

# Représentations, identités et logiques professionnelles inclusives en pratiques et en formation

## Présentation du dossier

### **Magdalena Kohout-Diaz**

Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation  
Université de Bordeaux - Laces (UR 7437)

### **Hervé Benoit**

Maître de conférences des universités émérite en sciences de l'éducation  
et de la formation  
INSEI - Université Paris Lumières - Grhapes (UR 7287)

Le processus inclusif nous apparaît comme un projet éducatif global, partagé à l'échelle mondiale, dans lequel l'enseignement contribue au développement d'une citoyenneté démocratique, échappant ainsi à la tendance spontanée d'un renfermement sur la reproduction, qui représente une source de violence. Dans la continuité de la conférence régionale de l'association *International Study Association on Teachers and Teaching* - ISATT, qui s'est tenue à l'Université de Bordeaux en octobre 2022, centrée sur les notions d'éthique, de diversité et d'inclusion à l'école et en dehors de l'école, ce dossier spécial s'attache à porter particulièrement l'attention sur l'activité des praticiens pour caractériser, à travers les représentations, les identités et les logiques professionnelles, ce que qualifie l'éducation inclusive.

Pour les enseignants, l'évolution vers l'éducation inclusive conduit à une position de questionnement continu de la normativité de leur environnement professionnel et de leurs propres représentations des élèves. Cette démarche ne se limite pas à la construction de « *bonnes pratiques* » individuelles d'analyse objective de la diversité des besoins des élèves, mais s'inscrit dans un mouvement de construction d'une nouvelle identité professionnelle, au sein d'une institution et de collectifs de travail. Elle implique à la fois la prise en compte des *écarts entre les représentations* des professionnels impliqués, qui peuvent être des facteurs d'incompréhension et de conflit, mais aussi une orientation du regard vers soi-même, une exploration de l'activité intra-psychique mobilisée par l'action inclusive. S'agissant des représentations, si les recherches portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'école inclusive sont fréquentes, celles « *qui pointent le lien parfois insidieux entre pensées/impensés*

(au sujet d'autrui, au sujet de soi face à autrui), façons d'être et actions, même si elles existent, notamment dans le cadre d'approches pluridisciplinaires [...], le sont moins » (Barry, 2021, p. 61) ; la dimension inclusive de la pédagogie des enseignants est peu étudiée de ce point de vue.

S'agissant du cadre normatif qui enserme les représentations des praticiens de l'enseignement et qui peut influencer sur la construction de leur identité professionnelle inclusive au cours de la formation, Charles Gardou estime que « *ce n'est qu'au prix d'un décentrement de l'axe de nos conceptions et de nos pratiques que nous parviendrons à déstabiliser l'ordre géométrique de notre univers normatif et de ses canons rhétoriques* » (Gardou, 2011, p. 19). Ce propos éclairant ouvre la voie à un processus de dénormalisation qui nécessite, selon Bergeron, Rousseau et Leclerc « *une certaine rupture* » avec des pratiques enseignantes traditionnelles (2012, p. 94). Or le cadre des pratiques collaboratives au service des processus inclusifs, parce qu'il met en présence, sur le terrain scolaire, des professionnalités différentes, est particulièrement révélateur des divergences de logiques d'action et d'intervention. Les collisions de valeurs ou de normes et les dilemmes éthiques qu'elles produisent ne sont pas dès lors à considérer comme une source de conflits, qu'il faudrait à tout prix apaiser, mais au contraire comme l'expression féconde dans un espace d'intermétiers, d'une dialectique réflexive de dépassement des dichotomies, au bénéfice d'une *communauté apprenante*. Mieux que l'apaisement par l'allégeance du pédagogique au médical ou vice versa, il s'agit de bâtir, autour de l'objectif de non-discrimination et d'accessibilisation, des contextes d'apprentissage scolaire, étayés par la recherche, la formation, les acteurs de terrain et les politiques publiques, les conditions d'un sentiment partagé de compétence et d'efficacité collectives.

Le dossier s'ouvre sur trois articles s'intéressant aux représentations professionnelles des enseignants face au processus d'éducation inclusive. Celui d'**Alexandre Ployé** et de **Vincent Gevrey** se donne pour objet d'explorer l'imaginaire professionnel des acteurs d'un collège engagé dans un projet de 6<sup>e</sup> *inclusive*, à propos des élèves de Segpa et de l'inclusion scolaire. Dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, les chercheurs prêtent une oreille clinique attentive à la parole recueillie auprès de trois enseignantes, en distinguant la dimension manifeste du discours – ce qui est objectivement dit – de sa dimension latente – ce qui le traverse, charriant avec lui des contenus plus inconscients. Cette méthode leur permet d'approcher, sinon de caractériser, l'imaginaire professionnel de trois actrices de cet établissement, tout en dégagant ce que les auteurs nomment la *fantasmatique propre* à laquelle renvoient la pratique de l'inclusion au collège et la Segpa. La conclusion invite à relativiser l'illusion d'une marche collective vers plus d'inclusion et à la rapporter aux représentations récurrentes du clivage des élèves du collège entre ceux qui ont d'intenses besoins qu'il faut combler, et ceux qui n'en ont pas. Adoptant un point de vue sociologique, **Révérien Nshimirimana** et **Jacques Mikulovic** s'intéressent quant à eux aux représentations sociales des enseignants burundais sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Cette investigation les conduit à interroger les facteurs qui influent sur ces représentations et à identifier deux leviers favorables à la scolarisation inclusive : l'expérience de l'enseignement à des élèves à besoins

éducatifs particuliers et la formation initiale et continue dans le champ du handicap. *A contrario*, il apparaît qu'en l'absence de formation et d'expérience, les enseignants des écoles ordinaires ne se sentent pas prêts à accueillir les enfants en situation de handicap, au regard desquels ils et nourrissent des représentations discriminatoires. À ce titre, l'étude met en évidence à la fois le noyau central de ces représentations et les divergences de points de vue des enseignants ordinaires burundais sur le lieu le mieux adapté à la scolarisation des élèves en situation de handicap, milieu ordinaire vs milieu spécialisé. La troisième contribution de ce premier volet, celle de **Konstantinos Markakis**, présente une étude originale, dans laquelle l'auteur est personnellement et émotionnellement impliqué à travers le lien professionnel avec la coordonnatrice d'Ulis qu'il *entend* dans le cadre d'un entretien clinique de recherche. En tant qu'intervieweur, le chercheur est conscient d'être à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'interrelation qu'il établit avec le sujet observé, et il prend soin d'intégrer dans son analyse ses propres mouvements émotionnels, qu'il relie avec les approches psychanalytiques. Le déroulement de l'entretien est ainsi présenté selon trois axes thématiques, consacrées successivement au discours manifeste, aux mouvements émotionnels du chercheur et enfin aux liens avec les théories psychanalytiques.

Le deuxième ensemble de trois articles a pour thématique le travail en équipe et les pratiques collaboratives au service de l'éducation inclusive. **Julie Chesnay** et **Hervé Benoit** abordent la question sous l'angle des obstacles contextuels à la collaboration en situation d'intermétiers dans une visée inclusive. Une brève revue de littérature exploratoire les conduit à distinguer les différents types de résistances qu'oppose le système éducatif à l'évolution des pratiques et à produire de premiers éléments de compréhension des difficultés liées au travail inter-catégoriel en contexte inclusif. Dans un second temps, est développée une approche critique, au-delà des prescriptions institutionnelles, des logiques professionnelles paradoxales sous-jacentes aux dispositifs de collaboration, à la lumière de l'étude de deux exemples : les Équipes mobiles d'appui à la scolarisation (Emas) et les Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) renforcés. L'un des moyens de surmonter ces résistances et de transcender les différences de métier entre enseignants et professionnels du médico-social, pourrait être, selon **Olivier Kheroufi-Andriot**, **Kamilla Khamzina**, **Sandrine Rossi**, **Federica Cilia**, **Célinie Brasselet**, **Camille Legrain**, **Nicolas Guirimand** et **Caroline Desombre**, de prendre appui sur une éthique en formation interprofessionnelle. Cette dimension éthique est présentée comme un moteur pour changer les habitudes professionnelles et pour transformer sensiblement les pratiques en matière d'éducation inclusive. Elle pourrait notamment permettre d'éviter que des désaccords s'enveniment à partir de conflits inanalysés et d'ouvrir ainsi la voie à l'élaboration de compromis facilitateurs. Enfin, **Karine Birot-Gautron** s'intéresse à l'impact du contexte des dispositifs d'appui à l'inclusion scolaire (Ulis<sup>1</sup>, UE<sup>2</sup>) sur le travail en équipe et sur les dilemmes professionnels auxquels sont confrontés les enseignants. Son étude fait apparaître que les inclusions dans les classes ordinaires des élèves à besoins

---

1. Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

2. Unité d'enseignement.

éducatifs particuliers accompagnés dans le cadre des dispositifs contribuent à la motivation des enseignants du premier degré pour le travail en équipe. Elle met en lumière la possibilité que cet impact puisse être renforcé lorsque les dispositifs font intervenir des acteurs d'institutions et d'horizons différents.

Le troisième ensemble de textes comporte deux articles sur la construction, en formation, d'une identité professionnelle inclusive. Le premier, dont l'autrice est **Daniela Maccario**, décrit le cadre épistémologique, le contenu et les enjeux pédagogiques d'un dispositif de formation aux compétences inclusives de gestion de classe, destiné à de futurs enseignants de l'école primaire, au sein du cours de licence en sciences de l'enseignement primaire de l'Université de Turin. Le but de la recherche est de produire des connaissances sur les compétences pédagogiques des enseignants ayant suivi ce cursus, en vue d'apprécier, au regard de leur capacité à opérationnaliser la conduite/gestion inclusive de la classe, la pertinence des stratégies de formation mises en œuvre. À cet égard, l'analyse des fiches d'auto-perception par les étudiants de leurs besoins de formation à l'issue du cursus montre que l'approfondissement de la consigne de travail avec les élèves, le soutien apporté par l'enseignant à la façon de l'aborder, de même que l'utilisation de langages différenciés, verbal et non verbal, constituent un point aveugle dans la traduction pratique des objectifs de la formation. Le second article est celui de **Sandrine Dicharry-Pomarez** qui, à partir des résultats d'une recherche doctorale récemment conduite sur les formes de l'engagement subjectif de l'enseignant spécialisé dans le cadre de la préparation au Cappéj<sup>3</sup>, analyse le processus de construction d'une professionnalité inclusive, dans le contexte de formation et d'exercice de ce métier au sein du système éducatif français. L'une des hypothèses est d'envisager cette construction sous l'angle d'une professionnalité de *chercheur sur le terrain*, principalement structurée par son positionnement face au *malentendu vécu au quotidien sur le terrain*. Il s'agit de préciser en quoi l'enseignant spécialisé, à partir d'une posture de chercheur sur le terrain, est conduit à construire de nouvelles formes de professionnalité inclusive dans un système où il est constamment confronté à de nombreux malentendus.

Le quatrième et dernier ensemble de travaux est constitué de deux articles consacrés à des dispositifs inclusifs mis en œuvre sur le terrain. C'est tout d'abord **Yannick Le Briquer, Pascal Legrain et Lucile Lafont** qui s'attachent à montrer dans quelle mesure et sous quelles conditions d'organisation un dispositif d'enseignement complexe en EPS peut répondre, par l'apprentissage de la coopération, aux enjeux inclusifs, en freinant les comparaisons sociales délétères particulièrement défavorables aux filles dans le cadre d'une mesure de performance en contexte compétitif intergroupe. Autrement dit, en quoi un tel type de dispositif coopératif est de nature à faire évoluer favorablement à la fois les performances motrices des élèves et leurs perceptions d'une cohésion opératoire et sociale, dans la perspective d'une égalité filles-garçons. En effet, il ne suffit pas, à leurs yeux, de placer des élèves de sexe et de niveaux de pratique différents en situation d'apprentissage coopératif pour

---

3. Certificat d'aptitude pédagogique aux pratiques de l'éducation inclusive.

produire une dynamique inclusive de développement moteur et social. C'est parce qu'ils considèrent que le caractère positif des interactions entre les élèves dépend de la robustesse structurelle de la situation, qu'ils opérationnalisent de manière complexe cette structuration par l'alternance coopérative entre un petit groupe et une mini-structure en dyade hétérogène. C'est ensuite à **Marie Le Bec**, professeure de français en collège et doctorante, qu'il appartient d'apporter un témoignage issu de sa pratique concernant un projet, engagé dans son établissement suite à la difficulté d'enseigner dans une classe de 6<sup>e</sup> et accueillant une dizaine d'élèves en grande difficulté. Face au sentiment de désarroi et d'impuissance qu'elle éprouve, elle va mettre en place, avec l'appui du Conseil académique en recherche-développement, innovation et expérimentation (Cardie) du rectorat et du laboratoire Laces de l'université de Bordeaux, un atelier intitulé *Conversions !* Ce dispositif, animé par six enseignants sous sa coordination, est destiné à accompagner des enfants en vulnérabilité scolaire dans le but de restaurer leur estime de soi en les réconciliant avec leur capacité de s'engager dans les apprentissages. Mais cette tentative de promouvoir au sein du collège une forme de mobilité institutionnelle inclusive, en déplaçant l'ordre établi des prérogatives professionnelles des enseignants, se heurte à des rigidités normatives et organisationnelles. Elle doit évoluer vers d'autres formes d'engagement au service des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le projet éducatif inclusif, en tant que nouvel horizon pour l'enseignement et pour les enseignants, est aujourd'hui à la fois un idéal et un *idéal*, au sens où l'*idéal*, compris comme les idées, principes, modèles et valeurs qui structurent le projet, est un idéal contextualisé, une forme de ce que Paul Ricoeur nomme *l'utopie concrète* et qui se tient au plus près des enjeux de l'histoire (Pierron, 2021). Pour le sociologue Michel Lallement, cette idée d'utopie concrète renvoie à une démarche où il ne s'agit pas de « *rester collé au ras du terrain mais d'être capable de problématiser la façon dont des expérimentations locales peuvent faire levier pour des transformations sociales d'ampleur et de long terme* » (2020, p. 18). C'est dans cette dynamique qu'aspire à s'inscrire ce dossier.

### Références

- Barry, V. (2021). Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91, 47-63.
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2012). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 111(3), 18-25. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0018>
- Lallement, M., Riot-Sarcey, M., Muller, S. (2020). *Réel de l'utopie ou utopie concrète ? Entretien avec Michel Lallement et Michèle Riot-Sarcey*, 3-19. hal-03518204
- Pierron, J.-P. (2021). Paul Ricoeur et la fonction pratique de l'utopie. Une critique de la rationalité instrumentale. In S. Roman (dir.), *Penser l'utopie aujourd'hui avec Paul Ricoeur* (pp. 107-125). Presses universitaires de Vincennes.