

LA PRESENCE D'UN ELEVE EN SITUATION DE HANDICAP DANS UNE CLASSE ORDINAIRE : UN EFFET LOUPE POUR ETUDIER LE TRAVAIL ENSEIGNANT.

Frédéric Grimaud

UMR P3 ADEF
Université de Provence I
Département des Sciences de l'Education
Bld Schuman
13 100 Aix en Provence
FRANCE
frederic.grimaud@ac-aix-marseille.fr

Mots-clés : *scolarisation des enfants en situation de handicap, travail enseignant, effet loupe.*

Résumé. *La question de la scolarisation des élèves en situation de handicap a largement été abordée par diverses recherches en sciences de l'éducation. La loi de février 2005 la ravive en lui offrant un nouvel angle de vue : celui de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. Le champ de l'ergonomie de langue française et les outils que nous avons utilisés (instructions au sosie et auto-confrontations) nous ont permis de traiter cet objet du point de vue du travail enseignant, dans des classes ordinaires où sont accueillis des élèves en situation de handicap. Cet article rend compte de l'effet grossissant, ou encore effet loupe, sur les pratiques professionnelles des professeurs des écoles créé par ces situations de travail « extra-ordinaire »; des situations qui grossissent, comme au travers d'une loupe, les traits caractéristiques du métier enseignant.*

Notre recherche s'appuie sur une question sociale emblématique de ce début de siècle : l'inclusion dans la société des personnes en situation de handicap. La question de la place des individus handicapés à l'école a été particulièrement ravivée par la loi de février 2005 qui pose, entre autres principes, la scolarisation pour tous les enfants en classe ordinaire. Plusieurs recherches, notamment en sciences de l'éducation, se sont intéressées à cette problématique de l'inclusion à l'école d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Psychologues, sociologues, didacticiens, historiens, etc. ont apporté sur ce sujet des éclairages divers et souvent complémentaires. La littérature relative à cette question abonde. Plusieurs champs théoriques ont été mobilisés et divers points de vue (élève, professeur, familles, institution...) ont été travaillés. Malgré cela, une approche reste délaissée : celle du travail de l'enseignant. Le changement des prescriptions institutionnelles et la modification du milieu de travail induite par l'inclusion dans sa classe ordinaire d'un enfant handicapé ne sont pas sans conséquence sur le travail de l'enseignant. L'ergonomie nous a permis d'approcher cet objet sous un angle novateur et d'apporter des éléments nouveaux sur l'inclusion d'enfants en situation de handicap en classe ordinaire. L'étude du métier enseignant au travers ces situation de travail que nous pouvons qualifier d'*extra-ordinaire* nous a permis de constater que la présence en classe d'un élève déficient avec des élèves ordinaires produit pour le chercheur en ergonomie un *effet loupe*. Ce changement dans le milieu de travail du professeur des écoles permet à l'ergonome de mettre au jour des difficultés professionnelles préexistantes dans le métier mais peu visibles et mises en exergue par la présence dans la classe d'un élève handicapé.

1. La loi de février 2005.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées comprend plusieurs volets tels que l'accueil des personnes handicapées, le droit à la compensation, les ressources, l'emploi, l'accessibilité, la participation à la vie sociale... mais aussi et c'est ce qui nous intéresse ici : la scolarité. De nombreux pays membres de l'Union Européenne, ont comme la France, fait le choix éducatif de scolariser, d'« inclure » disent désormais les textes, les enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. L'objet de cet article n'est pas de décrire finement les places successivement réservées dans la société aux handicapés mais soulignons tout de même que les paradigmes de l'exclusion et la ségrégation qui ont dominé pendant des années nous conduisent, avec Geoffroy (2005) à qualifier la loi de 2005 de véritable *révolution*. Ce texte de loi conduit en effet à une véritable réorganisation de l'ensemble du système éducatif français. Ainsi, depuis 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap a très fortement augmenté : la proportion d'enfants handicapés intégrés en milieu ordinaire est passée de 52% en 2000 à 69% en 2005, et spécifiquement à l'école primaire, on observe un passage de 28 000 enfants handicapés suivant une scolarité ordinaire en 2000 à 65 000 en 2005¹.

A l'heure actuelle, comme tout enfant, les enfants handicapés ont le droit d'être scolarisés dans leur école de quartier. Il existe trois types de scolarisation inclusive et le type de scolarisation dépend des besoins de chaque élève consignés dans son Projet Personnel d'Intégration.

1/ La scolarisation peut être *collective dans des écoles de secteur ordinaires* : en CLIS (Classes d'Inclusion Scolaire) pour le primaire, en UPI (Unité Pédagogique d'Inclusion) pour le secondaire.

2/ La scolarisation peut encore être *collective dans des établissements médico-sociaux*. « Dans tous les cas où la situation de l'enfant ou de l'adolescent l'exige, c'est l'orientation vers un établissement médico-social qui constitue la solution permettant de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée »².

3/ La scolarisation de l'enfant handicapé peut enfin être *individuelle en milieu ordinaire*. Dans ce cas l'élève peut faire appel, si besoin à une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire).

Ce sont aux professeurs des élèves en situation de handicap qui suivent une scolarisation individuelle en milieu ordinaire que nous nous intéressons ici. En France, en mars 2009, ce sont près de 43 351 élèves en situation de handicap qui sont concernés par la scolarisation individuelle. Dans la circonscription dans laquelle nous menons nos recherches depuis 2006, le nombre d'enfants en situation de handicap et scolarisés individuellement en classe ordinaire a presque triplé et avec lui les demandes d'AVS³ (36 demandes en 2006, 60 en 2008 et 95 en 2009).

Le choix politique est clair et la loi du 11 février 2005 affiche ouvertement cette volonté d'offrir à tous les élèves en situation de handicap une scolarité inclusive et adaptée à leurs besoins. A chaque rentrée, tous les enseignants de classe ordinaire sont donc désormais susceptibles d'accueillir dans leur classe un élève handicapé⁴. Pour autant, les textes institutionnels ne donnent que peu d'indices sur la manière de mettre concrètement en pratique la loi de février 2005. Pour l'enseignant, ils ne peuvent donc constituer une ressource dans laquelle puiser pour agir. Si la formation initiale et continue des enseignants est prévue, entre autres, pour les aider à faire face aux diverses transformations de leur milieu de travail, en ce qui concerne la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers, celle-ci tarde à se mettre en place. Pour notre recherche, durant ces trois dernières années, nous avons interrogé, au cours d'entretiens semi-directifs, les enseignants sur la formation qu'ils avaient reçue en matière handicap et/ou de prise en charge scolaire d'enfants handicapés. A cette question, les réponses sont sans équivoque : tous déclarent

¹ Source : site du Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr> et de la santé <http://www.sante.gouv.fr>.

² Loi de février 2005

³ Assistante de Vie Scolaire. Les AVS ont pour mission d'accompagner les élèves en situation de handicap dans leur scolarité.

⁴ Comme le rappelle la circulaire de rentrée 2008-2009, disponible sur : http://eduscol.education.fr/D0236/08_priorites.htm#hand : « l'appui et l'aide pédagogique aux enseignants qui accueillent dans leur classe des élèves handicapés sont une priorité »

que l'institution ne leur a fourni aucune ressource pratique en la matière. Malgré les déficits de prescriptions et de formation, les enseignants font classe, 6 heures par jour, 4 jours par semaine. Comment s'y prennent-ils, concrètement pour faire face à cette situation *extra-ordinaire* ?

1.1 L'ergonomie de langue française

Sans entrer davantage dans le détail, actons que les recherches en Sciences de l'Éducation (que ce soit en sociologie, en psychologie, en philosophie, en didactique...), s'intéressent depuis longtemps à la question de l'intégration scolaire. La plupart du temps, l'entrée de ces travaux se fait par le biais de l'élève et non par la situation de travail. Parallèlement à cela, tout un pan de la recherche en ergonomie vise à analyser (parfois à comparer) les pratiques des enseignants, sur des terrains différents : selon que l'on soit au primaire ou au secondaire, que l'on parle d'éducation ou de formation, que l'on soit en RAR ou non... et sont analysées les pratiques professionnelles d'opérateurs différents : professeurs des écoles, chefs d'établissements, maîtres formateurs, enseignants débutants...

Pour autant, à notre connaissance, peu de travaux se sont préoccupés de mettre en tension la question socialement vive de l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap avec celle du travail de l'enseignant : c'est justement à cette articulation, où vit cet objet délaissé, que cette recherche prend sa source. Regarder ce qui se passe du côté de l'opérateur, du côté de l'enseignant, habitué à faire la classe à des élèves ordinaires et qui accueille désormais un élève extra-ordinaire demeure notre préoccupation majeure. Alors que la plupart des recherches se centrent sur l'élève en situation de handicap, nous avons choisi de regarder l'enseignant comme un travailleur, avec ses préoccupations, ses difficultés, avec les tensions qui caractérisent son métier et les choix qu'il opère pour se donner du pouvoir d'agir.

Lorsque, plus rarement, les recherches se tournent vers les pratiques professionnelles de celles et ceux qui scolarisent les élèves porteurs de déficiences, c'est souvent pour proposer des « actions pédagogiques » (Plaisance, 2009). Elles visent, pour faire face à un important déficit de prescription, à créer des ressources pour l'enseignant en proposant par exemple de transformer les représentations culturelles, de promouvoir le travail en équipe et en partenariat, ou encore à fournir des outils (comme la différenciation pédagogique, l'observation des besoins des élèves...) davantage conçus à partir de ce qui semble souhaitable compte tenu des caractéristiques des élèves intégrés que d'une analyse de l'activité réelle des professionnels concernés. De Anna (2009) parle quant à elle de « bonnes pratiques pour l'intégration », en précisant que « ce ne sont pas des recettes ou simplement de bonnes actions, mais des occasions de réflexion qui peuvent nous permettre de tirer avantage d'une expérience ». (p. 62). D'autres travaux s'intéressent aux gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants qui scolarisent des élèves en situation de handicap. C'est le cas des recherches effectuées auprès d'élèves dyslexiques (Gombert et al., 2008) qui permettent d'identifier des « gestes d'adaptation pédagogique » (p. 127) et de construire des « typologie de gestes d'aide » (p. 130).

Pour intéressants que soient ces travaux et les résultats qu'ils ont produits, leur orientation conduit à laisser dans l'ombre la question de l'articulation de ces gestes d'aide ou d'adaptation avec les gestes de conduite de la classe et des apprentissages mobilisés par les enseignants dans leur activité « ordinaire ». Appréhender la scolarisation des élèves handicapés du point de vue de l'analyse du travail enseignant en prenant les difficultés que cela pose aux opérateurs comme porte d'entrée dans l'analyse de l'activité (Wisner, 1995) permet donc de compléter les résultats des recherches précédemment citées et de poser des questions nouvelles à son propos. C'est au regard de tout cela, et parce que notre démarche vise, en plus de son caractère heuristique, à transformer le travail des enseignants, que nous pouvons dire que notre recherche s'inscrit dans le champ de l'ergonomie de langue française.

Nous avons ainsi émis l'hypothèse que le bouleversement du milieu de travail induit par la présence en classe ordinaire d'un élève handicapé et la difficulté à trouver des ressources pour agir ne pouvaient être sans conséquences sur le travail de l'enseignant.

2. Cadre méthodologique

2.1 Le terrain

Notre recherche s'est déroulée dans deux écoles d'une même circonscription. Deux écoles aux profils différents, avec des enseignantes différentes et qui ont pour point commun d'accueillir chacune une élève en situation de handicap dans leur classe de CE1.

L'école 1 : La première enseignante exerce dans une école considérée par l'institution comme « difficile ». Elle est située en plein cœur d'un quartier sensible et cristallise les problématiques que connaissent bien les chercheurs en éducation qui s'intéressent aux Réseaux Ambition Réussite : échec scolaire, violences, absentéisme... Le « turn-over » des enseignants y est important et la quasi-totalité de l'équipe est débutante. Enfin, il est à rajouter que des choix politiques locaux dans la ville où se trouve notre terrain ont amené à n'avoir aucune école classée « Ambition Réussite ». Cette école « difficile » ne bénéficie donc pas des moyens supplémentaires normalement alloués aux écoles classées RAR.

Cette première enseignante de CE1 fait ses débuts dans le métier et elle n'échappe pas aux problèmes que peuvent engendrer des telles conditions de travail. L'élève en situation de handicap qu'elle accueille est porteuse d'une maladie dégénérative entraînant, outre des problèmes de vue, de coordination motrice... une grande déficience intellectuelle et un important retard de langage.

L'école 2 : La deuxième enseignante, qui a une classe double de CE1/CM1, est quant à elle plus expérimentée. Elle accueille dans sa classe, située dans une petite école de type « école de village » une toute jeune fille atteinte de myopathie. Cette maladie dégénérative contraint cette enfant à se déplacer dans un fauteuil roulant, à porter une mentonnière pour tenir sa tête... Comme elle est très fragile, elle est enserrée dans un harnais métallique et ne peut travailler que sur ordinateur. Cela nécessite la présence d'une AVS qui la suit dans tous ses déplacements et elle dispose également d'un imposant matériel multimédia (ordinateur, scanner...).

2.2 Le recueil des données

Nous avons utilisé des outils permettant d'assister des enseignantes dans la restitution de leurs expériences, nous permettant d'y accéder.

Dans un premier temps, nous avons eu recours à l'instruction au sosie. Au début de l'entretien, nous le rappelons, le chercheur propose aux opérateurs la situation fictive suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». On aboutit alors à un dialogue qui nous renseigne au mieux sur le réel de l'activité, « en s'intéressant plutôt à la question du comment qu'à la question du pourquoi et en délimitant une séquence de travail déterminée. » (Clot, 1998).

Puisque l'essentiel de l'activité n'est pas accessible par le langage, que cet « essentiel finalement ne se voit pas, ne trouve pas à se verbaliser dans l'ordre du linéaire » (Clot & Faïta, 2000) nous avons enrichi notre corpus de données en procédant à des enregistrements vidéo de séances de classe et ce, afin de rendre compte le plus finement possible de l'activité réelle des enseignants.

Dans un dernier temps, nous avons mis en place des séquences d'auto-confrontations simples (chaque enseignante visionne ses séances de classe avec le chercheur) et croisées (chaque enseignante visionne ses séances de classe avec le chercheur et d'une autre enseignante, sujette elle aussi de la recherche). Les auto-confrontations « consist[ent] à recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son activité passée » (Amigues, 2003). Les résultats suivants s'appuient sur l'ensemble de ce corpus ainsi recueilli.

3. Résultats

Notre travail sur le terrain nous a montré *l'effet de loupe grossissante* que pouvaient revêtir ces situations de classe sur des caractéristiques du métier enseignant. L'inclusion dans une classe ordinaire d'un enfant porteur de handicap classe a agi, pour le chercheur en ergonomie que

nous sommes, comme un révélateur faisant apparaître chez chaque sujet un point particulièrement saillant de leur. Nous en présentons deux ici.

Dans l'école 1, qui a un profil d'école difficile, nous retrouvons une enseignante débutante qui accueille une élève en situation de déficience intellectuelle. C'est à travers cette élève qu'elle qualifie âprement : d'« élève difficile », d'« élève à problèmes » que l'enseignante nous révèle ses difficultés professionnelles de gestion d'un groupe d'élèves :

- Difficultés pédagogiques d'abord : s'il lui semble très difficile pour elle de gérer des élèves au niveau scolaire très hétérogène, il lui est encore plus compliqué de faire avec cette élève différente au niveau encore bien différent de celui des autres.

- Problèmes de comportements ensuite, posés à l'enseignante par la classe en générale (elle qualifie volontiers ses élèves de « très agités ») et par cette élève en particulier, au caractère instable, qui parle fort, supporte mal la contrariété et qu'elle n'arrive pas à sanctionner comme une élève ordinaire.

Dans l'école 2, la salle de classe est toute petite et l'enseignante est aux prises avec une gestion délicate de l'espace et du temps pour pouvoir faire classe à ses élèves tantôt aux élèves de CE1, tantôt à ceux du CM1. Ce problème de gestion de l'espace et du temps nous est une fois de plus apparu dans le discours de l'enseignante au travers de l'élève en situation de handicap.

Le fauteuil roulant, le matériel informatique et la présence d'un adulte supplémentaire dans la classe sont autant d'éléments qui nous ont permis de mettre le doigt sur cette difficile gestion de l'espace et de mettre en évidence une classe que nous avons qualifiée dans notre recherche d'« encombrée ».

Nous voyons bien ici comment la présence d'un élève en situation de handicap a agit comme un révélateur des difficultés des enseignantes de classe ordinaire. Le *surrajouter* que constitue la présence dans la classe d'un enfant handicapé agit comme une loupe sur les problèmes rencontrés dans des situations de travail ordinaires, venant les sublimer, leur donner de l'épaisseur. Dans une classe difficile, avec des élèves pour le moins agités et en grande difficulté scolaire est venue se rajouter une élève souffrant de troubles cognitifs et du comportement, accentuant les problèmes liés à la gestion de groupe. Dans une petite salle de cours accueillant une classe nombreuse et en cours double, la présence d'une élève assise sur un fauteuil roulant, avec un ordinateur et une AVS est venue révéler et amplifier des difficultés relatives à la gestion de l'espace.

Gérer le groupe, gérer l'espace, voilà des préoccupations déjà connues des ergonomes. Mais la présence d'un élève « en difficulté » dans une classe « difficile » ou d'une élève « encombrante » dans une classe « encombrée » vient les amplifier, et rend plus visible au chercheur en ergonomie les caractéristiques du métier d'enseignant.

4. Discussion

A partir des prescriptions institutionnelles, les professeurs des écoles « s'auto-prescrivent collectivement des actions et des « obligations » qui seront reprises et redéfinies dans le travail réel de chacun avec sa ou ses classes » (Saujat, 2004, p.7). L'organisation, par les enseignants, du travail des élèves au sein d'une institution scolaire relève des aspects collectifs du métier. Au sein de chaque métier, l'ergonomie de langue française a mis en évidence la présence de *genres professionnels* qui organisent l'action et l'activité des opérateurs et constitue pour le professionnel une ressource dans laquelle puiser pour se donner du pouvoir d'agir. Saujat (ibid) a montré que les difficultés semblables que rencontrent les enseignants nouveaux dans le métier généraient de la part des opérateurs débutants des stratégies et des conduites présentant des traits communs. Ce constat l'a conduit, pour parler du travail enseignant, à avancer la notion de *genre débutants* qui se distingue du genre professionnel professeurs des écoles *chevronnés*.

Dans ses travaux, Saujat s'attache à décrire le travail des enseignants de classe ordinaire. A notre connaissance, il n'existe pas encore, en ergonomie de langue française, de recherches ayant cherché à décrire le travail des enseignants spécialisés (CLIS, UPI, IME...) et à comparer l'activité de ceux-ci avec celle des professeurs de classe ordinaire. Nous avons montré que les situations de travail que nous avons pris pour objet ici (des professeurs de classe ordinaire scolarisant dans leur classe un élève à besoins éducatifs particuliers) faisaient un *effet loupe* sur le travail enseignant de

classe ordinaire tel que décrit par les ergonomes. Peut-être que ces situations, qui se situent à la jonction du travail de l'enseignant ordinaire et d'un enseignant s'occupant exclusivement d'enfant à besoins spécifiques, pourraient-elles également faire loupe sur le travail de l'enseignant spécialisé et nous permettre de poser la question de la possible existence d'un *genre spécialisé* ? Elles pourraient nous permettre aussi de savoir si ce genre est disponible aux enseignants de classe ordinaire, ou sinon, comment font ces derniers pour faire preuve d'« efficacité malgré tout » (Clot, 1998)? C'est dans cette direction que nos recherches se poursuivent, comprendre comment les professionnels se donnent du pouvoir d'agir dans de telles situations, quelles ressources ils utilisent, quels gestes ils mettent en place (Grimaud & Saujat, soumis).

Nous avons donc vu qu'une situation nouvelle, comme celle créée par la scolarisation d'un élève porteur de déficience, crée des préoccupations nouvelles pour l'opérateur, réinterroge le métier et grossit les traits qui caractérisent son travail. En se transformant le métier livre ses secrets à qui veut les entendre, en étant confronté à des modifications de sa situation de travail, l'opérateur montre ce qu'il sait faire à qui veut le voir. Or, la loi de février 2005 ne se réduit pas à une loi sur la scolarisation des personnes en situation de handicap. Ce texte de loi a trait à de nombreux secteurs de la vie sociale et touche ainsi plusieurs institutions éducatives et donc plusieurs métiers et plusieurs opérateurs. Le nombre d'enfants à besoins éducatifs particuliers au sein de crèches, de garderies, de clubs sportifs, colonies de vacances est ainsi amené à se multiplier. On est en droit de se demander si l'*effet loupe* observé dans les classes ordinaires incluant un enfant en situation de handicap peut s'observer chez d'autres professionnels de l'éducation, et revêtir alors une certaine importance pour les ergonomes, du travail enseignant ou plus largement...

5. Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè*, hors série 1, 5-16.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?*, Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Anna, L. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Geoffroy, G. (2005). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. Paris : MENESR.
- Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P.-Y. & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptation pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Grimaud, F. & Saujat, F. (soumis), Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en Education*, numéro spécial intégration scolaire, à paraître 2011.
- Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008 - Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, 8, 67-93.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès Editions.