrance (De Gaulejac, 2009) lorsque le professionnel se sent démuni.

Schéma 3 - Prédominance de la logique domestique



Conclusion

Tout enseignant accueille possiblement un ou plusieurs élèves avec des BEP. Notre recherche a été menée à un niveau microsociale. Les résultats sont obtenus à partir d'un échantillon réduit lequel mériterait d'être étendu pour produire des résultats qualitatifs en quantité. Nous avons découvert une inflation de la logique domestique qui caractérise le déploiement d'une pratique enseignante face à l'inclusion. Cette logique se décline sur des axes psycho-médico-sociopédagogiques, ce qui pose finalement la question de la professionnalité des enseignants habituellement fondée sur les apprentissages scolaires. La logique domestique se précise comme étant le recours principal pour étayer les pratiques enseignantes tandis qu'elle ne fait l'objet d'aucune formation spécifique.

Même si on constate, de la part des universités et des centres de formation, le souci de former les enseignants à ces nouveaux publics, les professionnels sont le plus souvent démunis face aux situations compliquées qu'ils doivent gérer. Dans ce contexte, où chaque situation d'enfant est différente et les problématiques singulières, les enseignants sont placés face à une hétérogénéité aiguisée à son paroxysme. En pleine mouvance du « tout inclusif », la prise en compte des élèves différents mobilise fortement les enseignants. Il est alors révélateur de constater que l'expression « besoins éducatifs particuliers » issue de *Special Needs Education* (SNE) à partir de laquelle est transposée l'inclusion en France, est une terminologie anglo-saxonne et non un concept opératoire pour penser les pratiques des enseignants. Elle correspond en effet à un moment historique au Royaume-Uni (rapport Warnock de 1978¹ et loi sur l'éducation de 1981) où l'éducation spécialisée a été réimplantée à l'intérieur des écoles et des collèges ordinaires. Or, c'est précisément du Royaume-Uni, au milieu des années 2000, que fait jour un constat critique de ces dispositifs d'inclusion. Ainsi, Félicity Armstrong (2006) souligne que le terme BEP est « demeuré assez flou ». Par ailleurs, on assiste aujourd'hui, selon Mazereau (2008, p.283), « au retrait de certains établissements par rapport à la politique inclusive lié à l'attribution de ressources en fonction du résultat des élèves ». En effet, d'après Chauvière (2000, p.120) après 1981, les écoles devaient accueillir des « élèves considérés comme perturbants » pour obtenir des financements.

Tout en rappelant les limites de l'échantillonnage (quatre récits de pratiques), notre recherche montre l'implication réelle des enseignants mais aussi leur inconfort, leur frustration voire leur souffrance. Les différences liées aux difficultés, au handicap, à la douance (déficience, surefficience) quand elles sont exacerbées et répétitives, précipitent les enseignants dans un embarras lié au manque de temps et à l'équation difficile de la prise en compte simultanée de l'individu et du groupe-classe. Pour ce qui concerne les problèmes de comportements, il en découle pour les professionnels concernés, un état émotionnel qui confine à la peur. La prise en compte des élèves différents s'effectuant au cas par cas, chaque « cas » impose, en effet, une « rencontre » humaine avec un sujet, sa problématique et son environnement.

La tension contradictoire qui existe en France entre, d'une part les attendus et prescriptions légales en matière de politique d'inclusion scolaire, et d'autre part la réalité vécue de la prise en compte des élèves différents et en difficulté, compte tenu du fait que les professionnels s'en accommodent sur un mode principalement domestique sans pour autant pouvoir puiser dans leur formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, constitue une dynamique qui relève de l'*injonction paradoxale* (cf. *double bind*, Bateson, 1956). Cependant, la souffrance vécue due à ce contexte tendu ne concerne pas seulement potentiellement les professionnels, mais risque aussi, au final, d'induire de la souffrance pour l'enfant à inclure, là où une inclusion ponctuelle et au cas par cas était auparavant réalisée et aurait pu être simplement amplifiée. De cette manière, l'inclusion s'apparenterait pour certains des élèves porteurs de handicap (spécifiques, retards mentaux, troubles aigus du comportement) à un forçage, les obligeant aussi à se

¹ Le titre du rapport est *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.*

comparer à l'aulne d'une normalité pourtant inaccessible, les amenant à se référer constamment à leur irréductible différence, tandis que le discours social, dans un déni de réalité, prétendrait le contraire. Souffrance également découlant de professionnels qui affrontent ces mutations sans préparation aucune. Le débat devient plus vif à considérer les parents et familles d'enfants handicapés qui, en plus de devoir effectuer un douloureux travail de prise de recul concernant la différence de leur enfant, peuvent se trouver maintenus dans l'illusion de l'enfant « normal », « comme » les autres, sans problème.

Nous pensons par conséquent que le praticien doit s'outiller et développer de nouvelles compétences pour lui-même, au bénéfice de l'élève concerné et du groupe-classe. Ce d'autant qu'il n'existe pas (heureusement, pourrions-nous dire), de phénotype spécifique ou comportemental d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'enseignant est donc fortement encouragé à continuer à se former afin de s'adapter assez fréquemment à des cas particuliers qui se présentent à lui.

Si nous avons montré des impasses, nous avons aussi valorisé les ingéniosités développées par les professionnelles, parfois à leur insu, dans leur action pour parvenir à faire grandir les élèves qui leur sont confiés. Notre démarche montre en elle-même, par le travail de réflexivité qu'elle permet, un chemin possible pour aider les enseignants à augmenter leurs capacités pédagogiques et relationnelles, dans une société qui le nécessite plus qu'auparavant. Nous avons aussi souligné que l'état de petit dans les pratiques enseignantes peut n'être que passager, transitoire et déboucher sur des stratégies d'adaptations aux difficultés, comportant des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. De la sorte, l'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir.

Références bibliographiques

BATESON G. *et al.* (1956), *Toward a theory of schizophrenia-Vers une théorie de la schizophrénie*, Étude présentée en 1956, Behavioral Science, volume 1, p.251-264.

BERGSON H. (1967), *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERTAUX D. (1976), « Histoires de vies - ou récits de pratiques. Méthodologie de l'approche biographique en Sociologie », *Convention C.O.R.D.E.S., n°23*, 1971, Rapport final, Tome I.

BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

COUR DES COMPTES (mai 2010), « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », Rapport public thématique, consulté le 6 déc.-12 <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite>.

DEROUE J.-L. (1988), « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », *Éducation permanente. La formation continue des enseignants*, n°96, octobre 1988, p.61-71.

GALASSO-CHAUDET N. (2013), *Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »*, Thèse de doctorat, Universités de Nantes, Angers et Le Mans - UCO, Angers. Directeur de thèse : Bertrand BERGIER. Co-directeur : Michel FABRE.

LESSARD C. & MEIRIEU P. (2004), *L'obligation de résultats en éducation*. Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Éducation LIF*, Québec, PUL / Paris, De Boeck.

LIVOIR-PETERSEN M.-F. (2008), « Quand le partage émotionnel ne peut faciliter le développement du bébé », *Les bébés à risque autistique*, P. Delion (dir.), Toulouse, Érès, 2^e édition, p.79-109.

MAROY C. (2005), « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42, juillet 2005 et Vidéo (2013),

<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-1-evolution-de-la-professionnalite-enseignante>

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

Table des sigles

AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
BEP	Besoins Éducatifs Particuliers
CM2	Cours Moyen deuxième année
ESEN	École Supérieure de l'Éducation Nationale
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
OMS	Organisation mondiale de la Santé
RASED	Réseaux d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté