UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2018

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Identité professionnelle à l'heure de l'école inclusive : quelles conceptions de l'inclusion en lien avec les contextes d'intervention ?

De Almeida, Eliana

How to cite

DE ALMEIDA, Eliana. Identité professionnelle à l'heure de l'école inclusive : quelles conceptions de l'inclusion en lien avec les contextes d'intervention ? Master, 2018.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103571

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Identité professionnelle à l'heure de l'école inclusive : quelles conceptions de l'inclusion en lien avec les contextes d'intervention ?

MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ (MESP)

Par

Eliana De Almeida

DIRECTRICE DU MÉMOIRE

Coralie Delorme

Membres du Jury

Marie-Laure Danalet

Greta Pelgrims

Genève, janvier 2018

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

Notre travail s'inscrit dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Il questionne en particulier l'identité professionnelle des enseignants spécialisés, à la lueur de l'application de l'école inclusive à Genève, depuis deux contextes d'enseignement : *Institution* versus *Appui à l'intégration*. À partir d'entretiens effectués avec dix enseignants spécialisés, notre objectif est de saisir comment le parcours biographique, les pratiques et expériences professionnelles, dans un contexte particulier impactent les conceptions des enseignants, sur l'inclusion scolaire. Nos résultats montrent qu'un groupe d'enseignants nommé, *à dominance ambivalente*, bien que favorable à l'inclusion scolaire et adoptant des pratiques la soutenant, montre des réticences à une adhésion complète à l'inclusion scolaire. Nous montrons aussi que ce dernier groupe provient des deux contextes d'interventions. Enfin, il apparaît qu'une formation initiale dans l'enseignement ordinaire et/ou une expérience professionnelle d'enseignant spécialisé en soutien à l'intégration en classe ordinaire sont de puissants facteurs amenant à une forte adhésion à l'inclusion scolaire.

Table des matières

1. Introduction **1**

2. Cadre Contextuel **1**

2.1 Législations école inclusive **1**

2.2 Circonscription du cadre contextuel **2**

2.3 Les multiples contextes d'intervention **3**

2.3.1 Contexte Institution 4

2.3.2 Contexte Classe spécialisée 5

2.3.3 Contexte Soutien à l'intégration 6

2.3.4 Profil des élèves 6

2.4 Définitions : structure et contexte **7**

2.4.1 Mise en tension entre le contexte Institution et Soutien à l'Intégration 8

3. Cadre Conceptuel **9**

3.1 L'intégration scolaire : l'émergence d'un mouvement **10**

3.2 L'inclusion scolaire **12**

3.2.1 Les Limites du concept 19

3.3 L'identité professionnelle **20**

3.3.1 L'identité professionnelle enseignante 21

3.3.2 Les tensions identitaires 25

4. Problématique **25**

5. Méthodologie **28**

5.1 Aperçu des structures 33

5.2 Présentation de l'échantillon 33

5.3 Mise en œuvre de la démarche méthodologique 40

6. Dispositif d'analyse des données **41**

6.3 Les tensions repérées **46**

6.3.1 Exemple d'analyse du cas de Bruno 48

7. Présentation et discussion des résultats **51**

7.1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES 51

7.1.1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés 54

7.2 Les conceptions de l'école inclusive des ES..... 63

7.2.1 Deux perceptions distinctes de l'inclusion scolaire 63

7.3. Les typologies des tensions émergées..... 67

7.3.1 Tableau de synthèse de tensions repérées 68

7.3.2 Tensions identitaires communes dans des contextes variés 74

7.3.3 Tensions identitaires spécifiques à Cadillac 75

7.3.4 Soutien à l'intégration : un contexte à redéfinir ? 78

8. Syntèse des résultats 80

9. Apports et perspectives 83

1. Introduction

De nos jours, les discours prônant l'inclusion sociale sont courants. Ils sont scandés par la société civile, comme le mouvement *Black lives maters,* ayant émergé aux États-Unis, dénonçant notamment, les violences policières, commises à l'encontre de la communauté noire (Rickford, 2016). Ce type de discours n'est pas seulement véhiculé par la société civile. Des organisations telles que l'Unesco, la Banque mondiale et l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) diffusent également un *discours inclusif* où des minorités culturelles et linguistiques, ou encore des populations migrantes seraient mieux prises en compte que par le passé en certains lieux (Gallant & Denis, 2008).

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la thématique concernant l'*inclusion* est également présente. Notre expérience professionnelle dans le cadre de l'enseignement spécialisé, nous a permis de côtoyer des enseignants spécialisés. Nous avons constaté que les discussions au sujet de l'*école inclusive* suscitent des débats au sein des équipes. Ce qui a éveillé notre curiosité. Ces débats n'ont pas seulement lieu dans un contexte professionnel donné. En témoigne le nombre d'articles parus dans la presse non spécialisée (La Tribune de Genève, 2015 ; Le Matin, 2017 ; Le Temps, 2010). Les réactions souvent fortes, observées chez les enseignants spécialisés nous ont interpellées. Ce constat nous a amenés à questionner l'identité professionnelle des enseignants spécialisés et leurs perceptions en lien avec l'émergence de *l'École inclusive.*

2. Cadre Contextuel

2.1 Législations école inclusive

Dans le domaine scolaire, depuis 1994, l'adoption de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), pousse les différentes nations à adopter des lois soutenant davantage une école plus inclusive. L'argumentation en faveur d'une école plus inclusive s'appuie d'une part sur des principes démocratiques et humanistes (Thomazet, 2008), mais aussi sur différentes recherches arrivant au constat que l'inclusion offre plus d'avantages qu'un enseignement ségrégatif (Doudin & Lafortune, 2006 ; Ramel et Lonchampt, 2009 ; Rousseau et *al.* 2010). En Suisse, dès 2007, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée détermine que les enfants et les jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) ont droit à des mesures de pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a, Art.4). Ces mesures prennent différentes formes et sont implantées dans différents contextes d'enseignement.

2.2 Circonscription du cadre contextuel

Notre étude s'intéresse à l'identité professionnelle des enseignants spécialisés[1] exerçant actuellement au sein de contextes professionnels distincts, à la lumière de l'*école inclusive*.

Nous discuterons l'émergence de discours inclusifs produits dans différents domaines, en particulier dans le cadre de l'enseignement spécialisé à Genève. Nous nous intéressons aux liens existant entre l'implantation de politiques scolaires plus inclusives et l'identité professionnelle des ES. En effet, plusieurs auteurs relèvent que la profession enseignante se transforme de façon importante suite à des changements législatifs impulsés par les gouvernements ainsi que des institutions d'enseignement (Tardif et Lessard 2004, Cattonar, 2012). Makumera et Balleux (2013) précisent que le métier d'enseignant s'est complexifié tout en se détériorant. D'après ces auteurs, les causes sont multiples. Elles concernent de nouvelles politiques éducatives exigeant plus d'inclusion scolaire.

Il est également question de restrictions budgétaires successives, ainsi que de phénomènes sociaux ayant un impact sur l'institution scolaire comme l'émergence de nouvelles constellations familiales, la transformation du rapport à l'autorité ou encore la nécessité de gérer la diversité ethnoculturelle. Parallèlement à cela, d'autres études révèlent que la profession enseignante semble être en souffrance et en mal de reconnaissance (Lantheaume & Hélou 2008 ; Maranda & Vivier 2011). Par exemple, Makumera et Balleux (2013, p.66) au Québec, relèvent que « les changements sociaux […] que traversent la société et l'institution scolaire, affectent la légitimité et l'identité enseignante, dans la mesure où les enseignants ne se sentent pas toujours à la hauteur ou qualifiés, pour faire face aux nouvelles réalités et aux nouveaux besoins des élèves ».

L'identité professionnelle (Perez-Roux & Balleux, 2014) comprend des dimensions biographiques d'une part **(**rapports de soi à soi**)** et d'autre part, des dimensions relationnelles (rapports de soi, aux autres significatifs). De notre côté, nous nous intéresserons tant aux lieux dans lesquels les professionnels déploient leur activité, mais aussi à leurs expériences professionnelles passées. Nous souhaitions justement prendre en considération, le contexte professionnel où se déploie l'enseignement spécialisé et comprendre les liens entre ce dernier et l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé dans un contexte législatif soutenant l'école inclusive.

---

[1] Afin de faciliter lecture de ce document nous nous référerons aux enseignants spécialisés en utilisant les initiales majuscules ES.

Nous commencerons par la circonscription du champ de l'enseignement spécialisé. Puis, nous présenterons les multiples contextes d'intervention existants. Nous verrons sur quelles bases législatives l'école inclusive s'appuie (législation école inclusive).

Nous exposerons ensuite les trois principaux contextes d'enseignement spécialisé que l'on trouve en Suisse, à savoir :
- le contexte *Institution*
- le contexte *Classe spécialisée*
- le contexte *Soutien à l'intégration*

Nous définirons ce que nous entendons lorsque nous utilisons le terme *structur*e et *contexte*. Ensuite, nous décrirons les spécificités de la mise en œuvre de l'enseignement spécialisé dans le canton de Genève. Nous préciserons les motifs nous ayant amené à considérer exceptionnellement, le contexte *Classe spécialisée* en tant que *Soutien à l'intégration*. Nous présenterons les raisons nous amenant à placer en opposition ou plutôt, en tension, les ES issus du contexte *Institution,* face à ceux exerçant en contexte de type *Soutien à l'intégration***.**

Tout au long de ce travail, nous nous référons à la notion d'élèves à besoin éducatifs particuliers (BEP). En effet, nous adhérons au postulat selon lequel, une situation de handicap, ou de difficultés scolaires résulte de l'inadéquation entre les besoins de l'élève et les caractéristiques du contexte dans lequel il est amené à assumer des tâches et un rôle social d'élève (Pelgrims & Cèbe, 2010). Cette perspective nous amène donc à nous intéresser tout particulièrement aux enseignants spécialisés. Nous y reviendrons plus en détail dans le cadre théorique lorsque nous aborderons le concept d'inclusion scolaire.

2.3 Les multiples contextes d'intervention

L'enseignement spécialisé « comprend l'éducation scolaire et tous les domaines de la prise en charge au-delà de la scolarisation, en particulier des pratiques et actions éducatives avec des personnes présentant des besoins particuliers qui ont cours par exemple dans le milieu familial, dans les structures de prises en charge à caractère résidentiel, dans les activités de loisirs, dans la prime enfance comme à l'adolescence et à l'âge adulte » (Emery, 2016, p.10).
La lecture de plusieurs recherches internationales (European Agency for special needs and Inclusive education, 2012, cité par Emery, 2016) concernant les élèves à BEP, montre qu'il existe trois contextes d'enseignement spécialisé :

- l'intégration en classe ordinaire
- les classes intégrées dans les écoles ordinaires
- les écoles séparées de l'enseignement ordinaire

De fait, dans le cadre scolaire genevois, nous retrouvons également ces trois contextes (Pelgrims, 2013) sous des appellations pouvant légèrement varier. Le contexte *intégration en classe ordinaire*, est appelé *Soutien à l'intégration*. Il s'apparente à un dispositif d'enseignement spécialisé visant le retour ou le maintien de l'élève désigné à BEP au sein de l'école ordinaire. Le contexte de la classe d'enseignement intégrée dans les écoles ordinaires, est également appelé, *classe spécialisée*. Pour finir, le contexte regroupant les écoles physiquement séparées de l'établissement ordinaire se nomme *Institution.* Nous serions tentés de définir les contextes en listant les caractéristiques communes des élèves accueillis. Néanmoins, cette option s'avère inopérante. De fait, Pelgrims (2016, p.24) rappelle que la présence de différences entre élèves est une caractéristique de toute classe. Or, l'orientation des élèves vers un contexte de type *Institution*, *Classe spécialisée* ou *Soutien à l'intégration* « repose sur des démarches d'évaluations pronostiques où l'approche psycho-médicale prédomine » (Pelgrims, 2016, p. 22). Suivant cette logique, la prise en charge serait différenciée selon le contexte dans lequel l'élève se trouve. Cependant le profil hétérogène des élèves présents dans les trois contextes, ne nous permet pas d'identifier une typologie d'élèves propres à chaque contexte. Ainsi, il paraît plus pertinent d'identifier les spécificités des contextes d'enseignement à travers leur organisation.

2.3.1 Contexte Institution

Nous adhérons à la définition du contexte ***Institution*** proposée par Emery (2016 p.16). Est considéré en tant qu'**institution** tout établissement :

- accueillant des enfants et/ou des adolescents institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, quelle que soit la désignation, le type et le degré de sévérité de ces besoins ou encore les troubles, déficiences et facteurs étiologiques (organiques, environnementaux) qui les sous- tendent ;
- implanté dans un espace séparé physiquement d'un établissement d'enseignement ordinaire ;
- dispensant des prestations d'enseignement spécialisé couplées à des prestations d'éducation et de soins thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, psychothérapie...), voire paramédicaux (physiothérapie, ergothérapie...) ;

- organisé en faisant appel à des expertises professionnelles différenciées dans l'évaluation et la prise en charge des enfants et/ou adolescents accueillis ». (Emery, 2016).

Dans le cadre de différents stages suivis à la Maîtrise en enseignement spécialisé (MESP), nous avons pu constater que parfois des intégrations d'élèves issus du contexte ***Institution*** ont lieu en école ordinaire. L'ES possède une marge de manœuvre importante quant à la mise en œuvre de projet d'intégration des élèves dont il est responsable. Cependant, Vandeira-Maréchal (2006, p. 34) relève qu'« un élève placé en institution dispose d'opportunités d'apprentissage bien plus restreintes que ses pairs fréquentant des classes ordinaires ou spécialisées ». Elle poursuit en précisant que « la diminution du temps d'enseignement […] est principalement due à des choix d'équipe, où pour chaque enfant, les professionnels tentent de trouver un équilibre cohérent entre enseigner, accompagner et soigner ». Les équipes pédago-thérapeutiques de ce contexte disposent donc d'une marge de manœuvre concernant les savoirs à enseigner ainsi que les projets d'intégration de leurs élèves. Toutefois, aujourd'hui cette marge de manœuvre semble s'estomper. Pour répondre aux exigences du RIJBEP (règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (2011), le PEI (Projet Educatif Individualisé) est mis en place au sein de différentes structures de l'OMP. Une des spécificités de ce document est qu'il contraint notamment les ES à spécifier les objectifs qu'ils visent avec les élèves (Thévenouz & Boutière, 2017).

Dans le canton de Genève, sont considérées comme relevant du **contexte *Institution***, les structures, tels les centres de jour rattachés à *l'Office médico-pédagogique*, l'École SGIPA, ou encore l'*Atelier*, dépendant de la fondation *Ensemble*[2].

2.3.2 Contexte Classe spécialisée

Le contexte de *Classe spécialisée* **(**également appelée classe spéciale, ou *classe à effectif réduit),* se situe physiquement au sein des établissements ordinaires. L'encadrement de ces élèves est assuré en principe par des ES uniquement. La classe spécialisée accueille entre 8 et 12 élèves relevant de l'enseignement spécialisé. Les ES y exerçant disposent de libertés et de contraintes distinctes de leurs collègues, enseignants ordinaires[3]. Bien que le PER soit un outil de référence, les ES ne sont pas contraints sur un plan législatif à l'utiliser. « Cette liberté de programme est accrue en classe spécialisée qui fonctionne sans référence à un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum, des procédures d'évaluation et de promotion » (Pelgrims, 2009, p. 137).

---

[2] Consulté le 16 février 2017 sur http://www.fondation-ensemble.ch/institutions/latelier/mission/

[3] Afin de faciliter lecture de ce document nous nous référerons aux enseignants ordinaires par les initiales majuscules EO.

De plus, les classes spécialisées sont soumises à des contraintes de fonctionnement : l'hétérogénéité scolaire, l'absence de mémoire collective ainsi que la culture de l'échec et des aides. Par exemple, les parcours antérieurs des élèves, en classe spécialisée, sont très variables au niveau « du nombre d'années passées en classe ordinaire, des programmes scolaires abordés, des réussites et des échecs vécus, des ruptures sociales, pédagogiques et didactiques subies lors d'un redoublement et des transitions scolaires » (Pelgrims, 2009, p.138).

2.3.3 Contexte Soutien à l'intégration

Parmi les trois contextes d'enseignement présentés ici, le modèle de *Soutien à l'intégration* est celui se rapprochant le plus d'une approche inclusive de l'enseignement. Nous nous concentrerons sur les aspects caractérisant l'activité ou le rôle spécifique de l'ES, actif dans ce contexte. De fait, il est amené à collaborer « avec autant d'écoles, de classes et d'enseignants ordinaires qu'il y a de projet d'intégration à soutenir » (Pelgrims, 2017, p. 23). En outre, les formes d'organisation des dispositifs ou structures relevant du contexte *Soutien à l'intégration* sont multiples et requièrent de l'ES, de plusieurs collaborations. L'ES peut faire partie d'une équipe pluriprofessionnelle intervenant dans des classes d'un seul établissement comme c'est le cas à Genève des établissements scolaires de niveau primaire, ayant été dotés d'équipes pluridisciplinaires en milieu scolaire; intervenir de façon itinérante au sein de plusieurs écoles du canton ou encore être titulaire d'une classe spécialisée dans un établissement ordinaire.

Quelles que soient les formes d'organisation présentées, « le rôle d'enseignant spécialisé exerçant en *Soutien à l'intégration* consiste à soutenir ou étayer indirectement ou directement l'activité des élèves à besoins éducatifs particuliers afin qu'ils puissent intégrer le rôle d'élève en classe ordinaire, accomplir des tâches et accéder aux savoirs attendus » (Pelgrims, 2014).

2.3.4 Profil des élèves

Concernant la population d'élèves accueillie au sein de l'ensemble des contextes composant l'enseignement spécialisé à Genève, Pelgrims (2001 ; 2006) rappelle que l'une de ses caractéristiques principales est son caractère hétérogène. De fait, au sein d'un même groupe classe se côtoient des élèves présentant une variété de difficultés scolaires, de déficiences ou de troubles ; ceux-ci se distinguent également les uns des autres sur le plan des parcours scolaires suivis. Emery (2016) quant à lui, souligne qu'en se référant tant à la LIJBEP qu'à la RIJBEP, il n'est pas possible de trouver des indices explicitant les critères d'orientation vers les différents contextes de l'enseignement spécialisé.

2.4 Définitions : structure et contexte

Les structures sont considérées ici, comme des lieux où l'enseignement se déploie. Les structures sont indépendantes les unes des autres. Chacune comporte son propre fonctionnement. Les structures ayant une organisation similaire, du point de vue des types de professionnels qui y interviennent, des modalités de fonctionnement, entre différents professionnels, ou entre ES et EO correspondent quant à elles plutôt à un contexte d'enseignement.

Contexte soutien à l'intégration : spécificités genevoises

À Genève, suite à l'adoption de la loi sur l'intégration des jeunes à besoins particuliers (LIJBEP, 2008), des dispositifs de plus en plus intégratifs voient le jour. Ces derniers déploient diverses formes d'intégration. Au niveau de l'enseignement secondaire, plusieurs **Classes intégrées (CLI),** sont créées, comme par exemple les *CLI* de Cayla, Budé, Florence, Vuillonnex et Marais. Certains des élèves scolarisés dans ces CLI, sont intégrés en classe ordinaire du cycle d'orientation pour diverses disciplines. D'autres, reçoivent un enseignement spécialisé au sein de leur classe intégrée, mais sont présents physiquement dans l'enceinte du bâtiment scolaire et fréquentent la cafétéria, la bibliothèque au même titre que les autres élèves. Un autre dispositif, la Classe mixte du CO de Montbrillant, (CLIMM) accueille des élèves issus de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire au sein d'une même classe. Des ES et EO au sein du groupe classe. Au niveau de l'enseignement primaire, 6 établissements ont pris part à un projet pilote lancé par le département de l'instruction publique genevois dans lequel les EO et ES sont amenés à intervenir conjointement auprès d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire. Ce projet pilote sera prochainement étendu à d'autres établissements scolaires (DIP, 2017). Récemment, le dispositif inclusif d'enseignement spécialisé (DIES) voit le jour en septembre 2017. Il est destiné à des élèves auparavant suivis dans le préscolaire. Chaque groupe d'élèves (3, par classe régulière) est suivi par un ES ou un éducateur ainsi que de l'EO titulaire de la classe (DIP, 2017).

À la différence de la CLIMM, l'ensemble des élèves concernés relève de l'enseignement ordinaire. Ce dispositif comporte donc une visée préventive. Il cherche à maintenir des élèves considérés à BEP au sein de leur classe d'appartenance (ordinaire). Il existe également le centre d'appui déficience visuelle (CADV) ainsi que le centre pour enfant sourd de Montbrillant (CESM) ou encore le Centre de rééducation et d'enseignement de la Roseraie (CRER). La variété de ces dispositifs comporte des spécificités. Afin de rendre compte de celles-ci, nous les avons départagées ainsi (Pelgrims, 2017) :

Diversité des dispositifs Soutien à l'intégration

Dispositifs en contexte Soutien à l'intégration[4]				
	Soutien spécialisé au sein d'équipe pluridisciplinaire	Soutien d'enseignement spécialisé itinérant à partir de centre/institution de ressource externe à l'école ordinaire	Soutien d'enseignement spécialisé dans la classe ressource dans une école ordinaire	Soutien d'enseignement spécialisé à partir d'une **classe ES**[5] (« classe spécialisée », « classe intégrée », « centre intégré », tout en étant titulaire de la classe ES.
1.Projets pilotes	x			
2.CLI				x
3.CRER		x		
4.CADV		x		
5.DIES	x			

2.4.1 Mise en tension entre le contexte Institution et Soutien à l'Intégration

Dans le cadre de notre enquête, nous regroupons ces 3 contextes en deux catégories : d'une part le contexte *Institution spécialisée* et d'autre part le contexte *Soutien à l'intégration*. Sous cette dernière appellation, nous englobons les structures, telles que les classes spécialisées de Trembley, la CLI de Budé, ou encore le DIAMS des Pâquis. Ces différents dispositifs ont en commun le fait d'être implantés au sein même d'établissements scolaires ordinaires. Ils offrent la possibilité aux élèves perçus comme à BEP de bénéficier d'un environnement où des ES ainsi que différents intervenants collaborent selon diverses modalités.

Quant au second contexte, il s'agit du contexte *Institution* déjà présenté. Comme expliqué, il se trouve physiquement séparé de l'école ordinaire. Bien que des plages horaires soient bien entendu consacrées à l'enseignement donné par des ES, ce contexte se caractérise par un accompagnement à dominante éducative et thérapeutique, des élèves.

---

4 Consulté le 17 février 2017 sur http://www.insieme-ge.ch/wp-content/uploads/2015/11/FEGAPH-presentation-OMP.pdf

5 Classe ES : classe d'enseignement spécialisé

Tels que présentés, ces dispositifs d'enseignement paraissent fortement polarisés : ségrégatifs *versus* intégratifs. Cependant, la législation genevoise en matière d'intégration se veut plus nuancée. La LIJBEP dit que l'école publique :

« tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier. Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives ».

Placer ces groupes de professionnels de façon antagoniste peut paraître artificiel. Cependant, par cette opposition, nous cherchons à mettre en exergue des similitudes ou des différences relatives à l'identité professionnelle des ES et à leurs perceptions de l'école inclusive. De même, l'assignation de ces professionnels à l'un, ou l'autre groupe ne signifie pas qu'ils soient ancrés dans des pratiques professionnelles complètement exclusives/ inclusives.

Pour finir, il paraît pertinent de rappeler que le contexte « n'est pas semblable au cadre d'un tableau, mais il se redéfinit au gré des interactions. Ceci signifie qu'une interaction ne constitue pas un ensemble homogène d'actions, de discours, de rôles, de places, d'identités » (Grossen, 2001). Il apparaît que les contextes ne sont pas figés. Pour le besoin de ce travail de recherche, nous distinguons ces deux contextes, principalement à travers la notion d'espace physique lié ou non à l'école ordinaire. Néanmoins, comme déjà évoqué, les différentes structures où s'exerce l'enseignement spécialisé ne sont pas aussi clivées, telles que présentées ici.

3. Cadre Conceptuel

Les concepts fondateurs

La première partie sera dédiée à la présentation de *l'intégration scolaire*. Nous reviendrons sur l'émergence de ce concept ainsi que ses apports. La deuxième partie traitera de *l'inclusion scolaire*. Nous verrons en quoi ce concept constitue un changement de paradigme. Nous nous attacherons également à relever les apports et les limites de cette notion. Nous nous attarderons plus longuement sur ce dernier concept. De fait, le cadre législatif enjoint désormais les enseignants spécialisés notamment, à donner préférence à des solutions intégratives (LIJBEP, 2008). Comme nous nous intéressons aux conceptions des ES au sujet de l'*inclusion scolaire*, il nous semble plus opportun de prioriser cette dernière notion.

Une fois ces deux concepts développés, nous nous consacrerons à la définition de *d'identité professionnelle***.** Différents travaux, comme ceux de Galasso-Chaudet & Chaudet (2015), montrent que le déploiement de certaines pratiques pédagogiques, comme, le recours à l'individualisation des contenus d'apprentissage, ainsi que de nouvelles formes de collaboration,

implique des changements importants à différents niveaux du métier d'enseignant. Ceci pour répondre aux exigences d'une école plus inclusive. Cela nous amène à nous intéresser à *l'identité professionnelle*. Dans un premier temps, nous nous attacherons à saisir les composantes de celle-ci. Puis nous nous intéresserons en particulier à l'*identité professionnelle* de l'ES.

Afin de comprendre les différents éléments du métier d'enseignant. Nous nous intéresserons aux dimensions biographiques et relationnelles de la construction de l'identité professionnelle, en nous attachant à saisir comment celles-ci s'ancrent en même temps, dans une histoire personnelle et dans un contexte de travail spécifique des ES (Cattonar, 2005).

3.1 L'intégration scolaire : l'émergence d'un mouvement

L'émergence du mouvement de l'intégration scolaire s'inscrit dans un contexte politique, social et culturel particulier au cours des années 60 (Doré, Brunet et Wagner, 1996 cités par Pelgrims (2016) où diverses revendications sociales pour plus d'égalité sont exigées.

Dans le cadre scolaire, cela se traduit par la volonté de transformer le système de prise en charge d'enfants et d'adolescents. Jusqu'à cette période, les jeunes enfants nécessitant une prise en charge institutionnelle résident principalement au sein d'hôpitaux, d'asiles ou encore de sanatoriums. L'accès à l'éducation n'est pas garanti. Dès lors, les pratiques liées à *l'intégration scolaire* se démarquent de manière claire, des pratiques désormais considérées comme *ségrégatives***.** Le concept de *normalisation* (Nirje,1969 ; Wolfensberger, 1972) sous-tendant l'intégration scolaire, consiste à prôner l'accès des enfants et adolescents dits handicapés aux structures scolaires « à la fois les mieux adaptées à leur déficience, celles qui limitent le moins leur développement et capacités d'apprentissages possibles, tout en étant les plus proches des structures régulières » (Pelgrims, 2016, p.21).

L'avènement de « l'intégration scolaire **»** permet, voire soutient l'émergence de multiples contextes éducatifs. Différentes mesures d'intégration, allant de celles considérées comme étant les plus proches de l'enseignement ordinaire (enseignement en classe ordinaire avec ou sans appui) jusqu'aux mesures les plus éloignées de l'enseignement ordinaire (écoles spécialisées) sont adoptées.

L'orientation de l'élève s'effectue sur la base d'une évaluation pronostique. C'est-à-dire que « selon la déficience et les capacités pronostiquées, un enfant est orienté vers la structure la plus favorable à ses apprentissages, tout en étant la plus proche de l'enseignement ordinaire » (Pelgrims, 2016, p.22). Ce type de procédure s'apparente à une approche catégorielle. Elle se base essentiellement à partir de la différence, les difficultés et le handicap de l'élève.

En outre, une importance prépondérante est accordée aux diagnostics médico-psychologiques de l'enfant[1]. Chaque type de structure de prise en charge présenterait des pratiques d'enseignement distinctes en fonction des types de difficultés et des déficiences des élèves. Ceci est appelé *différenciation structurale*. Pour répondre à l'hétérogénéité des élèves, « différents types de classe (ou de structures) sont créées au sein même d'un système scolaire, chaque type étant censé correspondre à un certain profil d'élève, défini essentiellement par son niveau de compétences scolaires et/ou par son comportement plus ou moins difficile à gérer en classe ». (Doudin & Lafortune, 2006 p. 56). Sur le plan des pratiques d'intégration scolaire, l'approche structuraliste consiste à mettre en place des structures et des mesures ordinaires pour scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'apport des mouvements prônant l'intégration scolaire est indéniable. De fait, il a permis à toute une catégorie de personnes décrites comme *handicapées* d'obtenir le droit à l'éducation et à l'école.

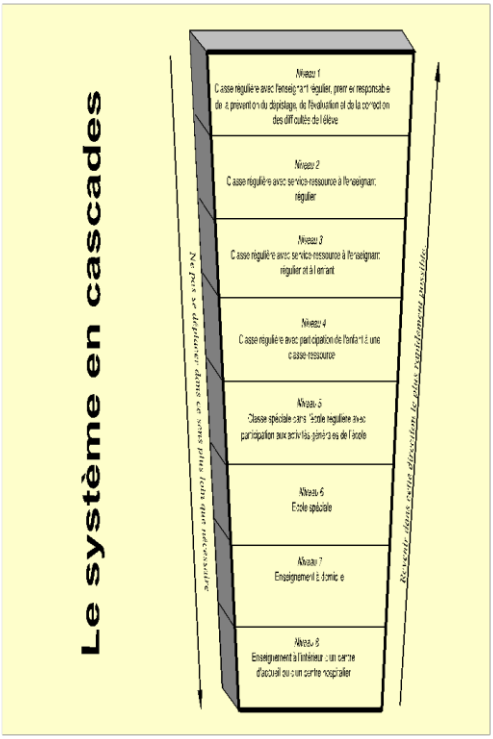
L'intégration scolaire présente tout de même plusieurs limites (Pelgrims, 2012). Elle comporte des *aspects ségrégatifs.* C'est-à-dire que l'existence d'établissements séparés de l'enseignement ordinaire a lieu **: «** l'intégration […] implique nécessairement la poursuite de l'existence des écoles spéciales ségrégatives » (Armstrong, 2001). L'approche structuraliste de la prise en charge du handicap induit une multiplication de structures d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2013). De plus, au sein de ces filières, les conditions et pratiques éducatives ne répondent qu'insuffisamment aux potentialités des élèves.

De fait « les pratiques que l'on observe dans des classes et institutions dites d'enseignement spécialisé ne garantissent pas systématiquement que les enfants et les adolescents y bénéficient effectivement d'heures et de conditions d'enseignement propices à apprendre (Pelgrims, 2016,

[1] Ces perspectives essentialistes conçoivent le handicap comme un problème ou un déficit propre à l'individu (Slee, 1998). Les courants issus de la psychologie du développement, à travers les théories de l'intelligence, les stades de développement et la catégorisation (Vial, 1990, cité par Bélanger, 2011), participent aussi, à la conception de la normalité et de l'anormalité.

p.23). Même si beaucoup est fait afin que les élèves issus de structures ségrégatives intègrent l'école ordinaire, peu d'entre eux y accèdent (Vienneau, 2002).

Système en cascade[6]



Dès les années 90, « la prédominance des théories interactionnistes de l'apprentissage contribue à généraliser et cristalliser la reconnaissance des différences non seulement inter-, mais surtout intra-individuelles sur les dimensions sociales, cognitives et socio-affectives de l'activité d'apprentissage […]. En outre le rôle du contexte scolaire, dans la construction et la prise en charge des différences alimente un nouvel élan dans le domaine de la pédagogie spécialisée » (Pelgrims & Buholzer, 2013, p.6). Parallèlement à cela, l'émergence de mouvements promouvant l'intégration, remet en question le postulat médico-psychologique stipulant que la déficience est déterminante des capacités d'apprentissage des élèves (Lütje-Klose et *al*, 2011, cités par Pelgrims, 2013). Progressivement, la différence et le handicap sont considérés comme des constructions sociales. Ces avancées amèneront plusieurs acteurs à exiger désormais, une *école inclusive*.

3.2 L'inclusion scolaire

Nous présenterons plusieurs définitions de l'inclusion ainsi que des résultats de recherches concernant la conception des enseignants de l'école inclusive ainsi que leurs expériences professionnelles inclusives. Toutefois, nous soulignons qu'une quantité importante des travaux de recherche portent sur les EO.

Définition

L'ensemble des acteurs de la profession tout comme les chercheurs, s'accordent à considérer l'inclusion scolaire comme un changement conceptuel radical, amorcé depuis les années 70 (Bonvin et *al*, 2013 ; Thomazet, 2006). Dès 1994, ce concept est validé sur un plan international

[6] Illustration du cours de Pelgrims, 2013

grâce à la Déclaration de Salamanque. Celle-ci donne des orientations afin que les différents gouvernements adoptent progressivement une approche inclusive de l'éducation. En 2001, L'UNESCO (1994) propose sa définition de l'inclusion :

« L'inclusion est envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité de tous […] par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus ou au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures, les stratégies en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visé et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants ».

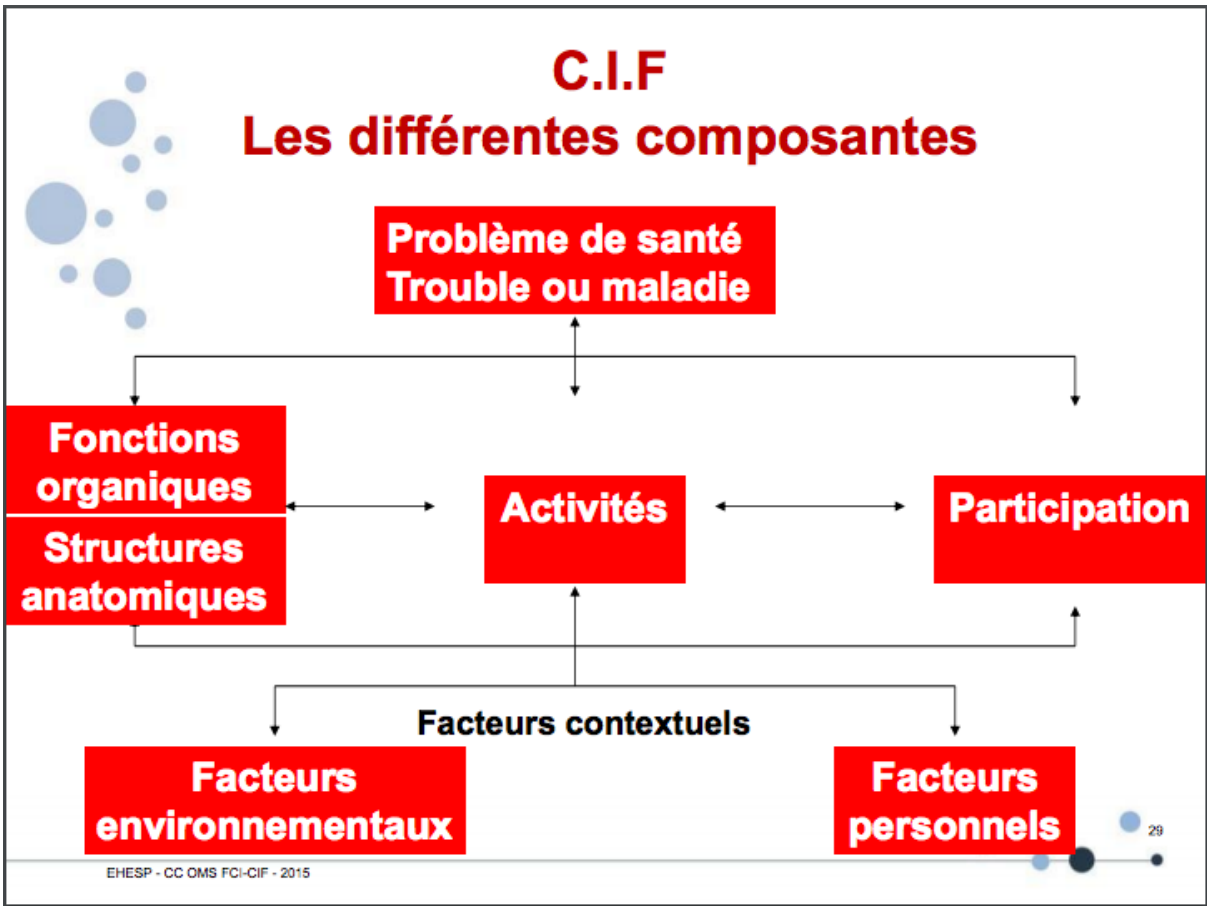
Cette définition de l'inclusion s'appuie sur le droit de tous les enfants à être scolarisés, mais aussi sur l'idée que l'éducation inclusive est une réponse à la différenciation structurale, comme vue au chapitre précédent. Ainsi, il incomberait aux institutions scolaires de s'adapter à l'ensemble des élèves par différents moyens.

Sur un plan scolaire, la classe ordinaire est désormais considérée comme un lieu d'appartenance de tous les élèves dans les écoles de quartier (Doré, 1994). Dans cette optique, la fusion de l'enseignement ordinaire et spécialisé est prônée. Le but premier d'un système scolaire inclusif est de ne laisser personne en dehors de l'école ordinaire et ceci, dès son entrée à l'école. L'enjeu étant de concevoir une organisation scolaire prenant en compte les spécificités de chacun.

Cependant, nous constatons que sous le terme inclusion, différentes approches et conceptions sont attribuées à cette notion (Doré, 1994 ; Pelgrims, 2016). L'inclusion est parfois confondue avec *intégration*. La notion d'inclusion contient l'idée qu'à travers l'utilisation des moyens culturellement valorisés, elle permet la valorisation des rôles sociaux, de personnes socialement dévalorisées (Wolfenberg & Thomas 1988, cités par Doré, 1995, p.3).

Cette vision fait référence au modèle de classification internationale du fonctionnement et du handicap (CIF), proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) depuis 2001. Elle présente une conception nouvelle du fonctionnement humain. Ce modèle considère l'environnement comme ayant une importance centrale qui va favoriser ou empêcher la participation sociale de toute personne. Dans ce modèle, les limitations ne sont pas centrées sur la personne, comme dans le modèle biomédical, vu plus tôt. Ce sont des barrières socioculturelles, liées à l'environnement dans lequel évolue la personne, qui entravent ou favorisent, cette participation des individus au sein d'une société. De ce modèle découle le concept de situation de handicap (Pelgrims, 2016), la situation soulignant l'importance de circonstances pouvant s'avérer handicapantes.

Figure CIF[7].



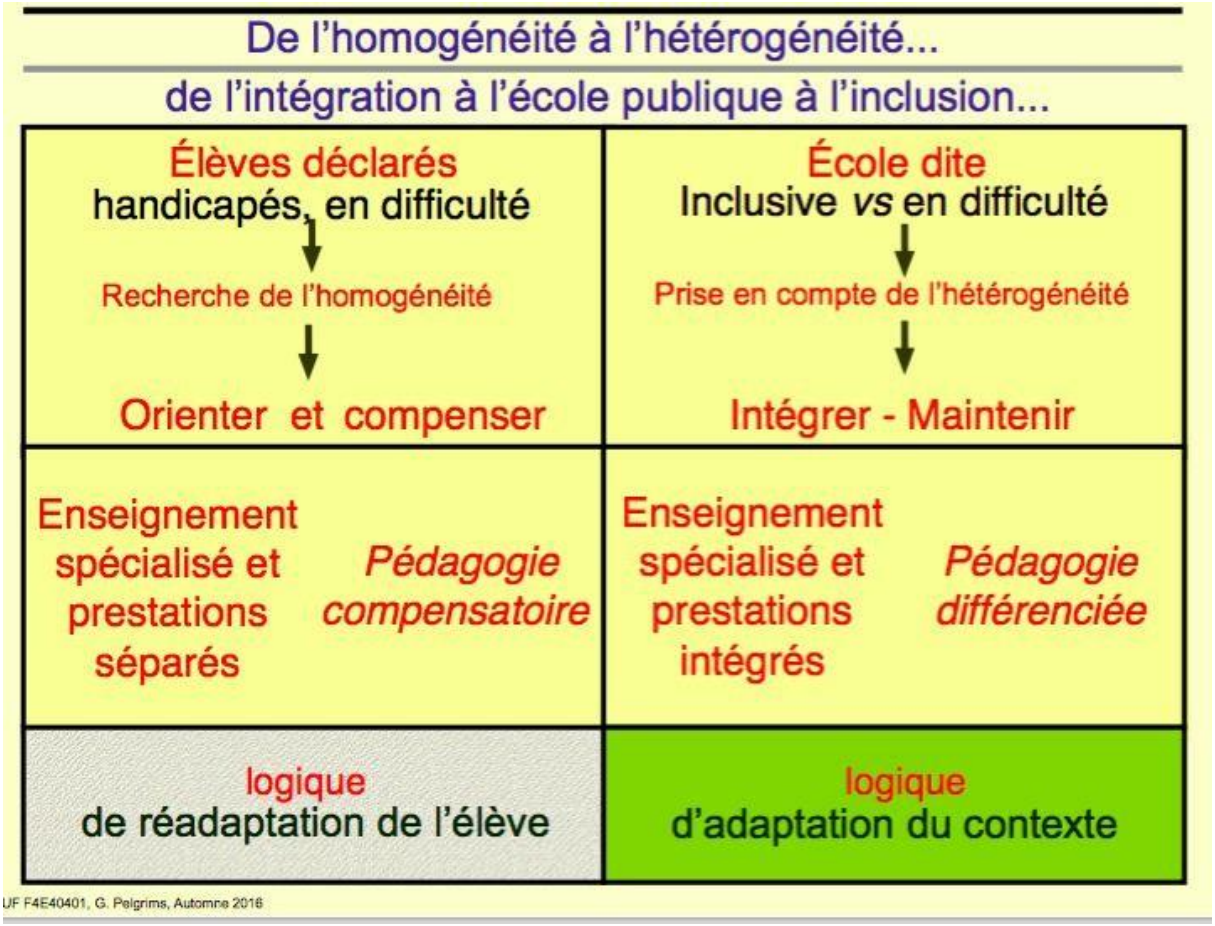
Transposée au cadre scolaire, « une situation de handicap scolaire résulte de l'inadéquation des caractéristiques de l'environnement aux besoins éducatifs particuliers qu'un enfant ou qu'un adolescent a pour accomplir des tâches et assumer le rôle social attendu d'élève ». (Pelgrims, 2016, p.21). Par besoins éducatifs particuliers, il faut comprendre, « une prise en charge, des savoirs à enseigner, des approches et méthodes d'enseignement, des conditions d'aménagement, des ressources, qu'un élève requiert pour pouvoir accomplir les tâches et le rôle social attendus dans un contexte scolaire donné » (Pelgrims, 2013, p.11). Notons que cette définition met l'accent sur les moyens disponibles ou non dont l'élève a besoin pour remplir son rôle. Cela peut se traduire par la mise à disposition par l'école d'autant de ressources de type matériel ; par exemple avoir à disposition des bâtiments accessibles à tous les élèves. Mais aussi par la présence de professionnels divers et variés comme celle d'ES, de logopédistes ou encore d'éducateurs spécialisés susceptibles d'intervenir auprès de l'ensemble des élèves fréquentant l'établissement scolaire d'un quartier donné. Cette approche, dite *inclusive,* vise non plus à intégrer l'élève dit en difficulté, mais à maintenir au sein même de l'école ordinaire, l'ensemble des élèves, malgré leurs différences.

[7] Illustration du cours de Pelgrims, 2013

Le déploiement d'une pédagogie différenciée permet alors de prendre en compte le profil hétérogène des élèves. Celui-ci devient une opportunité pour appréhender la singularité de façon positive (Jollien, 1999).

Il est nécessaire de prendre en considération les dimensions cognitives, langagières, sociales, socio-affectives, sensorielles et motrices de l'élève pouvant faciliter ou handicaper l'accomplissement des tâches et du rôle de l'élève. Une logique d'adaptation sous-tend le fonctionnement d'une école dite inclusive. Le schéma ci-dessous synthétise le glissement d'une logique de l'enseignement intégratif, vers un enseignement dit inclusif (Pelgrims, 2016).

Figure schéma intégratif et inclusif[8]



Avant de nous pencher plus en détail sur les pratiques professionnelles reliées à une approche inclusive, nous commencerons par examiner plusieurs recherches évaluant des modèles d'enseignement. À ce sujet, Bonvin et *al*. (2012, p.129) citent plusieurs auteurs étant arrivés à des constats similaires ; à savoir qu'une approche structurale de l'enseignement constituait un échec.

[8] Illustration du cours de Pelgrims, 2013

Par exemple, Tremblay (2011) et Gremion-Bucher (2012) ont tous deux identifié des mécanismes de sélection arbitraire, voire discriminatoire, en défaveur des élèves d'origine étrangère, dans l'enseignement spécialisé.

Parallèlement à cela, d'autres recherches démontrent que les élèves dits à BEP progressent davantage dans une classe régulière que dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées, sans pour autant que l'enseignement des autres élèves soit péjoré (Baker et a*l.* 1994 ; Myklebust, 2007 ; Rea et *al*. 2002). D'ailleurs, ces résultats de recherches font écho à d'autres études démontrant qu'un nombre croissant d'étudiants à BEP accèdent à un cursus universitaire (Ebersold, 2009 ; Dubé & Sénécal, 2009). Notons que les résultats de recherche présentés par Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) concernent les EO actifs à l'école primaire. Ils constatent qu'il existe un écart entre la prescription d'inclure et la capacité réelle de l'enseignant à y parvenir.

Pratiques professionnelles et inclusion scolaire

Différents auteurs s'accordent à dire que certaines pratiques professionnelles, telles le co-enseignement ou encore la différenciation favorisent un enseignement plus inclusif (Bonvin et *al*, 2013 ; Dubé, 2008). Cependant, Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) soutiennent que la maîtrise de ces mêmes pratiques, comme la différenciation , nécessite du temps, de la formation et une planification rigoureuse et à long terme de la part des enseignants et des administrateurs scolaires (MacQuarrie et Mc Rae, 2010). Ils ajoutent que les enseignants sont contraints de développer une multitude de connaissances liées à différents troubles ce qui génère une perte de repères (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015 p.144). Une augmentation de la charge de travail pour répondre aux différents besoins particuliers des élèves au travers de rencontres avec ces derniers et leur famille, ainsi qu'avec le réseau professionnel lui étant relié, est constatée. Cette charge de travail supplémentaire est également consacrée à la conception, la rédaction et la mise en œuvre de nombreux projets ou rapports (p.143). Cette étude souligne que telle que développée, une généralisation de l'inclusion scolaire aurait des effets négatifs sur certaines catégories d'élèves.

Conceptions des enseignants face à l'inclusion scolaire

Concernant les conceptions de l'inclusion des enseignants, Gremion et Paratte, (2009) avancent que les EO du niveau secondaire, seraient encore moins favorables que leurs collègues du primaire. Le système scolaire en vigueur, caractérisé par une logique de filières, et une recherche d'homogénéité des élèves, laisserait peu de place à l'accueil de la différence. De ce fait, inclure des élèves dits à BEP dans leurs classes pourrait les mettre en difficulté.

Passons à présent aux ES. Selon ces mêmes auteurs (Chaudet et Chaudet, 2015), ils font face aux arrivées de plus en plus tardives d'élèves provenant d'un contexte d'enseignement ordinaire. Par conséquent, peu de temps leur est accordé pour arriver aux résultats escomptés auprès de leurs élèves (p.145). Au final, les auteurs indiquent qu'il existerait un risque d'induire des souffrances chez les élèves à inclure. Ce risque provenant de la confrontation à la norme perçue comme inaccessible alors que les discours prônés par les institutions, prétendent le contraire (p.145). Concernant, les caractéristiques de la population relevant de l'enseignement spécialisé, selon les mêmes auteurs elles auraient évolué, l'école ordinaire étant mise à mal lorsqu'il s'agit d'inclure des élèves avec des difficultés émotionnelles et comportementales (Armstrong, 2001). Suite à l'injonction à inclure, ces mêmes élèves sont regroupés en plus grande concentration au sein de l'enseignement spécialisé, en particulier au sein de structures de type *Institution.* Face à cette complexité, les ES rencontrent des difficultés pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves (Tremblay, 2011). Ceci pourrait les rendre moins favorables à l'inclusion scolaire. Ce type de situations pourrait expliquer les réticences des ES à s'engager pleinement dans une approche inclusive de l'enseignement. Même lorsqu'ils y sont favorables, ces derniers présentent un risque d'épuisement encore plus marqué que leurs confrères issus de l'enseignement ordinaire. Plus ils sont expérimentés, moins ils seraient favorables à l'inclusion (Lavoie et *al.* 2013 ; Gaudreau et *al.* 2008).

Une étude de cas, menée en Angleterre (Armstrong, 2001) portant sur les rôles des écoles spécialisées dans un contexte politique enjoignant à l'inclusion, est intéressante, même si elle n'est pas représentative de l'ensemble des ES. Elle nous paraît pertinente parce qu'elle porte spécifiquement sur les ES exerçant dans un centre de jour (*Institution),* amenés à basculer dans un système inclusif. Cette bascule impliquerait qu'ils seraient affectés au sein d'une école ordinaire et qu'ils interviendraient conjointement avec les enseignants ordinaires auprès des élèves désignés à BEP.

Les résultats montrent que face à ce changement, les ES sont partagés. Certains adhèrent au projet, alors qu'une majorité manifeste des réticences importantes : ils craignent que leur statut professionnel soit menacé. Une des personnes manifestant une adhésion importante est également responsable pédagogique de cette école spécialisée. Malgré que l'ensemble des recherches démontrant qu'une approche inclusive de l'enseignement bénéficie à l'ensemble des élèves, y compris aux élèves déclarés, à BEP, cela ne semble pas avoir un impact sur la vision des ES (Armstrong , 2001).

D'autres études montrent que lorsque les enseignants ont une expérience d'inclusion scolaire, ils tendent à y être plus favorables (Landry, 2012). Dans ce type de dispositif, les ES bénéficient du contact et de l'expérience de leurs collègues issus de l'enseignement ordinaire. Ceci permettrait l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques professionnelles, comme le co-enseignement. L'utilisation de la différenciation y serait plus importante. « Les enseignants spécialisés citent massivement comme source de satisfaction l'évolution professionnelle et la collaboration ». (Tremblay, 2010 p. 4)

Collaboration EO-ES : zone de tensions

D'un autre côté des recherches d'autres experts nuancent voire contredisent le tableau positif présenté par Landry (2012). La collaboration entre EO et ES en contexte inclusif montre qu'il existe des tensions chez ces derniers, se trouvant pris entre *deux métiers* (enseignant ordinaire et spécialisé) et exacerbant le sentiment d'inconfort : « leur identité, leur formation initiale de maître E (EO), et leur passé professionnel les rapprochent des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation continue, leur activité et le cadre réglementaire les place à côté, comme enseignant spécialisé » (Mérini, Thomazet., et Ponte, 2010, p.9) en contexte de type *Soutien à l'intégration* .

Les bénéfices d'un soutien de la direction

Certaines recherches quant à elles, mettent en avant l'importance du soutien de la direction lors la mise en place de projets scolaires novateurs comme celui d'une école inclusive (Beaupré et *al*, 2010; Bélanger, 2011). Gremion et Paratte (2009), affirment qu'il est nécessaire de prendre en considération non seulement les besoins éducatifs particuliers des élèves, mais également celui des enseignants. Ceci se traduit selon ces auteurs, par l'encouragement et l'accompagnement de par la direction de ces dits projets : « l'institution doit elle-même se préoccuper des projets qui sont conduits dans ses murs […] elle doit les soutenir et les encourager pour permettre leur viabilité et leur développement sur le long terme » (*ibid.*). Cette posture de l'institution, envers ses collaborateurs, permet donc à chaque partenaire de se sentir respecté et légitime dans sa fonction et *in fine*, de s'engager dans un projet institutionnel » (p.174).

Formation à l'inclusion scolaire

Enfin, un autre aspect ayant émergé de notre revue de littérature au sujet de l'inclusion scolaire, concerne la formation des EO et ES. Celle-ci est considérée comme étant insuffisante (Bonvin, 2011 ; Trembley, 2011).

Il apparaît que la formation initiale et continue constituerait un levier pour contrer le sentiment d'impuissance précédemment invoqué par les enseignants, mais aussi pour les amener à saisir les bénéfices d'une école inclusive (Nédélec-Trohel et *al*. 2015 ; Rousseau et Thibodeau, 2011). En effet, les conceptions des enseignants sur les difficultés d'apprentissage ont des incidences sur les pratiques pédago-éducatives mises en place ainsi que sur l'engagement professionnel de ces derniers. Lorsque les ES pensent être capables de développer les capacités intellectuelles de leurs élèves, ils ont un sens d'auto-efficacité plus important (Curchod-Ruedi et *al*. 2013). Cette posture constitue une réelle ressource. Elle leur permet de se centrer sur les processus d'apprentissage et sur les possibilités de modifier les stratégies d'enseignement en vue de développer les apprentissages (Pelgrims, 2016). Par conséquent, une attitude positive de la part des enseignants envers l'inclusion scolaire est considérée comme un élément clé pour son implantation (Donnelly & Kyriazopoulos, 2014).

3.2.1 Les Limites du concept

Terme polysémique

Le concept d'inclusion scolaire présente une limite : son caractère polysémique. Cette notion est couramment utilisée avec des sens divers et variés. (Doré, 2001, Pelgrims, 2016, Thomazet, 2006). Faisant référence au droit à l'éducation pour les élèves présentant un handicap, au droit à l'école, voire à l'école publique et finalement au droit, à la scolarisation en classe ordinaire, l'inclusion est reliée à des positionnements théoriques extrêmement variés, complexifiant sa compréhension. Elle est notamment utilisée de façon interchangeable avec la notion d'intégration scolaire (Pelgrims, 2016).

De la théorie à la pratique

Notre revue de littérature nous permet de mettre en lumière plusieurs éléments concernant la conception des enseignants envers l'inclusion scolaire. Les recherches démontrent l'efficacité de pratiques professionnelles soutenant l'inclusion et laissent penser que ces dernières sont facilement réalisables (Gombert et Roussey, 2007). Cependant, la confrontation à la réalité du terrain peut s'avérer abrupte : l'écart entre ce qu'ils veulent mettre en place selon leurs convictions professionnelles et d'autre part, les désillusions vécues suite aux échecs de leur mise en pratique peuvent en désenchanter plus d'un (Lavoie et *al*, 2013).

Même si une progression significative d'intégration d'élèves dits à BEP dans les classes ordinaires s'observe (Ducharme, 2008), des barrières à l'inclusion scolaire subsistent : une adhésion mitigée des ES (Tremblay, 2011), leur manque de formation (Bonvin, 2011 ; Rousseau & Thibodeau,

2011), ainsi qu'une logique paradoxale de l'école ordinaire, prônant l'inclusion d'un côté, tout en proposant de l'autre côté des classes à filières multiples et des procédures de sélection, sont un frein au développement d'une école inclusive (Gremion & Paratte, 2009 ; Tomlinson, 2000).

3.3 L'identité professionnelle

Présentation du concept

La notion d'identité professionnelle s'avère être une notion extrêmement complexe à définir. Les écrits sur cette dernière, sont prolifiques et documentés à travers de nombreux champs disciplinaires issus des sciences sociales. Son caractère éminemment polysémique rend ce concept difficile d'accès. Une lecture attentive de notre bibliographie, bien que non exhaustive, nous amène au constat suivant : les écrits concernant spécifiquement l'identité professionnelle des ES sont peu nombreux. Les auteurs axent généralement leurs recherches sur les EO. Considérant que les ES relèvent du corps enseignant, au même titre que les EO, nous nous appuyons sur les productions scientifiques concernant ces derniers pour étayer notre réflexion sur l'identité professionnelle des ES. Concernant notre positionnement théorique, nous adopterons une perspective socio-constructiviste nous permettant de concevoir l'identité professionnelle comme le produit d'une construction « dans laquelle les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur » (Dumora & Boy, 2008). Nous développerons ceci lorsque nous définirons la notion d'identité professionnelle plus en détail.

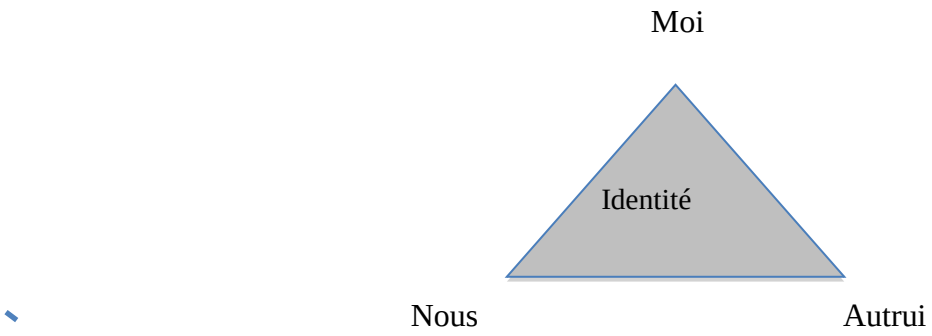
Au cours de ce chapitre, nous commencerons par établir les liens entre l'identité professionnelle et l'identité globale de l'individu. Ensuite, nous examinerons plus en détail, les différents aspects de l'identité professionnelle ; à savoir la dimension biographique (Beckers, 2007) et la dimension sociale (Dubar & Trippier, 1998) ou collective. Nous nous intéresserons également aux pratiques professionnelles des enseignants. En effet, elles participent à la construction de la représentation de soi, en tant qu'enseignant, au même titre que les croyances, attitudes ou aspirations (Beckers, 2007, p. 170). Ensuite, nous mettrons en évidence les liens existants entre les pratiques professionnelles, la dimension biographique et la dimension collective de l'identité professionnelle.

Pour finir, nous traiterons de la question des tensions identitaires. Considérant l'identité professionnelle des enseignants comme un processus où des mécanismes psychologiques autant que sociologiques ont lieu (Gohier & Alin, 2000), nous nous intéresserons cette fois, aux phases permettant la constitution et la transformation de l'identité professionnelle enseignante. Ce

processus est marqué par des phases de remise en question, d'inconfort, généré par des situations de conflit, pouvant aboutir à des tensions identitaires. Nous expliciterons les typologies des tensions identitaires (Tardif, 2007), puis verrons comment les enseignants dépassent ces tensions et comment celles-ci impactent leur identité professionnelle.

Architecture identitaire

Selon Dubar (2000), l'identité se construit sur la base de trois éléments : le *moi,* le nous et les autres comme présentés ci-dessous :



Selon cette conception, l'identité est identité pour soi, mais est également identité pour autrui. L'identité renvoyée à autrui est issue de l'image que l'on se construit de soi-même. Mais l'identité est également la production de l'image que l'on souhaite montrer à autrui. La troisième dimension concerne l'image que les autres nous renvoient et qui va façonner notre identité. D'autres auteurs (Gohier et *al*. 2001) abordent la question de la construction identitaire au travers du processus *d'identisation* et le processus *d'identification* : « l'identisation est le mécanisme par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres et l'identification est celui par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec différents groupes d'appartenance ». Il existe donc une dimension collective et individuelle de la construction de l'identité. Par exemple, un élément d'identification donc un élément commun à l'ensemble des enseignants est le fait qu'ils déploient des enseignements auprès d'un (ou plusieurs) groupe(s) d'élèves dans un espace scolaire. Ceci permet de différencier les enseignants d'autres professionnels intervenant dans ce même espace scolaire.

3.3.1 L'identité professionnelle enseignante

L'identité professionnelle s'appuie sur la base de l'identité personnelle « par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale » (Gohier, 2000, cité par Fray et Picouleau, 2010, p.75). Celle-ci s'ancre sur la base de l'identité personnelle.

Ces mêmes auteurs considèrent que l'identité personnelle, est constituée de trois éléments, à savoir a) le monde vécu du travail qui concerne la situation objective, et la signification que lui attribue l'individu, b) les relations de travail ayant trait à la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels et c) les trajectoires professionnelles et les perceptions de l'avenir.
Au cours de sa carrière professionnelle, un individu préserve le sentiment de rester le même au cours du temps, tout en s'adaptant à des changements: il élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celle que selon lui, les autres lui attribuent » (Perez, 2006, p.110). Ceci amène l'individu à développer un sentiment soit de reconnaissance, ou de non-reconnaissance par autrui. Dans tous les cas, il fait en sorte de « conserver une cohérence interne, tout en développant de multiples facettes sur lesquelles il joue pour s'adapter à des situations changeantes » (Roux-Perez, 2004 ; Tap, 1998, cité par Perez, 2006).

Les éléments relatifs à la dimension interne sont ceux de la *dimension biographique*. Les éléments externes concernent notamment les expériences professionnelles vécues, la formation suivie ou les liens à l'équipe professionnelle. Dubar & Trippier (1998) nomment cela la *dimension sociale.* Pour notre part, nous les qualifierons de *dimensions collectives* pour souligner le contraste avec la dimension précédente. À notre sens, la catégorie *trajectoires professionnelles,* et *perceptions de l'avenir* est trop large et complexifie l'accès à la notion d'identité professionnelle. Par conséquent, nous utiliserons la catégorie, *pratiques professionnelles*. Elle permet de nous concentrer sur les pratiques professionnelles révélatrices du lien que les ES entretiennent avec le contexte dans lequel ils exercent leur métier, et de la vision qu'ils construisent à propos de ce dernier (Perez, 2006).

Une dimension biographique

La *dimension biographiqu*e concerne les traits propres à chaque individu (Cattonar, 2012). Cette dimension de l'identité professionnelle concerne la représentation de soi, dans ce que chaque personne a d'unique. Cela concerne les connaissances, les croyances, les attitudes, les habiletés, les aspirations que les professionnels de l'enseignement visent ou s'attribuent. En ce sens, les expériences scolaires, familiales, voire professionnelles, antérieures à l'entrée formelle dans la profession, s'inscrivent dans la genèse de l'identité professionnelle de l'individu, qui par ailleurs, continue d'évoluer tout au long de la carrière professionnelle au fur et à mesure des expériences vécues. Nous adhérons à la vision de Cattonar (2012), car celle-ci nous permet de prendre, également en considération, des éléments précédant l'entrée du sujet dans le monde du travail formel. Grâce à

cette couche d'informations supplémentaires, nous pouvons saisir de façon plus fine, les processus de construction de l'identité professionnelle.

Une dimension collective

Une des dimensions de l'identité professionnelle enseignante concerne les liens que ces professionnels entretiennent avec leurs pairs et le métier en tant que tel (Lessard, 1986, p.166). Un processus d'acquisition graduelle d'actes professionnels, aboutissant à l'assimilation de compétences spécifiques, a lieu, parallèlement à la reconnaissance par les pairs de ce cheminement parcouru. Ceci s'apparente au *phénomène d'affiliation* et *d'appartenance*, tel que décrit par Martineau et Gauthier (2000). Cela se traduit par le sentiment de partager les intérêts communs avec les personnes occupant le même type d'emploi d'une part, et d'autre part, de se faire reconnaître et être reconnu par le groupe professionnel d'enseignants. Ainsi l'identité professionnelle « requiert de l'intersubjectivité et du dialogue avec autrui à savoir que la reconnaissance identitaire demande l'acceptation de l'autre » (Martineau et Gauthier, 2000, p.88). C'est précisément ce qui nous amène à nous intéresser aux liens que les ES entretiennent avec l'espace de travail, l'entrée dans le métier, et la formation (Dubar et Trippier, 1998). Les perceptions subjectives des relations interpersonnelles nouées au sein du milieu professionnel et de la formation jouent un rôle important dans le processus de productions des identités.

Au sujet de la formation, celle-ci n'est pas considérée déterminante par les acteurs eux-mêmes, bien qu'elle aie un impact sur la construction de l'identité professionnelle. Ils privilégient les expériences de terrain (Cattonar, 2012, p.521).

Ensuite, les conceptions du métier varient selon le titre obtenu. Par exemple, les enseignants formés par des Hautes Écoles accordent davantage d'importance aux fonctions éducatives et relationnelles. Pour ces professionnels, la place attribuée à la socialisation des élèves y est plus prégnante. Ils se focalisent davantage sur la préparation des élèves, à une profession. A contrario, les enseignants formés par les universités, allouent une place importante aux enseignements scolaires, à la promotion de l'instruction des élèves et s'identifient au rôle d'intellectuel ou de spécialiste d'une discipline (Cattonar, 2012).

Les apports de Cattonar, (2012) nous amènent à accorder une attention particulière aux croyances des enseignants sur l'intelligence et l'apprentissage des élèves, car elles sont liées à l'interprétation de leurs difficultés d'apprentissage et au processus d'évaluation notamment (Albanese, et *al*. 2004). Par exemple, attribuer les causes des difficultés des élèves à des facteurs, individuels, ou biologiques et/ou médicaux, traduit une conception de l'intelligence comme étant plutôt statique et de l'ordre de l'inné. D'un autre côté, une approche constructiviste et en particulier interactionniste

s'intéressera davantage aux caractéristiques du contexte et des situations scolaires dans lesquels l'élève déploie son activité sociale, cognitive, affective et comportementale (Pelgrims, 2016).
Enfin, considérant que l'espace de travail est imprégné par sa propre culture, ses règles, son fonctionnement et ses attentes, nous devons prendre en considération la socialisation organisationnelle, autrement dit « le processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales, essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » (Bengle , 1993, cité par Mukamurera 2011).

3.3.2 Les tensions identitaires

Comme nous venons de le voir, l'identité comporte différentes composantes. Kaddouri (2006) met en avant la question des *tensions identitaires*. Elles surviennent lorsqu'il y a confrontation entre plusieurs composantes identitaires. Des tensions d'ordre *intra-subjectives* ont trait lorsqu'un enseignant ressent une incohérence entre ses identités multiples. Prenons l'exemple d'un ES ayant une longue expérience professionnelle dans un centre de jour, étant amené à travailler désormais au sein du DIES. Il serait amené à modifier sa manière d'enseigner. Cette situation l'amène à se confronter à lui-même et à s'adapter dans une situation nouvelle. Ce type de situation peut mettre en jeu « deux types de soi, rendus incompatibles par et dans une situation nouvelle » (Kaddouri, 2006, p. 126). Quant aux tensions inter-subjectives, elles s'activent par « des situations d'interactions sociales entre un sujet et des autres significatifs » (p.127). Prenons l'exemple d'un ES actif dans une classe spécialisée, réfractaire à l'intégration d'élèves dans une classe ordinaire, alors même que la direction de l'établissement l'encourage vivement à le faire. Dans ce cas, il y aurait incompatibilité entre le projet institutionnel et le projet personnel de l'enseignant ce qui est susceptible de rompre l'équilibre identitaire. Il est pertinent de porter une attention particulière aux tensions identitaires, « mais surtout à leur résolution, car elles conduisent l'individu à être en constante évolution et modification de son identité et donc de participer à la construction identitaire de tout individu » (Shirinzi et Roche, 2016 p.26).

4. Problématique

Le cadre législatif prônant l'inclusion scolaire se développe tant au niveau international (Unesco, 2009) que sur le plan cantonal genevois (LIJBEP, 2008). Au-delà du cadre législatif, des injonctions soutenant l'inclusion, issues des milieux politiques, scientifiques et de la société civile se font de plus en plus présentes (Bonvin et *al.* 2013). Face à cela, l'École est amenée à « réaliser une remise en question en profondeur de ses valeurs de son organisation et de son fonctionnement

(*ibid.*). Parallèlement à cela, Roux-Perez (2013, p.9) déclare « qu'une logique marchande, exigeant des enseignants de s'investir dans des projets novateurs, d'être plus polyvalents, tout en étant plus flexibles et disposés à rendre des comptes, se développe ».

Ramel va plus loin (2010) et soutient qu'un profond changement de pratiques et d'identité professionnelle chez les ES a lieu. Giust-Desprairies (2002) avance qu'une situation de mutations engagerait des changements profonds d'ordre structurel et nécessiterait non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions. D'autres (Doudin et *al*, 2011) soulignent encore que malgré ces injonctions contraignant de plus en plus aux pratiques inclusives, les ES pourraient montrer des résistances à considérer les bienfaits de l'école inclusive, non seulement pour les élèves issus de contextes ordinaires, mais également pour les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, tels que mis en avant par certaines recherches (Ramel et Doudin, 2009). Cela fait écho aux recherches citées par Pinto (2015) relevant que les attitudes des professionnels de l'enseignement quant à l'inclusion sont certes, généralement positives, mais lorsqu'il s'agit d'inclure des élèves à BEP dans leur classe, les enseignants seraient plutôt défavorables. Cela démontre une adhésion au discours philosophique d'une école inclusive, mais une résistance quant à son application dans une réalité les touchant directement. Pourtant, le cahier des charges des ES actifs sur le canton de Genève, stipule que :

« La mission du maître.esse comprend le développement l'ajustement des conditions pédagogiques générales ainsi que les modalités d'intervention à même de couvrir les besoins éducatifs particuliers de tout élève (0-20 ans= dont il a la responsabilité)… ».

Pour notre part, nous nous intéresserons aussi aux contextes d'enseignement particuliers, comportant certaines spécificités (Pelgrims, 2009). Il s'agit des contextes professionnels de type *Institution* et de type *Soutien à l'intégration*. Nous souhaitons questionner l'identité professionnelle d'ES actifs d'une classe spécialisée ou autre dispositif intégré dans un établissement scolaire ordinaire, *versus,* les ES travaillant dans un centre de jour, séparé physiquement de l'école ordinaire. Les travaux sur l'identité professionnelle de l'enseignant s'intéressent au lien entre les représentations de soi comme enseignant et à l'image que l'individu se fait de son rôle et de sa fonction (Donnay & Charlier, 2006), à partir des interprétations qu'il donne des expériences vécues (Mukamurera, J., & Balleux, A. 2013). Partant du constat que l'école inclusive induit des changements profonds portant notamment sur des aspects pédagogiques, didactiques, relationnels (Galasso-Chaudet-Chaudet, 2015 p.139), nous nous

intéresserons aux expériences de ces professionnels depuis les contextes d'interventions au sein desquels ils interviennent.

Prenons l'exemple du *centre médico-thérapeutique intégré* d'*Aïre* [9] . Cette structure, se trouve physiquement au sein du bâtiment scolaire de l'école d'Aïre, alors qu'elle fonctionne avec une organisation très similaire à une structure relevant du *contexte Institution.* Ceci pourrait indiquer que les lois prônant l'inclusion scolaire, agissent non seulement sur les contextes les plus proches de l'enseignement ordinaire, mais également sur les contextes les plus éloignés comme le contexte *Institution.*

Contexte Institution éloigné de l'inclusion scolaire ?

Plusieurs de nos observations issues des expériences accumulées lors de stages et d'expériences professionnelles, nous amènent à construire des hypothèses de travail, nous ayant guidé tout au long de cette recherche.

La première concerne les ES exerçant dans un contexte de type *Institution.* Ils se sentiraient moins concernés par les questions d'école inclusive. Ils y verraient peu de sens : faisant partie d'une équipe pluridisciplinaire, ils se sentiraient plus éloignés de la culture scolaire, de par leurs modalités de fonctionnement et leur éloignement physique, des établissements scolaires ordinaires. Ceci se transpose sur un plan identitaire. Leurs valeurs prioritaires et pratiques professionnelles seraient sensiblement différentes de leurs pairs, intervenant au sein du contexte *Soutien à l'intégration*. Par ailleurs, ces professionnels feraient face à des tensions identitaires : ils se sentiraient partagés entre, accorder la priorité à un projet sur mesure pour chaque élève, en privilégiant des intégrations sociales où l'acquisition de compétences sociales est recherchée prioritairement, et l'injonction à mettre en place des solutions intégratives, où le pôle enseignement, en lien avec les exigences du PER, est plus prégnant. La résolution de ces tensions se ferait à travers la résistance passive ou active, à s'engager dans des projets inclusifs.

Contexte Appui à l'intégration pro inclusion scolaire ?

A contrario, nous posons l'hypothèse selon laquelle, les ES provenant du contexte *Soutien à l'intégration* de par une cohabitation avec les EO, s'appuieraient sur le plan d'étude romand, différencieraient leurs enseignements de façon plus systématique et co-enseigneraient avec leurs pairs de l'EO. Des expériences positives d'intégration d'élèves en classe ordinaire leur

[9] Cf. https://demain.ge.ch/centre-medico-pedagogique-aire consulté le 24. 09. 2017.

permettraient de se projeter dans un contexte encore plus inclusif. Ce changement de paradigme amènerait cette catégorie de professionnels à s'approprier des savoirs nouveaux, de nouvelles formes de socialisation professionnelle malgré les obstacles et les tensions qu'ils seraient amenés à dépasser, tant sur un plan personnel que professionnel (Balleux, & Roux-Perez, 2013).

Cela nous amène à formuler notre question de recherche principale ainsi :

- Coment les conceptions de l'inclusion scolaire et la dynamique identitaire des enseignants specialisés se déclinent-elles dans les différents contextes d'intervention ?

Pour répondre à la question susmentionnée, nous avons défini deux sous-questions de recherche :

- Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES ?
- Comment se positionnent-ils face à l'école inclusive selon les contextes dans lesquels ils exercent leur métier ?

5. Méthodologie

Construction de posture de chercheures

Cette partie sera consacrée à l'explicitation de la manière dont nous nous sommes pris pour produire et exploiter nos données. Ce pôle que nous appelons *technique* s'appuie sur une approche de type compréhensif telle que définie par Kaufmann (1996).

Notre approche épistémologique, consistant à mieux saisir les identités professionnelles des ES en lien avec les contextes dans lesquels ils s'expriment, est intimement liée à la démarche méthodologique adoptée. Notre posture de chercheure est énoncée et située. Nous partons du principe, que celle-ci ne doit pas s'effacer, face aux acteurs qui nous intéressent. Au contraire, la production du sens que nous pouvons construire émane de la rencontre avec ces acteurs. Plus précisément, nous partageons avec Anadón & Guillemette (2006) le postulat selon lequel, cette rencontre s'apparente à :

« une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (p.28).

Dans cette perspective, nous considérons nos interlocuteurs comme une source de connaissance en tant que telle. Ainsi, nous accordons une attention particulière, au sens de l'expérience et du vécu de ces derniers. À l'image de Becker (2006), issu de l'école de Chicago, nous nous immergeons dans le milieu qui nous intéresse, en adoptant une démarche *ethnographique*. Celle-ci vise une

connaissance plus fine du terrain. De fait, notre expérience d'ES au sein d'une institution spécialisée genevoise nous a permis d'accéder de façon informelle à des préoccupations discutées

dans la salle des maîtres, à des crispations suscitées après des changements concernant des procédures administratives ou encore à des réactions suite à des lois promulguées, telle la Loi sur l'instruction publique (LIP).

Précisons qu'à l'origine de notre démarche, les questions de recherches ainsi que les théories éclairant notre regard n'étaient pas encore définies au préalable. Les questionnements se sont construits notamment par les mouvements entre les terrains et nos différentes lectures. De même pour les composantes théoriques, celles-ci n'étaient pas définies a priori. Dans notre cas, la rencontre avec les ES, nous a amené à choisir les théories les plus à même d'éclairer la parole des sujets. À ce propos, Becker (2009, p.3) précise que « les bons chercheurs savent qu'ils commencent leur travail en ne sachant que très peu de chose sur leur objet d'étude et utilisent ce qu'ils apprennent jour après jour quant à savoir quoi observer, qui observer [...] que chercher, quelles questions poser ».

À la différence de Becker, nous sommes imprégnée par notre expérience au sein d'un contexte de type *Institution*. Cependant, tout comme lui, nous ne savions pas comment les politiques inclusives impactent l'identité professionnelle des enseignants des deux contextes nous intéressant. Nos questionnements autour de l'identité professionnelle se sont élaborés à travers notre expérience professionnelle ou encore, lors des différents stages suivis dans le cadre de la MESP. Par la suite, le contact avec le terrain nous a amenée à concevoir de nouvelles hypothèses, à les modifier, ou même à porter notre attention sur des éléments n'ayant pas été identifiés au préalable, ou au contraire à laisser de côté, certains aspects qui se sont avérés peu pertinents.

Ainsi, une des caractéristiques de notre démarche est sa dimension *itérative*, non linéaire. Nous avons effectué des allers retours entre l'une et l'autre phase de notre travail de recherche. Ainsi, pour ce qui concerne par exemple, la notion des *conceptions* de *l'école inclusive,* nous avions initialement opté pour le concept de *représentations sociales.* Cependant, au cours de notre revue de littérature, nous avons constaté que ce terme polysémique (Doré, 2001, Bélanger, 2011) induisait une posture épistémologique qui n'était pas celle privilégiée par l'approche compréhensive. Enquêter sur les représentations sociales, nous aurait contrainte à un changement important sur le plan méthodologique, alors même que l'approche compréhensive, nous semblait la plus à même de rendre compte de «la complexité de la tâche interprétative […] tout en relativisant l'expertise du chercheur pour exprimer des voix endurées ou absentes » (Denzil cité par Groulx,

1999, p.336), comme peuvent l'être celles des ES, face à un changement de paradigme, comme l'implantation de mesures dites intégratives (LIP).

L'approche compréhensive choisie implique qu'en tant que chercheure, nous interprétons les données obtenues. Une attention toute particulière a été accordée à cette phase. En effet, « il est essentiel que l'analyse en tant que telle soit plausible et crédible » (Charmillot et Dayer, 2007 p.128). Dans cette optique, « la crédibilité de la recherche repose sur la force de la description des comptes-rendus où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu » (Groulx, 1999 p.320). Pour satisfaire ces exigences, les verbatims, tirés des entretiens enregistrés sur un support audio, ont été retranscrits. Une synthèse contenant des éléments liés au lieu de l'entretien, au profil de l'ES ainsi qu'à la tonalité de l'entretien a été établie (cf. annexes 2 et 3[2]). Nous y reviendrons.

Choix des structures

L'intérêt de mieux comprendre l'essence de l'identité professionnelle des ES au regard de l'école inclusive, nous a amenée à porter une attention particulière aux structures et contextes dans lesquels ils exercent leur profession. De fait, le choix des structures s'est avéré une étape cruciale. Notre intention était de questionner des ES exerçant au sein de contextes hétérogènes, mais aussi, au sein de structures diverses. Celles-ci étant, elles aussi dissemblables, en termes de type de suivi proposé, profils et âges d'élèves accueillis. En interrogeant les ES provenant de ces contextes et structures variés, notre intention était de mieux saisir quels sont les éléments identitaires qui les rassemblent ou qui les séparent. Il s'agissait également de comprendre comment le contexte dans lequel ils évoluent imprègne ou non leur identité professionnelle d'ES en lien avec l'école inclusive. Notons toutefois que le lien des structures à un contexte déterminé, ne signifie pas que les pratiques professionnelles soient exclusivement liées à une école complètement inclusive ou au contraire, une école complètement ségrégative.

Présentation des structures

Nous présenterons les quatre structures d'enseignement spécialisé desquelles proviennent les participants à l'étude. Nous commencerons par les structures faisant partie du contexte *Institution*, puis poursuivrons avec les structures issues du contexte *Soutien à l'intégration*.

[2] Les annexes sont à disposition sur demande à l'auteure : edasuica@gmail.com

Préfontaine

Préfontaine est un établissement faisant partie du secteur public (OMP). Physiquement, ce lieu se trouve dans la campagne genevoise, séparé des établissements scolaires dits réguliers. Préfontaine regroupe quatre classes. Les ES sont référents de leurs classes respectives. Les éducateurs interviennent au sein des classes selon différentes modalités. Un responsable pédagogique coordonne les interventions pédago-éducatives ainsi que l'intervention ponctuelle, d'une psychologue et d'une logopédiste au sein de l'établissement.

Berry

Berry dépend d'une fondation subventionnée par l'Etat de Genève et de l'Assurance invalidité (A.I). Cet établissement scolaire pré-professionnel, en périphérie de la ville de Genève, compte 17 classes réparties au sein de plusieurs bâtiments séparés des établissements scolaires dits réguliers. L'équipe de professionnels est composée par des personnes exerçant en tant que psychologues, enseignants spécialisés et maîtres socio-professionnels. Les ES sont référents de leurs classes respectives. Une des particularités de cet établissement est l'intervention régulière des psychologues auprès des élèves. Conjointement avec les psychologues, les ES accompagnent les élèves et leur famille dans la construction d'un projet professionnel.

Maisonneuve

Maisonneuve regroupe quatre classes spécialisées relevant de l'OMP, physiquement implantées au sein d'une école ordinaire. Ce regroupement de classes spécialisées se distingue par une logique de fonctionnement qui lui est propre. La présence de classes spécialisées dans les bâtiments de l'école ordinaire n'exclut pas des moments d'intégration individuelle d'élèves dans une classe ordinaire (DIP, 2017). Les professionnels y exerçant sont des ES. Une psychologue et le directeur d'établissement scolaire spécialisé (DESI) interviennent ponctuellement, mais uniquement auprès des ES lors de permanences.

Cadillac

Cadillac est implanté au sein de plusieurs établissements scolaires primaires ordinaires à Genève. Son équipe est composée d'un responsable thérapeutique, d'ES, d'un éducateur spécialisé collaborant avec la direction de l'établissement scolaire régulier, ainsi que huit EO et trois ES issus

de l’OMP. Le fonctionnement de Cadillac exige que les élèves désignés à BEP, passent une partie de temps en classe (ordinaire) avec un enseignement conjoint de l’ES et l’EO.

5.1 Aperçu des structures

Contexte	Structure	Type d'intégration	Nombre de classe(s)	Espace physique de la classe situé dans les établissements ordinaires
Institution	Préfontaine	Individuelle	4	Non
	Berry	Professionnelle individuelle	17	Non
Soutien à l'intégration	Cadillac	Individuelle	3	Oui
	Cadillac	Collective	3	Oui

5.2 Présentation de l'échantillon

Ces cases bleues représentent les ES exerçant dans un contexte de type *Institution*

Ces cases marrons représentent les ES exerçant dans un contexte de type *Soutien à l'intégration.*

SAI : Soutien à l'intégration

Structure	Type de contexte	Secteur	Alias	Âge	Nombre d'années d'expérience professionnelle
Préfontaine	Institution	Public/OMP	Maria	45	8

Préfontaine	Institution	Public/OMP	Bruno	28	4
Préfontaine	Institution	Public/OMP	Olivier	43	12
Berry	Institution	Subventionné	Henry	60	17
Berry	Institution	Subventionné	Chiara	34	10
Maisonneuve	S.A.I	Public/OMP	Emily	32	4
Maisonneuve	S.A.I	Public/OMP	Camille	32	2
Maisonneuve	S.A.I	Public/OMP	Abilène	32	13
Cadillac	S.A :I	Public/OMP	Marc	26	12
Cadillac	S .A.I	Public/OMP	Claire	32	4

Démarches prévues

Notre démarche inductive nous a amené à construire progressivement nos données. Celle-ci a comporté quatre étapes :

a) Établissement d'une liste d'ES à solliciter. Au préalable, nous avions déterminé qu'au minimum, deux personnes par structure[10] seraient interviewées.

b) Mise en lien de façon schématique de nos objectifs de recherche généraux avec les objectifs spécifiques à travers la création d'un tableau (cf. annexe 1).

c) Entretien exploratoire mené avec une enseignante ne faisant pas partie de l'échantillon afin de tester le canevas d'entretien.

d) Retranscription des entretiens sous forme de verbatim: les lignes ont été numérotées afin de faciliter le repérage des éléments significatifs (cf. annexes 64 à 79).

- Lecture globale et verticale des verbatims suivie d'une prise de notes.
- Émergence de thématiques récurrentes.

10 Cf. Définitions : structure et contexte

- Placement des thématiques récurrentes dans les catégories *Identité professionnelle* (cf. annexe 3) ou *Rapport à l'école inclusive* (cf. annexe 4)

- Sélection des parties d'entretiens jugées pertinentes au regard des catégories d'analyse ayant émergé (cf. annexes 52 à 63).

e) Rédaction d'une vignette de présentation pour chaque ES comportant les modalités de prise de contact, le lieu de l'entretien et une *punchline,* c'est-à-dire une phrase issue du verbatim, interpellant le lecteur (cf. annexes 2).

Variété des supports

À travers le choix d'outils variés, nous souhaitions susciter la parole chez les participants afin de mieux saisir comment ceux-ci réagissent aux discours à propos de l'école inclusive et comment le lieu professionnel depuis lequel ils s'expriment, agit ou non sur leurs perceptions relatives à l'école inclusive et sur leur identité professionnelle. Par cette démarche, nous souhaitions accéder à une compréhension globale du discours de chaque individu. Ainsi, la pluralité des supports visait à détailler plus en finesse la vision de chaque enseignant. De fait, le support vidéo et le questionnaire ont été conçus, dans le cadre de ce travail, pour compléter l'entretien semi-directif et non comme des outils indépendants les uns des autres. Les propos de chaque ES ont ainsi été analysés de manière verticale (Blanchet & Gotmann, 1992). C'est-à-dire, que nous abordons chaque entretien, dans sa singularité et effectuons un passage en revue des thèmes abordés.

L'observation participante

Ajoutons que les stages effectués, dans le cadre de la MESP, ainsi que notre expérience professionnelle au sein d'un établissement de type, *Institution*, nous ont permis d'observer plusieurs ES avant les entretiens formels. Le recours à l'observation participante, consistant à prendre part activement à l'environnement, nous intéressant, s'est donc révélé fort utile. Deux stages ayant lieu entre septembre et décembre 2015, l'un en contexte *de Soutien à l'intégration* et le second en *Institution* se sont donc avérés, un terrain privilégié pour cela (Royer *et al,* 2004). Cette étape a été fondamentale. Pour rendre ces observations exploitables, nous avons pris soin de les retranscrire au fur et à mesure dans un carnet de stage-mémoire.

Par exemple, lors d'un stage en contexte *Institution spécialisée*, nous avons observé que l'ES pratiquait le co-enseignement avec une autre collègue. Nous étions désireux de savoir comment s'exerce ce type de collaboration. Est-elle propre à un fonctionnement institutionnel, ou émerge-t-il à travers d'initiatives (inter) individuelles ? Telles sont les questions qui nous ont amenées à

questionner des pratiques professionnelles en vue saisir les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES. Quant à notre stage en classe spécialisée, il a nourri notre réflexion concernant la thématique de la collaboration également, mais cette fois-ci avec les EO en termes de partage des tâches ou encore en termes d'organisation du suivi des élèves en intégration. Au cours des stages, de nombreux échanges informels au sujet de l'école inclusive ont eu lieu. Souvent, nous avons observé des positions très tranchées, qui nous ont interpellée. Ceci a suscité notre intérêt d'appréhender de façon rationnelle le rapport des ES face à l'exigence de politiques inclusives, de plus en plus répandues dans le canton de Genève (cf. problématique).

Ces précieuses notes nous ont amenée à affiner nos questionnements et alimenter nos réflexions, au- delà de la phase exploratoire (Becker, 2002). De même, elles nous ont permis de construire le canevas d'entretien ci-dessous, ou encore d'imaginer un support amenant les enseignants à problématiser leur rapport à l'école inclusive. C'est ainsi que l'idée d'un support vidéo et d'une sélection d'extraits *de presse* face auxquels ceux-ci devraient réagir a surgi.

Exemple du canevas d'entretien semi-directif

La construction du canevas d'entretien fait partie intégrante de l'architecture de la recherche. Sa conception s'est donc avérée centrale pour garantir la cohérence entre le but de la recherche, les questions posées aux participants et l'analyse des entretiens. Le choix des entretiens semi-directifs s'est imposé. En effet, cette technique présente l'avantage de laisser la parole libre au sujet, mais dans un cadre prédéterminé et consigné dans un guide d'entretien (Kaufmann, 1996). Le format standardisé de ce document facilite ainsi la comparaison des données. La première partie de la grille d'entretien aborde les questions liées à l'identité professionnelle et à la perception du métier. Elle permet de déterminer les spécificités de l'identité professionnelle de chaque enseignant. Elle comprend des questions en lien avec les composantes biographiques de l'ES, collectives ainsi que les composantes de type pratiques professionnelles. Les questions liées à la perception nous permettent d'accéder aux perceptions (cf. problématique) du métier des enseignants.

Grille d'entretien

Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés ?	
Consigne de départ :	« J'aimerais que l'on parle de votre parcours en tant qu'enseignants spécialisé et du contexte dans lequel vous exercez ».
	Questions et relances adressées au participant :
Dimension biographique :	Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant spécialisé ?) Pouvez-vous me parler de comment s'est fait votre choix pour le métier d'enseignant spécialisé ?
Formation initiale/ continue :	Quelle formation initiale avez-vous ? En quoi la formation suivie constitue-elle un atout ou pas dans le contexte où vous exercez ? Selon vous, quelle(s) qualité(s), quelle(s) compétence(s) doit posséder un-e enseignant-e spécialisé-e désireux-se de travailler au sein de votre contexte ?
Choix et appropriation du métier :	Depuis combien de temps exercez-vous dans ce contexte ? Avez-vous œuvré dans un/des autre(s) contexte(s) précédemment ? Si oui, en quoi est-il semblable/ différent du présent contexte ?
Assimilation / contrastes du métier d'enseignant spécialisé :	Comment collaborez-vous avec les différents partenaires (éducateurs, enseignants spécialisés, enseignants ordinaires, responsable thérapeutique, responsable pédagogique) ?
Dimension sociale du métier :	Quels sont les atouts d'une collaboration avec une équipe pluridisciplinaire ? Quelles en sont les limites ? Lors de projet d'intégration d'élèves, comment procédez-vous ?
Rapport aux effets de groupe, aux interactions et aux processus de communication et de décision :	Quelles sont les limites de vos actions ? En cas de désaccord (projet d'intégration, sanctions, absentéisme etc.) avec un collègue, supérieur hiérarchique, quels sont les moyens dont vous disposez pour réguler ce type de situation ?
Vision actuelle de la profession : L'Intégration des élèves	Dès la rentrée 2017, le Projet éducatif individualisé sera généralisé au sein de l'OMP. Que pensez-vous de cela ? Le 10 et 11 novembre 2015, de nombreux enseignants ont manifesté leur mécontentement en faisant grève. Comment vous vous positionnez face à cela ?
Pratiques professionnelles	[Le 21 novembre 2015 a eu lieu la journée sur l'école inclusive. Comment situez-vous votre profession par rapport à ce mouvement ?] => question subsidiaire…

Visionnage de clip vidéo

La seconde partie du questionnaire comprend le visionnage d'une vidéo d'animation conçue par le DIP de cinq minutes environ, présentant les enjeux de l'école inclusive à Genève[11]. Ce support présente l'avantage d'être moins formel que l'entretien semi-directif. Il offre un espace où l'enseignant peut s'exprimer plus librement. Nous cherchons à accéder à leurs interprétations des images visionnées. Il ne s'agit pas de les amener à se positionner contre ou en faveur de l'école inclusive. Nous cherchons avant tout à saisir qu'est-ce qui fait sens pour eux lorsque la thématique de l'école est abordée. Concernant le choix de la vidéo en tant que telle, il nous a paru important de sélectionner un format relativement court afin de maintenir l'attention de nos interlocuteurs. Ainsi, le format clip s'est imposé. Concernant le contenu en tant que tel, nous avons décidé de recourir au discours produit par le DIP. Ce dernier promeut l'école inclusive au travers notamment de journées d'information ouvertes au grand public.

La vidéo choisie comporte donc un caractère promotionnel. Confronter les ES à ce type de support de *l'école inclusive,* partagé par le DIP nous paraît pertinent. Nous utilisons le côté *propagande* de la vidéo, en tant que levier visant l'émergence de prise de position des sujets. De fait, cela nous permet de vérifier dans quelle mesure, les perceptions des enseignants sont conniventes, différentes, ou s'opposent par rapport à la vision de l'école inclusive diffusée par le département. Ce dispositif permet également de recueillir leurs discours *à chaud*, au plus près de leur vécu.

Vision école inclusive	Marqueurs identitaires : Réaction : positive/ négative
2. Quels sont les discours des enseignants spécialisés face à la question de *l'école inclusive* ?	

Voici un clip concernant l'école inclusive mise en ligne sur le site du DIP : http://www.ge.ch/dip/ecole-inclusive/ - Que pensez-vous de ce clip vidéo ? (Réactions plutôt positives, plutôt négatives) ? - Qu'est-ce qu'il vous évoque ? - Vous voyez-vous exercer dans un contexte plus inclusif ? Si oui pourquoi, sinon pourquoi ? - Quels sont les éléments positifs que vous identifiez ? - Quels sont les éléments négatifs que vous identifiez ?

Un questionnaire avec énoncés

La dernière partie du guide d'entretien contient des extraits issus de la presse genevoise, où différentes personnalités concernées par l'enseignement prennent position de façon très marquée,

[11] Site consulté le 26.12.2017 : http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve

quant à l'*école inclusive*. Cette partie de l'entretien comprend des propos issus de la presse, illustrant la controverse ayant lieu dans le débat public (notons que parmi les auteurs des affirmations sélectionnés, seul l'un d'eux provient du milieu enseignant). D'ailleurs, le choix de ces personnalités s'exprimant sur le sujet démontre, de fait, que le débat interpelle, au-delà du cercle des initiés. C'est-à-dire, des professionnels de l'enseignement, ou encore du milieu académique. En proposant des positions polarisées, nous cherchons à ce que les sujets interrogés précisent leurs opinions en les argumentant, ce qui nous permet ainsi d'appréhender de façon plus fine leurs conceptions à propos de l'école inclusive. Ce qui nous importe ici est l'argumentaire des enseignants spécialisés. Ainsi, ce type de questionnaire n'est qu'un prétexte pour amener le sujet à clarifier, ou encore nuancer son propos. Par cette démarche, nous visons l'identification du niveau d'adhésion à l'école inclusive des enseignants spécialisés.

Extrait de presse

Vision école inclusive

Voici 4 affirmations issues de la presse genevoise ou de la littérature :

- TDG, 09.11.2015, (Jean Romain député PLR, Grand Conseil Genevois) : « Je ne soutiens pas l'école inclusive : certains handicaps sont trop lourds. Les intégrer dans une classe régulière force à une modification du rôle de l'école, car une médicalisation de l'institution sera alors nécessaire. »

- TDG, 29.01.2015, (Cyril Mizrahi député PS, Grand Conseil Genevois) : « *L'inclusion à l'école ordinaire doit toujours avoir la priorité* ».

- L'éducateur septembre 2015, Laurent Vité, président de la Société pédagogique genevoise[12] (au sujet de l'inclusion) : « *Il faut impérativement que l'ordinaire et le spécialisé se rencontrent pour élaborer de nouvelles manières de travailler* ».

- Professeur Gérald Boutin[13] : « Les enseignants se plaignent d'être débordés et ils n'ont pas la formation nécessaire pour répondre aux besoins de tous les enfants en difficulté qui se retrouvent dans leur classe ».

Veuillez en prendre connaissance et entourez la réponse qui vous correspond le mieux :

- je suis complètement d'accord
- je suis plutôt d'accord
- je suis sans avis
- je suis plutôt pas d'accord
- je ne suis pas d'accord

Justification des instruments utilisés

La diversité des supports a pour but de saisir avec davantage de finesse les propos des enseignants que l'entretien semi-directif ne permet pas d'aborder. Par exemple, le visionnement de la vidéo nous a permis de révéler de façon plus clair, le rapport des ES à l'école inclusive. Alors que dans

12Source : http://www.revue-educateur.ch/articles/ecole-inclusive-vitrine-de-plus-ou-vrai-projet
13 Source : http://www.uqam.ca/entrevues/entrevue.php?id=675

le cadre de l'entretien semi-directif, un enseignant évoque des pratiques professionnelles, telles que la différenciation, ou encore le co-enseignement (pratiques pédagogiques soutenant l'inclusion scolaire notamment, selon Pelgrims, 2015), sa réaction après le visionnement de la vidéo est très forte. Il remet en question l'adoption d'une approche inclusive, à plus grande échelle. Cela nous offre la liberté de proposer un espace où les participants sont amenés à confirmer ce qui a été dit, ou au contraire à révéler des positions plus nuancées dans certains cas, ou parfois même paradoxales. Au final, ces réactions contrastées nous amènent donc à postuler que ce média favorise la prise de parole spontanée nous donnant l'accès aux opinions et visions déclarées du sujet. De même, à travers les extraits de presse, nous visons le recueil de données, en termes de niveau d'adhésion, face à des positionnements tranchés des personnalités s'exprimant.

5.3 Mise en œuvre de la démarche méthodologique

Accéder au nombre d'enseignants prévus (entre 8 et 12 personnes) s'est avéré plus ardu que prévu. Le contexte de grève de la fonction publique, couplée à une période de rédaction des carnets scolaires a joué un rôle. En sollicitant différents réseaux, notamment les enseignants spécialisés rencontrés dans de cadre de la MESP, ainsi que des anciens collègues et leurs connaissances, 10 enseignants spécialisés (six femmes et quatre hommes) provenant de quatre structures différentes, ont manifesté leur intérêt pour notre recherche et ont été interviewés. Tous sont actifs sur le canton de Genève ; cinq d'entre eux exercent dans un contexte de type *Institution* et cinq autres travaillent au sein du contexte que nous appelons *Appui à l'intégration*. Après une première prise de contact par téléphone et/ou par courriel, nous avons transmis aux enseignants sélectionnés, un formulaire expliquant les thématiques abordées au cours de l'entretien. Les consignes exigées par la commission d'éthique ont été remplies, notamment en ce qui concerne l'anonymisation des données[14]. Au final, nous avons retenu neuf ES. Le contenu de l'entretien de Maria n'a pu être exploité. Il s'est déroulé durant une pause de midi, au cours de laquelle nous avons été interrompues par des élèves à plusieurs reprises. Ceci a probablement eu un impact sur l'entretien. Les données étaient peu exploitables.

14 Cf. Présentation de l'échantillon

Retranscription des entretiens

La retranscription des entretiens en tant que telle, comporte la ponctuation, traduisant ainsi, des hésitations, emportements, ou exclamations des ES. Cela permet au lecteur d'avoir accès, en partie du moins, à la tonalité du propos des sujets. Nous nous sommes focalisée, sur le sens de l'expérience de nos interlocuteurs et leurs visions de l'école inclusive.

Limites méthodologiques

Notre recherche s'appuie sur les pratiques déclarées des ES. Il est possible que cette façon de procéder ait accentué le biais de désirabilité sociale. Ceci consiste pour un sujet, à se présenter sous son meilleur jour face au chercheur dans le but de se conformer aux attentes sociales.

6. Dispositif d'analyse des données

Traitement des entretiens

Cette phase s'apparente à une étape intermédiaire à l'analyse des données. Elle consiste à se plonger dans une lecture globale afin de s'immerger plus en profondeur dans les propos des sujets. Lors de cette étape, nous avons utilisé deux codes couleur pour différencier les propos relevant de l'identité professionnelle (vert) de ceux relatifs à l'école inclusive (violet). Cette étape nous a permis de mettre en lumière de façon plus claire, deux sous-catégories d'éléments relevant de l'identité professionnelle : les pratiques professionnelles et les éléments en lien avec la vision de la profession d'ES. Lors d'une seconde étape, nous avons procédé à une deuxième lecture (verticale). Cette fois-ci, nous nous sommes attachée à repérer les régularités émergeant, au sein des neuf entretiens. Par exemple, nous avons pu mettre en évidence dans les discussions avec l'ensemble des ES, tout ce qui a trait à la différenciation pédagogique (cf. annexe 56). Les éléments saillants sont en rouge.

Cette façon de procéder nous a permis de traiter les données de forme plus systématique en évitant que notre attention soit absorbée par des éléments périphériques. Cela nous a également permis d'organiser les données pour établir une première grille d'analyse s'avérant particulièrement utile pour les étapes suivantes. Cette phase comprend une première étape de réduction du volume de données et de tri de celles-ci. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur notre cadre théorique. La revue de la littérature nous a permis d'identifier au préalable que des pratiques professionnelles comme la différenciation , le co-enseignement, le recours au PER et au PEI, ainsi que les liens que les ES entretiennent avec leur équipe, leur rapport à la formation, leur entrée dans le métier et

leurs expériences d'intégration, nous donnent des indications sur leur identité professionnelle. De même, leurs visions quant à se projeter ou non dans une structure inclusive, nous révèlent leurs rapports à l'inclusion scolaire.

Ci-dessous se trouve un premier tableau synthétisant nos questions de recherche.

Questions de recherche

Comment les conceptions de l'inclusion scolaire et la dynamique identitaire des enseignants specialisés se déclinent-elles dans les différents contextes d'enseignement?

Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES ?		**Quelles sont leurs conceptions de l'école inclusive ?**
Pratiques professionnelles - Selon vous, quelles sont les compétences que doit posséder un ES ? - Dès 2017, le PEI sera généralisé. Que pensez-vous de cela ? - Comment collaborez-vous avec les différents partenaires ? - Lors de projet d'intégration, comment procédez-vous ?	**Visions de la profession** - J'aimerais que l'on parle de votre parcours en tant qu'ES. - Comment s'est fait votre choix pour l'ES ? - Le 10 et 11 novembre 2015, de nombreux enseignants ont manifesté leur mécontentement en faisant grève. Comment vous positionnez-vous face à cela ?	Quelle est la **position des ES** face à l'école inclusive ? - Le 21 novembre 2015 a eu lieu la journée sur l'école inclusive. Comment situez-vous votre profession par rapport à ce mouvement ? - Visionnage clip vidéo DIP : quelles sont vos réactions ?

Thématisation des données

Dans les tableaux ci-dessous, nous avons reporté des extraits de verbatim en lien avec nos questions de recherche. L'analyse formelle des données a débuté lors de la thématisation de celles-ci. Il s'agissait de garder les données les plus pertinentes. Sont considérés pertinents les propos qui nous interrogent, qui nous permettent de répondre aux questions et sous-questions de recherche et/ou qui reviennent avec régularité. Cette étape a compris un travail de réécriture des propos des participants. Nous avons procédé à une forme de condensation des données brutes dans un format résumé (cf. annexes 35 à 50).

Tableau identité professionnelle

Pratiques professionnelles						Vision de la profession				
Unité thématique		Différenciation	PER	Co-enseignement	PEI	Autres	Traces de permanence/de contraste du métier	Liens avec équipe	Formation	Entrée dans le métier
bbbbbmbnbvbvbvbbbbI STITUTmmmmION	Bruno									
	Olivier									
	Henry									
	Chiara									
APPUI A L'INTÉGRATION	Emily									
	Camille									
	Abilène									
	Marc									
	Claire									

Tableau rapport à l'école inclusive

PROJECTION DANS UN CONTEXTE INCLUSIF			EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION	RÉACTION CLIP +AFFIRMATION PRESSE	
				Traits d'adhésion	Traits de réticences
INSTITUTION	Bruno				
	Olivier				
	Henry				
	Chiara				
APPUI À L'INTÉGRATION	Emily				
	Camille				
	Abilène				
	Marc				
	Claire				

6.3 Les tensions repérées

Les tableaux présentés plus bas répertorient les éléments provenant de notre cadre théorique, relatifs à l'identité professionnelle (en vert) constituant nos catégories d'analyse. Par exemple, *les qualités indispensables pour enseigner* et *les contrastes du métier d'enseignant* concernent les dimensions biographiques de l'identité professionnelle (cf. annexe 5 et 6). *La place de la formation*, *l'entrée dans le métier* et *les liens avec l'équipe* relèvent de la dimension sociale de l'identité professionnelle (cf. annexe 7 à 9). Le recours à *la différenciation* , au *co-enseignement*, l'utilisation du *PEI* et du *PER*, se rapportent aux pratiques professionnelles des ES (cf. annexe 10 à 13). Les données relatives à l'inclusion scolaire (en violet) sont quant à elles plus explicites. Il n'est donc pas nécessaire de les détailler davantage.

En rapportant les propos des ES dans les tableaux *identité professionnelle* (p.40-41) et *rapport à l'école inclusive* (p.42.-43) nous avons relevé des tensions. C'est-à-dire que les enseignants ont exprimé des ambivalences, ou des contradictions face à différentes thématiques. Face à ce constat, nous pensions proposer une catégorie répertoriant des tensions professionnelles, sous la catégorie *rapport à l'école inclusive*. Or, il s'est avéré que les tensions en tant que telles, sont présentes dans la catégorie *rapport à l'école inclusive,* mais également, dans celle relevant de l'*identité professionnelle***.** Nous avons supprimé cette catégorie en tant que telle. Les tensions repérées nous ont aidé à répondre à la première et seconde sous-question de recherche.

Tableau des tensions repérées

Sous-questions de recherche	Tensions émergées	Thèmes	
Sous-question 1 Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés ?	 Dimension biographique	Créativité capacité d'adaptation, liens avec EO, enseignement axé apprentissages scolaires.	1. Les qualités indispensables pour enseigner
			2. Les contrastes du métier d'enseignant
		Arrivé sur le terrain considéré comme moment initiatique marqué par appropriation de culture de la structure, contenus didactiques, recherche de lien avec les pairs experts et sentiment d'appartenance : « être tous dans le même bateau ».	3. La place de la formation
			4. L'entrée dans le métier
			5. Les liens avec l'équipe
	 Pratiques professionnelles	Positions contrastées :a) différenciation et co-enseignement considérés comme apport. PER et PEI selon groupe d'ES sont considérés comme référence pour déployer enseignements visibiliser parcours de l'élève et ce qui a été fait par ES. Même si co-enseigner peut être aussi source de conflit entre ES-EO Groupe b) Plusieurs n'y recourent pas, ou n'est pas considéré central, ou doutent que le PEI soit utile pour leurs élèves.	6. La différenciation
			7. le Co-enseignement
			8. Le PER
			9. Le PEI

Sous-question 2 Quels sont leurs rapports à l'école inclusive ?		**Groupe 1(6 ES)** « ***<u>à dominance ambivalente »</u>*** : intérêt E.I[15], mais retenus par défis perçus : - peur de ne pas trouver sa place en tant qu'ES - projet mal défendu par hiérarchie - assignation de rôle d'expert - peur « d'être dispatché » **Groupe 2 (2ES)** ***« Les pragmatiques » :*** soulignent le défi du suivi des élèves et de la collaboration entre ES-EO. Posture axée sur aspects considérés porteurs de l'EI : « je me vois dans un modèle qui tend à être ce qui est montré dans ce clip ». « Le pari c'est de penser d'abord un projet inclusif avant de penser un projet séparatif ».	10. Projection dans un contexte inclusif 11. Expérience d'intégration 12. Réactions clip 13. Réactions affirmation presse

	Tableaux	Thématiques : les tensions
		Légitimité de l'ES face aux EO-Edu. DIP (Bruno/Claire/Marc (tension inter) Claire : « J'ai l'impression d'être un peu au service des enseignants ordinaires ».
		**Légitimité formation : ouverture à personne non titulaire de bachelor EO : « ** il y a de plus en plus de personnes qui vont pouvoir venir, sans avoir forcément fait la LME […] t'es pas forcément enseignant à la base en fait. Ça, je me demande ce que ça va provoquer ».
		Ambivalence face à s'engager dans un projet intégratif (Bruno): « J'ai postulé pour être enseignant en école inclusive à 50%. À 50% à Préfontaine, à 50% en école inclusive […] J'avais le sentiment que j'allais être dispatché de tous les côtés».
		Budgets moindres incidence sur intégrations scolaires (Emily/Abilène): Emily : si dans trois ans, suite à des coupes budgétaires, il y a des classes à 25 élèves, moi je ne peux plus intégrer mes élèves ».
		Projet d'inclusion « mal défendu » par la hiérarchie (olivier) : « Il fallait faire du chiffre […]j' ai décidé de me mettre sur la liste de ceux qui ne suivaient pas le projet (intégratif) ».
		Paradoxe : sentiment de solitude alors que bons liens avec les pairs : on manque de force. Ça, c'est mon humble avis et j'ai une classe de m….très difficile cette année […] si on a un gros problème de comportement et ça arrive des élèves qui dysfonctionnent qui décompensent bah, on est seul. Ça veut dire qu'on est seul face à une décomposition avec un élève qui peut se mettre en danger, mettre en danger les autres et puis avec les autres élèves qu'il faut gérer ».
		Ambivalence face au mouvement de grève (Marc): « Je n'ai pas fait grève, mais parce que j'ai pas d'espace dans ma tête pour réfléchir à un mouvement de grève […] alors que j'ai un parcours personnel assez militant […] ça me questionne aussi »
		Prioriser le travail autour des attitudes professionnelles plutôt que les apprentissages scolaires, suivi du PER ? Chiara : « Je me rends compte que ça (projet professionnel) prend beaucoup de place ici, alors qu'on est une école spécialisée finalement ».

[15] E.I : école inclusive

6.3.1 Exemple d'analyse du cas de Bruno

Pour illustrer notre démarche d'analyse, nous exposons ici l'exemple de Bruno. La première partie comporte une vignette de présentation du participant[16]. Cette étape s'est avérée fort utile. Elle nous a permis de nous ramener plus rapidement au contenu de l'entretien des participants. Elle facilite également l'immersion du lecteur au cœur de la rencontre chercheure/interviewé. En outre, cette vignette permet d'expliciter la tonalité de l'entretien. L'objectif visé consiste à mettre en lumière l'ambiance dans laquelle les entretiens ont eu lieu. En effet, les silences, les hésitations ou l'engouement sont difficilement repérables à la seule lecture du verbatim, d'où l'intérêt de proposer cet encadré.

La grille d'analyse s'avère efficace dans la mesure où la quasi-totalité des éléments en lien avec l'identité professionnelle et l'inclusion scolaire se trouve dans les verbatim. Un aperçu de leurs propos se trouve dans les tableaux ci-dessous. Les traces de propos énoncés sur le co-enseignement font défaut pour Bruno[17].

Fiche de présentation

Contexte : Institution	
Prénom d'emprunt	Bruno
Structure	Préfontaine
Prise de contact	J'ai rencontré Bruno dans le cadre d'un stage à la MESP ou il a été mon praticien formateur. .
Lieu de l'entretien	Notre entretien a eu lieu, un après-midi, durant un cours de gym. Il a pu s'extraire du cours pendant une heure, grâce au soutien de ses collègues éducateurs spécialisés.
Présentation du sujet	Bruno, 28 ans, après avoir suivi une formation à la FAPSE, enseigne en tant qu'enseignant spécialisé depuis quatre ans à Préfontaine.
Punch line	« Nous avons un peu cette étiquette, enseignant spécialisé-éducateur, un peu… *peace and love*… on ne fait pas rien en spécialisé !».

[16] Cf. les huit autres vignettes de présentation annexe 2

[17] Bruno n'évoque pas explicitement de pratique de co-enseignement, même si dans le cadre de notre stage de la MESP, nous avons pu observer et participer à des séances de co-enseignement menées par Bruno. Par souci de transparence méthodologique, nous faisons le choix de ne pas prendre en considération des propos non explicités.

Vision de la profession					
Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés ?					
1. Les qualités indispensables	« Il y a un truc important c'est s'adapter en permanence. Il y a tout l'aspect d'initiative, d'avoir des idées…trouver différentes manières de t'approcher d'eux (élèves) ».	2. Les contrastes du métier d'enseignant	« Pour moi mon rôle il est vraiment dans la classe. Quand on fait des sorties chiens pour les chiens. Moi, je suis moins convaincu… je préfère faire des choses scolaires et puis me cantonner à ces choses scolaires là ».	3. La place de la formation	« La formation pour nous est hyper importante, il faut continuer à se former ». « Elle m'a servi à apprendre à mener des séquences, à apprendre à préparer des cours, à penser didactique, à penser objectifs ».

Vision de la profession					
Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés ?					
4. L'entrée dans le métier	Tension ES-Ed : j'avais quoi, 25 ans, et puis avec ma tête de gamin de 19 ans… j'ai tout de suite senti qu'il y a une grosse…il y a quand même une tension entre éducateurs et enseignants ».	5. Les liens avec l'équipe	Au sujet du RP : je m'entends bien avec M. je trouve qu'il est hyper intéressant, il connaît plein de trucs. Il en a connu des vertes et des pas mûres, il a toujours ce « côté théorie et puis tu peux faire des liens avec la pratique je trouve ça intéressant ».	6. La différenciation	« Ça demande beaucoup de différenciation , c'est le maître mot. Tu dois travailler en fonction de chacun de tes élèves, pas en fonction d'un groupe. « Tu es sans arrêt en train de réajuster l'activité en fonction de chacun des élèves, parce que chacun a des difficultés particulières ».

Vision de la profession Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés ?					
7. le Co-enseignement		8. Le PER	« On va essayer de coller au programme (PER), en l'occurrence de la 5P. Si j'étais mal intentionné, je pourrais faire les additions toute l'année et rien faire d'autre ».	9. Le PEI	« Je pense que c'est une ouverture sur la collaboration avec les parents… on pourrait faire un parallèle avec les carnets qui suivent les enfants toute leur scolarité…Pour voir toutes les pistes qui ont pu être exploitées avant, que nous on puisse réexploiter, qu'on puisse proposer nous pour la suite des nouvelles pistes ».

Rapport à l'école inclusive					
Quels sont leurs rapports à l'école inclusive ?					
10. Projection dans un contexte inclusif	« Ça m'aurait intéressé… j'avais le sentiment que j'allais être dispatché de tous les côtés… en distillant ma bonne science, parce que j'ai un niveau d'expertise très élevé (rire)" avec mes quatre ans d'enseignement spécialisé ».	11. Expérience d'intégration	Collaboration avec E.O. : « on s'est rencontré et puis là maintenant que c'est plutôt bien parti, on fait des points de situation… on va tout faire pour que ça marche cette intégration…tu fais tout pour les (élèves) pousser un peu plus dans les apprentissages scolaires ».	12. Réactions clip	« Il (DIP) parle des personnes qui vont intervenir et il ne parle pas d'enseignants spécialisés… il a oublié la personne la plus importante… tu vas avoir un assistant socio-éducatif qui va entrer dans une classe, enfin dans une classe ! Bien sûr qu'il va pouvoir intervenir dans tout ce qui est éducatif. Mais quid des apprentissages ? Parce que c'est là que le bât blesse en l'occurrence ».

Rapport à l'école inclusive	
Quels sont leurs rapports à l'école inclusive ?	
13. Réactions affirmation presse	« Il faut toujours regarder selon le projet de l'élève, moi je trouve que c'est ça qui manque. C'est pas l'inclusion à tout prix ».

7. Présentation et discussion des résultats

Nous passerons à présent à la partie reconstitution (Grossmann, 2016). Celle-ci comprend un récit argumenté tiré des principales catégories d'analyse, présenté plus tôt. Cette partie sera structurée de la manière suivante. Premièrement nous rappellerons nos deux sous-questions de recherche dont les réponses seront structurées de façon similaire. C'est-à-dire que nous mettrons en avant les thématiques ayant émergé de nos catégories d'analyse. Celles-ci seront illustrées par des extraits de verbatim. Puis, en nous appuyant sur le cadre conceptuel, nous proposerons des pistes d'interprétation et de compréhension aux questions de recherche. Pour rappel, voici les questions de recherche :

- **Comment les conceptions de l'inclusion scolaire et la dynamique identitaire des enseignants specialisés se déclinent-elles dans les différents contextes d'enseignement ?**
- Quels sont les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES ?
- Quelles sont leurs conceptions de l'école inclusive ?

7.1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des ES

Dimension biographique

	Créativité	Capacité d'adaptation (moyens pédago-didactiques)	Capacité d'adaptation (modes de collaboration)	Planification	Compétences éducatives
1.Bruno	X	X		X	
2. Olivier					X
3.Henry					X
4.Chiara					X
5.Emily	X	X		X	
6.Camille	X				
7.Abilène					X
8.Marc		X	X		X
9.Claire		X	X		

Une majorité d'ES met en avant des compétences ou qualités éducatives qu'ils considèrent indispensables pour enseigner. Ce groupe (Olivier, Henry, Chiara, Abilène et Marc) estime que faire preuve de patience, bienveillance ou encore d'empathie est essentiel pour exercer leur métier. Ces différents éléments constituent le caractère commun de l'identité professionnelle enseignante de ces sujets. Ces caractéristiques communes leur permettent de se reconnaître et d'être reconnus (Blin, 1997). Notons qu'un second groupe, moins nombreux (Bruno, Emily, Marc et Claire) juge

nécessaire d'avoir des compétences relatives à la capacité d'adaptation sur un plan pédago-didactique. Les conceptions du métier sont étroitement liées à la formation suivie. Nous espérions obtenir davantage d'informations précédant l'entrée dans le métier. Malheureusement, seule Abilène a évoqué ses premières aspirations quant au métier d'enseignant.

Dimension collective

	Besoin de se différencier des collègues (educ/EO)	**Recherche validation/ Regard des pairs experts**	**Formation initiale**	**Liens de proximité avec l'équipe**	**Expériences dans l'enseignement ordinaire**
1.Bruno	X	X	EO		
2. Olivier		X	Sciences de la terre	X	X
3.Henry			Éducation spéciale		
4.Chiara	X	X	Éducation spéciale		
5.Emily		X	Éducation spéciale	X	X
6.Camille		X	MESP	X	X
7.Abilène			EO	X	
8.Marc	X	X	EO		X
9.Claire	X	X	Éducation spéciale	X	X

Validation de pairs experts

Claire, Marc, Chiara et Bruno expriment une quête de reconnaissance des pairs experts, c'est-à-dire des collègues ayant davantage d'expérience professionnelle ou de leurs supérieurs hiérarchiques.

Par exemple, Chiara évoque son besoin d'un regard extérieur sur sa façon d'enseigner lorsqu'elle a débuté dans le métier : « personne ne venait voir dans ma classe si ce que je faisais…c'était ok, adéquat…c'est cool pour l'estime de soi, mais on a pas non plus de retour ». Cette validation par les pairs experts a lieu à travers la collaboration. Bruno, voit des bénéfices à échanger avec son responsable pédagogique : « il est hyper intéressant, il en a connu des vertes et des pas mûres…il a le côté théorie…moi je peux faire les liens avec la pratique ». Enfin, Marc et Claire (Cadillac), cherchent aussi la validation auprès des EO. Claire déclare : « on [les ES] est beaucoup dans l'arrondissement des angles ». Ces propos laissent entrevoir un espace où ont lieu des négociations ou des échanges, voire des confrontations. Nous y reviendrons plus en détail lorsque nous aborderons la question des tensions identitaires. Nous constatons que ce groupe d'enseignants cherche à travers la reconnaissance de pairs experts à être reconnus comme faisant partie du même groupe professionnel (Blin, 1997). Le deuxième groupe (Olivier, Emily, Camille) cherche certes un regard de pairs experts, mais ne cherche pas réellement à démontrer leurs spécificités auprès de

ces derniers. Les rapports avec leurs collègues, éducatrice en ce qui concerne Olivier, et les EO pour Emily et Camille semblent être symétriques. Le rapport d'Olivier avec sa collègue éducatrice semble équilibré. Les tâches des uns et des autres sont définies. Ils semblent avoir trouvé une routine. Il identifie une de ses tâches spécifiques : « pour le travail écrit et mathématiques… c'est spécifiquement mon boulot » ainsi que leurs tâches conjointes : « on travaille ensemble… par exemple, langage oral, selon moi, c'est quelque chose qui appartient selon moi, autant à l'éducateur qu'à l'enseignant. On peut les deux en parler ensemble. Je trouve très agréable ». Quant à Emily et Camille, elles ne sont pas amenées à collaborer conjointement aux EO, (moment où la recherche de validation par les pairs experts peut avoir lieu) même si des contacts réguliers ont lieu avec les EO intégrant leurs élèves. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la recherche de validation par les pairs a lieu lors de moments informels, tels que dans la salle des maîtres.

Lien entre formation suivie et qualités indispensables pour enseigner

« Le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p.93). Cette définition semble tout à fait pertinente pour saisir le sens que les ES attribuent à leur métier, les qualités qu'ils jugent indispensables pour enseigner.

Nous constatons qu'une majorité d'ES prônant des compétences éducatives a suivi, soit une formation professionnelle délivrant un certificat de capacité (CFC), soit une formation universitaire en psychologie et en éducation spéciale (Henry, Chiara et Olivier). Parmi ces trois enseignants, deux d'entre eux ont exercé une autre formation au préalable et/ou suivi une formation autre que l'enseignement. Dans tous les cas, dans leur parcours biographique, le choix d'enseigner n'était pas le premier. D'un autre côté, un second groupe d'ES (Bruno, Marc et Claire) considère la capacité d'adaptation des moyens pédago-didactiques comme prioritaire. Ces mêmes professionnels ont suivi une formation en enseignement ordinaire (Bruno et Marc) ou ont exercé en tant qu'ES en soutien, en classe ordinaire (Claire).

7.1.1 Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés

Discussion

L'identité professionnelle enseignante comporte trois dimensions : biographique, collective et une dernière ayant trait aux pratiques professionnelles. Nous constatons l'importance de la formation initiale qui se poursuit tout au long de la carrière professionnelle. Nos résultats rejoignent en partie, les résultats de recherche de Cattonar (2008), mettant en avant que les personnes formées par les Hautes écoles, et/ou qui ont choisi l'enseignement en tant que seconde option, comme Olivier et Henry, tendent à valoriser davantage les dimensions relationnelles ou éducatives de l'enseignement. Les personnes ayant suivi une formation d'enseignant ordinaire, manifestent, elles aussi, un intérêt certain aux dimensions relationnelles. Bruno, par exemple exprime clairement l'importance de « trouver différentes manières et idées pour s'approcher » des élèves. Toutefois, leur identité enseignante est également caractérisée par l'importance accordée à des pratiques pédagogiques spécifiques, indépendamment du contexte dans lequel ils exercent. Bruno en est un exemple (*Institution*). Il tient à mettre en exergue son attachement aux dimensions scolaires de l'enseignement dans un contexte où la place accordée à ces spécificités est moindre que dans un contexte de type *Appui à l'intégration*.

Il s'inscrit dans un phénomène d'identisation, c'est-à-dire qu'au sein de sa structure, il tend plutôt à se singulariser, à mettre en avant ses domaines de compétence faisant sens pour lui, acquises durant la formation et contrastant avec le reste de l'équipe. Marc, intervenant à Cadillac, ayant suivi la même formation que Bruno, va tendre à s'identifier à ses collègues de l'enseignement ordinaire. Marc et Claire [18] cherchent à appartenir au groupe des enseignants (ordinaires). Ils s'inscrivent dans une dynamique de rapprochement identitaire. Ils se distinguent des autres sujets par l'opportunité qu'ils saisissent, au travers du choix d'exercer à Cadillac, de confronter leurs propres conceptions (intégration, partage des tâches) à celles des EO (nous y reviendrons lorsque nous aborderons les tensions identitaires). Cette posture leur permet de mettre en dialogue les savoirs construits (trajectoire d'enseignant ordinaire pour Marc, et trajectoire d'enseignante chargée de soutien à l'intégration dans l'enseignement ordinaire pour Claire), de se reconnaître en tant qu'ES et d'être reconnus (Maroy, 2004). Ce rapprochement requiert la reconnaissance des EO. Il se traduit par le partage d'intérêts communs notamment. Ainsi, le fait que le directeur de l'établissement exige que l'ensemble des EO soient amenés à collaborer avec l'équipe Cadillac est un signe de partage d'intérêts communs pour l'inclusion scolaire.

---

[18] Plus tôt nous n'avons pas mentionné Claire, car elle n'a pas la même formation que Marc et Bruno.

Il en ressort que la socialisation organisationnelle (Bengle, 1993), à savoir le fait qu'un individu en vient à apprécier et faire siennes différentes habilités, valeurs et connaissances spécifiques, lui permettant d'assumer son rôle en tant qu'ES, imprègne fortement les enseignants des deux contextes. Comme déjà vu, une part importante par des ES du contexte *Institution* met en avant des qualités, telle la capacité d'improvisation, de gestion de groupe, ou plus généralement, les fonctions éducatives des ES. En contexte *Institution,* ces ES n'ont peu ou pas l'occasion de dialoguer, ou de justifier leurs choix avec des *autruis significatifs* au sujet des contenus d'apprentissage déployés, ou de la façon de les mettre en œuvre, contrairement aux ES du contexte *Appui à l'intégration*. Cependant, travailler sur le même lieu physique que les EO ne coïncide pas toujours avec des échanges réitérés amenant les ES à partager les mêmes pratiques, valeurs que celles des EO. Nous détaillerons ceci au sous-chapitre suivant.

Pratiques professionnelles utilisées selon contexte d'intervention

+ : ils ont recours à la pratique et/ou aux documents officiels et considèrent cela comme un apport
0 : ils ne mentionnent pas la pratique ou l'utilisation de documents officiels
- : ils ont recours à la pratique et/ou aux documents officiels, mais n'y voient pas l'utilité.

	Différenciation	**Co-enseignement**	**PER**	**PEI**
1.Bruno	+	0	+	+
2. Olivier	-/+	+	+	+
3.Henry	0	0	0	0
4.Chiara	0	0	0	+/-
5.Emily	+	+	+	+
6.Camille	+	0	+	+
7.Abilène	0	0	+	+/-
8.Marc	0	+	+	+/-
9.Clair	+	+	+	+

Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vision globale des pratiques professionnelles utilisées par les participants, selon les contextes depuis lesquels ils proviennent. Nous commenterons brièvement les points saillants de ce tableau. Puis dans un second temps, nous commenterons plus en détail ce tableau, en commençant par les pratiques professionnelles et documents officiels les plus utilisés. Nous verrons que la différenciation est elle aussi très utilisée et finalement nous verrons que le co-enseignement a lieu au sein des deux contextes d'enseignement.

Concernant le tableau ci-dessous, notre attention est attirée premièrement par les participants ayant le signe suivant : **+/-.** Nous observons que plusieurs ES ont recours aux pratiques professionnelles susmentionnées et/ou aux documents officiels. Ils y voient des bénéfices, mais considèrent également leurs limites, voire, les remettent en partie en question. Leur position face à cela s'avère ambivalente. Ce signe traduit cette ambiguïté. Notons, que ces ES ne se concentrent pas sur une structure, ou sur un contexte particulier, nous y reviendrons plus en détail. Un second point concerne les ES ne faisant pas ou peu référence aux pratiques professionnelles et documents officiels. Ils se concentrent principalement à Berry. Nous proposerons également une analyse de ce résultat.

PER : l'outil le plus employé

PER

Institution

Bruno Olivier [Préfontaine]

~~Chiara Henry~~ [Berry]

Appui à l'intégration

Camille Abilène Emily [Maisonneuve]

Marc Claire [Cadillac]

Discussion

Il ressort que le PER est l'outil auquel les ES font le plus régulièrement référence. L'ensemble des ES du contexte *Soutien à l'intégration* l'utilise. Ceci confirme les hypothèses ayant guidé nos questionnements de départ, selon lesquelles, les ES issus des structures les plus proches physiquement de l'enseignement régulier ont davantage recours aux documents officiels. Cela semble faire partie de la culture de ce contexte d'enseignement (Blin, 1997).

Toutefois, au sein du contexte *Institution,* Bruno et Olivier y recourent également. Bruno dit : « on va coller au programme de la 5P ». Bruno explique l'importance de se référer au PER : « en centre de jour, il y a beaucoup moins d'attentes en termes scolaires…c'est un aspect très libre du travail, mais la liberté peut être angoissante …c'est important d'avoir un cadre ». La référence à des outils officiels, ou plus précisément la façon de se les approprier, de les faire siens, relève du caractère unique de l'identité professionnelle de Bruno (Fray et Picouleau, 2010). En effet, à travers sa formation d'enseignant ordinaire, il a été socialisé à : « mener des séquences, à apprendre à préparer des cours, à penser didactique ». Ceci se révèle à travers son attachement au plan d'Etude romand, dans une structure où selon lui, les attentes scolaires sont moindres.

La différenciation : pratique très employée

Différenciaton
Institution
Bruno ~~Olivier~~ [Préfontaine] ~~Chiara Henry~~ [Berry]
Appui à l'intégration
Emily Camille ~~Abilène~~ [Maisonneuve] ~~Marc Claire~~ [Cadillac]

En seconde position, trois ES disent avoir recours à la différenciation. Il s'agit de Bruno (*Institution*), Emily et Camille (*Soutien à l'intégration*). En nombre absolu, cela représente une minorité. Néanmoins, nous nous intéressons aux raisons qui amènent les enseignants à utiliser ou non, telle ou telle pratique professionnelle. Ce groupe la considère comme incontournable : [Bruno] « c'est le maître mot…tu es sans arrêt en train de réajuster l'activité en fonction de chacun des élèves, parce que chacun a des difficultés particulières ». Emily va plus loin en disant que « si

tu ne sais pas différencier, tu ne peux pas travailler en enseignement spécialisé… c'est U-L-T-R-A important ».

Les types de différenciation les plus courants concernent (Paré, 2011) a) la différenciation des structures**,** à savoir la variation des regroupements d'élèves, b) la proposition d'une activité différente à un sous-groupe d'élèves, c) la planification de moments où les élèves travaillent sur un contenu différent au même moment, ou encore c) laisser le choix à l'élève de son activité (Dubé, 2016). Concernant Bruno, lors des stages MESP, nous avons observé qu'il différenciait son enseignement en proposant différentes activités à deux groupes d'élèves dans la classe. À ce sujet il dit : « tu es sans arrêt en train de réajuster l'activité en fonction de chacun des élèves, parce que chacun a des difficultés particulières ». Il différenciait également, en proposant une thématique commune (le développement de l'abeille), et en adaptant des supports de cours différents selon les compétences des élèves. Emily, dit aussi différencier en abordant une même thématique avec les élèves, selon leur niveau différent : « ça veut dire partir d'un thème en commun, par exemple les longueurs et puis à l'intérieur de ce thème tu différencies par des jeux, des découvertes, des ateliers…après plus des fiches papiers crayons parce que faut quand même une trace et puis voilà…je travaille les longueurs sur plusieurs niveaux…c'est-à-dire que pour mes 7 élèves j'ai cinq niveaux différents ». Enfin Camille, n'explicite pas directement la façon dont elle différencie l'enseignement, mais elle met en avant, qu'elle a cela : « toujours en ligne de mire…on apprend beaucoup à différencier, cette optique d'accompagnement individuel est assez présente dans la formation ». Notons que ni les ES de Berry ni les ES de Cadillac ne font référence à la différenciation.

Discussion

Bruno est le seul enseignant provenant du contexte *Institution* à faire appel à la différenciation. Nous sommes surprise par l'attachement de Bruno à cette pratique dans un contexte où un mandat à visée pédagogique éducative et thérapeutique prévaut (Emery, 2016). Ce mandat réduit le nombre de plages consacrées à l'enseignement, durant laquelle l'enseignant peut procéder à de la différenciation pédagogique. Cependant il tient à cette pratique. D'ailleurs, l'intervention conjointe entre Bruno et sa collègue éducatrice est perçue comme source de tension, notamment parce que selon Bruno, elle intervient lors de moments où il différencie son enseignement en fonction de chaque élève. Il considère les interventions de sa collègue inopportunes. Nous y reviendrons ultérieurement.

La question du triple mandat en vigueur au sein du contexte *Institution* peut, en partie expliquer le faible, voire l'absence de recours à la différenciation de la part des autres ES issus du même

contexte. Par exemple, l'une des spécificités du mandat institutionnel de Berry est celle d'accompagner les élèves dans la construction d'un projet professionnel. Cette contrainte amène les ES de Berry à privilégier un enseignement axé sur le développement de « compétences sociales » chez leurs élèves, valorisées dans un contexte de formation professionnelle. L'acquisition par les élèves de ces compétences est une condition *sine qua non* pour accéder à ce type de formation : [Chiara] « il faut arriver à les mettre face à ça (la réalité), arriver en deux ans à ce qu'ils sortent avec un projet réaliste ».

Nous sommes moins surprise par le recours à la différenciation pédagogique par Emily et Camille. Une importante hétérogénéité de leurs élèves (Emily parle de 4 niveaux différents en mathématiques et 5 niveaux différents en français) amène ces enseignantes à privilégier une différenciation où l'enseignement est individualisé (tout comme Bruno). En suivant nos hypothèses de travail, selon lesquelles, le contexte d'enseignement imprègne la forme de l'exercice de l'enseignement, nous nous attendions à ce que ces ES, actifs au sein d'établissements ordinaires, différencient leur enseignement. En effet, nous estimions que la liberté de programme dont bénéficient les ES du contexte de type *Soutien à l'intégration* et le fait que certains de leurs élèves naviguent entre l'enseignement régulier et spécialisé, les engageraient à adopter ce type d'approche souple leur permettant d'ajuster l'enseignement. Or ceci n'est pas le cas. Cela nous engage à questionner l'absence de mention faite à des pratiques de différenciation, en particulier chez les ES de Cadillac.

Marc et Claire n'évoquent pas la différenciation pédagogique même si Claire dit « adapter l'enseignement aux enfants qui ont des difficultés » sans expliciter davantage comment elle s'y prend. Cependant, nous faisons l'hypothèse, qu'au sein du Cadillac, ces enseignants sont contraints de différencier. Nous reviendrons plus en détail sur l'aspect *contrainte* lorsque nous détaillerons nos résultats relatifs au co-enseignement. Pour revenir à la différenciation pédagogique, l'organisation de Cadillac en trois temps, nous laisse penser que lors des moments de co-enseignement dans la classe ordinaire ainsi que lors du temps d'enseignement dans la classe Cadillac, les ES différencient[19]. Il nous semble peu probable que Marc et Claire n'y aient pas recours de façon régulière, alors que le Cadillac s'apparente à un dispositif intégratif où des *evidences based practice,* tel que le co-enseignement (*obid*) ont lieu. Pour rappel, les *evidences based practice,* concernent des pratiques professionnelles qui ont prouvé leur efficacité (Eliot

[19] Nous ne mentionnons pas la probable différenciation mise en place par l'EO durant le moment où l'élève à BEP est dans une classe régulière, car elle relève de l'activité de l'EO. Or nous nous intéressons spécifiquement à l'activité de l'ES.

2003 ; Slavin, 2008). Ces pratiques professionnelles sont pensées a priori, en vue d'être adoptées pour le plus grand nombre.

Comme déjà vu, la différenciation fait partie de ces pratiques ayant démontré leur efficacité.
Elle s'opère premièrement au niveau de la variation du regroupement des élèves (Paré, 2011 ; Noothens, et *al,* 2012), lorsque le groupe d'élèves dont les ES sont référents, sont regroupés dans un espace où l'ES enseigne seul. Ensuite, lors de moments de co-enseignement, il est vraisemblable que les ES différencient les contenus d'apprentissage. C'est-à-dire que « chaque élève travaille sur des contenus différents, relevant d'une même compétence, en fonction de l'évaluation des acquis et besoins de chacun », comme le fait Emily. Le soutien différencié qu'offre l'ES est donc une forme de différenciation. D'ailleurs, Marc évoque le cas d'un élève qui « devait être accompagné quasi individuellement dans tous les moments, que ce soit en classe ordinaire, en classe spécialisée ». Ceci nous montre donc que les ES de Cadillac procèdent également à différentes formes de différenciations. Au final, « la marge de variation avec laquelle les enseignant-e-s accomplissent ces tâches dépend de contingences contextuelles, qui elles, varient en fonction des institutions scolaires » (Pelgrims, 2009, p.135). Par conséquent, cette flexibilité permet à Emily de différencier l'enseignement donné, en travaillant une même thématique (les longueurs), en proposant des supports selon les compétences et niveaux des élèves. Cette même marge de variation, permet aussi aux ES de Berry de prioriser des savoirs de type éducatif.

Toutefois, la pédagogie différenciée ne se limite pas à des aspects techniques spécifiques. Elle engage le professionnel à prendre en compte « le rapport entre la culture des élèves [dits en difficultés] et la culture de l'école » (Khan, 2015, p.11). Cela se traduit par le repérage de présupposés implicites, des activités scolaires, en rappelant par exemple aux élèves, l'intérêt de l'activité, son but, en les questionnant sur les éléments retenus et en quoi ceux-ci peuvent les aider à résoudre des problèmes.

Recours au co-enseignement au sein des deux contextes

Co-enseignement

Institution

~~Bruno~~ Olivier [Préfontaine]

~~Chiara Henry~~ [Berry]

Appui à l'intégration

Emily ~~Camille Abilène~~ [Maisonneuve] Marc Claire [Cadillac]

Pour rappel, au cours de nos entretiens nous n'avons pas demandé explicitement si les sujets faisaient usage de cette pratique. Nous les avons questionnés autour des pratiques qu'ils jugeaient les plus importantes. Le tableau ci-dessus montre que des enseignants issus des deux contextes, co-enseignent ou ont co-enseigné et considèrent cette pratique positive, notamment en ce qui concerne le partage de préoccupation pédagogique (Lessard, et *al*, 2009 ; Mastropieri et *al.* 2005). Olivier dit : « je trouve, qu'on peut se compléter… on a les deux un regard d'enseignant, alors on est les deux fixés avec un objectif pédagogique donné, pour ces élèves ». Emily, considère cela comme un apport en termes de formation qui lui faisait défaut : « j'ai vachement appris…je pense qu'il me manquait quelques outils didactiques et je les ai plus appris dans ces moments-là ». Aucun ES de Berry ne mentionne la pratique du co-enseignement.

Il semblerait que les ES de Maisonneuve ne co-enseignement pas, même si Emily évoque des « décloisonnements ». Nous remarquons que les ES de Berry ne mentionnent pas le co-enseignement. Quant à Cadillac, les ES le pratiquent. En effet, Marc et Claire se distinguent des autres participants, de par leur collaboration systématique à travers le co-enseignement avec des EO : « dans notre structure, l'enseignant spécialisé va travailler avec deux classes (ordinaires) différentes, donc deux dynamiques de classes dans lesquelles il doit s'insérer ». À ce sujet, Claire exprime des difficultés rencontrées : « c'est très caricaturé mais, elle [EO] est à son pupitre et puis, elle profite pour faire ses petites corrections, son petit travail personnel et puis c'est moi qui suis en train de courir à gauche à droite…je considère que cet enseignement reste à la charge de l'EO ».

Discussion

Nous nous intéressons au co-enseignement, car cette pratique est compatible avec l'inclusion scolaire (Boudah et *al*, 1997 ; Scruggs & al, 2007 ; Weiss & Lloyd, 2002). Cette pratique vise à maintenir l'ensemble des élèves dans le même groupe. Elle comporte une visée qualitative. Les enseignants pratiquant le co-enseignement, cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves (Tremblay, 2015). Olivier met en avant, l'avantage que représente le co-enseignement en termes de partage de préoccupations pédagogiques. Cette pratique semble habituelle dans cette structure, ce que mentionne Olivier. Bruno quant à lui, évoque le « co-

enseignement avec un éducateur », ce qui ne correspond pas à notre définition choisie dans ce travail. Néanmoins, lors de stages MESP nous avons pu observer que, de fait, Bruno co-enseignait avec une collègue enseignante, une demi-journée par semaine. Enfin, relevons qu'aucun élément n'indique que ces enseignants *soient contraints à* co-enseigner.

Les verbatims des entretiens menés avec les enseignants de Maisonneuve, ne nous ont pas permis de repérer des éléments évoquant des pratiques de co-enseignement entre enseignants. A Cadillac, les ES sont contraints de collaborer avec des EO. Alors que les enseignants de Berry relèvent les apports de cette pratique, Claire évoque pour sa part des critiques relatives à la répartition des tâches, ce que confirment également différents auteurs (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007).

Marc et Claire ne mentionnent pas, quant à eux, une nécessaire compatibilité de personnalités. Bien entendu des tensions existent entre eux et les EO, comme nous le montre la citation de Claire rapportée un peu plus tôt. Cependant, celles-ci ne semblent pas entraver les bénéfices perçus par les ES de Cadillac.

Alors que différents auteurs mettent en avant la nécessité de prendre en considération la compatibilité des personnalités (Keefe et Moore, 2004, Weiss et Brigham, 2000), nous constatons, tout comme McLeskey et *al*. (1999) que des affinités affectives particulières ne sont pas indispensables pour co-enseigner. C'est plutôt à travers des processus d'échanges réitérés que la confiance mutuelle se construit. Les acteurs scolaires doivent établir un but commun, s'entendre sur les représentations tout en adhérant à ce même but commun (d'Allenbach et *al*, 2016). De fait, Marc et Claire parlent de construction d'une « culture commune ». Celle-ci paraît s'articuler autour deux aspects. Le premier concerne la quête de reconnaissance par le groupe de pairs, déjà abordée. Le second consiste à mettre en avant des expériences intégratives positives vécues : **[** Marc **]** « on avait peur que les enseignants ordinaires mettent les pieds au mur…mais maintenant qu'il y a eu l'étude[20], il y a des résultats ».

Au final, le co-enseignement se pratique tant dans le contexte *Institution,* que dans le contexte *Soutien à l'intégration.* Dans le premier contexte les ES ont la liberté de co-enseigner ou non, dans le second, ils y sont contraints.

20 Lors des entretiens avec Marc et Claire (novembre, 2015), Cadillac était considéré comme un projet pilote. Depuis, un rapport de recherche a permis de pérenniser le dit dispositif.

7.2 Les conceptions de l'école inclusive des ES

Les conceptions relatives à l'inclusion (cf. annexe 14 à 17)

Projection contexte inclusif

Expérience d'intégration

Réaction clip

Affirmation presse

Groupe à dominance ambivalente	Groupe à dominance pragmatique
Préfontaine Olivier-Bruno Berry Chiara-~~Henry~~	**Cadillac** Marc-Claire
Maisonneuve Emily - Camille - Abilène	

7.2.1 Deux perceptions distinctes de l'inclusion scolaire

Pour rappel, les perceptions des ES face à l'école inclusive s'appuient sur leurs projections dans un contexte inclusif, leur(s) expérience(s) d'intégration scolaire, leurs réactions face au clip vidéo ainsi que sur leurs réactions en lien avec les affirmations de presse. Nos différents outils d'analyse nous ont permis de déterminer qu'aucun enseignant ne conteste formellement l'inclusion scolaire. Les ES se répartissent sur deux groupes (hormis Henry) : le premier groupe *à dominance ambivalente* et le second groupe *à dominance pragmatique*.

Groupe à dominance ambivalente

Ce groupe porte un intérêt pour l'école inclusive, mais montre également des résistances. Voici les trois points les fédérant :

a) **Intégration scolaire perçue en tant que norme** : [Camille] : « J'ai l'impression que ça fait partie de la maison, de la culture d'établissement, le fait qu'on intègre…on sent que c'est possible de les amener sur le chemin de l'ordinaire…ça me motive de créer des projets qui sont dans le sens d'une réinsertion. Olivier : « nous [les ES de Préfontaine] on peut proposer des intégrations si on estime que les élèves sont prêts…il y a pas mal de modalités d'intégration qui peuvent être envisagées ».

La position de Camille et Olivier, illustre bien la *culture organisationnelle*, considérée en tant qu'un système symbolique constituée de rituels, de règles et de coutumes (Oberson, 2009) prévalant tant à Maisonneuve, qu'à Préfontaine. Intégrer des élèves au sein de classes ordinaires semble ancré dans une conception fondamentale de l'enseignement spécialisé. Les modalités d'intégration entre Berry et Maisonneuve sont similaires. La possibilité d'intégrer ou non un élève relève principalement de l'ES. Ce dernier *propose* l'élève à intégrer à un EO.

À Berry, le mandat de l'institution prévoit que l'ES accompagne la construction d'un projet professionnel comprenant des stages : [Chiara] : « il faut qu'ils puissent entrer en formation professionnelle. Cela se fait à travers des stages ». Les stages ont lieu principalement en contexte professionnel ordinaire.

b) **Expérience d'intégration positive** : [Olivier] « cela avait du sens de profiter de ce cours d'informatique…les élèves de son âge ont pu s'intéresser à cette élève…il y a pu avoir quelques échanges dans les couloirs ». L'ensemble des ES relèvent les bénéfices de l'intégration d'élèves au sein de l'enseignement ordinaire. Certains privilégient le développement de compétences sociales comme Olivier. D'autres, comme Bruno ou Camille, visent l'acquisition de compétences scolaires : [Bruno] « on fait tout pour pousser l'élève un peu plus dans les apprentissages scolaires ». Toutefois, Camille relève des particularités pour l'élève intégré au sein de deux classes distinctes : « je trouve que c'est une chance inouïe pour nos élèves de réintégrer petit à petit…mais c'est quand même particulier pour un élève d'avoir deux classes, d'être entre deux mondes, d'avoir des devoirs de deux classes ».

Tout comme Olivier et Bruno, Camille met elle aussi en avant les bénéfices pour les élèves intégrés dans l'enseignement régulier. Cependant, contrairement à ces derniers, elle paraît réaliser

la complexité pour l'élève de naviguer entre deux classes distinctes. Du point de vue de l'ES, ce dernier est amené à garantir l'articulation pédagogique et didactique entre l'enseignement en classe ordinaire et celui ayant lieu dans la classe d'appartenance des élèves dits à BEP. Cela s'avère être un enjeu de taille. (Pelgrims et *al*, 2017). D'ailleurs, les tâches, qu'induisent les mesures d'intégration sont complexes à mener, notamment en termes de collaboration. Elles sont souvent prises en charge par les ES. À ce propos, Emily relève certes, les bénéfices des collaborations, mais pointe aussi ces limites, par l'exagération : « collaborer, ça va être bénéfique pour tout le monde…mais si on commence à rencontrer toute la terre entière, à un moment donné, on a plus de vie ».

c) **Perceptions de l'inclusion comme difficilement atteignable :** Elle dépendrait de moyens (forces de travail) supplémentaires [Abilène] : « on ne nous donne pas les moyens d'appliquer cette école inclusive ».

Groupe à dominance pragmatique

On retrouve dans ce groupe composé par Claire et Marc, une tendance marquée, à se centrer sur les caractéristiques positives, perçues de l'inclusion. Prenons le clip vidéo : Marc par exemple, en relève le côté idyllique, mais il considère la thématisation de l'inclusion scolaire par le DIP comme un atout : « c'est très important que le DIP communique autour de ce projet d'école inclusive… c'est quelque chose de vraiment important, de vulgariser un peu un concept qui est complexe et de le rendre accessible à tout le monde… même si ça reste un clip qui est idyllique ». D'un point de vue plus personnel, Claire exprime le sentiment de réconfort suscité par ce clip : « cela m'a fait du bien de le revoir…je fais un boulot qui est chouette malgré les difficultés ». Enfin, Marc termine par synthétiser la vision de ce groupe en déclarant que le défi, selon lui consiste à penser « un projet inclusif, avant de penser un projet séparatif ».

Discussion

À nouveau, en nous référant à nos hypothèses de travail, nous sommes en partie surprise de trouver un nombre important d'ES provenant du contexte *Institution*, faire partie du groupe *à dominance ambivalente*. La formation initiale joue un rôle dans leur rapport à l'inclusion. Pour rappel, Bruno a suivi une formation d'EO alors qu'Olivier a suivi des études en psychologie. L'intérêt de Bruno pour les apprentissages scolaires imprègne son rapport à l'école inclusive. Olivier quant à lui, est plus sensible, aux apports sur un plan social de l'inclusion scolaire. Tout comme Cattonar (2012), nous constatons que leur rapport à l'inclusion dévoile l'empreinte de la

formation suivie, alors même qu'elle est peu considérée par les enseignants eux-mêmes, comme vu plus tôt. À nouveau, le cas de Bruno est particulièrement intéressant, car il démontre qu'un intérêt soutenu pour l'école inclusive et une formation d'enseignant ordinaire, ne suffit pas pour adhérer pleinement au projet : « j'ai postulé pour être enseignant en école inclusive », avant de me rétracter : « ça me semblait très flou et surtout, très gourmand en temps, en énergie. Je me voyais mal assurer encore à 50% à Préfontaine…c'est pour ça que j'ai décliné ».

Une posture d'ouverture face à l'inclusion scolaire est un atout, car elle amène les enseignants à avoir des attitudes plus intégratives (Beauregard, 2006 ; Bélanger, 2004). D'ailleurs, ceci correspond à la posture de Camille, Emily et Bruno. Celle-ci ne les pousse pas pour autant nécessairement, à un engagement complet, par rapport à l'inclusion scolaire. Nous comprenons la posture de ce groupe comme se situant dans une négociation identitaire (Dubar, 1991). Leur façon de s'ajuster aux *prescripteurs de rôles* qu'incarnent les institutions pour maintenir un équilibre et une cohérence identitaire est d'une part, d'assimiler certaines pratiques professionnelles soutenant l'inclusion, tout en émettant des réserves, ou en refusant de rejoindre des dispositifs intégratifs, tel que le DIAMS par exemple. Ceci dans le but de diminuer ou éviter une souffrance pour soi, induisant une dévalorisation de soi (Malewska- Peyre 1987, p.87, cité par Abderrafi, 2012).

Frein à une pleine adhésion à l'inclusion

Les peurs, réticences et déceptions exprimées par les sujets de ce groupe concernent les formes d'organisation, de collaboration et de pratiques professionnelles. Les propos de Camille et Emily considérant l'affiliation des élèves à deux classes comme étant une limite de l'intégration confirme ce que des recherches ont déjà mis en lumière. À savoir qu'au sein du contexte *Soutien à l'intégration,* peuvent avoir lieu « des pratiques particulières pas toujours compatibles avec des intentions d'enseignement et des conditions d'apprentissage coordonnées à celles de la classe d'intégration » (Pelgrims, 2009, p. 155). Les contingences institutionnelles apparaissent dès lors paradoxales : on enjoint les enseignants à préférer les solutions intégratives, mais le temps alloué à la collaboration entre ES et EO semble restreint et les modalités de son exercice sont peu claires.

Soutien de la hiérarchie déterminant

Les rapports avec la hiérarchie jouent aussi un rôle dans l'adhésion des ES à l'école inclusive (Gremion et Paratte (2009). Comme déjà vu, un soutien et un accompagnement de sa part sont primordiaux lors du déploiement de projets inclusifs. Toutefois, Olivier ne ressent pas ce soutien. Il est le sujet qui exprime le plus explicitement son incompréhension et agacement face à sa

hiérarchie. Selon lui, le projet d'école inclusive est mal défendu. Ceci l'amène à décliner, tout comme Bruno, une proposition de rejoindre une structure intégrative : « on nous a dit, ça va ouvrir, ça va pas ouvrir…j'ai décidé de me mettre sur la liste de ceux qui ne suivaient pas le projet, parce que ça m'irritait ». Le manque d'appui perçu de la hiérarchie conduit ce groupe à craindre ou/et décliner les possibilités de rejoindre un contexte professionnel plus inclusif. Ceci confirme ce que plusieurs recherches ont déjà démontré, à savoir que l'appui de la direction et des autorités est un facteur important dans la promotion d'attitudes et de pratiques inclusives. L'exemple de Marc et Claire, bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle (soutien de la direction et projet Cadillac stabilisé) illustre cela (Barnett et Monda-Amaya, 1998 ; Fullan, 2001 ; Roach et Salisbury, 2006).

Facteur de l'âge

Ramel et Longchamp (2009) identifient l'âge des enseignants comme un facteur à prendre en considération. Selon ces auteurs, plus les enseignants sont âgés, moins leurs représentations sont positives au sujet de l'inclusion scolaire. Ceci proviendrait du fait qu'ils soient moins préparés et formés à accueillir des élèves en difficulté. Nos données ne nous indiquent pas cela. De fait, dans les deux groupes nous avons des ES *expérimentés* avec 10 années ou plus d'expérience, ainsi que des ES *novices* avec une expérience professionnelle comprise entre 2 et 4 ans. Toutefois, des recherches de types quantitatives plus récentes pourraient apporter davantage de précisions quant à cette dimension.

7.3. Les typologies des tensions émergées

Nous avons répertorié les tensions repérées dans le tableau ci-dessous. Pour rappel, le caractère dynamique du processus de construction de l'identité professionnelle est ponctué de crises et de remises en question (Gohier et *al*, 2001). Ceci peut s'apparenter à des déséquilibres ou encore à des tensions identitaires (Lallement, 2010). Des changements génèrent différents registres de tension, liés aux contraintes de nouvelles formes d'organisation et du vécu des individus éprouvés dans le quotidien (Duterc et Lang, 2001). Nous avons déterminé qu'il existe deux types de tensions identitaires (Kaddouri, 2006). Les tensions *intra-subjectives* ont lieu lorsque l'identité pour soi et l'identité pour autrui dans certaines circonstances ne s'accordent pas. Ceci aboutit à un conflit intérieur. Les tensions *inter-subjectives* quant à elles, ont lieu lorsque l'individu entre en conflit interactionnel avec un autrui significatif.

Certaines tensions repérées ici ne relèvent pas de tensions identitaires. Elles sont signalées en tant que tensions non-identitaires. Elles concernent des thématiques liées à ce que certains ES

nomment comme un *manque de ressources supplémentaires*. Étant donné l'objet de notre recherche, nous privilégions les thématiques liées aux tensions identitaires.

7.3.1 Tableau de synthèse de tensions repérées

Types de tensions repérées		
	Tensions intra-subjectives	Tensions inter-subjectives
1. Bruno	***Tension identitaire*** *:* ambivalence face à s'engager dans un projet intégratif. « Je n'aurais pas eu de classe, donc pas de local… pour moi c'était important, en tant qu'enseignant je puisse avoir une classe »	***Tension identitaire :*** légitimité de l'ES face à une éducatrice. « Pour moi mon rôle il est vraiment dans la classe. C'est comme quand on fait des sorties chiens pour les chiens. Moi, je suis moins convaincu par la chose…alors, je préfère faire des choses scolaires et puis me cantonner à ces choses scolaires là. Du coup, C'est vrai que, après des fois, l'éducatrice, quand elle va vers les élèves pour faire des régulations parce qu'elle en fait aussi, c'est pas toujours la manière, où le moment d'en faire une ». L'ES présenté comme expert : « On m'a présenté la chose, voilà, si tu prends ce qu'on attend de toi, c'est que tu sois à disposition de l'équipe des enseignants ordinaires, que tu leur donnes ton expertise d'enseignant spécialisé et que tu interviennes dans des situations un peu plus compliquées …qu'il faudrait que j'aille un petit coup-là, un petit coup-là, de façon saupoudrée, tout en distillant ma bonne science, parce que j'ai un niveau d'expertise très élevé (rire) avec mes quatre ans d'enseignement spécialisé ». Tension identitaire : légitimité MESP Bruno émet des réticences quant à une collaboration plus soutenue entre ES et EO : « je ne suis pas hyper convaincu par la MESP… tu parlais d'école inclusive, d'un côté tu vas avoir des enseignants spécialisés et d'un côté tu vas avoir des enseignants ordinaires. J'ai l'impression que ça va cliver l'enseignement ».
2. Olivier		**Tension identitaire** : refus de rejoindre un dispositif intégratif. « Il fallait faire du chiffre…j'ai décidé de me mettre sur la liste de ceux qui ne suivaient pas le projet [intégratif] ».
3. Henry	Pas de tension identifiée	Pas de tension identifiée
4. Chiara	Pas de tension identifiée	Pas de tension identifiée
5. Emily	Tension non identitaire : **paradoxe : sentiment de solitude alors que bons liens avec les pairs : «** on manque de force. Ça, c'est mon humble avis et j'ai une classe de m….très difficile cette année…si on a un gros problème de comportement et ça arrive des élèves qui dysfonctionnent qui décompensent, on est seul. Ça veut dire qu'on est seul face une décomposition avec un élève qui peut se mettre en danger, mettre en danger les autres et puis avec les autres élèves qu'il faut gérer ».	Tension non identitaire : budget incidence sur intégrations scolaires : « Si dans trois ans, suite à des coupes budgétaires, il y a des classes à 25 élèves, moi je ne peux plus intégrer mes élèves ». Tension identitaire : formation Elle impliquerait aussi un changement sur le plan des formations universitaires [Emily] : « si inclusion il y a, le programme de l'université, j'espère qu'ils vont le changer ».
6. Camille	Tension non identitaire : **sentiment de solitude : «** la difficulté, c'est qu'en classe spécialisée dans les regroupements, on est seul. On est pas entourés d'éducateurs, on n'a pas de psychologues, on n'a pas de thérapeute… » Tension identitaire : **Peur de perdre sa classe et de ne pas trouver sa place [en tant que titulaire] dans l'EO :** : « je me suis déjà imaginée, donc si les classes spécialisées se fermaient, je me retrouverais peut-être, dans cette optique de classe inclusive de ne plus avoir ma classe, mais à accompagner des élèves en	Tension non identitaire : **budget incidence sur intégrations scolaires.** Ce projet d'école inclusive, c'est quelque chose qui me questionne beaucoup…ce n'est pas que ce n'est pas une bonne idée, mais sans moyens supplémentaires… je le vois, c'est juste pas possible. Déjà actuellement, on manque de moyens. Comme j'ai dit, on n'a pas d'éducateurs ».

	classe ordinaire…ça me fait un peu peur… je ne sais pas si je trouverais ma place en tant qu'enseignante, si je devais intervenir ponctuellement dans les classes de mes collègues de l'ordinaire », mais favorable à collaboration interprofessionnelle : « ce qui me manque personnellement ici, c'est le travail en réseau multi professionnel ».…	
7. Abilène	Tension non identitaire : « les limites justement, c'est qu'on est quand même seul face à nos huit élèves »	Tension non identitaire : **budget incidence sur intégrations scolaires «** jusqu'à maintenant, elle avait une, ASE[21], mais maintenant, dès janvier, elle ne l'aura plus. Pour des causes de budget… l'école inclusive oui, mais il faut nous donner les moyens, surtout pour les collègues de l'enseignement ordinaire ».
8. Marc		**Tension identitaire** : légitimité de l'ES face aux EO. **«** C'est quand même un mariage ou tout n'est pas si facile que ça, entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires…le nouveau directeur [ordinaire] dit clairement que tout le monde peut avoir une classe Cadillac».
9. Claire		**Tension identitaire** : légitimité de l'ES face aux EO. « J'ai l'impression d'être un peu au service des enseignants ordinaires ».

Tensions intra-subjectives : rôle et place de l'ES

Nous observons des questionnements autour du rôle et de la place de l'ES dans un dispositif intégratif : la question de la place qu'occuperait l'ES est prégnante : [Camille] « je ne sais pas si je trouverais ma place en tant qu'enseignante [spécialisée], si je devais intervenir ponctuellement dans les classes de mes collègues de l'ordinaire ». Bruno exprime un attachement à l'espace physique de la classe : « pour moi, c'était important, en tant qu'enseignant que je puisse avoir une classe [local] ».

En se basant sur leur compréhension et interprétation du fonctionnement de leur lieu de travail, de leurs expériences relatives à l'inclusion scolaire, ces ES semblent privilégier une certaine forme de stabilité sur le plan identitaire, en adhérant à une forme de continuité faisant sens pour eux. Ils semblent utiliser des stratégies spécifiques pour maintenir une identité professionnelle multidimensionnelle (biographique, sociale, pratiques professionnelles) et structurée, de façon cohérente et structurante (Balleux et Roux-Perez, 2013). Ceci se voit à travers l'importance accordée au rôle d'enseignant référent :

[Camille] « je trouve que c'est difficile de ne pas avoir de classe [titulaire de classe]».

Par la liberté de gérer seuls les intégrations de leurs élèves :

[Olivier] « on peut proposer des intégrations, si on estime qu'un élève est prêt…dans ce cas-là, je le vois de manière assez positive, quand on a cette liberté-là ».

[21] ASE : Assistant socio-éducatif

Ces ES privilégient la recherche d'une stabilité identitaire en restant au sein de structures desquelles ils se sentent familiers du fonctionnement. Camille dit : « c'était mon souhait premier d'être en regroupement spécialisé…si je devais être amenée à avoir ce genre de poste [de type intégratif[22]] moi personnellement, cela ne me plairait pas ».

Tensions inter-subjectives : la formation

La formation en lien avec l'inclusion scolaire est remise en question par Emily et Bruno : « si inclusion il y a, le programme de l'Université, j'espère qu'ils vont le changer ». Elle ne préparerait pas suffisamment les enseignants aux défis de l'inclusion. Bruno remet aussi en question la formation en soulignant l'aspect délétère selon lui, d'un cursus désormais séparé entre ES et EO :
« j'ai peur que perdre la formation commune, ou on se dit, voilà, on a tous une identité commune, on est tous enseignants…j'ai le sentiment que ça va construire des identités très distinctes ».

En effet, s'il est à présent nécessaire d'être au bénéfice d'un diplôme de Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, les cursus permettant de se former en tant qu'enseignant spécialisé au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation du canton de Genève sont pluriels. Les titulaires d'un baccalauréat de type « formation en enseignement primaire », ont le choix de poursuivre en optant soit pour une formation d'enseignant régulier[23], soit pour une formation d'enseignant spécialisé. (MESP). Ceci veut dire que ces futurs ES, auront suivi une formation conjointe avec les EO, lors du premier cycle (bachelor).
Cependant il existe d'autres programmes de formation de niveau bachelor, au sein de la faculté psychologie et des sciences de l'éducation comme au sein d'autres établissements de formation, donnant également accès à la MESP. Ainsi, les bacheliers en sciences de l'éducation « orientation éducation et formation », en psychologie, en travail social, orientation éducation sociale, en pédagogie spécialisée, en logopédie, ou encore en ergothérapie sont autant de voies permettant d'accéder à la maîtrise en enseignement spécialisé, moyennant la réalisation concomitante d'un complément de formation en enseignement ordinaire, pour les non-détenteurs d'un diplôme d'enseignant reconnu[24]. Cela veut dire que ces futurs ES, ne partagent pas les premières années de leur cursus universitaire avec de futurs EO. Les ES et les EO ne suivent donc pas obligatoirement

---

[22] Comme c'est le cas du DIAMS
[23] L'acquisition du certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaires et primaires (CCEP) permet d'exercer en tant qu'enseignant généraliste ordinaire des degrés 1 à 8.
[24] Site de l'IUFE, formation en enseignement spécialisé :
https://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementspecialise/, repéré le 8 janvier 2018.

un cursus conjoint (Université de Genève, 2017). Au vu de ce qui précède, les inquiétudes de Bruno peuvent faire sens et confirmer les propos de Rousseau et Thibodeau, 2011, déclarant que la transformation du rôle des enseignants semble générer de l'anxiété.

Tensions inter-subjectives : la légitimité

L'ensemble de ce groupe cherche une forme de légitimité auprès de tiers significatifs. Tout comme (Allenbach (2015) et Weiss et Brigham, (200) nous constatons que les ES de ce groupe, sont tantôt considérés comme *experts* comme c'est le cas de Bruno, tantôt comme de simples assistants de l'EO, comme le dit Claire. À ce sujet, Bruno souligne l'absence d'*enseignants spécialisés* de la vidéo promotionnelle du DIP prônant l'inclusion scolaire : « il [DIP] parle des personnes qui vont intervenir [dans l'école inclusive] et il ne parle pas des enseignants spécialisés ». Parallèlement à cela, cet enseignant ironise sur le rôle d'*expert* qu'on attend de lui : « j'avais l'impression (agite ses bras) qu'il faudrait que j'aille un petit coup-là, un petit coup-là, de façon saupoudrée, tout en distillant ma bonne science, parce que j'ai un niveau d'expertise très élevé (ironique) avec mes quatre ans d'enseignement spécialisé ». Claire pour sa part, a « l'impression d'être au service des enseignants ordinaires… ».

Cependant nous différencions Bruno, de Marc et Claire. En effet Bruno cherche à se démarquer du rôle de sa collègue éducatrice en légitimant son intervention en tant qu'enseignant dans un contexte *Institution*. Il tente de changer certaines pratiques professionnelles implantées à Préfontaine (co-intervention). Il cherche à obtenir davantage de plages horaires où il intervient seul, plutôt qu'en duo avec une éducatrice qui selon lui, procède à des régulations ne lui convenant pas : « c'est pas toujours la manière, où le moment d'en faire une ». Il met en avant son rôle d'enseignant qui selon lui consiste à « être dans la classe » et « préfère faire des choses scolaires ». Ce qui distingue Marc et Claire de Bruno, c'est qu'ils cherchent à être reconnus par les EO, dans leurs spécificités : Claire dit : on est beaucoup dans l'arrondissement des angles pour que les enseignants ordinaires veuillent bien accueillir nos élèves ».

Marc pointe la question du manque de partage de stratégies d'enseignement entre EO et ES : « dès qu'il y a une difficulté au niveau de la prise en charge d'un élève, c'est tout de suite des choses qui ressortent fortement. On remet tout de suite en cause la manière de l'autre comme il peut fonctionner », en particulier pour les élèves « peu scolaires ». « On essaie de viser au maximum les compétences transversales… mais c'est pas toujours évident de transmettre les objectifs d'un point de vue socio-éducatif qu'on a avec les élèves, au titulaire de classe [ordinaire] ». Cette remarque est intéressante. Toute comme Gremion-Paratte, 2009, nous constatons un intérêt marqué par ce

groupe pour la possibilité de modifier les stratégies d'enseignement entre EO et ES. Pour ce faire, ils s'appuient d'une part sur la légitimité de Marc, de par son expérience en tant qu'EO : « j'ai enseigné 7 ans en ordinaire dans tous les degrés de la division moyenne…ça donne beaucoup de légitimité aux interventions que je peux avoir en tant que responsable pédagogique dans le pilotage du projet ». D'autre part, ils comptent avec l'appui du directeur de l'établissement scolaire (ordinaire) ayant statué auprès des EO que « tout le monde peut avoir une classe Cadillac ».

Absence de tension identitaire à Berry (Institution)

Nous avons observé peu ou pas de tensions identitaires chez Chiara et Henry. Une explication possible de ce résultat pourrait provenir de leurs rapports à leur mandat institutionnel davantage axé sur la construction d'un projet professionnel. Leurs élèves s'apprêtent en effet, à quitter l'environnement scolaire. Il est possible que cette structure engage davantage les enseignants, à se concevoir comme [Henry] des « médiateurs » qui font le lien entre « le monde des personnes qui ont besoin d'une adaptation et le monde professionnel ». Leur identité professionnelle enseignante est plutôt marquée par cette « pression à trouver une solution » qui passe par l'importance accordée aux « attitudes attendues en milieu professionnel » des élèves. Ceci provient des contingences institutionnelles spécifiques à Berry (Pelgrims, 2009), avec lesquelles Henry et Chiara doivent composer.

7.3.1 Tensions identitaires communes dans des contextes variés

Ce groupe d'ES, issus de Préfontaine (*Institution)* et de Maisonneuve (*Appui à l'intégration*) partagent des tensions identitaires similaires. À l'heure où des dispositifs intégratifs se déploient à Genève, ce groupe d'ES exprime des tensions identitaires relatives à la crainte de ne pas trouver sa place au sein de tels dispositifs. Le fait qu'ils soient considérés tantôt comme des *experts* (Mérini et *al*, 2010), tantôt comme des personnes au service des EO (Scruggs et *al*. 2007), illustre parfaitement cela. À ce sujet, il paraît curieux que l'animation promotionnelle au sujet de l'école inclusive, promue par le DIP (2015), ne nomme pas explicitement les ES, alors que sont précisés les rôles des EO, les logopédistes, ou encore les éducateurs spécialisés. L'enjeu de la place de l'ES en relation à l'école inclusive s'avère pourtant central.

Ensuite, ce groupe remet en question la formation des ES. Ces deux craintes illustrent les conflits intérieurs (de soi à soi) et interactionnels, c'est-à-dire avec des *autruis significatifs*, incarnés ici par les responsables de formation et de la direction. Malgré cela, les ES cherchent peu ou pas à se former davantage. Parmi les ES de ce groupe aucun ne souligne l'envie ou le besoin d'approfondir ses connaissances en lien avec l'inclusion scolaire, à travers la formation continue. Dans ces circonstances, la responsabilité de définir son propre rôle repose sur l'individu et non le collectif (Allenbach, 2015). Or, le cadre de la formation (continue notamment) offre justement la possibilité de constitution « d'espaces collectifs où les questions liées au travail et à la définition du métier peuvent être débattues » (p. 24). Or, comme vu plus tôt, ces espaces collectifs sont peu présents et variables d'une structure à une autre. De fait la séparation entre ES et EO, débutée dès l'université, perdure sur le terrain professionnel, (Dieker et Murawski, 2003). Le fait que les ES en contexte de *Soutien à l'intégration* ne soient pas sous la même autorité hiérarchique que leurs collègues de

l'EO, alors qu'ils exercent dans les mêmes bâtiments, peut entraver la mise en œuvre d'une collaboration rapprochée. Par ailleurs, l'affectation des ES, aux dispositifs intégratifs à Genève est souvent à temps partiel, comme le relève Bruno. Ceci pose la question de comment les ES sont susceptibles d'intervenir sur plusieurs établissements scolaires, avec un fonctionnement donné, construire une culture commune ou encore assurer une cohérence pédago-didactique avec l'EO, et négocier (avec eux-mêmes et *les autrui significatifs*) leur rôle et place au sein des équipes dont ils font partie, sans avoir « le sentiment d'être dispatchés de tous les côtés » ?

Face à ce constat, l'implantation de l'école inclusive remet en question l'équilibre identitaire de ce groupe d'ES. Par exemple, Emily exprime cela au travers de craintes et fait même référence à un risque de « burn-out ». Ce groupe d'enseignants semble se focaliser davantage sur les contraintes liées à l'inclusion, plutôt que les bénéfices potentiels dont ils pourraient bénéficier. À notre sens, ces tensions exprimées constituent une façon légitime de se protéger d'expériences professionnelles potentiellement éprouvantes (Curchod-Ruedi et Doudin, 2012). En effet, « il est naturellement difficile pour un individu de changer ses habitudes de travail, surtout quand ces changements engagent en profondeur toute une culture professionnelle » (Armi et Pagnossin, 2012), voire même une redéfinition identitaire.

Au final, même si les ES de ce groupe, issus de structures de type *Institution* adoptent des pratiques ayant démontré leur efficacité (Eliot, 2003 ; Slavin, 2008), en se référant au PER, en adhérant à la LIJBEP, en prônant les solutions intégratives pour les élèves dits à BEP, pratiquant également l'intégration scolaire et en collaborant régulièrement avec des EO, tout comme les ES de Maisonneuve, ils partagent des peurs et réticences. La proximité physique avec un établissement ordinaire ne coïncide pas avec une adhésion à l'inclusion scolaire. Ces considérations nous amènent à réexaminer notre définition du contexte *Soutien à l'intégration*. Nous y reviendrons.

7.3.2 Tensions identitaires spécifiques à Cadillac

Les ES relevant de Cadillac diffèrent de leurs pairs par leur accord donné a priori au sujet de la collaboration rapprochée avec les EO. Ils se démarquent aussi des autres ES, de par leurs premières expériences professionnelles ayant lieu au sein de l'enseignement régulier. Cela implique que, d'un point de vue du parcours biographique, leur premier emploi leur a permis d'acquérir des compétences organisationnelles et relationnelles (gestion d'une classe de 20 élèves pour Marc, gestion de la mise en place de soutien à l'intégration pour Claire) qui sont primordiales pour exercer à Cadillac : [Claire] « j'ai intégré des élèves pendant un an et demi ». Marc se

souvient de « la pression d'un groupe de 20 élèves » avec lequel il fallait avancer. Ceci s'apparente à des expériences *vicariantes,* durant lesquelles « la personne observe des pairs qui réussissent ou qui ratent une activité. Au contact de ceux-ci, la personne acquiert des connaissances et développe des compétences par modelage » (Rousseau et Thibodeau ,2011 p.149). Un autre élément biographique, démarquant ce groupe d'ES, est « la relation interactive que l'individu entretient avec ces éléments définitoires et sa manière de les interpréter pour se définir soi-même en tant que professionnel » (Vanhulle, 2005, p.158), face au EO notamment. Par exemple, ces deux ES identifient « la capacité d'adaptation aux différents contextes » et la « souplesse » comme des éléments importants pour exercer à Cadillac. Ces éléments *définitoires* les ont amenés à choisir ce dispositif intégratif : [Claire] « ils ont ouvert les candidatures pour ce poste…c'était, 100 % dans une structure intégrative. Du coup, je me suis dit, je me lance ». Ils se sont engagés à travailler dans un dispositif intégratif, où ils considèrent que leurs premières expériences professionnelles au sein de l'enseignement régulier sont un atout.

La familiarisation à la *contrainte* (à collaborer avec des EO pour Claire et à faire avancer un groupe de 20 élèves) apparaît comme une compétence acquise, mise au service de la collaboration avec les EO du Cadillac. À ce sujet, Marc utilise la notion du mariage : « c'est quand même un mariage où tout n'est pas si facile que ça ». Nous adhérons aux propos de Friend (2010) mettant lui aussi en avant la dimension du partenariat, qui suppose une relation de type symétrique entre EO et ES : « les enseignants devant construire une relation forte et basée sur la parité, accepter les compromis et faire preuve de flexibilité ». Ceci n'empêche pas des rapports asymétriques en faveur des EO, exprimés par Claire plus tôt. En effet, indépendamment de l'expérience et l'expertise des ES, « the general education teacher [EO]…is very often in the dominant role regardless of experience, expertise or judgment » (Scruggs et al. 2007, p. 412).

Le désir de reconnaissance dont ils sont animés, relève d'une tension transitoire « supposant l'appropriation de savoirs nouveaux » tels que le co-enseignement avec les EO, ou le fait de trouver sa place en tant qu'ES dans des dispositifs intégratifs, tels que Cadillac. Ceci démontre un travail d'agencement important entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui.
Dubar (2005), parle à ce sujet de « négociation identitaire impliquant de faire de la qualité des relations avec autrui un critère et un enjeu important de la dynamique de l'identité » (p. 112). C'est précisément dans cette négociation identitaire que Claire et Marc s'engagent à Cadillac, où ils collaborent chaque année avec des EO différents. Ceci les amène à utiliser *leur capacité d'adaptation* et de *souplesse* notamment pour *reconfigurer* de nouvelles modalités de

fonctionnement avec les EO. Ceci les amène à s'exposer en échangeant, en justifiant leurs choix pédago-didactiques (Marsollier, 2016), sans avoir la garantie d'être reconnus en tant qu'ES. La recherche d'une construction d'une identité conjointe avec les EO prime. Dans ce processus, l'appui de la direction de l'établissement scolaire concernant l'implantation de l'école inclusive contribue à développer un sentiment de reconnaissance des ES, leur permettant de maintenir une stabilité interne (Rousseau, 2009), tout en s'adaptant à des situations nouvelles.

7.3.3 Soutien à l'intégration : un contexte à redéfinir ?

Après avoir examiné les différents types de tensions identitaires, nous mettrons en avant les liens entre les tensions émergées et les contextes d'intervention. Voici un schéma présentant ces liens :

Préfontaine-Maisonneuve

Bruno-Olivier-Camille- Emily

- Peur de perdre sa classe [espace physique]
- Peur de ne pas trouver sa place [en tant que titulaire] dans l'EO : « peur d'être dispatché de tous les côtés »

Cadillac

Claire - Marc

- Recherche de légitimité auprès des EO + direction

Force est de constater que les contextes d'intervention, tels que nous les avons définis dans ce travail, ne nous permettent pas d'associer une même tension identitaire à un contexte donné. Pour rappel, les tensions émergées au sein du contexte de type *Institution* concernent des thématiques variées :

- L'ambivalence à s'engager dans un contexte professionnel plus inclusif
- La légitimité d'intervention d'un ES face à une éducatrice spécialisée
- Les tensions en lien avec la façon dont la hiérarchie défend le projet d'une école inclusive

Des tensions similaires freinant une pleine adhésion à l'inclusion scolaire apparaissent au sein de deux contextes distincts. Ceci veut dire que les peurs et les réticences des enseignants ne sont pas propres à un contexte particulier. Pour rappel, les résultats de Landry (2012) montraient que les enseignants d'une structure de type *Institution* montraient des résistances importantes quant à rejoindre une structure intégrative. Notre recherche démontre en effet, que les ES issus de ce contexte, *tout* en adoptant certaines pratiques professionnelles soutenant l'apprentissage pour le plus grand nombre d'élèves, préfèrent continuer à travailler au sein du même type de structure et craignent une généralisation de l'école inclusive. Cependant, ils ne sont pas les seuls. L'ensemble des enseignants de (Maisonneuve), démontre les mêmes types de résistances. Il semble donc que « certains évènements ou situations inattendus » comme la généralisation de l'école inclusive, « déstabilisent voire bouleversent les individus les plus expérimentés qui ne peuvent s'appuyer sur des repères préalablement construits » (Dejours 1998, cité par Perez-Roux, 2012, p. 42).

Une telle différence de posture entre les ES de Maisonneuve et du Cadillac nous oblige à reconsidérer la notion même du contexte *Soutien à l'intégration*. Pour ce faire, différencier d'une part le contexte nommé *Classe spécialisée* de type Maisonneuve, et d'autre part, un contexte de type *intégratif*, comme le Cadillac est nécessaire. En considérant les profils identitaires des ES de Cadillac, un contexte de type *intégratif* pourrait regrouper des ES au parcours biographique suivant :

- être au bénéfice d'expérience.s professionnelle.s marquante.s dans l'enseignement régulier.
- être au bénéfice d'une expérience en tant qu'ES, en soutien à l'intégration en classe régulière
- être au bénéfice d'une maîtrise en enseignement spécialisé et avoir suivi une formation conjointe avec de futurs EO.

À l'avenir, il serait pertinent de s'intéresser aux ES rejoignant des *dispositifs inclusifs* (DIP, 2017) pour mieux comprendre quels types de négociations identitaires entrent en jeu. Comprendre plus

en profondeur comment ces ES s'accommodent sur un plan identitaire, au sein de dispositifs intégratifs, où la collaboration étroite entre l'EO et l'ES est requise. Quel.s profil.s d'enseignants ces nouveaux dispositifs attirent-ils ?
Quels éléments biographiques supplémentaires favorisent-ils, leur engagement au sein de ces dispositifs ?
Comment se négocie la responsabilité du projet d'inclusion, de la progression, du parcours scolaire des élèves ? Comment s'y prennent-ils pour co-construire leur identité d'enseignants ?

Telles sont les questions qui permettraient de mieux comprendre comment ces ES procèdent à des accommodements identitaires suffisamment stables pour qu'ils puissent exercer dans ce type de dispositif. Par ailleurs, il serait également pertinent de s'intéresser aux besoins spécifiques des ES (Gremion et Paratte, 2009). Le groupe *à dominance ambivalente* a formulé des limites claires, relatives au manque de temps de collaboration avec les EO, à la crainte de perdre sa place au sein d'un dispositif inclusif, etc. À ce propos, la formation professionnelle constitue un levier central pouvant prendre en considération ces besoins particuliers : « elle conditionne les capacités d'organisation et d'adaptation des professionnels » (Lavoie et *al*, 2013). En cela, une formation, en partie conjointe, où les futurs EO et ES dialoguent, autour des éléments les rassemblant, ainsi que de leurs spécificités respectives, nous semble essentiel. Ceci pourrait constituer une voie intéressante à explorer lors de futures recherches.
De fait, les centres de formation, ont pour vocation non seulement, à transmettre les résultats de recherche, mais également à « rendre accessible et compréhensible les connaissances indispensables, si l'on veut alimenter le collectif de travail autour de la question de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers […], l'adoption de pratiques répertoriées efficaces (*evidence based practice*), de dispositifs innovants et l'application de certaines découvertes scientifiques ». (Lavoie et *al*. 2013, p.97).

8. Synthèse des résultats

Éléments rassembleurs de l'identité professionnelle

Nous passons à présent à la synthèse de nos résultats. Concernant les éléments constitutifs de l'identité professionnelle, nous avons déterminé que l'élément rassemblant les ES sont les compétences d'ordre éducatif. Toutefois, si la bienveillance, la patience et l'empathie sont indispensables pour exercer le métier d'ES, elles peuvent l'être également pour d'autres professions relevant du soin ou de l'éducation. Il s'agirait dès lors, non pas de compétences

éducatives mais plutôt de dispositions personnelles, bénéfiques lorsque l'on exerce dans un métier de *l'interaction humaine* (Beckers, 2007).

Formation initiale et/ou expériences d'ES chargée de soutien à l'intégration

En plus de valoriser les dites dispositions personnelles, un groupe d'ES (Bruno, Claire et Marc), se distingue par l'importance accordée aux pratiques pédagogiques spécifiques, tels le co-enseignement ou la différenciation pédagogique. L'empreinte d'une formation initiale en tant qu'EO et une première expérience en tant qu'ES chargée de soutien à l'intégration en classe ordinaire prend une importance déterminante dans leur parcours biographique. Cela se manifeste par la mise en avant de ces dites spécificités ; tantôt à travers le phénomène d'*identisation* lorsque l'ES tend à se singulariser en mettant en avant les spécificités acquises durant la formation en contraste avec le reste de l'équipe, tantôt par le mécanisme d'*identification,* au groupe d'EO. L'identification se caractérise notamment par le partage d'intérêts communs. L'exigence, par le directeur de l'établissement, que les EO soient amenés à collaborer avec l'équipe Cadillac, est un exemple d'intérêts communs partagés. L'*identification* exige que les individus se reconnaissent, ici en tant qu'ES, mais aussi qu'ils soient reconnus également, par les EO.

Les conceptions de l'école inclusive des ES

Bien qu'aucun enseignant de ne se positionne fondamentalement à l'encontre de l'école inclusive, deux groupes distincts apparaissent : le groupe à *dominance ambivalente* et le groupe *à dominance pragmatique* (cf. p. 74).

Le premier groupe porte un intérêt pour l'école inclusive. L'intégration scolaire est perçue en tant que norme. Les ES de ce groupe, sont imprégnés par *la culture organisationnelle* (Oberson, 2009), qui consiste notamment à intégrer les élèves en classe ordinaire. La possibilité d'intégrer ou non l'élève relève principalement de l'ES. Les expériences d'intégration menées sont globalement positives. Certains, comme Olivier, privilégient le développement de compétences sociales, d'autres ES, comme Bruno et Camille visent des apprentissages scolaires. Nos résultats montrent également qu'une formation préalable d'enseignant ordinaire et un intérêt soutenu pour l'école inclusive sont insuffisants pour *faire sien*, un projet d'inclusion scolaire.

Finalement ce même groupe d'ES perçoit l'inclusion scolaire comme difficilement atteignable, et pointe « le manque de temps pour collaborer » comme une limite à l'inclusion. Les contingences institutionnelles semblent paradoxales : on enjoint les ES à adhérer à l'inclusion, mais le temps alloué à la collaboration est restreint. Même si ce groupe démontre, en partie, une ouverture à l'inclusion scolaire, comme nous venons de l'exposer, cela ne les engage pas

aujourd'hui, à une adhésion complète à l'inclusion. Ce groupe est en négociation identitaire (Dubar, 1991). Ils assimilent certaines pratiques professionnelles soutenant l'inclusion, tout en évitant ou refusant de rejoindre des dispositifs intégratifs, comme Cadillac. Cette posture présente le bénéfice d'éviter une souffrance pour soi, induisant une dévalorisation de soi, par le sentiment de se sentir incompétent en tant qu'ES (Malewska-Peyre 1987, p.87, cité par Abderrafi, 2012).

Le groupe *à dominance pragmatique* quant à lui, se démarque par sa tendance à se centrer sur les apports perçus de l'inclusion. Ils considèrent la vidéo promotionnelle du DIP sur l'inclusion scolaire comme un atout permettant de clarifier et de rendre accessible à l'ensemble des acteurs le dit concept. Ils s'appuient sur leur parcours biographique. Celui-ci est marqué non seulement par le développement de compétences cognitives, permettant la maîtrise des contenus d'enseignement, mais aussi de compétences relationnelles et organisationnelles, nécessaires pour fonctionner de façon globalement stable à Cadillac.
Enfin, ils bénéficient d'une reconnaissance hiérarchique ce qui tend à renforcer le déploiement de pratiques professionnelles soutenant l'inclusion ainsi que d'attitudes favorables à l'égard de celles-ci (Fullan, 2001).

Tensions perçues et contextes d'enseignement

Notre travail a permis de mettre en avant différents types de tensions identitaires :

- La peur de perdre sa classe (en tant qu'espace physique et en tant que titulaire)
- La remise en question de la formation
- La recherche de légitimité auprès des EO et de la direction

Des tensions identitaires similaires apparaissent auprès d'individus issus des deux contextes différents. Par exemple, la peur de perdre sa classe est exprimée par Bruno (Berry) et Camille (Maisonneuve). Ceci met en lumière que le rapprochement physique entre l'enseignement régulier et les structures, telles que Maisonneuve, n'amène pas directement, par effet mécanique, les ES à adhérer à l'école inclusive. La remise en question de la formation a lieu également de part et d'autre. Cependant, les ES ne cherchent pas non plus à se former davantage, alors même que la formation constitue un lieu propice à la définition du métier, susceptible de soutenir les ES lorsqu'ils éprouvent des tensions identitaires vives (Allenbach, 2015).
Un second constat, concerne les tensions identitaires spécifiques aux ES à Cadillac. Nous les qualifions de tensions transitoires. En effet, la quête de légitimité est en cours d'acquisition auprès des EO. Le parcours de Marc en sein de l'enseignement ordinaire permet de légitimer ses

interventions ainsi que celles de Claire, même si les rapports restent asymétriques, en faveur des EO.

Pour conclure, l'exemple de ces deux ES permettent de mettre en avant l'émergence de nouvelles formes de collaboration entre EO et ES, où leurs domaines d'expertise, ne se superposent pas, mais se complètent. « Dès lors, leurs fonctions [des ES] ne relèvent plus du registre de la substitution, mais de celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressource ». Ceci requiert de la part de l'ES qu'il passe d'une logique, où ses interventions sont conçues en parallèle de l'enseignement régulier, à une logique où « les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières » (Benoit, 2013 p.60).

9. Apports et perspectives

À présent nous procéderons à un retour réflexif en traitant les limites et des apports des résultats obtenus. Une des parties de notre dispositif méthodologique visait la collecte d'information concernant la dimension biographique des sujets. Après avoir recueilli nos données, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions que peu d'éléments relatifs à cette dimension. La question telle que posée a amené les sujets à évoquer la période de formation, alors que nous cherchions des éléments plus personnels en lien avec le parcours de vie précédant le choix de la formation et ayant alimenté celui-ci. Malgré des questions de relances, seuls Abilène et Olivier ont livré quelques éléments plus personnels. Pour accéder davantage à ce type de matériaux, un entretien de plus d'une heure aurait été nécessaire. Une rencontre préalable à l'entretien formel aurait permis de faire connaissance de façon moins formelle et d'apporter une couche supplémentaire d'information.

Ensuite, notre recherche s'appuie sur le discours rapporté des enseignants. Comme déjà évoqué, nous craignions qu'un biais de désirabilité sociale ait poussé les ES à mettre en lumière ce qu'ils jugeaient juste et convenable. Pour le surmonter ou du moins, l'atténuer, nous nous sommes attachée à nous centrer sur les éléments pertinents.

Enfin, le nombre de sujets interrogés est réduit. Une transposition de nos résultats n'est pas envisageable. Cependant, cette recherche nous a permis de mettre en avant que les expériences d'intégration dans une structure ordinaire, couplée à une formation universitaire suivie dans le champ de l'enseignement, en tant que premier choix, amènent les ES à s'engager dans des

dispositifs intégratifs. Dès lors, il s'agirait de s'intéresser à un échantillon plus large pour vérifier si ces mêmes résultats se retrouvent à une plus grande échelle.

De plus, il serait extrêmement pertinent lors d'une future recherche, de questionner à nouveau ces mêmes deux groupes : celui *à dominance ambivalente versus* celui *à dominance pragmatique.* Une recherche longitudinale permettrait de mieux comprendre comment le groupe *à dominance ambivalente* négocie au fil des années avec soi-même et les autres significatifs, le passage à une école inclusive de plus en plus généralisée. Identifier des moments clés et des facteurs facilitant et entravant l'adhésion au cours du temps de ces ES, à l'inclusion scolaire, permettrait de renforcer des dispositifs de formation en cours d'emploi, plus en phase avec les besoins des professionnels. A ce sujet des recherches de type collaboratives, à savoir des recherches menées conjointement avec des représentants du monde académique et des ES est une voie à considérer sérieusement. En effet, « the rôle of a critical friend is central to promote innovative ways of thinking and impacting traditional views that impede the development of inclusion » (Soriano, 2014 p.19).

Concernant le groupe à dominance pragmatique, il s'agirait de vérifier si, au cours du temps, il maintient l'intérêt pour exercer au sein de ce type de dispositif. Observer si une reconnaissance des spécificités des ES, amène ES et EO à avoir des rapports plus symétriques, dépassant le clivage de l'ES *expert* ou au service de l'EO, constituerait un des objectifs de ce type de recherche. Il serait aussi pertinent de constituer un troisième contexte de type *classe spécialisée* qui serait différent, de celui de contexte dit intégratif.

Pour conclure, notre mémoire permet de mieux comprendre les dynamiques identitaires des ES en lien avec les contextes depuis lesquels, ils interviennent. Il apporte des connaissances sur les tensions identitaires entravant l'adhésion des ES à l'école inclusive, en particulier ceux-là mêmes, exerçant dans une structure de type, *classe spécialisée* comme Maisonneuve. Ils amènent également un éclairage sur les parcours biographiques spécifiques des ES de Cadillac, leur permettant de s'engager et de maintenir un équilibre identitaire, au sein de dispositifs dits intégratifs.

Bibliographie

Abbott, A. The order of professionalization: an empirical analysis. *Work and occupations*, 1991, 18(4), pp. 355-384.

Albanese, O., Doudin, P. A., Fiorilli, C., & Garbo, R. (2004). Effects of educational culture and teaching experience on teachers' beliefs. *European Journal of School Psychology, 2*(1-2), 83-98.

Albanese, O., Doudin, P., Farina, E., Fiorilli, C., & Strepparava, M. (2007). Rischi e risorse nella professione insegnante.

Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 1*, 21-28.

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, 71-86.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques. Presses Universitaires de France-PUF.

Armi, F., & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe: représentations et pratiques des enseignant. es romand. es. *Formation et pratiques d'enseignement en questions (14)*, 1-13.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 87-96.

Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?. *Recherches qualitatives, 5*, 26-37.

Balleux, A., & Roux-Perez, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, (3), 101-114.

Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(3), 181-192.

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching A Model for General and Special Education Integration. *Remedial and Special Education, 10*(2), 17-22.

Beaupré, P., Landry, L., & Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. *La pédagogie de l'inclusion: pistes d'actions pour apprendre tous ensemble*, 169-194.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 545-565.

Bélanger, N. (2011). Une éducation inclusive: étude de cas multiples. Retour sur une recherche collaborative. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 229-240.

Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique: méthode et substance* (Vol. 26). Saint-Paul.

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.

Behrens, M. (2008). *Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?* (No. 48, pp. 127-136). Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Bélanger, N. (2011). Une éducation inclusive: étude de cas multiples. Retour sur une recherche collaborative. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 229-240.

Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 37-55.

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*, (1), 49-64.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 105-121.

Blanchet, A., & Gotmann, A. (1992). L'enquête et ses méthodes: l'entretien. *Paris: Éditions Nathan*.

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin Ed.), Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap (pp. 13–26). Berne: Editions SZH/CSPS.

Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 250-271.

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*(2), 127-134.

Borges, C. (2008). Collaboration et efficacité enseignante : le cas des éducateurs physiques au Québec. Symposium coordonné par J.-F. MARCEL et T. PIOT. Colloque international *Efficacité et équité en éducation*, Université de Rennes, 19-21 novembre 2008

Boudah, D. J., Schumacher, J. B., & Deshler, D. D. (1997). Collaborative instruction: Is it an effective option for inclusion in secondary classrooms? *Learning Disability Quarterly*, *20*(4), 293-316.

Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Puq

Boutière,V. et Thévenoz,B. (2017). *Formation Continue OMP*.

Bronckart, J. P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.

BRU, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, *1994*, 165-174.

Burns, P. C. (1961). Arithmetic fundamentals for the educable mentally retarded. *American journal of mental deficiency*, *66*, 57-61.

Camilleri, C. & al. (1990). Les stratégies identitaires. Paris: PUF

Cattonar, B. (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire: approche biographique et contextuelle (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 87-103.

Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: enjeux professionnels et identitaires. *Schweizerische Zeitschrift fÃ¼r Bildungswissenschaften*, *34*(3), 515-532.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, *3*, 126-139.

Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations. De Boeck Supérieur.

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(5), 526-541.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2012). Le soutien social aux enseignants: un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 229-244.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*(2), 135-147

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, *86*(4), 1-13.

DIP (2017). Accès le 29 mars 2017 http://ge.ch/dip/actualite-de-lecole-inclusive

Donnay, J. et Charlier, É. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Donnelly, V & Kyriazopoulos, M. (2014). Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. *Organisation des ressources pour l'éducation inclusive*. Rapport de synthèse. Odense, Danemark : Agence européenne pour l 'éducation adaptée et inclusive.

Doré, R., & Wagner, S. et Brunet, J.-P.(1996). Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle

Doré, R. (2001). Intégration scolaire. Consulté le 6 mars 2017.

Doudin, P. A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement*, 45-74.

Doudin, P.-A. et Ramel, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9.

Doudin, P. A., & Curchod-Ruedi, D. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, *31*, 11.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). Sociologie des professions, coll. *U, Armand Collin*.

Dubé, F. (2008). Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire: analyse de projets de services innovateurs au primaire.

Dubé, F., & Senécal, M. N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, *23*(1), 17-22.

Dubé, F. (2016). Stratégies d'enseignement et adaptation scolaire [Documents de cours]. Université du Québec à Montréal, Section Sciences de l'éducation.

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues?. *Éducation et sociétés*, (1), 13-25.

Ducharme, D. (2008). L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Montréal : Éditions Marcel Didier.

Dumora, B., & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). Constructivisme et constructionnisme: fondements théoriques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 347-363.

Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: enjeux professionnels et identitaires. *Schweizerische Zeitschrift fÃ¼r Bildungswissenschaften*, *34*(3), 515-532.

CDIP (2007). Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée. Berne : CDIP. Disponible sous : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf

CIF:http://mssh.ehesp.fr/wpcontent/uploads/2015/01/2015_Introduction_CIF_site_CCOMS_Janvier-2015.pdf ; repéré le 17 avril 2017

Charmillot, M et Dayer,C. (2007). Recherche qualitative, Hors série- numéro 3. Acte de Colloque. Bilan et perspective de la recherche qualitative. Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(5), 526-541.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France-PUF.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, *28*(3), 1-16.

Day, Elizabeth (July 19, 2015). "#BlackLivesMatter: the birth of a new civil rights movement". *The Guardian*. Retrieved December 18, 2016.

Département de l'instruction publique (2017). Conférence de presse: rentrée scolaire 2017-2018

Dickens-Smith, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion.

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, *86*(4), 1-13

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*, *9*, 11-31.

Doudin, P. A., & Lafortune, L. (Eds.). (2006). Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement? (Vol. 17). PUQ.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? In P.-A. Doudin & S. Ramel (Dir.), Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 9, 11-31.

Doré, R. (2001). Intégration scolaire. *Consulté le 17 janvier* 2017.

Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*.

Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. *Paris, PUF*.

Dumora, B., & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). Constructivisme et constructionnisme: fondements théoriques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 347-363.

Dutercq, Y., & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et sociétés*, (2), 49-64.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71-83.

Eliot, T. S. (2003). Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis– . *Building Teacher Quality*, 24.

Emery, R. (2016). La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets individualisés des élèves. (Thèse de doctorat), Université de Genève.

Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Denton, C. A., & Vaughn, S. (2006). Scaling research on beginning reading: Consensus and conflict. *Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity*, 53-75

Fray, A. M., & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, (8), 72-88.

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and

special education settings. Remedial and Special Education, 21, 2–18

Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals (5th ed.). Boston MA: Pearson.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass

Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question (s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, (3), 127-145.

Gallant, N., & Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 142-160

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., et Legendre, R. (2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,Direction de l'adaptation scolaire. Montréal : UQAM.

Giust-Desprairies, F. (2002). Représentation et imaginaire. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 231-250). Érès

Gombert, A. et Roussey, J.Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. In E. Nonnon et R.Goigoux (dir.), Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères, 35, 233-251.

Gombert, A., Feuilladieu, S., Gilles, P. Y., & Roussey, J. Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. Revue française de pédagogie, (3), 123-138

Gohier, C., & Alin, C. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation: postures épistémologiques et méthodologiques. In C. Gohier & C. Alin (éds) Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle, recherche et formation, 9-16.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 3-32.

Gray, A. T. (2009). Co-teaching in inclusive classrooms: The impact of collaboration on attitudes, efficacy and student achievement. Arizona State University.

Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative: essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, *25*(2), 317-339.

Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire: de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *9*, 159-176.

Gremion-Bucher, L. M. (2012). Les coulisses de l'échec scolaire: étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé (Thèse de Doctorat, Université de Genève).

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations : hommage à Michel Brossard* (p.66). Bordeaux : Presses universitaires

Grossmann, S (2016). Atelier d'analyse et de collecte de données qualitatives. [Documents de cours]. UQAM

Hardman, M. L., & Dawson, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *52*(2), 5-11.

Hoefflin,G. (2012). *Assemblée générale de L'AVMES. Présentation de l'ECES.* Accès : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES/ECES_PPT_assembl%C3%A9e_AVMES.pdf

Hyka, S. et Seingre, E. (2010,). Les raisons de défendre l'inclusion scolaire des handicapés. *Le Temps*.

Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, *2*(2), 121-128.

Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock education journal*, *18*(1).

Jollien, A. (1999). Éloge de la faiblesse. Paris, France : Éditions du Cerf.

Kaddouri, M. (2006). « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », in J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris: L'Harmattan, p. 121-146.

Kaufmann J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education*, 77-88.

Lallement M. *Le travail sous tensions.* Paris : Sciences humaines, 2010.

Landry, R. (2012). Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal).

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*(2), 93-101.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.

Lessard, C. (1986). La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation,(8)*, 135-189.

Lütje-Klose, B., Langer, M. T., Serke, B., & Urban, M. (2011). Einleitung: Inklusion in Bildungsinstitutionen–eine Herausforderung an die Heil-und Sonderpädagogik. *Lütje-Klose; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heilund Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt*, 11-19.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic*, *40*(5), 260-270.

Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck.*

Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle: le concept de «rapport à l'innovation». *Recherche & Formation*, *31*(1), 11-29.

Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*, 85-110.

McLeskey, J., Henry, D., & Axelrod, M. I. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to congress. *Exceptional Children*, *66*(1), 55-66.

McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI). Journal of Applied Research on Learning, 3 (4), 1-18.

Mérini.,C., Thomazet., S, & Ponte,.P.(2010). L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation*, (7).

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les Cahiers Dynamiques, (1), 4-9.

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, (3), 57-70

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(4), 267-277.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, *11*(2), 215-231

Nédélec-Trohel, I., Numa-Bocage, L., & Kalubi, J. C. (2015). Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 19-23.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, *36*(2), 83-96.

Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale (Thèse de doctorat), Université de Montréal.

Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements. Presses univ. de Louvain.

Pagnossin, E., & Armi, F. (2012). Indicateurs de l'Espace romand de la formation.

Perrenoud, P. (1997). La pédagogie différenciée. *Paris: ESF*.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, *7*(2), 93-101.

Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) du 14 novembre 2008. Consulté le 20 février dans: http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_12.html

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF*.

Leroy, R. (2017, 2 avril). En tant que socialiste, je refuse que l'école produise de l'exclusion. *Le Matin*.

Lessard, C., & Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?. In *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp. 265-287). De Boeck Supérieur.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77

Lütje-Klose, B., Langer, M. T., Serke, B., & Urban, M. (2011). Einleitung: Inklusion in Bildungsinstitutionen–eine Herausforderung an die Heil-und Sonderpädagogik. *Lütje-Klose; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in*

Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heilund Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11-19.

Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement . *Formation et pratiques d'enseignement au quotidien*, *9*, 47-75.

Maranda, M. F., Viviers, S., & Deslauriers, J. S. (2013). «L'école en souffrance»: recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 225-240.

Maréchal, C. (2006). Quelle extensibilité du temps d'enseignement en institutions spécialisées?: Etude comparative entre une classe" ordinaire" et une institution spécialisée genevoise sur l'introduction à l'addition (Doctoral dissertation).

Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle: le concept de «rapport à l'innovation». *Recherche & Formation*, *31*(1), 11-29.

Marsollier, C. 2016. L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant. Ed. Canopé.

Martins Pinto, D. (2015). Les attitudes des étudiants de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers (Doctoral dissertation, Université de Genève).

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic*, *40*(5), 260-270.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle. In *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 17-38).

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, (3), 57-70.

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(4), 267-277.

Murray, M. (2013). Leadership to promote inclusion: Perceptions of elementary principals on inclusion, co-teaching, and differentiated instruction (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, 179-195.

Nootens, P., Morin, M. F., & Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit?. *Canadian Journal of Education*, *35*(2), 268.

Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal).

Poplin, M. S. (1995). Looking Through Other Lenses and Listening to Other Voices Stretching the Boundaries of Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, *28*(7), 392-398.

Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, *134*, 147-165. doi: 10.3406/rfp.2001.2781

Pelgrims, G. (2006). Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre. (Thèse de doctorat), Université de Genève.

Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commencions par avoir de l'estime pour l'éducabilité?. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 9-18.

Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects cognitifs et motivationnels des difficultés d'apprentissage: le rôle des pratiques d'enseignement.

Pelgrims, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Educateur*, *7*, 10-12.

Pelgrims, G. (2013). Enseignement et apprentissage en contextes d'intégration scolaire [Documents de cours]. Université de Genève, Section de Sciences de l'éducation

Pelgrims, G., & Buholzer, A. (2013). Éditorial. L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe. *Schweizerische Zeitschrift fÃ¼r Bildungswissenschaften*, *35*(1), 5-12

Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *2*, 22-30

Pelgrims, G. (2014). Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective. Conférence présentée à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », co-organisée par l'ECES et l'Unige, Lausanne, 20 août 2014.

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ?. *Revue suisse de la pédagogie spécialisée , 3* ,20-29.

Pelgrims, G. (2017). Enseignement et apprentissage en contextes d'intégration scolaire [Documents de cours]. Université de Genève, Section de Sciences de l'éducation

Perrenoud, P. (1995). La pédagogie à l'école des différences.

Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. l' Harmattan.

Perrenoud, P. (1997). La pédagogie différenciée. *Paris: ESF*.

Pulzer-Graf, P., & Bachmann Hunziker, K. (2010). Recherche sur l'intégration scolaire: des professionnels de l'école en manque de formation et d'encadrement. *Prismes (revue pédagogique HEP Vaud), 13,* 34-36.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, *68*(2), 203-222.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, *2*, 383-397.

République et canton de Genève. *Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (LIJBEP) C1-12 du 14 novembre 2008. Entrée en vigueur le 1er janvier 2010. Abrogée le 1er janvier 2016

République et canton de Genève. *Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (RIJBEP). C1 12.01 du 21 septembre 2011. Entrée en vigueur le 29 septembre 2011. Accès: https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_12p01.html

Roach, V., & Salisbury, C. (2006). Promoting systemic, statewide inclusion from the bottom up. *Theory Into Practice*, *45*(3), 279-286.

Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., Ouellet, S., & Bélanger, N. (2010). Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde: vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs. *Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*.

Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 145-164.

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. Staps, (1), 75-88.

Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants: deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, (2), 35-47.

Roux-Perez, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier: entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les langues modernes*, *100*(3), 34-44.

Perez-Roux, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants: entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, (2), 107-123.

Perez-Roux, T., & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise (s)?. Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche et formation*, (74), 9-16

Roux-Perez, T., & Balleux, A. (2014). Introduction. Transitions professionnelles désirées-contraintes: quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes?. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (43/4).

Schirinzi, L., & Roche, M. (2016). *Co-intervention et identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur social : étude réalisée en classe de Centre médico-pédagogique*. Université de Genève.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416.

Schirinzi, L., & Roche, M. (2016). *Co-intervention et identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur social: étude réalisée en classe de Centre médico-pédagogique* . Université de Genève.

Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci- Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), 389-405.

Soriano, V. (2014). Five key messages for inclusive education. Putting Theory into Practice.

Tardif, M., & Lessard, C. (1998). et Gauthier, C.(1998). Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales.

Tardif, M , Marcel, J. F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D.,. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck*.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, (1), 19-27.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational leadership*, *57*, 12-17.

Tomlinson, C. A., & Limbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

Tremblay, P. (2009). Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage: Co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre

d'expériences de co-enseignement. In *Sixième Journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation (ABC-Educ)-La formation des enseignants*.

Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement. *Éducation et formation*, 77-83.

Tremblay, P. (2011). Enquête longitudinale portant sur la transition postscolaire de jeunes ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère. *Revue francophone de déficience intellectuelle, 22*, 86-97.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 51-65.

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne: 7-10 juin 1994.

UNESCO (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/43806_177849f.pdf

Université de Genève. *Règlement* d'études de la Maîtrise universitaire en Enseignement spécialisé (MESP). Art.5.2.b du 22 mai 2017. Accès : https://www.unige.ch/iufe/files/3715/0781/2292/MESP-RE-20170522.pdf

Vial, M. (1990). Les enfants anormaux à l'école. *Aux origines de*.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 257-286.

Vendeira-Marechal, C. (2006). Quel temps d'enseignement en institutions spécialisées à Genève?. *Pédagogie spécialisée*, (2), 29-35.

Ramel, S., & Lonchampt, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *9*, 47-75.

Rickford, R. (2016, January). Black lives matter: Toward a modern practice of mass struggle. In *New Labor Forum* (Vol. 25, No. 1, pp. 34-42). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Romano, K., & Chambliss, C. (2000). K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices.

Sane A. (2001). Univers professionnel et motivation des enseignants. Rôle de lasatisfaction ou de l'insatisfaction, thèse de doctorat, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, *2*(2), 149-157.

Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. *Theorising special education*, 126-136

Toninato, A. (2015, 19 novembre). Les enseignants du primaire veulent boycotter l'école inclusive. *La Tribune de Genève.*

Theureau, J. (2004). Le cours d'action : Méthode élémentaire.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, (1), 19-27.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 123-139.

Tomlinson, C. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. Educational Leadership, 57(1), 12-16.

Tomlinson S. (2000), 'Profile', in Clough P., Corbett J. (eds), Theories of Inclusive Education: A Student's Guide, London: Paul Chapman.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter?. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(5), 650-661.

Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support?. *Advances in learning and behavioral disabilities*, *14*, 217-246.

Weiss, M.P., & Lloyd, J.W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. The Journal of Special Education, 36, 58-68

Whitten, E., Demers, D. D., Esteves, K. J., & Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention: un modèle efficace de différenciation*. Chenelière-éducation

Wirthner, M., & Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 5-23.

Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). The principle of normalization in human services.

Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1988). PASSING: programme d'analyse des systèmes de services, application des buts de la valorisation des rôles sociaux: une méthode pour évaluer la qualité des services humains selon le principe de la valorisation des rôles sociaux: manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux. Communications Opell.