



HAL
open science

Coordonnateur d'ULIS école. Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource : quelles réalités ? Quelle transformation de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?

Florence Masse

► To cite this version:

Florence Masse. Coordonnateur d'ULIS école. Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource : quelles réalités ? Quelle transformation de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?. Education. 2018. dumas-01912241

HAL Id: dumas-01912241

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01912241>

Submitted on 5 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Master 2 Sciences de l'Éducation
Parcours formation de formateurs

Coordonnateur d'ULIS école

**Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource :
quelles réalités ?**

**Quelle transformation de l'identité professionnelle
pour cet enseignant spécialisé ?**

Florence MASSE

Directeur de mémoire : Serge THOMAZET

Année universitaire 2017-2018

ÉSPÉ, Université Clermont - Auvergne

Rappel du titre : Coordonnateur d'ULIS école, exercer dans l'école inclusive comme personne ressource : quelles réalités ? Quelle transformation de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?

Title : Coordinator of ULIS School, practice in the inclusive school as a resource person: what realities? What transformation of the professional identity for this specialised teacher?

Résumé :

Ce mémoire s'attache à identifier les tensions et dilemmes professionnels que vivent des coordonnateurs d'Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) école à un moment particulier de l'évolution de leur métier qui les amène à développer leur rôle de personne ressource, suite aux derniers textes officiels, parus en 2015 et 2017, tendant à recentrer l'enseignement aux élèves en situation de handicap sur la classe ordinaire. Le travail de ces coordonnateurs est complexe : ils doivent œuvrer pour que leurs élèves puissent bénéficier de l'inclusion scolaire en collaborant avec leurs collègues « ordinaires » autour des adaptations spécifiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves, tout en gardant à leur propre compte certaines phases d'enseignement.

Notre étude s'appuie sur l'épistémologie et la méthode de la clinique de l'activité. Elle cherche à savoir comment cinq coordonnateurs d'ULIS école développent leur activité professionnelle pour conduire au mieux la scolarisation des élèves avec troubles des fonctions cognitives. Ces enseignants spécialisés entrent dans un processus de transformation de leurs actions, mobiles et opérations, servant ainsi l'évolution de leur identité professionnelle à partir des conflits intrapsychiques (*i.e.* les dilemmes et tensions) qu'ils vivent professionnellement et qu'ils dépassent.

Abstract :

Following the 2015 and 2017 latest official texts, which tend to refocus teaching to pupils with disabilities on the ordinary class, this thesis focuses on identifying the professional tensions and dilemmas experienced by specialized teachers (coordinators) of Local Inclusive Education Unit (ULIS) schools at a particular time of the evolution of their profession which leads them to develop their role as resource people. The work of these coordinators is complex : they have to ensure that their pupils can benefit from school inclusion by collaborating with their colleagues from the mainstream school around adaptations specific to

the special educational needs of students while conducting certain phases of teaching on their own.

Our study is based on the epistemology and the method of the activity clinic. It seeks to find out how five school coordinators are developing their professional activities to provide the best schooling for students with disorders of the cognitive function. These specialized teachers enter into a process of transforming their actions, motives and operations, thus serving the evolution of their professional identity from the intrapsychic conflicts (*i.e.* dilemmas and tensions) that they experience professionally and that they overcome.

Mot-clés : coordonnateurs – Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) école - identité professionnelle - dilemmes – école inclusive - collaboration -

Keywords : coordinators - Local Inclusive Education Unit (ULIS) school - professional identity - dilemmas – inclusive school - collaborative work -

Remerciements

Nous remercions les collègues coordonnateurs d'ULIS école qui ont accepté de participer à cette étude, nous ont accordé leur confiance, leur temps et nous ont tant appris.

Nous dédions ce mémoire à nos deux filles qui ont compris que nous ne leur accordions que peu de temps cette année et qui nous ont soutenue en faisant preuve de tant d'autonomie. Merci également aux amis qui les ont distraites.

Nous tenons également à remercier :

- N. Lambert pour nos précieuses discussions qui ont aidé à préciser nos propos et notre syntaxe ;
- S. Viguier, notre inspecteur, qui a toujours soutenu nos projets et a facilité notre organisation professionnelle;
- les collègues qui nous ont apporté leur soutien de diverses manières.
- S. Moussay, notre professeure de « clinique de l'activité », qui nous a permis de découvrir cette méthode d'intervention, son épistémologie et ses nombreux intérêts en analyse du travail dont celui d'envisager ce dernier sous l'angle fondamental de l'activité réelle ;
- et enfin, S. Thomazet, notre directeur de mémoire pour son accompagnement rassurant et stimulant.

Index des tableaux et figures

Figure 1 : Cinq degrés de travail collectif	21
Tableau 1 : Les caractéristiques des participants.....	35
Tableau 2 : Planning des entretiens.....	39

Table des matières

Introduction.....	7
1.Première partie : cadre théorique.....	11
1.1L'identité professionnelle au filtre de la clinique de l'activité.....	11
1.2De l'école qui se mérite, à l'école pour tous : l'école inclusive un changement de paradigme.....	17
1.3De la CLIS à l'ULIS : d'une aide aux enfants à une aide aux enseignants.....	23
1.4Hypothèses heuristiques.....	30
2.Deuxième partie : cadre méthodologique.....	32
2.1Le choix d'une recherche qualitative / interprétative.....	32
2.2Protocole de recueil des données.....	33
2.3Recueil de données supplémentaires.....	43
2.4Validité des données.....	44
2.5Déontologie.....	44
3.Troisième partie : résultats et analyse.....	48
3.1Concernant les entretiens en autoconfrontation simple.....	48
3.2Concernant les entretiens en autoconfrontations croisées.....	53
3.3Conclusion.....	78
4.Quatrième partie : discussion.....	79
4.1Visée épistémique (compréhension du métier de CUÉ).....	79
4.2Visée transformative (développement de l'activité).....	88
4.3Méthodologie.....	90
4.4Conclusion.....	91
Conclusion et perspectives.....	92
Bibliographie.....	94
Annexes.....	99

Introduction

En France, la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, permet d'inscrire de droit à l'école tout enfant présentant un handicap, ouvrant ainsi la voie vers l'école inclusive¹.

Huit ans plus tard, la loi dite « de refondation de l'école » (n° 2013-595) pose les fondements de cette école inclusive : « *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction* » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013, sect. 2/I-1).

Dans la logique de cette loi, en 2015, les **CLIS** [Classe d'Inclusion Scolaire] sont transformées en **ULIS** [Unité Localisée d'Inclusion Scolaire]. L'enseignant d'ULIS devient ainsi coordonnateur et personne ressource. Les élèves en situation de handicap sont inscrits dans leur classe ordinaire de référence (et non plus dans la classe de l'enseignant spécialisé) et les regroupements en ULIS se réalisent en fonction des besoins des élèves. Le processus est donc inversé. Ces élèves profitent des enseignements ordinaires pour « *acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1).

En 2017, la modification du diplôme d'enseignant spécialisé conforte ces deux précédents prescrits. Le CAPPEI -certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive- précise les « *trois nouvelles dimensions du métier d'enseignant spécialisé : sensibiliser à l'éducation inclusive, jouer un rôle moteur dans l'environnement, apporter une expertise à l'équipe pédagogique* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, sect. annexe III-1-f).

Cependant, les prescrits ne suffisent pas à la mise en œuvre de cette transformation (Yvon et Clot, 2001). En effet, comme le soulignent Van der Maren et Yvon, « *les travailleurs s'écartent constamment du cadre prescriptif pour faire autrement et différemment* » (2009, p. 45).

Étant donné la nouveauté de certaines missions du coordonnateur d'ULIS école, nous ne savons pas précisément comment elles sont investies par ces enseignants spécialisés. Cependant, les lectures réalisées dans le cadre de notre revue de littérature, issues de travaux

¹Le lexique utilisé dans notre introduction sera stabilisé dans les parties (1) théorie et (2) méthodologie qui suivent.

portant sur des domaines proches, nous permettent d'avancer qu'il est probable que des freins à cette transformation existent à plusieurs niveaux.

* Un frein serait lié aux résistances relatives au concept d'école inclusive ou aux difficultés à l'opérationnaliser. Certains enseignants ordinaires et certains coordonnateurs d'ULIS peuvent alors se placer dans un paradigme de protection (Thomazet, 2008) et postuler « *que les temps d'inclusion peuvent constituer un danger de souffrance pour l'élève fragile tandis que la CLIS est un cocon rassurant et propice au développement dans le respect de la différence* » (Benoit, 2013, p. 56). Ils sont certainement confrontés à des difficultés d'opérationnalisation du point de vue éthique développé par Gardou :

« une société n'est non plus un cercle réservé à certains affiliés, qui percevraient des subsides attachés à une normalité conçue comme souveraine. Une société n'est pas davantage un cénacle où les uns pourraient stipuler à d'autres, venus au monde mais empêchés d'en faire pleinement partie : « Vous auriez les mêmes droits si vous étiez comme nous » ».

(Gardou, 2014, p. 17)

* Un autre frein concernerait le dilemme entre accueil et réalisation du programme (Grimaud et Saujat, 2011). En effet, certains professeurs ont soit une représentation des élèves en situation de handicap comme « n'ayant pas le niveau » donc ne pouvant pas suivre en classe ordinaire, soit concluent qu'un enfant handicapé présent en classe (ordinaire) signifie qu'il peut suivre les cours (Bataille et Midelet, 2014).

* Un troisième frein serait relatif à l'asymétrie entre l'enseignant spécialisé et celui de la classe ordinaire. Thomazet et Mérini (2014), dans une étude portant sur les Maîtres « E », ont montré que des professeurs « ordinaires » les considèrent comme formés donc experts, alors qu'eux-mêmes, non formés, se jugent incompetents pour enseigner aux élèves en difficulté persistante. Il est probable que cette asymétrie se retrouve entre le coordonnateur d'ULIS et l'enseignant de la classe d'inscription.

Dorénavant, pour alléger le propos, le terme de CUÉ désignera « coordonnateur d'ULIS école », le terme « enseignant » désignera le maître de la classe d'inscription et la « classe » signifiera « la classe de référence » ou dite « d'inscription ».

En tant que formatrice (conseillère pédagogique ASH), une de nos missions consiste à accompagner les CUÉ dans cette évolution professionnelle. Il s'agit de les guider au cours de cette transformation identitaire de « personne ressource ». Nous sommes alors confrontée à une problématique professionnelle : quels modalités et contenus de formation mettre en place

pour accompagner cette transformation d'enseignant de CLIS à CUÉ et permettre à ce dernier d'exercer dans l'école inclusive en tant que personne ressource au sein d'une équipe pédagogique ?

En termes de formation, exposer le prescrit ne suffit jamais (Van der Maren et Yvon, 2009; Yvon et Clot, 2001). En outre, J. Leplat avançait déjà, en 1985, que donner des directives, a priori, en fonction de ses propres représentations n'est pas plus efficace :

« l'hétérogénéité des représentations peut être à l'origine d'un autre genre de difficulté lorsque l'expert élabore à partir de sa représentation une procédure "normative", qu'il demande à l'opérateur d'exécuter. L'opérateur qui ne possède pas la même représentation [...] répugne alors à appliquer cette procédure dont il ne perçoit pas la justification ».

(Leplat, 1992, p. 114)

De ce fait, identifier les freins potentiels en jeu, comprendre précisément ce que vivent ces collègues en termes de problèmes professionnels, nous paraît fondamental. Notre objectif épistémique est donc de mieux connaître les évolutions du métier de coordonnateur d'ULIS école qui se réoriente de l'enseignement aux élèves à l'accompagnement des équipes.

Notre problématique de recherche se précise alors en ces termes : Quelles tensions professionnelles vivent les coordonnateurs d'ULIS école, quels dilemmes de métier doivent-ils dépasser pour exercer dans l'école inclusive en tant que personne ressource et transformer ainsi leur identité professionnelle ?

Cette recherche vise également, par sa méthodologie (qualitative, utilisant une méthode inspirée du courant de la clinique de l'activité), à porter à la conscience des CUÉ ces dilemmes et tensions, pour produire du développement de l'activité professionnelle (au sens de Clot). *« L'intervention n'est pas directement située au niveau des pratiques mais agit par effet téléologique à partir d'un changement de regard sur les pratiques qui donnent lieu à des reproblématisations (Martinand, 2000) des situations professionnelles »* (Thomazet et Mérini, 2014, paragr. 18).

La première partie de ce mémoire précisera le cadre théorique emprunté et le contexte législatif dans lequel s'inscrit notre sujet. Nous expliciterons alors les concepts et termes utilisés ci-dessus au filtre de la clinique de l'activité (l'identité professionnelle, l'activité de travail...) ou des textes officiels en jeu (école inclusive, CLIS, ULIS, coordonnateurs) en étayant nos propos par une revue de la littérature. Celle-ci nous amènera à proposer des hypothèses heuristiques sur lesquelles nous reviendrons dans notre discussion, en dernière partie. Auparavant, nous aurons détaillé la méthodologie mise en place (centrée sur des

situations dialogiques -autoconfrontations- filmées) pour recueillir nos données qualitatives (*i.e.* l'activité réalisée et réelle de cinq coordonnateurs d'ULIS école). Cette deuxième partie précédera le troisième volet de cet écrit constituant l'analyse des données. Celui-ci sera organisé autour des dilemmes et tensions professionnels que nous aurons identifiés, ce qui nous permettra de mieux comprendre ce métier de coordonnateur. Nous pointerons alors également le processus de transformation des actions, mobiles et opérations, de ces enseignants spécialisés, pour cibler l'évolution de leur identité professionnelle à partir des conflits intrapsychiques exprimés (*i.e.* les dilemmes et tensions vécus et qu'ils dépassent). Nous pourrons alors discuter nos analyses, entre autres, en les référant aux résultats de recherches antérieures. Enfin, notre conclusion achèvera ce mémoire sur les perspectives en termes de pistes de formation pour les enseignants et d'information pour l'Institution.

1. Première partie : cadre théorique

1.1 L'identité professionnelle au filtre de la clinique de l'activité

1.1.1 La clinique de l'activité, une épistémologie et une méthode d'intervention inspirante

Il s'agit de comprendre (cf. notre objectif de recherche : identifier les freins potentiels à la transformation de l'identité professionnelle du CUÉ, comprendre précisément ce que vivent ces collègues en termes de tensions et dilemmes professionnels) pour permettre du développement de l'activité professionnelle (cf. notre objectif de formateur : accompagner l'évolution d'enseignant de CLIS à CUÉ et permettre à ce dernier d'exercer dans l'école inclusive en tant que personne ressource au sein d'une équipe pédagogique). En conséquence, nous choisissons la clinique de l'activité comme cadre théorique. Elle correspond à notre axe de recherche dans le sens où :

« s'il s'agit bien pour le chercheur-intervenant, comme pour les professionnels concernés, de comprendre le travail pour le transformer, il s'agit tout autant de transformer le travail pour le comprendre (Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010) [...] compréhension et transformation se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche intervention [...]. Nous attendons de ce soutien mutuel des effets à la fois en matière d'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité, et en matière de production de connaissances sur l'activité de ces derniers ».

(Grimaud et Saujat, 2011, paragr. 8)

Pour cela, Yves Clot « insiste sur la nécessité de mettre en discussion le travail afin de redonner aux salariés du « pouvoir d'agir » » (Delmas, 2010, paragr. 1). Cela correspond à ce que nous visons pour les CUÉ participants : se rendre compte des tensions vécues, identifier et pouvoir exprimer leurs dilemmes de métier, pour *a minima* développer leur pouvoir d'analyse et ainsi développer leur activité de personne ressource dans l'école inclusive.

La clinique de l'activité est une méthode qualitative de recherche et (en même temps) un courant théorique qui s'inscrit dans la psychologie du travail (cf. travaux de Clot, à la suite de ceux de Favergue et Ombredane qui sont les premiers à s'être penchés sur l'analyse du travail avec une entrée par l'activité -1955-). Cette dernière s'intéresse aux situations de travail au sens large : toute activité orientée impliquant des objets techniques. Le courant de la clinique

de l'activité considère le travail en tant qu'épreuve subjective, construction de soi et place « *la dynamique de transformation [...] au cœur de l'intervention, l'analyse du processus de développement de l'activité au centre de la recherche et de la production de connaissances* » (Moussay et Flavier, 2014, p. 103). La démarche d'analyse est donc consubstantielle à la démarche de mise en développement. En ce sens, il n'y a qu'un seul temps de « recherche-formation », nous y voyons là un intérêt de plus au vu de nos objectifs.

D'autres approches d'analyse de l'activité de travail existent, comme le cours d'action par exemple. Ce courant théorique « *tente de mieux connaître l'activité pour concevoir des formations* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 59) ultérieurement aux résultats de recherche. Les connaissances élaborées, les dilemmes identifiés sont montrés (sous forme d'unités filmées) pour la formation des novices ou en tant que guide pour les formateurs. Cette approche aurait pu être tout aussi pertinente dans l'absolu, mais comme il nous faut faire un choix, nous préférons nous appuyer sur la clinique de l'activité dans la mesure où celle-ci considère la Subjectivité du professionnel et articule recherche et formation dans un même temps.

1.1.2 La clinique de l'activité une épistémologie et une méthode d'intervention centrée sur l'activité humaine au travail.

La clinique de l'activité utilise alors des outils qui font référence à l'activité de travail, ce qui suppose une observation sur le terrain, un recueil de traces de cette activité professionnelle. Ces outils s'appuient sur la subjectivité de l'acteur, paroles de l'acteur -sur les actions réalisées ou empêchées au travail- (nous y reviendrons) et le recueil des raisons pour lesquelles il a réalisé ces actions -les motifs d'action-. Des cadres dialogiques pour rediscuter de l'activité sont donc mis en place. Il s'agit d'entretiens en autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez, et Scheller, 2000) qui permettent à l'activité « d'entrer en développement » pour en étudier ses transformations.

D'après Clot et Leplat (2005) la visée transformative de la clinique de l'activité se situe à trois niveaux :

- Lors de l'observation initiale du sujet en situation (premier niveau).

« [...] *observer l'activité d'autrui pour la comprendre c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure [...] fournissant à ces sujets des occasions éventuelles de développement* » (Clot et Leplat, 2005, p. 303). En effet, être objet d'observation produit chez le professionnel lui-même une activité d'auto-observation réflexive (au sens de Wallon).

Ainsi, toute observation revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et sa propre activité. La clinique de l'activité choisit de considérer l'observation comme un levier de l'intervention plutôt que d'en ignorer les effets. Le chercheur, quand il entre dans la classe, doit donc être activement présent dans celle-ci car la présence d'autrui observateur a déjà un impact transformatif sur l'observé.

- Les deuxièmes et troisièmes niveaux de transformation se situent au cours des entretiens en autoconfrontation du professionnel à sa propre activité.

Vygotski (1934/1997) a montré que changer le contexte impacte la prise de conscience, le développement de la signification (*i.e.* la subjectivité). Faire traverser différents contextes dialogiques à la pensée (adressage différent du message) la développe donc. « *Lors des entretiens en autoconfrontation, les actions contrariées présentes dans le psychisme des acteurs [...] peuvent être exprimées et faire l'objet d'une transformation pour ouvrir sur une nouvelle activité* » (Moussay et Flavier, 2014, p. 101).

Le participant, lors de l'autoconfrontation à son ancienne expérience, par les interactions dialogiques, d'une part avec le chercheur au cours de l'ACS -autoconfrontation simple- (deuxième niveau), d'autre part avec celui-ci et/ou ses pairs lors de l'ACC -autoconfrontation collective- (troisième niveau), fait une nouvelle expérience à partir de celle-ci. En outre, lors de l'ACC, l'acteur peut s'approprier les mots évoqués par autrui, source également de développement.

Le participant peut alors dépasser ses dilemmes (Moussay et Flavier, 2014) et par là développer son activité professionnelle. Cette démarche d'intervention a ainsi pour objectif de faire reconnaître par les travailleurs les gisements d'expertise détenus par eux-mêmes, pour permettre une « reprise en main » de leur propre métier. « *Le chercheur-intervenant n'est par conséquent pas un expert de la transformation, mais un instrument au service du travail des professionnels sur leur travail* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 52). Cette posture répond elle aussi au projet énoncé dans notre introduction (pas de surplombance du CPC sur les CUÉ, pas de prescriptions secondaires de notre part). Nous cherchons, comme le permet la clinique de l'activité, à mettre le sujet en posture d'analyse dans la perspective d'une transformation de son rapport à l'activité, « *ce qui constitue une forme de formation par la réflexion sur l'action, un mode de développement sans apprentissage au sens classique du terme* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 59).

Cependant, si le chercheur-formateur (que nous sommes) n'est pas un expert, qui sait à la place du travailleur, il est, d'après nous, un « instrument actif » dont le rôle est déterminant. Celui-ci constitue le pivot de l'identification des dilemmes, qui se cachent derrière les

difficultés de métier, et de l'émergence des controverses, sources de construction de réponses possibles. Si l'expertise ne préexiste pas au travail d'analyse de l'activité ; le chercheur est un révélateur de conflits intrapsychiques et donc un déclencheur de développement de l'activité professionnelle. Nous préciserons notre rôle particulier ultérieurement dans la partie méthodologie.

1.1.3 L'activité de travail : de quoi parlons-nous ?

La clinique de l'activité n'analyse pas seulement ce qui est observable -l'activité réalisée-. Elle s'appesantit aussi et surtout sur la dimension « cachée » et subjective de l'activité -le réel de l'activité appelé aussi l'activité réelle- (au sens de Clot). Prendre en compte la subjectivité signifie mettre en exergue le point de vue de l'acteur. Considérer ce qui est toujours présent dans la subjectivité de l'acteur, *i.e.* ce que l'acteur n'a pas pu faire, ce qu'il a tenté mais échoué, ce qu'il a fait pour ne pas faire... Ces possibilités écartées, empêchées, contrariées, suspendues ne sont pas moins présentes dans la vie subjective de la personne. Les activités non réalisées pèsent de tout leur poids dans le réel de l'activité du sujet, elles sont tout aussi réelles – subjectivement - que l'activité réalisée.

C'est en suivant les « traces » inobservables par des « moyens détournés » (commentaires sur l'activité réalisée, ses conflits intérieurs voire extérieurs, lors des entretiens en ACS et ACC) du réel de l'activité que nous tenterons d'aider les CUÉ à se développer dans et par l'activité. L'entrée par la porte des dilemmes (Yvon et Clot, 2001), des dysfonctionnements vécus permet de reprendre en main le travail contrarié qui n'arrive pas autant que souhaité, ou plus, à s'accomplir. Ce point est fondamental pour les CUÉ qui se trouvent au carrefour d'un changement de métier car :

« Travailler, c'est aussi remplir une fonction pour soi-même et pour les autres. En offrant une contenance à son propre temps vécu, il soumet le sujet à des contraintes collectives et partagées. Elles inscrivent ainsi le sujet dans une histoire et une communauté. Son effort consiste justement à s'en dépendre pour développer son pouvoir d'agir. Ne pas être reconnu dans la place que l'on occupe, c'est s'exposer à un sentiment d'inutilité qui rend toute chose sans enjeu et déleste le sujet de toute pesanteur sociale ».

(Yvon et Clot, 2001, p. 68)

Nous chercherons donc, dans ce mémoire, à déplier l'activité des CUÉ en faisant émerger les contradictions qu'elle tente de solutionner. L'objectif est bien : que la complexité et les

richesses contenues dans l'activité de travail des CUÉ ne leur soit pas invisible, au risque de constituer des nœuds plutôt que des leviers.

1.1.4 Les trois composantes du concept d'activité

« Selon Leontiev (1976), l'activité est organisée en trois niveaux : un sujet agit en fonction de buts (« actions ») et ces actions sont indexées à la fois à des « mobiles vitaux » (ce qui pousse l'individu à agir) et à des opérations (ce que le sujet met en œuvre concrètement) » (Zimmermann, Flavier, et Méard, 2012, p. 197).

Analyser l'activité de travail suppose alors de prendre en compte simultanément ces trois aspects : motifs (*i.e.* mobiles), buts et opérations. Si le sujet ne les fait pas ressortir de lui-même, le chercheur doit l'y aider afin de favoriser l'expression de la subjectivité.

Il existe un rapport dynamique entre **les actions et les motifs** d'agir. L'activité a du **sens** pour l'acteur lorsque ses actions sont en lien avec ses motifs (cohérence) ; le rapport entre les actions et les **opérations** correspond lui à l'**efficience** (les moyens utilisés pour atteindre le but sont pertinents quand ils permettent au but d'être réalisé). L'**efficacité** -le développement d'une activité- existe quand elle a du sens et qu'elle est efficiente.

Lors des autoconfrontations entre ce que l'acteur a fait et ce qu'il en dit ; *i.e.* entre les opérations de travail, les buts et les mobiles ; ce dernier peut modifier son rapport au travail (ses mobiles), ses buts. L'ACS « *n'est qu'une amorce qui prépare et tente de susciter des controverses professionnelles [autour des 3 axes de l'activité] que l'on essaye de faire lever lors des commentaires croisés* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 57).

1.1.5 L'identité professionnelle au travers du concept d'activité

Zimmermann et al. (2012) adoptent les postulats théoriques de la clinique de l'activité (énoncés précédemment) qui permettent d'envisager l'identité professionnelle (IP) au travers du concept d'activité. « *Dans ce cadre, l'identité professionnelle est donc comprise comme un développement de cette activité, c'est-à-dire un processus de transformation des actions, des mobiles et des opérations* » (p. 197). Par cette approche nous envisageons la construction identitaire des CUÉ selon un processus de développement « par les mobiles » et « par les opérations ». Le déplacement de mobiles et l'accroissement des opérations sont issus de la résolution des conflits intrapsychiques (au sens de Vygotski) vécus par ces professionnels

(Zimmermann et al., 2012). Ils existent lorsque des « actions concurrentes » sont envisageables. Ces conflits intrapsychiques – ou dilemmes- génèrent provisoirement des hésitations, des doutes, des « empêchements » (au sens de Clot) et conduisent à un déplacement des mobiles et à la mise en œuvre de nouvelles opérations. L'IP est donc un processus dynamique et situé.

D'autre part, à l'interface des prescriptions institutionnelles, des réalités de la classe et de leurs préoccupations personnelles, les professionnels multiplient « *les compromis* » (Saujat, 2004, cité dans Zimmermann et al., 2012). Pour se construire en tant que personnes ressources, les CUÉ tiennent compte dans leur activité à la fois des prescriptions et des contraintes des collectifs professionnels, réalité de leurs nouvelles missions. Nous avons vu précédemment que les professionnels n'appliquent jamais telles quelles les prescriptions, ils les renormalisent pour rendre viable leur activité en fonction de leur contexte professionnel. Nous considérons donc également l'IP comme :

« un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif, et dont l'efficacité est rendue possible par la construction d'opérations qui prennent en compte les contraintes et l'imprévisibilité des conditions de travail ».

(Zimmermann et al., 2012, p. 198)

Ces auteurs nous apprennent aussi que l'IP est un processus singulier tout en ayant un caractère collectif. Dans nos analyses, nous devons donc être aussi vigilante à identifier les éléments indiquant comment les CUÉ construisent leur nouveau métier en fonction des particularités de leur contexte professionnel, de leur parcours personnel et de leurs connaissances. Le caractère collectif de l'IP des CUÉ fera également l'objet de notre attention, car les professionnels cherchent une reconnaissance par leur conformité au métier. C'est en ce sens que nous saurons si un nouveau « genre » professionnel (Clot et Faïta, 2000) se crée.

Abordons, à présent, le contexte d'évolution dans lequel les CUÉ agissent, tant sur le plan des textes officiels que des pratiques d'enseignement, pour mieux cerner le cadre dans lequel leur activité, leur identité professionnelle se développent.

1.2 De l'école qui se mérite, à l'école pour tous : l'école inclusive un changement de paradigme

En France, la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées instaure une politique de l'éducation inclusive, *i.e.* la scolarisation pour tous dans l'école ordinaire. La recommandation de l'Union Européenne de 2007 définit ainsi la nouvelle professionnalité des enseignants : « *enseigner efficacement dans des classes hétérogènes composées d'élèves issus de différents milieux socioculturels avec un large éventail de capacité et de besoins, y compris les besoins de l'enseignement spécialisé*² ». Il nous semble fondamental tout d'abord de préciser les différentes composantes du concept d'inclusion scolaire pour comprendre les évolutions de paradigme qui ont présidé à l'évolution des CLIS (intégration) aux ULIS (inclusion).

1.2.1 Rapport à la norme vs à la singularité

Le concept d'inclusion³ est bien ancré dans certains pays⁴ (Kron et Plaisance, 2012, cité dans Benoit, 2014), mais en France il est surprenant qu'il ait fallu attendre 8 ans pour qu'il soit repris dans une loi spécifique à l'école : la loi dite « de refondation » de 2013 (nous y reviendrons ultérieurement).

En effet, Benoit (2014) a démontré que la gestion des élèves différents, par l'exclusion ou la séparation dans des parcours spécialisés, est une procédure qui creuse les écarts au lieu de les réduire, même si elle permet de les gérer. L'intégration (paradigme existant entre 1975 et 2005) demande à l'élève handicapé de s'adapter à son environnement sous peine d'exclusion. À l'inverse, l'inclusion suppose que l'école prenne en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et y réponde en termes de différenciation pédagogique.

« Dès lors, l'inclusion impose à l'école de se considérer, non plus exclusivement comme un lieu de transmission des savoirs, mais également comme une microsociété où la diversité devient un élément déterminant de son organisation et de son fonctionnement. Elle appelle à « l'avènement d'une école post-normative » [au sens d'Ebersold] ».

(de Saint Martin, 2015, paragr. 3)

2 Conclusion du conseil de l'Union Européenne et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. *Journal officiel* n° C 300 du 12 décembre 2007, p. 0006-0009.

3 D'Alessio (2008, citée dans Benoit, 2014, p. 196), considère l'inclusion « comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires ».

4 Au Canada et en Angleterre.

L'école ne peut donc plus s'ancrer dans la seule norme scolaire : Mazereau (2014) avance que l'éthique de l'inclusion est acceptée par les professionnels, mais que la loi de 2005, se heurte au maintien de la vision antérieure qui veut que la classe ordinaire soit un lieu d'apprentissage homogène pour tous les élèves -primat normatif-. Cet auteur a démontré : « *que le fonctionnement intégratif avait pour effet de maintenir la classe ordinaire comme horizon d'atteinte pour l'élève handicapé sans que celle-ci ne fasse l'objet d'adaptations pédagogiques autres que marginales* » (Mazereau, 2014, p. 24). Ces contradictions déstabilisent les professionnels. L'égalité de traitement s'oppose alors au concept d'équité. L'école inclusive ne peut donc se mettre en œuvre qu'en récusant sa fonction normative. Faire de cette dimension un point aveugle de la réflexion renvoie les enseignants vers des contradictions qui les conduisent à l'impossibilité d'agir.

Nous pouvons donc conclure, comme le soutient Thomazet (2008), que le changement de paradigme, et donc le grand-écart à réaliser pour les enseignants en termes de nécessité de modification de pratiques, ne s'est pas situé entre l'époque ségrégative d'avant la loi de 1975 (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, 1975) et les deux époques suivantes (celle de l'intégration de 1975 à 2005 et de l'inclusion -depuis 2005-), comme nombre de professionnels le pensent ; mais entre ces deux premières périodes (ségrégation, intégration) d'une part et l'apparition de l'inclusion scolaire d'autre part, car cette dernière nécessite elle, un autre rapport à la norme. Nous souhaitons développer ce propos en le rattachant à notre sujet : le réel bouleversement des pratiques des enseignants accueillant des élèves à troubles des fonctions cognitives ne s'est pas opéré en 2009 lors de la transformation des CLIS -classe **d'intégration** scolaire- en CLIS -classe **pour l'inclusion** scolaire – mais bien en 2015 avec la création des ULIS, **dispositifs** qui imposent l'inscription de ces élèves en classe ordinaire (ce point sera développé ultérieurement).

Nous avançons que l'école sera réellement inclusive lorsqu'aucun professionnel en jeu ne parlera plus d'inclure ces élèves, mais que ceux-ci seront considérés, comme les autres apprenants, dans leur singularité (au sens de Benoit) au sein de la diversité des élèves. C'est en ce sens que le terme « inclusion » (plutôt qu'école inclusive) prête à confusion pour nombre de professionnels.

1.2.2 Rapport aux troubles vs aux besoins éducatifs particuliers

Outre le rapport à la norme, un autre frein au développement de l'école inclusive concerne le rapport aux troubles (des fonctions motrices, sensorielles ou cognitives) en référence aux classifications empruntées au monde médical⁵.

La perspective dans laquelle l'institution scolaire se place met en avant la pose d'un diagnostic avant toute réponse aux besoins éducatifs particuliers :

Pour exemple, la circulaire n° 2002-024 (concernant le PAP⁶). « *La qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic [...] constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002a). En outre, la MDPH -maison départementale des personnes handicapées- (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005) attribue une compensation par reconnaissance d'un trouble. Par expérience, nous savons que nombres d'enseignants, en raison de tels prescrits, ne s'autorisent pas à adapter leurs pratiques avant la pose d'un diagnostic. Ce type de paradoxe freine le changement vers des pratiques inclusives alors même que la loi de 2013 (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013) impose d'adapter ses pratiques à tous les élèves à BÉP sans distinction.

En effet, le concept de trouble qui s'est instillé dans le champ des pratiques pédagogiques, porté par le discours médical dominant de remédiation, a mis de la confusion entre la notion de trouble et le concept de besoins éducatifs particuliers. Pourtant, ce dernier permet à l'enseignant de s'organiser « *autour des obstacles auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire et sur lesquels [il] intervient dans une visée d'accessibilisation, [...] élément fort de son identité professionnelle* » (Benoit, 2014, p. 197).

Il existe donc une résistance en termes « d'épistémologie pratique », lorsque les enseignants considèrent, a priori, que les difficultés observées chez certains élèves concernant les apprentissages sont liés à leurs -in-capacités cognitives, à leurs déficits, plutôt qu'aux dispositifs didactique et pédagogique mis en place dans la séance d'enseignement : si le trouble est pensé comme cause première, on se tournera en premier lieu vers des réponses médicalisées et vers l'enseignement spécialisé ; à l'inverse, si la difficulté observée est

5 À savoir celles issues de la Classification internationale des maladies (CIM-10) réalisée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) réalisée par l'Association américaine de psychiatrie (AAP).

6 Plan d'Accompagnement Personnalisé destiné aux élèves ayant des troubles des apprentissages.

considérée comme un obstacle, l'enseignant proposera en premier lieu des aménagements et adaptations pédagogiques *ad hoc* dans la classe.

Ce dernier point de vue est un postulat de l'école inclusive : l'accessibilité est première, *i.e.* doit être pensée (et mise en œuvre) a priori ; la compensation peut alors être envisagée (si nécessaire) a posteriori.

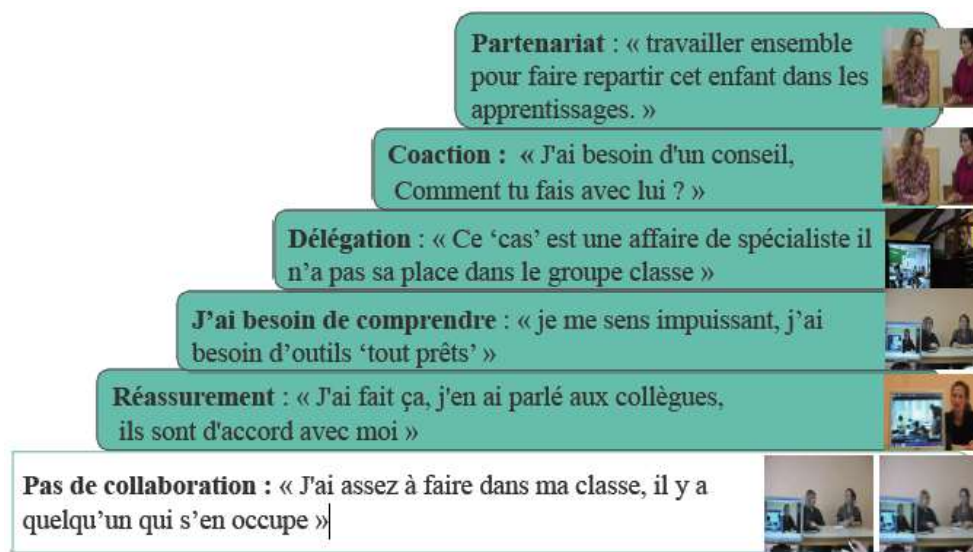
1.2.3 Rapport au travail individuel vs au travail collectif

Depuis ces vingt dernières années, « les grands organismes internationaux [...] incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives par le développement d'une école [...] « inclusive » et qui passe par le développement du travail collectif » (Thomazet et Mérini, 2014, paragr. 13). Le travail collectif est mis en avant comme positif et serait une nécessité de l'école inclusive.

Cependant, travailler collectivement ne va pas de soi. La scolarisation ordinaire des élèves à BÉP nécessite la rencontre de savoirs profanes et savants, tous deux éclairant les situations éducatives communes. Mais il est encore très fréquent d'observer « l'affirmation d'objectifs spécifiques qui renvoient à l'affirmation d'identités professionnelles distinctes » (Mazereau, 2014, p. 28).

Des chercheurs ont relevé 5 degrés de travail collectif,⁷ se déclinant du partenariat à l'absence de collaboration (entre enseignants nouveaux titulaires et enseignants spécialisés), illustrés par la figure ci-dessous.

Figure 1 : Tiré de Thomazet, Mérini et Gaime (2014, p. 75).



⁷ « des opérateurs devant travailler ensemble autour d'un objectif commun qui nécessite la mobilisation de compétences diverses. » (Thomazet et Mérini, 2014, paragr. 4)

Travailler en équipe ne se décrète pas et est, nous venons de le voir, influencé par le rapport que les enseignants entretiennent à la norme et aux troubles. Ces auteurs ont pu recenser 5 dilemmes de métier qui expliquent la difficulté à mettre en œuvre le travail collectif : collaborer vs imposer ; agir formellement vs solutions informelles ; aider vs déléguer l'aide ; se centrer sur l'élève vs sur les savoirs ; égalité vs équité.

Les résultats de ces travaux montrent que les professionnels, amenés à faire des choix souvent insatisfaisants entre des alternatives d'égal intérêt, vivent en ce sens une activité empêchée.

En réalisant notre revue de littérature, nous n'avons trouvé aucun résultat de recherche ciblé sur les tensions (liées au travail collectif) vécues par les CUÉ. Cependant, Thomazet et Mérini (2014) ont identifié celles qui se situent au cœur du métier de maître « E » depuis l'évolution de ce dernier suite à la circulaire n° 2009-088 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009b) (texte réaffirmé, sur le plan du travail collectif, par la circulaire n° 2014-107 indiquant que le RASED⁸ est une composante du pôle ressource (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014)). Leur étude éclaire le contexte d'école inclusive (et sera mise en lien dans le chapitre suivant avec l'évolution du métier de CUÉ) :

- une tension est liée au fait de se positionner en expert ou non (de peur de se placer dans une position surplombante au lieu de reconnaître l'expertise de chacun - l'aide spécialisée pour le maître « E » vs l'enseignement/apprentissage au « grand groupe » pour les enseignants) ;
- une tension de temporalité, dans le sens où les maîtres « E » doivent prendre le temps de l'analyse des besoins éducatifs particuliers, puis d'un travail sur des apprentissages ponctuels précis, alors que le professeur des écoles se sent contraint par l'atteinte des programmes pour toute la classe ;
- une tension implicite / explicite, liée à tout « *ce qui n'est pas énoncé directement pour préserver des marges de manœuvre mais c'est aussi celle qui opacifie le travail collectif en le rendant peu visible aux yeux de chacun* » (Thomazet et Mérini, 2014, paragr. 48).

Le déplacement des limites du métier de ces enseignants spécialisés les amène à passer au second plan l'aide directe à l'élève, et au premier plan, leurs activités de personne ressource auprès du maître de la classe :

« La temporalisation définie par les prescriptions institutionnelles influe donc sur la construction identitaire professionnelle. En multipliant les espaces temps, on multiplie les processus de temporalisations, qui obéissent à des logiques organisationnelles différentes et peuvent engendrer des apories, que nous avons appelées tensions qui

8 Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté.

taraudent les processus identitaires et le rapport au métier ».

(Ponté, Thomazet, et Mérini, 2012, p. 33)

Mazereau (2014), qui est intervenu auprès d'enseignants de CLIS et de leurs collègues, nous permet de compléter ces constats. Il ressort de ses recherches que l'enjeu du travail collaboratif des enseignants de CLIS revient à « *favoriser de nouveaux objectifs pour l'action pédagogique qui vont cadrer la situation en installant des repères à même de permettre aux enseignants [ordinaires] de restaurer leur sentiment de compétence vis-à-vis des élèves handicapés* » (Mazereau, 2014, p. 27). Nous y voyons là un écho aux propos développés ci-dessus en 2.2 : basculer d'une focale sur les troubles à une centration sur les BÉP pour redonner du pouvoir d'agir en termes d'activités pédagogiques et didactiques.

Enfin, une étude récente portant sur des coordonnatrices d'ULIS second degré, qui se plaçaient déjà dans la perspective actuelle des coordonnateurs du premier degré⁹, peut éclairer notre problématique. Ses conclusions laissent apparaître que la collaboration entre les enseignants du collège et les coordonnatrices est difficile. « *Elles doivent s'employer, démarcher, pour que leurs élèves travaillent en classe ordinaire, ce qui les amènent à s'interroger sur leur identité professionnelle, certaines ayant l'impression de faire un métier de « commercial »* » (Garnier, 2016, p. 112). Il en était d'ailleurs de même pour les coordonnateurs de CLIS qui disaient « *vendre* » les capacités de leurs élèves auprès de leurs collègues (Mazereau, 2014). Les coordonnateurs mettent alors en place des stratégies pour cibler les professeurs dans les classes desquels les élèves notifiés suivront les cours ordinaires alors même que, dans le second degré, la circulaire n° 2010-088 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010) impose d'inscrire ces collégiens dans leur classe de référence. Un travail collaboratif existe donc, bien qu'il ne ressemble pas à celui auquel les coordonnatrices s'attendent au vu des textes officiels.

Nous pouvons conclure que depuis 13 ans, l'affirmation d'objectifs inclusifs par la loi de 2005 (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005), qui avait ébranlé le système antérieur de l'intégration scolaire, sur le plan éthique comme sur celui des pratiques pédagogiques, n'a pas eu les effets escomptés « *maintien global des cadres antérieurs d'une part, et une avancée de l'accessibilité pédagogique, dans de rares contextes de collaborations réussies* » (Garnier, 2016, p. 112). Pour aller plus loin, en 2013, les politiques ont donc institutionnalisé « l'école inclusive » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de

⁹ Inscription des élèves dans les classes ordinaires, l'ULIS étant un dispositif dans lequel l'élève revient a posteriori et non pas une classe d'enseignement.

programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013) et, en ce qui concerne notre sujet, la transformation des CLIS en ULIS en 2015 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Précisons cette évolution.

1.3 De la CLIS à l'ULIS : d'une aide aux enfants à une aide aux enseignants

1.3.1 La CLIS

À l'école élémentaire française, consécutivement à la loi de 2005, les classes d'intégration scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002b) ont laissé place en 2009 aux classes pour l'inclusion scolaire -CLIS- (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009a). Elles avaient pour objectif de maintenir au sein de l'école ordinaire des élèves en situation de handicap, et d'apporter à ceux-ci un enseignement adapté à leurs besoins. Les enseignants spécialisés y accueillaient un maximum de douze élèves de six à douze ans qui pouvaient « *fréquenter, autant que possible une classe ordinaire* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009a, sect. 4). Ces moments constituaient les temps d'inclusion.

Le changement de préposition (**d'**intégration / **pour** l'inclusion) n'était pas une lubie lexicale. L'inclusion se définissait par là comme un processus, un objectif. La circulaire indiquait bien que toute l'équipe pédagogique de l'école était concernée (et pas seulement l'enseignant de la CLIS) mais ne mentionnait le terme d'inclusion que dans son titre sans plus d'explication. En outre, l'utilisation de formes verbales ouvrant des possibles sans les imposer (chacun peut être... qui peuvent varier...) a favorisé des mises en œuvre trop variées. De Saint Martin (2015) avance également que les élèves en y étant orientés étaient de ce fait exclus d'une scolarité en classe ordinaire, ce qui était paradoxal avec l'objectif inclusif de la CLIS, bien que « *les situations où un maître de CLIS ne peut obtenir l'accès de ses élèves à une ou deux classes élémentaires sont désormais exceptionnelles* » (Delaubier, 2011, p. 27). En effet, qu'un élève suive les enseignements ordinaires sur un temps très limité suffisait alors à définir l'inclusion. Cependant, les résultats de recherche de de Saint Martin (2015) montrent que :

« l'immersion dans le milieu scolaire ordinaire reste partielle et n'a majoritairement que peu d'effets en termes de socialisation entre pairs. Les échanges entre élèves de CLIS et élèves des classes ordinaires sont rares et majoritairement conflictuels. Les élèves de CLIS restent entre eux, et cela d'autant plus qu'ils passent plusieurs années dans cette classe ».

(de Saint Martin, 2015, paragr. 14).

En ce sens, le processus d'inclusion échoue. En outre, Les élèves qui sont inclus une heure régulièrement, pour réaliser des apprentissages fondamentaux dans une classe d'âge inférieure au leur, se disent insatisfaits car ils sont tout de même en difficulté, et leur écart à la norme scolaire est encore ce qui est renvoyé aux membres de l'école.

Par contre, les élèves profitant de la classe ordinaire au moins la moitié du temps scolaire, du fait qu'ils sont en CLIS depuis plusieurs années, perçoivent ces temps comme récompense de leur travail et se considèrent comme les autres élèves. Les normes scolaires leur sont familières et la CLIS est dévalorisée à leurs yeux.

De Saint Martin (2015) y interprète là le maintien, par l'institution scolaire, des élèves de CLIS dans une situation intégrative et non inclusive *i.e.* la classe ordinaire est un horizon d'atteinte pour l'élève handicapé dans laquelle « *l'enseignant spécialisé prépare l'intégration quand il juge que les élèves dont il a la charge sont « prêts »* » (Mazereau, 2014, p. 24). En effet, tant que l'élève doit faire ses preuves et être au niveau de la classe ordinaire avant de pouvoir en profiter de manière conséquente, notre système scolaire se place dans un paradigme intégratif (Thomazet, 2008). D'autre part, quand l'enseignant ordinaire individualise pour eux les apprentissages, paradoxalement il les exclut, sous une autre forme certes, mais qui les distingue quand même du reste du groupe. Les concepts d'individualisation et d'inclusion sont donc à questionner de concert. Benoit (2014) insiste lui sur les résistances en termes institutionnel lorsqu'il énonce que les :

« Clis [...] fonctionnent en réalité comme des classes spécialisées constituées sur la base d'un diagnostic de déficience ou de trouble commun aux élèves, [et qu'il se demande] où est la plus-value de l'inclusion, qui est pourtant affichée dans l'intitulé même du dispositif ? Et en quoi s'agit-il d'un dispositif ? »

(Benoit, 2014, p. 199)

Pour toutes les raisons évoquées dans les chapitres précédents, les CLIS ont laissé place aux ULIS.

1.3.2 L'ULIS

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (n° 2013-595) a inscrit pour la première fois l'école inclusive dans un texte officiel. D'après nous, ce terme d'école inclusive dépasse celui d'inclusion scolaire, et représente un pas de plus vers la réelle prise en considération de la singularité de chaque élève parmi la diversité des apprenants. Pour aller plus loin que ce que la loi du 11 février 2005 avait permis, la loi de

2013 vise l'amélioration des conditions d'accès à l'enseignement des élèves en situation de handicap, en consacrant pour la première fois **le principe d'inclusion scolaire**. Le service public de l'éducation « *reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013, art. 2).

Pour être en accord avec celui-ci, les CLIS sont transformées en ULIS -unités locales **pour l'inclusion scolaire**- par la circulaire n° 2015-129 (voir Annexe 1). Elles sont définies comme « *une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves handicapés. Elles proposent, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissage souples et diversifiées* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, introd.). Il s'agit d'un dispositif « ouvert » au sens propre du terme puisque les élèves sont inscrits dans les classes de l'établissement scolaire et non plus au sein du dispositif (comme tel était le cas en CLIS). Cela devrait permettre aux CUÉ de ne plus construire leur identité professionnelle sur le mode « du commercial » (Mazereau, 2014 ; Garnier, 2016).

Ce dispositif collectif propose une organisation pédagogique adaptée qui permet la mise en œuvre du PPS -projet personnalisé de scolarisation¹⁰- (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016) de l'élève. La notification est toujours prononcée par la CDA (commission des droits et de l'autonomie, instance de la MDPH -maison départementale des personnes handicapées-).

Il est mentionné, dès l'introduction de la circulaire « ULIS », pour en donner l'importance, que « *les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, introd.). Les élèves peuvent ainsi « *poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et [...] acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1). Il nous semble ici que le contre-pied du rapport à la norme est pris et que les réponses aux besoins singuliers de ces élèves en situation de handicap peuvent se profiler.

Cependant, dès le paragraphe suivant, les besoins, qui eux ne sont pas détaillés, sont supplantés par la liste des différents troubles des fonctions. Sont ajoutés distinctement, contrairement à l'ancienne nomenclature présente dans le texte concernant les CLIS, les

¹⁰ Le texte en vigueur à ce moment était la circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS).

TSLA -troubles spécifiques du langage et des apprentissages- et les TED -troubles envahissants du développement (dont l'autisme)-. Le rapport aux troubles continue donc d'être prégnant, même s'il est mentionné immédiatement après que « *ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1) et qu'il ne s'agit pas de viser l'homogénéité mais la compatibilité des besoins des élèves.

Le rôle du coordonnateur d'ULIS est (entre autres) de dispenser « *des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1.2). Il n'est pas précisé la différence entre ceux-ci et les « *aménagements et adaptations pédagogiques [...] mis en œuvre par les équipes éducatives* » (introd.) durant les temps en classe. En outre, les élèves « *bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin* » (sect. 1.2). Cette souplesse nécessaire, peut favoriser le travail collectif entre les CUÉ et les enseignants des classes. Cependant, le dilemme identifié par Garnier (2016), auprès de coordonnateurs d'ULIS second degré, à propos des temps d'inclusion, est alors probablement d'actualité pour les CUÉ : optimiser le temps entre les bénéfiques qu'apportent l'enseignement spécialisé lors des regroupements et ceux consécutifs aux moments en classe est un dilemme fort. Ces premiers sont considérés comme indispensables aux progrès scolaires quand l'élève a besoin d'approches pédagogiques très ajustées à ses particularités cognitives. Mais permettent-ils, sans les temps de classe, de se construire et d'apprendre parmi les autres pour se préparer à une vie professionnelle au sein de la société ?

Une alternative au dilemme « temps en dispositif / temps en classe » se trouve peut-être dans le 3^{ème} axe de l'action du coordonnateur¹¹ : le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

En effet, il est indiqué, dans sa section 1.4, que le coordonnateur enseigne aux « *élèves de l'Ulis¹², que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence* ». Même si les modalités ne sont pas décrites, une voie est ouverte vers la collaboration en classe. Celle-ci pouvant se graduer de la co-intervention au coenseignement (Tremblay, 2015). Cette forme de travail collectif peut être une solution au problème soulevé par Garnier ; si les enseignants s'en emparent et ne sont pas freinés par la consigne ambivalente suivante :

11 Les deux premiers étant :

- l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis ;
- la coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs.

12 Nous relevons, à cette occasion, le déterminant de l'expression « DE l'Ulis » : il aurait été certainement plus judicieux d'écrire « bénéficiant du dispositif ULIS » pour plus de cohérence avec la prescription d'inscription en classe (ordinaire) et ainsi affirmer que ces élèves sont avant tout ceux des enseignants.

« [le coordonnateur] *n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires* ».

(Voir Annexe 1, paragr. 1.4)

Cette circulaire n'en dit pas plus sur les modalités de collaboration ni le rôle de personne ressource. Il faudra attendre la rénovation du diplôme d'enseignant spécialisé en 2017 pour obtenir des précisions.

1.3.3 Le CUÉ personne ressource

Le CAPASH (certificat d'aptitudes professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap), antérieur à 2017, établissait dans son intitulé une scission entre le spécialisé et l'ordinaire. La circulaire n° 2017-026 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017), relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle **aux pratiques de l'éducation inclusive** (CAPPEI) cible dès son titre l'axe inclusif, la fusion entre ces « deux mondes » professionnels.

Son annexe I constitue « *un référentiel [...] conçu de telle sorte qu'il fait apparaître la spécificité des formes d'intervention des enseignants* » (voir Annexe 2, introd., p. 1). Une des fonctions des enseignants spécialisés est d'exercer en tant que **personne ressource pour l'éducation inclusive** dans des situations diverses.

Les modalités ou contenus de collaboration, sont détaillés en ces termes :

Contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet d'établissement inclusif, concevoir son action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement, en élaborant avec les autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives. Il répond également aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques.

Par ailleurs, l'enseignant spécialisé assure une mission de **prévention** des difficultés d'apprentissages des élèves (voir Annexe 2, sect. I.2) ; il « **construit et anime** des actions de **sensibilisation**, d'information et **en participant** à des actions de **formation** sur le thème de l'éducation inclusive » (sect. I.3).

Pour aller encore plus loin dans l'explicitation, ce texte propose une annexe III.1.f (voir Annexe 2, p. 3 et 4) consacrée entièrement à l'enseignant spécialisé en tant que personne ressource et revient sur ce rôle dans l'annexe III.3.c consacrée aux coordonnateurs d'ULIS (voir Annexe 2, p. 5).

Ces prescrits ont pour objectif d'amener les enseignants spécialisés à appréhender trois nouvelles dimensions de leur métier : sensibiliser à l'éducation inclusive, jouer un rôle moteur dans l'environnement, apporter une expertise à l'équipe pédagogique. Ces dimensions visent à favoriser l'analyse, la mise en œuvre d'actions pédagogiques différenciées et adaptées dans les classes et les dispositifs collectif (III.1.f sect. 2.1, sect. 3.3) et à enrichir la réflexion collective sur l'identification des besoins et les réponses pédagogiques (III.1.f sect. 2.3, sect. 3.1) plus ou moins favorables à la réussite de tous les élèves, entre autres dans le cadre de pratiques de co-intervention en classe (III.1.f sect. 2.4 ; III.3.c sect. 4.5). Il s'agit aussi pour le coordonnateur d'ULIS de savoir expliciter la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves (III.3.c sect. 4.3), de concevoir avec un autre enseignant une séance ou une séquence d'enseignement (III.3.c sect. 4.4.) en élaborant conjointement des modalités d'évaluations adaptées aux situations des élèves (III.3.c sect. 4.6).

Les divers textes énoncés dans ce chapitre illustrent le changement de paradigme impulsé par les politiques, à savoir le passage d'une aide aux apprenants à une aide directe ou indirecte aux professionnels. Cependant, comme nous l'avons évoqué plus haut, les injonctions institutionnelles ne sont pas garantes d'une mise en œuvre effective dans les activités de travail.

En effet, aucun professionnel « *ne se contente d'appliquer les prescriptions qui lui sont imposées. Il cherche à les adapter à la situation singulière à laquelle il est confronté en accord avec l'objectif à atteindre* » (Yvon et Clot, 2001, p. 64). Nous développerons donc ce constat, dans le chapitre suivant, afin de mieux comprendre comment ce processus peut influencer l'activité des CUÉ.

1.3.4 Influence des textes officiels sur l'activité des CUÉ

De nombreux auteurs, qui s'appuient sur le courant de l'ergonomie francophone (dont la clinique de l'activité s'inspire), ont analysé ce phénomène d'écart au cadre prescriptif (Yvon et Clot, 2001 ; Van der Maren et Yvon, 2009), nommé aussi processus de renormalisation (Lantheaume et Simonian, 2012 ; Zimmermann et al., 2012). Tous mettent en avant que le

travail Réel n'est pas assimilable à la prescription ; et chacun nous apporte des éléments de compréhension complémentaires.

Certains expliquent que les professionnels, en même temps qu'ils subissent la contrainte du travail prescrit, transforment celui-ci en « ressources pour agir » : ils recréent leur activité en fonction des contraintes, s'y ajustent. « *Cet ajustement continu, quand il n'est pas empêché par l'organisation du travail [est l'essence du] développement [de l'activité]* » (Yvon et Clot, 2001, p.73).

D'autres poursuivent cette vision positive en proposant de considérer cette adaptation comme « une marque de valeur ajoutée » plutôt qu'une marque « de résistance ou d'insoumission ». En effet, les écarts entre l'activité réelle et la prescription « *sont le déclencheur d'une analyse profonde, détaillée et concrète des contraintes qui pèsent sur le travailleur, avec lesquelles il négocie pour parvenir, « malgré tout », à atteindre les buts qui lui sont fixés* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 45).

Certains précisent dans quelle mesure les enseignants s'adaptent aux réformes en reconfigurant leurs activités : ces derniers réalisent des traductions des textes officiels et des tâches prescrites, *i.e.* construisent des normes intermédiaires, propices aux ajustements de leur activité de travail. « *L'environnement prescriptif stimule un processus de renormalisation, ancré dans les normes antécédentes liées à l'histoire du métier et de la prescription, qui aboutit à la définition d'un curriculum par le bas, fondé sur des justifications actualisées* » (Lantheaume et Simonian, 2012, p. 33). L'évolution se situe donc dans une continuité de normes antécédentes et non une rupture, bien que le texte puisse porter un changement de paradigme (ce qui est aussi le cas avec la loi de 2013 et le nouveau texte concernant les CUÉ). Elle peut aussi créer « *des tensions quand elle remet en question certaines pratiques des enseignants et leur identité professionnelle* » (Lantheaume et Simonian, 2012, p. 33). En outre, ces auteurs ont mis en évidence que les adaptations élaborées alors par les enseignants amènent ces derniers à réclamer une reconnaissance institutionnelle de ces nouvelles formes d'activité.

Zimmermann et al. (2012) lient également les injonctions institutionnelles au développement de l'identité professionnelle (IP). Nous rappelons que cette dernière est définie, par ces auteurs, comme un développement de l'activité (*i.e.* un processus de transformation des actions, des mobiles et des opérations). S'il existe un déplacement des mobiles et une mise en œuvre de nouvelles opérations se produit un développement de l'activité et donc de l'IP. Se référant à Saujat, ils énoncent que les enseignants multiplient les compromis à cause des tensions qu'ils éprouvent entre ce qu'on leur demande et ce que ça leur demande : pour se

construire en tant qu'enseignant, le professeur des écoles¹³ incorpore à son activité à la fois les prescriptions, les réalités de la classe et ses préoccupations personnelles.

« Ces éléments nous amènent à considérer que l'IP est un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif, et dont l'efficacité est rendue possible par la construction d'opérations qui prennent en compte les contraintes et l'imprévisibilité des conditions de travail ».

(Zimmermann et al., 2012, p. 198)

Nous pouvons donc envisager que le processus de renormalisation contribue au développement de l'identité professionnelle des CUÉ. Dans nos analyses, nous veillerons à reconnaître, les écarts aux prescrits opérés par les coordonnateurs sollicités en fonction des contraintes qu'ils éprouvent.

En effet, comme nous l'avons exposé dans les chapitres précédents, l'avènement de l'école inclusive s'est accompagné de deux grandes évolutions des dispositifs spécialisés (dans le champ de l'adaptation scolaire -maître E-, comme dans le champ du handicap -coordonnateur d'ULIS-) :

- passer de classe à dispositif,
- passer d'un accompagnement des élèves à un accompagnement des enseignants.

Ces deux évolutions constituent une double injonction difficile à opérationnaliser.

1.4 Hypothèses heuristiques

Les éléments mis en exergue dans la partie théorique que nous venons d'effectuer, nous conduisent à suggérer des hypothèses heuristiques¹⁴.

Bien que la méthode clinique s'oppose aux méthodes expérimentales centrées sur l'étude d'hypothèses; Clot et Leplat (2005) indiquent qu'il est possible d'articuler ces deux méthodes. Ils définissent ainsi une *méthode clinique expérimentale* ou *expérimentation clinique*, démarche qui se décline « sous l'une de ces deux variantes : on part de la méthode

13 Leur étude ciblait la construction de l'identité des professeurs des écoles en formation initiale.

14 Hypothèse admise provisoirement et servant de fil directeur à une recherche, indépendamment de sa vérité absolue. Site web du CNRS : <http://duchampalatable.inist.fr/spip.php?mot441>

Une hypothèse heuristique est une hypothèse « dont on ne cherche pas à savoir si elle est vraie ou fausse mais qu'on adopte seulement, à titre provisoire, comme idée directrice dans la recherche des faits ». Joseph Lefrançais de Lalande, astronome français, 1732-1807 – «Lecture de la philosophie des sciences ».

expérimentale et on enrichit la notion de variable, ou on part de la méthode clinique et on varie les situations étudiées » (Clot et Leplat, 2005, p. 301).

Il nous semble que, lorsque nous relevons certains résultats de recherches antérieures, portant sur des professionnels différents (enseignants, maître E ou coordonnateurs d'ULIS du second degré), que nous portons alors comme hypothèses heuristiques de notre travail avec les CUÉ, nous sommes proches d'une méthode clinique expérimentale.

Bien que l'objectif de ce mémoire soit d'étudier le (nouveau) métier de CUÉ, c'est-à-dire de le comprendre, en regard de ce que nous venons d'exposer, nous suggérons les hypothèses heuristiques suivantes :

- la résistance quant au **concept d'école inclusive**, difficile à opérationnaliser, serait un frein au développement de l'identité professionnelle de personne ressource car briderait la mise en œuvre du dispositif ULIS école ;
- les problèmes rencontrés par les CUÉ revêtiraient une **forme dilemmique** ;
- il existerait une asymétrie entre le CUÉ et l'enseignant de la classe d'inscription : **l'un considéré comme formé-expert, l'autre non** ;
- un **nouveau « genre professionnel »** se créerait autour d'un pivot : le travail collectif au sein de l'école ;
- les CUÉ **renormaliseraient** les nouveaux prescrits (*i.e.* circulaire ULIS de 2015 et circulaire CAPPEI de 2017) pour pouvoir agir dans leur contexte professionnel (les particularités de leurs collègues, de leurs élèves, de leur école).

Pour mieux comprendre ce « nouveau » métier de coordonnateur d'ULIS école, et répondre à notre problématique (Quelles tensions professionnelles vivent les coordonnateurs d'ULIS école, quels dilemmes de métier doivent-ils dépasser pour exercer dans l'école inclusive en tant que personne ressource et transformer ainsi leur identité professionnelle?); nous avons mis en place un protocole de recueil de données que nous détaillons maintenant dans une partie consacrée à la méthodologie employée dans notre travail.

2. Deuxième partie : cadre méthodologique

2.1 Le choix d'une recherche qualitative / interprétative

Comme nous venons de l'exposer dans la partie précédente, il s'agit de comprendre (cf. problématique de recherche), et concomitamment de viser du développement professionnel (cf. problématique de formateur). Nos données sont de nature qualitative puisque nous cherchons à identifier, et non pas à mesurer, à travers du langage, des ressentis, des dilemmes, des tensions liés aux activités professionnelles (contrariées ou empêchées) des coordonnateurs d'ULIS école. Notre choix se porte donc sur une recherche qualitative / interprétative.

Pour sa part, le courant interprétatif permet de comprendre les situations humaines et sociales : une recherche de ce type est axée sur la compréhension de la signification qu'une personne attribue à son vécu. C'est ainsi que nous pourrions mettre « *l'accent sur la compréhension du sens que les [coordonnateurs d'ULIS] donnent à leur expérience [...] telle qu'ils l'ont vécue* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124).

De plus, notre sujet d'étude concernant les sciences de l'éducation, la démarche de recherche qualitative/interprétative est pertinente : les résultats et les connaissances obtenus sont rendus accessibles aux sujets et l'interactivité est centrale. C'est-à-dire que « *l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125), ce qui correspond à notre objectif en termes de développement professionnel des coordonnateurs d'ULIS et de compréhension de l'évolution de leurs pratiques. **La validité et la crédibilité** de cette forme de recherche se juge, d'ailleurs, sur le fait que les participants sollicités s'y reconnaissent. C'est ce que nous visons au cours de la phase d'autoconfrontation croisée, développée ci-dessous en 2.3, au cours de laquelle nous avons vérifié si les coordonnateurs se reconnaissaient dans les propos issus des premières analyses.

En nous appuyant sur la définition de « type procédural » de Paillé (1996 a, cité dans Savoie-Zajc, 2004), nous avons construit une démarche qui tient compte des principes constitutifs de la recherche qualitative-interprétative :

- contact personnel et prolongé avec les coordonnateurs d'ULIS et, en tant que collègue, partage de leurs préoccupations, réflexions ;
- problématique ouverte et évolutive ;
- design méthodologique en évolution selon les résultats obtenus, le degré de saturation des données et l'acceptation interne obtenue auprès des coordonnateurs d'ULIS ;
- phases de collecte et d'analyse des données développées concomitamment ;

- chercheur intervenant, principal instrument méthodologique au service de la réflexion et du cheminement des professionnels sur leur propre travail quelles que soient les étapes de la recherche ;
- analyse des données pour décrire le processus engagé par les coordonnateurs d'ULIS pour construire leur nouvelle identité professionnelle de personne ressource vs enseignant de CLIS. Pour synthétiser, notre « *rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 127).

2.2 Protocole de recueil des données

Pour répondre au critère de transférabilité (d'une méthodologie valide), le chercheur se doit de préciser les contextes à l'intérieur desquels s'est menée la recherche mais également de détailler les caractéristiques de son échantillon. C'est ce à quoi s'attachent les paragraphes suivants.

2.2.1 À partir d'une observation armée

Notre protocole de recueil de données qualitatives s'appuie sur un outil : la caméra. Les vidéos permettent une transcription et une analyse a posteriori précise des entretiens. Les films peuvent être visionnés à loisir pour mieux saisir, réentendre donc mieux comprendre les échanges, mieux traiter qualitativement les réponses et surtout ils permettent de rendre visible aux sujets ces « *traces inobservables* » du réel de l'activité tant significantes (Clot et al., 2000).

2.2.2 Échantillon

Les professionnels constituant l'échantillon, sont issus d'un choix intentionnel. Les critères retenus sont : être coordonnateur d'ULIS TFC (troubles des fonctions cognitives) en école publique, avoir le diplôme d'enseignant spécialisé, accepter de participer à des entretiens dont des autoconfrontations (Clot et Faïta, 2000) et de s'exprimer sur ses points d'appuis et/ou ses difficultés. Nous avons constitué un sous-ensemble de 5 personnes appartenant au groupe naturel des 14 coordonnateurs de notre secteur professionnel.

Les participants sont **5 coordonnateurs d'ULIS école** volontaires, travaillant tous auprès d'élèves présentant des TFC (troubles autistiques et/ou déficiences intellectuelles). Nous avons sollicité une collègue ayant suivi la formation d'enseignant spécialisée 2 ans (CAPSAIS), il possède donc une longue expérience en CLIS (en poste depuis son

ouverture) ; un autre ayant suivi la formation au CAPASH¹⁵ et les trois derniers l'avaient présenté en candidat libre avec mon accompagnement. Leur expérience en CLIS varient de 0 à 15 ans (voir tableau 1 ci-dessous). La coordonnatrice ayant le moins d'ancienneté dans cette fonction (mais pas le moins d'expérience d'enseignement) est en poste sur une création de dispositif cette année. Nous créons ainsi un groupe sujet hétérogène représentatif mais dont tous les professionnels disposent d'une base de métier solide (voir tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1. Les caractéristiques des participants (inspiré de Tremblay (2015, p. 112))

Coordonnateur	Sexe	Expérience en enseignement ordinaire	Expérience en CLIS en années	Expérience en ULIS en années	Expérience totale	Diplôme de base	Diplôme supplémentaire
CUÉ 1	F	16 ans + 1 an en maître supplémentaire REP	0	1,5	18,5	Professeur des écoles	CAPASH en 2016
CUÉ 2	M	2 années (postes fractionnés : décharges de direction, complément de temps partiels, tous les niveaux : de la TPS au CM2)	9	2,5	13,5	Professeur des écoles	CAPASH en 2010
CUÉ 3	F	3 ans	1	2,5	6,5	Professeur des écoles	CAPASH en 2015
CUÉ 4	M	1 an en ZEP + 4 ans TRFC ¹⁶	2	2,5	9,5	Professeur des écoles	CAPASH en 2013
CUÉ 5	F	2 ans	14	2,5	18,5	Professeur des écoles	CAPSAIS en 2002

15 Certificat d'aptitudes professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

16 TRFC : titulaire remplaçant formation continue

2.2.3 Phase de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en trois phases : des entretiens individuels, des entretiens en autoconfrontations simples (ACS) et des entretiens en autoconfrontations croisées collectives (ACC).

2.2.3.1 Entretiens individuels

Des entretiens individuels initiaux ont débuté la phase de collecte des données pour permettre l'identification d'éléments saillants, problématiques voire dilemmiques, du métier de CUÉ.

Nous rappelons, que pour alléger le propos, le terme de CUÉ désigne « coordonnateur d'ULIS école ».

Ils se mènent sous la forme d'entretiens semi-directifs individuels. Nous souhaitons ainsi éviter ce que des entretiens libres peuvent générer, à savoir la dérive vers un autre propos que celui visé (car notre cible est bien le réel de l'activité des coordonnateurs). En outre, les libres ne permettent pas de comparer les réponses entre les sujets si le contenu discuté n'est pas le même. Pour la même raison, nous annonçons à chaque sujet, en début d'entretien, « la couleur » du thème de recherche (comprendre, identifier les problèmes, les tensions, les dilemmes professionnels) afin de restreindre le champ des réponses possibles et de cibler « l'évolution » d'enseignant de CLIS à coordonnateur d'ULIS -personne ressource-.

Ces entretiens ont été filmés et servent ensuite de base aux entretiens en autoconfrontation simple qui suivent.

2.2.3.2 Entretiens en autoconfrontation simple (ACS)

Ils ont été conduits dans le même esprit que ceux utilisés en clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000) : produire des commentaires sur l'activité réalisée, l'objet et les instruments de travail mais aussi permettre d'exprimer le travail empêché, contrarié (le réel de l'activité) **du point de vue de l'acteur (cf. subjectivité significative)** pour faire émerger les dilemmes, les controverses. Cependant, ils s'en écartent sur un point important puisque le coordonnateur ne commente pas une activité professionnelle filmée mais un entretien (que nous détaillerons en 2.4).

Lors de cette phase nous avons également enregistré les commentaires que chaque CUÉ, confronté aux images de l'exposé de sa propre activité, nous a adressés.

À travers ces entretiens, il s'agit de permettre à l'activité « d'entrer en développement » pour en étudier ses transformations. L'ACS « n'est qu'une amorce qui prépare et tente de susciter des

controverses professionnelles que l'on essaye de faire lever lors des commentaires croisés » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 57).

En clinique de l'activité, l'intervention du chercheur consiste à mettre en place des **cadres dialogiques** pour rediscuter de l'activité réalisée. Selon cette orientation, l'intervention vise à « *transformer l'activité pour pouvoir la comprendre* » (Clot et Faïta, 2000; Grimaud et Saujat, 2011; Moussay, Étienne, et Méard, 2009, p. 24): transformer la situation (par l'autoconfrontation) pour développer (pour mieux comprendre le développement de l'activité). En effet, quand un individu adresse sa verbalisation à autrui, il produit un adressage différent qui amène du développement. Le sujet fait une nouvelle expérience à partir de l'autoconfrontation à son ancienne expérience grâce au dialogisme, en ce sens que le va-et-vient de la pensée vers le mot et du mot vers la pensée (Vygotski, 1934/1997) développe cette dernière. En d'autres termes, faire traverser différents contextes dialogiques à la pensée la développe.

2.2.3.3 Entretien en autoconfrontation croisée (ACC)

La séance d'autoconfrontation croisée a été conduite collectivement et non par binôme comme dans le mode opératoire *princeps* (Clot et al., 2000). Son but est que chaque professionnel, à tour de rôle, commente un moment d'ACS d'un autre CUÉ participant. Lors de cette séance, ils exposent les réflexions que leur inspirent les propos de leur collègue et précisent en quoi elles font écho ou non à leurs propres pratiques, à leurs propres dilemmes ou vécus subjectifs (au sens de la clinique de l'activité). Nous pensons que le cadre dialogique ainsi élaboré sera propice au développement de controverses professionnelles, comme cela a été le cas dans la recherche menée par Thomazet et al. (2014). Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. « *Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement* » (Clot et al., 2000, p. 5).

Une autre valeur heuristique de ce dispositif tient dans la dépersonnalisation des conflits vécus dans son activité professionnelle pour les voir d'un autre œil. Dans son rapport à l'autre et aux collègues, les dilemmes « personnalisés », vécus au « je », sont mis en partage et souvent assumés comme des épreuves communes (Van der Maren et Yvon, 2009). Cela ouvre une zone potentielle de développement supplémentaire.

2.2.4 Mise en œuvre singulière dans notre contexte

Au cours de ce travail, nous mobilisons donc une méthode de recherche inspirée du courant de la clinique de l'activité ; mais nous la « tordons » pour nous adapter au contexte dans lequel se place notre problématique. Nous détaillons ci-dessous les variantes en retenant cependant l'axe prioritaire en clinique de l'activité : s'intéresser au travail contrarié ou empêché, à l'activité réelle, au point de vue de l'acteur car il est significatif.

2.2.4.1 Singularité du cadre méthodologique

Dans la méthode clinique l'intervention du chercheur est enclenchée à la demande des professionnels.

Pour notre part, la sollicitation a été indirecte. En effet, c'est au cours de réunions de régulation avec nos collègues CUÉ qu'ils nous ont exprimé leurs difficultés de positionnement et de mise en œuvre dans leur nouvelles missions (enseignant de CLIS vs coordonnateur personne ressource). Au cours de l'année 2016-2017, l'équipe de la circonscription ASH¹⁷ a mis en place des formations centrées sur cette problématique. En 2017-2018, nous avons proposé à certains d'entre eux de participer à la « recherche-formation » exposée dans ce mémoire.

D'autres part, au vu du sujet traité, pour coller à la veine de la clinique de l'activité, nous aurions dû filmer initialement de l'activité de travail : des séances de pratique d'enseignement, des réunions de conseil de maîtres de cycle, des entrevues entre coordonnateur et enseignants de classe (échanges formels et informels) ... et uniquement les propos concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Alors, les difficultés auraient été multiples : obtenir l'accord de tous les professionnels concernés, anticiper les discussions informelles, disposer d'un temps suffisant d'immersion dans les écoles en amont puis pour récupérer les données filmiques.

Cela étant impossible au vu des conditions dans lesquelles nous réalisons cette recherche (Master en un an et fonction professionnelle occupée à temps plein), nous avons modulé la méthodologie en nous rapprochant au mieux des intentions initiales de la clinique de l'activité. Les premières données ont ainsi été recueillies au cours d'entretiens individuels semi-directifs au cours desquels nous avons eu le souci permanent de ramener l'activité et le « Réel » dans l'entretien.

17 Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

2.2.4.2 Détails du protocole de recueil des données

2.2.4.2.1 Calendrier

Les entretiens semi-directifs et en autoconfrontation simple se sont déroulés dans les écoles respectives des CUÉ. L'entretien en autoconfrontations croisées a eu lieu dans une salle du Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) du secteur géographique garantissant ainsi une neutralité que nous supposons nécessaire. Ils se sont déroulés entre mi-décembre et mi-avril, selon le planning exposé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. Planning des entretiens

Identification du coordonnateur	1 ^{ers} entretiens (semi-directifs)	Entretiens en autoconfrontation simple	Entretien(s) en autoconfrontations croisées
CUÉ 1	19/12/17 à 12h45	10/01/18 à 12h30	Une demi-journée le 5 avril + 2 h le 11 mai 2018
CUÉ 2	22/12/17 à 10h	29/01/18 à 12h	
CUÉ 3	21/12/17 à 10h	08/02/18 à 17h	
CUÉ 4	19/12/17 à 16h	19/01/18 à 12h15	
CUÉ 5	21/12/17 à 12h	08/01/18 à 14h30	

2.2.4.2.2 Entretiens semi-directifs

Les entretiens ont débuté fin décembre ce qui laissait le temps aux collègues de s'être « mis en route » (surtout pour le CUÉ en poste sur une création d'ULIS).

En introduction des entretiens, nous avons demandé aux participants de se présenter en posant les questions suivantes :

- *Combien d'années as-tu été enseignant de CLIS ?*
- *Combien d'années as-tu été coordonnateur d'ULIS ?*

Certains ont spontanément présenté également l'historique du dispositif et indiqué s'ils avaient obtenu l'examen d'enseignant spécialisé suite à une formation ou en candidat libre.

Au cours des premiers entretiens, nous avons posé initialement les questions ci-dessous ou nous les avons utilisées comme moyens pour relancer les échanges, pour prolonger la restitution de l'activité. Celles-ci sont données à titre d'exemple :

- *Quelles sont tes représentations¹⁸ sur ton « nouveau » rôle de coordonnateur par rapport à enseignant de CLIS ?*

¹⁸ Nous reviendrons sur ce terme dans notre chapitre « résultats et analyses ».

- *Qu'as-tu pu déjà mettre en place, seul ou avec l'équipe de l'école ?*
- *Qu'est-ce qui reste difficile (à mettre en place, à concevoir, seul ou avec l'équipe) ?*

L'ordre, les formulations exactes ont été ajustés aux différents entretiens et d'autres questions ont été posées. Nous avons prévu des relances dans la logique des entretiens semi-directifs. Il s'agit donc d'une structure flexible mais qui s'appuie sur des principes tels que : ne pas orienter le propos, reprendre les termes employés par les coordonnateurs pour relancer la discussion.... Nous avons aussi demandé, quand nécessaire, des précisions sur l'activité exposée, qu'ils illustrent leurs propos par des exemples concrets d'activité professionnelle (et ce pour constamment ramener l'Activité et le Réel dans l'entretien).

2.2.4.2.3 *Entretiens en autoconfrontation simple*

Aux entretiens semi-directifs ont succédé les entretiens en autoconfrontation simple qui se sont déroulés de deux semaines à un mois plus tard (compte tenu des vacances scolaires).

Avant cette nouvelle phase, les vidéos ont été laissées aux participants. Les collègues pouvaient ainsi soit visionner en amont l'entretien et nous indiquer les phases à revoir pour être commentées, soit nous laisser la main.

Cette séance a été introduite par la question suivante : *Souhaites-tu revenir sur un ou plusieurs moments de l'entretien ? Afin de le commenter, le préciser, modifier tes propos ou parce que cela t'a fait penser à autre chose dont tu voudrais me faire part ?*

Si celle-ci ne génère pas d'approbation du sujet, une autre proposition est faite en suivant :

Il y a des moments qui m'ont fort intéressés ou questionnés, peut-on les revoir ensemble ?

Le fait de laisser la possibilité de visionner la vidéo et de choisir les extraits avant l'entretien avait pour but de créer de la connivence et de mettre en confiance les coordonnateurs parce qu'elle :

- évite un possible « ressenti négatif » lié au fait de se voir, pour la première fois, filmé dans un contexte professionnel et de s'y sentir exposé,
- compense l'absence de phase d'immersion prolongée dans chaque école qui habitue le Sujet au chercheur.

Ces entretiens en autoconfrontation simple (ACS) ont été conduits en sorte qu'émergent des « controverses professionnelles » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 57) que les échanges lors des entretiens en ACC tentent de lever .

2.2.4.2.4 *Entretien(s) en autoconfrontations croisées*

À partir d'un montage vidéo (voir Annexe 3a, et Annexe 3b -fichier « vidéo base ACC_04_18 » dans dossier « vidéos ACC_04_18 »-), contenant des extraits sélectionnés des entretiens initiaux et en ACS, nous avons procédé à une autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000) collective (Thomazet et al., 2014) avec les 5 participants à l'étude. Nous en développons le déroulement ci-après en points a et b. Nous avons choisi les extraits suite à l'analyse des premiers entretiens et des ACS (voir Annexe 4, a à e) et à la réalisation d'une comparaison des données inter individus (voir Annexe 5).

Ce processus d'analyse et de problématisation a consisté à mettre en avant les éléments de sens qui nous semblent les plus pertinents pour comprendre notre objet d'étude (nous détaillerons ce point en section 2.5).

Ces 3 types d'entretiens, associés à leur analyse entre leurs sessions, permettent de construire un premier processus de preuve en ayant recours à la triangulation indéfinie et à la saturation, au sens de Savoie-Zajc (2004). Nous y reviendrons dans le point 4 de cette partie.

Ce film contient au moins un extrait concernant chaque participant pour que tous se sentent concernés et pris en compte.

À ce moment de l'étude, l'objectif que nous fixons aux participants est de parler de leur métier, de ce qu'ils font, de leurs préoccupations, c'est-à-dire de décrire leur métier ; et non de réaliser une méta-analyse qui les amènerait à travailler sur leurs conceptions plus que sur le réel de leur activité. Il ne s'agit évidemment pas de dire que la dimension compréhensive n'est pas accessible aux CUÉ, mais simplement que ce n'est pas notre but premier lors de cette phase.

Notre objectif était de remettre en discussion les éléments saillants du métier de coordonnateur (dont les problèmes professionnels). C'était également de nourrir les dilemmes de métier dans ces échanges et de valider leur robustesse. Puisque ce sont des échanges collectifs, il a été nécessaire de « *mettre en place des règles de parole permettant de cadrer et de réguler la parole collective [...] comme « comprendre sans juger », la « contribution de tous », le « respect des différences » et de « la confidentialité de ce qui est énoncé »* » (Tourmen, 2014, p. 20). Nous ajoutons qu'il ne s'agit pas non plus de savoir qui a raison ou qui a tort (pour contrecarrer ce qui se passe souvent lorsque des personnes n'ont pas le même avis car cela ne permet pas de comprendre l'autre). Poser un contrat dialogique clair en dehors de tout jugement est donc fondamental. L'objectif est bien que « *la multiplication des interlocuteurs et des contextes d'énonciation [soient ...] autant d'occasions [potentielles] de modifier son point de vue* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 57).

En effet, nos objectifs de chercheur, qui en plus des éléments que nous partageons avec les coordonnateurs (mieux décrire le métier) sont aussi de mieux comprendre le métier : ses déterminants, ses dilemmes. Une dimension « compréhensive » s'ajoute pour nous à la dimension descriptive.

En outre, notre but, quant à cette recherche est également de réinvestir ses résultats dans la formation continue des coordonnateurs d'ULIS : les accompagner pour qu'ils se rendent compte des déterminants de ce métier en évolution, des dilemmes qui se posent à eux, des règles de métier du nouveau genre professionnel qui se crée certainement.

Pour les 5 participants, il s'agit aussi de produire du développement professionnel « immédiat » grâce aux entretiens en ACC : l'hypothèse centrale de la clinique de l'activité est que cette méthode d'analyse, centrée sur l'histoire de l'activité réelle du sujet, transforme cette histoire et vise ainsi le développement du pouvoir d'agir et au moins du pouvoir d'analyse.

Nous revenons maintenant au déroulement détaillé de l'entretien en ACC.

a) Nous avons en premier lieu présenté l'objectif (pour maintenir la confiance créée entre les sujets et nous) :

Nous sommes réunis aujourd'hui, pour savoir dans quelle mesure vous vous retrouvez dans ce qui est énoncé dans les extraits vidéos que j'ai sélectionnés à partir des entretiens initiaux. L'objectif est de faire apparaître, conscientiser votre activité professionnelle (ce que vous FAITES) ce qui fait difficulté, ce qui fait consensus, ce qui fait débat (dissensus)....

b) Nous avons ensuite indiqué comment se déroulera la séance. Après chaque extrait visionné, une phase de réflexion individuelle et une phase d'échanges collectifs auront lieu :

- Visionner l'extrait vidéo.

- Indiquer la consigne individuelle suivante :

** Je vous propose quelques minutes pour noter chacun votre réflexion sur une feuille (phrases ou mots clés) en vous appuyant sur cette question : Professionnellement, pour vous aussi est-ce que c'est une réalité, un problème ? Comment le formulerez-vous ? (voir Annexe 6 a)*

Ces écrits sont récupérés pour être portés dans les données (voir Annexe 6 b). Le but est également de rester vigilante à ce que les échanges portent bien sur l'activité des participants et non sur le jugement des situations qu'ils viennent de visionner (d'où la nécessité d'un temps individuel de préparation pour qu'ils « s'immergent » en se centrant sur les questions posées).

- Échanges oraux collectifs : Laisser la parole en premier lieu au sujet qui s'est exprimé dans l'extrait vidéo. Distribuer la parole en sorte que les 5 sujets puissent s'exprimer à loisir. Indiquer les règles de parole énoncées précédemment. Poser la question suivante au groupe :

* *Dans quelle mesure vous vous retrouvez (ou non) dans ce qui est énoncé ?*

Notre rôle consiste également à être gardien du temps, pour que chacun ait la parole et pour arrêter les échanges lorsqu'il y a redondance des propos ou des blancs qui laissent à penser que le sujet est épuisé.

2.2.5 Principes de l'analyse des entretiens

Nous nous sommes appuyée sur les principes de la théorie ancrée. « *Selon cette approche inductive, la théorie doit émerger des données, et n'est qu'un aboutissement, pas un préalable* » (Garnier, 2016, p. 110). Les données singulières de l'enquête constituent le socle des premières propositions de catégorisation et de mise en sens. L'objectif est d'éviter de déformer le réel pour qu'il colle à des catégories ou des théories préconçues.

Les données des premiers entretiens ne sont pas analysées en tant que telles, mais servent de supports aux entretiens en ACS.

Ces derniers ont été également enregistrés mais ils sont visualisés à plusieurs reprises pour favoriser l'identification d'unités de sens. Ensuite, dans le cadre d'un codage ouvert (Strauss, Corbin, cités dans Garnier, 2016) pouvant contenir des extraits des propos des participants (codage in vivo), nous indiquons les thèmes ou mots clés (voire des expressions) correspondant aux unités de sens (en restant attentive à ne pas trop généraliser).

À partir de ces analyses « individuelles », nous réalisons un listing mettant en exergue les idées phares pour jauger du degré avec lequel ces préoccupations sont communes aux participants (voir Annexe 5).

Un second codage du corpus s'effectue alors pour obtenir des catégories. Ce sont ces dernières qui ont permis d'identifier et de titrer les 9 groupes d'extraits filmiques qui constituent la vidéo support de l'entretien en ACC :

- Légitimité (du CUÉ en tant que) personne ressource
- Faire avec ou faire contre
- Problème de temps (pour collaborer)
- Emploi du temps (des enseignants)
- Co-intervention / formation
- (Avoir les informations ou documents) en amont

- Rôle de l'Institution
- Limites de l'école inclusive ? (Dispositif // classe)
- Travail commun (pour favoriser inclusion et rôle personne ressource).

Ce huitième point étant une préoccupation énoncée fréquemment, il nous a semblé pertinent de projeter ce chapitre en premier lors des entretiens en ACC.

Ce sont les données issues de ce dernier contexte dialogique qui seront analysées à partir des concepts clés de la clinique de l'activité (*i.e.* les actions, mobiles et opérations des CUÉ) pour mettre à jour les conflits intrapsychiques (Moussay et Flavier, 2014) vécus professionnellement et comprendre comment les enseignants entrent dans un processus de transformation de leurs actions, mobiles et opérations, servant ainsi la transformation de leur identité professionnelle (Zimmermann et al., 2012).

2.3 Recueil de données supplémentaires

Au cours de cette recherche **du matériel écrit** a également été collecté par d'autres voies. Notre méthodologie, qualitative-interprétative nous permet de le prendre en compte sans que cela n'ait été prévu en amont lors de la construction du protocole de recueil de données. L'intérêt de ce matériel complémentaire est d'asseoir la validité des données de base en élargissant nos possibilités de triangulations.

Il s'agit d'une production spontanée, un courriel d'un coordonnateur -CUÉ 6- (voir Annexe 7), assez signifiante pour être retenue puisque énonçant un dilemme professionnel. Ce courriel nous a été envoyé à la suite d'une réunion de régulation des coordonnateurs d'ULIS de notre secteur, au cours de laquelle il était question (entre autres) de la PAOA (programmation adaptée des objectifs d'apprentissages). Il en ressort un dilemme entre le PAOA et le LSU (livret scolaire unique) en termes de document à exiger ou non auprès des enseignants. Nous y reviendrons dans la 3ème partie de ce mémoire.

Un CUÉ, hors de notre secteur, ayant entendu parler de notre sujet de recherche, a souhaité contribuer. Plutôt qu'un entretien filmé, il a préféré rédiger un compte-rendu d'évolution de l'expérience qu'il a vécu depuis la transformation de sa CLIS en ULIS (voir Annexe 8 a). Comme nous n'étions pas amenée à le voir en régulation ou à d'autres occasions, nous avons jugé pertinent d'analyser (au mieux à la date à laquelle cette analyse est intervenue) immédiatement ces données et de réaliser en suivant un retour à ce participant (voir Annexe 8 b) pour mettre à l'épreuve mes catégories d'analyse émergentes et mes interprétations. Elle a pu alors nous faire un retour (voir Annexe 8 b). Nous avons tenté ainsi de nous rapprocher

d'une position de chercheur qui valide « *avec les répondants, de façon constante et continue, le bien-fondé des concepts explicatifs qui se dessinent et d'en vérifier l'envergure et la valeur* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139).

2.4 Validité des données

Une triangulation des corpus, par la prise en compte et l'analyse de ces données écrites « parallèles » aux entretiens en autoconfrontations croisées, nous permettra d'asseoir la validité de nos données et de nos analyses. Nous nous emploierons à respecter ainsi un des critères de validité d'une méthodologie qualitative interprétative, celui de crédibilité, qui consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du sujet étudié en recourant à diverses modalités de triangulation, tel le retour aux participants (triangulation indéfinie), et le recours à plusieurs modes de collecte de données.

La triangulation est une stratégie qui entre dans les critères méthodologiques de validité d'une recherche. Nous énoncions en 2.4.2.4, que l'analyse des premières données entre les sessions des différents entretiens (initiaux, en ACS puis en ACC) permettent de construire un premier processus de preuve par le recours à la triangulation indéfinie. En effet, la composition vidéo proposée lors de l'ACC, à partir d'extraits des entretiens précédents, met à l'épreuve la validité des tensions et dilemmes identifiés, lors de l'analyse des ACS, par le retour aux participants proposé ainsi au cours de l'échange collectif.

D'autre part, nous avons veillé lors de chaque entretien à ne pas couper l'échange tant que la saturation des données n'était pas atteinte, *i.e.* qu'aucun nouvel élément n'était plus énoncé (le discours revenant sur des sujets déjà abordés).

En outre, lors des débats au cours de l'ACC, nous avons régulé les échanges afin que les points de vue des 5 CUÉ soient toujours représentés. Nous avons ici « *le souci de respecter une certaine pondération dans l'expression de la dynamique étudiée, en [nous] efforçant de ne pas avantager un [CUÉ] plus qu'un autre* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 144). Nous touchons ici, parmi les critères relationnels, celui de l'équilibre.

2.5 Déontologie

2.5.1 Éthique

Quelle que soit la méthodologie de recherche, le chercheur se doit de respecter des normes éthiques. Il est donc tenu d'examiner des dimensions éthiques comme le risque minimal, le

consentement, l'anonymat et la confidentialité (Harrisson, 2004). Dans ce paragraphe, nous faisons référence à l'éthique en recherche auprès des sujets humains puisque nous avons colligé des informations auprès de professionnels. Le traitement des informations tout comme la diffusion des résultats de la recherche doivent également être considérés sur le plan éthique.

« Ainsi, les participants à un projet de recherche sont généralement informés des objectifs et des effets prévisibles de leur participation. Ils sont volontaires, en pleine connaissance de cause, l'anonymat est protégé ainsi que la confidentialité, les informations ne sont divulguées que sous forme agglomérée »

(Harrisson, 2004, p. 39).

Nous tenons compte du critère de **respect des personnes**, en garantissant la confidentialité des données recueillies. Nous les avons anonymisées. Cela permet également que ces coordonnateurs d'ULIS école puissent se sentir libre d'exposer leurs propos (dans la bienveillance et le respect mutuel des avis, comme nous l'avons déjà précisé en 2.4.2.4). C'est également la raison pour laquelle nous ne porterons pas en annexe les autorisations d'enregistrement vidéo qu'ils nous ont signées. Nous tiendrons celles-ci seulement à la disposition du jury lors de la soutenance de ce mémoire. Comme nous l'avons convenu avec les participants, tous les entretiens filmiques réalisés peuvent être visionnés uniquement par eux-mêmes, les membres de notre jury et nous.

D'autre part, nous avons proposé aux participants de leur envoyer ce mémoire en amont de son dépôt (pour leur octroyer un droit de regard) puis en aval (à titre formatif et conservatoire).

Le respect des personnes repose également *« sur l'équilibre des conséquences du processus de recherche pour les sujets humains quant aux bénéfices et aux risques [qu'ils encourent] »* (Harrisson, 2004, p. 45). En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas de réduire ou de supprimer l'exposition des sujets à des dangers physiques mais d'être attentive aux conséquences psychologiques que la méthode des autoconfrontations peut avoir. En effet, exprimer des tensions, des dilemmes, des activités réalisées ou empêchées... est bénéfique (nous renvoyons le lecteur à la partie théorique de ce mémoire) ; mais les controverses qui émergent lors des autoconfrontations croisées peuvent ne pas être facile à gérer psychologiquement quand les espaces dialogiques proposés n'ont pas permis de dépasser ces polémiques. Nous avons donc prévu un temps « implicite » à la fin de ces entretiens pour nous demander ce qui se produit

chez le participant et rester à leur disposition si besoin. En outre, nous sommes amenée à travailler avec eux ultérieurement à cette recherche ce qui constitue un cadre préventif.

Pour respecter le critère de **participation libre et éclairée** des participants, nous avons pris la précaution de leur exposer (oralement) les objectifs, les modalités de notre recherche en amont de leur engagement et au cours de chaque étape du recueil des données. Nous leur avons également précisé la possibilité de mettre fin à leur participation (sans devoir communiquer de motif).

En outre, nous avons présenté ce projet de recherche aux supérieurs hiérarchiques (inspecteurs et inspectrice de l'éducation nationale -IEN-) des participants lors d'une entrevue ; ce, par éthique, mais aussi pour solliciter leur aval sur une demi-journée de travail entre les CUÉ et nous sur leur temps de service. Au cours de celle-ci nous leur avons exposé la problématique, le courant théorique et la méthodologie en ce qui concerne les temps et lieux des recueils des données. Nous les remercions de nous avoir autorisé à réaliser ce travail et de l'intérêt certain qu'ils ont montré pour notre sujet. Un retour sur l'essentiel des résultats de cette recherche sera communiqué aux IEN l'ayant sollicité. Ceci justifie une fois de plus le nécessaire anonymat des coordonnateurs.

2.5.2 Points de vigilance

Dans la démarche que nous avons mise en œuvre,

« le chercheur et les participants à la recherche ; ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est à dire validé par les participants à la recherche ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 128)

Tel est notre cas. Nous avons des a priori, des idées sur la question, nous connaissons tous les professionnels participants, certains plus que d'autres, et avons comme mission leur formation continue. Ceci influence forcément les échanges, les relances, les reprises d'un mot plutôt qu'un autre. Il est donc nécessaire d'en avoir conscience et de considérer que notre neutralité est, au mieux, relative.

D'autre part, la méthodologie de recherche qualitative/interprétative n'a pas pour objectif de généraliser un savoir. *« Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. »* (Savoie-Zajc, 2004, p. 128). Nous nous

garderons donc de toute généralisation dans nos conclusions d'autant plus que notre analyse ne porte que sur 5 CUÉ.

Chaque méthodologie est singulière, la nôtre n'y échappe pas : nous ne sommes pas missionnée par une instance, une entreprise ou un groupe de travailleur. Nous avons nous-même sollicité les 5 professionnels (parmi 14 possibles) et défini les questions des entretiens initiaux, alors que Clot et al. (2000) indiquent que c'est au « collectif de travail [...] de choisir le groupe qui lui paraîtra le plus représentatif pour participer au travail de co-analyse. C'est aussi ce collectif qui déterminera les séquences d'activité qui seront filmées » (paragr. 12). Cependant, les participants ont adhéré au protocole, à la méthodologie et au cadre théorique dans lequel il s'inscrit car nous le leur avons exposé en amont de leur engagement. Il nous faudra vérifier si cela impacte nos résultats en termes d'analyse du travail réel.

Un dernier point de vigilance est à noter. Même si nous avons fait en sorte qu'un climat de confiance existe pour que les CUÉ s'engagent dans les entretiens et que les échanges soient efficaces, une limite réside dans la nature même du matériau verbal. Le langage étant un filtre puissant (chez le chercheur comme chez les participants), « *les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 135).

3. Troisième partie : résultats et analyse

Nous nous centrerons en premier lieu sur les données des entretiens en autoconfrontation simple puis dans un second temps sur les données des entretiens en autoconfrontations croisées.

3.1 Concernant les entretiens en autoconfrontation simple

3.1.1 Remarques préliminaires (ACS)

Nous avons indiqué, dans notre partie méthodologie, que nous reviendrions sur le terme « représentation » utilisé dans l'une des questions posées au cours des premiers entretiens. En effet, ce lexique ne correspond pas aux concepts utilisés en clinique de l'activité ; le travers serait que ce terme ait empêché le recueil du « réel » de l'activité (dont nous avons énoncé l'importance dans notre partie théorique).

Après traitement des données, des entretiens initiaux et en ACS, par identification d'éléments saillants, problématiques voire dilemmiques, du métier de CUÉ (voir Annexe 4), nous considérons que la question (*Quelles sont tes représentations sur ton « nouveau » rôle de coordonnateur par rapport à enseignant de CLIS ?*) n'a pas été contre-productive. La formulation des autres questions (*Qu'as-tu pu déjà mettre en place, seul ou avec l'équipe de l'école ? Qu'est-ce qui reste difficile à mettre en place, à concevoir, seul ou avec l'équipe ?*), et des demandes d'illustration des propos par des descriptions d'activités¹⁹, a bien permis de positionner les entretiens sur l'activité réelle²⁰ et ce sont ces réponses, qui rendent compte de l'activité réelle, que nous avons conservées pour l'analyse.

En effet, les données des entretiens initiaux et en ACS (voir Annexes 4 -a à e-) ont permis de mettre à jour les activités réalisées et réelles détaillées ci-dessous.

3.1.2 Résultats concernant les entretiens en ACS

Nous avons établi une comparaison inter-coordonnateurs (voir Annexe 5) qui montre des préoccupations communes aux cinq CUÉ.

19 « Est-ce que tu peux me préciser quand tu dis ... », « et dans la réalité de ta pratique... ».

20 Pour exemple : « Ça fait partie du poste de coordonnateur, repérer les collègues par qui on va pouvoir faire passer des choses », « Quand je rentre je n'ai le temps de parler de rien, ni des outils, ni des notions vues ».

Les coordonnateurs s'accordent sur le fait qu'il est indispensable de trouver du **temps commun** pour le travail collectif. Cette **collaboration** nécessaire est partielle et sa construction est à poursuivre. Il s'agit, par exemple, de l'envoi de documents en amont de leur utilisation (pour laisser le temps au CUÉ d'y apporter ou de proposer des adaptations) et de la co-construction de séances ou de supports pour les élèves (cf. CUÉ 1²¹, CUÉ 2, CUÉ 3, CUÉ 4 et CUÉ 5).

La problématique de **l'impact des emplois du temps des enseignants ordinaires** sur le dispositif ULIS est également partagée. Qu'il soit nécessaire que ceux-ci soient fixes (CUÉ 1 et CUÉ 2) ou qu'une souplesse de 15 mn soit considérée comme gérable (CUÉ 3, CUÉ 4 et CUÉ 5). La conception des emplois du temps concentrés le matin (en ce qui concerne l'enseignement du français et des mathématiques) et l'après-midi (pour les autres disciplines) a également des conséquences sur les temps des élèves en classe ou en dispositif.

Une évolution du métier est exposée par quatre CUÉ. Elle concerne les **projets pédagogiques**. Certains sont encore menés dans l'ULIS car les CUÉ (1 et 3), bien qu'exprimant et partageant l'idée que celui-ci est un dispositif et non plus une classe, y tiennent pour donner sens aux apprentissages (point fort de leur identité professionnelle). D'autres coordonnateurs (CUÉ 2 et CUÉ 4) insistent pour que tous les projets soient menés en classe afin de renforcer la mise en œuvre en dispositif.

L'articulation entre les temps en dispositif et en classe est un point de tension pour 4 participants sur 5 (CUÉ 1, CUÉ 2, CUÉ 3 et CUÉ 5). La limite aux temps « d'inclusion » des élèves est liée à la perte d'estime de soi de certains enfants lorsqu'ils sont en classe ou le « dérangement » qu'ils occasionnent aux autres (élèves ou enseignant) et inversement (CUÉ 1, CUÉ 3 et CUÉ 5). Il est cependant à noter qu'un coordonnateur (CUÉ 5) conclut par : *"c'est peut-être moi qui les induit ces limites"*. Une autre limite à ces temps en classe réside dans la nécessité d'apprentissages spécifiques dans le dispositif (CUÉ 1 et CUÉ 2 et CUÉ 5). Un des exemples donnés concerne l'utilisation de techniques spécifiques d'apprentissage de la lecture ou de temps supplémentaire nécessaire à y consacrer. Cela correspond bien au texte officiel de 2015 qui indique un retour en dispositif ULIS selon les besoins de l'élève. Mais il nous semble que ces coordonnateurs expriment ici un dilemme car leurs propos indiquent une « gêne » quant à « prendre » sur le temps d'inclusion.

Le besoin de formation sur le travail collectif est mis en avant par quelques CUÉ (1 et 2). Ils estiment ne pas maîtriser suffisamment, par exemple, ce qui relève de la co-intervention, du

21 CUÉ signifie coordonnateur d'Ulis école. Le numéro « 1, 2... » correspond à l'identification du coordonnateur anonymisée. Les annexes correspondantes sont : pour le CUÉ 1 l'annexe 4 a, pour le CUÉ 2 l'annexe 4 b, pour le CUÉ 3 l'annexe 4 c, pour le CUÉ 4 l'annexe 4 d, pour le CUÉ 5 l'annexe 4 e).

coenseignement. Ils souhaitent appréhender au mieux ce qui favorise l'opérationnalisation du travail collaboratif car sans ce savoir primordial ils n'ont pu jusqu'alors mettre en œuvre ces formes de travail avec leurs collègues. Nous voyons ici de l'activité suspendue.

Une autre voie empruntée par un coordonnateur (CUÉ 4) consiste à cibler « *le ou les collègues réceptifs* », acceptant de mettre en place quelques propositions d'adaptations (« *concrètes* », « *du visuel* », par exemple des « *cartes mentales [valables] pour tous les élèves* »), et ce dans l'optique que ceux-ci témoignent ensuite auprès des autres collègues du bénéfice de ces échanges.

Un autre élément saillant du métier est de se positionner en tant qu'enseignant spécialisé comme **expert ou non expert**. Trois professionnels abordent ce point lors de leur ACS. Pour CUÉ 3 et CUÉ 4, le coordonnateur est expert de la communication, des adaptations pédagogiques, des besoins éducatifs particuliers. Une autre posture (CUÉ 5) conduit le coordonnateur à se définir ni plus ni moins compétent que les enseignants ordinaires et à vivre le rôle de personne ressource comme « *une responsabilité de plus* ».

La nécessité que **l'Institution soit un point d'appui** est également un élément fort relevé. Un soutien à l'organisation temporelle des temps de travail collectifs et une information / formation des enseignants des classes (équipe d'école) sur les contenus des derniers textes officiels sont avancés comme leviers indispensables à la mise en œuvre du fonctionnement en dispositif :

- Comme le souligne un participant (CUÉ 2), la circulaire « ULIS » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), dans sa section 2.1, indique que

« l'IEN²² chargé de la circonscription veille à ce que le coordonnateur bénéficie d'un temps de concertation avec les autres acteurs de la scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis. Ce temps doit permettre une réflexion sur le fonctionnement de l'Ulis, l'évaluation de ses effets, la situation particulière de certains élèves ».

Cependant, ce temps ne trouve pas d'écho concret sur le terrain. Pour ne pas rester sur une impression, cet enseignant spécialisé a également répertorié, puis calculé, que 6 à 7h sont nécessaires par an et par élève pour coordonner a minima avec ses collègues. Le total par exemple pour 3 élèves s'élève à 21 heures. Il est donc complexe de les positionner au sein des 24 heures²³ allouées institutionnellement pour chaque enseignant, **entre autres**, pour

22 Inspecteur de l'Éducation Nationale

23 « Vingt-quatre heures forfaitaires consacrées : à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle) ; à l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège ; aux relations avec les parents ; à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, sect. I.2).

l'élaboration et le suivi des PPS (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Ces coordonnateurs (comme, nous le supposons, leurs collègues des classes) vivent alors une activité contrariée voire parfois empêchée.

- Un autre levier à la mise en œuvre du fonctionnement en dispositif est vu dans la formation des enseignants des classes sur les contenus des circulaires n° 2015-129 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015) et n° 2016-117 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016) mais également sur les outils tels que la PAOA²⁴ et le LSU²⁵ (CUÉ 4). Le travail empêché, dû à une collaboration encore parcellaire pour compléter ces outils (« *l'évaluation, le PAOA reste mon travail bien qu'il devrait être le nôtre* ») et à la « *résistance à l'évaluation positive chez certains enseignants* », trouve donc son origine dans le degré différent de connaissance de ce que contiennent ces textes et de l'utilité de ses outils (« *pour les PE²⁶ c'est au coordinateur d'adapter* »). L'activité de ce coordonnateur est alors en tension : bien qu'il soit formé, il n'est pas formateur (« *ce n'est pas notre mission* ») mais personne ressource. Au vu du contexte, jusqu'à quel point doit consister ce rôle ?

La comparaison inter-coordonnateurs réalisée montre que des actions ou des opérations pour déclencher ou améliorer le fonctionnement en dispositif sont déjà efficaces ou sont en genèse :

- Il existe une collaboration entre le coordonnateur et l'enseignant ordinaire lorsqu'ils travaillent sur des procédures transposables à tout cycle. Par exemple, il y a co-intervention ou facilitation des inclusions lors de séances construites à partir de la démarche « Narramus » (Cèbe, Goigoux, Zémanel, et Brunelet, 2017) qui permet de travailler la compréhension de textes entendus quel que soit le niveau de lecture-décodage des élèves (CUÉ 1 et CUÉ 3). Une réflexion commune sur les rituels du matin et une harmonisation des pratiques ou des normes (« *les couleurs pour la grammaire* » ; « *des référentiels de correspondances graphophonétiques, issus de la méthode de lecture utilisée en CP, sont repris dans toutes les classes sous forme d'affichages* » (CUÉ 4)), pour rendre les apprentissages plus accessibles quelle que soit la classe, se sont avérées également bénéfiques.

- Pour dégager du temps de collaboration, 3 coordonnateurs (CUÉ 1, CUÉ 4 et CUÉ 5) proposent de prendre du temps sur les heures d'APC (activités pédagogiques complémentaires) et d'optimiser les temps des conseils des maîtres.

24 Programmation adaptée des objectifs d'apprentissages (aménagement indiqué dans le PPS).

25 Livret Scolaire Unique pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès, dans l'acquisition des fondamentaux de la scolarité obligatoire, de leurs enfants.

26 Professeurs des écoles

- Pour rassurer certains enseignants et élèves, au moins en début d'année, ou éviter un retour en dispositif, une solution utilisée (CUÉ 2 et CUÉ 4) consiste à missionner l'AVS co²⁷ plus en classe ordinaire que dans le dispositif « *contrairement à ce qui se passait dans la CLIS* ».

- Positionner hors temps de classe les ESS²⁸ de tous les nouveaux élèves bénéficiant de l'ULIS, pour permettre la présence des enseignants ordinaires à celles-ci. Cela favoriserait leur compréhension des élèves dans leur globalité et le fonctionnement en dispositif (CUÉ 4) ; la prise de conscience « *que ces élèves sont les leurs* » et que « *le coordonnateur devient une personne ressource* ». Débuter avec « *les collègues demandeurs* » et cibler avec eux « *les observations sur les démarches et pas uniquement sur les supports à adapter* » (CUÉ 4).

En outre, les entretiens semi-directifs et en ACS ont été l'occasion d'expressions directes de dilemmes :

- Par exemple, quand plusieurs élèves notifiés ULIS ont l'âge d'être inscrits dans le même niveau de classe.

→ Certains coordonnateurs vivent un dilemme entre insister pour que tous soient dans la même classe ou proposer la constitution de classe multi-niveaux (ce qui ne convient pas plus à certains enseignants) ou inscrire quelques élèves dans leur classe d'âge approximative (CUÉ 2). Un dilemme peut donc exister entre devoir suggérer, négocier ou imposer (CUÉ 3).

- Une deuxième illustration concerne les **évaluations normatives des élèves** (« *évalués classiquement* ») par les enseignants, et leur résistance à l'évaluation positive (« *le LSU est difficile pour certains* »). Ce coordonnateur (CUÉ 4) explique que l'école inclusive est « *révélatrice des failles* ». Certains enseignants « *ne mettent pas de sens derrière la compétence -contrôler sa compréhension en lecture-* ». Il nous semble que ce propos fait écho à « l'effet loupe » mis en évidence par Grimaut et Saujat (2011).

Existe alors pour ce coordonnateur :

→ un dilemme entre, d'une part, laisser faire l'enseignant (mais risquer qu'il y ait peu voire pas d'adaptation, pas de PAOA rédigé, pas de LSU complété) et, d'autre part, faire à sa place à défaut de faire avec lui ;

→ un autre dilemme entre rester personne ressource et/ou provoquer l'évolution en s'approchant du rôle de formateur.

- La coordination demande du temps, certains enseignants n'en ont pas conscience et pensent alors que l'accessibilité doit être réalisée par le coordonnateur (« *leur proposer des aménagements et adaptations pédagogiques* » CUÉ 4).

27 Auxiliaire de vie scolaire collective (personnel dédié aux élèves à PPS bénéficiant du dispositif ULIS).

28 Équipe de Suivi de Scolarisation des élèves en situation de handicap (au moins une par an).

→ Ce dernier oscille alors entre laisser le temps au contexte d'évoluer ou agir pour accélérer l'évolution des points de vue.

De ces comparaisons nous avons dégagé neuf titres (et plusieurs extraits filmiques) en lien avec des tensions ou dilemmes de métier qui ont servi de base aux entretiens en ACC (voir Annexe 3) : la légitimité du CUÉ en tant que personne ressource ; faire avec ; le problème de temps (pour collaborer) ; l'emploi du temps (des enseignants) ; avoir les informations ou documents en amont ; le rôle de l'Institution ; la proportion des temps en dispositif ou en classe ; le besoin de formation quant à la co-intervention ; le travail collaboratif pour favoriser l'inclusion et le rôle de personne ressource.

L'ACS n'étant « *qu'une amorce qui prépare et tente de susciter des controverses professionnelles que l'on essaye de faire lever lors des commentaires croisés* » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 57), intéressons-nous maintenant aux données recueillies lors des entretiens en autoconfrontations croisées.

3.2 Concernant les entretiens en autoconfrontations croisées

3.2.1 Remarques préliminaires (ACC)

Nous avons procédé à deux sessions d'entretiens en ACC contrairement à ce qui était envisagé car la séance prévue n'a pu débiter à l'heure et nous n'avons donc pas disposé d'assez de temps pour saturer nos données. En effet, un CUÉ, pour lequel il avait été convenu un remplacement (avec l'aval de son inspection) a dû arriver avec un retard de 50 mn afin d'obtenir des informations à ce sujet et finalement devoir organiser la prise en charge des élèves bénéficiant du dispositif cette demi-journée. Cet événement a produit de l'activité contrariée pour ce professionnel mais également pour les autres participants et nous-même. En effet, ces derniers (eux, non déchargés) s'étaient organisés avec leur équipe d'école pour répartir les élèves, ce qui était délicat à réaliser une seconde fois. De notre côté, une tension est née, relative à la crainte de ne pouvoir visionner tous les extraits prévus, et de ne pas achever le recueil des données comme convenu. Tout au long de cet entretien la pensée de ne pas finir et donc de devoir trouver une solution pour achever l'ACC, a parasité notre activité. Effectivement, bien que nos collègues aient accepté de continuer 30 mn de plus sur le temps de leur pause méridienne, les deux derniers thèmes n'ont pas été abordés. Après réflexion,

nous avons trouvé une solution²⁹ : continuer cette ACC lors de la première heure de la dernière demi-journée de réunion de régulation des coordonnateurs d'ULIS³⁰. Ce report nous a laissé le temps de vérifier la qualité de notre guidage et de la nature des données recueillies et prévoir ainsi, si nécessaire, un retour sur cette première ACC au cours de la seconde session³¹ ou de mener cette dernière plus efficacement. En effet, après cette séance éprouvante (pour se référer à notre subjectivité bien évidemment !), nous n'avions plus aucune mémoire de notre rôle (vu le contexte, ne pas accélérer les débats ; comme prévu, bien nourrir les dilemmes, être attentive à ce que tous les CUÉ puissent s'exprimer...-comme détaillé dans le chapitre méthodologie-), ni du contenu des débats ! Nous ne pouvions pas non plus nous appuyer sur les notes prises au cours de cet entretien. Elles sont insignifiantes³². Étant novice en matière de mise en œuvre et de régulation d'ACC, la tâche supplémentaire liée à la prise de note était hors de notre portée³³ et a posteriori inutile. En outre, des chercheurs (Clot, 2006; Moussay et Flavier, 2014), bien plus aguerris à cette méthode, indiquent l'intérêt de travailler par binôme.

Nous avons donc réalisé une analyse de cette première session d'ACC (voir Annexe 9), dans l'optique de vérifier que tous les CUÉ ont pu donner leur avis à chaque extrait, que la parole de chacun a été respectée tout en permettant les débats et parfois la levée de controverse. Nous avons également contrôlé si nous avons nourri les dilemmes et remis en discussion quand nécessaire.

Tout d'abord nous constatons qu'il n'est pas aisé d'écouter les échanges en tenant compte de tous les critères énoncés ci-dessus tout en jugeant s'il est utile ou non de recentrer le débat, de rappeler que son interlocuteur n'a pas tort mais exprime un point de vue différent, et ce, tout en veillant au seuil de saturation du dialogue. En effet, par exemple, lors des premiers échanges (voir Annexe 9, ACC 11) la vidéo nous permet d'observer (à 18 mn) que le sujet a dévié du dilemme - temps en dispositif / en classe ordinaire- vers le thème : la place du CUÉ pour les parents et les élèves. Nous n'avons pas recentré le débat et finalement le dialogue est revenu quelques minutes plus tard sur les « *limites de l'inclusion pour un élève notifié IME*³⁴

29 Nous en remercions notre inspecteur et notre collègue formateur qui ont accepté notre proposition et particulièrement ce dernier qui en a permis la mise en œuvre.

30 Cela a contenté tous les CUÉ participants car, pour mémoire, nous avons constitué la vidéo de base de cette ACC en sorte que les éléments signifiants de chacun de ces collègues soient représentés.

31 Comme nous l'indique Savoie-Zajc (2004), le design méthodologique peut évoluer selon les résultats obtenus, le degré de saturation des données.

32 Si insignifiantes que nous ne les portons pas en annexe mais les tiendrons à la disposition du jury.

33 Hors de notre zone proximale de développement aurait précisé Vygotski.

34 Institut médicoéducatif.

et ayant un niveau MS³⁵ ». Mais il aurait pu en être autrement sans que je ne le maîtrise !

Concernant les extraits, nous en avons prévus parfois plusieurs sur le même thème (voir Annexe 6 a : thème 4, 5 et 8). Nous comptions réaliser un ajustement en direct, en ne les visionnant pas tous, si un seul extrait suffisait à recontextualiser (CUÉ pressés d'en discuter). Cela n'a pas été le cas, ces enseignants ont écouté tous les extraits, prenant des notes (comme notre consigne leur proposait) futurs appuis aux échanges qui suivaient (voir Annexe 6 b).

Nous nous demandions si nous avons veillé à ce que tous les participants s'expriment sur chaque thème. Cela n'a pas été le cas pour le CUÉ 5 lors de la séquence (thème) n° 5. Étant plus en retrait quel que soit le sujet, nous avons donc été attentive lors de la seconde session à le solliciter à chaque fois.

Concernant l'animation des échanges, nous avons effectué plusieurs relances pour demander de préciser le propos (voir Annexe 9 : ACC 11, ACC 12, ACC 14, ACC 17), pour ramener le réel par des exemples d'activité (ACC 11, ACC 13, ACC 15) et quelques fois pour nourrir la controverse (ACC 11, ACC 13, ACC 14, ACC 16). Nos données devraient donc être exploitables.

3.2.2 Procédure d'analyse (ACC)

Nous rappelons les trois composantes du concept d'activité (énoncés précédemment dans la partie théorique) sur lesquelles nous appuierons notre analyse.

« Selon Leontiev (1976), l'activité est organisée en trois niveaux : un sujet agit en fonction de buts (« actions ») et ces actions sont indexées à la fois à des « mobiles vitaux » (ce qui pousse l'individu à agir) et à des opérations (ce que le sujet met en œuvre concrètement) » (Zimmermann et al., 2012, p. 197).

Analyser l'activité de travail des CUÉ suppose que nous prenions en compte simultanément ces trois aspects : motifs (*i.e.* mobiles), buts et opérations. C'est-à-dire, l'expression de la subjectivité du participant. L'objectif est de mettre à jour les conflits intrapsychiques (Moussay et Flavier, 2014) vécus professionnellement et comprendre comment ces coordonnateurs entrent dans un processus de développement de leurs actions, mobiles et opérations, servant ainsi la transformation de leur identité professionnelle (Zimmermann et al., 2012), problématique qui nous intéresse.

Pour ce faire, les 9 vidéos issues des deux sessions d'entretien en ACC ont été analysées en nous inspirant des travaux de Moussay et Flavier (2014) :

35 Moyenne Section de maternelle (deuxième année du cycle 1).

Étape 1 : Le corpus est découpé en unités d'analyse (voir les tableaux en Annexes 10 -colonne 1-), « *définies comme la séquence d'interaction incluant l'énoncé d'une action* » (p. 106), d'une tension ou d'un dilemme de métier. Nous effectuons une retranscription verbatim ou un résumé des propos les plus signifiants (colonne 2) pour comprendre la transformation de l'identité professionnelle de nos 5 participants.

Étape 2 : Chaque unité d'analyse retenue est numérotée puis analysée³⁶ dans ce tableau soit en dissociant « *le but d'action du motif et de l'opération, selon la méthode de codage de Méard, Bertone et Flavier* » (2008, cité dans Moussay et Flavier, 2014, p. 107) – voir Annexes 10 colonne 3-, soit au regard des concepts de conflits intrapsychiques (colonnes 3), de dilemmes et de tensions de métiers (colonnes 4). Ces analyses peuvent être consultées en annexes 10 (de l'annexe « a » à l'annexe « i », correspondant respectivement aux 9 captures filmiques réalisées lors de l'ACC, que nous avons nommées ACC 11 à ACC 19).

3.2.3 Résultats des entretiens en ACC

3.2.3.1 Dilemme temps en dispositif / temps en classe

Nous avons passé les extraits concernant ce dilemme en premier lieu car nous supposons qu'il serait le plus porteur d'échanges. Ces données sont analysées dans le tableau nommé ACC n° 11³⁷ (voir Annexe 10 a).

Comme nous l'avons exposé dans notre partie théorique, l'identité professionnelle des enseignants de CLIS prenait appui sur un « *rôle de commercial pour vendre* » les inclusions de leurs élèves. Notre analyse tend à montrer que nos coordonnateurs d'Ulis n'ont plus à jouer ce rôle. Les enseignants des classes ayant constaté que les élèves sont inscrits et donc présents dans leur classe. Le dilemme de métier qu'exposent nos participants se situe maintenant dans la recherche **d'optimisation des temps d'apprentissages en ULIS ou en classe** en termes de réponses aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves pour favoriser leurs progrès.

En effet, les CUÉ trouvent positif l'accroissement des temps en classe pour que les élèves vivent les projets pédagogiques avec leurs camarades -apprennent et se socialisent ainsi- (voir UA 3, UA 9) mais ils ont aussi « *l'impression de ne pas voir beaucoup les élèves dans la journée* », craignant de ne plus avoir assez de moments en dispositif « *pour pouvoir redonner*

36 Il nous faut préciser que nous nous sommes attelée à ce type d'analyse mais que nous n'avons pas la prétention d'y être totalement parvenu.

37 et non l'ACC 18

certaines bases » (UA3). Ainsi ils vivent une action suspendue³⁸ (moins d'enseignement des fondamentaux) car ils mettent un point d'honneur à favoriser l'inclusion (motif).

D'autre part, ils soulignent l'importance d'organiser des retours en dispositif (actions réalisées) pour maintenir la confiance en eux des élèves (motif), pour éviter qu'ils subissent les regards négatifs des autres (motif). La différence avec les autres élèves était, et parfois est encore, subie car rendue visible par certaines pratiques ou relations pédagogiques antérieures (UA5) : *« les collègues le disent, lorsque les élèves « d'ULIS » sont en classe, leur participation est quasi inexistante »* car *« ces enfants n'ont pas toujours entendu que des choses agréables, ils le disent parfois »*. L'évaluation positive des efforts, à défaut des progrès de l'élève, et non seulement de ses réussites, n'est pas assez fréquente en classe : *« Quand on complimente un élève en ULIS, on se rend compte à travers le sourire de l'enfant, on sent qu'il n'a pas souvent entendu cela »* (Action : encourager l'élève / Opération. : en le félicitant de ses efforts / Motif : pour redonner confiance). Pour toutes ces raisons le comportement des élèves est donc différent en ULIS et en classe, surtout pour les nouveaux élèves (UA 7).

En outre, les conditions ne sont pas les mêmes, 8 à 12 élèves en ULIS contre parfois 32 en classe, ce qui, dans le premier cas, est plus propice à certains échanges et dans le second, peut freiner l'opérationnalisation de l'école inclusive dans ses prémices (UA 7, UA 8, UA 25).

Une autre voie pour jauger de la quotité de temps en classe ou en dispositif est celle qui met en avant les besoins éducatifs particuliers (BÉP) des élèves. Celle-ci correspond d'ailleurs aux prescrits primaires³⁹ (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013 ; Ministère de l'Éducation Nationale 2015). Nous avançons que ce levier (s'appuyer sur les BÉP) aide à la résolution du dilemme temps en classe / temps en dispositif. Il serait, d'après nous, constitutif de l'identité professionnelle de ce coordonnateur voire du nouveau genre (professionnel) de ce métier : *« notre métier a changé, on analyse les BÉP mais pour tendre vers l'inclusion... le spectre par lequel je regarde les BÉP, ce que j'essaie de faire, est toujours dirigé vers plus d'inclusion, vers de meilleures conditions d'inclusion, que ce soit par un travail sur les apprentissages fondamentaux ou de la restauration d'estime de soi, cela dépend des élèves »* (UA 9). Les actions mises en œuvre (A1 : décider des temps en classe ou en ULIS / A2 : enseigner les savoirs fondamentaux) sont efficaces car les opérations (O 1 : en analysant les BEP / O 2 : au sein de l'ULIS ou en classe) et le motif constant (répondre pédagogiquement aux mieux aux BEP dans l'optique d'une école inclusive) sont cohérents.

38 Au sens de Clot (1999, cité dans Félix, Amigues, 2014).

39 Les textes officiels sont des prescrits primaires.

Pour nos 5 coordonnateurs, un indicateur de réussite en termes d'articulation des temps (en classe ou en dispositif) et, de manière générale, de réussite quant à la mise en œuvre du dispositif ULIS, se trouve être la qualité et la quantité des relations que vivent les élèves bénéficiant de l'ULIS en récréation avec leurs camarades de classe : « *Oui, la récréation c'est le baromètre de toute façon* » (UA 12). Cet indicateur est si facile à observer qu'il en génère des conflits intrapsychiques chez un CUÉ, préoccupation partagée par les autres : Pourtant les élèves sont dans les classes mais « *c'est là où cela me gêne un peu ... ils ne jouent qu'entre eux [en récréation] ... malgré tout il manque quelque chose...je ne pense pas qu'il faut être catégorique au sujet des moments de jeux avec leurs camarades de classe ou avec ceux du dispositif ... [mais] ils étaient plus dispatchés en début d'année* » (UA 14). L'activité n'aboutit pas à l'attendu puisqu'il s'agit de faire de ces jeunes des élèves des classes, en favorisant les temps d'apprentissages en classe (opération) afin qu'ils aient avec leurs camarades des classes des relations sociales lors des récréations (motif), signe d'une inclusion réussie.

La collègue indique une raison possible à une socialisation délicate « *les élèves de CMI viennent d'arriver d'écoles extérieures* » (UA 12). Que les élèves soient notifiés (comme pouvant bénéficier du dispositif ULIS) le plus tôt possible est une nécessité avancée par tous les CUÉ. Ceci est considéré comme un levier à l'efficacité du dispositif : une orientation précoce favorise « *l'appartenance à un groupe classe car quand ils commencent à être inclus dès le CP ... 5 ans d'affilé sur la même cohorte...cela change tout* » (UA 11), « *on est vraiment sur de la coordination* » (UA 10). Coordonner (action) en accompagnant sur un temps conséquent (opération) permet l'optimisation de l'efficacité du dispositif (motif).

Une scolarisation précoce de ce type permet en outre aux enseignants ordinaires et spécialisés de mieux répondre au parcours scolaire de ces élèves : « *même nous on pose un regard moins péjoratif, parce que c'est vrai que lorsque tu es dans l'urgence... à une époque où ils rentraient en CE2 CMI, de suite on pensait à l'IME, qu'est-ce qu'ils vont faire après la CLIS ? J'ai des jeunes qui sont rentrés, certes je les trouve fragiles, mais maintenant tu te donnes un peu plus de temps avec eux* » (UA 13). Travailler l'orientation post élémentaire (action) en prenant le temps de l'analyse et de la mise en œuvre -en classe, en dispositif- (opération) pour que l'orientation corresponde au mieux au projet de l'élève (motif) est fondamental.

Malgré tout, une nuance est apportée. Le « *profil des élèves* » (UA 10, UA 24), « *certaines symptômes [sévères]* » (UA 1) est le motif avancé par certains CUÉ, au regard de leur contexte d'exercice, pour expliquer la difficulté à organiser les temps en classe (activité

empêchée). Paradoxalement mais favorablement à la logique inclusive, ce peut être aussi présenté comme argument à la nécessité des temps en classe : *« j'entends l'idée de créer un groupe mais moi l'accueil de ce groupe-là était que certains « gangrenaient les autres ». C'était aussi un de mes arguments quand on a parlé des répartitions : dire aux collègues des classes que je tiens aussi à ce qu'ils aillent vers des gamins ordinaires pour arrêter ce phénomène. Cela a été flagrant avec l'exemple d'un élève l'année dernière, j'avais une petite qui était porteuse de troubles envahissant du développement, elle était tout le temps en train de pleurer et un autre élève qui était sur un pan déficitaire [imitation] était tout le temps en train de chouiner comme elle. Elle est partie au mois de mai [en IME] ... du jour au lendemain il a arrêté. Ces comportements où ils s'autoparasitaient, j'ai eu besoin de les expliquer aux collègues : il faut qu'ils aillent vers les gamins ordinaires pour acquérir des comportements sociaux appropriés »* (UA 24).

L'évolution de la conception des temps en dispositif et en classe a pour conséquence une transformation des modalités pédagogiques d'enseignement au sein de l'ULIS. La différenciation pédagogique se réalise autrement et l'identité professionnelle du CUÉ n'est plus référée à la mise en place de projets pédagogiques collectifs.

Ne plus réaliser de projet pédagogique dans le dispositif (activité contrariée), pour respecter le prescrit secondaire⁴⁰ qui le proscrit (motif), avant que le sens -profond- de cette consigne ne soit pleinement partagé / assimilé, place plusieurs CUÉ en situation dilemmique. L'un se demande alors : *« est-ce que l'on peut encore mettre en place des projets avec notre groupe, sans notre groupe [seulement avec certains élèves] ... avoir des temps avec tout le groupe d'élèves pour leur redonner confiance et donner du sens aux apprentissages ? »* (UA 4). Un autre indique que ne plus faire de projet lui *« manquerait »* mais qu'il s'interroge sur son projet théâtre [légitimité de celui-ci énoncée lors de l'ACS]. Ces élèves ont *« du mal à gérer la relation à l'autre, à rester concentrés »*, il a donc *« l'impression qu'il y a vraiment un travail à faire dans le dispositif »* (UA 27).

D'autres CUÉ s'accrochent plus facilement de cette évolution.

Pour l'un, *« l'évolution du métier consiste à basculer d'enseignants, à coordonnateurs »* et à modifier la pratique de classe. Pour lui *« cela change tout »*. Les nouveaux textes concernant les ULIS l'*« ont ressourcé »*. *« Tout ce qui est projet pédagogique je ne m'y retrouvais plus dedans »* (UA 24). Par contre, il laisse la latitude à *« un CP qui est massivement inclus »* de

⁴⁰ Les prescrits secondaires sont les injonctions directes ou indirectes qui découlent des textes officiels auxquels les travailleurs sont soumis. Ici il s'agit d'une préconisation de l'IEN-ASH.

venir dans le dispositif « *le vendredi après-midi* » quand il le souhaite pour qu'« *il souffle de la semaine* » (UA 25). Le processus est visiblement inversé.

Un de ses collègues confirme. « *Notre métier a changé, on analyse les BÉP mais pour tendre vers l'inclusion* ». Il ne pense pas que « *cela pose de problème en termes de liberté pédagogique* ». Que ce soit par un travail, au sein de l'ULIS, sur les apprentissages fondamentaux ou permettant la restauration de l'estime de soi, ou encore par un projet pédagogique répondant aux BÉP des élèves en ayant besoin, l'important est que la réponse apportée s'appuie sur les BÉP et serve « *une inclusion plus facile ou plus massive* » (UA 9).

Nous constatons d'autres évolutions en termes de modalités d'enseignement au sein de l'ULIS.

Les élèves « *sont moins ensemble, on les a de manière plus morcelée par petit groupe* » et le temps « *est organisé autrement* ». Un CUÉ n'a pas « *l'impression d'avoir moins de temps* » pour enseigner les savoirs fondamentaux (action) et précise que « *l'enseignement est différent, plus individualisé* », qu'il prend sur le temps des anciens « *atelier cuisine* » (opération), pour « *optimiser les temps d'apprentissage* » (motif) (UA 26). Un second coordonnateur procède parfois pour un élève par « *préceptorat* » (UA 28) ce qui le questionne (en référence à l'intérêt du conflit socio-cognitif -entre élèves- pour favoriser les apprentissages).

Une solution se trouve peut-être dans la réponse qu'un troisième collègue lui expose alors, quant à sa nouvelle organisation : « *pour ma part, j'ai complètement changé. Il y a le groupe de CM2 ... les 3 élèves sont ensemble. Il y en a un qui n'est pas lecteur, tu ne le comprends pas quand il parle. Mais ils sont sur leur pôle CM2, comme cela ils partent ensemble en inclusion, ils ont chacun leur travail individualisé et parfois pas le même support, du coup aucun élève n'est jamais seul* ». Ce principe s'applique aussi au sein de l'ULIS les ateliers sont constitués par rapport aux classes d'inscription des élèves et le travail est différencié (UA 28). Il gère donc les inclusions et les enseignements dans le dispositif (action), en organisant le temps et les ateliers par classe d'inscription (opération), pour préserver la cohésion entre élèves d'un sous-groupe tout en différenciant (mobiles). Auparavant ses groupes étaient constitués par niveaux de compétences (évolution de l'opération) pour que chaque élève suive en classe d'inclusion selon son niveau (transformation du mobile). Son identité professionnelle a donc muté.

L'inscription en classe des élèves et la modification consécutive des temps en dispositif a aussi un impact sur la place que le coordonnateur d'ULIS a pour les élèves, mais moins pour leurs parents.

La position centrale qu'ils adoptaient en tant qu'enseignant de CLIS s'estompe au profit de l'existence de l'enseignant de la classe d'inscription.

Le CUÉ est identifié comme « *interlocuteur privilégié* » (UA 20) car souvent les parents qui les ont rencontrés avant l'arrivée de l'élève à l'école présentent le coordonnateur comme celui avec qui « *dans ce groupe-là tu vas réussir* » (UA 15), ils restent encore parfois « *la vraie maîtresse* » (UA 18). Car « *les petits mots de correspondance sont souvent rédigés par nous, les ESS [équipe de suivi de scolarisation] c'est nous qui les gérons* » (UA20, UA 23), « *on est le référent, les coups de fil au rééducateur c'est nous* » (UA 20). Tous les participants s'accordent à dire : « *il est vrai que l'on a un contact différent avec eux* », « *oui, on met en avant ce que l'enfant sait faire* », « *notre posture est différente de l'enseignant qui va simplement parler des compétences acquises ou non acquises* », « *on est identifié spécialisé* ». En cela **l'identité professionnelle du coordonnateur d'Ulis école reste inchangée : leur positionnement sur l'évaluation positive est un pilier.**

En effet, la réalité de plusieurs CUÉ est celle-ci : « *s'il y a un souci, si les parents sont inquiets à cause de quelque chose ... c'est vers nous qu'ils se tournent* » (UA 20).

Cependant, plusieurs CUÉ indiquent qu'apparaît maintenant une « *double appartenance* » (UA 18), et l'un d'entre eux l'illustre avec les propos d'un élève (revenant de sa classe de CP) répondant à un inspecteur présent ce jour-là dans son école : « - D'où viens-tu ? - De chez mon maître » (UA 20).

Cette « *double appartenance* » s'exprimerait surtout « *avec les parents des plus jeunes...qui demandent l'autorisation -c'est amusant !- pour avoir un rendez-vous pour la fin de semestre aussi avec l'autre maîtresse* » (UA 20). Alors qu'« *avec un enfant qui vient d'arriver en CM2, la maman s'adresse tout le temps à moi [CUÉ]*» (UA 22).

Malgré tout, un CUÉ pondère. Cela existait lors du fonctionnement de sa CLIS lorsque les temps d'inclusion en classe équivalaient « *à des mi-temps, des ¾ temps* » (A 21) car ses élèves n'avaient pas le même profil.

Il est à noter que la situation dialogique vécue par les participants au cours de cette séquence (ACC 11) a permis de lever plusieurs controverses dont une sur le besoin de constituer un groupe ULIS et l'autre de proposer des projets pédagogiques collectifs, au sein de l'ULIS.

Un coordonnateur précise à la fin des échanges : « *Je n'ai peut-être pas été claire avant, ils ont besoin d'être ensemble mais pas pour former un groupe, ... ce n'est pas mon groupe, c'est plutôt pour avoir un moment de soupape avant de repartir sur les classes* » (UA 25).

Si l'on se réfère à l'UA 27, un second CUÉ énonce : *« du coup, j'ai la réponse à ce que j'interrogeais. Oui, cette année je fais un projet pour toute l'ULIS mais ce n'est pas pour faire un projet pour toute l'ULIS c'est simplement que cette année j'estime que les 12 élèves ont des besoins éducatifs particuliers concernant les compétences sociales relationnelles, autour de ce qui se joue lors d'un échange. Merci, j'ai ma réponse »*. Un développement de l'activité est possible (action : mener un projet ou pas) car les opérations envisagées présentent maintenant des variantes (avec quelques élèves ou le groupe entier) car il y a transformation du mobile (de la pédagogie de projet vers une réponse ciblée pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève)

3.2.3.2 Légitimité en tant que personne ressource

Le coordonnateur d'ULIS école, depuis les circulaires de 2015 (ULIS) et de 2017 (CAPPEI), a vu explicitement adosser à sa mission d'enseignant le rôle de personne ressource. Comme nous l'avons déjà évoqué, le prescrit n'engendre pas systématiquement de mise en œuvre. Le CUÉ pour devenir personne ressource doit avant tout se sentir légitime et obtenir de ces collègues des classes cette légitimité.

La situation dialogique des ACC retranscrites (voir Annexe 10 b -ACC 12-) permet d'identifier deux versants au rôle de personne ressource : l'un cible l'« aide directe » (être « facilitateur »), l'autre vise le « conseil en pédagogie ».

Le premier rôle, d'après nos 5 coordonnateurs, est assez facile à endosser. Quand ils sont facilitateurs de démarches administratives, d'obtention d'informations, cela favorise le développement d'une relation d'aide et de confiance. Des CUÉ indiquent que *« au-delà des outils didactiques et pédagogiques, la personne ressource c'est aussi la connaissance de tout ce qui est administratif, du réseau -coordonnateurs des ESMS, référent scolaires, services de soins- qui permet de donner des réponses plus rapidement »* et d'expliquer *« des subtilités telles que la différence entre le CMPP⁴¹ et le CMPEA⁴² »* (UA 51, UA 53). Des coordonnateurs illustrent ce point en tenant ces propos : *« on est aussi en permanence un petit RASED »* (UA 53) car *« on peut leur répondre quand la question arrive, les collègues n'ont alors pas besoin d'attendre que le RASED vienne »* (UA 54), ni de *« laisser un message sur la boîte vocale de la référente⁴³ qui les rappellera quand elle aura 10 mn [car ils sont débordés] »* (UA 55).

41 Centre médico psycho pédagogique

42 Centre médico psychologique pour enfants et adolescents

43 Enseignant référent aux élèves en situation de handicap, responsable du suivi de plus de 100 élèves.

Bien que les CUÉ ne l'énoncent pas explicitement, il nous semble que ce point reste une constante de leur identité professionnelle.

Selon les contextes de travail, le second versant au rôle de personne ressource (celui de conseiller) est, en revanche, plus ou moins facile et rapide à mettre en œuvre. Lors d'une création de dispositif, il semblerait que cet exercice soit assez simple. Alors que la transformation d'une CLIS en ULIS engendrerait plus d'inertie avant que le coordonnateur soit effectivement personne ressource quant aux démarches pédagogiques, didactiques, et à la différenciation pédagogique.

A priori « *toute la différence est là* » (UA 29). Une ouverture de dispositif ULIS, quand celle-ci a été réfléchi avec une équipe volontaire et accompagnée par les inspecteurs (UA 29), place d'emblée le coordonnateur comme personne ressource. Ce n'est pas « *que tout est rose* [il faut aussi] *que les collègues apprennent à travailler avec* [le dispositif], *mais par contre, le positionnement de départ était clair* » (UA 29). Il existe des dialogues autour des élèves, des pratiques, des outils possibles à mettre en place. Les sollicitations portent sur les élèves bénéficiant du dispositif mais également sur ceux qui sont en difficulté dans les classes (UA 30). Il n'y a pas de « *rapport hiérarchique ou de collègues qui refusent un regard extérieur* » (UA 31).

Pour les autres coordonnateurs, « *les choses évoluent* », et « *maintenant on arrive à des demandes d'aide pour compléter les Géva-sco⁴⁴ première demande* » (UA 43). Cependant, endosser le rôle de personne ressource n'est pas simple. Il nécessite un travail de collaboration qui ne peut s'imposer (UA 30) surtout quand l'équipe est « *ultra stable* », avec certains enseignants sur le même poste « *depuis 25 ans* » (UA 33). « *Le sujet est complexe* » car « *on est ici à la frontière entre professionnalité et personnalité* » (UA 33, 34, 39, 40).

En effet, « *ce que renvoie l'erreur des élèves qui sont en difficulté dans leur classe* » (UA 41) aux enseignants, « *ce que cela interroge dans leurs compétences professionnelles* » (UA 42) influence le recours à une personne ressource et la nature de l'aide demandée. Selon les « *sensibilités, des collègues* » ils sont plus ou moins disposés « *à modifier leurs pratiques, à venir pousser la porte du dispositif pour voir ce qu'il s'y fait* » (UA 37) ou à « *accepter d'ouvrir la leur* » (UA 38). L'identité de personne ressource se construit donc en fonction du degré de collaboration possible entre CUÉ et enseignants, donc selon les contextes d'exercices.

44 Groupe d'évaluation scolaire : évaluation des besoins d'un élève pour lequel l'hypothèse d'une situation de handicap est posée. Cette évaluation sert une demande de compensation en termes d'orientation (en ULIS par exemple) ou de matériel adapté ou d'aide humaine...

Le coordonnateur ne construit plus son identité autour du « rôle de commercial » qui devait préparer voire « vendre » ses élèves pour les inclure, comme c'était le cas lors des CLIS (de Saint Martin, 2015). Être personne ressource consisterait désormais à « vendre » les adaptations pédagogiques proposées aux enseignants, à les convaincre en amenant « *des preuves* » (UA 57) de leur efficacité. Ceci constitue « *une porte d'entrée* » (UA 44) à la collaboration. Les CUÉ participants s'accordent à dire que le levier est de répondre en premier lieu à la demande de leurs collègues : « *ils veulent un truc qui marche, clé en main* » (UA 45). Il s'agit dans un premier temps, au moins, de répondre aux demandes d'aide des enseignants (action), en proposant des adaptations qui donnent un résultat flagrant (opération), pour convaincre de sa légitimité de personne ressource et développer ainsi l'inclusion (motifs). Cela s'opère « *par un travail spécifique sur le dispositif ou une proposition d'adaptation des supports [utilisés en classe]* » (UA 57) qui amènent certains élèves « *du dispositif, à la traine en début d'année, à se débrouiller bien mieux en fin d'année que d'autres de la classe en REP ... là ça donne une légitimité* » (UA 57 et UA 58).

Dans un second temps, quand « *ça commence à tourner, avec plus d'inclusion* » (UA 57), « *qu'ils s'emparent des supports adaptés [... et] en redemandent avec ce côté -ça va être miracle-* » (UA 59, UA 49) ; « *on commence à leur dire -peut-être que tu devrais changer ton organisation-, [...] on en vient à parler de leur façon de faire, de leur pratique* ». Mais parfois, « *là, un doute s'installe entre eux et moi ; on me répond -c'est bien la première fois qu'on me dit de fonctionner comme ça !* » (UA 56). Les coordonnateurs apportent ici des réponses (action), en proposant de modifier les pratiques d'enseignement (opération), pour que leurs collègues soient efficaces auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers (mobile) ; mais parfois cela les place en porte à faux. Le dilemme vécu s'exprime alors en ces termes pour les 5 CUÉ : bousculer l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques pour endosser pleinement son rôle de personne ressource ou préserver la confiance existant entre eux pour pouvoir continuer à exercer ce rôle ?

Les coordonnateurs participants adhèrent tous à l'idée que « *c'est un processus qui est long, qui va prendre du temps parce que là, [plus qu'au cours de la transformation des classes d'intégration en classe d'inclusion], c'est un changement vraiment profond dans la perception du métier* » (UA 59, UA 48, UA 51).

En effet, « *le problème est parfois que certains collègues sont en demande pour faire rentrer leurs élèves en difficulté dans leur modèle et cela est extrêmement compliqué [à accompagner en tant que personne ressource]* » (UA 47). L'identité professionnelle du CUÉ s'oriente donc vers l'accompagnement des collègues (action), dans la durée (opération), pour qu'ils changent

leur regard sur les difficultés des élèves et, en conséquence, leurs pratiques (motif) (UA 49, UA50, UA 51).

3.2.3.3 Faire avec et comment

Les coordonnateurs interrogés apprennent donc à « faire avec » les compétences professionnelles et les motivations différentes de leurs collègues enseignants ; pour amener ces derniers à « faire avec » les compétences et les difficultés différentes des élèves.

Ils se trouvent confrontés, parfois, à devoir aider certains enseignants à sortir d'une certaine « sclérose » (UA 35) : à retrouver (UA 72, UA 78), voire construire, « *l'esprit critique face à un support* » utilisé (UA 61, UA 62) ; à réaliser « *des choix didactiques* » pertinents en ce sens qu'ils répondent aux besoins éducatifs des élèves (UA 64).

Deux CUÉ suggèrent que la formation initiale serait en partie la cause de ces attitudes (UA 65, UA 67) : « *la liberté pédagogique, moi c'est ce qu'on annonçait à l'IUFM ; en fin de compte, j'ai eu l'impression qu'on avait uniquement critiqué les supports sans donner d'exemples de documents efficaces* » (UA 67).

Être personne ressource réside également dans l'accompagnement des collègues vers l'optimisation de leur temps. Certains CUÉ proposent ainsi d'analyser les nouveaux prescrits (action) en faisant preuve d'esprit critique, en osant restructurer son activité (opération) pour éviter d'accumuler des tâches à effectuer et optimiser son temps (mobiles). Par exemple, ne plus considérer que « *chaque année on leur rajoute des strates de tâches à réaliser* » (UA 69), mais percevoir qu'il est possible de « *remettre en cause la manière de faire globale* », ne pas amonceler mais restructurer (UA 70) ; les aider à redéfinir « *leur métier* », les aider à envisager que « *travailler comme des fous parce qu'ils corrigent pendant 1h30 par jour n'est peut-être pas efficace* » (UA 79).

C'est aussi aider à « *changer de posture* » (UA 68) quand nécessaire : revoir son « *rapport aux attentes institutionnelles* » pour ne pas « *avoir une lecture fermée des programmes* » (UA 66).

Concrètement certains CUÉ prévoient d'aider des collègues « *à faire le deuil des programmes* » (UA 78, UA 81, UA 85) et à s'emparer « *des cycles* » (UA 81). Quand un enseignant accepte l'inclusion mais leur demande « *comment va-t-on faire, il ne sait pas lire ?* ». Ils rassurent leurs collègues par des propos positifs et concrets, les déculpabilisant : « *si tu n'acceptes pas, à un moment donné, de ne pas l'amener au même endroit que les autres, tu ne vas pas y arriver et puis ce n'est pas ce qu'on te demande* » (UA 78). Ou ils le

formulent encore comme cela : « *cet enfant il n'est pas en capacité d'écrire cette année. Je lui apprends à lire par contre. On utilise des lettres magnétiques pour les dictées de syllabes, ou il écrit sur l'ordinateur [...] Moi cette année, j'ai fait le deuil qu'il n'écrive pas. Ça sert à quoi ? Tu vas essayer de toucher le plafond et tu vas sauter toute la journée et tu n'y arriveras pas* » (UA 80).

En d'autres termes, les coordonnateurs rappellent à certains enseignants comment opérationnaliser la différenciation pédagogique (action), de manière explicite et avec des exemples concrets (opération), pour déconstruire leurs gestes professionnels d'enseignement (mobile) et ainsi favoriser l'inclusion.

Pour aider les collègues, qui en ont besoin, à s'affranchir des programmes et à adapter les objectifs (motifs), ils reparlent aussi « *des outils officiels comme le PPS, la PAOA* » (UA 81) ou encore « *le PPRE*⁴⁵ » (UA 82) (action) qui alors prennent plus de sens.

Ces activités portent leurs fruits. Un coordonnateur souligne : « *j'ai plein de collègues de l'école qui ont appris à faire avec maintenant* » (UA 88). En outre, quand il existe dans l'école un noyau stable d'enseignants avec lesquelles les CUÉ collaborent, cela aide les nouveaux professeurs à adopter des pratiques inclusives (UA 91). L'inverse se produit également (UA 92).

En effet, nous l'évoquions déjà précédemment, le levier consiste à « *parvenir à travailler avec deux trois collègues pour que cela fasse boule de neige* » (UA 92), pour que « *cela se dissémine petit à petit* » (UA 74). L'identité du coordonnateur est construite autour de cette tension : « *ça fait partie du poste de coordonnateur, repérer les collègues par qui on va pouvoir faire passer des choses* » (UA 75) et prendre patience, en présentant régulièrement les actions de collaboration déjà réalisées, jusqu'à ce que la proposition soit entendue par d'autres (UA 76). D'un point de vue (théorique), il est nécessaire de permettre aux enseignants d'opérer un changement de paradigme et d'un autre (celui du terrain), les transformations ne peuvent être que progressives.

Malgré tout, dans quelques cas, de l'activité empêchée persiste : ne pas pouvoir opérationnaliser l'inclusion de certains élèves (action), même a minima pour la socialisation (opération), au motif qu'ils présentent des troubles trop sévères (« *ils hurlent durant les 3h de la matinée* ») ou sont en ULIS « *en attente de place dans des structures spécialisées* » -UA 90-).

45 Programme Pédagogique de Réussite Éducative.

3.2.3.4 Obtenir les contenus d'enseignements ou les documents en amont

Un autre type d'activité empêchée existe et freine la mise en œuvre de l'école inclusive à travers le dispositif ULIS. Il est assez fréquent que nos CUÉ (4 sur les 5) n'obtiennent pas, les contenus d'enseignement ou les documents en amont (action) pour pouvoir les adapter avant que les élèves suivent le cours en classe (motif) (UA 93, UA 98, UA 102), et ce, malgré des relances (UA 100).

Certains s'en accommodent car ils comprennent la difficulté de leurs collègues à « *préparer leur séance une semaine voire 1 jour à l'avance* » et compensent en envoyant l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) en classe pour qu'elle adapte alors les supports in situ (UA 93, UA 94). Ce point porte à controverse : un CUÉ rappelle que la réalisation des « *programmations et des progressions [...] fait pourtant partie du métier d'enseignant* » (UA 95).

Un autre coordonnateur s'en arrange également en s'expliquant en d'autres termes : « *Moi franchement quand je vois le temps que je mets à préparer les maths, mon français, ma lecture et le reste [mobile], je ne sais pas si je serais en capacité de tout adapter s'ils me donnaient leurs préparations en avance ?* » (UA 98).

Ce point de vue génère une seconde controverse : « *puisque tu saurais que les documents sont préparés en amont pour la classe, tu enverrais plus les élèves en inclusion et tu aurais moins à préparer pour le regroupement [mobile]* » (UA 99). Cette action peut alors devenir une possibilité (au sens de Vygotski⁴⁶) puisque le mobile est déplacé.

Une dernière activité empêchée est tangible pour plusieurs CUÉ. Bien qu'ils aient eu connaissance du contenu de la séance en amont, parfois ils ne peuvent pas maintenir les élèves en classe de Cours Moyen (action) pour qu'ils y réalisent certains apprentissages (par exemple ceux relatifs à la compréhension -lecture suivie-) à cause de pratiques pédagogiques discriminantes (motif), quand celles-ci consistent à faire lire les chapitres du livre à la maison puis à demander aux élèves de répondre au questionnaire en classe (UA 110).

En effet, certaines pratiques sont plus pertinentes que d'autres pour rendre l'école inclusive (et ce, d'une manière générale).

Trois coordonnateurs exposent celles de leurs collègues de cycle 2 ou 3 qui s'appuient sur des démarches constructrices de stratégies chez les élèves (UA 111, UA 112, UA 113), telles que « *Narramus* » (Cèbe et al., 2017), « *Lectorino, lectorinette* » (Goigoux et Cèbe, 2013), « *Lector et Lectorix* » (Cèbe et Goigoux, 2008). En écho, tous les CUÉ participants insistent

46 « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (cité dans Ponté et al., 2012), *i. e.* l'activité réalisée est une possibilité parmi d'autres écartées.

sur la nécessité d'une formation initiale, et/ou continue, solide sur ces démarches (UA 112, UA 113).

Deux autres enseignants spécialisés exposent l'intérêt des enseignements spirales mis en place dans leurs écoles :

- « *en conseil de cycle, dernièrement, les enseignants des classes ont souhaité mettre en place des progressions spirales pour la matière -questionner le monde- et l'argument principal était que je puisse avoir un regard sur ce qui va être étudié en CE1, en CE2 sans que j'aie toujours à demander vous en êtes où, vous faites quoi ?* » (UA 102).

- « *Moi j'ai réussi à faire passer aussi la programmation en spirale. Du coup, ... se mettent en place des échanges de service, l'un fait la science à toutes les classes ; ainsi je ne multiplie pas les interlocuteurs, c'est toujours la même leçon pour les 3 niveaux avec des exigences différentes* » (UA 103).

Un autre intérêt au fonctionnement par enseignements spirales (opération) réside dans le fait qu'alors « *la reprise du contenu notionnel en dispositif est fortement facilitée (mobile)* » (UA 103). Nous constatons ici que l'identité professionnelle du coordonnateur, bien que tournée vers l'aide en amont, l'est également vers l'accompagnement des élèves en aval de la classe lors des retours en dispositif (UA 106, UA 107, UA 109).

Pour cela, il est nécessaire de prévoir ces temps, de « *les institutionnaliser* » au risque d'avoir « *beaucoup de difficulté* » (UA 106) à opérationnaliser ce soutien en aval, surtout lorsque les élèves sont quasiment tous en classe ensemble les après-midis et très peu le matin (UA 106 ; UA 108). C'est le cas pour un coordonnateur : lorsque l'inclusion se réalise comme auparavant majoritairement pour les matières « *secondaires* » (ou, dirions-nous, moins anxigènes pour les enseignants, dans le cas où l'élève ne comprend ou ne mémorise pas tous les savoirs enseignés).

Nous avançons que l'identité professionnelle du coordonnateur est tournée vers l'aide aux collègues en proposant différentes adaptations et aménagements. Pour autant, l'activité réalisée correspondante se concrétise encore peu souvent en obtenant les informations ou documents en amont car nous venons de le voir, ceci est complexe dans certains contextes professionnels actuels.

Au cours de cette ACC, seul un coordonnateur indique demander et recevoir depuis 2 ans certains contenus avant les cours. Celui-ci travaille avec les enseignants de « *tout le cycle 3 pour les rituels de grammaire orthographe, durant ¾ d'heure chaque matin. Toutes les nouvelles notions sont abordées en cours puis consolidées par les rituels* » (UA 96). Il connaît en amont « *les 4 phrases, les 4 dictées, les mots* ». « *Les inclusions sont systématiques sur 4*

classes en orthographe, grammaire et pour certains élèves durant les séances de calculs, problèmes » (UA 97). « Tous les jours il y a une analyse de phrase, concernant la nature des mots, la fonction des mots, des groupes de mots [...] les supports sont donnés au moins une semaine à l'avance, et les adaptations sont prévues en fonction des élèves » (UA 105).

3.2.3.5 Construire et respecter les emplois du temps

Le métier de coordonnateur d'ULIS se constitue également autour de la conception d'emplois du temps individualisés pour chaque élève bénéficiant du dispositif. Cette réalité existait déjà lors des CLIS (UA122) mais nos 5 CUÉ s'accordent à dire que la nouveauté tient en ce que ces emplois du temps se complexifient en parallèle à l'augmentation des heures de présence en classe (UA 129). De ce fait, le respect des plannings devient une nécessité et la collaboration est plus indispensable qu'auparavant : *« être rigoureux sur l'emploi du temps est indispensable » (UA 118).*

Les coordonnateurs indiquent que la construction des emplois du temps des élèves est plus longue à réaliser (UA 129). Ils sont enfin achevés au cours de la seconde période de l'année scolaire -novembre, décembre- (UA 127).

En effet, il s'agit de coordonner plusieurs classes et *« superposer 8 [à 12] emplois du temps, ainsi que les soins » (UA 130).* Cela nécessite aussi parfois *« d'aller négocier pour décaler une séance d'Anglais, parce que la séance d'orthophonie d'un élève se trouve sur le même créneau » (UA 131),* afin que celui-ci bénéficie lui aussi de l'enseignement d'une langue étrangère. Ceci constituant d'ailleurs un grand changement. En outre, il faut tenir compte de la particularité des plannings des écoles bilingues (UA 116, UA 132).

D'autre part, les coordonnateurs ont besoin de placer, par anticipation, les heures des intervenants extérieurs ou les séances extérieures à l'école, pour ne pas avoir à reconstruire les emplois du temps plus que déjà nécessaire. Pour cela, l'un d'eux suggère que leur soient communiqués ces créneaux dès juin et non pas courant septembre voire ultérieurement (UA 131).

Construire les emplois du temps individuels des élèves (action), en articulant les emplois du temps des classes, les soins des élèves, les créneaux des intervenants extérieurs ponctuels ou non, les temps en dispositif (opération), est donc l'essence du métier pour ces enseignants spécialisés en ce qui concerne le pôle coordination. Le but étant, maintenant pour eux, d'optimiser les apprentissages en classe (mobiles).

Tous les coordonnateurs indiquent que majoritairement les enseignants comprennent, après deux années d'existence des ULIS, la nécessité du respect des plannings des élèves et s'en accommodent (UA 114, UA 117, UA 125, UA 138, UA 139, UA 140). Certains CUÉ acceptent une marge de manœuvre allant jusqu'à 15 mn (UA 114, UA 125), point de vue modéré par un coordinateur (UA 115) argumentant que cela lui « *semble être quelque chose que les enseignants doivent savoir faire car ils sont sur une école avec un dispositif* »⁴⁷ (UA 118).

Malgré tout, tous soulignent les difficultés qui ont pu exister ou qui persistent encore parfois et indiquent des solutions envisagées.

Entre autres, des CUÉ sont quelques fois prévenus au dernier moment d'imprévus (UA 117, UA 118) alors que certains enseignants informent par « *l'envoi d'un sms ... la veille* » (UA 118). D'autres, parfois, renvoient leurs élèves en dispositif avant l'heure prévue car « *ils ont fini leur séance* » (UA 119) ce qui gêne le coordonnateur pour continuer son travail en cours dans l'ULIS (UA 122). Cela génère de l'activité contrariée.

Un autre signale le problème d'enseignants remplaçants qui ne perçoivent pas l'importance de suivre les emplois du temps : « *quand un remplaçant fait français pendant 2 h, alors que mes CM doivent suivre une séance de sport avec lui... ou qu'il décale les maths l'après-midi* » (UA 151) les élèves ne peuvent plus suivre leurs cours dans leur classe. Le CUÉ vit alors une activité empêchée et doit modifier les activités prévues au sein du dispositif comme celles prévues en classe.

Deux interprétations à ces écarts sont données et trouvent l'approbation des 4 autres CUÉ :

- « *c'est une représentation erronée ... du dispositif ... à mon avis, ces enseignants sont encore dans une démarche d'intégration, l'élève vient pour la séance et ensuite il rejoint sa classe [i.e. le dispositif]* » (UA 120, UA 135, UA 136) ;

- ils ont des difficultés à opérationnaliser le principe de l'école inclusive, que les coordonnateurs ont, eux, intégré : « *je me souviens en 2015, l'IEN-ASH⁴⁸ avait indiqué : le point de départ c'est 100% en classe et ensuite l'élève revient en dispositif selon ses besoins* » (UA 143, UA 125).

47 Il est à noter que les enseignants demandant un poste dans une école contenant un dispositif ULIS sont prévenus de cette particularité -inscrite au projet d'école-. Ils sont donc tenus d'engager leurs pratiques professionnelles en ce sens.

48 L'inspecteur de l'éducation nationale en charge de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap lors d'une réunion de régulation ULIS.

Alors, les coordonnateurs participant à notre recherche adoptent diverses stratégies depuis deux ans (UA 138) pour servir l'évolution vers un dispositif et une école de plus en plus efficiente.

Certains utilisent la « *négociation* » (UA 125, UA 131) et/ou permettent aux enseignants de percevoir « *ce qui met à mal le dispositif* » (UA 125). Un autre, grâce à la situation dialogique de l'ACC, prévoit, à l'avenir, de discuter avec un collègue de l'impact d'un retour imprévu en ULIS (UA 124).

Une autre procédure peut être la fermeté portée par la conviction du coordonnateur (UA 133) ou d'écrire, sur un outil officiel, tel que le Document de Mise en Œuvre du PPS⁴⁹ (voir Annexe 11), « *comme adaptation et aménagement indispensables : prévenir, éviter les surprises dans l'emploi du temps* » (UA 137).

Il peut s'agir également de laisser les élèves les deux premiers jours de rentrée à temps plein dans leur classe (UA 144, 145). Cela revêt le double intérêt de positionner clairement l'élève bénéficiant de l'ULIS comme un élève de la classe, aux yeux des enseignants et de leurs camarades ; et de permettre une observation in situ efficiente pour penser les adaptations et aménagements ultérieurs (UA 148).

Une autre stratégie consiste à s'appuyer sur la présence de stagiaires professeurs des écoles dans l'établissement. Ainsi, ceux qui « *ont vu ce qu'était une matinée sur le dispositif ... en ont parlé aux autres collègues* » (UA 127).

Enfin, cela se rapproche de l'idée précédente, un coordonnateur avait déjà réalisé un échange de service avant la mise en place des ULIS. Il s'explique en ces termes : « *j'allais parler du dispositif, pendant 1h30 et, pendant ce temps, je demandais aux collègues de me prendre la CLIS... C'était très riche et du coup... les collègues ont encore en tête ce qui se passe autour et dans le dispositif* » (UA 150).

Au vu de ces données, nous comprenons toute l'importance que revêtent les emplois du temps des élèves et entendons la complexité du métier de coordonnateur qui « *fait dans la dentelle* » (CUÉ 3). Cela affermit notre analyse : l'identité professionnelle de ce travailleur est multifacette et en évolution.

49 Ce document, annexe de la circulaire n° 2016-117 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016), contient des propositions d'adaptations et d'aménagements (entre autres, du temps de l'élève) à mettre en oeuvre en fonction des besoins de l'élève.

3.2.3.6 Dilemme relatif au rôle de personne ressource : maître supplémentaire / formateur ?

Une autre évolution notable est liée au fait que le coordonnateur doit pouvoir définir son rôle exact en tant que personne ressource. La frontière qui le sépare du maître supplémentaire ou du formateur, est vécu comme un dilemme de métier pour nos 5 participants.

En effet, des pratiques de cointervention commencent à se mettre en place et questionnent le groupe (UA 152, UA 154).

Un CUÉ coprépare déjà et cointervient avec une collègue (UA 164). Il y trouve un levier fort pour développer l'école inclusive : « *c'est à ce moment-là que j'ai eu les échanges les plus riches au sujet de la différence entre inclusion et intégration* » (UA 155, UA 156).

Un autre a prévu ce fonctionnement dès la rentrée prochaine car il favorise l'inclusion des élèves. Il « *permet aux élèves d'être encore plus sur les classes. Dans cet objectif, on peut montrer qu'il est possible de travailler la compréhension avec un élève qui n'est pas lecteur* » (UA 172).

Cependant, ce sujet est source de controverse. S'agit-il vraiment de cointervention ou « *de décloisonnement* » (UA 159) ? N'est-ce pas « *hyper poreux* » (UA 160) ? Est-ce seulement « *pour les élèves du dispositif* » (UA 161) ou « *pas forcément* » (UA 162) ?

Les tenants et les aboutissants de ce type de travail collaboratif « *ne sont pas clairs* » (UA 157). Un coordonnateur pose d'ailleurs franchement la question : « *qu'est-ce que la cointervention ?* » (UA 153) et aucun de ces collègues ne répond avec certitude, bien que deux CUÉ mettent en avant de « *garder en tête le spectre des élèves du dispositif* » (UA 167, UA161). Il leur est difficile d'énoncer en quoi consiste la cointervention relativement à leur rôle de personne ressource, mais savent ce que ce n'est pas (UA 163).

En effet, les 5 coordonnateurs revendiquent fortement qu'ils ne sont pas maître supplémentaire -dont le rôle s'appuie majoritairement sur la cointervention- (UA 172). L'un redoute « *d'être utilisé en tant que personne supplémentaire... pour partager la classe en deux* » (UA 160). Un autre indique qu'il « *faut être au clair sur les objectifs, et être attentif aux dérives de devenir maître supplémentaire* » (UA 167).

Après des échanges nourris de controverses, ils s'accordent sur le besoin d'être formés pour être attentifs aux dérives possibles. Ils énoncent la nécessité de construire un positionnement professionnel clair vis-à-vis de la cointervention (UA 158) et de pouvoir différencier leur rôle de celui du maître supplémentaire (UA 165, UA 169).

Ils se questionnent tout autant sur la limite des contours du rôle de personne ressource en écho à celui de formateur (UA 178) et cherchent à s'en distinguer clairement : « *c'est un peu*

poreux avec conseiller pédagogique ; cependant, je suis désolé mais je ne suis pas conseiller pédagogique » (UA 189, UA 190).

En effet, le coordonnateur est amené à répondre à des demandes de conseil (UA 182, UA 183) ou à susciter des réflexions sur les pratiques pédagogiques car « *maintenant [depuis l'ULIS] on est beaucoup plus intrusif, on voit beaucoup plus ce qui se fait dans les classes » (UA 198).*

Les préparations communes ou les échanges sur les adaptations pédagogiques amènent (nous l'avons vu également dans le chapitre 3.3.3) les coordonnateurs à insuffler à leurs collègues un travail réflexif sur leurs démarches et à favoriser l'émergence d'un esprit critique vis-à-vis d'outils et de supports d'enseignement (UA 175, UA 177, UA 178, UA 180, UA 187).

Malgré tout, cette activité est source de controverse.

Deux participants se demandent si leur rôle consiste à « *synthétiser des démarches didactiques* » (UA 178), ou craignent de trop accompagner car l'« *écueil possible serait que les enseignants considèrent le coordonnateur comme un expert, la seule ressource experte. Alors qu' il faut que ces conseils soient un appât et non une fin en soi » (UA 184).* Pour l'un, « *à l'origine, il s'agissait de répondre aux questions sur le plan administratif ... mais à entendre »* ses collègues, il doute que son rôle s'arrête là (UA 189). Pour l'autre, la personne ressource « *c'est plutôt quelqu'un qui est là passif. Cette ressource existe et, en tant qu'enseignant, tu peux aller toquer à la porte de la ressource qui peut te répondre » (UA 192).*

La situation dialogique amène alors nos coordonnateurs à mettre en parallèle les propos tenus avec ce qu'ils ont perçu du texte officiel décrivant le rôle de personne ressource (voir Annexe 2 : circulaire n° 2015-129) pour aboutir à un consensus :

La Personne Ressource « *peut impulser » (UA 196) (action) activement « les pratiques pédagogiques » (UA 194) et « didactiques » (UA 196) (opération) pour centrer son rôle sur le développement de l'école inclusive comme l'indiquent les prescrits » (UA 196) (motif).*

Cependant, pour dépasser entièrement leur dilemme, ils précisent (l'opération en la liant avec un autre motif) : « *sans faire le travail à leur place » (UA 186) « pour ne pas donner l'habitude ... de se reposer sur toi » (UA 196).* Nous observons ici un déplacement du métier de coordonnateur vers un niveau « d'accompagnement ».

Tous les coordonnateurs s'accordent donc sur la nécessité de « *ne pas porter seuls l'école inclusive » (UA 197).*

L'identité professionnelle de nos 5 coordonnateurs se redessine donc à partir d'une frontière devenue poreuse entre personne ressource et formateur ; mais s'établit clairement sur un rôle « moteur de l'école inclusive » (UA 194) **en collaboration** avec leurs collègues enseignants.

3.2.3.7 Tensions liées au manque de temps pour collaborer / besoin de soutien de l'Institution

Au cours des autoconfrontations croisées n° 14 et 18 (voir Annexe n° 10, g et h), nos 5 participants expriment une tension liée à un manque de temps formel concernant le travail collaboratif nécessaire au fonctionnement du dispositif. Ils mettent en parallèle un besoin de soutien institutionnel pour pouvoir opérationnaliser les modalités de formalisation envisagées. Déclinons en premier lieu les deux types de temps que nos coordonnateurs ont identifiés. Nous envisagerons ensuite l'aide qu'ils souhaiteraient que l'Institution leur apporte dans la mise en œuvre de ces temps (UA 200, UA 201, UA 202, UA 207, UA 211).

Nos cinq participants s'accordent à dire que les heures prévues⁵⁰ (par le texte officiel) pour la gestion des élèves à PPS ne suffisent pas⁵¹ à réaliser le travail collaboratif en jeu (UA 199, UA 203, UA 206, UA 216). Cela place les CUÉ en situation de dilemme concernant les 24 h que les enseignants ont à consacrer, entre autres, aux élèves en situation de handicap : « *ce n'est pas que les collègues sont contre les temps de travail avec le coordonnateur, mais les 108 heures sont déjà atteintes en février* » (UA 204). Quelle attitude doivent-ils alors adopter ? Ne plus collaborer ? Dépasser les temps de travail ?

Ils ont identifié deux types de temps nécessaires à ce travail collaboratif : des temps collectifs (lors des conseils des maîtres de l'école, des conseils des maîtres de cycle, et de réunions « d'information / formation ») et des temps en binôme (coordonnateur – enseignant de l'élève).

Concernant les temps collectifs ayant trait aux conseils des maîtres, certains coordonnateurs indiquent leur efficience (UA 209). Ils sont organisés régulièrement (opération), le CUÉ qui y participe (action) peut ajouter un sujet à l'ordre du jour (UA 219, UA 215) et ainsi faire « *passer ses messages* » (mobile) (UA 215). Dans d'autres contextes professionnels, ce n'est pas toujours le cas (UA 208). Le CUÉ peut rarement discuter de sujets fondamentaux en lien avec le dispositif ULIS (activité empêchée ou contrariée) car d'autres points sont abordés en

50 « Vingt-quatre heures forfaitaires consacrées : à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle) ; à l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège ; aux relations avec les parents ; à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, sect. I.2).

51 Se reporter également au chapitre 3.1.2.

priorité : « *qui tient la buvette à la fête de l'école* », « *qui ouvre le portail* ». « *Pendant ce temps, on ne parle pas de l'apprentissage de la lecture [pour les élèves à BÉP] !* » (UA 207). L'organisation de l'ordre du jour peut, lui, causer le report prévu d'une « *réflexion sur la méthode Singapour* » (UA 210).

Il semble à ces enseignants spécialisés qu'il est nécessaire de préparer ces conseils à partir de problématiques telles que : « *Comment favorise-t-on l'inclusion ? Quelle différenciation penser pour l'enseignement de la lecture ?* » (UA218).

Ils questionnent alors le « *statut du directeur qui ne peut pas imposer une directive contrairement au supérieur hiérarchique, car il ne l'est pas* » (UA 213) et qui « *font avec leur équipe* » (UA 211).

En revanche, un second type de temps collectif ne porte pas à controverse. Les coordonnateurs sont unanimes en ce qui concerne la nécessité de mettre en place des temps d'information (formation ?) à leur retour de réunions de régulation⁵² : « *Quand je rentre je n'ai le temps de parler de rien, ni des outils, ni des notions vues* » (UA 215). Ils vivent une activité empêchée, à savoir, partager le contenu des réunions de régulation ULIS ; alors que cela permettrait de créer une culture commune nécessaire à une collaboration efficace (UA 216, 226, 227).

Nos cinq participants sont d'avis à ce que les temps en binômes soient également institutionnalisés. Les temps informels mettent à mal ces enseignants spécialisés tout comme leurs collègues car ils donnent l'impression ou engendre une charge de travail hors des temps de service impartis⁵³ (UA 223). Ce que nous considérons car, comme nous l'évoquions dans notre partie théorique, la subjectivité est la clé de voûte de notre épistémologie : plus que l'activité réalisée, c'est **l'activité réelle qui impacte le professionnel**.

Ces temps sont centrés sur le projet de l'élève bénéficiant de l'ULIS et inscrit en classe.

Ils permettent d'échanger sur les contenus d'enseignements prévus, et de coconstruire les évaluations adaptées (UA 219). Ils permettraient de corédiger le LSU (UA 225) ; et le document de mise en œuvre du PPS (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016) pour peu, et

52 Réunions entre coordonnateurs d'ULIS au cours desquelles ils échangent sur leurs pratiques, l'éthique de l'école inclusive ; l'équipe de l'inspection ASH leur apporte des informations sur les dernières directives officielles, les outils institutionnels ; les forment aux nouveaux outils numériques, démarches pédagogiques...

53 Le temps de coordination « interne » nécessaire par enfant a été évalué consciencieusement par un coordonnateur et s'élève à 6 ou 7 heures. Cela équivaut pour un enseignant à consacrer 21 heures, pour 3 élèves inscrits dans leur classe, sur les 24 imparties **entre autres** à cette tâche.

c'est aussi une demande, que l'Institution épaula les coordonnateurs dans la présentation aux enseignants de l'utilité et du sens de ce dernier outil pédagogique (UA 227).

Ils permettraient aussi une préparation commune des équipes de suivi de scolarisation⁵⁴ (UA 219). Les enseignants, parfois et selon les contextes professionnels (UA 229), assistent aux ESS (UA 203), ce qui pourrait se généraliser car cette présence est formatrice pour eux (UA 220). En effet, cela donne sens au GÉva-Sco (UA 222), évite ainsi qu'il soit envisagé comme une charge de travail supplémentaire.

En outre, la présence des enseignants aux ESS revêt deux autres intérêts : « *le coordonnateur ne perd pas son temps ni celui de son collègue à lui rendre compte a posteriori, et ce dernier peut entendre directement le retour positif des familles [quant aux bénéfices des temps en classe]* » (UA 221).

Au cours de cette situation dialogique, les coordonnateurs ont envisagé des solutions qui nécessitent le soutien des inspections car elles s'appuient sur la présence ponctuelle d'un remplaçant dans l'école.

Les ESS se réalisent souvent sur le temps de classe. « *Pourquoi, dans ces cas, les enseignants ne seraient-ils pas remplacés pour y assister ?* » (UA 232). Deux inspecteurs avaient en outre émis la « *proposition qu'un remplaçant passe dans les classes à chaque fin de période pour que l'enseignant spécialisé coordonne les projets avec les enseignants des classes* » (UA 233) ou qu'il « *viennne sur l'école pendant une journée ou deux, en fin de première période, pour que le coordonnateur et chacun de ses collègues réfléchissent, en binôme, aux adaptations et aménagements pédagogiques en complétant le document de mise en œuvre du PPS* » (UA 235). Cette solution recueille l'adhésion de plusieurs CUÉ (UA 234) et présente l'avantage de donner un sens concret au document de mise en œuvre du PPS (voir Annexe 11) aux yeux des enseignants (UA 236) et qu'en retour « *les collègues amènent un regard différent sur les enfants ... ils enrichissent ainsi [la façon dont le CUÉ perçoit ses élèves]* » (UA 241).

D'autre part, grâce à ces échanges certains coordonnateurs décident de modifier leur activité : L'un « *préparait le GÉva-Sco à l'avance et le donnait aux collègues [action] en leur demandant d'y ajouter des éléments* » (motif), sans que cela soit efficient puisque ses collègues n'y inséraient rien de plus. Il décide de procéder, à l'avenir, à « *l'inverse en donnant le GÉva-Sco vierge* » (action) (UA 237) pour qu'ils le complètent et/ou sollicitent son aide (motif).

54 ÉSS : Réunion (au moins) annuelle en présence de l'enseignant référent handicap, de ou des enseignants et des parents de l'élève en situation de handicap pour réaliser une évaluation de l'année scolaire de l'enfant.

Un autre indique ne pas « *avoir pensé auparavant à préparer le GÉva-Sco en commun* » et souhaite dorénavant le mettre en place (UA 240).

La question d'un travail collaboratif autour des écrits officiels ne se posait pas lors des CLIS, les élèves étant inscrit dans le dispositif (UA 239). Maintenant que ces derniers sont inscrits dans les classes, l'identité du coordonnateur évolue indiscutablement vers un rôle d'incitateur, favorisant la collaboration. Cependant, cette dernière demande d'institutionnaliser des temps pour qu'une culture commune favorise l'efficacité et le sens du travail collectif et donc son efficacité .

C'est en ce sens que nos coordonnateurs sollicitent l'appui de l'inspection.

Les participants à cette étude ne peuvent porter, seuls, l'éthique et les directives nouvelles de l'école inclusive. Leur identité professionnelle ne se construit pas dans cette direction (UA 261). Nous envisageons donc à présent l'aide qu'ils souhaiteraient que l'Institution leur apporte dans la mise en œuvre de ces temps et la construction d'une culture commune.

Tous nos participants notent un besoin d'information descendante à destination des enseignants pour chaque nouveau texte officiel (UA 227, UA 228, UA 242) et ce, pour y donner du sens, éviter qu'ils ne le vivent comme une charge de travail supplémentaire (UA 243, UA 251). En effet, les réunions d'information concernant la circulaire ULIS, qui se sont déroulées pour 4 CUÉ ont été utiles (UA 245) : « *il y avait eu une intervention de l'IEN ASH et de l'IEN de circonscription avec toute l'équipe ; cela a été judicieux pour lancer l'ULIS au regard des nouveaux textes* » (UA 249, UA 250). Cependant, cela ne suffit pas : « *ce qui a manqué ensuite, c'est de formaliser du temps pour de la réflexion avec toute l'équipe ; accompagnée si besoin par l'équipe de circonscription* » (UA 249).

Lorsque cette information n'a pas eu lieu, cela freine la mise en œuvre du dispositif et le coordonnateur est soumis à des tensions non négligeables : « *j'ai encore eu cette question en conseil des maîtres la semaine dernière : mais alors pourquoi, à quoi sert l'ULIS si cela doit fonctionner comme ça [élèves en classe] ! Moi j'étais démunie* » (UA 247).

En outre, tous nos CUÉ pensent que leur rôle ne consiste pas à « *transmettre les textes officiels* » (UA 246), ni « *à obliger [leurs collègues] à les lire et à réfléchir dessus* » (UA 260). Ils ont besoin que l'Institution pose les directives (UA 250, UA 248) surtout concernant les écrits institutionnels : « *sur le GÉva-Sco, on est vraiment en dilemme, qui est responsable de sa rédaction⁵⁵ le coordonnateur, l'enseignant, les deux ?* » (UA 251). Il en est

⁵⁵Ce dilemme est lui aussi exprimé dans le courriel de CUÉ 6 (voir Annexe 7) au sujet du LSU et du PAOA : ce coordonnateur se demande s'il doit les compléter seul, demander à ses collègues de les remplir. Il se questionne sur la charge supplémentaire que cela leur occasionnerait.

de même quant au document de mise en œuvre du PPS qui, de plus, est connu des CUÉ mais de peu d'enseignants (UA 226, UA 256).

Est-il possible d'utiliser comme levier les réunions de directeurs ? (UA 256). Ces derniers pourraient-ils assister à une équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) au moins une fois pour percevoir le sens que revêt le GÉva-Sco ? Voire, également, que chaque enseignant s'y rende ? (UA 257).

Pour construire cette culture commune, l'Institution pourrait-elle mettre en place aussi des temps de formation (sur les 18 heures obligatoires) pour qu'enseignants et CUÉ puissent parler le même langage (UA 254, UA 255, UA 259, UA 260, UA 261) : besoins éducatifs particulier vs difficultés des élèves ; outils efficaces (GÉva-Sco, document de mise en œuvre du PPS) vs écrits supplémentaire à rédiger ; école inclusive vs école normative.

En effet, dans les écoles « *il n'y a pas de mauvaise volonté mais les enseignants ne peuvent pas se former tout seuls !* », ni uniquement avec l'appui du coordonnateur de l'ULIS (UA 261, UA 263).

3.3 Conclusion

Dans nos analyses nous avons tenté de rendre compte, le plus fidèlement possible, des propos de nos cinq participants : de leurs actions, opérations et motifs ; des activités contrariées ou empêchées, des dilemmes et tensions vécus.

Nous avons également mis en évidence l'expression de controverses dont le dépassement a permis d'envisager pour certains coordonnateurs de nouvelles actions.

À partir de ces éléments, nous avons pointé l'évolution de l'identité professionnelle des participants et avançons que celle-ci est tournée vers le travail collaboratif, l'aide aux enseignants des classes, alors qu'auparavant primait l'aide aux élèves.

En outre, ces analyses ont mis en évidence la nécessaire construction d'une culture commune entre coordonnateurs et enseignants des classes et ce avec l'aide de l'Institution et de ses représentants.

Ces analyses nous permettent d'envisager maintenant un retour sur notre problématique et sur les hypothèses heuristiques que nous posons en conclusion de notre partie théorique. Nous discuterons également notre méthodologie.

4. Quatrième partie : discussion

Pour mémoire, notre problématique de recherche se formulait en ces termes :

Quelles tensions professionnelles vivent les coordonnateurs d'ULIS école, quels dilemmes de métier doivent-ils dépasser pour exercer dans l'école inclusive en tant que personne ressource et transformer ainsi leur identité professionnelle ?

Notre objectif épistémique était donc de mieux connaître les évolutions du métier de coordonnateur d'ULIS école. Notre revue de littérature nous avait amenée à proposer des hypothèses heuristiques que nous rappelons ci-dessous :

- les problèmes rencontrés par les CUÉ revêtaient une **forme dilemmique** ;
- il existerait une asymétrie entre **le CUÉ et l'enseignant de la classe d'inscription : l'un considéré comme formé-expert, l'autre non** ;
- la résistance quant au **concept d'école inclusive**, difficile à opérationnaliser, serait un frein au développement de l'identité professionnelle de personne ressource car briderait la mise en œuvre du dispositif ULIS école ;
- les CUÉ **renormaliseraient** les nouveaux prescrits (*i.e.* circulaire ULIS de 2015 et circulaire CAPPEI de 2017) pour pouvoir agir dans leur contexte professionnel (les particularités de leurs collègues, de leurs élèves, de leur école).
- un **nouveau « genre professionnel »** se créerait autour d'un pivot : le travail collectif au sein de l'école ;

Cette recherche visait également, par sa méthodologie, à permettre aux participants de se rendre compte de ces tensions et dilemmes ou conflits intrapsychiques, pour produire du développement de l'activité professionnelle.

Dans cette partie de notre mémoire, nous répondrons donc à cette problématique en discutant nos résultats et notre analyse, dans un premier temps, en ce qui concerne la visée épistémique, puis, dans un second temps, en ce qui concerne la visée transformative.

4.1 Visée épistémique (compréhension du métier de CUÉ)

En cherchant à mieux comprendre le métier de coordonnateur d'ULIS école, en plus du dilemme proposé en hypothèse heuristique (expert *vs* non expert), notre analyse (chapitre 3) nous a permis de relever trois dilemmes supplémentaires : temps en classe *vs* temps en dispositif, forcer le travail collectif *vs* préserver la relation professionnelle, personne ressource

vs maître supplémentaire ou formateur. Nous confirmons donc que les problèmes rencontrés par les CUÉ revêtent des formes dilemmiques que nous discutons en suivant.

4.1.1 Dilemmes

4.1.1.1 Expert vs non expert

Nos résultats montrent que se positionner en tant qu'enseignant spécialisé comme expert ou non expert est un élément saillant du métier de coordonnateurs d'ULIS école. Trois professionnels abordent ce point lors de leur autoconfrontation simple. Pour deux d'entre eux, le coordonnateur est expert de la communication, des adaptations pédagogiques et des besoins éducatifs particuliers. D'ailleurs, au cours des autoconfrontations croisées n° 12 et n° 19 (voir Annexe 10 b et i), ils réaffirment leur légitimité en tant qu'expert (UA 35, UA 184). À l'inverse, un CUÉ se considère comme non expert et vit son rôle de personne ressource comme « *une responsabilité de plus* »⁵⁶.

Ces données nous laissent donc à penser que deux coordonnateurs ont dépassé ce dilemme alors qu'il est bien présent pour un autre. Mettre en regard l'expertise de l'enseignant de classe (spécialiste de l'enseignement et de la différenciation pédagogique en grand groupe d'élèves) et celle de l'enseignant spécialisé (expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers) pourrait permettre d'accompagner des professionnels à se positionner sans crainte de « surplombance » et d'agir sur le sentiment de responsabilité supplémentaire.

En revanche, il sera judicieux de notre part, lors d'une formation prochaine, de nourrir la controverse autour de ce dilemme, pour vérifier ce que nous avançons et obtenir le point de vue des deux coordonnateurs qui ne se sont pas exprimés.

Nos résultats sont donc moins saturés que ceux de Thomazet et Mérini (2014). Nous pointons tout de même que trois coordonnateurs sur 5 ont abordé le sujet de l'expertise sans même que nous l'ayons insufflé lors des ACS ou porté en thème d'une ACC. Ces auteurs ont travaillé sur les maîtres E, nous nous sommes penchés sur les coordonnateurs d'ULIS école, ce dilemme ne serait-il donc pas une constante de la construction de l'identité professionnelle d'enseignant spécialisé ?

4.1.1.2 Temps en classe vs temps en dispositif

Nos résultats concordent avec ceux de Garnier (2016). Le dilemme qu'il a identifié auprès de coordonnateurs d'ULIS second degré, à propos des temps d'inclusion, est d'actualité pour les

56 Les citations des CUÉ renvoient aux verbatims déjà présents dans la partie résultats et analyse.

coordonnateurs d'ULIS école : optimiser le temps entre les bénéfiques qu'apportent l'enseignement spécialisé lors des regroupements et ceux consécutifs aux moments en classe est un dilemme fort.

En effet, les CUÉ vivent une action suspendue⁵⁷ lorsqu'ils enseignent moins les apprentissages des fondamentaux car ils mettent un point d'honneur à favoriser les temps en classe (motif). Pour jauger de la quotité de temps en classe ou en dispositif, les besoins éducatifs particuliers (BÉP) des élèves sont mis en avant, ce qui correspond aux prescrits primaires (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013; Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

Nous avançons qu'une alternative au dilemme « temps en dispositif / temps en classe » se trouve peut-être dans le 3^{ème} axe de l'action du coordonnateur car, que le coordonnateur peut enseigner aux « *élèves de l'Ulis [...] dans la classe de référence* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1.4).

L'activité de coenseignement en classe aide-t-elle les coordonnateurs à dépasser ce dilemme ? Nos résultats montrent que nos cinq CUÉ ne mettent pas encore en place cette modalité de travail. Un de ces professionnels œuvre en co-intervention et un autre envisage le coenseignement au cours de l'année scolaire à venir. Nous n'avons pas identifié cette voie avant l'ACC et n'avons donc pas animé les débats, à ce moment de la situation dialogique, pour savoir si cette piste est une solution au dilemme temps en dispositif / temps en classe. Cela ouvre certainement une perspective en termes de recherche et de formation.

4.1.1.3 Forcer le travail collectif vs préserver la relation professionnelle

Un troisième dilemme, vécu par nos cinq coordonnateurs, s'exprime en ces termes : bousculer l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques pour œuvrer « *à l'accessibilité des apprentissages* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, annexe 1, sect. 1), utiliser la fermeté portée par une forte conviction quant à l'école inclusive, et/ou user de négociation, voire patienter avec certains pour préserver la confiance existant entre eux et maintenir ainsi une relation professionnelle viable. Ce dilemme avait déjà été identifié par Thomazet et al., en 2014, sous l'expression « collaborer vs imposer ».

Nos analyses (voir 3.2.3.2) mettent en évidence que l'identité professionnelle du CUÉ s'oriente vers l'accompagnement des collègues (action)⁵⁸, dans la durée (opération), pour que

57 Au sens de Clot (1999, cité dans Félix, Amigues, et Espinassy, 2014).

58 Nous rappelons les trois composantes du concept d'activité (énoncés précédemment en 3.2.2) sur lesquelles nous appuyons notre analyse : « *Selon Leontiev (1976), l'activité est organisée en trois niveaux : un sujet agit en fonction de buts (« actions ») et ces actions sont indexées à la fois à des « mobiles vitaux » (ce qui pousse*

ces derniers changent leur regard sur les difficultés des élèves et, en conséquence, leurs pratiques (motif). Ils rassurent aussi leurs collègues quant à leurs capacités à prendre en charge les élèves bénéficiant du dispositif ULIS en les amenant à relativiser le seuil d'exigence qu'ils ont vis-à-vis des élèves relativement à l'atteinte des programmes. Ces données confirment les conclusions de Mazereau (2014), centrées sur des enseignants de CLIS dont l'activité permettait « *aux enseignants [ordinaires] de restaurer leur sentiment de compétence vis-à-vis des élèves handicapés* » (Mazereau, 2014, p. 27). Elles nous incitent alors à proposer cette activité comme une constante de l'identité de coordonnateur (de CLIS puis) d'ULIS voire d'enseignant spécialisé au vu des résultats concordant des travaux de Thomazet et al. en 2014.

Les cinq participants sont également aux prises avec un autre dilemme, dont nous préciserons le contexte d'apparition ultérieurement (en section 4.1.3) : faut-il imposer, suggérer ou non la corédaction des écrits pédagogiques officiels tels le GÉva-Sco, le document de mise en œuvre du PPS, la PAOA ? Ils se demandent qui, du coordonnateur ou de l'enseignant, est responsable de leur rédaction depuis que les élèves sont inscrits dans les classes ? Après les échanges dialogiques, ils s'orientent nettement vers une coresponsabilité, sans avancer de certitude en termes de directives reçues : les prescrits primaires seraient à relire en ce sens et un prescrit secondaire explicite serait probablement utiles à communiquer aux équipes d'école. Il se pourrait que soit ici en jeu un déficit de prescriptions (Grimaut et Saujat, 2011), ou une « sous-prescription des moyens » (Amigues, 2009, p. 17) pour atteindre les objectifs prescrits.

4.1.1.4 Personne ressource vs maître supplémentaire vs formateur

Le récent rôle de personne ressource que doivent endosser les coordonnateurs, amène nos 5 collègues à vivre un quatrième dilemme. La frontière qui sépare ce rôle de celui de maître supplémentaire ou de formateur, leur paraît floue.

Les pratiques de cointervention qui commencent à se mettre en place questionnent le groupe sur la porosité du rôle de personne ressource et de maître supplémentaire. Après des échanges nourris de controverses, les cinq participants s'accordent sur le besoin d'être formés pour être attentifs aux dérives possibles. Ils énoncent la nécessité de construire un positionnement professionnel clair vis-à-vis de la cointervention, du coenseignement et tiennent fortement à différencier leur rôle de celui du maître supplémentaire.

l'individu à agir) et à des opérations (ce que le sujet met en œuvre concrètement) » (Zimmermann et al., 2012, p. 197).

Ils se demandent tout autant quels sont les contours du rôle de personne ressource en écho à celui de formateur et cherchent également à se distinguer clairement de ce dernier. En effet, le coordonnateur est amené à répondre à des demandes de conseil (degré de travail collectif identifié également par Thomazet et al., en 2014, chez les maîtres « E ») ou à susciter des réflexions sur les pratiques pédagogiques, les outils et supports d'enseignement.

Comme l'ont identifié Ponté et al. (2012) pour d'autres enseignants spécialisés, nous confirmons que le déplacement des limites du métier de coordonnateur amène ce professionnel à passer au second plan l'aide directe à l'élève, et au premier plan, son activité de personne ressource auprès du maître de la classe (*i.e.* l'aide directe au maître qui conduit à aider indirectement l'élève).

4.1.2 Résistance quant au concept d'école inclusive

Nos analyses tendent à confirmer que le concept d'école inclusive reste encore difficile à opérationnaliser pour certains enseignants. Il nous semble que cela bride la mise en œuvre du dispositif ULIS école car, comme l'avance Benoit (2014), « *le développement de l'école inclusive entraîne une déconstruction des notions actuelles de scolarisation, d'apprentissage et d'éducation afin d'établir les préconditions de l'apprentissage de tous* » (p. 196), ce qui ne va pas de soi⁵⁹.

En effet, nos coordonnateurs n'entretiennent pas le même rapport à la norme que certains de leurs collègues des classes, ce qui, dans notre recherche, est à l'origine de certaines tensions⁶⁰. Pour exemple, les évaluations ne sont pas toujours envisagées sous le même angle (normatif vs positif ou par échelle de compétences) ce qui complexifie l'activité de travail autour du LSU, de la PAOA ou des adaptations pédagogiques à mettre en œuvre collectivement.

Des divergences de conception, quant à l'essence du dispositif ULIS qui retentissent, entre autres, sur la réalisation et le respect des emplois du temps des élèves bénéficiant de celui-ci, sont également mis à jour par quatre coordonnateurs. Une interprétation à ces écarts trouve l'approbation des 4 autres CUÉ : les uns se situeraient parfois encore dans une démarche intégrative alors que les autres s'emploient à développer l'école inclusive.

Il nous semble que plus qu'auparavant (lorsque les élèves étaient inscrits en CLIS) cette divergence éprouve l'activité des coordonnateurs d'ULIS car ils ont à cœur que celle-ci

59 En effet, s'il est relativement facile de déconstruire théoriquement (du point de vue des paradigmes), déconstruire un métier est difficile. Le plus souvent, les recherches (Grimaud et Saujat, 2011) constatent des évolutions, « un recyclage » des gestes anciens, au service de nouvelles pratiques.

60 Au sens de Thomazet et Mérini (2014) qui définissent la notion de tension comme « une *caractéristique de la situation d'intermétier* » (paragr. 26).

fonctionne comme un dispositif ce qui ne peut plus se réaliser sans partage du même paradigme puisque les élèves sont inscrits en classe.

4.1.3 Renormalisation

Le prescrit ne peut tout anticiper. Il diffuse donc de nombreux objectifs à atteindre et par nature sous-prescrit les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser. C'est pourquoi, Zimmermann et al. (2012), définissent l'identité professionnelle comme :

« un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité [...] dont l'efficience est rendue possible par la construction d'opérations qui prennent en compte les contraintes et l'imprévisibilité des conditions de travail » (p. 198).

Il n'est donc pas surprenant que nos cinq participants aient exposé des éléments de renormalisation des circulaires concernant leurs missions (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, 2017).

4.1.3.1 Renormalisation des prescriptions relatives aux activités de sensibilisation et de formation

La circulaire n° 2017-026 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017) indique que *« l'enseignant spécialisé assure une mission de prévention des difficultés d'apprentissages des élèves »* (voir Annexe 2, sect. I.2) et qu'il *« construit et anime des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive »* (sect. I.3).

Aucune activité liée à de la prévention n'est exposée par les participants de notre étude lors des autoconfrontations. Nous supposons que cette mission n'est pas une priorité pour les coordonnateurs ou concerne plus particulièrement d'autres enseignants spécialisés. Il se peut également que la récurrence de ces injonctions en soit la raison. Un retour aux participants de notre recherche aurait éclairé nos résultats. Nous reviendrons sur cette remarque ultérieurement (dans notre section 4.3).

Concernant les actions de sensibilisation, nos analyses décèlent des discordances entre les textes officiels et l'accomplissement de cette tâche, *i.e.* entre ce que nos CUÉ voudraient mettre en œuvre et ce qu'ils peuvent réaliser (Grimaud et Saujat, 2011). En effet, seules deux actions réalisées ont été énoncées dont une action indirecte (portant sur la présentation du dispositif aux enseignants et/ou des élèves en situation de handicap à leurs camarades) alors que les cinq coordonnateurs indiquent clairement l'importance de sensibiliser sur le thème de

l'éducation inclusive. La question qui les taraude est centrée sur les modalités et le temps (quotité et formalisation) pour réaliser ces activités.

Quant aux actions de formation, elles ne peuvent être qu'une perspective puisque les injonctions prévoient que les enseignants spécialisés participent à celles-ci, ce qui ne leur laisse pas la main sur la décision de mis en œuvre. C'est en l'occurrence ce que nos données indiquent. L'activité du CUÉ est ici fortement liée à celle des inspections et de leurs acteurs. Une collaboration de plus à épingle au tableau des pratiques de ce professionnel. Nous relevons que celle-ci est nouvelle.

4.1.3.2 Renormalisation des prescriptions relatives aux activités de conseil

La circulaire n° 2015-129 enjoint des activités de « *conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, sect. 1.4).

Au cours des autoconfrontations croisées nos 5 participants expriment une tension liée à un surcroît de temps informels et donc un manque de temps formels concernant le travail collaboratif nécessaire aux activités de conseil et au fonctionnement du dispositif ULIS. En développant les propos d'Yvon et Clot (2001), nous oserions dire que l'ajustement de leur activité est « *empêché par l'organisation [trop informelle] du travail* » (p. 73).

Ils sollicitent le soutien de l'Institution pour pouvoir opérationnaliser les modalités de formalisation envisagées. Nous retrouvons ici les conclusions de Lantheaume et Simonian (2012) : les renormalisations élaborées par les enseignants conduisent ces derniers « *à demander une institutionnalisation des nouvelles formes d'activité qu'ils ont su mettre en œuvre et, de fait, une reconnaissance de leur travail* » (p. 33) tout comme de celui qu'ils souhaitent développer.

Pour mémoire, il est question de deux types de temps : des temps collectifs (lors des conseils des maîtres de l'école, des conseils des maîtres de cycle, de réunions d'information, de formation), et des temps en binôme (coordonnateur – enseignant de l'élève).

Les coordonnateurs s'accordent autour d'une nécessité majeure : mettre en place des temps d'information – formation (ce qui rejoint nos précédents propos). Au cours de la moitié des ACC (n° 13, 14, 17 et 18), ils concluent sur la nécessité de construire une culture commune au sein des équipes d'école au sujet de l'école inclusive.

En ce qui concerne les temps en binômes, ils sont d'avis que ceux-ci soient également institutionnalisés. Ces temps de concertation informels mettent à mal l'activité des enseignants spécialisés tout comme celle de leurs collègues.

Enfin, les participants avancent que leur rôle ne consiste pas à transmettre les textes officiels à leurs collègues, ni à être les seuls à donner sens à leurs contenus et aux outils institutionnels qu'ils contiennent.

4.1.4 Genre professionnel

Nos analyses tendent à montrer que, contrairement à ce que nous supposions, un « nouveau » genre professionnel ne se crée pas. En revanche, nous constatons une évolution majeure du genre de métier de coordonnateur (de la CLIS à l'ULIS). Avant de développer nos propos, définissons le concept de « genre professionnel ».

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit » (Clot et Faïta, 2000, p. 11). D'après ces auteurs, *« les genres de discours et les genres de techniques forment ensemble ce qu'on peut appeler des genres d'activités »* (p. 12). Ils *« définissent non seulement la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables »* (p. 13).

Comme l'identité professionnelle est un processus singulier tout en ayant un caractère collectif (Zimmermann et al., 2012), lors des analyses, nous avons porté notre attention sur les éléments mettant en lumière ce caractère collectif et donc le genre du métier de CUÉ.

Nous détaillons donc ci-dessous les constantes et les évolutions du genre professionnel « coordonnateur d'ULIS école ».

4.1.4.1 Constantes de l'identité professionnelle du coordonnateur d'ULIS école

L'évaluation positive, le rapport à la singularité des élèves, sont des piliers de l'identité professionnelle du CUÉ. Son positionnement professionnel reste centré sur les encouragements des élèves, les renforcements positifs en fonction des efforts fournis et non pas seulement des tâches ou apprentissages réussis.

Il est encore facilitateur de démarches administratives, d'obtention d'informations par sa connaissance des acteurs et partenaires de l'école inclusive, du cadre législatif et réglementaire et de ses subtilités.

Comme auparavant l'identité professionnelle du coordonnateur, est tournée vers l'accompagnement des élèves en aval de la classe (lors des retours en dispositif).

Cependant, un développement de l'activité du CUÉ oriente celle-ci vers la conception d'adaptations en amont des séances en classe. Nous avons également pointé d'autres évolutions.

4.1.4.2 Évolutions de l'identité professionnelle du coordonnateur d'ULIS école

La modification de la conception des temps en dispositif et en classe a pour conséquence une transformation des modalités pédagogiques d'enseignement au sein de l'ULIS. L'identité professionnelle du CUÉ n'est plus référée à la mise en place de projets pédagogiques collectifs (qui donnent sens aux apprentissages) au sein de l'ULIS mais aux réponses pédagogiques à apporter aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Le métier de coordonnateur d'ULIS école perpétue la conception d'emplois du temps individualisés pour chaque élève bénéficiant du dispositif. Cependant, la norme du CUÉ devient la complexité des emplois du temps et leur variabilité dans le temps. Le but majeur étant maintenant de prioriser les temps en classe.

Autre modification, la position centrale que ces enseignants spécialisés occupaient auprès des élèves et de leurs parents (lors des CLIS) s'estompe au profit de l'émergence du statut de l'enseignant de la classe d'inscription pour aboutir à une « *double appartenance* »⁶¹.

Une autre évolution notable est liée au fait que le coordonnateur est dorénavant une personne ressource pour l'école inclusive devant co-intervenir en classe, animer des actions de sensibilisation et participer à des actions de formations. Si les participants à notre étude disent avoir besoin d'éclaircissements quant à cette modalité de coopération et à ces missions, actuellement, ils positionnent clairement leur identité professionnelle en se distinguant du maître supplémentaire et du formateur, tout en signifiant que les frontières entre ces métiers sont devenues poreuses (nous l'évoquions précédemment en section « dilemmes ») suite aux dernières injonctions (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, 2017).

Une quatrième évolution mise à jour est relative à l'impression que ressentaient les coordonnateurs « *de faire un métier de « commercial »* » (Garnier, 2016, p. 112), *i.e.* de « *vendre* » les capacités de leurs élèves auprès de leurs collègues (Mazereau, 2014). Nous supposons qu'en conséquence de l'inscription des élèves dans les classes, et non plus au sein du dispositif ULIS, l'identité du CUÉ se construirait autrement que sur le mode « du commercial ». Cette idée est à relativiser. En effet, nos données montrent qu'être coordonnateur ne consisterait plus à « *vendre* » leurs élèves (reconnus par tous comme

61 Pour mémoire, les citations des CUÉ renvoient aux verbatims déjà présents dans la partie résultats et analyse.

également ceux de la classe) mais à promouvoir les adaptations pédagogiques proposées aux enseignants. Leur action réside dans un premier temps au moins, dans le fait de répondre aux demandes d'aide de leurs collègues, par un processus opératoire qui consiste à proposer des adaptations qui donnent un résultat flagrant. Ils parviennent ainsi à convaincre et à favoriser l'efficacité des temps en classe. Alors, dans un second temps, ces enseignants spécialisés peuvent orienter leurs réponses, quand nécessaire, vers la modification des pratiques d'enseignement.

Nos analyses révèlent aussi un développement du genre : les CUÉ ont intégré pleinement à leur métier leur rôle en faveur de l'école inclusive. Preuve en est, le nombre d'activités empêchées, contrariées... dont l'exposé se conclut, lors des ACC, sur l'impossibilité pour eux de promouvoir et porter seuls l'école inclusive. La question du travail collectif entre CUÉ et enseignants mais également entre CUÉ et équipes des inspections de circonscription devient alors centrale. Cependant, pour que celui-ci soit efficace l'institutionnalisation de temps pour construire une culture commune autour du concept d'école inclusive (qui n'est pas à notre avis⁶², nous le rappelons, synonyme d'inclusion scolaire) est incontournable.

Pour construire cette culture commune, les CUÉ proposent diverses pistes d'activités (que nous avons détaillées précédemment dans notre partie « analyse ») dont la mise en place de temps de formation systématisés afin de construire avec leurs collègues « *un langage opératif* » (Lantheaume, 2016). Des concepts incontournables et des sujets dilemmiques pourraient être abordés, tels que : besoins éducatifs particuliers vs difficultés des élèves ; outils efficaces (GÉva-Sco, document de mise en œuvre du PPS, PAOA, LSU) vs écrits supplémentaires à rédiger ; école inclusive vs école normative.

En effet, dans les écoles « *il n'y a pas de mauvaise volonté mais les enseignants ne peuvent pas se former tout seuls !* », ni uniquement avec l'appui du coordonnateur de l'ULIS.

4.2 Visée transformative (développement de l'activité)

En plus de mieux comprendre le métier de coordonnateurs d'ULIS école, notre méthodologie nous a permis de mettre en place des autoconfrontations croisées dans l'optique d'« *une activité réflexive du collectif sur son propre travail* » (Clot et al., 2000, p. 6).

En outre,

« l'un des effets du dispositif consiste en général à dépersonnaliser les conflits vécus dans son activité professionnelle pour les voir d'un autre œil. Dans son rapport à

62 Fondé sur ceux de Benoit (2013), Gardou (2014), Thomazet (2008).

l'autre et aux collègues, les dilemmes « personnalisés », vécus au « je », sont mis en partage et souvent assumés comme des épreuves communes »

(Van der Maren et Yvon, 2009, p. 15).

Les situations dialogiques ainsi menées ont donc permis aux CUÉ d'exprimer leur activité réelle et parfois de développer leur « pouvoir d'agir » (au sens de Clot). Nous indiquons ci-dessous quelques illustrations de développement de l'activité des CUÉ participants.

Deux coordonnateurs étaient en proie à un conflit intrapsychique centré sur les projets pédagogiques collectifs au sein de l'ULIS. Bien que partageant l'idée que celui-ci est un dispositif et non plus une classe, il était difficile pour eux « d'abandonner » cette modalité d'enseignement.

Au cours d'une ACC, la situation dialogique leur a permis de déplacer leur mobile ou d'envisager de nouvelles opérations et ainsi de résoudre ce conflit. Pour l'un d'eux, l'important fut alors de pouvoir proposer des moments de répit en dispositif pour tenir compte de la fatigabilité cognitive des élèves et non pour garder un groupe d'élève « à soi ». Pour l'autre, un élargissement des actions possibles a eu lieu (mener un projet ou pas) car les opérations envisagées présentent maintenant des variantes (avec quelques élèves ou le groupe entier) en lien avec la transformation du mobile (de la pédagogie de projet vers une réponse ciblée pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève).

Une autre discussion a abouti à un consensus collectif au sujet du rôle de personne ressource pourtant source de controverses à l'origine des échanges.

Un second sujet controversé, celui de l'adaptation des supports en amont des séances en classe, a donné lieu finalement au développement possible de cette activité dans la mesure où les CUÉ se sont accordés sur le fait que sa mise en œuvre permet de réduire le temps de préparation des séances au sein du dispositif (ces deux temps se compensant alors).

Lors d'une autoconfrontation, un coordonnateur prévoit à l'avenir de discuter avec un de ses collègues de l'impact d'un retour imprévu en ULIS.

Grâce à d'autres échanges, certains enseignants spécialisés décident de modifier leur activité : l'un en inversant opération et motif (donner le GÉva-Sco vierge pour que leurs collègues le complètent et/ou sollicitent son aide) ; l'autre en modifiant l'opération (rédiger le GÉva-Sco en commun et non seul).

Les situations exposées ci-dessus témoignent de ce que Moussay et Flavier (2014), se référant à Engeström, ont constaté dans leurs recherches : « un nouveau sens est possible grâce à la création de nouveaux buts et à l'évolution des motifs d'action, autrement dit à une extension de l'objet de l'activité » (p. 102).

La visée développementale ne s'arrête pas là. Il nous semble que par essence la situation dialogique centrée sur l'activité de travail, telle qu'elle est menée en clinique de l'activité, a permis, au-delà du développement des activités d'enseignement, de conseil, de coordination des participants... un développement des aptitudes de communication par évolution de la conception qu'ont ces derniers du point de vue d'autrui (prise en compte du réel des interlocuteurs).

Pour exemple, lors de l'ACC n° 11 (voir annexe n° 10 a), un coordonnateur exposant son activité, s'entend répondre par un de ses collègues : « *je ne suis pas d'accord* » (UA 19). En retour, des échanges ont lieu (« *ce n'est pas une histoire d'être d'accord ou pas ...* » -UA 20-) dont notre intervention, pour confirmer ces propos en rappelant entre autres la valeur heuristique de la subjectivité d'autrui. Les participants se sont accordés de suite sur l'importance d'écouter la réalité de l'autre et d'énoncer son activité (ou son point de vue) sans involontairement remettre en cause ceux de son interlocuteur. Il nous semble que le groupe s'est rendu compte, au cours de cette situation dialogique, de l'impact des postures d'énonciation sur la qualité de la communication. Ceci a été bénéfique in situ (réinvestissement de l'expression « *dans ma réalité* » libérant la parole). Nous pensons également que cette posture peut favoriser le développement des interactions des CUÉ avec leurs collègues et servir les relations avec les partenaires (parents, services de soins... qui souvent expriment un autre point de vue -une autre réalité- qui est tout autant à considérer).

4.3 Méthodologie

Nous évoquons, en partie 2 de ce mémoire, la singularité de notre méthodologie (*i.e.* ne pas avoir filmé de l'activité de travail). Nous proposons de vérifier si cela a impacté la récupération de données en termes d'activité de travail. Il nous semble, au vu des éléments concaténés dans nos résultats et notre analyse que nous avons bien relevé de l'activité réalisée et réelle. Cependant, nous sommes loin de pouvoir jauger de l'impact que cela a eu puisque nous ne pouvons effectuer de travail comparatif⁶³ (qui d'ailleurs aurait peu de sens puisque l'important est d'avoir pu répondre à nos objectifs de recherche).

Nous ne reviendrons pas sur le degré d'influence d'une question initiale utilisant le terme « représentation » car nous l'avons creusée précédemment (nous renvoyons le lecteur en section 3.1.1). Cependant, bien que nos résultats soient recevables, l'observation directe de l'activité des CUÉ auraient certainement apporté des données supplémentaires.

63 Comparer nos résultats avec des données qui seraient récoltées en filmant de l'activité au sein d'écoles possédant une ULIS (séances d'enseignement au sein du dispositif, en classe, collaboration hors classe...).

En revanche, nos analyses n'ont pas encore été transmises aux participants (*i.e.* aucun retour au collectif) puisqu'elles ont été rédigées durant les vacances scolaires. Nous n'avons donc pas obtenu d'acceptation interne auprès d'eux (ce que nous tenons à réaliser d'ici la soutenance de ce mémoire). En ce sens, nos interprétations sont à ce jour à affirmer.

Cependant, la triangulation des cadres d'analyse (ACS, ACC, saturation des dialogues, courriel de CUÉ 6 ; codage thématique des ACS puis codage des ACC par identification des actions-opérations-mobiles) apporte une validité aux savoirs produits dans notre étude. Nous regrettons malgré tout ne pas avoir eu le temps de mettre en parallèle l'analyse du rapport d'évolution de CUÉ 7 (voir Annexe 8).

Enfin, nous pensons avoir respecté le critère de fiabilité qui « *porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143); et qui permet de répondre positivement aux questions suivantes : « *Est-ce que le fil conducteur de cette recherche est clair ? Est-ce que les différentes décisions que le chercheur a été amené à prendre pendant la recherche sont justifiées ?* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143).

4.4 Conclusion

La méthodologie de recherche qualitative/interprétative n'a pas pour objectif de généraliser un savoir. « *Le savoir produit est [...] vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats.* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 128). Nous tenons donc à rappeler que nos conclusions concernent l'analyse de l'activité de travail des cinq coordonnateurs d'ULIS école sollicités. Pour autant, nous présumons qu'elles sont représentatives.

Pour plus de certitude, réitérer cette étude avec d'autres CUÉ et/ou en récupérant des données directes d'activités de travail serait une voie.

Conclusion et perspectives

Ce mémoire se proposait d'identifier les tensions et dilemmes professionnels que vivent cinq coordonnateurs d'Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) école, suite aux derniers textes officiels, parus entre 2015 et 2017, qui amènent ces enseignants spécialisés à développer leur rôle de personne ressource. Le travail de ces coordonnateurs est complexe : ils doivent œuvrer pour que leurs élèves puissent bénéficier de l'inclusion scolaire en collaborant avec leurs collègues « ordinaires » autour des adaptations spécifiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves ; tout en gardant à leur propre compte certaines phases d'enseignement.

Notre étude s'est appuyée sur l'épistémologie et la méthode de la clinique de l'activité. Elle a cherché à savoir comment ces cinq coordonnateurs d'ULIS école développent leur activité professionnelle pour conduire au mieux la scolarisation des élèves avec troubles des fonctions cognitives, en recentrant l'enseignement aux élèves en situation de handicap sur la classe ordinaire.

Nous avons constaté que ces enseignants spécialisés entrent dans un processus de transformation de leurs actions, mobiles et opérations, servant ainsi l'évolution de leur identité professionnelle à partir des conflits intrapsychiques (*i.e.* les dilemmes et tensions) qu'ils vivent professionnellement et qu'ils dépassent.

Notre analyse s'est attachée à rendre compte, le plus fidèlement possible, des interventions des cinq participants concernant leurs actions, opérations et motifs, leurs activités contrariées ou empêchées, leurs tensions et dilemmes de métiers.

Nous avons mis en évidence l'expression de controverses dont le dépassement a permis d'envisager pour certains coordonnateurs de nouvelles actions.

À partir de ces éléments, nous avons repéré l'évolution de l'identité professionnelle des participants et constaté qu'elle est tournée vers le travail collaboratif, l'aide aux enseignants des classes, quand auparavant primait l'aide aux élèves.

Par ailleurs, notre analyse laisse apparaître la nécessité de temps formalisés pour que les coordonnateurs et les enseignants des classes construisent une culture commune (*i.e.* un "langage opératif"). A priori, cela ne peut se réaliser qu'avec l'aide de l'Institution et de ses représentants au cours de temps de formations et de réunions institutionnalisées. Il s'agit de "quitter l'informel" pour créer des espaces propices au développement du "pouvoir d'agir" de ces professionnels.

D'autre part, l'identité professionnelle des coordonnateurs engagés dans notre étude évolue le long d'une frontière devenue poreuse entre le rôle de personne ressource et de formateur; mais, elle s'établit clairement autour de la collaboration avec leurs collègues enseignants et l'Institution (entre autres, les équipes de formateurs des inspections de circonscription) quand il s'agit d'être moteur de l'école inclusive.

L'éclairage que nous avons apporté sur l'évolution de l'identité professionnelle des coordonnateurs d'Ulis école, peut se poursuivre. Il serait intéressant d'approfondir cette recherche d'une part avec d'autres coordonnateurs et d'autre part, avec les professionnels des équipes d'école des cinq coordonnateurs ayant participé à cette étude.

En termes de formation, mettre en place une démarche favorisant le débat entre ces professionnels, permettrait aux informations exprimées par le CUÉ et par les enseignants d'« être partagées pour devenir une ressource commune pour le développement de l'activité » (Moussay et Flavier, 2014, p. 115), nous envisageons ici l'activité individuelle et collaborative.

Nous espérons que ce mémoire servira l'école inclusive, en permettant aux enseignants (ordinaires et spécialisés) concernés par les ULIS écoles d'y puiser des ressources.

Par ailleurs, il nous semble que les résultats de ce travail pourraient éclairer l'Institution et ses représentants. En effet, comme l'écrivent Clot et Leplat (2005), « *la connaissance précède ici l'action et l'analyse du travail est l'instrument méthodologique chargé de recueillir les données empiriques à partir desquelles vont s'orienter l'action d'expertise et les préconisations adressées aux décideurs* » (p. 304).

Bibliographie

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Bataille, P., et Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école - Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés* (Cahiers Pédagogiques). ESF Éditeur.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (61), 49-64. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0049>
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0189>
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2008). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00974777>
- Cèbe, S., Goigoux, R., Zémanel, et Brunelet, M. (2017). *Narramus, MS-GS. La sieste de Moussa: apprendre à comprendre et à raconter*. Paris: Retz.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité, Abstract. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes, 36.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- de Saint Martin, C. (2015). Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion. *Recherches et éducatives*, (14), 93-105.
- Delaubier, J.-P. (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010* (No. 2011-104) (p. 49). IGEN. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf
- Delmas, C. (2010). Yves Clot, Le travail à coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. *Lectures*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/lectures/1064>

- Félix, C., Amigues, R., et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation*, 52-62.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 11-20. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0011>
- Garnier, P. (2016). Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. *Carrefours de l'éducation*, (42), 105-118. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0105>
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs: CE1-CE2*. Paris: Retz.
- Grimaud, F., et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (8). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*. (CRP, p. 37-59). Sherbrooke.
- Lantheaume, F. (2016). Le travail collectif intermétier : éléments de problématisation. Consulté 18 août 2018, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/developper-le-travail-collectif-intermetier>
- Lantheaume, F., et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17. <https://doi.org/10.3917/lstdle.453.0017>
- Leplat, J. (1992). Les représentations fonctionnelles dans le travail. Dans *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (Octares, p. 107-120).
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975).
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005).
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Pub. L. No. 2013-595, 2013-595 (2013).
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0021>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002a). Bulletin officiel n°6 du 7 février 2002. Circulaire n° 2002-024. Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un

- trouble spécifique du langage oral ou écrit. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002b). Bulletin officiel n°19 du 9 mai 2002. Circulaire 2002-113. Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009a). Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009. Circulaire n° 2009-087. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS). Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009b). Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009. Circulaire n°2009-088. Adaptation et intégration scolaires. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid42619/mene0915410c.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010. Circulaire n° 2010-088. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré. Consulté 14 août 2018, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Bulletin officiel n° 8 du 21 février 2013. Circulaire n° 2013-019. Personnels enseignants du premier degré. Obligations de service. Consulté 15 août 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Bulletin officiel n° 31 du 28 août 2014. Circulaire n° 2014-107. Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent. Consulté 14 août 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015. Circulaire n° 2015-129. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Consulté 12 février 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016. Circulaire 2016-117. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Consulté 15 août 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). Bulletin officiel n°7 du 16 février 2017. Circulaire n° 2017-026. Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée. Consulté 14 août 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018, février). ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire). Consulté 7 octobre 2018, à l'adresse <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=73&cHash=2c2142776f>
- Moussay, S., Étienne, R., et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 59-69. <https://doi.org/10.4000/rfp.1127>
- Moussay, S., et Flavier, E. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, (37:1), 96-119.
- Ponté, P., Thomazet, S., et Mérini, C. (2012). Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. *Recherche en éducation*, (Hors série n° 4), 31-41.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (CRP, p. 122-151). Quebec: Sherbrooke.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Thomazet, S., Merini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, (36), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. *CNAM*, 14.
- Van der Maren, J.-M., et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série –*, (7), 42-63.
- Yvon, F., et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, (8), 63-73. <https://doi.org/10.3917/cite.008.0063>

Zimmermann, P., Flavier, E., et Méard, J. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants. *Carrefours de l'éducation*, (34), 195-210. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0195>

Annexes

Annexe 1 : circulaire ULIS n° 2015-129

Annexe 2 a (p. 1 et 2) : annexe I de la circulaire CAPPEI n° 2017-026

Annexe 2 b (p. 3 et 4) : annexe III.1.f de la circulaire CAPPEI n° 2017-026

Annexe 2 c (p. 5) : annexe III.3.c de la circulaire CAPPEI n° 2017-026

Annexe 3 a : tableau de montage pour la vidéo de base de l'ACC

Annexe 3 b : clé USB contenant les données filmiques des entretiens initiaux, en ACS et en ACC

Annexe 4 : analyses des données des entretiens initiaux et ACS (a à e / de CUÉ 1 à CUÉ 5)

Annexe 5 : analyse comparée des données des ACS

Annexe 6 a : trame vierge pour prise de notes lors de l'ACC

Annexe 6 b : écrits produits par les CUÉ lors de l'ACC

Annexe 7 : courriel de CUÉ 6

Annexe 8 a : écrit de CUÉ 7

Annexe 8 b : écrit commenté de CUÉ 7

Annexe 9 : analyse de notre rôle lors des ACC

Annexe 10 : analyses des données recueillies lors des ACC (a à i)

Annexe 11 : annexe de la circulaire n° 2016-117 -document de mise en œuvre du PPS-

Annexe 12 : mél envoyé aux CUÉ participants pour retour sur leur expérience

Annexe 13 : engagement de non plagiat

- **auteur** : Florence Masse
- **date de soutenance** : 21/09/2018
- **nombre total de pages du mémoire** : 100
- **directeur de mémoire** : Serge Thomazet

- **titre** : Coordonnateur d'ULIS école
- **title** : Coordinator of ULIS School

- **sous-titre** : Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource : quelles réalités ?
Quelle transformation de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ?
- **subtitle** : Practice in the inclusive school as a resource person : what realities? What transformation of the professional identity for this specialised teacher?

- **résumé** :

Ce mémoire s'attache à identifier les tensions et dilemmes professionnels que vivent des coordonnateurs d'Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) école à un moment particulier de l'évolution de leur métier qui les amène à développer leur rôle de personne ressource, suite aux derniers textes officiels, parus en 2015 et 2017, tendant à recentrer l'enseignement aux élèves en situation de handicap sur la classe ordinaire. Le travail de ces coordonnateurs est complexe : ils doivent œuvrer pour que leurs élèves puissent bénéficier de l'inclusion scolaire en collaborant avec leurs collègues « ordinaires » autour des adaptations spécifiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves, tout en gardant à leur propre compte certaines phases d'enseignement.

Notre étude s'appuie sur l'épistémologie et la méthode de la clinique de l'activité. Elle cherche à savoir comment cinq coordonnateurs d'ULIS école développent leur activité professionnelle pour conduire au mieux la scolarisation des élèves avec troubles des fonctions cognitives. Ces enseignants spécialisés entrent dans un processus de transformation de leurs actions, mobiles et opérations, servant ainsi l'évolution de leur identité professionnelle à partir des conflits intrapsychiques (*i.e.* les dilemmes et tensions) qu'ils vivent professionnellement et qu'ils dépassent.

- **abstract** :

Following the 2015 and 2017 latest official texts, which tend to refocus teaching to pupils with disabilities on the ordinary class, this thesis focuses on identifying the professional tensions and dilemmas experienced by specialized teachers (coordinators) of Local Inclusive Education Unit (ULIS) schools at a particular time of the evolution of their profession which leads them to develop their role as resource people. The work of these coordinators is complex : they have to ensure that their pupils can benefit from school inclusion by collaborating with their colleagues from the mainstream school around adaptations specific to the special educational needs of students while conducting certain phases of teaching on their own.

Our study is based on the epistemology and the method of the activity clinic. It seeks to find out how five school coordinators are developing their professional activities to provide the best schooling for students with disorders of the cognitive function. These specialized teachers enter into a process of transforming their actions, motives and operations, thus serving the evolution of their professional identity from the intrapsychic conflicts (*i.e.* dilemmas and tensions) that they experience professionally and that they overcome.

- **mots-clés** : coordonnateurs – Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) école - identité professionnelle - dilemmes – école inclusive - collaboration -

- **keywords** : coordinators - Local Inclusive Education Unit (ULIS) school - professional identity - dilemmas – inclusive school - collaborative work -