



HAL
open science

Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition. Sociologies pratiques, 2014, Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions, 28, pp.41-52. 10.3917/sopr.028.0041 . hal-01715688

HAL Id: hal-01715688

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715688v1>

Submitted on 27 Feb 2018

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

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

Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission

Thérèse Perez-Roux, PU, Université P. Valéry Montpellier 3, LIRDEF-EA3749

Introduction

L'article s'intéresse à des acteurs de l'Education Nationale (EN) vivant une transition professionnelle « choisie » : anciens enseignants spécialisés accompagnant en dehors de la classe des élèves confrontés à diverses difficultés d'apprentissage, ils ont postulé pour devenir Enseignants Référents pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (E-R ASH). Cette réorientation les amène à investir une fonction de coordination et de médiation dans laquelle de nouveaux repères sont à construire.

A la suite des travaux de Dupuy et Le Blanc (2001), nous définissons la transition comme « *un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités* » (Balleux et Perez-Roux, 2014, à paraître). En ce sens, la transition est l'occasion de remaniements identitaires que nous tentons de mettre à jour pour le groupe professionnel étudié.

Après avoir explicité le contexte de l'étude ainsi que les choix qui ont fondé ce travail, nous interrogerons les parcours professionnels des E-R ASH et les conditions d'accès à leur nouvelle fonction. Nous nous centrerons ensuite les tensions exprimées par les acteurs dans leur activité. Enfin, nous reviendrons sur les dynamiques relationnelles qui constituent de puissants supports de la transition.

1. Des acteurs à l'épreuve des changements institutionnels

1.1. Contexte d'émergence de nouveaux acteurs de l'éducation : l'école à l'heure des politiques d'inclusion

Depuis une vingtaine d'années on assiste, dans le champ de l'éducation, à la montée en puissance d'activités de coordination, de régulation, de médiation qui s'inscrivent dans une période de mutations institutionnelles (Malet, 2009 ; Perez-Roux, 2012). En 2005, la « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » réaffirme le droit à la scolarisation de tous les élèves handicapés et introduit la notion de parcours de formation. En application de l'article D.351-12 du code de l'Education, le suivi des élèves en Situation de Handicap est désormais pris en charge par les professionnels que nous étudions : les E-R ASH.

Encadré n°1 : Cadre institutionnel définissant la fonction d'E-R

<p>Du point de vue institutionnel, la fonction de ces professionnels est cadrée par les textes de 2006 (Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 et Arrêté du 17.8.2006. JO du 20.8.2006) qui spécifient les différents registres d'activité attendus des E-R. Ces derniers ont pour mission d'animer et de coordonner les équipes de suivi de la scolarisation pour mettre en place, de façon concertée, le projet personnalisé de scolarisation pour les élèves en situation de handicap relevant de leur secteur. Ils s'assurent de la continuité et de la cohérence des parcours en favorisant l'articulation</p>
--

entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et les autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent. Les E-R ont aussi un rôle essentiel d'information, de conseil et d'aide, tant auprès des équipes enseignantes que des parents ou représentants légaux de l'enfant.

MEN-DEGESCO B2-2. Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 et Arrêté du 17.8.2006. JO du 20.8.2006

Si cette fonction relativement récente semble assez bien définie au plan institutionnel, elle comporte malgré tout un certain nombre de zones d'ombre : les missions de l'E-R sont abordées « *de manière suffisamment exhaustive pour faire apparaître l'ampleur de la tâche et suffisamment vague pour laisser la place à l'inventivité et à l'initiative de ce récent professionnel* » (Vilar, 2011, 79). Plusieurs publications viennent appuyer de façon concrète l'activité multidimensionnelle des E-R (Louis et Ramond, 2006), engageant une réflexion sur la posture professionnelle de ces nouveaux acteurs (Ventoso y Font, 2011).

En effet, cet espace de régulation est soumis à de nombreuses tensions entre logiques scolaires, familiales, économiques. Les E-R doivent traiter de dossiers complexes dans lesquels les différents acteurs concernés par le suivi des élèves expriment des jeux d'intérêt divers. Si les compétences construites antérieurement, en tant qu'enseignant spécialisé, semblent constituer un réel appui, la nouvelle fonction d'E-R suppose aussi le développement de registres complémentaires que nous tentons de mettre à jour, entre prescriptions institutionnelles et traduction des acteurs, tant aux plans individuel que collectif.

Cette contribution tente de comprendre les enjeux de cette mission et les moyens mis en oeuvre par les E-R pour répondre aux attentes parfois contradictoires de l'institution, donner du sens à leur action, (re)construire une identité professionnelle et s'inscrire dans des collectifs de travail. Participant à la stabilisation progressive d'une activité complexe, ces collectifs aident aussi à (re)définir les contours d'une fonction encore faiblement (re)connue.

1.2. Transitions professionnelles et recompositions identitaires : ancrages théoriques et choix méthodologiques

Nos travaux sur les reconfigurations identitaires en période de transition professionnelle s'inspirent de la double transaction –biographique et relationnelle– proposé par Dubar (1992) et prennent en compte une entrée complémentaire, à orientation psychosociologique (Tap, 1998). Ainsi, nous envisageons l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant trois registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Perez-Roux, 2011). Cette approche ouvre un certain nombre de questions pour notre étude :

- Comment les E-R préservent-ils le sentiment de continuité avec leur précédent métier, en conservant leurs valeurs et en intégrant les transformations nécessaires pour investir leur nouvelle fonction ?
- Comment prennent-ils en compte l'ensemble des regards croisés sur leur activité ? Dans quelle mesure cela les aide-t-il à se (re)définir comme membres d'une nouvelle communauté ?
- Quels registres de pensée et d'action ces professionnels revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans un espace professionnel où de nouvelles compétences sont à construire pour assumer une mission exigeante et complexe ?

Ces différentes questions ont conduit à des choix méthodologiques pluriels.

Encadré n°2 : Méthodologie

Durant deux années (2010 et 2011) le chercheur a suivi un groupe de 15 E-R, majoritairement débutants dans la fonction, en animant un dispositif d'analyse de pratiques de type GEASE (Fumat, Vincens, Etienne, 2003). Bien que ce dispositif soit « étanche » vis-à-vis des inspecteurs de l'EN, ces derniers soutiennent la démarche. Ils considèrent cette formation comme un dispositif d'accompagnement de la transition professionnelle, abordée à travers les situations problématiques vécues par les E-R.

Plusieurs types de recueil de données ont été réalisés dans le cadre de cette recherche :

- un journal de bord dans lequel le chercheur a analysé *a posteriori*, à partir des situations évoquées et dans le respect des règles de confidentialité, les questions vives, les tensions et les problématiques émergeant des échanges, en se centrant sur les enjeux identitaires et éthiques sous-jacents ;
- 8 entretiens semi-directifs avec des sujets aux profils contrastés (âge, sexe, vision de la fonction, parcours professionnel antérieur, positionnement vis à vis de l'institution et des partenaires). Tous participent régulièrement aux séances d'analyse de pratiques ;
- une enquête complémentaire, par questionnaire, proposée à l'ensemble des E-R des différentes académies, réalisée avec le logiciel Sphinx Lexica et mise en ligne sur une durée d'un mois entre février et mars 2013 (n = 144).

Les résultats présentés pour rendre compte de dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition prennent appui sur –et croisent – ces différentes sources.

2. Des transactions biographiques : un parcours professionnel entre continuité et turbulences

Malgré le changement objectif de position et de fonction dans l'espace scolaire, cette partie met en lumière un sentiment de continuité, tout en pointant à travers les tensions évoquées un certain nombre de ruptures.

2.1. Des acteurs aux parcours relativement semblables

Le groupe des E-R ayant répondu à l'enquête est très majoritairement féminin (76%). L'entrée dans cette fonction s'inscrit dans un milieu de carrière: 44% ont entre 41 et 50 ans, la même proportion entre 51 et 60 ans. Parmi ceux qui ont répondu à l'enquête, 42% ont une ancienneté dans la fonction de 3 à 5 ans, 35% de 6 à 8 ans. Par ailleurs, aucun n'est âgé de moins de 30 ans et seulement 12% ont entre 30 et 40 ans.

Initialement, 82% étaient professeurs des écoles. Au terme de quelques années de carrière et suite à une formation spécifique qui a débouché sur l'obtention d'un diplôme, ils sont devenus enseignants spécialisés¹ dans la prise en charge d'élèves repérés en grande difficulté. Dans les entretiens, ce choix renvoie à des finalités professionnelles : passer de la gestion de groupes importants, souvent hétérogènes à un accompagnement permettant de soutenir les élèves plus fragiles ; inscrire son action au sein de réseaux d'aide plus larges et complémentaires en termes de suivi des élèves. Il est souvent associé aux conditions de travail : sentiment d'usure dans l'exercice du métier initial d'enseignant ; lutte contre la fatigue et le stress que suppose la

¹ Essentiellement maîtres E : à dominante pédagogique; maîtres G : à dominante rééducative ; maîtres F : enseignement et aide pédagogique en SEGPA.

gestion, au quotidien, de classes difficiles.

Quels que soient les parcours, les expériences relatées dans les entretiens montrent bien la complexité des choix de réorientation, les ressources et les contraintes rencontrées dans tel ou tel réseau, dans telle ou telle école, les relations plus ou moins conflictuelles avec certains élèves, collègues, directeurs d'écoles, parents, etc. qui sont venus appuyer le processus de décision du projet professionnel.

Les entretiens montrent aussi, pour plusieurs des E-R interrogés, une connaissance du handicap dans leur environnement proche (famille, amis). Même si la plupart n'ont pas choisi immédiatement une orientation professionnelle dans ce secteur, le moment de transition se révèle l'occasion de mobiliser savoirs, savoir-faire et savoir être comme autant de ressources potentielles pour s'adapter aux attendus de la fonction. Pour les E-R, prendre appui sur cette expérience favorise une posture d'écoute et de compréhension vis-à-vis des familles confrontées au handicap.

2.2. Une transition diversement investie : entre dispositions et repositionnement

Le passage d'une fonction à une autre constitue une transition professionnelle plus ou moins déstabilisante. Certains revendiquent une forme de continuité : la réorientation est décrite comme pertinente au regard de l'emploi antérieur d'enseignant spécialisé ; elle fonde le sens de l'engagement dans la nouvelle mission : *« quand on est maître E on a deux ou trois élèves. Evidemment qu'on fait un travail super intéressant, mais c'est deux fois trois quarts d'heure dans la semaine et les gamins ils se retrouvent après dans la classe, toujours en situation d'échec, et pour cause parce qu'ils sont en difficulté grave et persistante... Donc voilà, c'est très en porte à faux... Enseignant-référent, j'entrais dans un boulot où j'avais tout à apprendre, tout à découvrir, et j'avais à comprendre plein de leviers »* (Valérie, 50 ans). Devenir E-R constitue donc une bascule et suppose un positionnement différent. Ainsi, Valérie exprime une satisfaction réelle à être désormais en prise avec la complexité des situations qu'il faut comprendre et dénouer en mobilisant des ressources plurielles et, à terme, de nouvelles compétences professionnelles dans lesquelles le relationnel joue une place essentielle. La nouvelle fonction semble activer par ailleurs des registres laissés en sommeil, des qualités qui désormais se révèlent incontournables pour favoriser la mise en synergie des différents acteurs autour du projet de scolarisation de l'élève en situation de handicap.

Pour d'autres, le choix de cette réorientation est lié à la nécessité de trouver un nouvel espace dans un moment d'incertitude sur la pérennité des réseaux d'enseignants spécialisés : *« s'il n'y avait pas eu la disparition probable des réseaux d'aide, je pense que j'y serais encore... J'avais tourné la page par rapport à la gestion d'un groupe... Je ne voulais pas retourner dans une classe, c'était clair... Donc j'ai réfléchi pour savoir vers où je pouvais aller avec mes compétences, mon vécu et tout ce que je savais, pour trouver un endroit qui me convienne... A la rentrée suivante, il y avait des postes, j'ai postulé »* (Ingrid, 49 ans).

Ces témoignages rendent compte d'une entrée dans la fonction qui prolonge l'identité antérieure. Les processus étudiés sur des temporalités relativement longues montrent comment peu à peu les contours d'une identité collective se dessinent entre identité prescrite ou assignée (par les textes) et identité revendiquée pour soi – même et avec les autres professionnels du secteur.

Ces analyses, réalisées dans un moment de transition professionnelle, éclairent les transactions biographiques, investies au plan subjectif. Un certain nombre de ressources ou de compétences développées en tant qu'enseignant spécialisé sont activées et semblent légitimer les E-R dans leur nouvelle fonction. Ainsi c'est sur la base de dispositions (valeurs, ressources, compétences

antérieures) que les E-R se repositionnent dans l'espace scolaire.

Pourtant, si les professionnels interrogés s'attachent à revendiquer une forme de continuité avec leur fonction antérieure, plusieurs d'entre eux expriment des insatisfactions d'ordre professionnel qui ont poussé à devenir E-R. Des problèmes structurels, relationnels ou la prise de conscience de la faible portée de leur action les ont amenés à changer de niveau et à se détacher des interactions directes avec les élèves pour une mission plus élargie auprès d'un ensemble d'acteurs. En même temps, ce changement se révèle problématique : bien que les deux registres -technico-administratif et relationnel- de la fonction soient vécus comme complémentaires, leur prise en compte conjointe suscite un certain nombre de tensions repérées dans l'enquête. Ces tensions témoignent indirectement des ruptures à opérer. Le changement de contexte apporte des déstabilisations : déplacement des registres de compétences, nouvelle légitimité à construire, remise en cause des valeurs.

2.3. Des tensions entre valeurs revendiquées et réalité des situations professionnelles

Dans le cadre de cette transition professionnelle désirée portée par des valeurs qui fondent le rapport au métier, les E-R font état de tensions qui viennent perturber leur activité.

Les réponses au questionnaire éclairent un certain nombre de problèmes : prioritairement, les E-R évoquent les pressions « liées à l'augmentation des tâches administratives » (57%), « au positionnement des différents acteurs dans les équipes de suivi de scolarisation » (40%), « aux nouvelles injonctions institutionnelles » (34%)², « à la gestion des Auxiliaires de Vie Scolaire³ » (34%).

Les entretiens permettent d'aller plus loin dans l'approche de ces tensions. Les différentes composantes de la fonction, organisées d'une part autour de la dimension technico-administrative, d'autre part autour du registre relationnel viennent parfois chahuter les valeurs défendues par les E-R. En effet, ces derniers doivent assumer les dilemmes posés par - et les réserves sur - la mise en place d'une loi sur l'inclusion scolaire à laquelle ils adhèrent totalement mais dont ils perçoivent les limites ou les dérives potentielles : impossibilité de mettre en place tel projet pour l'élève par manque de place dans les structures scolaires ou extra scolaires, stratégies des familles, absence de collaboration de la part de certains professionnels, défaillance de l'institution scolaire sur tel ou tel dossier délicat, etc. Les valeurs construites au fil du parcours sont ainsi malmenées par un ensemble de pressions qui affectent le sens que les professionnels souhaitent donner à leur mission.

Pourtant, au-delà de ces tensions, se dessine de façon appuyée, le sentiment d'accéder à un espace institutionnel dans lequel existe une ouverture à d'autres acteurs, à d'autres univers que le seul univers scolaire, et une prise en compte de la complexité qui engage les E-R dans un véritable rôle d'acteur au sein d'un système en mutation.

L'enquête souligne les contours d'une activité complexe nécessitant, de la part des professionnels, un processus d'appropriation des enjeux de la fonction tant au plan individuel que collectif. Par exemple, comme l'explique Valérie, les compétences construites antérieurement ouvrent sur un implicite institutionnel qu'il s'agit de mettre en lumière : « *c'est pas pour rien qu'on recrute des enseignants spécialisés... Donc a priori on estime que c'est des gens qui doivent avoir quand même travaillé sur ce que sont les difficultés d'apprentissage, les blessures que ça peut occasionner et comment accompagner tout ça. Donc je me dis que s'ils demandent des enseignants spécialisés, c'est qu'ils nous demandent autre chose que la*

² Ils insistent notamment sur la mise en place du formulaire GEVA-Sco, conduisant à un alourdissement des tâches et à un déplacement du « cœur de métier » vers des aspects purement techniques.

³ Notons que 47% des E-R participent au recrutement des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Par ailleurs 22% des E-R disent assurer intégralement la formation des AVS et 24% y intervenir de façon ponctuelle.

fonction ».

Derrière ces tensions entre identité prescrite et identité revendiquée, la dimension biographique croise inévitablement la question des transactions relationnelles. Celles-ci participent à l'appropriation d'une mission, en partie opaque, pour les professionnels.

3. Des transactions relationnelles au cœur de l'activité : entre recherche de légitimité et besoin de reconnaissance

Dans cette partie, nous nous intéressons aux supports relationnels de la transition en envisageant plusieurs instances qui contribuent à construire un rapport au nouveau métier relativement satisfaisant : d'une part, l'appropriation entre pairs du cadre règlementaire de la mission, d'autre part, la possible co-élaboration d'une culture professionnelle ; enfin la relation aux IEN et ses incidences en termes de reconnaissance institutionnelle.

3.1. Professionnalité en construction et dynamiques identitaires

Recrutés par l'institution pour participer à la mise en œuvre orchestrée d'une politique inclusive réaffirmée en 2005, les E-R mettent en avant un certain nombre de caractéristiques partagées pour (re)définir leur fonction. Plusieurs éléments sont repérables à partir des situations problématiques évoquées dans le groupe suivi sur deux années : posture de médiateur, nécessaire adaptation à une diversité de contextes, gestion des conflits et équité en termes de prise de parole : *« ce qui est important dans les ESS, c'est que chacun puisse s'exprimer et que chaque parole ait le même poids, la même valeur. Que les familles soient entendues de tous. Mais en même temps que la famille puisse aussi se mettre en réflexion par rapport à ce que disent les professionnels. Que les choses ne restent pas figées... Voilà, pour moi c'est important. Et au bout du compte pour que les propositions soient les mieux pour l'élève »* (Ingrid).

Entre la rigueur attendue dans le traitement des dossiers et la nécessité de comprendre les situations, de mettre en synergie les différents points de vue sur l'enfant, voire d'accompagner les familles, les E-R abordent leur mission comme un triple défi : celui de la prise en compte de la complexité des situations, celui de l'efficacité des solutions, celui de la légitimité professionnelle à construire vis-à-vis des différents acteurs. Accords momentanés, avancées et blocages, découragements devant telle ou telle décision administrative viennent rythmer le quotidien des E-R. Derrière ces approches singulières, se dessinent les contours d'une professionnalité débattue entre les professionnels, engageant à la fois le registre de compétences attendues et une forte dimension identitaire.

Dépassant la nécessaire clarification du périmètre de leur mission donné par les textes (versant technico-organisationnel), l'enquête s'intéresse au métier tel que redéfini par les professionnels eux-mêmes et aux ressources mobilisées individuellement ou collectivement pour faire face à des situations problématiques. Valérie exprime dans l'entretien ce que le groupe souligne de façon répétée dans les séances d'analyse de pratiques : *« Alors y a deux choses dans cette activité. Il y a l'activité descriptive, voilà je peux t'en faire une description [elle liste les prescriptions des textes officiels] Et c'est vrai que quand j'ai dit ça, j'ai rien dit quoi... Au niveau des familles, il faut prendre le temps de comprendre. C'est toujours pareil, comment aborder les choses pour que ça marche ? [...] Enfin, quand on reste purement dans le cadre, à mon avis on n'est pas dans le métier. Ou alors faut aller bosser à la MDPH [Maison Départementale pour les Personnes Handicapées], faut faire de l'administratif pur! »*

3.2. (Re)définition de l'activité : entre normes collectives et sens du travail

Ces aspects sont confortés par les 128 réponses à une question ouverte concernant la (re)définition de l'activité par les professionnels. On y retrouve la deuxième série d'items de la question précédente, souvent associée à une fonction d'accompagnement : aide pour les familles manquant de repères ou désemparées devant les démarches à entreprendre, soutien des équipes pédagogiques mal préparées à accueillir des élèves en situation de handicap. Cet accompagnement apparaît comme essentiel dans la mesure où il permet, comme le dit cet enquêté : « *d'aider chaque enfant à trouver un parcours scolaire qui lui permettra de s'épanouir et de progresser* ». Il est associé à une connaissance approfondie des textes, des structures, des dispositifs, des formes de handicap, etc.

Apparaît aussi une fonction de médiation, nécessitant de réelles compétences relationnelles qui se révèlent essentielles pour gérer les conflits, donner la parole à chacun, (re)mettre l'élève au centre du dispositif. Les E-R interrogés insistent sur la nécessité de « *prendre la posture du tiers // faire du lien // faciliter les échanges // jouer pleinement son rôle de médiateur entre les familles, les établissements scolaires, les différents partenaires et la MDPH* ». La création d'un climat de confiance reste donc un enjeu important, au centre des préoccupations lors des équipes de suivi de scolarisation qu'il s'agit pour les E-R de tenir avec « *rigueur // efficacité // respect de chacun et neutralité* ». En conséquence, ce travail suppose une distanciation vis-à-vis des tensions qui traversent les situations.

Enfin, certaines réponses au questionnaire mettent en avant le besoin d'efficacité : « *donner des informations précises // être disponible et réactif vis-à-vis de tous les partenaires // trouver des solutions* ». La résolution de situations complexes constitue un réel défi et une source de satisfaction lorsque le processus s'engage de façon positive. Cet aspect est développé lors des entretiens : « *ce qui me satisfait, c'est quand les gens trouvent que ça va vite, quand j'ai réussi à placer l'AVS rapidement* » (Benoît, 49 ans) ou « *c'est quand je réussis à dénouer des situations qui paraissent un peu bloquées ... à m'adresser à la bonne personne qui va influencer sur l'autre pour que ça se mette en place* » (Armelle, 54 ans) ou encore « *quand des parents me disent : maintenant il rentre de l'école il est heureux, il a envie d'apprendre...* » (Mathilde, 52 ans).

C'est donc plusieurs composantes de la fonction, associées à des qualités jugées indispensables qui amènent cet E-R interrogé à « *considérer ce travail plus comme une mission que comme un métier* ». Derrière la mission émergent des valeurs partagées, fréquemment activées et débattues au sein des séances d'analyse de pratiques. Cet espace devient ainsi l'occasion de retravailler les normes de cette fonction, d'en saisir à la fois les obligations et les possibles adaptations. Les E-R, au travers des situations professionnelles analysées, ont le sentiment de repréciser collectivement l'essentiel de leur mission et les limites de ce qui peut être fait ou accepté. En lien avec cette redéfinition partielle de la fonction prescrite, les E-R font état de leur repositionnement dans l'institution scolaire.

3.3. Rapport à l'institution : engagement des acteurs et reconnaissance professionnelle

A l'échelle nationale, le travail avec les Inspecteurs de l'Education Nationale chargés de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN-ASH) est perçu positivement, même s'il s'organise de façon contrastée. On remarque par exemple que la fréquence et le contenu des réunions programmées reste très variable selon les départements.

Parallèlement, les entretiens permettent de pointer une relative prise de distance avec les IEN de circonscription. Désormais, c'est l'IEN ASH qui est le supérieur hiérarchique mais le plus souvent, les relations entretenues ne sont plus de même nature : « *j'aimerais bien qu'on puisse*

travailler plus en confiance et le gros problème, c'est les IEN de circo... Moi, je n'ai pas de frottement avec mes vrais supérieurs hiérarchiques [IEN ASH] mais je ne supporte pas les crises d'autoritarisme. (Armelle).

Les E-R insistent sur la confiance que l'institution leur témoigne, sur la dimension plus collaborative du travail et sur le soutien des IEN-ASH lorsque des situations difficiles nécessitent des arbitrages : « *Madame X [IEN ASH], moi je trouve que c'est une personne qui nous soutient. D'abord si on a une question, une inquiétude, elle aussi, elle est très réactive et ça c'est appréciable... bon moi je suis assez contente de travailler avec elle... Et puis je trouve qu'il y a une reconnaissance... on a l'impression qu'elle nous estime* » (Mathilde). Les E-R se disent sensibles à ce nouveau rapport à l'institution qui combine à la fois soutien et autonomie, confiance et sentiment de reconnaissance professionnelle. Ils insistent sur l'appui des inspecteurs qui protègent le professionnel et assurent, par leur présence, une forme de triangulation dans les situations conflictuelles, ingérables au seul niveau de l'E-R. En même temps, une crainte traverse les échanges : un soutien trop appuyé pourrait conduire à une réduction des marges de manœuvre. Le sentiment de relative autonomie des E-R semble donc constituer un moteur de l'engagement dans la fonction. Pourtant les professionnels rencontrés soulignent la solitude de la fonction et insistent sur l'importance de réels temps de formation : remise au travail de situations problématiques communes, prise de recul sur l'activité et (re)définition des repères, des contours et des marges de cette mission. Dans l'entretien, Mathilde revient sur la formation par l'analyse de pratiques : « *ces moments de réflexion commune ça m'a justement permis de prendre du recul, de considérer les tensions ou même les conflits à leur juste valeur et par conséquent d'évacuer pas mal de stress* ». Ainsi, l'étude confirme un rapport à l'institution et à la hiérarchie largement modifié, engageant un repositionnement fort dans une organisation scolaire qui donne aux E-R une place certes difficile mais valorisante. Si ces derniers attendent un appui des Inspecteurs auxquels ils sont désormais associés, ils expriment la volonté de préserver la part d'autonomie acquise par rapport à leur précédente fonction.

En même temps, les nouveaux rapports établis avec ce supérieur hiérarchique qu'est l'IEN-ASH a des incidences sur la carrière des E-R : une évaluation plus favorable de sa part facilite l'accès aux différents échelons de la carrière et, de fait, à une augmentation du salaire. Les diverses transactions relationnelles déployées dans ce temps de transition professionnelle intègrent donc les relations d'ordre institutionnel qui participent à l'appropriation de la fonction.

Cet ensemble de facteurs d'ordre relationnel constitue un véritable levier pour assumer progressivement une période de transition professionnelle et construire une nouvelle légitimité sociale dans un secteur en plein développement, comme en témoigne une récente note de la DEPP (2012)⁴.

Conclusion

Les transitions professionnelles étudiées dans cette contribution sont envisagées à partir de discours individuels et collectifs qui éclairent les recompositions identitaires à l'œuvre dans plusieurs registres de transactions. Au-delà de l'étude des parcours professionnels qui montre des individus puisant dans l'expérience passée d'enseignant spécialisé des ressources pour le présent et des potentialités pour l'avenir, on repère des jeux de positionnement et des stratégies chez ces acteurs en prise avec la délicate question du handicap. Les professionnels étudiés

⁴ DEPP-Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche. 2012. <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>

cherchent à trouver une forme de cohérence qui intègre les valeurs défendues tout en prenant en compte les multiples tensions inhérentes aux situations rencontrées. Si les textes institutionnels précisent les attendus de la fonction, la formation semble aider les professionnels à co-construire, à partir des problématiques vécues au quotidien, les normes du métier. Celles-ci sont traversées par des valeurs qui cimentent le groupe, l'amenant à (re)dessiner les contours de sa mission.

Entre ancrages antérieurs et dynamiques renouvelées, les E-R se positionnent comme des pionniers dans la mise en œuvre d'une politique qui modifie les repères antérieurs du monde scolaire. Ces professionnels ont le sentiment d'avoir à comprendre, à construire et à accompagner un processus d'inclusion qui les inclut eux aussi dans un espace de régulation et de médiation plus valorisant que leur ancien métier. Le passage d'une vision spécifique et située de l'élève (en tant qu'enseignant spécialisé) à une ouverture nécessitant la prise en compte de regards pluriels, la mise en synergie d'un ensemble d'éléments (politiques éducatives, acteurs, dispositifs) favorisant la scolarisation des enfants en situation de handicap, constituent sans aucun doute une transition majeure ; celle-ci génère des processus de recomposition identitaire progressivement assumés, à la fois au plan des collectifs et des individus.

Au terme de l'étude, les éléments de clôture de la transition restent flous car notre approche rend compte de l'ancrage subjectif de ce cheminement. L'engagement dans un nouvel espace professionnel génère déstabilisations, perte de repères individuels et collectifs et nouveaux questionnements. Progressivement, des processus de réélaboration, de distanciation, de différenciation sont mis en œuvre. La réappropriation collective et individuelle d'une nouvelle fonction (ou d'un nouveau métier) semble favoriser la construction d'une identité professionnelle mieux assumée et, à terme, revendiquée. De notre point de vue, cette identité s'inscrit dans une dynamique plus large, qui intègre les temps de transition et ne peut se comprendre que sur des temporalités relativement longues.

Bibliographie

- BALLEUX, A & PEREZ-ROUX T. (2014, à paraître). Autour des mots : « les transitions professionnelles ». *Recherche et formation*, 74
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- DUPUY et LE BLANC. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- FUMAT, Y., VINCENS, C. & ETIENNE, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux : ESF.
- LOUIS, JM et RAMOND, F. (2006). *L'enseignant référent au quotidien - Scolarisation des enfants handicapés*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- MALET, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines : note de synthèse. *Education et sociétés*, 23, 91-122.
- PEREZ-ROUX, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- PEREZ-ROUX, T. (2012, coord.). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3).
- TAP, P. (1998). Marquer sa différence, in J.C Ruano-Borbalan, *L'identité : l'individu, le groupe*,

Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition : entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, 41-52. <http://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2014-1-page-41.htm>

la société, Auxerre, Sciences Humaines, 65-68.

VENTOSO Y FONT, A. (2011). Devenir enseignant référent ou comment co-construire une posture professionnelle ? *Esquisse*, 54-55, 103-113.

VILAR, M-P. (2011). L'enseignant référent : témoignage sur un nouveau métier. *Esquisse*, 54-55, 75-92.