

Haute École Pédagogique de Lausanne
Master Professionnel en Pédagogie Spécialisée

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ
AU SEIN DE L'INTERNAT DE SERIX

Éléments de compréhension
De la construction identitaire
À travers le discours des acteurs de terrain

Mémoire proposé par

Thierry Raess

Sous la Direction de

M. Marco Allenbach

Membres du jury :

M. Jean-Marc Böhlen

M. Michel Favez

MAES - orientation enseignement spécialisé

Date de soutenance : 27 janvier 2017

Table des Matières

I. Introduction	1
II. Contexte & Description du terrain	2
Le contexte professionnel général	2
Le contexte professionnel spécifique	4
<i>Les classes</i>	4
<i>Ma classe</i>	5
III. Problématique & Questionnement	6
La naissance d'une problématique	6
<i>L'enseignement spécialisé : à clarifier ou à définir ?</i>	7
<i>Durant la formation, des doutes s'installent !</i>	8
IV. Cadre Théorique	10
1 ^{ère} Partie : De la socialisation aux transactions identitaires	10
<i>Les apports de la sociologie</i>	10
<i>Vers la dimension professionnelle de l'identité</i>	11
<i>La socialisation primaire / secondaire</i>	11
<i>La dynamique identitaire</i>	12
<i>L'identité pour soi & l'identité pour autrui</i>	12
<i>La double transaction identitaire</i>	14
2 ^{ème} Partie : A propos du métier	14
<i>Le « genre »</i>	15
<i>Le « style »</i>	16
<i>Le « développement »</i>	17
3 ^{ème} partie : Spécificités du travail d'enseignant	17
Articulation et synthèse	18
V. Méthodologie	19
L'approche générale (orientée sur une approche compréhensive)	19
<i>La démarche explicative et ses limites</i>	19
<i>Les spécificités des sciences sociales</i>	20
La posture du chercheur	21
<i>Une posture enchevêtrée</i>	21
Le dispositif de récolte (mis en place).....	23
<i>Les canevas d'entretien</i>	23
Le processus et la teinte des entretiens	25
<i>Une relation de confiance</i>	26

<i>L'intérêt pour la thématique</i>	27
La transcription et l'analyse	27
VI. Analyse 1 : Catégorisation et verbatims	28
Un métier éprouvant.....	28
Une évolution constante	31
Les tensions perpétuelles.....	32
Une liberté des pratiques	36
VII. Analyse 2 : Interprétation & liens théoriques	41
La dynamique de construction identitaire	41
Une politique institutionnelle favorisant les interactions	42
Les espaces d'échange.....	43
Les bienfaits et les troubles liés aux « failles »	44
Le genre et le style à Serix	45
La construction de l'identité à travers les résistances.....	46
VIII. Conclusion	49
La tension identitaire dans le processus de recherche	49
La critique de l'outil méthodologie	49
La complexité de la problématique	50
L'enrichissement de mes représentations.....	50
IX. Références bibliographiques	51

I. Introduction

A travers ce travail de recherche, je propose, au lecteur, de mieux comprendre ou tout simplement de découvrir le métier d'enseignant spécialisé dans un contexte spécifique, celui de la Fondation de Serix. Travaillant moi-même dans cette institution comme enseignant, en lien avec mon parcours personnel (*Annexe 1*), j'avais besoin d'entendre, de laisser la parole aux acteurs de terrain, les enseignants, que je côtoie quotidiennement. Je vous propose de découvrir, dans un premier chapitre, le contexte professionnel dans lequel se déroule la recherche que j'ai menée.

Après des années de formation, des échanges entre pairs, et des expériences de terrain, des questions ont émergé concernant ce métier: *Est-il possible de le définir? Comment les enseignants vivent-ils leur pratique?* Sur la base de la problématique liée à l'identité de l'enseignant spécialisé, l'envie de faire « remonter » le discours du terrain, des professionnels de Serix, dans un écrit, a donc guidé le travail de recherche que je vous propose.

Afin de donner un cadre de référence aux données recueillies et pour apporter une légitimité au travail d'analyse, je m'appuie sur différentes théories et concepts liés à la construction identitaire. Je présente notamment l'aspect dynamique et non figé de l'« *identité* », l'importance des interactions dans ce processus de construction. Des éléments théoriques concernant le « *métier* », sont mis en évidence comme les liens entre la « *tâche* », l'« *activité* », et l'individu (enseignant).

J'expose ensuite la méthodologie de recherche, qui s'ancre dans une approche compréhensive en s'appuyant sur les discours des acteurs du terrain. Dans cette recherche, ma posture de chercheur est particulière. J'ai souhaité me distancer, l'espace d'un instant, de ma posture d'enseignant pour occuper le rôle de chercheur afin de mettre « en lumière » un métier qui, selon moi, le mérite.

Deux parties distinctes d'analyse sont proposées : la première présente les discours des enseignants, à partir de thématiques récurrentes comme l'évolution du métier, la liberté de pratique, les tensions émergentes, etc. Une seconde partie d'analyse propose de développer plus spécifiquement la question des processus identitaires en faisant dialoguer les éléments théoriques avec la parole des acteurs du terrain.

Enfin, ce travail de recherche compréhensive, et non exhaustive, vise à laisser au lecteur la possibilité de construire sa propre interprétation à travers son « voyage », sa lecture.

II. Contexte & Description du terrain

Le contexte professionnel général

Ma pratique s'inscrit dans un contexte particulier, celui d'un internat pédagogique et thérapeutique. Ce lieu accueille des enfants de 7 à 16 ans et les accompagne durant une partie de leur parcours de vie. Les raisons qui guident les admissions peuvent être de natures diverses (accompagnement thérapeutique et / ou éducatif et / ou scolaire) mais sont très souvent liées à un contexte de vie spécifique, à des contextes familiaux tendus et quelques fois très compliqués.

Dans l'environnement particulier que représente un internat avec école, plusieurs pôles professionnels se côtoient afin d'accompagner les différents enfants / adolescents :

« Sur le site de Serix, nous retrouvons les 4 secteurs qui sont présents dans la Fondation.

Le secteur éducatif est présent à travers les quatre groupes de vie qui sont distribués dans deux bâtiments et dans « l'Appart ». Par ailleurs, un bâtiment spécifique accueille dans des chambres individuelles les enfants qui doivent rester dans les murs de l'institution le week-end.

Le secteur pédagogique est présent dans l'Ecole de la Fondation et offre de l'enseignement spécialisé en effectif réduit avec ou sans la présence en classe d'éducateurs sociaux (sous la validation de l'OES, office de l'enseignement spécialisé).

Le secteur thérapeutique propose des suivis individuels (mais étroitement reliés aux secteurs éducatif et pédagogique) en logopédie, psychomotricité et art-thérapie et de l'intervention familiale.

Le secteur administratif, financier et logistique assure non seulement le support de l'activité des autres secteurs sur le site de Serix mais dans les différentes unités d'Oron et de Lutry¹»

Ainsi, les divers professionnels, notamment enseignants, éducateurs et thérapeutes, croisent régulièrement leurs regards, à travers des échanges, sur les différentes situations d'enfants ou adolescents. Ces échanges ont lieu lors de moments formels, comme le « projet individuel » de l'enfant et durant les synthèses.

Le moment du « projet individuel » rassemble les professionnels de l'institution directement concernés par l'enfant et permet à chaque pôle d'exposer ses objectifs spécifiques le concernant. Ces moments se décomposent en différentes phases et permettent régulièrement (3 à 4 fois par année) de faire le point sur les objectifs fixés, d'ajuster l'accompagnement,

¹ Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) – Document n°1.2.3 « L'internat avec école, ses secteurs » (p.10).

éventuellement de préciser et de modifier les objectifs. Les personnes présentes lors de ces moments sont : l'enseignant, l'éducateur de référence, le thérapeute de famille, les thérapeutes éventuels (logopédiste, psychomotricienne, art-thérapeute), la responsable thérapeutique, le responsable éducatif, la responsable pédagogique. Chaque pôle a une quinzaine de minutes pour s'exprimer et poser des objectifs, en cohérence avec un objectif institutionnel défini ensemble.

Les « synthèses », quant à elles, sont l'occasion, deux fois par année de rassembler l'ensemble des professionnels de l'institution concernés directement par l'enfant, ainsi que les acteurs « extérieurs », comme le SPJ (l'assistant social), la conseillère en orientation (Cursus AI ou Cursus « ordinaire »), les thérapeutes extérieurs éventuels.

Au sein de l'internat, un travail d'équipe s'organise afin de satisfaire au mandat relevé dans le concept institutionnel :

« L'internat avec école est une structure institutionnelle qui propose, sur un même site, des prestations éducatives d'internat ; une école spécialisée et des prestations thérapeutiques. Ce contexte de vie et d'apprentissage vise à permettre à l'enfant de faire des expériences positives et réparatrices, soutenant sa capacité à grandir dans le respect de ses compétences. Amené à répéter des impasses relationnelles, des réactions inappropriées, l'expression de ses peurs ou de ses colères dans le cadre institutionnel, l'enfant peut rencontrer des adultes fiables, bienveillants et suffisamment créatifs pour rechercher avec lui des voies nouvelles d'évolution. Cette dynamique est recherchée sur tous les plans : du point de vue éducatif ; du point de vue scolaire² ».

Sur le plan pédagogique, les enseignants s'engagent et s'organisent autour d'objectifs communs (globaux ou spécifiques). Ils se mettent d'accord sur de nombreux aspects de leur pratique professionnelle, en laissant à chacun une certaine autonomie d'interprétation et de réalisation à l'intérieur de sa propre classe. Ce travail d'équipe s'applique dans une vision globale (valeurs de l'institution par exemple) mais peut se mettre en place pour des situations spécifiques, un élève en particulier. La compréhension de chacun se confronte ainsi de manière à dépasser des obstacles ou un questionnement, que pourrait rencontrer l'un ou l'autre de ces professionnels. Régulièrement, nous avons la possibilité d'échanger entre collègues afin d'avoir un regard « extérieur » et de trouver des pistes de travail. Le travail d'équipe se fait donc au sein d'un même pôle professionnel (pédagogique) mais s'applique également dans une perspective de travail pluri et interdisciplinaire (éducatif et

² Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) – Document n°2 « Cadre institutionnel global » (p.12).

thérapeutique), où le dialogue et le respect des compétences de chaque pôle me semblent bien présents. Avec le pôle éducatif, les échanges sont quasi quotidiens.

Le contexte professionnel spécifique

Les classes

La structure pédagogique, l'école, se compose de cinq classes distinctes : la classe d'accueil [CA], la classe de transition [CT], la classe élémentaire [CE], la classe moyenne [CM] et la classe supérieure [CS]. Dans ces différentes classes, nous pouvons identifier des organisations différentes sur le plan du nombre de personnes et des rôles de chacun (cf. chapitre V : « méthodologie », sous-chapitre : « dispositif de récolte »).

Les élèves sont répartis, dans les classes, en fonction de l'adéquation entre leur problématique, leurs difficultés et ce que chaque classe peut leur apporter. Cette répartition peut également se faire en fonction de leur âge, et de leur projet individuel. Les classes CE, CM, et CS sont réparties dans un même bâtiment et accueillent plutôt des élèves qui sont considérés comme pouvant s'investir dans un projet scolaire clair, dans un ordre croissant en fonction de leur âge. La classe CT, située dans un autre bâtiment, accueille des enfants, pour lesquels un soutien éducatif plus prononcé a été estimé nécessaire. Enfin la classe CA accueille des enfants qui arrivent dans l'institution, sur six mois ou une année, puis ceux-ci sont intégrés dans une des classes. Un élève peut également passer d'une autre classe vers la CA, si la pertinence d'un accompagnement éducatif se manifeste. Les visées de l'institution sont présentées de la façon suivante :

« Le processus pédagogique mis en place au sein des classes de l'internat vise d'abord à permettre la poursuite et le développement de compétences scolaires et personnelles. Celles-ci s'organisent en projet scolaire individuel et en projet de classe. Les enjeux liés à la peur d'apprendre, la peur de « faire faux », la difficulté de donner à voir ses limites au travers d'une production scolaire évidemment imparfaite est au cœur du travail des enseignants spécialisés. Le processus pédagogique s'appuie sur la compétence centrale des enseignants à individualiser les modalités des apprentissages proposés dans le cadre du plan d'étude romand (PER). Il s'appuie aussi sur des apports éducatifs spécifiques. Plusieurs éducateurs travaillent sur temps scolaire. Des « ateliers éducatifs et scolaires » viennent en outre affirmer la nécessité de trouver différentes distances et différents contextes d'apprentissage. La dynamique proposée par Serix sur le plan pédagogique vise d'abord à favoriser la reprise d'un investissement scolaire ; la capacité à acquérir des connaissances (mais aussi des savoir-être) et enfin soutient la possibilité de reprendre une scolarité dans l'établissement d'Oron-Palézieux, chaque fois

que c'est possible. L'internat se vit donc comme une étape d'un processus d'intégration d'un enfant et de sa famille, souvent pris dans des mécanismes d'exclusion³ ».

Ma classe

Dans ma classe [CS], j'accompagne les élèves soit dans un projet professionnel en vue d'une formation (AFP, CFC), soit pour leur entrée dans un centre d'orientation spécialisé, soit pour une réintégration à l'école « ordinaire ». Chacun ayant des difficultés spécifiques et souvent un projet différent, j'adapte mon enseignement aux difficultés des enfants afin qu'ils puissent les dépasser.

Le terme de « projet » guide mon enseignement, en cohérence avec ce qui apparaît dans le concept institutionnel. Sur la base du projet qui semble être adapté à l'élève, j'organise un enseignement (savoir, savoir-faire) spécifique. Au cours de la scolarité, nous (professionnels et élèves) évaluons, ensemble, celui-ci et sa faisabilité afin de décider soit de son maintien, soit de sa redéfinition (à la « hausse » ou à la « baisse»). Je présente plus précisément ma posture professionnelle dans un document annexe (*Annexe 2*).

Ma classe se compose de 5 élèves. Ceux-ci ont entre 13 et 15 ans. Le degré scolaire « général » est difficile à définir, étant donné qu'il existe une grande disparité entre chaque élève. Certains ont plus de 4 années de retard scolaire. Les élèves qui composent la classe rencontrent des difficultés d'apprentissage et peuvent présenter des troubles du comportement. Ma classe est celle des « sortants », c'est-à-dire que les élèves entament, souvent, leur dernière année dans le cadre de l'institution, sur le plan scolaire et éducatif. L'objectif pour chacun des élèves est de préparer au mieux, soit une réintégration scolaire dans une école « ordinaire », soit une intégration professionnelle (apprentissage [CFC], formation initiale [AFP]).

³ Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) – Document n°5.7 « Le processus pédagogique » (p. 60).

III. Problématique & Questionnement

Le questionnement lié à l'identité de l'enseignant spécialisé m'habite continuellement dans ma pratique (réalité de la classe, colloques, synthèse, supervisions, discussions informelles etc.). Comment l'enseignant spécialisé se positionne, se définit et vit sa pratique professionnelle ? Comment notre identité se construit-elle et évolue-t-elle avec le temps ? Ces questions, j'ai essayé de les transposer sur mon lieu de travail qu'est la Fondation de Serix, son école, et ses enseignants. J'ai ainsi souhaité entendre le discours de mes collègues sur leur pratique afin de mieux comprendre certains aspects du métier, en lien avec le vécu de chacun.

Mon questionnement porte sur le métier d'enseignant spécialisé et s'ancre dans ma pratique et celle de mes collègues, en lien avec les défis quotidiens auxquels nous sommes confrontés. Travaillant depuis plus de 9 années comme enseignant spécialisé, j'ai pu m'imprégner de différentes conceptions et attentes sur ce métier à travers des discussions, des échanges, aussi bien sur mon lieu de travail, que lors de ma formation à la HEP. Je sou mets, ici, les questions qui occupent mon esprit depuis bien des années, sans que je n'aie jamais réellement pris le temps de m'y attarder à travers un écrit, une vraie réflexion approfondie :

Que signifie être « enseignant spécialisé » à Serix ? Peut-on définir cela comme un métier ? Si oui, comment définir celui-ci ?

Comment les enseignants de Serix vivent-ils leur métier et construisent-ils leur pratique ?

Je désire apaiser, à travers ce travail de recherche, mon questionnement, et éventuellement permettre à d'autres de trouver des pistes de réflexion, des débuts de réponses dans le meilleur des cas. Je vais maintenant essayer d'exposer certains éléments qui ont nourri mon questionnement et qui définissent la problématique de ce travail.

La naissance d'une problématique

Je pense que mon questionnement peut être lié à une vision globale d'une pratique professionnelle et des attentes qu'elle suscite chez différents acteurs (enseignants, formateurs, politiques, etc.). Bien que je désire m'intéresser à mon contexte professionnel, celui de l'école à Serix, je suis conscient que mon questionnement a peut-être une portée plus large qui pourrait toucher d'autres enseignants spécialisés dans d'autres contextes (institution ou école ordinaire).

Depuis des années, je suis partagé entre la réalité du terrain dans lequel je trouve une cohérence, où j'arrive à identifier mon rôle, à donner du sens à ma pratique, à définir et valoriser mon métier et les échanges notamment avec les étudiants lors de ma formation. Le contenu de celle-ci m'a plongé, à certains moments, dans des doutes, dans une certaine incertitude teintée de déception, ne sachant alors plus vraiment comment me situer comme professionnel, comme enseignant spécialisé.

Comme je l'ai évoqué, j'étais très loin d'imaginer que je m'engagerais dans un internat comme enseignant « spécialisé » et que j'accompagnerais des préadolescents et des adolescents en difficulté (sur le plan du comportement et des apprentissages) dans leur parcours scolaire. Je souhaitais devenir un enseignant « ordinaire ». J'ai simplement saisi une opportunité qui m'était offerte, plongeant dans une certaine inconnue.

L'enseignement spécialisé : à clarifier ou à définir ?

Après ces quelques années d'expérience à Serix, je souligne que ce métier d'enseignant spécialisé est certes difficile mais surtout enrichissant et passionnant. Toutefois, est-il possible, pour les acteurs du terrain, de définir ce métier ? Ce qu'il signifie réellement ? Sur mon lieu de travail, à travers ma pratique, la question ne s'est pas immédiatement posée.

En effet, je suis un *enseignant spécialisé* avant tout car j'accompagne des élèves, je leur transmets des savoirs comme un enseignant (sans renier le principe de transposition et sans dénaturer le savoir savant), et comme un professionnel *spécialisé* en ce sens que j'adapte mon enseignement. Je prends le temps nécessaire afin de permettre aux élèves de dépasser certaines difficultés.

Mais que veut dire cet appendice : « spécialisé » ? Spécialisé, mais dans quoi ? Sommes-nous spécialisés pour nous adapter à tout ? Sommes-nous spécialisés pour affronter tous les troubles et tous les handicaps qui peuvent frapper le destin d'un enfant / élève ? Sommes-nous spécialisés ou spécialistes pour avoir les compétences d'un éducateur, d'un thérapeute de famille, d'un logopédiste, d'un psychologue et accessoirement les compétences d'un enseignant ?

Sur mon lieu de travail, j'apprécie que certaines cloisons entre secteurs professionnels soient définies et que les différents pôles professionnels acceptent ainsi de reconnaître leurs limites. Voilà une façon pour moi de définir mon métier, en lui attribuant des frontières. Voilà une façon pour moi de le valoriser car je pense pouvoir mieux transmettre des savoirs qu'un

thérapeute, et mener nettement moins bien un entretien de famille que ce même thérapeute. Ce point de vue n'exclut en rien la perméabilité de certaines compétences.

Durant la formation, des doutes s'installent !

En échangeant avec les différents étudiants, durant mon cursus de formation en master d'enseignement spécialisé, j'ai relevé l'hétérogénéité des pratiques professionnelles, des populations d'enfants, des lieux de formation etc. Nous avons pourtant tous la même étiquette potentiellement sur le col : « master en enseignement spécialisé ». Faisons-nous tous le même métier ? Je ne suis pas certain que cette hétérogénéité des pratiques et le manque de clarté qui résulte de celle-ci soit le meilleur moyen de valoriser les pratiques de chacun.

Je souhaite présenter ici quelques échanges qui ont activé un profond questionnement et qui m'ont poussé à entreprendre ce travail d'écriture, de recherche auprès de mes collègues, afin de pouvoir me situer.

Dès les premiers séminaires, j'ai pu constater nos diverses pratiques sur nos lieux de travail. Par exemple, une étudiante expliquait qu'elle participait également avec les enfants à certains moments « éducatifs » durant la journée (comme les repas par exemple). Cela me questionne par rapport à la séparation des différents pôles professionnels éducatif et pédagogique. Cela me semble en lien avec la reconnaissance du métier d'enseignant spécialisé. Celui-ci ne devrait, à mon sens, pas être confondu avec d'autres pôles professionnels (éducateurs, thérapeutes etc.).

Une autre étudiante exprimait son questionnement autour de la place de l'enseignante dans les entretiens de famille. Cette interrogation fait réellement écho par rapport à mon propre contexte professionnel. Elle évoque notamment la « double casquette » de l'enseignante (enseignante et intervenante famille). L'institution dans laquelle cette personne travaille laisse également la possibilité à l'enseignante d'effectuer un « grand travail d'éducation », comme elle l'a exprimé. Les réactions des autres étudiants à la fin de la présentation furent « riches » et les différents regards se sont croisés. Nous avons notamment évoqué les tensions entre l'école et les familles, et en particulier les limites de l'enseignant : jusqu'où celui-ci peut-il, et doit-il s'investir ?

A travers les échanges, la population d'élèves pouvait également varier passablement d'une institution à l'autre et ainsi modifier l'approche professionnelle. C'était notamment le cas lorsqu'une étudiante a présenté une situation d'élève dans son cadre professionnel. La

situation d'une élève polyhandicapée semblait questionner l'étudiante, sur la manière d'accompagner cet enfant. Elle mettait notamment en évidence la difficulté des relations qui se mettent en place avec cette élève et la violence qu'elle pouvait parfois exprimer. Dans le récit de l'étudiante, les relations entre les différents pôles professionnels (enseignants, thérapeutes, direction) semblaient également compliquées, « chaque professionnel fait le travail un peu dans son coin ». Les désaccords au niveau de la prise en charge de cette élève venaient s'ajouter à la difficulté de gestion en interne de la classe.

Une fois de plus, le travail effectué par cette étudiante me questionne par rapport au mandat de l'enseignant spécialisé. Je remarque que sous ce terme d'« enseignant spécialisé » des métiers différents semblent exister, notamment en fonction de la population accueillie. Quelles limites fixe-t-on à ce métier ? J'ai l'impression que l'enseignant spécialisé est quelques fois contraint de faire un peu « tout et n'importe quoi » : de la psychologie, de l'éducatif, le suivi des entretiens de familles, des contentions et accessoirement de l'enseignement. Je relève ici que ce questionnement revient lors des différentes présentations, ce qui laisse supposer qu'une réelle problématique de fond existe entre les représentations, les attentes de chacun et la réalité de la pratique.

Le thème de la « collaboration » a émergé également, en lien avec certaines tensions sur le plan des relations de travail entre collègues enseignants. Ces tensions étaient, semble-t-il, liées à l'investissement de chacun par rapport aux élèves et aux différences de perception des acteurs sur leur pratique. J'ai relevé durant cette présentation la problématique des « limites » que chacun peut, veut et / ou doit se fixer dans le cadre de son activité professionnelle. Durant nos échanges, j'ai eu le sentiment que ces limites n'étaient pas clairement définies et que chacun avait peut-être des attentes particulières envers son collègue. Le manque d'échange et de transparence sur le plan relationnel semblait créer une incompréhension par rapport à ces attentes, et en réalité par rapport à la prise en charge des élèves.

Sur la base de ces interrogations, de ces tensions, j'ai souhaité m'intéresser à ce que mes collègues enseignants pouvaient dire sur leur métier, sur leur pratique, en leur laissant la possibilité de s'exprimer, de parler de leur vécu en tant qu'enseignant spécialisé dans un contexte spécifique qu'est celui de l'institution. Vivent-ils les mêmes tensions ? Ces questions liées à la pratique se retrouvent-elles dans le contexte spécifique de l'institution dans laquelle je travaille, à travers le discours de mes collègues ?

IV. Cadre Théorique

1^{ère} Partie : De la socialisation aux transactions identitaires

Ma recherche s'intéresse à l'enseignant spécialisé, à l'individu (sujet) considéré comme acteur s'inscrivant dans un système spécifique, celui d'un internat avec une visée systémique. Il me semble ainsi intéressant de mettre en évidence certains aspects théoriques liés notamment au processus de socialisation et à la construction identitaire des professionnels en mettant en perspective ce processus dynamique à travers différents discours. L'individu sera donc, ici, considéré comme un acteur dont l'ensemble du parcours doit être considéré pour comprendre la place qu'il occupe dans le système en question. Dans cette perspective, Dubar (2000), évoque la socialisation comme un « processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur » (p.10).

Les apports de la sociologie

Sur un plan sociologique, on peut relever deux thèses principales: la première thèse, exprimée par Michel Foucault (1975) selon laquelle l'être pour soi n'existe pas, car il est contrôlé par les institutions. Bien que l'évolution soit démocratique entre le 17^{ème} et 18^{ème} siècle, les sociétés européennes sont devenues disciplinaires, à travers leurs institutions (notamment à travers les prisons). Selon Foucault, cet aspect disciplinaire va se propager dans d'autres institutions, comme l'entreprise, l'école, l'hôpital, etc. Dans ces lieux, selon cet auteur, les comportements seront normalisés afin de rendre les individus dociles. Selon la thèse exprimée par Erving Goffman (1968), il existe toujours des failles et des résistances entre les institutions et les individus. Dans ces failles va se construire l'identité de l'individu. On sort ainsi d'une vision déterministe de l'individu, en envisageant qu'il y a une place pour penser l'individu, capable de penser autrui, de se penser lui-même, laissant la possibilité aux résistances face aux contraintes d'émerger. L'individu devient ainsi un acteur.

Dans cette perspective, plusieurs auteurs ont développé des théories pour essayer de comprendre comment l'individu se construit, construit son identité et comment celle-ci pourrait être décrite, mettant en évidence l'aspect dynamique de cette construction.

Vers la dimension professionnelle de l'identité

La théorie développée par Mead (1933) s'axe sur la transformation de la société en admettant son aspect dynamique et pluriel. Dans cette perspective, les individus se trouvent également dans un processus dynamique, dans lequel les interactions sont essentielles.

Selon la théorie de Mead, la construction de l'individu se fait par étapes. Tout d'abord, l'enfant va apprendre ses rôles sociaux à travers les interactions avec des autres significatifs (père, mère), le cercle pouvant s'élargir. L'enfant perçoit ces autres significatifs comme des êtres singuliers, auxquels il s'identifie. Ensuite, notamment à l'école, il devra « intérioriser les règles du jeu, c'est-à-dire comprendre que l'attitude de l'un appelle l'attitude appropriée de l'autre » (Dubar, 2000, p.92). Ainsi, l'enfant découvre des règles à travers des interactions avec, ce que Mead appelle des « autres généralisés », c'est-à-dire des catégories de personnes. Pour finir, l'enfant a investi certaines règles et adopte des rôles sociaux, il est alors reconnu en tant que membre des communautés auxquels il est identifié.

Selon cet auteur, l'identité Sociale (le Soi) se construit donc de façon progressive dans une interaction avec autrui. Le « Soi » se compose ainsi du « Je » qui est l'aspect subjectif du « Soi », la capacité de l'individu de répondre et d'agir symboliquement à son environnement et du « Moi », l'aspect objectif du « Soi », l'image qu'autrui renvoie à l'individu de ce qu'il est. En résumé, le « moi » devenant l'individu perçu par autrui et le « je », l'engagement personnel.

A travers cette théorie, ce qui est important c'est le *double mouvement*, repris par Dubar (2000), « par lequel les individus s'approprient subjectivement un monde social, c'est-à-dire « l'esprit » (Mind) de la communauté à laquelle ils appartiennent et, en même temps, s'identifient à des rôles en apprenant à les jouer de manière personnelle et efficace » (p.93).

La socialisation primaire / secondaire

La théorie de Mead est prolongée notamment par Berger et Luckmann (1966) et met en évidence une certaine chronologie concernant le processus de socialisation. Selon ces auteurs, la socialisation primaire est la première socialisation subie par l'individu (l'enfant) et « grâce à laquelle il devient membre de la société » (p.179). Lors de cette première socialisation, il existe une dimension affective très forte. L'enfant n'a pas le choix des autres significatifs et il n'a pas de distance face au monde social. De façon progressive, il y a un déplacement des rôles et des attitudes attribués aux autres spécifiques vers des rôles et attitudes généralisés.

Selon ces auteurs, la socialisation secondaire est « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des secteurs du monde objectif de sa réalité » (p.179). Lors de la socialisation secondaire, il existe une forte dimension rationnelle et celle-ci consiste en l'intériorisation de sous-mondes institutionnels et des « acquisitions de savoirs spécifiques et des rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (p.189). Il s'agit, ici, bien des savoirs professionnels.

Il existe alors trois configurations possibles : soit une continuité entre la socialisation primaire et secondaire, soit une rupture à la suite d'un conflit entre la socialisation primaire et secondaire, soit une discontinuité par une perte de rôles.

La dynamique identitaire

Les identités se construisent au cours de la vie. Ce processus de construction remet en question un postulat selon lequel les identités seraient choisies, fixes, immuables :

« L'identité suppose un rapport à soi mais aussi un rapport à « l'autre » ou « aux autres ». L'identité est alors : un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière et Dubar, 1997).

Il existe donc un double mouvement : d'un rapport de soi à soi et d'un rapport de soi aux autres (institutions, réglementations etc). Ce double mouvement permet de catégoriser, de définir l'individu.

Barbier (1996) considère l'identité comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail, ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire » (Barbier, 1996, cité par Beckers, 2007, p.142).

L'identité pour soi & l'identité pour autrui

Pour Beckers (2007), l'identité est « constituée de ce qu'un individu est capable de faire et fait mais aussi de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs » (p.142).

Selon cet auteur, l'identité est également indissociable d'une interaction avec un environnement, « l'identité singulière ne se réduit pas à l'image de l'individu pour lui-même, même si celle-ci, en est une composante cruciale. Elle inclut diverses images de soi renvoyées à autrui, consciemment et inconsciemment » (p.142).

Goffman (1968) relève l'existence d'une identité réelle et d'une identité virtuelle. Selon cet auteur, l'identité virtuelle est l'ensemble des présuppositions faites à l'égard d'un individu. On va supposer ainsi, en fonction d'un contexte spécifique notamment, que tel individu occupe telle place. Par exemple, dans une salle de classe, on s'attend à trouver des étudiants. L'identité réelle est ce qu'est réellement l'individu. Un écart plus ou moins grand peut intervenir entre les deux identités, faisant apparaître de petites hontes jusqu'aux stigmates.

Selon ce même auteur, la vie sociale est un théâtre. Les individus sont ainsi tous des acteurs qui jouent des rôles. Chaque individu tente de transmettre une image cohérente de lui-même. Cette image sert à influencer sur l'interprétation externe des acteurs sociaux. L'individu essaye de maîtriser ces interprétations par différents moyens, comme les habits, le langage etc. Cette activité de représentation vise à rendre crédible une ligne de conduite. L'auteur parle alors de « face », qui permet de comprendre les expressions : « garder la face ! » ou au contraire « perdre la face ! ». Il faut retenir ici que l'individu exprime des prétentions à être ce qu'il dit être, prétendre cette identité.

Selon G. Simmel (1917), on ne peut pas appréhender l'autre en dehors des grandes catégories qui composent la société (l'âge, le sexe, le statut social, etc.). On appréhende l'autre comme étant l'échantillon d'un type, en fonction de ces catégories. L'auteur met en évidence l'importance du visible, de l'apparence. La perception du visible prend une place centrale dans la société. L'auteur ajoute que la connaissance de l'autre est toujours « située », c'est-à-dire qu'elle est liée au contexte⁴.

Chaque individu a conscience d'avoir une place dans la société. Mais en même temps nous avons conscience que la vie sociale ne nous décrit pas entièrement : nous avons à côté de la vie sociale, une vie purement individuelle. Il existe alors une double opposition : faire partie de la Société (être social, pour Autrui) et être en dehors (être pour soi).

⁴ Extrait des notes personnelles de cours « Processus de socialisation » – UNIGE - 03.11.2003.

La double transaction identitaire

Dubar (2000) refuse de réduire les acteurs sociaux à une catégorie préétablie, socio-économique ou socioculturelle, et va s'intéresser à la « *définition de soi et des autres* ». Comme l'explique l'auteur : « chacun possède une certaine « définition de la situation » dans laquelle il est plongé. Cette définition inclut une manière de se définir soi-même et de définir les autres. Elle fait appel à des catégories qui peuvent être d'origines diverses. Elle prend la forme d'arguments qui impliquent des intérêts et des valeurs, des positions et des prises de positions » (p.11).

Selon cet auteur, la dynamique de construction identitaire se situe sur deux axes : « un axe *synchronique*, lié à un contexte d'action et à une définition de la situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe « *diachronique* », lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite » (p.11).

L'identité sociale est bien marquée par une dualité, entre identité pour soi et identité pour autrui. On distingue dans cette perspective les actes d'*appartenance* des actes d'*attribution*, « on appellera actes d'attribution ceux qui visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est-à-dire l'identité pour autrui (autrui significatif ou généralisé) ; on appellera actes d'appartenance « ceux qui expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être, c'est-à-dire l'identité pour soi » (Dubar, 2000, p.106).

Il peut très bien exister un décalage entre ces différents processus, et alors nous nous trouvons face à une forme de « mésentente » entre « l'identité sociale « virtuelle » prêtée à une personne et l'identité « réelle » qu'elle s'attribue elle-même » (Goffman, 1963, cité par Dubar, 2000, p.107)). Afin de réduire cette écart identitaire, Dubar évoque deux types de stratégies : « soit celle de transaction « externe » entre l'individu et les autres significatifs visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction dite « objective »), soit celle de transaction « interne » à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi (transaction dite « subjective ») » (p.107).

2^{ème} Partie : A propos du métier

Afin d'évoquer le « métier » comme cadre de référence, Beckers (2007) reprend certains concepts fondamentaux développés par Leplat (1997), considérant que « le travail est une

activité » et que celle-ci est analysée à partir de la *tâche* mais aussi à partir de l'*agent*, « ces trois facettes constituent une réelle dynamique et sont liées par des interactions complexes » (p.35).

Selon cet auteur, il importe notamment de différencier la tâche et l'activité, « la tâche, c'est ce qu'il y a à faire, elle est définie en ergonomie par le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 1992, cité par Beckers, 2007, p.35).

Comme l'explique Beckers (2007), « la tâche prescrite est la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution. Si elle est décrite de manière explicite et complète, elle ne requerra du sujet qu'une activité d'exécution – c'est-à-dire de mise en œuvre d'une procédure » (p.36).

L'auteur décrit la tâche effective par « le but et les conditions effectivement pris en considération par le sujet dans son activité. Elle ne peut qu'être inférée de cette activité. C'est la tâche à laquelle le sujet répond effectivement et qui peut d'ailleurs différer de celle qu'il pensait s'être fixé » (p.36).

En évoquant la notion d'*activité*, l'auteur évoque une double intervention de la part de l'*agent* qui « tente avec ses caractéristiques (compétences, personnalité, ressources, engagement, etc.) de répondre aux besoins de la *tâche*, au prescrit. [...] Ensuite, par son activité, l'agent vise ses propres fins, il ne cherche pas seulement à répondre à la tâche prescrite, mais en même temps à se réaliser, à se valoriser, à acquérir un certain statut, à être reconnu par ses pairs » (p.36).

Les concepts de *genre* et de *style* évoqué par Yves Clot permettent de mieux comprendre les différents processus qui organisent la construction identitaire et permettent, dans une approche clinique, de « nourrir ou rétablir le pouvoir agir d'un collectif professionnel dans son milieu de travail et de vie » (Yves Clot & Daniel Faïta, 2000, p.8).

Le « genre »

Comme l'explique Yves Clot (2000), « le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent : ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme un « mot de passe » (p.11).

Le genre professionnel est une approche du collectif et de sa dimension subjective. C'est également une capitalisation d'astuces, de ressources, c'est une fonction psychologique du travail. C'est aussi un instrument d'action, une ressource. C'est ce que l'on pourrait appeler la conscience sociale, la conscience du métier :

« Le genre professionnel organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations professionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. C'est à travers lui que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action » (Clot, 2000, p.14).

Le genre professionnel définit donc, entre les éléments prescriptifs et l'activité, les « obligations communes » dans un milieu partagé. Ce travail d' « organisation du collectif » est ce que l'auteur appelle le genre, l'« Esprit des lieux ».

Le « style »

Comme l'explique Clot, « celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon des continues modifications de distances qu'on peut considérer comme des créations stylistiques » (p.15).

L'auteur définit la notion de style de la façon suivante : « chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » (p.15).

Selon cet auteur, le genre et le style interagissent dans une perspective dynamique, « le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le re-travail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés » (p.15).

Cet auteur met également en évidence l'aspect dynamique et potentiellement évolutif du genre, à travers les interactions entre professionnels, « chaque auto-confrontation fait revivre le genre d'une façon personnelle, offrant la possibilité au collectif d'un perfectionnement du

genre ou, en tout cas, celle d'un questionnement pouvant déboucher sur une validation collective de nouvelles variantes. Le genre peut ainsi rester vivant » (p.16).

Le « développement »

Pour Clot et Faïta (2000), le concept de *développement* occupe une place importante afin d'évoquer la problématique de l'activité professionnelle, « notre objet est moins l'activité en tant que telle que le développement de cette activité et ses empêchements. L'expérience professionnelle ne doit pas être seulement reconnue mais transformée » (p.33).

L'expérience et sa transmission prennent du sens, pour ces auteurs, à travers un mouvement de transformation, mettant en évidence l'aspect dynamique d'un processus de construction, « elle ne peut être reconnue que grâce à sa transformation. On ne la voit que lorsqu'elle change de statut : quand elle devient le moyen de vivre d'autres expériences [...] La reconnaître, c'est l'impliquer dans une histoire qui la modifie. C'est la rendre disponible pour une autre histoire que celle dont elle est issue. Car agir, et surtout élargir son pouvoir d'action, c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences » (p.33).

Ce mouvement de construction et de transformation s'effectue évidemment entre le sujet et le collectif, « celui-ci ne conserve une fonction pour le sujet que s'il lui permet de faire face à la situation en développant son pouvoir agir personnel. Inversement, le sujet exerce une fonction dans le collectif quand il permet à celui-ci d'élargir son rayon d'action » (p.35).

3^{ème} partie : Spécificités du travail d'enseignant

Pastré et al. (2006) mettent en évidence la complexité du métier d'enseignant et l'utilité d'identifier certaines caractéristiques de celui-ci :

« C'est une activité qui s'inscrit pleinement dans le cadre des activités de relation entre humains ». Les auteurs en relèvent trois composantes : « un objet « technique », généralement un savoir, un objet d'usage, qui correspond au processus d'apprentissage des élèves quant à ce savoir, des formes conversationnelles admises dans le site, ici dans une école » (Cité par Beckers, 2006, p.42).

Comme l'explique Gohier (2001), la construction de l'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif. Elle se construit à travers « la représentation que l'enseignant a de lui, comme personne, et celle qu'il a des enseignants et de la profession » (p.9). Cet élément met en évidence la dynamique et les tensions éventuelles qui se créent entre

le *je* (connaissances, croyances, valeurs etc.) et le *nous* (savoirs de la profession, idéologies éducatives, demandes sociales). Dans cette perspective, l'identité professionnelle se forme donc dans une « interrelation entre la personne et son environnement social » (p.7). Ces éléments théoriques servent de « point d'ancrage » à ma tentative de mieux comprendre l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. Cet auteur définit l'*enseignant* comme un professionnel de l'éducation et de l'apprentissage :

« Les deux termes sont indissociables puisque l'enseignant est un spécialiste des stratégies éducatives ayant pour but de favoriser les apprentissages, voire la maîtrise même des processus d'apprentissage chez l'autre. L'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer la société démocratique » (Gohier & al. 2001, p.10).

Articulation et synthèse

J'ai souhaité m'appuyer, dans ce travail, sur un cadre théorique qui met en évidence l'individu considéré comme un acteur, pour ensuite relever quelle « marge de manœuvre » les enseignants peuvent exprimer par rapport à leur propre pratique, dans le contexte spécifique de Serix. En lien avec ce contexte, dans lequel un système complexe de relations semble présent (intra et inter professionnelles), les éléments théoriques de la construction identitaire, notamment de Dubar (2000), me semblent trouver une justification, notamment l'aspect dynamique de cette construction, tout comme les enjeux qui peuvent apparaître à travers les interactions. J'ajoute que les concepts liés au « prescrit » et à l'activité, proposés par Beckers (2007), peuvent également apporter un cadre de référence aux discours des acteurs de terrain qui peuvent mettre en tension ces éléments. Les concepts de « genre » et de « style », selon Clot (2000), viennent naturellement enrichir ce cadre de référence, dès lors que l'on s'intéresse à une dimension subjective de la pratique des professionnels, marquée par la dimension collective. Ce cadre théorique semble correspondre à l'objet de recherche : s'intéresser au métier d'enseignant à partir du discours sur la pratique, et laisser la parole aux enseignants sur le sens qu'ils donnent à leur activité afin de mieux comprendre comment l'identité professionnelle se forme et se transforme.

V. Méthodologie

Je souhaite à travers ce texte évoquer un ensemble de conceptions de l'activité scientifique qui sont en jeu dans ma recherche sur un plan méthodologique, notamment l'approche compréhensive et les spécificités des sciences sociales. Je vais essayer de me situer dans ce débat caractérisé par des positions épistémologiques contrastées et des prises de position divergentes, afin de donner du sens à mes choix méthodologiques et en particulier à mon outil de récolte de données, l'entretien de recherche [EDR]. Je présenterai également ma posture de chercheur, le dispositif de récolte, le processus et la teinte des entretiens, et pour finir un chapitre consacré à la transcription et à l'analyse.

L'approche générale (orientée sur une approche compréhensive)

Afin de contextualiser cette recherche sur un plan méthodologique, il me paraît nécessaire de présenter, tout d'abord, l'opposition idéologique existante entre deux conceptions de l'activité scientifique : la compréhension et l'explication. La première se définit par le fait de « saisir intuitivement l'essence de quelqu'un, approuver le bien-fondé de ses motivations » et la seconde par « ce qui donne la raison d'un comportement ou d'un fait; par extension: expliquer, c'est faire connaître la cause de quelque chose »⁵. Dans le cadre de l'activité scientifique, cette opposition va déboucher sur la définition même de ce qu'on « légitime » comme activité scientifique. Le débat va naître entre deux démarches : une première démarche « légitime » et scientifique et une seconde démarche qui défend l'idée que la science ne se résume pas à « expliquer » des phénomènes.

La démarche explicative et ses limites

A la base de cette démarche classique se trouve la philosophie positive dont les caractéristiques sont les suivantes : l'empirisme, l'objectivisme et le modèle de la physique. L'empirisme exprime que l'observation permettant le recueil et le traitement de données soit à la base de toute démarche visant la connaissance. L'objectivisme souligne l'existence des faits au cœur de l'activité scientifique. Le chercheur doit construire des affirmations contrôlables, la notion d'interprétation étant exclue. Enfin, le modèle de la physique signifie que toutes les analyses scientifiques doivent être soumises au « contrôle d'expériences systématiques et rigoureuses ». Dans cette perspective, les observations sont développées en tant qu'outils de

⁵ Extrait des notes du cours « *Intro aux démarches compréhensives* », M. N. Schurmans - UNIGE - 26.10.2004.

recueil de données et les approches quantitatives sont privilégiées. Celles-ci permettent de se détacher des interprétations en proposant des faits vérifiés et contrôlés.

Dans ce contexte « idéologique », les sciences sociales ont émergé en adoptant cette démarche hypothético-déductive. Les méthodes de recherche se sont notamment orientées vers une ambition de prévision et une valorisation des outils de mesure quantitatifs. Ce climat épistémologique n'était pas réellement favorable à la considération de l'entretien de recherche comme outil scientifique et légitime. La démarche explicative se confronte à un problème de taille dans le domaine des sciences sociales. Il est effectivement difficile d'appliquer une telle démarche à un domaine plein de significations, dans lequel les données pertinentes (qualitatives) ne se mesurent pas. C'est sur cet échec du positivisme que va démarrer le projet de compréhension dans les sciences sociales.

Les spécificités des sciences sociales

Ces sciences évoquent une autre manière de saisir les phénomènes humains. Pour cela il est nécessaire de prendre en compte les processus d'interactions « entre fonctions biologiques, environnement naturel, environnement social et fonctions psychiques ». Ainsi l'explication « pure » ne suffit plus ! Les sciences sociales se sont développées également aux Etats-Unis dans un contexte idéologique un peu différent : le pragmatisme social. Ce courant de pensée, exclut notamment toute séparation stricte entre l'individu et la société, « individu et société se constituent l'un par l'autre ». La société est appréhendée comme un groupe culturel :

« Le lien social qui constitue une collection d'individus en "société" est fait de significations partagées; celles-ci sont abordées sous l'angle des interactions communicatives. L'existence de la culture d'un groupe est inséparable d'une activité de communication constante qui invente, actualise, transmet, modifie pratiquement le "sens commun" d'un groupe. »⁶

Dans ce contexte, les méthodes traditionnelles de recherche ne correspondent plus aux caractéristiques du domaine social et sa complexité de compréhension. Il faut donc de nouvelles possibilités pour sortir de l'impasse constituée par les outils de mesure quantitatifs. C'est alors que réapparaît l'entretien de recherche. Il devient alors utile pour avancer et faire progresser les connaissances dans le domaine social. C'est dans cette perspective, dans cette

⁶ Extrait des notes du cours « *Intro aux démarches compréhensives* », M. N. Schurmans - UNIGE - 26.10.2004

volonté de créer du sens en partant du discours individuel que je situe ma recherche et dans laquelle ma posture de chercheur s'intègre.

La posture du chercheur

Ma posture s'ancre dans une approche clinique et participante. De par l'objet de ma recherche: s'intéresser au métier d'enseignant spécialisé, aux acteurs du terrain, à leur vécu et plus particulièrement à ceux qui travaillent à Serix, je dois reconnaître que ma place en tant que chercheur est particulière étant donné que c'est le contexte professionnel dans lequel j'exerce comme enseignant habituellement.

Je me définis dans ce contexte comme « praticien-chercheur ». Ce terme désigne un « professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel » (Catherine de Lavergne, 2007, p. 28). Cette posture particulière laisse émerger un double mouvement, dans le sens que : « l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle » (p.29). Le tiret qui lie les deux termes de praticien et de chercheur sous-entend une volonté de revendiquer ou au minimum d'accepter une certaine interaction entre ces deux postures.

Une posture enchevêtrée

Ma posture de « praticien-chercheur » admise, je relève une autre particularité: « Les positions de « chercheur » et de « praticien » ne sont pas seulement alternantes, elles sont vécues aussi dans la synchronicité. Le chercheur ne laisse pas le praticien au vestiaire, et vice-versa. Quand il s'engage dans une pratique, il mobilise aussi des observations et des analyses de chercheur. En tout état de cause, le chercheur ne veut ni abandonner sa position initiale, ni l'ignorer, ni en faire fi » (De Lavergne, 2007, p.33).

J'ai ressenti cette posture *enchevêtrée* tout au long du travail de recherche entrepris. Ce sentiment schizophrénique que j'ai essayé d'accepter, ne pouvant pas y échapper, m'a donc accompagné. La façon que j'ai trouvée de ne pas me laisser « ronger » par celui-ci a été d'en prendre conscience à travers les lectures, à travers l'expérience du terrain, puis de pouvoir simplement l'exprimer dans un souci de sincérité et d'honnêteté. Cette posture complexe que j'ai souhaité exprimer est prolongée par De Lavergne à travers le terme d'*implexité*, « Les valeurs portées par le soi personnel sont souvent implicitement présentes dans l'action

professionnelle (pôle du praticien) comme dans l'action de recherche (pôle du chercheur), qu'elles imprègnent » (p.37).

Cette recherche s'intéresse au vécu des acteurs du terrain, celui-là même où je travaille habituellement en tant qu'enseignant. Ces acteurs deviennent l'espace d'un moment les sujets de la recherche, des « sujets producteurs de connaissance » (Hanique, 2009, p. 36).

En tant que chercheur, j'ai essayé de recueillir les discours de ceux-ci, à l'aide d'un outil : l'EDR (entretien de recherche). Celui-ci permet de laisser la place à l'écoute sur leur vécu, leur parcours, ainsi que sur les phénomènes les concernant. Ma démarche de chercheur s'apparente à la démarche clinique qui, selon Hanique (2009), « est conçue pour favoriser l'empathie, la compréhension mutuelle, la co-construction des hypothèses et des interprétations, la confrontation des savoirs théoriques, pratiques et « expérimentés » (p.36).

L'approche clinique reconnaît ainsi le sujet comme un producteur de connaissance sur sa propre situation. La compréhension des phénomènes se fait dans une démarche co-construite entre le chercheur et le sujet. Dans cette perspective, il a fallu reconnaître également la place laissée à une certaine subjectivité dans le cadre de ma recherche. Comme l'évoque De Lavergne (2007), « le chercheur qualitatif est l'instrument de sa recherche. Nous reviendrons sur le fait que cette subjectivité ne peut être gommée, mais que le chercheur doit en être conscient » (p.34). En reconnaissant également cette subjectivité introduite par mon propre rôle, j'ai choisi d'éviter, dans cette perspective épistémologique, deux cas de figure :

- Le chercheur « carapaçonné », qui souhaite montrer avant tout qu'il est « équipé », et veut faire rupture avec sa position de professionnel sur le terrain.
- Le chercheur « caméléon », qui cache aux acteurs de la situation sa position de chercheur, mais aussi celle de professionnel, ou se fait le plus discret possible, en prenant l'allure d'un acteur ordinaire, d'un participant. (De Lavergne, 2007, p.36).

Sur la base de cette posture de chercheur particulière, l'outil de récolte de données que j'ai choisi dans le cadre de la recherche est l'entretien de recherche [EDR]. Il est nécessaire de comprendre l'EDR en tant que technique méthodologique de recherche et donc d'effectuer une rupture avec une éventuelle familiarité d'une telle situation. Bien que l'entretien soit fait de parole, il s'inscrit dans une certaine activité scientifique. Il n'a donc rien à voir avec une conversation, une discussion, etc.

Le dispositif de récolte (mis en place)

Comme je l'ai évoqué, j'ai choisi de faire passer des entretiens semi-directifs sur la base de l'organisation de l'école à Serix et de ses classes. Ce type d'entretien me semblait particulièrement pertinent pour satisfaire mon intention de laisser une parole ouverte.

Les entretiens qui ont été effectués ont permis de constituer les données de la recherche, la constitution du discours, en quelque sorte l'essence même du travail de recherche sur lequel viendrait se « greffer » l'analyse. Dans le cadre de ma recherche en lien avec mon questionnement, il semblait pertinent d'orienter le choix vers un entretien semi-directif. En effet, j'ai souhaité préserver un équilibre entre un certain contrôle du déroulement de l'entretien, à travers un canevas de questions établi (*Annexe 4*), et une certaine liberté laissée à l'interlocuteur de s'exprimer, en laissant une ouverture au discours. La crainte de « passer à côté » de l'objet de recherche et la volonté d'être exhaustif concernant les données recueillies ont justifié ce choix méthodologique.

J'ai choisi d'effectuer 2 entretiens avec chaque enseignant des différentes classes. Comme énoncé, il y a 4 classes sans compter la mienne, ce qui revient à m'entretenir avec 4 enseignants (Interviewé [Ié] / Intervieweur [Ir]). Les 5 classes de Serix sont dénommées par les abréviations suivantes :

- CA (classe d'accueil) : où travaillent un enseignant et deux éducateurs
- CT (classe de Transition) : où travaillent un enseignant et un éducateur
- CE (classe Élémentaire) : un enseignant
- CM (classe Moyen) : un enseignant
- CS (classe Supérieur) : un enseignant (moi-même)

Ce choix a été fait afin de prendre en compte tous les enseignants de Serix, et les particularités des différentes classes organisées au sein de l'institution. Ayant dans un premier temps pensé à la possibilité de faire passer des entretiens à certains éducateurs qui travaillent sur le temps scolaires pour éventuellement comparer le discours entre professionnels, j'ai renoncé à cette option, afin de resserrer l'éventail de données potentielles.

Les canevas d'entretien

La structure de l'entretien et l'organisation des différentes parties ont été réfléchies sur la base d'une première série de questions liées à la problématique, que j'avais établie. Ce premier

« jet » a été retravaillé pour donner une certaine cohérence à l'ensemble de l'entretien en termes notamment de thématique. Avec chaque enseignant, le premier entretien devait permettre à l'interviewé de s'exprimer sur son parcours préalable, sur ses expériences, sur son immersion dans ce contexte spécifique, et sur la manière dont le métier est vécu sur le terrain. Le second entretien, invitait l'interviewé à s'exprimer plus spécifiquement sur le métier d'enseignant spécialisé à Serix, sur ses représentations, sur la manière de le décrire et sur certaines de ses caractéristiques. Durant ce second moment d'entretien, j'ai fourni des feuilles transparentes comme support au discours (*Annexe 5*). J'ai proposé d'utiliser ce support, afin de catégoriser des éléments exprimés (les représentations, et / ou le vécu) sur la base de 3 catégories définies : « Enseignant », « Enseignant spécialisé », « Serix ». Les questions initiales à cet entretien, censées permettre la production du discours, étaient : *Qu'est-ce qui différencie ton travail d'enseignant spécialisé et celui d'un enseignant ordinaire ? Peux-tu donner quelques exemples ? Quelles sont les spécificités du travail à Serix ?*

J'ai évalué la durée totale des deux entretiens à environ 2 heures, pour donner la possibilité à l'interviewé de s'exprimer pleinement et sans trop grande régulation ou pression imposée par l'intervieweur. Il me semblait pertinent de scinder chaque entretien (global) en deux séances afin d'éviter de dépasser une durée trop longue. Je souhaitais en effet éviter que l'entretien dure 2 heures d'affilées. Cette précaution a été posée afin d'éviter une fatigue chez l'interviewé et un risque de « brader » certaines réponses, certains développements souhaités. J'ai donc passé les entretiens en deux séances distinctes, espacées dans le temps (minimum un jour) tout en évitant de créer un laps de temps trop important entre ces séances afin de préserver une certaine continuité dans la dynamique du discours et de laisser la possibilité à l'interviewé de revenir sur la séance précédente. Il y a eu un « ordre de passage » qui s'est fait de façon arbitraire et en fonction des disponibilités : Tout d'abord l'enseignante de la CM [*Enseignant A*], puis l'enseignant de la CA [*Enseignant B*], ensuite, l'enseignante de la CE [*Enseignant C*], et pour finir l'enseignant de la CT [*Enseignant D*]⁷.

Lors des entretiens, j'ai souhaité proposer un lieu calme et relativement confortable à l'abri d'éventuelles perturbations pour éviter d'être dérangé et / ou interrompu. Je précise que tous les entretiens ont eu lieu dans le même cadre (une salle au sein de l'école) afin de donner à toutes les personnes des conditions identiques. J'ai bien évidemment mentionné le contexte de recherche et l'aspect confidentiel des entretiens et de tout ce que les enseignant(e)s pourraient potentiellement me livrer comme discours. Afin d'en conserver une trace complète, j'ai

⁷ Ces dénominations ont été utilisées afin d'anonymiser les données recueillies [*cf. Annexe 6 « Entretiens »*]

demandé l'accord à chacun de pouvoir les enregistrer à l'aide d'un dictaphone. Cet outil m'a également permis d'être réellement dans une posture d'écoute, éventuellement de relance si nécessaire, et d'être attentif aux niveaux qui peuvent apparaître: thématique, expressif et réflexif⁸. Le niveau thématique exprime l'apparition d'un nouveau thème dans l'échange entre Ir et Ié. Le niveau expressif permet, comme son nom l'indique, l'expression du sujet. L'interviewé est amené à poursuivre son discours dans un sens pour approfondir ses représentations. Enfin le niveau réflexif amène Ié (ou Ir) à se positionner sur le discours produit.

Tout au long de l'entretien, en tant que chercheur, j'ai essayé d'évaluer la situation et de faire les choix judicieux pour permettre à Ié de s'exprimer et parallèlement de respecter l'objet de la recherche et le questionnement initial. Dans ma démarche compréhensive, à travers ce type d'entretiens, la visée était bien de s'adapter aux personnes, aux situations d'entretien et à leurs évolutions. Je me suis retrouvé, de par ma posture, dans certaines mises en tension que je souhaite exposer.

Le processus et la teinte des entretiens

En effectuant les transcriptions, en réécoutant les discours, je constate l'attention portée à mon rôle en tant que praticien-chercheur, chercheur « confident ». Mes interventions verbales semblent témoigner d'une intention d'être véritablement à l'écoute des professionnels. Tout au long des entretiens, j'étais très habité par le souci d'éviter les relances inutiles et inappropriées. Cette posture est liée à mon respect pour un(e) collègue qui me confie une partie de son ressenti, de son regard sur le métier :

Ir : « Ce sont des questions très ouvertes, et puis il y a l'anonymat. Je n'attends pas quelque chose de particulier. Je veux juste que les gens puissent s'exprimer sur leur métier sur leur rôle ici. Comment ils vivent leur métier. » [Entretien 1, « Ens. C », p.1]

En reconnaissant le processus d'entretien comme pouvant créer une situation de stress et d'inconfort, j'ai favorisé un contexte d'expression « libre » et essayé de minimiser les craintes et les retenues chez les interviewés :

Ir : Il n'y a toujours pas de juste, pas de faux

Ié : Ok, donc demain, je peux arriver sans avoir les dents qui claquent. D'accord. Cool. [Entretien 1, « Ens. C », p.12]

⁸ Eléments théoriques du cours : « *Intro aux démarches compréhensives* », M. N. Schurmans - UNIGE – 2004.

Ce souci d'établir un cadre sécurisant, en proposant une certaine liberté dans le discours, se retrouve à différents moments dans les entretiens et laisse émerger également la question de ma posture de chercheur dans cette approche clinique si particulière :

Ir : « J'aimerais que ça soit le plus libre possible et surtout il ne faudrait pas que tu orientes ton discours en fonction de moi, en fonction de quelle posture, en fonction de quelle position j'occupe. Si c'est Thierry le collègue, Thierry l'enseignant ou le chercheur. » [Entretien 2, « Ens. A », p.1]

Autant que je me suis inquiété pour mes collègues, qui deviennent l'espace d'un instant des « sujets de recherche », ceux-ci se sont préoccupés pour mon rôle de chercheur, à travers une certaine empathie pour ma « double casquette » :

Ié : « Ça va être compliqué à retranscrire tout ça. » [Entretien 1, Ens. A, p.5]

Cette posture ambivalente que j'ai occupée l'espace d'un instant se retrouve également dans mon discours, passant du rôle de chercheur à celui de collègue, celui d'un enseignant qui pourrait avoir les mêmes préoccupations du terrain. Cette posture « compréhensive » est peut-être adoptée pour rassurer l'interviewé, et pour montrer ma volonté d'être dans une relation de proximité :

Ir : « Il y a aussi des choses que tu as évoquées, qui me parlent aussi, où je me pose les mêmes questions. Moi, ça m'aide aussi à construire mes représentations » [Entretien 1, Ens. A, p.16]

Une relation de confiance

A travers le discours des interviewés, j'ai ressenti une grande confiance dans la manière de se « livrer ». J'ai eu vraiment l'impression d'être témoin d'un discours ancré et sincère sur les parcours, le vécu de chacun. Cela se retrouve notamment dans le discours qui clôt le premier entretien effectué :

Ié : « Ben écoute, moi, ça m'a fait du bien aussi vraiment ces questions. Ça permet aux choses de mieux se clarifier. C'est un peu comme un genre de psychothérapie [rire]. » [Entretien 2, Ens. A p.16]

Ce travail d'introspection et d'analyse de sa propre pratique, évoqué par cette enseignante et qui a été permis grâce à ces moments d'entretien, donne aussi une certaine valeur à ces données qui se construisent, qui émergent dans le discours. Comme l'évoque Allenbach (2016), la situation d'entretien doit pouvoir faire évoluer les représentations des participants si elle prétend dépasser un discours convenu, et ainsi donner accès à une analyse de l'activité réelle, ou à une élaboration du sens que le praticien lui donne.

L'intérêt pour la thématique

En fonction des différentes personnes interrogées, des façons différentes de s'engager dans les entretiens sont apparues. Certains ont laissé transparaître un aspect émotionnel plus important que d'autres, en s'exprimant plus en profondeur sur l'impact que le métier, que le contexte professionnel pouvait avoir sur leur personne. Bien que le degré émotionnel varie entre les interviewés, je souligne qu'aucun ne m'a laissé une impression de « froideur », de « distance » en parlant de son métier. Lors de chaque entretien, j'ai constaté une véritable envie de parler du métier d'enseignant spécialisé chez chacune des personnes interviewées. Je traduis ce désir par une grande implication de chacun sur son terrain professionnel et un réel intérêt à partager un vécu, des expériences, un regard sur le métier, sur son propre engagement dans celui-ci. Cette générosité à partager avec autrui est un premier point commun entre les entretiens, avec peut-être une intention de mieux comprendre son propre fonctionnement :

Ié : « C'est intéressant car ça me permet de clarifier aussi mon rôle. » [Entretien 1, Ens. B, p.16]

La transcription et l'analyse

Chaque entretien a été retranscrit au plus proche de la parole de l'interviewé sans « retouche », en laissant les « imperfections » (répétitions, hésitations, etc.) qui pouvaient émerger dans le discours oral. Cette phase de transcription s'est faite essentiellement sur la base des enregistrements audio qui ont été effectués. En l'absence d'un enregistrement vidéo, tous les éléments liés au langage non verbal n'ont pas pu être pris en considération dans l'analyse. Sur la base des discours recueillis, il a fallu dégager certaines thématiques en lien avec la problématique proposée dans ce travail. J'ai souhaité, afin d'être fidèle au discours des interviewés, identifier certains « verbatims » qui m'apparaissaient comme significatifs. Ceux-ci ont été « extraits » des transcriptions effectuées afin de les catégoriser en fonction de certaines thématiques qui me semblaient mettre en évidence des éléments de compréhension.

Cette identification et cette catégorisation laissent entrevoir une première phase d'interprétation, de subjectivité de la part du chercheur. Le discours direct constitue l'essence de la partie d'analyse, sur laquelle vient se greffer des éléments d'interprétation, de précision, de justification de la part du chercheur, ainsi que des liens avec certains éléments théoriques présentés précédemment dans ce travail. L'intention est de proposer de cette manière un dialogue, tout d'abord entre les « verbatims » des professionnels du terrain et, mon interprétation de ceux-ci, puis avec les apports théoriques liés à la construction identitaire.

VI. Analyse 1 : Catégorisation et verbatims

Un métier éprouvant

A travers les entretiens, la difficulté du métier d'enseignant spécialisé, dans ce contexte particulier qu'est celui de la Fondation de Serix, est mise en évidence. Les interviewés ont mentionné certains aspects éprouvants qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle. La question de la pénibilité est associée au métier d'enseignant spécialisé et les difficultés rencontrées à Serix découlent en quelque sorte du lieu et de sa mission :

« Je pense que quand t'es enseignant spécialisé les difficultés font partie de ton travail, et c'est tous les jours. C'est rare que tu aies une journée sans difficulté. » [Entretien 2, Ens. C, p.2]

« Il y en a qui ont peur de se trouver devant un mur, devant un obstacle et pour être sûr de les éviter, ils ne vont pas forcément travailler à Serix. » [Entretien 2, Ens. C, p.11]

« J'ai l'impression que c'est le rôle de cette structure d'accueillir ça. » [Entretien 2, Ens. B, p.15]

Plusieurs praticiens ont évoqué la population spécifique qui est accueillie dans l'institution, en lien avec leurs difficultés d'apprentissage, leurs troubles et la lourdeur d'un certain contexte de vie :

« Ce sont des enfants, des adolescents en grande difficulté avec des souffrances au niveau de la famille ; le fait déjà de ne pas vivre dans leur famille. » [Entretien 1, Ens. A, p.4]

« Je trouve que c'est très impressionnant quand on ne connaît pas les élèves. On se rend compte qu'ils se comportent quand même pas forcément comme d'autres enfants dans d'autres écoles. » [Entretien 1, Ens. C, p.3]

« Ce sont plus des enfants qui ont une blessure ou qui sont dans un manque affectif profond et des besoins de repères. Ils sont systématiquement dans un cri au secours ou un appel à l'aide et puis beaucoup sont dans l'agression. » [Entretien 1, Ens. B, p.3]

« Quand j'ai vu la réalité de la population, j'ai compris qu'on ne pouvait pas forcer certaines choses. » [Entretien 1, Ens. D, p.3]

Les enseignants ont, également, souhaité exprimer la complexité et la richesse de la structure qui accueille ces enfants, en lien avec le travail pluridisciplinaire qui se met en place pour accompagner ceux-ci :

« J'ai vite remarqué la complexité du système par ses différents pôles: thérapeutique, éducatif, pédagogique. Tous ces gens s'intéressaient à la vision de l'autre pôle pour la complémentarité des regards qu'on peut porter sur un enfant. » [Entretien 1, Ens. D, p.3]

« C'est tout l'aspect organisationnel et structurel à gérer. Tout cet aspect de gestion de la complexité, des thérapies qui s'enchainent, des situations qui s'enchainent. [...] Il y a tellement d'imprévus que ça te met sous pression et souvent dans des adaptations qui sont vraiment compliquées. » [Entretien 2, Ens. B, p.14]

Cette complexité structurelle, organisationnelle peut entraîner une certaine fatigue notamment si d'autres éléments imprévisibles viennent se greffer sur ce type de fonctionnement. Un enseignant m'a confié son ressenti à ce sujet en évoquant l'année scolaire en cours :

« Se sont multipliés les changements, les ruptures : des adultes qui partent, des thérapies qui tombent, des activités qui tombent, des élèves qui avaient pris des projets et qui envoient tout péter. Ça a été une multiplication de ruptures et un climat, pour moi, d'insécurité qui s'est installé avec un dysfonctionnement général qui s'est propagé chez les adultes. [...] C'était juste traumatique pour moi de fonctionner. » [Entretien 1, Ens. B, p.5]

Ce constat exprimé par un enseignant dans le contexte spécifique de sa classe [CA] amène celui-ci à évoquer une grande flexibilité, une grande capacité d'adaptation sur son lieu de travail, dans sa pratique. Cette compétence est mise en évidence par d'autres enseignants :

« Mon boulot d'enseignant spécialisé c'est l'adaptation que tu as aussi quand tu es enseignant régulier avec les intervenants mais qui est, ici, particulièrement complexe. Je pense qu'il n'y a pas une semaine où tu suis ton programme établi. » [Entretien 2, Ens. B, p. 5]

« L'enseignant doit beaucoup s'adapter. L'enseignant doit bien avoir prévu des activités pour la journée mais l'adaptation est super importante au contexte, à la situation. » [Entretien 2, Ens. A, p.6]

Cette adaptation sur le plan organisationnel s'accompagne également d'une adaptation face aux différentes situations « imprévisibles » qui peuvent surgir dans l'accompagnement des élèves, en lien avec certains troubles :

« On est quand même tout le temps sur le fil du rasoir et ça c'est très éprouvant toute la journée. Ça passe ou ça casse. On ne sait pas si dans trente secondes ça ne va pas basculer du côté terreur. [...] J'ai du mal à m'habituer. » [Entretien 1, Ens. C, p.3]

« En fait ce que j'ai toujours en tête c'est d'éviter des situations trop explosives. » [Entretien 2, Ens. A, p.6]

Ces témoignages introduisent la question de la violence, soit psychologique, et même quelques fois physiques auxquels les enseignants sont confrontés et qui rend le métier éprouvant :

« C'est ramasser tout ce flot de violence puis du coup il ne faut pas s'étonner que ça crée des difficultés organisationnelles. Ça crée des confusions, ça crée des brouhahas mais c'est normal on n'accueille pas des gentils petits ours qui vont tout bien et qui sont tout heureux d'être à l'école. »
[Entretien 2, Ens. B, p.15]

« Ce que je trouve très dur, c'est: la violence psychologique entre élèves et puis de ne pas pouvoir arrêter cette violence. [...] Concrètement il y a régulièrement des gens qui s'empoignent quand même, qui s'insultent et c'est quand même assez fort. » [Entretien 2, Ens. A, p.8]

Ces situations de violences diverses peuvent entraîner une certaine fatigue, comme me l'ont confié certains enseignants :

« Pour moi c'est une implication qui est énorme sur le plan personnel. Je pense que ça bouffe une énergie considérable que de penser ça et en même temps d'être efficace et efficient au boulot quand on sait la résistance et la violence, qu'on doit absorber au quotidien. » [Entretien 1, Ens. B, p.8]

Ces différents aspects de la difficulté du travail d'enseignant spécialisé et l'énergie dépensée par les acteurs du terrain, en particulier à Serix s'accompagnent d'une reconnaissance sociale ressentie parfois comme peu marquée et donc insuffisante, comme le souligne un des enseignants interviewés en mettant en évidence une contradiction :

« Le travail qu'on fait, ici, est énorme d'un point de vue éducatif, d'un point de vue d'ouverture de l'enfant au monde qui l'entoure. [...] Ce n'est pas valorisé par la société: d'un côté, on te tape dessus mais d'un autre côté, on nous refile quand-même toujours les gamins qui dérangent la société pour lesquels la société n'a pas de réponse. » [Entretien 1, Ens. D, p.5]

Ce témoignage relève encore le décalage entre l'implication de chacun dans sa pratique et le regard que l'on porte sur ce métier de l'« extérieur » et sur une institution qui peut apparaître comme étant un peu à l'écart de la norme :

« La société nous donne peu de reconnaissance [...] Moi, je suis à trois cents pourcents dans mon job. [...] On est comme des funambules en équilibre sur des fils, de voir ce que l'enfant est en train de nous dire, de nous adapter, et garder aussi une ligne, une direction, un rythme, de les encourager. Cela demande une mobilisation, une énergie qui est énorme. [...] Ce n'est pas forcément perçu de l'extérieur d'autant plus qu'on est un peu marginalisé. » [Entretien 1, Ens. D, p.5]

Une évolution constante

Les enseignants évoquent l'évolution de leur pratique professionnelle. Tout d'abord, ne serait-ce qu'à travers la composition des classes chaque année et les différents changements qui ont lieu en début d'année. Une enseignante exprime l'opportunité, à cette occasion, de se « repositionner » en modifiant certains éléments de sa pratique, de son approche au sein de sa classe :

« Le groupe classe a changé, c'est comme un renouveau. Ce n'est pas comme si j'avais la même classe que l'année dernière. Moi, ça m'a permis vraiment de me repositionner pendant les vacances d'été. C'est plus la même classe et on repart à zéro, il ne faut pas repartir sur les mêmes bases. Je veux un peu oublier même s'il y avait plein de choses positives. » [Entretien 1, Ens. C, p.6]

Les enseignants ont, également, souligné l'importance de l'expérience du terrain, des différents vécus lors des situations difficiles afin d'apporter des retouches à leur posture, à leur façon d'agir sur l'environnement. Le souhait de faire évoluer les pratiques si nécessaire et la recherche de solutions face à des obstacles potentiels sont communs à l'ensemble des enseignants interviewés :

« J'ai pu utiliser toutes les choses que j'avais apprises l'année d'avant mais je n'ai pas voulu trop me fixer là-dessus. [...] J'ai envie de faire quelque chose de nouveau mais en m'aidant de ce que j'avais appris et je pense que j'ai réussi à beaucoup mieux gérer la disparité des niveaux en classe. » [Entretien 1, Ens. C, p.6]

« J'ai l'impression que depuis que je travaille à Serix, je n'ai pas une piste toute faite dans ma pratique. J'ai l'impression que je suis tout le temps en recherche d'équilibre, de ce qui est le mieux. Je fais des expériences, je tâte un truc, j'essaye quelque chose, je m'adapte et je réévalue. » [Entretien 2, Ens. C, p.2]

« On est tout le temps obligé d'être sensible à ce qui se passe dans le moment pour nous réadapter constamment et questionner nos pratiques, les faire évoluer, les améliorer, les changer, essayer autre chose. On est tout le temps dans la quête du truc qui fonctionne le mieux. [...] On doit toujours être attentif ; avant notre confort, c'est celui de l'élève : de quoi a-t-il besoin ? On est tous motivés pour proposer les moyens à l'élève, pour qu'il progresse le plus possible. » [Entretien 2, Ens. D, p.8]

« La flexibilité, dans quelle mesure on peut garder la ligne qu'on avait prévue et puis dans quelle mesure, il faut changer un peu la direction pour que ça se passe au mieux. » [Entretien 2, Ens. A, p.6]

Cette volonté de recherche constante d'adapter sa pratique au service de l'accompagnement des enfants, semble être liée à la façon de collaborer avec les collègues enseignants mais également avec les différents autres pôles professionnels. Les enseignants reconnaissent ainsi l'importance des échanges et acceptent la relation d'aide mutuelle dans cette perspective évolutive :

« Souvent on a la chance d'avoir un collègue qui agit d'une manière qu'on trouve très intéressante puis ça ouvre, ça nourrit la recherche propre du bon cadre à mettre. » [Entretien 1, Ens. A, p.9]

« Dans ce qui a peut-être changé dans ma manière de faire avec lui, c'est que j'ai accepté l'idée que j'avais besoin d'une personne extérieure. Donc, on a fixé toutes les deux semaines maintenant, on a un entretien avec cet élève-là et un éducateur. » [Entretien 1, Ens. A, p.8]

« À partir du moment où ça commençait à bloquer vraiment trop, j'ai commencé à discuter avec le groupe, avec les collègues et à chercher d'autres manières de faire. » [Entretien 1, Ens. A, p.7]

Cette acceptation d'aide afin de dépasser des situations qui posent problème passe par une souplesse dans son mode de fonctionnement. Une enseignante estime que cette compétence indispensable pour travailler dans ce lieu peut s'« apprendre » :

« Quelque chose que tu peux apprendre au fur et à mesure mais qui est très important ici, c'est d'être souple. Je pense que bien sûr ça peut être dans le caractère mais c'est quelque chose que tu apprends. Tu peux être très rigide au début et puis apprendre à t'assouplir par la suite. Avec tes collègues, il faut arriver à être ouvert, à écouter leur façon de faire. Ça, je trouve que c'est très important. Si tu es rigide et que tu restes dans tes idées, tu ne peux pas travailler ici. » [Entretien 2, Ens. C, p.11]

La recherche de solution, d'adaptation permet également de se sentir mieux dans sa pratique professionnelle :

« Maintenant je ne me sens plus prise au dépourvu. Quand il y a une situation dans la classe, je n'ai plus ce sentiment comme si j'étais un pompier. Ce n'est plus l'instinct de survie qui parle, c'est plus réfléchi, plus calme aussi et ça change tout pour moi et pour les élèves aussi. » [Entretien 1, Ens. C, p.4]

Les tensions perpétuelles

Sur la base des discours recueillis, certaines tensions apparaissent, à plusieurs niveaux, en lien avec le métier d'enseignant spécialisé et plus particulièrement la pratique d'enseignant à Serix. Les premiers éléments de tension que j'ai souhaités exposer concernent les contraintes liées au programme scolaire que les enseignants sont censés suivre, en lien avec une certaine

norme à atteindre, tout en tenant compte de la population d'élèves accueillie dans l'institution, et de certains troubles et / ou difficultés d'apprentissage :

« J'étais censée suivre le PER [...] Finalement, on me disait : malgré que ce soient des enfants en difficulté avec des gros retards scolaires, il faut quand même le plus possible te rattacher au PER. »

[Entretien 2, Ens. C, p.3]

« Il y a beaucoup de références à la norme et aux attentes du circuit ordinaire, parce qu'on a beaucoup d'enfants du foyer qui sont réintégrés dans l'ordinaire. [...] Il y a cette volonté dans un sens de ne pas trop s'éloigner de la norme [...]. En même temps, là où je sens un paradoxe, c'est que les enfants qu'on accueille en CA, ont vraiment des troubles psychologiques aliénés. » [Entretien 1, Ens. B, p.6]

Cette contrainte introduit d'après un enseignant la nécessité de bien connaître, en tant qu'enseignant spécialisé, les différents curriculums didactiques pour fixer certaines priorités :

« Pour moi, pour enseigner il faut savoir, dans le contenu didactique, dans quel ordre, je vais amener les matières, les étapes de la construction des savoirs. C'est important comme enseignant, de savoir ce qu'on fait et pourquoi on le fait. [...] Ce qu'il faut savoir dans l'enseignement spécialisé, pour moi, c'est de pouvoir extraire les priorités en termes de contenu à enseigner. » [Entretien 2, Ens. D, p. 1-2]

Il semble exister une forme de frustration également par rapport au temps purement didactique qui est à disposition, en lien avec la gestion de certains conflits qui n'ont évidemment pas été prévus et qui peuvent empiéter sur le temps d'apprentissage scolaire :

« En classe, il y a la moitié du temps, tu vois, où on doit faire du règlement de conflits, et apprendre à vivre ensemble. Finalement, j'ai l'impression que le pur temps scolaire il y en a peu et du coup je trouve ça frustrant par rapport à tout ce que j'aimerais leur apprendre. » [Entretien 2, Ens. C, p.7]

« Ici, du coup, ce n'est pas comme si le programme avance et les élèves suivent petit à petit. Ce sont les élèves qui avancent ou pas et c'est toi qui les suis. Moi je le vis comme ça. » [Entretien 2, Ens. B, p.7]

Un autre enseignant souligne cette « pression » du temps en lien plus particulièrement avec le fonctionnement de sa propre classe et du mandat fixé par l'institution, qui consiste à accueillir les nouveaux élèves sur une durée de 3 mois, mais également d'accompagner les élèves qui auraient besoin d'une présence éducative plus accentuée :

« Ici, c'est vrai qu'il y a une certaine pression du temps qui fait que j'ai besoin d'aller assez vite dans les évaluations, et de voir où ils en sont. Je dois évaluer assez rapidement les compétences, les

difficultés, les ressources des gamins. En même temps, ce sont des gamins qui ne veulent absolument pas faire du scolaire. Au niveau paradoxe, c'est un peu embêtant. » [Entretien 2, Ens, B, p. 4-5]

« Pour moi, la difficulté quand on parle de la CA à Serix est la suivante: est-ce que c'est une classe avec un soutien éducatif ? [...] Ou bien, est-ce qu'on est dans un lieu éducatif, un centre de jour, un centre d'accueil éducatif, où il y a un soutien pédagogique ? [...] On ne sait pas si c'est pédagogique avec un soutien éducatif ou éducatif avec un soutien pédagogique. » [Entretien 2, Ens. B, p.12]

Ce propos introduit la tension qui semble exister entre l'aspect « pédagogique » d'un côté, associé au programme et aux apprentissages scolaires attendus, et l'aspect « éducatif », associé à la qualité des relations et du climat, ainsi qu'au développement des compétences sociales. La construction d'un lien avec l'élève que l'enseignant a dans sa classe semble être une des conditions pour pouvoir envisager la transition vers les apprentissages. L'aspect de la relation devient particulièrement important, alors même que les contraintes du programme, comme précédemment relevé, existent également :

« Pour que ce savoir puisse être transformé en compétences, il faudra plus tenir compte des personnes qui sont là pour le recevoir. » [Entretien 2, Ens. A, p.3]

« C'est un des points forts de l'enseignement spécialisé qu'il y ait un peu d'espace et de temps pour le dialogue, pour essayer de comprendre les situations. » [Entretien 2, Ens. A, p.4]

« Disons que la transmission de savoirs ne va pas suffire ici pour que ça arrive pour que ça soit accueilli par les élèves. La transmission de savoirs sans trop tenir compte de à qui on s'adresse, on peut voir ça chez certains enseignants à l'école ordinaire. » [Entretien 2, Ens. A, p.2]

En évoquant cette spécificité de leur pratique, certains enseignants se comparent avec les enseignants de l'école ordinaire qui auraient, d'après certains discours relevés, moins besoin de travailler la dimension relationnelle, et qui bénéficient d'un temps didactique plus important :

« Dans les écoles où je suis passée avant, [...] j'ai l'impression que c'est beaucoup plus structuré, c'est vraiment dans des cases, tu vois. [...]. D'accord, il y a des enfants qui ont des difficultés mais tu as vraiment du temps purement scolaire. Tu sais que de telle heure à telle heure, tu vas pouvoir avoir une période de quarante-cinq minutes d'apprentissage pur. Ça, on n'a pas ici. Dans ma classe, je ne sais pas si au bout de dix minutes, il n'y en a pas un qui va péter les plombs. » [Entretien 1, Ens. C, p.11-12]

« J'ai l'impression que dans l'enseignement ordinaire par rapport à l'enseignement spécialisé, on a moins de marge de manœuvre en termes de créativité, d'aide face aux difficultés. » [Entretien 2, Ens. D, p.3]

Cet espace laissé à la construction du lien avec l'élève, est lié également à un intérêt personnel pour une pratique professionnelle qui est orientée sur un axe relationnel :

« J'ai dans ma personnalité, dans la construction de ma personnalité, beaucoup de plaisir à être dans le relationnel, à travers la communication. [...] Dans mon enseignement, ça se ressent car je suis beaucoup plus axé sur le pédagogique et sur la construction du lien que clairement sur la didactique. [...] Dans l'ordinaire, je n'avais pas assez d'espace pour ça. » [Entretien 1, Ens. B, p.3]

Cet espace constitue, selon cet enseignant, une partie du métier d'enseignant spécialisé. Cet avis est nuancé par une autre enseignante lorsqu'elle compare ce métier avec celui d'éducatrice, qu'elle a expérimenté. Pour celle-ci, tout en exprimant son intérêt pour cet axe relationnel, la question de la « distance à mettre » entre l'enseignant et l'élève se pose et doit s'apprendre :

« Par rapport au métier d'éducatrice, c'était plus familial. On avait plus un rôle d'accompagnant. Puis là, il y a plus le fait d'être responsable des apprentissages et d'un groupe. [...] Une distance qu'il faut apprendre à mettre. » [Entretien 1, Ens. A, p.1]

Ces éléments l'ont d'ailleurs accompagnée durant toute sa formation comme enseignante et semble ainsi dépasser les simples frontières de Serix :

« À la HEP, c'était vraiment une question pendant toute la formation de savoir quelle est la différence, avec ce type de population, entre éducatrice et enseignante. » [Entretien 1, Ens. A, p.1]

Il semble toutefois qu'un équilibre à trouver entre l'axe pédagogique et l'axe relationnel soit une condition pour que l'enseignant spécialisé à Serix puisse se sentir à l'aise dans sa pratique professionnelle :

« Finalement, j'ai l'impression d'être que dans la relation et de perdre complètement le lien au savoir, de perdre complètement le rapport au contenu. Quand je suis rentré dans ce métier, j'aimais ce côté relationnel. Puis là, l'autre côté me manque. Ça me fait du bien dans ma construction de mon image professionnelle de me dire en fait que j'ai besoin des deux. » [Entretien 1, Ens. B, p.10]

Cette équilibre entre ces deux axes (pédagogique et éducatif), est mis en évidence par un enseignant lorsqu'il mentionne le « socle commun » pour être enseignant spécialisé, et en particulier à Serix :

« Tu ne peux pas faire de l'enseignement spécialisé, si tu n'es pas au clair avec la didactique, avec le plan d'étude romand, avec les possibilités d'amener tes matières. Ça, c'est une base. Il y a aussi une base relationnelle, la relation pédagogique. A Serix, on peut mettre plus l'accent sur la relation et ça je pense que c'est important. » [Entretien 2, Ens. D, p.9]

Cette tension liée au temps didactique à disposition, semble émerger à travers une forme de paradoxe qu'un enseignant exprime. En effet, à Serix, les enseignants doivent « optimiser » le temps didactique à disposition car ceux-ci accompagnent des enfants ayant déjà accumulé du retard qu'il faudrait rattraper, ou tenter de minimiser. Pourtant le temps purement didactique est rogné par des moments où la dimension relationnelle occupe le temps de présence avec l'enfant. Ce temps est également occupé par différentes prises en charge organisées par l'institution elle-même sur le temps scolaires (thérapies, entretiens de famille, ateliers éducatifs etc.) :

« Les années filent pour orienter l'élève. Le temps qu'il passe en classe est hyper précieux parce qu'on en a moins donc c'est là qu'il y a beaucoup d'enjeux sur les temps. » (Entretien 2, Ens. D, p.4)

« Les élèves ont des temps thérapeutiques très importants : logopédie, psychomotricité etc. Ils ont aussi des entretiens familles, des décisions liés au SPJ sur des temps d'école. On grignote ce fromage-là. [...] Ça crée quand-même du retard scolaire. » [Entretien 2, Ens. D, p.7]

Pour finir, je relève, sur la base de certains discours, la volonté de sortir des tensions qui pourraient exister entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Un des enseignants évoque cette « ouverture », à travers le dialogue qu'il faudrait instaurer entre ces deux « mondes » :

« Moi je souhaite qu'on puisse améliorer la collaboration avec l'école ordinaire, avec les écoles socio-professionnelles et qu'il y ait plus de ponts [...] Pour moi le futur, c'est dans quelque chose de beaucoup plus ouvert et collaboratif et moins Serix fait sa dinette au fond de sa campagne vaudoise. »
[Entretien 2, Ens. D, p.9]

Une liberté des pratiques

Un élément significatif, selon moi, qui ressort des différents entretiens, concerne la question d'une certaine liberté de pratique laissée aux professionnels et notamment aux enseignants travaillant dans l'institution de Serix. Cette liberté est évoquée de différentes manières par les enseignants. Les postures des enseignants sont liées à ce contexte et les identités semblent se construire à travers cette variable. Une des raisons qui fait émerger cette thématique au travers

des discours, semble être tout simplement la population accueillie, comme l'évoque une enseignante :

« Ici, à Serix vu que les enfants sont souvent des cas assez complexes, j'ai finalement l'impression que personne ne peut me donner un outil tout fait pour tel enfant. Donc, c'est finalement à moi de le construire au fur et à mesure que j'apprends à connaître l'enfant. » [Entretien 2, Ens. C, p.2]

Cette liberté est relevée même d'un point de vue structurel, institutionnel et apparaît comme une volonté institutionnelle :

« Que ce soit l'infrastructure que je trouve vraiment excellente ici, les possibilités qu'offre le lieu, les différents secteurs notamment éducatifs ; également au niveau des ateliers, la liberté qu'on a et aussi le cadre même où l'institution est située. » [Entretien 1, Ens. B, p.4]

« A Serix, je me suis rendu compte que j'avais les moyens à disposition en termes de ressources, en termes de nombre d'élèves par classe. Voilà, j'ai un collègue éducateur, une liberté qu'on me laissait dans mon dispositif pédagogique pour créer et des situations d'apprentissage adaptées aux enfants qui leur donnent sens. » [Entretien 1, Ens. D, p.2]

Les enseignants semblent, à l'intérieur de ce système, être réellement acteurs, pouvant « penser », « adapter », et « créer » leur propre outil de travail. Ils semblent avoir la possibilité d'apporter une pierre à l'édifice institutionnel, à contre-courant d'une vision d'impuissance, de rigidité et d'une pratique professionnelle subie par l'individu :

« Ici, y a quelque chose qui est génial : on est entendu par notre responsable pédagogique. Il y a des espaces pour penser et on n'est pas dans un truc trop fonctionnel où on nous demande d'appliquer des missions. On est vraiment constructeur de sens de ce qu'on fait. Effectivement, je pense qu'on peut s'investir, on peut faire évoluer les pratiques, on peut faire évoluer les structures. Il n'y a rien qui est complètement rigide et je trouve ça vraiment magnifique. » [Entretien 1, Ens. B, p.8]

Les enseignants relèvent une certaine souplesse par rapport à un éventuel programme à suivre, en opposition avec le cursus de l'école ordinaire. La priorité semble de pouvoir s'adapter au rythme de l'enfant et d'introduire du sens dans ce qui leur est proposé :

« Le programme est en arrière fond : on peut le suivre mais on n'est pas obligé d'avoir atteint un programme à la fin de l'année. Tu vois, ce côté de pouvoir avancer au rythme de l'enfant. On règle les problèmes autour avant de pouvoir se mettre au travail et ça je pense que tu ne peux pas le faire partout. » [Entretien 2, Ens. C, p.7]

« La mission première, on me disait, c'est déjà qu'ils viennent en classe et qu'ils aient le plaisir de venir et qu'ils se tiennent correctement en classe. S'ils apprennent quelque chose, c'est du bonus » [Entretien 1, Ens. D, p.3]

« J'ai le droit entre guillemets d'avancer à un rythme un peu plus humain. [...] J'ai l'impression qu'on avance plus épaule contre épaule avec les enfants, et on les accompagne plus finalement. » [Entretien 2, Ens. C, p.7]

« Ce qui se joue dans la relation à l'enseignement et au savoir, ça te permet ensuite effectivement de construire quelque chose de solide avec l'élève, une base qui va l'accompagner toute l'année. Il sera plus en confiance, il pourra aborder des nouvelles situations d'une façon plus sereine. Et peut-être, de plus en plus de façon scolaire, il va revenir à quelque chose de plus normé. » [Entretien 1, Ens. D, p.4]

Au sein des classes, une certaine « marge de manœuvre » existe d'après les enseignants pour qu'ils puissent notamment s'adapter aux élèves et se sentir bien avec leurs pratiques professionnelles, sur le plan organisationnel comme des contenus d'apprentissage :

« J'ai vraiment appris à préparer mais surtout à préparer beaucoup d'annexes autour de mon planning, même si c'était pas ce que je voulais faire, [...] je prépare quand même plein d'autres choses, plein d'autres annexes qui vont apporter plein d'autres choses. Ça m'a beaucoup aidé la souplesse, le fait d'acquérir de la souplesse. » [Entretien 1, Ens. C, p.6]

« Ma décision a été d'utiliser plutôt le projet, de faire les liens avec le projet pour pouvoir avoir cette vision globale. J'aurais pu très bien dire « on fait du scolaire tant par semaine » et d'ailleurs, je sais que Elisa (collègue de la classe CA) fonctionne plus comme cela. Elle a un programme avec eux qu'elle construit en fonction du projet ou pas et puis qu'elle suit. » [Entretien 2, Ens. B, p.8]

« Ma collègue aimerait mieux travailler sur le français et moi je lui ai dit j'aimerais mieux travailler sur les maths donc ça commençait assez bien. Après, on a essayé d'imaginer les premiers jours aussi. Cette collègue connaissait quand même la population de Serix et elle m'a dit qu'il ne fallait pas commencer tout de suite par du scolaire. Enfin, on a imaginé pas mal de choses ensemble. » [Entretien 1, Ens. A, p.6]

Les objectifs que l'enseignant fixe, comme les solutions qu'il serait amené à trouver pour faire face à une situation problématique, semblent être laissés à sa libre appréciation, à travers les discours des enseignants :

« Je me lève pour venir bosser là à Serix, c'est pour construire quelque chose de concret avec les élèves au niveau apprentissages. A chaque fois que je peux leur apporter un outil pour les aider, pour

essayer de voir la vie différemment de comment ils la voient et de décoincer un nœud, je me dis que leur ai apporté quelque chose quoi. » [Entretien 1, Ens. C, p.9]

« Moi, la solution que j'ai trouvée pour répondre à la mission de Serix, c'est de travailler justement de cette manière beaucoup plus globale en me raccrochant au projet, en utilisant beaucoup les observations, d'observer beaucoup plus les compétences. » [Entretien 2, Ens. B, p.8]

« Pour comprendre le « pourquoi » de ces difficultés d'apprentissage, on va peut-être amener justement du matériel. Il y a des démarches à entreprendre. Ça peut être par le dialogue, ça peut être en allant peut-être à la rencontre d'autres compétences de l'élève. » [Entretien 2, Ens. A, p.5]

« Il y a des possibilités et puis c'est à chacun à trouver sa méthode. Et de se dire que le problème n'est pas forcément du côté de l'élève. » [Entretien 2, Ens. A, p.12]

La liberté sur le plan de l'organisation du corpus didactique introduit de façon relativement cohérente une liberté d'utiliser les moyens d'évaluation, comme évoqué au sujet des « notes », une thématique qui peut faire débat:

« L'idée de pas travailler pour les notes, je trouve qu'elle est très importante. L'idée de pouvoir utiliser les notes pour motiver, pour encourager, d'avoir un usage libre des notes, je trouve très chouette parce que ce n'est pas les notes en soit le problème. » [Entretien 1, Ens. A, p.11]

Un enseignant en évoquant cette liberté que l'institution lui laisse, parle de cette chance de pouvoir créer sa propre pédagogie qu'il oppose à une vision normative, en référence à ce que l'école ordinaire propose :

«J'ai l'impression vraiment de pouvoir avoir les moyens d'atteindre des objectifs, c'est-à-dire, redonner du plaisir à apprendre, consolider ou enseigner des nouveaux concepts à des élèves qui n'ont jamais réussi à se les approprier par d'autres moyens, par des moyens détournés. Donc, une sorte de pédagogie alternative. » [Entretien 1, Ens. D, p.2]

Pour certains enseignants la liberté laissée pour construire à l'intérieur de la classe sa propre approche pédagogique semble incarner un confort professionnel, ou même un idéal :

« J'ai pu réaliser mon rêve, c'est-à-dire que la classe que j'aurais voulu avoir quand j'étais jeune, j'ai pu la créer pour mes élèves. On m'a donné les moyens de le faire donc pour ça je suis extrêmement reconnaissant vis-à-vis de mon institution. [...] Cette classe a un concept, un fonctionnement élaboré auquel je me sens à l'aise, avec mon collègue. On a un binôme parfait qui fonctionne sur l'échange des compétences. » [Entretien 1, Ens. D, p.3]

Les possibilités ainsi offertes par l'institution aux enseignants de construire des pédagogies différenciées passent également, selon un enseignant, par certains moyens financiers qui sont à disposition :

« Ici à Serix, je trouve que c'est la classe en termes de possibilités puisqu'on a toutes les possibilités possibles, aussi en termes de financement. Si on veut se lancer dans un gros projet qui nécessite des sous on peut aussi être soutenu d'un point de vue financier. » [Entretien 2, Ens. D, p.5]

Cette liberté évoquée en créant des espaces de « confort » pour les enseignants peut également introduire paradoxalement des situations où l'enseignant peut se « sentir livré à lui-même », des moments de flous où les enseignants portent passablement de responsabilités sur leurs épaules, notamment par rapport à l'application des règles, des sanctions :

« J'étais assez livrée à moi-même. [...] On m'a un peu posé là et puis « fais de ton mieux ! » et je l'ai fait. » [Entretien 2, Ens. C, p.2]

« On laisse gérer chacun comme il pense, le mieux. Finalement, ça se retrouve, dans les applications des règles. Je pense qu'à la base, on nous a dit en gros ce qu'il fallait faire et puis voilà chacun fait comme il sent. » [Entretien 2, Ens. C, p.9]

Ainsi à travers ces nuances, je souhaitais éviter une vision idyllique des sentiments de liberté exprimés précédemment. Quoiqu'il en soit, ce thème apparaît fortement dans les entretiens et semble découler d'une volonté institutionnelle de rendre les enseignants acteurs de leur pratique, et de leur accorder également une certaine confiance dans l'accompagnement des enfants / adolescents :

« Le processus pédagogique s'appuie sur la compétence centrale des enseignants à individualiser les modalités des apprentissages proposés dans le cadre du plan d'étude romand (PER)⁹ »

⁹ Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) – Document n° 5.7 « Processus pédagogique » (p. 60).

VII. Analyse 2 : Interprétation & liens théoriques

La dynamique de construction identitaire

La dimension dynamique de la construction identitaire des professionnels de Serix apparaît à travers les discours recueillis. J'ai pu relever que l'identité professionnelle ne semble pas se figer, qu'elle ne s'« acquiert » pas par les enseignants une fois pour tout mais qu'elle semble évoluer et se transformer de façon constante.

Comme je l'ai montré dans les chapitres précédents, le fait de constamment adapter sa pratique représente un élément constitutif de l'identité de l'enseignant spécialisé à Serix. Les enseignants évoquent qu'ils ont « développé » ou « appris » cette adaptabilité dans leur pratique, laissant penser que cet apprentissage fait partie d'une construction identitaire. Le fait d'être constamment en tâtonnement, évaluation et adaptation, ne veut toutefois pas dire qu'il existe forcément constamment une remise en question identitaire, mais plutôt que cette pratique évolutive se met à faire partie de l'identité.

Le perpétuel réajustement de sa posture au service de l'accompagnement de l'enfant et de son développement s'appuie notamment sur les expériences professionnelles vécues :

« J'ai pu utiliser toutes les choses que j'avais apprises l'année d'avant. » [Entretien 1, Ens. A, p.6]

« Je fais des expériences, je tâte un truc, j'essaye quelque chose, je m'adapte et je réévalue. »
[Entretien 2, Ens. A, p.2]

En reconnaissant l'expérience comme utile dans un processus de construction, l'enseignant la rend « disponible pour une autre histoire que celle dont elle est issue. Car agir, et surtout élargir son pouvoir d'action, c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences » (Clot, 2000, p.33).

Cet aspect dynamique de la construction de sa pratique professionnelle se vit même, pour certains, comme une obligation inhérente au métier, à sa pratique dans le contexte spécifique de la Fondation de Serix. L'enseignant ressent le besoin d'être ouvert aux changements et aux réajustements pour s'adapter aux situations diverses vécues :

« On est tout le temps obligé d'être sensible à ce qui se passe dans le moment pour nous réadapter constamment et questionner nos pratiques, les faire évoluer, les améliorer, les changer, essayer autre chose. » [Entretien 2, Ens. D, p.8]

L'importance de l'expérience acquise est ainsi évoquée et celle-ci permet à l'individu de se construire une identité professionnelle qui s'inscrit dans un processus dynamique et influence également son identité personnelle, comme le souligne Penarrubia (2005) :

« Être capable de faire un retour sur sa pratique pour la faire évoluer, c'est s'inscrire dans un processus de changement personnel autant que professionnel. Cette compétence permet donc de construire notre identité professionnelle et notre identité personnelle. » (p. 31).

La construction identitaire ne se réduit toutefois pas à une simple « compétence » ou à « être capable ». L'enseignant ne se retrouve en effet pas seul dans un processus purement individuel sur lequel il a une posture consciente et active.

Beckers (2006) ajoute, à la dimension individuelle de l'identité, un aspect lié à l'environnement, considérant que « l'identité singulière ne se réduit pas à l'image de l'individu pour lui-même [...] Elle inclut diverses images de soi renvoyées à autrui, consciemment et inconsciemment ».

Une politique institutionnelle favorisant les interactions

A travers les documents formels (concept institutionnel) et sur la base des entretiens, je relève d'ailleurs l'importance des relations qui se mettent en place sur le terrain professionnel à Serix. En effet, il existe un contexte dans lequel différents pôles professionnels se côtoient. Les interactions sont presque inhérentes au lieu, par cette proximité entre les professionnels et par la mission fixée :

« L'internat avec école est une structure institutionnelle qui propose, sur un même site, des prestations éducatives d'internat ; une école spécialisée et des prestations thérapeutiques. Ce contexte de vie et d'apprentissage vise à permettre à l'enfant de faire des expériences positives et réparatrices, soutenant sa capacité à grandir dans le respect de ses compétences¹⁰ »

Un système d'interactions pluridisciplinaires est, d'ailleurs, décrit dans les documents officiels et ceux-ci semblent non seulement encourager les échanges et les interactions multiples, mais les considérer comme nécessaires :

« Les différents secteurs de l'institution interagissent de manière constante, ce qui permet de construire ensemble les projets de vie des enfants accueillis. La notion de confidentialité, dont la

¹⁰ Extrait du Concept Institutionnel (2015) – Document n°2 « Cadre institutionnel global » (p.12)

portée est ajustée en fonction des besoins de l'enfant, de sa famille et des nécessités de collaboration est au centre de ce fonctionnement pluridisciplinaire¹¹.»

Ce système de relations intra et interprofessionnelles est donc caractéristique du projet institutionnel et ce prescrit me semble cohérent avec certaines théories liées à la construction identitaire exposées, comme celle de MEAD (1933) considérant la communication et les interactions entre « autrui généralisés » comme indispensables à cette construction. Ceux-ci permettent à l'enseignant de découvrir certaines règles et certains « rôles » qui pourront être adoptés participant à la construction identitaire :

« Souvent on a la chance d'avoir un collègue qui agit d'une manière qu'on trouve très intéressante puis ça ouvre. » [Entretien 1, Ens. A, p.9]

Berger & Luckmann (1966) parlent de « socialisation secondaire » en lien avec ce contexte de relations dans lequel des « acquisitions de savoirs spécifiques et des rôles, directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » s'intériorisent.

Dans une perspective dynamique évoquée précédemment, ce processus n'est donc pas linéaire. Ces règles, ces rôles ne sont pas envisagés de façon figée mais entreront en tension dans un contexte particulier de relations qui peuvent potentiellement s'« ouvrir » sur des modifications, des réajustements et des adaptations, à travers des espaces d'interrelations à disposition des professionnels, des enseignants de Serix.

Les espaces d'échange

Il existe des espaces organisés par l'institution pour échanger à travers les différents colloques et les synthèses (réunions des différents pôles autour d'une situation d'élève), mais également des espaces informels (les échanges « entre deux portes », la cour de récréation, les pauses etc.) lors desquels les interactions entre acteurs du terrain peuvent avoir lieu. Ces éléments confirment l'hypothèse selon laquelle l'enseignant ne se retrouve pas seul dans le processus de construction identitaire. Les enseignants interviewés m'ont fait part de l'importance des échanges entre collègues, soit pour guider leur pratique, soit pour la modifier si cela semble nécessaire face à une situation qui interroge ou qui fait obstacle.

Je souhaite mettre en lien cette notion d'espace avec ce que Goffman appelle des « failles » qui laisseraient la possibilité à l'individu de devenir acteur du processus identitaire. Ces

¹¹ Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) - Document n° 1.2.4 « Charte » (p.11).

« failles » que laisseraient apparaître l'institution, permettent, dans certains cas, à l'enseignant de penser sa pratique, se penser soi-même en tant que professionnel et participe à faire évoluer sa pratique professionnelle. Toutefois, dans le contexte de Serix, ce terme de « faille » fait plutôt référence à une volonté institutionnelle, liée à une forme de management participatif. Certains enseignants ont parlé d' « espace » :

« Il y a des espaces pour penser et on n'est pas dans un truc trop fonctionnel où on nous demande d'appliquer des missions. On est vraiment constructeur de sens de ce qu'on fait. Effectivement, je pense qu'on peut s'investir, on peut faire évoluer les pratiques, on peut faire évoluer les structures. Il n'y a rien qui est complètement rigide. » (Entretien 1, Ens. B, p.8]

Selon moi, il apparaît ainsi une logique « inductive » de la construction professionnelle, c'est-à-dire dans laquelle ce sont les acteurs au plus proche de la réalité qui vont construire en partie leurs pratiques, à travers des échanges, puis celles-ci entreront en tension avec de nouvelles réflexions, des gestes qui s'ajustent et qui produiront un mouvement dynamique de construction identitaire.

Je souhaite mettre en lien ce que Dubar appelle le « double mouvement » à travers lequel les individus tentent de s'approprier l'« esprit » (Mind) de la communauté, tout en ayant la possibilité d'occuper le rôle auquel l'individu a pu s'identifier de façon personnelle. A travers les discours, des éléments communs aux enseignants, semblent émerger : l'accompagnement des enfants, la transmission de savoirs et savoir-faire, la posture d'aide et de soutien. Un certain « esprit » de Serix semble émerger des entretiens, que je ressens également, en tant que praticien et moi-même acteur du terrain, sur ce lieu. Parallèlement à cet « esprit » partagé, des teintes diverses ont pu émerger dans les discours laissant supposer qu'il existe bien des postures très personnelles à chaque enseignant.

Les bienfaits et les troubles liés aux « failles »

J'assimile les espaces organisés, ou informels, pour penser sa pratique, à une certaine liberté laissée aux enseignants de construire leur pratique. Cette liberté est théorisée dans le concept institutionnel, à travers la demande qui est faite à l'ensemble des professionnels d'être « créatifs » dans le processus d'accompagnement de l'enfant :

« Amené à répéter des impasses relationnelles, des réactions inappropriées, l'expression de ses peurs ou de ses colères dans le cadre institutionnel, l'enfant peut rencontrer des adultes fiables, bienveillants et suffisamment créatifs pour rechercher avec lui des voies nouvelles d'évolution¹². »

Comme évoqué au chapitre « la liberté des pratiques », cela peut apporter une richesse, laisser la place à la créativité notamment. Toutefois, cette liberté peut entraîner également un sentiment d'être quelques fois livré à soi-même. Cela peut s'avérer être très éprouvant pour l'enseignant d'un point de vue identitaire. En effet, cela peut aussi créer un inconfort personnel :

« J'étais assez livrée à moi-même. [...] On m'a un peu posé là et puis « fais de ton mieux ! » et je l'ai fait. » [Entretien 2, Ens. C, p.2]

« Quand il y a des règles à appliquer, c'est comme ça. Et là, tu n'es pas laissé à toi-même. Ici, j'ai l'impression que c'est un peu au bon vouloir de chacun, en fonction de l'humeur du prof qui est là. » [Entretien 2, Ens. C, p.3-4]

D'un autre côté, en laissant, la responsabilité aux enseignants de mettre en place certaines conditions afin de permettre à l'enfant d'entrer dans les apprentissages, l'institution permet l'expression des acteurs du terrain, et de ce fait, dans certains cas, à la partie du « je »¹³ de s'exprimer :

« À Serix, je me suis dit : là, je peux être moi-même. Je peux créer parce que je suis quelqu'un qui aime créer. Je suis quelqu'un de créatif et j'ai l'impression que ma créativité avait peu de place et était peu valorisée dans l'enseignement ordinaire. Là, cette fois, cette créativité on me disait que c'est une ressource. » [Entretien 1, Ens. D, p.2]

Le genre et le style à Serix

Bien que ces espaces permettent dans certains cas à l'enseignant de trouver une place active et consciente dans la construction de sa pratique et de son identité professionnelle, comme l'explique Clot (2000), cette construction dépasse les simples mécanismes volontaires. La notion de « genre », développé par cet auteur, met en évidence le besoin, peu conscient, ou peu explicite, d'élaboration collective à contre-courant d'une perspective individualiste de la construction identitaire.

¹² Extrait du Concept Institutionnel de Serix (2015) – Document n°2 « Cadre institutionnel global » (p. 12).

¹³ Le mot « je » fait référence notamment à la théorie de Mead (1933) – cf. cadre théorique.

A travers certains entretiens, je pense avoir pu identifier des éléments de cette « partie sous-entendue de l'activité » des enseignants de Serix, « ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ». D'un côté, un enseignant évoque le prescrit à travers le contexte institutionnel, en estimant que l'institution, et donc l'école existe pour accueillir la souffrance d'enfants / adolescents et dans laquelle la difficulté faisait partie du lieu :

« J'ai l'impression que c'est le rôle de cette structure d'accueillir ça. » [Entretien 2, Ens. B, p.15]

D'un autre côté, cet « esprit du lieu » apparaît dans le discours d'une enseignante évoquant ce qui semble réunir les enseignants dans ce contexte institutionnel. En utilisant le « on », elle semble évoquer, ici, l'ensemble des enseignants ce qui confirmerait l'hypothèse qu'il existe quelque chose de commun et qui réunit ceux-ci :

« Moi, je me suis rendu compte qu'on est tous là pour la même chose, c'est-à-dire aider ces jeunes à grandir, à apprendre. » [Entretien 1, Ens. D, p.2]

« Ben on aime les difficultés. On aime les défis et les difficultés. » [Entretien 2, Ens. C, p.11]

Je relève à travers les entretiens une volonté des enseignants, tout en essayant de s'approprier l'esprit du lieu et de s'identifier à certains rôles, d'essayer de « jouer » ceux-ci de façon personnelle et efficace à l'intérieur de ce système institutionnel.

Les différentes classes qui composent la structure « école » de Serix, se sont construites dans le temps sur la base des échanges entre enseignants, puis ont été validées sur un plan institutionnel. Ces différentes classes CA, CE, CM, CT, CS ont des rôles différents et chacune semble développer un « esprit » spécifique, ou un « sous esprit » par rapport à ce que j'ai appelé l'esprit du lieu: les enseignants deviennent « enseignant de la CA », « enseignant de la CE », etc. Sur la base de ces éléments, les enseignants pourront, si nécessaire, ajuster et retoucher les genres, « en se plaçant également en dehors d'eux [...] s'éloigner, se solidariser, se confondre selon des continuelles modifications de distances qu'on peut considérer comme des créations stylistiques. » (Clot, 2000, p.15).

La construction de l'identité à travers les résistances

Les résistances mises en place par les enseignants, acteurs du terrain, peuvent trouver du sens dans ces espaces que laisserait apparaître l'institution. A l'intérieur de ceux-ci, ils peuvent trouver une place pour penser leur pratique, se penser soi-même et pour agir, en ayant comme conséquence de modifier, ajuster et transformer le « genre ». Cette transformation viendrait

créer un nouvel équilibre provisoire qui serait alors mis à l'épreuve de nouvelles tensions éventuelles. Le cycle ne s'arrêtant jamais et rendant ainsi ce « genre » vivant.

Afin de mettre en exergue ces constructions, je souhaite évoquer deux situations opposées qui montrent comment l'individu peut, soit exprimer son engagement et une « création stylistique », soit se retrouver dans une forme d'impasse. Pour que l'identité puisse se construire, comme l'explique Demazière et Dubar (1997), il faut trouver :

« Un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant ».

D'un côté, un enseignant a pu, comme il l'explique, construire la « classe de ses rêves » grâce à la liberté et la confiance que l'institution lui a accordées. Ainsi sa place d'individu comme acteur de sa pratique semble prendre tout son sens. Dans un contexte existant, la classe T, il a eu la possibilité de mettre en place un fonctionnement qui est en adéquation avec ses valeurs et ses engagements comme enseignant, tout en étant cohérent avec l'« esprit » du lieu. Il a pu construire du « genre » à travers les interactions avec le collègue qui collabore dans la même classe :

« J'ai pu réaliser mon rêve, c'est-à-dire que la classe que j'aurais voulu avoir quand j'étais jeune, j'ai pu la créer pour mes élèves. On m'a donné les moyens de le faire donc pour ça je suis extrêmement reconnaissant vis-à-vis de mon institution, par rapport à cette confiance qu'on m'a donnée et les moyens qu'on m'a donnés pour réaliser ce rêve qui fonctionne, aujourd'hui. [...] Cette classe a un concept, un fonctionnement élaboré auquel je me sens à l'aise, avec mon collègue. » [Entretien 1, Ens. D, p.3]

D'un autre côté, un autre enseignant a exprimé certaines tensions et son insatisfaction par rapport à sa pratique professionnelle, dans le cadre de sa classe : la classe A. Il semble comme soumis à un fonctionnement préétabli, rigidifié qui ne laisserait pas apparaître les failles suffisantes pour réajuster, modifier le fonctionnement de la classe, afin que celle-ci puisse constituer un environnement dans lequel l'individu, l'enseignant puisse trouver un équilibre :

« Moi venant d'une culture de l'enseignement spécialisé qui est beaucoup plus thérapeutique, je dirais qui est plus dans le soin que dans l'éducatif, je perçois, ici, quelque chose qui est plus centré sur des méthodes éducatives. » [Entretien 1, Ens. B, p.5]

« Finalement, j'ai l'impression d'être que dans la relation et de perdre complètement le lien au savoir, de perdre complètement le rapport au contenu. Finalement, c'est très marrant [rire] parce qu'à la base quand je suis rentré dans ce métier, j'aimais ce côté relationnel et puis là, l'autre côté me manque. » [Entretien 1, Ens. B, p.10]

Je fais l'hypothèse que, bien que des « failles » existent, elles ne permettent pas suffisamment de trouver cet équilibre et ainsi faire diminuer certaines tensions. Ces dernières sont ainsi maintenues sans que se déclenche un processus de transformation. L'individu se retrouve un peu isolé sans avoir la possibilité de construire du « genre » à travers des échanges avec des collègues. Lorsque l'engagement personnel, l'expression du « style » ne trouve pas d'équilibre avec les attentes et ce que valide l'institution, un inconfort persistant s'installe. Ce constat ne transparait pas chez les trois autres enseignants qui ont, peut-être, pu exprimer et transformer, en partie le « genre », pour arriver à un équilibrage entre soi, les attentes conscientes et / ou inconscientes, et l'environnement de travail spécifique à l'institution de Serix.

VIII. Conclusion

La tension identitaire dans le processus de recherche

Tout d'abord, dans un souci d'honnêteté, je ne peux faire l'impasse sur l'évocation de ce que m'a fait vivre ce travail de recherche. J'ai traversé des moments de doute, de blocage, de souffrance, peut-être lié à la « double » posture, d'un côté acteur du terrain à plein temps et d'un autre côté étudiant / chercheur intéressé par mon propre contexte professionnel. Ces moments très pénibles étaient, paradoxalement, proportionnels à l'intérêt porté à l'objet de la recherche. Il a été souvent très difficile de passer d'une posture à l'autre, de celle d'enseignant spécialisé à Serix avec toute l'énergie que cela demande à celle d'étudiant / chercheur qui souhaite justement prendre un peu de hauteur et se situer simplement dans l'écoute des acteurs de terrain. L'entrée dans les textes théoriques a été également très éprouvante. Je souhaitais m'intéresser aux discours, aux acteurs, au vécu d'une réalité et il me fallait pourtant passer par l'objet théorique, par les auteurs et leurs écrits afin de donner un cadre à cet objet, et ainsi donner de la force aux discours recueillis. Ce paradoxe nécessaire fut difficile à surmonter durant mon travail. J'ai dû osciller et effectuer des ruptures afin de me concentrer sur la théorie (dans un premier temps), puis sur les discours (dans un deuxième temps), pour finalement réussir à faire dialoguer pratique et théorie, pour obtenir un ensemble cohérent. Mon souci principal était de ne pas trahir le discours des acteurs. Considérant celui-ci comme le cœur de cette recherche, je me devais de le restituer le plus fidèlement possible aux lecteurs de ce travail.

La critique de l'outil méthodologie

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à mon questionnement initial, j'ai fait le choix de proposer exclusivement des entretiens, comme outil de récolte de données. Dans un souci d'économie, je n'ai pas traité les documents transparents produits par les enseignants lors de ces entretiens. Le travail d'analyse de ces documents aurait pu être un moyen de mieux cerner le discours produit. J'ai finalement renoncé en admettant que le désir d'arriver à un corpus de données exhaustif s'avère utopique. Quoiqu'il en soit, ce choix de recueillir le discours des enseignants m'a paru pertinent et justifié, mais me semble également incomplet pour répondre à la question de l'identité professionnelle. Ma méthode de récolte de données aurait également pu être complétée par des observations du terrain (enregistrement audio / vidéo) afin de mettre en relation et en tension les discours recueillis et ces observations. L'« *autoconfrontation croisée* », présentée par Clot (2000) pourrait aller dans ce sens : les individus « exposés à

l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes » (p.26). En effet, s'intéresser aux gestes professionnels concrets et les mettre à l'épreuve du discours me semble, après avoir recueilli, catégorisé puis tenté d'analyser les discours, indispensable afin de mieux comprendre comment le métier se construit, et se vit sur le terrain. Une nouvelle problématique, liée à l'identité professionnelle, pourrait alors consister à s'attarder sur les relations entre la tâche, l'agent et l'activité, qui constituent, d'après Beckers (2007), une « réelle dynamique et sont liées par des interactions complexes » (p.35).

La complexité de la problématique

En réalisant ce travail de recherche, je me suis rendu compte, en cours de route, de la complexité liée à la problématique initiale. Le concept d'identité, tel qu'il m'a été donné de le découvrir dans les textes, a été réellement difficile à mettre en lien avec les réalités du terrain à travers la méthodologie mise en place. En effet, en admettant que ce concept fait référence à des mécanismes également peu conscients, je me suis senti peu armé pour identifier ceux-ci à travers mon outil de récolte de données, mais également en lien avec mon métier qui est celui d'un enseignant spécialisé et non d'un professionnel de la recherche en sociologie. Sans regretter mes choix, liés à un profond intérêt et une volonté de respecter une certaine éthique, je dois reconnaître que mon ambition initiale m'a confronté à certaines de mes propres limites de praticien-chercheur « éphémère ».

L'enrichissement de mes représentations

En effectuant ce travail, en m'appuyant notamment sur le discours de mes pairs, j'ai réalisé que mon engagement professionnel dépendait en partie des aspects dynamiques de nos pratiques, des interactions entre professionnels, d'être pris en considération avec mes valeurs et mes représentations, dans l'élaboration du genre professionnel et dans la participation aux évolutions institutionnelles. Cet aspect vivant de la construction identitaire participe sans doute de ma motivation à travailler dans ce contexte spécifique. Je pense être passé, au début de ma recherche, d'un souhait de trouver des repères stables, d'une volonté de trouver la bonne définition du travail d'enseignant spécialisé, à l'identification de processus dynamiques, en lien avec les constructions de genre professionnel et avec les développements institutionnels. A travers les échanges entre pairs, les séminaires, les textes, grâce aux expériences liées à ma pratique professionnelle, et bien évidemment sur la base de ce travail de recherche, je poursuis une réflexion qui participe à ma propre construction identitaire.

IX. Références bibliographiques

- Allenbach, M (2016 sous presse). Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens: questions épistémologiques entre analyse de la pratique et analyse de l'activité. In: Ligozat, F., Charmillot, M. et Muller, A. *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. Raisons Educatives*, 20.
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratique d'enseignements en question, Revue des HEP romandes*, 14, 141-161.
- Barbier, J.-M (1996a). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In : Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 27-49.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A treatise in the sociology Knowledge*, traduction. *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologie du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). La fonction psychologie du collectif, in Bencheikroum H., Weil-Fassina A., *Approche du collectif*, Toulouse, Octarès.
- Clot Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 3, 28-43.
- Demazière & Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dubar, C. (2002). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Ed. Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, 4e édition, 2010.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Éd. Gallimard.

- Goffman, E. (1968). *Stigma*, Prentice Hall, traduction. *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.
- Gohier et al. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel. Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 3–32.
- Giust-Desprairies, F. (1989). La fonction imaginaire, *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin.
- Giust-Ollivier Annie Charlotte (2003). Le babélisme institutionnel : la métaphore à l'œuvre dans l'intervention. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, Vol. IX, p.91-102.
- Hanique, F. (2006). Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique, *Informations sociales*, n° 156, p.32-40.
- Imbert, F. (2004). Une formation pour s'tenir, *Empan*, n°56, p.116-121
- Kaufmann, J.-C. & Singly, F. D. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Colin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Ed. Gallimard.
- Mead, G. H. (1933). *Mind, Self and Society*, nouvelle traduction. *L'esprit, le Soi et la Société*, présentation de D. Cefaï et L. Quéré, Paris, PUF, 2006.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-février-mars, 145-198.
- Penarrubia, C. (2005). En quoi le dispositif d'analyse de pratiques en groupe, et ce qui s'y passe est-il un outil de formation ? In Robo, P. & Thiébaud, M. (dir.). In: revue de l'innovation pédagogique à Paris. (2005). (Se) former à l'analyse de pratiques professionnelles. Actes du séminaire GFAPP, Lyon, juin 2004. Hors-série.
- Simmel, G. (1917), *Grundfrazen der Soziologie. Individuum and Gesellschaft*, 3e éd., Berlin, 1970, nouvelle traduction. *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 1981.
- Schurmans, M.N. (2001). "La construction sociale de la connaissance comme action". In: J.M. Baudoin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation. Raisons éducatives*, Bruxelles : De Boeck Université.

Résumé

Ce travail de recherche propose un « voyage » dans le monde des **enseignants spécialisés**, dans un contexte spécifique : la Fondation de Serix. A l'intérieur de ce système institutionnel, qui propose des éléments prescriptifs, des **relations professionnelles** s'installent.

Dans ce contexte, les enseignants trouvent des « espaces » dans lesquels des interactions peuvent exister et participer à certains **processus de construction identitaire**. L'enseignant ne se retrouve pas seul, mais en relation permanente avec des pairs, ou avec d'autres professionnels, mettant en évidence l'importance de **la dimension collective**.

Sur la base de différents entretiens, à travers **le discours de ces acteurs de terrain**, je propose, en tant que chercheur-praticien, d'apporter des éléments de compréhension de ces processus complexes. Il apparaît ainsi que l'engagement professionnel de chaque enseignant, à travers ses valeurs, ses représentations, entre en tension avec le « prescrit », mais surtout avec ces dynamiques collectives qui vont rendre **les processus identitaires « vivants »**.