

Coralie Delorme

Enseigner en contexte d'intégration scolaire : trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés

Résumé

Soutenir l'intégration d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers, comporte pour les enseignants spécialisés exerçant dans les établissements du primaire ou du secondaire 1, un certain nombre d'enjeux identitaires. De tels enjeux contribuent à transformer en retour les trajectoires identitaires des enseignants spécialisés. Cet article présente et argumente comment certaines contingences particulières aux contextes d'intégration peuvent être propices à une transformation identitaire tout en montrant en quoi les dispositifs de stage en formation permettent le développement identitaire des enseignants formés mais également celui des formateurs.

Zusammenfassung

Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, die in Einrichtungen der Primarstufe oder der Sekundarstufe I die Integration bestimmter Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf fördern, sind hinsichtlich ihrer Identität mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Diese Herausforderungen tragen ihrerseits dazu bei, den Identitätsverlauf der schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen zu verändern. In diesem Artikel wird dargelegt und begründet, wie gewisse kontingente Merkmale des Integrationskontexts einen Identitätsentwicklung fördern können. Zugleich wird aufgezeigt, wie die Gestaltung der Praktika in der Ausbildung zur Identitätsentwicklung der Heilpädagoginnen und -pädagogen in Ausbildung, aber auch der Auszubildenden beiträgt.

Introduction

Certains programmes de formation en enseignement spécialisé placent la construction et le développement d'une identité professionnelle spécifique à l'enseignement spécialisé parmi l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir, tout en insistant sur la prise en compte des dimensions collaboratives du travail enseignant en contexte d'intégration scolaire. C'est qu'affirmer et maintenir une identité professionnelle d'enseignant spécialisé dans un contexte d'école inclusive ne va probablement pas de soi. A Genève, ces compétences professionnelles sont exercées dans différents dispositifs de formation : séminaires d'analyse, cours sur l'enseignement en contexte d'appui à l'intégration ou sur le rôle et l'identité professionnelle. Elles sont

également travaillées dans le cadre des dispositifs de stages. En nous appuyant sur des données issues d'une étude exploratoire portant sur l'activité de six stagiaires et de six praticiens formateurs en contexte de stage en appui à l'intégration scolaire, nous montrerons en quoi les significations accordées par les acteurs à certaines contingences particulières des contextes d'intégration scolaire peuvent contribuer au développement de trajectoires identitaires. Nous présenterons ensuite quelques constats permettant d'illustrer l'émergence de ces enjeux identitaires, leur analyse et leur régulation en situation de stage. Nous nous intéresserons finalement à la manière dont ces mouvements participent à la transformation des trajectoires identitaires des stagiaires et de leurs formateurs.

Développement de trajectoires identitaires en ajustement aux contingences particulières des contextes d'intégration

En accord avec une approche ergonomique et anthropologique de l'activité, nous considérons l'enseignement comme une activité humaine située dans un environnement social, physique, culturellement et historiquement déterminé. Cette activité résulte d'une dynamique d'adaptation et de transformation de l'acteur aux contraintes données par l'environnement contribuant dans ce même temps à le transformer en retour (Lave, 1988; Suchman, 1987; Durand, 1996). Prendre en compte la dimension située de l'activité permet de comprendre en quoi les ajustements réguliers opérés en situation participent à la transformation de l'activité d'enseignement. Voyons dès lors plus précisément comment ces ajustements dans l'action peuvent contribuer à infléchir la trajectoire identitaire des enseignants spécialisés chargés des mesures d'appui à l'intégration.

Définir l'identité professionnelle dans une perspective processuelle et transformationnelle, à savoir comme un « processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (Kaddouri, 2006), apporte un caractère obligatoirement dynamique à la notion d'identité. Celle-ci n'est donc pas envisagée ici comme un état permanent permettant de définir une fois pour toutes l'individu dans sa singularité – identité individuelle – et son appartenance sociale à une communauté socio-professionnelle – identité sociale – (pour une synthèse des multiples conceptions de l'identité professionnelle, voir Beckers, 2007; Riopel 2006). L'identité professionnelle, conçue comme un processus, se construit et se transforme au travers des situations ou plus exactement au travers des couplages successifs

entre l'individu et les multiples environnements dans lesquels celui-ci puise simultanément ses ressources pour agir. Nous parlerons dès lors plutôt de trajectoires identitaires (Ria & Rouve, 2009).

Prendre en compte la dimension située de l'activité permet de comprendre en quoi les ajustements réguliers opérés en situation participent à la transformation de l'activité d'enseignement.

Les enseignants spécialisés chargés des mesures d'appui à l'intégration peuvent être amenés à travailler dans différents contextes scolaires. Ils peuvent ainsi apporter un soutien direct (à l'élève) ou indirect (à l'enseignant) lors d'intégrations individuelles dans les écoles de quartier ou depuis les classes intégrées destinées à servir d'appui aux intégrations individuelles dans les écoles régulières. Or les nombreuses études d'observation des pratiques enseignantes menées dans ces structures à visée intégrative (Pelgrims, 2001, 2009, 2011) amènent cette auteur à mettre en évidence une activité d'enseignement régulièrement infléchi par un système de contingences situationnelles. Celui-ci peut être défini comme un système de contraintes (par exemple la contrainte de collaboration avec les enseignants ordinaires, les contraintes de programme et de rendement en classe d'intégration), et de libertés (par exemple, la liberté de fonctionnement – enseignement, co-enseignement, préceptorat ou encore la liberté d'outils) qui s'imposent en situation d'activité de classe et avec lesquels les enseignants doivent composer l'actualisation de leurs tâches d'enseignement (Pelgrims, *Ibid.*). L'activité d'enseignement déployée par les ensei-

gnants en appui à l'intégration est alors décrite comme « *pas toujours compatible avec des intentions d'enseignement et des conditions d'apprentissages coordonnées à celles de la classe d'intégration des élèves* ». Pelgrims (2009, p. 155).

Ce travail collaboratif, infléchit l'activité d'enseignement non seulement sur le plan de la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'enseignement, sur le plan des savoirs mais également sur le plan identitaire.

Considérant ces travaux sous l'angle des théories de l'activité (Durand, 2009; Theureau, 2006), nous pouvons inférer que ce système de contingences, de par la « typicalité des contingences » qu'il contribue à révéler et de par la « typicalité des ajustements » qui en ressortent, participe de fait à façonner certains aspects de la culture métier de l'enseignant spécialisé chargé des mesures d'appui à l'intégration (Durand, Ria & Flavier, 2002). Contingences et ajustement aux contingences peuvent alors être repérés dans les choix typiquement effectués en situation, en fonction d'un ensemble d'habitudes, manières de faire, sentir, penser, culturellement partagés par la communauté des enseignants spécialisés.

Prenons l'exemple de la « contrainte de collaboration » entre enseignants spécialisés et ordinaires induite par l'intégration individuelle d'élèves dans les classes régulières. Ce travail collaboratif, infléchit l'activité d'enseignement non seulement sur le plan de la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'enseignement, sur le plan des savoirs enseignés (co-élaboration des projets d'intégration, planification et ré-

gulation commune des séances) (Pelgrims, Bauquis & Schmutz, 2014), mais également sur le plan identitaire. Cette contrainte peut se manifester sous forme de tensions types générées par la situation et qui vont conduire l'enseignant spécialisé à adopter certaines stratégies de transformation ou de préservation identitaire en guise d'ajustement (Bourgeois, 2006).

Ainsi Carmen¹, enseignante spécialisée dans une classe intégrée et formatrice dans une école régulière relate à son stagiaire la tension que génère chez elle un épisode de négociation imprévue avec l'enseignante régulière d'accueil sur un temps de récréation. Cette tension révèle la présence de préoccupations contradictoires : assumer son rôle et sa fonction d'enseignante spécialisée en veillant à soutenir le projet d'intégration de son élève d'une part, éviter les situations conflictuelles avec sa collègue enseignante ordinaire d'autre part. Katia quant à elle est enseignante spécialisée et formatrice dans une école secondaire. Lors d'un entretien de régulation avec sa stagiaire, elle souligne à quel point sa trajectoire identitaire d'enseignante spécialisée s'est vue transformée au contact d'une collègue de l'enseignement régulier avec laquelle elle a collaboré pour l'enseignement du français. Katia explique avoir tout d'abord constaté qu'un certain nombre de ses élèves se désengageaient des tâches proposées (Pelgrims, 2006, 2009) puis avoir pris conscience de la typologie des préoccupations ayant guidé ses choix en situation. Ces deux constatations deviennent pour elle des éléments révélateurs de cette transformation silencieuse. Celle-ci comprend en effet qu'elle est

¹ Les prénoms des enseignantes spécialisées-formatrices, des étudiants-stagiaires et des élèves sont fictifs.

davantage animée par des préoccupations émanant de connaissances et expériences issues de sa formation initiale d'enseignante ordinaire et par le désir de partager des préoccupations pédagogiques et didactiques identiques à celles de ses collègues de l'enseignement régulier, que par des préoccupations liées à ses connaissances, expériences, valeurs issues de sa culture d'enseignante spécialisée. De tels constats la conduisent progressivement à ajuster ses actions et ses attentes dans le but de rendre son activité à nouveau compatible avec sa culture professionnelle d'enseignante spécialisée.

La trajectoire identitaire peut également être transformée par une activité d'enseignement infléchie par une « contrainte de rendement », contingence davantage présente en contexte de classe régulière qu'en contexte d'enseignement spécialisé. En effet, si les élèves de classe régulière sont amenés à progresser dans l'acquisition des savoirs en fonction de jalons temporels prédéfinis par les planifications annuelles, mensuelles, hebdomadaires ou journalières, les élèves de classe spécialisée bénéficient le plus souvent d'un rythme d'enseignement plus lent, la progression dans l'acquisition des savoirs étant articulée à des préoccupations de « prévention du désengagement ou de manifestations comportementales d'émotions négatives suscitées par des obstacles » (Pelgrims, 2009, p. 139-140) chez l'enseignant spécialisé. En situation d'appui à l'intégration en classe régulière, l'enseignant chargé des mesures d'appui peut alors être confronté à des tensions identitaires (Bourgeois, *op. cit.*) générées par la distance entre des préoccupations liées à une culture métier d'enseignant spécialisé et des prescriptions assignées à sa fonction d'enseignant chargé de mesures d'appui en classe ordinaire. La transformation de la trajectoire identitaire

résulte alors d'un ajustement à ces tensions. C'est le cas d'Adriana, enseignante spécialisée chargée de mesures d'appui à l'intégration pour des élèves sourds et malentendants et praticienne formatrice. Celle-ci se sent tributaire de la dynamique et du rythme imposés par l'enseignante régulière dans la classe d'accueil de l'élève intégré. De ce fait, elle se sent contrainte d'accroître ses exigences vis-à-vis de son élève en termes de rythme et d'attentes de production, tout en réduisant l'aide individualisée apportée afin de ne pas stigmatiser l'élève. Celle-ci exprime alors un inconfort identitaire en situation allant de pair avec le désengagement croissant de son élève dans les tâches de français lors des périodes d'intégration.

En situation d'appui à l'intégration en classe régulière, l'enseignant chargé des mesures d'appui peut alors être confronté à des tensions identitaires.

Nous pouvons donc comprendre les témoignages de ces trois praticiennes formatrices recueillis lors d'entretiens de régulation et de formation avec leur stagiaire comme des illustrations de transformations de trajectoires identitaires en lien avec des ajustements à des contingences contextuelles particulières : une contrainte de rendement implicitement et explicitement perçue, des contraintes de fonctionnement et de collaboration qui conduiront progressivement l'enseignant à une diminution de son sentiment de compétence (Lavoie, Thomazet, Feuilladiéu, Pelgrims & Ebersold, 2013; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013), à honorer un contrat implicite de confiance réciproque vis à vis de l'élève intégré (Pelgrims, 2003, 2009).

Activité de formation et transformation de trajectoires identitaires

L'expérience de la formation en contexte de stage en appui à l'intégration donne lieu à quelques constats du côté de l'activité des stagiaires d'une part et de l'activité des enseignants praticiens-formateurs d'autre part.

Les stagiaires ont souvent besoin de vérifier dans les réponses de leurs formateurs, une légitimation de tensions identitaires occasionnées par leurs ajustements constants mais encore peu « métabolisés » à certaines contingences contextuelles.

Du côté de l'activité des stagiaires

Les entretiens de régulation et de formation entre stagiaires et praticiens formateurs, prévus par les dispositifs de stages sont conçus comme des espaces-temps susceptibles d'être saisis pour la construction, l'analyse et la régulation entre autres, de la trajectoire identitaire des futurs enseignants spécialisés. Au travers de l'analyse post-activité des tâches d'enseignement déployées par les étudiants en situation de stage, praticiens formateurs et stagiaires passent en revue le déroulement effectif d'un temps d'enseignement entièrement ou partiellement dévolu à la responsabilité du stagiaire. C'est alors l'occasion pour étudiants et praticiens formateurs d'explicitier et d'intégrer l'expérience vécue en situation. Sont-ils confrontés à des obstacles inédits ou non anticipés ? Les étudiants ont-ils l'occasion de s'y préparer grâce aux outils de pensée travaillés en cours ? Les situations rencontrées font-elles écho à des besoins de formation supplémentaire ? En quoi celles-ci contribuent-elles à leur développement identitaire ?

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche portant sur l'activité de formation dans les entretiens de régulation de l'activité professionnelle en situation de stages en appui à l'intégration, montrent à quel point les stagiaires ont souvent besoin de vérifier dans les réponses de leurs formateurs, une légitimation de tensions identitaires occasionnées par leurs ajustements constants mais encore peu « métabolisés » à certaines contingences contextuelles. Ainsi Julia, stagiaire de dernière année, mais néanmoins déconcertée par les difficultés rencontrées avec un élève dans ce dernier stage de son parcours de formation, illustre bien cette dimension située de la construction identitaire. Son sentiment d'appartenance à la communauté des enseignants spécialisés semble être mis à mal par la difficulté qu'elle éprouve à ajuster ses actions d'enseignante spécialisée à la contrainte générée par un contrat social d'aides implicite (Pelgrims, 2006, 2009). Ce besoin d'appartenance et cette tension sont toutefois reconnus et pris en compte par sa formatrice malgré les obstacles rencontrés.

ST : « Avec lui, je me sens vraiment démunie... je sens que je sais pas quoi faire [...] ». Julia explique à la praticienne formatrice ce qui lui pose problème avec cet élève, à savoir son sentiment d'incompétence voire d'impuissance vis à vis de cet élève.

ST : « Et, après là, il m'a regardé et puis il m'a dit oui, mais c'est difficile. Je lui ai dit oui, mais je suis là pour ça [...] . Après ce matin ça allait... mais après, il a commencé par l'attention qui baissait, il a commencé à regarder l'heure et après là c'était impossible de le reprendre [...] C'matin il a dit que c'était trop difficile [...] ».

La praticienne formatrice écoute activement tout en insistant sur les tensions identitaires que la posture de stagiaire cou-

plée à celle de femme et de remplaçante occasionnelle peuvent générer pour cet adolescent intégré dans une école secondaire.

ST: « Mais ça me rassure ça. Parce que moi pendant les vacances, j'ai parlé avec une copine qui est enseignante en ordinaire, et je lui disais que je ne trouve pas ma place. J'ai l'impression d'être ni enseignante spécialisée, ni enseignante. Et oui, j'ai vraiment de la peine [...]»

Du côté de l'activité des praticiens formateurs

Force est de constater que les obstacles ou les facilités rencontrés par les stagiaires favorisent inévitablement une transformation de l'activité du praticien formateur en retour. Lorsque celui-ci est amené dans une visée de formation à observer, prendre conscience, expliciter non seulement sa propre activité, mais également celle de ses élèves sous la responsabilité du stagiaire, il participe à un processus d'auto-formation contribuant à transformer sa trajectoire identitaire ou au contraire à la préserver (Bourgeois, op. cit.).

En rassurant son stagiaire sur l'attitude qu'il a adoptée à l'égard d'une élève, Carmen valide les expériences qu'elle a elle-même vécues avec cette élève, et préserve ainsi sa trajectoire identitaire d'un risque de transformation.

PF: « Mais bon, tu as pris en compte ses émotions, et puis t'as aussi valorisé le travail déjà fait, donc pour moi c'est bon. Ça arrive aux enfants de pleurer, donc c'est pas la fin du monde s'ils pleurent. Parce qu'on les encourage à manifester leurs émotions [...] Ça te montre ce qui se passe quand on n'a pas toutes les clés ».

Adriana commente également l'activité d'une autre stagiaire observée dans une situation d'appui à l'intégration, en faisant

référence à sa propre expérience. L'attitude adéquate de la stagiaire à l'égard de l'élève intégré lui rappelle sa propre activité en situation.

PF: « Alors quand je suis arrivée, j'ai tout de suite vu que Joël a profité de la situation, il avait pas envie de s'investir comme quand il est ici (classe spécialisée) et pour moi ça a été une fois de plus la preuve que c'est difficile l'intégration; ça n'a fait que confirmer que c'était difficile [...]. Et alors là, bravo parce que les sourds ils aiment pas les gestes intrusifs, ils aiment pas quand on touche comme ça, c'est vrai que moi quand je m'énerve je touche le bras, je fais comme ça (montre le geste), parce que j'ai l'impression qu'ils se réveillent... mais il faudrait pas faire ça. J'ai vu que toi tu as fait comme ça (montre le geste d'un appel de la main) et ça c'est positif ».

Les obstacles ou les facilités rencontrés par les stagiaires favorisent inévitablement une transformation de l'activité du praticien formateur en retour.

Conclusion

Malgré la diversité des contextes et des fonctions d'appui à l'intégration, la signification accordée par les praticiens formateurs en enseignement spécialisé aux contraintes de collaboration et de rendement semble s'exprimer dans les préoccupations identitaires que ceux-ci transmettent à leurs stagiaires. En corollaire, nous avons montré que les dispositifs de stages contribuent non seulement au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants spécialisés en contexte d'intégration, mais également à celle de leurs formateurs. Dans une approche située

de la formation, nous retenons finalement l'importance d'une collaboration étroite entre praticiens formateurs et instituts de formation dans la mesure où celle-ci permet de prendre en compte les différentes évolutions des contingences avec lesquelles ceux-ci composent leur travail d'enseignants en contexte d'appui à l'intégration.

Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal Of Disability Research*, 7(2), 135-147.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation*. (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M., Barbier, E., Bourgeois, G., Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la Formation*, (pp. 829-856). Paris: PUF.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers »: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal Of Disability Research*, 7(2), 93-101.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire: des classes ordinaires aux classes spécialisées. In G. Chatelangat & G. Pelgrims (dir.), *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Bruxelles: De Boeck.

- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes: Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Ria, L. & Rouve, M.-E. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite »: Trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 255-269). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: Les presses de l'Université de Laval.
- Suchman, L.-A. (1987). *Plans and situated action: the problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Coralie Delorme
 Collaboratrice scientifique &
 Chargée d'enseignement
 Equipe « Pratiques professionnelles
 et apprentissages en contextes
 d'enseignement spécialisé »
 Université de Genève
 40 Boulevard du Pont d'Arve
 1211 Genève 4
 coralie.delorme@unige.ch

