

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Analyse de la mise en pratique du pacte d'excellence dans l'accompagnement de l'enfant en situation de handicap

Partie I : Quelles particularités entre une décision politique
et son application sur le terrain ? analyse socio-politique

Partie II : Quelle identité professionnelle pour les
accompagnateurs d'enfants à besoin spécifiques dans
l'enseignement ordinaire ? analyse psychosociale

Auteur : Patricia Barthelemy
Promoteur I : Monsieur de Visscher
Promoteur II : Monsieur Gobert
Année académique 2018-2019
Master 60 en sciences du travail

Remerciements,

Merci à Messieurs de Visscher et Gobert qui m'ont permis de prendre un recul scientifique par rapport à une réalité de terrain. Qu'ils soient remerciés pour leurs précieux conseils et leurs propositions de lecture.

Merci à mon compagnon, Bruno Pirotte, pour cette longue année de patience ainsi que pour toutes ses relectures.

Merci à mon fils Barth, qui avec ses regards légèrement ironiques, m'a empêchée de me prendre trop au sérieux.

Merci à mes filles, Philippine pour son aide, ses conseils, ses encouragements et ses écoutes les soirs d'incertitude et Marie pour le partage de cette formation et ses soutiens permanents de co-étudiante.

Table des matières

INTRODUCTION	1
<u>PARTIE 1. QUELLES PARTICULARITÉS ENTRE UNE DÉCISION POLITIQUE ET SON APPLICATION SUR LE TERRAIN</u>	<u>3</u>
1. HISTORIQUE DE LA PÉDAGOGIE POUR ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP	4
2. LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE	5
2.1. LA CONSTRUCTION DU PACTE	6
2.2. LES ACTEURS DU PACTE.....	6
2.3. LE PROCESSUS PARTICIPATIF.....	7
2.4. LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE ET LES ENFANTS PORTEURS D'UN HANDICAP.....	8
2.5. MISE EN PRATIQUE DU PACTE DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE DE L'ENFANT AVEC HANDICAP	10
3. ANALYSE DE LA CONSTRUCTION ET DE LA MISE EN PRATIQUE DU PACTE.....	10
3.1. OBSERVATIONS SUR LE TERRAIN.....	10
3.2. PROPOSITION D'UN MODÈLE D'ANALYSE : NOTION DE STREET LEVEL BUREAUCRACY (MICHAEL LIPSKY)	11
3.2.1. INTRODUCTION	11
3.2.2. CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DE LA STREET LEVEL BUREAUCRACY	13
3.2.3. THE STREET LEVEL POLICY « LA POLITIQUE AU NIVEAU DE LA RUE »	14
4. AVANT LE PACTE	19
5. APRÈS LE PACTE	20
5.1. INTRODUCTION	20
5.2. LA STRUCTURE QUI ACCUEILLE L'ENFANT	21
5.3. LES ACCOMPAGNATEURS D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES	22
6. DISCUSSION	23
<u>PARTIE 2. QUELLE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE POUR LES ACCOMPAGNATEURS D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?</u>	<u>27</u>
1. INTRODUCTION	28
1.1. LE PACTE ET LE HANDICAP	28
1.2. LA PLATEFORME PII&A	29
CHAPITRE ÉLABORÉ SUR LA BASE D'ENTRETIENS, D'EXPOSÉS RÉALISÉS AVEC MONSIEUR GIL-OLIVIER DUMONT, PORTEUR DE CE PROJET AVEC D'AUTRES DIRECTEURS D'ÉCOLES SPÉCIALISÉES.	29

1.3.	LE FONCTIONNEMENT DE L'AIDE AUX ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE :	30
1.4.	LA QUESTION DE CET ARTICLE	32
2.	LA NOTION D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	32
2.1.	QUESTIONS DE DÉFINITIONS	32
2.1.1.	LA GÉNÉRALISATION, LA DIFFÉRENCIATION	33
2.1.2.	UNE IDENTIFICATION FIXÉE DANS LE TEMPS ?	33
2.1.3.	LES QUATRE MODÈLES THÉORIQUES DE ZIMMERMANN & AL.	34
2.1.4.	LA CRISES DES CATÉGORIES DES MÉTIERS	34
2.1.5.	LES RELATIONS DE POUVOIR ET LA CRISE DES IDENTITÉS	35
2.1.6.	LA SPÉCIFICITÉ DE L'ACTION ET LE DÉMANTÈLEMENT DES FORMATIONS	36
2.1.7.	LA VULNÉRABILITÉ DES PROFESSIONNELS	37
2.1.8.	LA COMPLEXITÉ DU MANDAT	38
3.	DISCUSSION	45
NOTE D'ARTICULATION		49
1.	INTRODUCTION	50
2.	LE MODÈLE DE STREET LEVEL BUREAUCRACY (SLB) ET L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ACCOMPAGNEURS D'ENFANTS À BESOINS SPÉCIFIQUES	51
3.	CONCLUSIONS	53
BIBLIOGRAPHIE		57

INTRODUCTION

Dans l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence de la Fédération Wallonie Bruxelles, visant un enseignement de qualité accessible à tous, un chapitre a été consacré aux enfants porteurs de handicap. L'objectif de la Fédération Wallonie Bruxelles est de permettre à ces enfants, dans la mesure du possible, d'avoir accès à l'instruction pédagogique dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Pour ce faire, un nombre d'aménagements ont été définis en fonction des besoins spécifiques de chaque situation. Il s'agit des aménagements raisonnables.

L'enfant avec handicap rentrera dans un programme d'inclusion ou d'intégration en fonction de ses besoins. Dans le programme d'inclusion, l'école accueillante devra mettre en place une série d'aménagements en fonction de la spécificité du handicap et des besoins de l'enfant. Dans le programme d'intégration, le jeune bénéficiera en outre d'un accompagnement pédagogique d'une moyenne de quatre périodes par semaine avec un professionnel formé aux caractéristiques de son handicap. Ces professionnels sont engagés par des écoles spécialisées.

En réponse à ces prérogatives, une série de directeurs d'école ont décidé de se réunir pour mutualiser leurs forces et leurs compétences en créant une plateforme : la Plateforme Inter réseaux, Intégrations et Accompagnements (PII&A). Cette plateforme regroupe actuellement 10 écoles spécialisées fondamentales et secondaires. Elle prend en charge 250 enfants à besoins spécifiques. Ensemble, 60 accompagnateurs travaillent avec des jeunes dans 62 écoles ordinaires différentes. De plus, cinq coordinateurs sont engagés pour leurs compétences spécifiques dans différents domaines du handicap. Ce projet est un projet pilote qui a débuté en septembre 2019 pour une durée de deux années. Un bilan sera fait au terme de celles-ci

pour analyser s'il répond bien aux missions définies dans le cadre du Pacte. Un autre projet de plateforme existe également dans le réseau libre confessionnel (SeGEC). Il s'agit du PARI (Pôle Aménagements Raisonables et Intégrations).

Les questions posées dans ces articles tourneront autour de la réalité des deux extrêmes dans la chaîne de décisions de pratiques professionnelles. Il y a « celui » qui décide, « le politique » qui met en place une série de modalités sur base desquelles il pourra prendre des décisions et de l'autre côté, il y a le travailleur de terrain qui n'est pas lié directement à son « manager ». Chaque professionnel travaillant avec un enfant, est sous la direction de son directeur, lui-même sous la responsabilité de son Pouvoir Organisateur, à son tour dépendant de son réseau. Ce travailleur sera toutefois celui qui décidera en dernier recours auprès des bénéficiaires dont il a la charge. Mais qui est-il ce professionnel qui accompagne durant quatre périodes par semaine un enfant à besoins spécifiques dans une école ordinaire ? À quelle identité professionnelle peut-il se raccrocher ?

PARTIE 1. QUELLES PARTICULARITES ENTRE UNE DECISION POLITIQUE ET SON APPLICATION SUR LE TERRAIN

Analyse socio-politique selon le modèle de la Street-Level Bureaucracy à partir de la mise en
place du Pacte pour un Enseignement d'Excellence
pour les élèves à besoins spécifiques

1. HISTORIQUE DE LA PEDAGOGIE POUR ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP

C'est au XVIIIème siècle en France que l'on peut trouver des traces de la première école pour enfants avec handicap. Il s'agissait d'une classe pour enfants avec surdité. En Belgique, c'est en 1819 que fut fondé, par Jean Baptiste Pouplin, l'Institut Royal des Sourds-Muets et des Aveugles (Lemaire, 1997).

Si des initiatives isolées apparaissent, il faut attendre encore de nombreuses années pour que l'enfant avec handicap soit considéré comme un enfant capable d'apprentissage pédagogique.

Le 19 mai 1914, une loi portant sur l'obligation scolaire comporte un article au sujet des « enfants faiblement doués ou enfants arriérés ou enfants anormaux ». Cette loi va imposer aux « établissements disposant de moyens importants » d'organiser des classes pour ces enfants déficitaires (Gautier & Hullebroeck, 2015). Cependant, aux enfants à handicap se rajoutent des enfants dont les difficultés scolaires ont pour origine une pauvreté sociale, induisant des difficultés à suivre l'enseignement avec leurs pairs. Les enseignants font le constat, déjà alors, de la pauvreté de leurs outils et estiment que ces enfants « anormaux » doivent être pris en charge dans le cadre d'un environnement particulier.

Dix ans plus tard, le 10 mai 1924, paraît un arrêté ministériel qui engage les écoles normales à préparer un « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux ». Des classes annexées sont alors créées au sein des écoles ordinaires.

Il faudra attendre la mise en application de la loi du 6 juillet 1970 pour voir apparaître les contours de l'organisation d'un enseignement appelé encore à l'époque « spécial » pour des enfants de 3 à 21 ans. C'est alors que de nouvelles écoles vont voir le jour, un transport scolaire sera organisé pour les enfants avec handicap dans la mesure où leur école sera souvent éloignée de leur domicile.

Quelques années plus tard, un arrêté royal du 28 juin 1978, va déterminer et organiser ce que sont encore aujourd'hui les 8 types d'enseignement « spécial » qui permettent d'apporter aux jeunes l'aide en tenant compte de la spécificité de leurs besoins (Type 1 : retard mental léger ; type 2 : retard mental modéré à sévère ; type 3 : troubles du comportement ; type 4 : déficience physique ; type 5 : enfant malade ou en convalescence ; type 6 : déficience visuelle ; type 7 : déficience auditive ; type 8 : troubles de l'apprentissage).

Il a fallu attendre la loi du 11 mars 1986 pour que certains enfants porteurs de handicap puissent suivre leur enseignement dans l'ordinaire. Cette loi s'adressait à des enfants avec handicap physique, déficience visuelle ou encore déficience auditive.

Mais ce n'est que quelques années plus tard encore que l'arrêté ministériel du 3 janvier 1995 permet d'intégrer ces mêmes enfants de façon permanente et totale dans l'enseignement ordinaire.

L'évolution se marque grâce au décret du 3 mars 2004 qui va organiser l'enseignement, qui ne s'appellera plus désormais spécial mais spécialisé. Ce décret permet un accompagnement professionnel des jeunes avec handicap physique, déficience auditive ou visuelle dans l'enseignement ordinaire.

Mais certains élèves à besoins spécifiques étaient encore oubliés dans ces organisations et c'est un décret du 5 février 2009 qui va permettre à tous les élèves à besoin spécifique de pouvoir bénéficier de l'enseignement spécialisé. C'est ainsi qu'ont pu apparaître des pédagogies différenciées pour des enfants avec autisme, avec polyhandicap, avec aphasie ou dysphasie.

Un décret du 13 janvier 2011 va étendre les projets d'intégration à tous les types de handicaps.

Enfin, l'intégration pour tous les enfants à besoins spécifiques a pu être mise en place grâce à la circulaire 3578 du 19 mai 2011.

Au vu de ce rappel de textes législatifs, il nous paraît évident que la prise en charge pédagogique de l'enfant avec handicap n'en est qu'à ces balbutiements.

2. LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

En 2015, débutait un travail conséquent au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles et particulièrement dans son cabinet de l'enseignement. Il s'agissait de travailler sur la mise en place d'un projet ambitieux visant à offrir « un enseignement de qualité et un parcours de réussite à chaque élève ». (Bruxelles F. W., Comprendre le Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017)

Le Pacte regroupe cinq axes, dont un est consacré au développement de l'école inclusive. Dans ce domaine il est question de pédagogie différenciée pour chaque enfant à besoin spécifique quels que soient « leur profil scolaire, leur origine sociale ou leurs types d'intelligence ... ». L'école inclusive permettra aussi, dans toute la mesure du possible, aux enfants à besoins spécifiques de poursuivre leur scolarité dans l'enseignement ordinaire, moyennant des aménagements raisonnables ». (Bruxelles F. W., Comprendre le Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017)

2.1. La construction du Pacte

Le Pacte pour un enseignement d'excellence s'est élaboré dans un cadre structuré autour d'une volonté d'un travail participatif.

2.2. Les acteurs du Pacte

Organisés en quatre groupes, les acteurs de l'élaboration du Pacte semblent avoir été choisis pour rassembler un plus grand nombre de participants directement liés à l'enseignement, de même que d'experts d'horizons professionnels différents.

Le premier groupe est le comité d'accompagnement du Pacte dont le rôle est de se prononcer à chaque étape sur les résultats du travail. Il est composé, entre autres, de représentants des parents, des fédérations des pouvoirs organisateurs, des responsables syndicaux, des recteurs des Universités et des Hautes Écoles. Nous y retrouvons bien évidemment des représentants de différents organes politiques. Enfin, cet organe est complété de représentants de la ligue des familles, le Délégué Général aux droits de l'enfant, des représentants du monde culturel, de partenaires sociaux et économiques.

Le groupe central (GC) a pour mission de gérer l'organisation des groupes de travail, l'élaboration et la mise en pratique des décisions prises dans le cadre du travail du Pacte. Il s'agit d'un groupe multidisciplinaire constitué de représentants des organes également présents dans le comité d'accompagnement. Il est, de plus, conseillé par le comité scientifique constitué des représentants des Universités et des Hautes Écoles, du représentant de la Fondation Roi Baudouin ainsi que de consultants ou d'experts.

Le troisième groupe a été créé après un travail de problématisation des questions à investiguer pour atteindre un enseignement d'excellence. Douze sous-groupes de travail ont été créés pour réfléchir autour de quatre Axes Thématiques. Le deuxième de ces axes à savoir « améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires » concerne les besoins spécifiques des enfants porteurs de handicap. Il a comme objectifs de « renforcer l'orientation des élèves, la lutte contre l'échec et contre le décrochage ». Deux thèmes sont définis. Il s'agit d'une part de « définir les modalités d'une orientation positive tout au long du parcours scolaire » et d'autre part de « favoriser la réussite des parcours scolaires et des approches pédagogiques individualisées et inclusives et réduire l'échec, le redoublement et le décrochage ».

Le quatrième groupe forme le comité scientifique. Il est constitué à la fois de représentants de toutes les universités, d'experts de l'OCDE et de l'Union Européenne ainsi que de consultants extérieurs.

2.3. Le processus participatif

Tout au long du travail de conception du Pacte, l'attention est accordée aux échanges participatifs. Le processus même de ces échanges a été réfléchi pour permettre la plus grande neutralité. Dans cet objectif, l'organisation de ces moments a été confiée à des acteurs externes que sont des professionnels de l'animation, l'IFC (Institut de la Formation en Cours de Carrière), les Hautes Écoles et les Universités. Tous les acteurs du monde civil sont concernés par ces échanges. En plus de vouloir associer les acteurs de terrain à la démarche, des échanges sont organisés pour expliquer les enjeux et les orientations de cette réforme de l'enseignement. Sur le site du Pacte pour un enseignement d'excellence (www.pactedexcellence.be), un calendrier de ces rencontres est régulièrement mis à jour pour permettre aux citoyens de participer ou de s'informer.

Ces processus participatifs s'adressent à différents groupes cibles. Ils sont destinés aux élèves, aux parents, aux personnels de l'enseignement, aux personnels de l'enseignement et aux citoyens.

Pour les élèves, ces rencontres sont gérées par des organisations de jeunesse. Il est question de thèmes tournant autour des axes principaux du Pacte avec, dans le cadre qui nous préoccupe, des échanges concernant l'école inclusive.

Pour les parents, des tables de dialogues sont proposées. Elles permettent d'échanger des points de vue qui servent, grâce à des techniques « d'intelligence collective », à concrétiser la thématique étudiée. Il y est question, entre autres et dans le domaine qui nous intéresse particulièrement dans ce travail de réfléchir autour des aménagements raisonnables et des nouveaux rapports entre parents-école et CPMS (Centre Psycho Médico Sociaux).

Pour les personnels de l'enseignement, ce sont des ateliers pédagogiques ainsi que des groupes de discussions autour de thèmes spécifiques qui sont organisés. Dans ce groupe, il est aussi question des aménagements raisonnables

Enfin, pour le personnel de l'enseignement et les citoyens, la participation est réalisée sous une méthodologie participative individuelle ou collective par média informatique sans confrontation directe. La thématique choisie concerne un domaine non étroitement lié au sujet

de ce Paper mais qui impacte cependant les enfants en intégration. En effet, il interroge sur l'allongement du tronc commun ainsi que sur la grille horaire.

Chaque rencontre fait l'objet de rapports qui ont servi lors de l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ainsi pour le thème de l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, les questions débattues avec les participants, sont les mêmes qui seront abordées par les groupes de travail dans le deuxième axe de réflexion. Il s'agit de débats tournant autour de l'objectif de l'intention de « diminuer le nombre d'enfants qui sont trop vite envoyés de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécialisé », de « renforcer la prise en charge d'enfants à besoins spécifiques (« dys »,HP,TDAH...)»¹ dans l'enseignement ordinaire », de « procéder à une évaluation régulière et transparente de l'adéquation des aménagements raisonnables mis en place » et enfin « mieux encadrer l'orientation sur l'ensemble du parcours de l'élève ».

2.4.Le Pacte pour un enseignement d'excellence et les enfants porteurs d'un handicap

Cinq grands axes ont été développés dans le Pacte d'excellence. L'axe stratégique N°4 s'oriente vers un travail qui a comme objectif « d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement » (Bruxelles F. W., le Pacte pour un enseignement d'Excellence, 2017)(223)

L'avis du Pacte est explicite : « comme illustré dans notre diagnostic, notre système scolaire sépare – bien plus que dans d'autres pays - les élèves en fonction de leurs profils psychosociaux, de leur type d'intelligence, de leur origine sociale, de leurs résultats scolaires »(224). Il s'agit donc de prendre en compte les différences de chaque jeune quelle que soit l'origine de ces différences. Et pour agir dans cette voie, le Pacte parle d'école inclusive tout en promettant aux pédagogues de terrain de recevoir du soutien pour faire face au grand nombre de profils différents d'élèves.

¹ Dys : dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxique

HP : Haut Potentiel

TDAH : Troubles Déficitaires de l'Attention et Hyperactivité

Cet axe N°4 se concentre également sur les enfants en difficultés scolaires dont les causes peuvent être multiples. Une partie de ces jeunes sont des enfants à besoins spécifiques en raison d'un handicap avéré. Le Pacte encourage l'inclusion ou l'intégration totale ou partielle de ces enfants moyennant des aménagements raisonnables et un soutien de professionnels de l'enseignement spécialisé.

Le raisonnement des auteurs du Pacte est inversé par rapport aux pratiques antérieures. En effet, auparavant, l'enfant à besoin spécifique ne pouvait prétendre à quatre heures de soutien pédagogique qu'à la condition d'être au préalable passé dans un enseignement spécialisé. Cependant, ce mode de fonctionnement a des effets pervers tels que de devoir mettre momentanément un enfant dans l'enseignement spécialisé pour qu'il puisse bénéficier ensuite de ces aides en repartant dans l'ordinaire ou encore de réaliser une intégration temporaire totale qui permettait de laisser le jeune dans son école ordinaire tout en étant inscrit dans les listes des élèves de l'enseignement spécialisé. Dans ce cas de figure, l'école ordinaire ne peut pas compter le jeune dans sa population au contraire de l'école spécialisée dans laquelle celui-ci est inscrit, sans être présent.

Un autre objectif du Pacte pour un enseignement d'excellence est de « décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé »(248). Pour y arriver neuf orientations vont devoir être prises en compte. On y retrouve, entre autres, un travail au sein même de l'enseignement spécialisé avec des analyses précises des caractéristiques des enfants qui fréquentent cet enseignement, leurs handicaps, les raisons de cette fréquentation, l'influence des milieux socio-économiques, les mouvements vers les projets d'inclusion, d'intégration..... Dans cet objectif de décloisonnement, le législateur vise une clairement une diminution du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé avec « une réforme de l'orientation, une réforme du mécanisme de l'intégration, la réforme de l'enseignement spécialisé du type 8 ainsi que la suppression progressive de l'envoi dans le spécialisé des enfants 'Dys' (ces enfants, ainsi nommés par le Pacte sont des enfants dyslexiques et /ou dyscalculiques et /ou dyspraxiques) tout en maintenant la possibilité d'orientation dans certaines situations strictement définies » (Bruxelles F. W., Comprendre le Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017).

Le Pacte prévoit la création de Pôles territoriaux, qui mutualiseront les moyens alloués à l'accompagnement des enfants en situation d'handicap. Ces pôles devront répondre à certains critères tels que celui de travailler dans un « bassin géographique », d'avoir une taille critique minimale. Il pourra, sur base volontaire, être créé en interréseaux (une première dans

l'enseignement !). L'objectif est de gérer ces projets avec les moyens équivalents à ceux donnés actuellement aux projets d'intégration.

2.5. Mise en pratique du Pacte dans le domaine de la pédagogie de l'enfant avec handicap

À partir du premier septembre 2018, le Pacte pour un enseignement d'excellence devait être appliqué dans certaines de ses orientations. Dans le domaine qui intéresse ce travail, il s'agit de respecter des considérations telles qu'une orientation moins rapide vers le spécialisé ainsi que la mise en place d'aménagements raisonnables qui permettent d'accueillir les jeunes à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires.

Pour soutenir les écoles ordinaires, il a été demandé aux écoles spécialisées de créer des pôles territoriaux dans chacun desquels une école spécialisée chapeaute toutes les écoles ordinaires qui accompagnent des enfants à besoins spécifiques. L'objectif de ces pôles est d'accompagner ces enfants durant un certain nombre de périodes par semaine. Les écoles spécialisées ont également un rôle de formation aux handicaps, aux besoins spécifiques, à l'utilisation des aménagements raisonnables ainsi qu'à la collaboration avec le cercle familial de l'enfant.

En ce jour, deux plateformes ont été créées.

La première plateforme est le « PARI » (Pôle Aménagements Raisonnables et Intégrations), au sein du réseau libre professionnel (SeGEC).

La deuxième se nomme PII&A : Plateforme Inter réseaux ,Intégrations et Accompagnements qui, comme son nom l'indique travaille de manière transversale.

Si le PARI fonctionne effectivement en pôles territoriaux tels que pensés par le Pacte, la PII&A se distingue par deux points importants.

D'une part, elle s'est orientée vers un choix de travail en interréseaux. D'autre part, dans un souci de pertinence et de spécificité des interventions, cette plateforme a décidé d'entourer chaque jeune par un personnel formé spécifiquement à son handicap et à ses besoins spécifiques.

3. ANALYSE DE LA CONSTRUCTION ET DE LA MISE EN PRATIQUE DU PACTE

3.1. Observations sur le terrain

En analysant le travail qui a été réalisé dans le cadre de l'élaboration du Pacte, on ne peut que constater la volonté d'élaborer ce projet en accord avec le « terrain » puisque de nombreux

échanges itératifs ont été proposés. Cependant dans l'analyse des comptes rendus des sessions de travail, on observe la pauvre participation des enseignants. La question du « pourquoi » devra être posée pour comprendre cette réalité. Mais ce ne sera pas l'objet de ce travail.

Sans avoir trouvé d'étude scientifique concernant la position des acteurs de terrain par rapport à ce Pacte, on peut observer qu'une bonne partie des travailleurs mettent actuellement en doute ces nouvelles visions de l'enseignement en général et en particulier les mesures portant sur la pédagogie pour les enfants à besoins spécifiques dans des structures scolaires ordinaires.

La revue « Éduquer » du mois de mars 2017 laisse une large place à une analyse de différentes critiques : « le texte actuel du « pacte » est flou, imprécis, sans échéances claires, sans implication véritable des acteurs de terrain, enseignants et chefs d'établissement, sans moyens financiers adaptés aux ambitions déclarées ». (Perceval, 2017) Un dossier réalisé par Patrick Hullebroeck dans la même revue pose une quantité de questions ayant trait tant à l'élaboration même du Pacte qu'aux pistes que celui-ci propose. Il met en cause, entre autres, le fait que ce Pacte n'a pas traité la question des divers réseaux, qu'il propose tellement de modifications qu'il induit plutôt de l'immobilisme tant la tâche est lourde. Il met également en avant que les écoles sont limitées dans leurs pouvoirs de décisions du fait d'une autorité centrale omnipotente : « les objectifs généraux étant définis par l'autorité centrale, l'autonomie des équipes pédagogiques porte essentiellement sur le niveau des stratégies, à savoir, les choix pédagogiques et le management d'équipe » (16) (Hullebroeck, 2017).

La question que l'on peut se poser concerne la réalité même de l'écart entre les décisions qui sont prises à un échelon politique, par des personnes qui sont responsables de l'orientation, de l'organisation et des moyens financiers et de leur mise en pratique sur le terrain loin des cabinets ministériels.

3.2. Proposition d'un modèle d'analyse : notion de Street Level Bureaucracy (Michael Lipsky)

3.2.1. Introduction

Dans le site du Politiste, la vision de l'analyse de la mise en œuvre de l'action publique doit tenir compte de deux approches complémentaires. D'une part il est nécessaire d'analyser par le haut « top-down ». Cette analyse va devoir partir de ce qui a été décidé, d'analyser les éléments qui doivent intervenir comme l'organisation, le financement... Cette analyse concerne donc les décideurs, nous ne nous pencherons pas sur cette partie.

D'autre part, il faut analyser par le bas « bottom-up ». Il convient alors de se pencher sur le terrain et sur les acteurs qui mettent les décisions politiques en œuvre et, notamment, ceux qui remettent en question les décisions actuelles .

Michael Lipsky s'est intéressé il y a déjà plus de 30 ans à la question de l'interface entre les décisions politiques et leur mise en pratique sur le terrain. Il a publié sa théorie dans son ouvrage : « Street-Level Bureaucracy ; Dilemmas of the individual in Public Services » en 1980 (réédité en 2010). Il s'agit d'analyser le passage de la décision politique à sa réalisation. En effet, les caractéristiques des mises en pratique des politiques publiques par des professionnels de terrain entraînent des observations communes à l'ensemble des secteurs concernés.

Avec son ouvrage, il a voulu mettre l'accent sur les professionnels de terrain à la fois porteurs de la politique publique et qui, la pratiquant, deviennent de facto, acteurs dans l'élaboration de ces politiques (policy-makers). En effet, les personnes qui mettent en pratique des décisions politiques sont des personnes de terrain directement en contact avec les bénéficiaires des services. Ces travailleurs de terrain dont Michael Lipsky décrit la situation sont, entre autres, les policiers, les enseignants et les travailleurs sociaux. Nonobstant le fait qu'ils sont sur le terrain, ils restent les interfaces entre « le politique » et les bénéficiaires dont ils s'occupent. En ce sens, ils représentent l'autorité.

L'intérêt de sa publication est de pointer l'attention sur ce qu'engendre réellement pour un travailleur cette place « entre et dedans ». Il prend également le parti de rassembler une série de professionnels différents sous cette appellation de « Street-Level Bureaucrats » SLB. En effet, à travers des fonctions différentes, ils vont être réunis par les caractéristiques communes à leur position.

Ces caractéristiques principales viennent du fait qu'ils ont des liens directs et réguliers avec des citoyens. Ils ont un pouvoir discrétionnaire par rapport à ces relations, c'est-à-dire qu'ils prennent des décisions en tenant compte de leur propre jugement et ne font donc pas une simple application de règles édictées. Ils bénéficient également d'une autonomie importante par rapport à leur hiérarchie.

Ce que les SLB ont appris dans leurs formations, ce qu'ils connaissent des règles et des lois, ils vont devoir l'appliquer et prendre des décisions dans des situations sur le terrain loin des « cas d'école ». Leur pratique va leur demander des aptitudes professionnelles dans des situations nécessitant à la fois respect des lois, efficacité et rapidité.

L'auteur démontre dans son ouvrage que les décisions que doivent prendre les acteurs de terrain ne sont pas des décisions « automatiques et mécaniques ». En effet, les SLB vont en permanence devoir adapter leurs comportements professionnels dans une attention à la fois inspirée par la décision politique, en amont, et orientée vers le bénéficiaire de ces règles, en aval. Ces situations engendrent dès lors une série de biais et de malaises dans la mise en pratique des décisions prises à l'échelon politique.

3.2.2. Caractéristiques spécifiques de la Street Level Bureaucracy

L'inconfort

Michael Lipsky décrit et justifie le réel inconfort des SLB par différents dilemmes dans lesquels ils doivent fonctionner.

Ils sont confrontés à un « haut degré d'incertitude », du fait de la complexité même des bénéficiaires qui sont des individus avec leurs besoins propres et spécifiques. Evelyn Z. Brodtkin (Brodtkin, 2012), dans un entretien accordé à Pierre-Yves Baudot fait par ailleurs le constat d'une différence de degré de complexité de la mise en application de décisions politiques en fonction du domaine. En effet, une décision en matière d'application de la TVA par exemple, n'est en rien comparable aux décisions qu'ont à prendre des travailleurs dans le domaine de la santé, de l'éducation...en insistant sur le fait que « la mise en œuvre nécessite, pour ceux qui travaillent dans des organisations de proximité, des activités complexes et discrétionnaires »(11).

Devant à la fois respecter les décisions politiques et les bénéficiaires, les SLB sont confrontés à des dilemmes pour prendre leurs décisions. La présence des bénéficiaires qui attendent des réponses les oblige à « trancher » sachant que les « clients » interpréteront l'indécision comme une incompétence ou un manque d'autorité, qui aura à son tour des conséquences sur leurs interactions ultérieures.

Pression sur la rapidité d'action

Se rajoute à ce service individualisé, la rapidité avec laquelle les décisions qui se succèdent doivent être prises. Afin d'avoir une action adaptée et optimale, il convient de pouvoir s'appuyer sur des informations fiables. D'autre part, le travailleur doit gérer un nombre important de dossiers.

Cette pression de la productivité dans la réalité de terrain rend la tâche particulièrement difficile. Michael Lipsky insiste sur l'importance de la charge de travail en lien avec les

responsabilités des SLB. Très souvent, ces derniers doivent prendre des décisions importantes sans avoir pu avoir le temps d'investiguer plus en avant auprès des bénéficiaires pour affiner leur jugement.

Place des tâches administratives

Une autre difficulté à laquelle sont confrontés les SLB est le temps qu'ils doivent allouer à l'administration. Lipsky parle pour un travailleur social de 60% de temps consacré à cette tâche. Ce temps ne pourra donc pas être consacré à l'interaction avec les bénéficiaires.

La question des ressources

Une caractéristique décrite par l'auteur est le cercle vicieux de la problématique des ressources. En effet, avec les moyens alloués, il est souvent impossible de prendre en charge toutes les demandes, tant celles-ci sont nombreuses. Les SLB sont extrêmement frustrés de cette situation. Pour satisfaire un maximum de besoins, ils travaillent en permanence à la limite des ressources perçues. Et, lorsque de plus grands moyens sont mis à leur disposition, ceux-ci ne sont pas utilisés pour un plus grand confort de travail, mais plutôt pour satisfaire davantage de demandes et réduire, de manière marginale, les listes d'attente. De plus, en prenant l'exemple des classes « surpeuplées » qui ne permettent pas l'individualisation des apprentissages, Lipsky décrit les conséquences de la mise à disposition d'une trop faible augmentation de moyens. Dans de telles situations, cette augmentation marginale ne sera pas suffisante pour diminuer la pression sur le travailleur.

Il explique ce « phénomène » par trois raisons. La première est que l'augmentation des moyens ne « dépasse pas le seuil en dessous duquel la pratique s'améliore sensiblement ». La deuxième concerne la pression de la charge de travail qui elle-même contribue à « créer un milieu qui subsiste même si les conditions s'améliorent légèrement ». Enfin, les différents facteurs qui interviennent dans la charge de travail interagissent ensemble. Et même si l'un de ces éléments est légèrement modifié, il ne suffit pas à influencer l'ensemble de la situation (37).

3.2.3. The Street Level Policy « la politique au niveau de la rue »

Entre le respect des lois et les relations humaines

L'auteur exprime la difficulté de pratiquer une politique « au niveau de la rue ». En effet, le professionnel est face à une contradiction. D'un côté, il offre un service basé sur les relations humaines avec de l'interaction, du soin et des responsabilités. De l'autre côté, il s'agit d'un

service public qui se doit de respecter des principes d'égalité de traitement et de mise à distance émotionnelle.

Dans le modèle d'interaction humaine, Lipsky parle même de la notion du « mythe de l'altruisme ». Il s'agit de la croyance que tous les bénéficiaires peuvent profiter à égalité des mêmes services et avantages. Les écoles de formation enseignent des savoirs mais rarement comment il convient de traiter des personnes ou des grands groupes à la fois. Ce qui entache certainement les relations SLB/bénéficiaires.

Ces derniers attendent des SLB des actions qui ne sont pas de leur ressort. Ils leur demandent d'être leurs défenseurs auprès des avocats, des services sociaux... . Il semble évident que les SLB apportent à leur travail une part importante de leur humanité, indépendamment de leur statut salarial et de ce qu'il leur est demandé. Mais ils sont confrontés à de nouveaux dilemmes dans ce rôle qui leur est attribué. En effet, contrairement aux avocats, les SLB doivent contrôler ce qu'ils ont alloué aux bénéficiaires et, le cas échéant, se retourner vers ceux qui n'auraient pas respecté les règles d'attribution. De plus, ils doivent tenter de traiter tous les bénéficiaires sur un pied d'égalité et diviser toutes les ressources pour qu'un maximum de bénéficiaires puissent en profiter. Cette réalité est source de tension chez les travailleurs.

Pour Lipsky, il est essentiel que ce qu'il appelle la bureaucratie du niveau supérieur aide à clarifier les objectifs et le cadre de ces réformes.

Il remet également en question la question d'un pouvoir discrétionnaire total des SLB qui peut entraîner des dérives en fonction de leurs choix personnels au détriment des bénéficiaires.

Christin Achermann (Achermann, 2008) dans son article « Bureaucrates anonymes ou êtres humains agissant en « leur âme et conscience » ? » insiste également sur l'importance d'un cadre dans lequel le pouvoir discrétionnaire peut se développer. « Le pouvoir discrétionnaire démontre que les actions des personnes chargées d'appliquer une loi ne sont pas le reflet direct de celle-ci. Les règles juridiques...établissent un cadre qui oriente, qui offre des possibilités et qui définit des limites aux actions des agents de terrain » (19).

Weller (Weller, 2000) parle également de cette tension en opposant ce qu'il appelle « la bureaucratie froide à la bureaucratie chaude » (96). Caricaturalement décrite, la bureaucratie froide serait celle qui pratiquerait la « stricte application de la loi », et la bureaucratie chaude serait celle qui tiendrait compte du terrain, des interactions avec les bénéficiaires et de l'adaptation individuelle des mandats. Si ces deux « perspectives personnelle et

impersonnelle » (103) semblent s'opposer, Weller insiste sur l'importance de mettre ensemble ces deux positions. Il défend l'existence d'une organisation bien définie et claire qui permet le travail des agents de terrain « leur assurant de pouvoir rentrer chez eux le soir sans drames ni tourments bien qu'ayant fait face à des situations difficiles » (103).

Lipsky, parle encore des processus de simplification auxquels les SLB font appel pour contrer la pression de la rapidité d'actions et pour appliquer leurs décisions. Si cette démarche est logique, il ne faudrait pas oublier d'analyser ce qui amène à une situation de simplification et le cadre général de cette simplification. Dans ce cas de figure, on peut dire que ce sont les travailleurs du terrain qui décident de la politique. Cependant, Weller le rejoint dans ce sens, il est important d'analyser ces processus de simplification pour éviter qu'il y ait un trop grand écart entre des bénéficiaires qui pourraient profiter des services et d'autres qui en seraient exclus.

L'efficacité du travail du SLB va dépendre d'un bon nombre de facteurs liés aux caractéristiques même de cette position entre le monde politique et les citoyens. Lipsky analyse le fait que certains de ces travailleurs, comme dans toute autre profession, peuvent manquer de résultats du fait de leur incompétence ou de leur inexpérimentation. Dans son interview, Brodtkin insiste quant à elle sur l'importance qu'ont les SLB dans « le contenu réel et la qualité de la politique mise en œuvre »(12). Elle se met dès lors dans l'analyse de la compétence du prestataire de services, ce qui implique l'existence d'une responsabilité personnelle qui va implémenter la façon dont la « règle politique » va être appliquée.

Cependant, Lipsky insiste également sur le constat qu'il existe de nombreuses situations où l'inadéquation du service tient de la nature du travail plutôt que de l'efficacité du travailleur.

Le pouvoir discrétionnaire

Vincent Dubois (2012) s'attache, quant à lui, au concept de pouvoir discrétionnaire des SLB qu'il analyse comme « tour à tour un gage de souplesse et d'adaptation aux réalités de terrain ou comme un risque d'un arbitraire bureaucratique contraire à l'égalité de traitement des usagers voire dangereux pour leur liberté. »(5). Ce pouvoir discrétionnaire permet aux travailleurs de mettre en pratique les mandats avec une certaine souplesse en fonction de ce qu'ils jugent sur le terrain à un moment précis. Mais Dubois pousse le raisonnement encore plus loin en interrogeant le fait que les politiques publiques laissent sciemment une marge de manœuvre aux SLB. Il met en évidence le paradoxe devant lequel ces travailleurs peuvent se trouver. En effet ils ont le devoir de se positionner par rapport à des mandats qui sont

expressément laissés flous et cependant, ils n'ont pas le pouvoir de décision, sur le subventionnement par exemple.

En outre, dans son article « une controverse au guichet : vers une magistrature sociale », Jean-Marc Weller met l'accent sur la précarisation des publics et ses conséquences dans le rôle des agents de terrain (Weller, 2000). Pour Weller, si les agents de terrain sont les plus pertinents pour pouvoir donner une aide spécifique et adaptée aux bénéficiaires, le danger existe de promouvoir l'attention à l'individu au détriment du groupe social créant ainsi des disparités notables dans l'aide fournie. C'est le passage de la logique d'égalité vers la logique d'équité dont il parle dans son article (93).

Description de fonctions ambiguës

Pour Lipsky, les SLB doivent souvent prendre des décisions dans des situations où leur description de fonction est ambiguë. Il parle des travailleurs sociaux face à des ambiguïtés d'objectifs. Il prend en exemple le taux de récidive chez les criminels. Or, il n'y a pas de consensus sur les techniques ou les approches à utiliser entre les travailleurs sociaux, les psychiatres et les responsables de prisons dans ce domaine spécifique.

Pour Lipsky, les conflits d'objectifs et de rôles du SLB sont assez récurrents. Ils sont de trois ordres. D'abord, des objectifs centrés sur le bénéficiaire vont s'opposer aux objectifs d'ingénierie sociale (qui permet de pratiquer la même chose chez tous sans tenir compte de l'individu). Ensuite s'adresser au bénéficiaire de manière individuelle va perturber les objectifs centrés sur une organisation générale et enfin, autour des objectifs définis pour le bénéficiaire, gravitent des groupes qui sont en conflit entre eux. Dans ce troisième type de conflits, il est question du groupe de pairs du SLB ou de professionnels qui jouent un rôle complémentaire dans la prise en charge du bénéficiaire, mais aussi du groupe d'où émergent les décisions et enfin du groupe du public.

Le stress des SLB

Weller (Weller, 2000) attire l'attention sur des questions portant sur la pratique des agents de terrain « sur leurs doutes, et leurs tensions ». Comment s'ajuster aux personnes dans une interaction ? Comment les « faire parler » sans se laisser déborder ? Comment réguler l'accueil au guichet et la gestion de la file d'attente ? Comment concilier l'écoute attentive des usagers et les contraintes de productivité ? »(100)

La situation particulière des SLB entraîne un type de souffrance particulier. Pour Lipsky, du point de vue de la direction, « les bureaucrates de la rue » sont des travailleurs « ressources »

qui doivent appliquer des tâches déterminées par décision politique. Mais en raison de la nature même de ces tâches, les travailleurs vivent leurs situations de travail en tant qu'individus, puisqu'ils sont en relation permanente avec les bénéficiaires de leurs services. Et c'est donc en tant qu'individus qu'ils réagissent au stress qu'ils subissent.

Lipsky énonce un nombre important de SLB confrontés à des stress concernant de la violence physique. Il prend en exemple les policiers bien évidemment mais également les enseignants qui ne sont pas épargnés par cette réalité. Cependant, il met également en avant un autre type de stress et relève l'importance de la souffrance psychique dans un bon nombre de situations professionnelles.

L'auteur cite une étude (Galper, 1975) qui met au jour trois indicateurs qui vont être en relation avec « une santé médiocre » du SLB. Nous avons d'ailleurs déjà abordé ces facteurs au préalable. Il s'agit de l'insuffisance des ressources, de rôle ambigu de certaines tâches ainsi que la surcharge de travail.

L'évaluation du travail

Il reste encore un élément qui entraîne une tension chez les SLB. Il concerne le sentiment que ces derniers ont d'être sous le contrôle des autorités. Lipsky cite Kirkham qui attire l'attention sur le sentiment que les travailleurs - dans la situation qu'il décrit, à savoir des policiers - ont d'être pris en étau entre la pression de cette autorité et la nécessité d'être rapide dans leurs prises de décisions (Kirkham, 1974).

L'évaluation de l'action des SLB est complexe. Il existe des normes que l'on peut utiliser. Cependant, celles-ci sont des normes quantitatives de performance (par exemple le nombre de dossiers que le travailleur social a traité ou encore le nombre d'arrestations mensuelles que le policier réalise...) et ne concerne pas les analyses des capacités de traitement qualitatives des dossiers des bénéficiaires. Selon l'auteur, les évaluations des organisations des SLB ont tendance à se diriger plutôt vers l'analyse de l'organisation plutôt que celle du travail en lui-même.

L'amélioration du service par le retour des bénéficiaires sur le service

Lipsky cite Hirschman (Hirschman, 1970) (52) qui définit les deux sources qui poussent une organisation quelle qu'elle soit à s'améliorer : en analysant ce qui ne fonctionne pas. On peut prendre en compte d'une part, les membres ou les bénéficiaires qui quittent l'organisation pour non-satisfaction, et d'autre part les autres personnes qui, sans partir, expriment les dysfonctionnements qu'ils observent. Cependant, pour adopter ces comportements, il est

nécessaire que les bénéficiaires aient une vue sur les résultats et les analyses. Or, dans les milieux servis par les SLB, les informations n'existent pas, et même quand certaines mesures ont été réalisées, elles ne sont pas partagées au public bénéficiaire.

Lipsky fait également remarquer que les bénéficiaires sont très souvent isolés les uns des autres, ce qui les empêche de faire des comparatifs. Bien souvent donc, les personnes susceptibles de provoquer une remise en question du service sont ceux-là mêmes qui vont recevoir, conscients ou non, un service de qualité inférieure à ce à quoi ils auraient droit.

Dans les milieux scolaires, Lipsky relève que les enseignants éprouvent beaucoup de réticences à se comparer les uns aux autres dans leur propre école ou avec d'autres structures d'enseignement. De plus, les parents n'ont pas accès aux informations précises qui permettraient de comprendre les responsabilités des écoles dans les situations difficiles. Ils vont faire porter la responsabilité des difficultés à des problèmes internes à l'école voire même à la personnalité ou aux caractéristiques de leur enfant.

Les mesures de performance que Lipsky nomme de « substitution », comme mesurer le nombre d'actes plutôt que d'analyser la qualité du travail réalisé dans ces actes, peuvent même entraîner de la contre-performance de la part des SLB. Ceux-ci peuvent en effet considérer que ces mesures limitent leur autonomie et de ce fait résistent activement « à leur développement et à leur application »(53).

4. AVANT LE PACTE

Nous l'avons vu en introduction à ce travail, il aura fallu attendre 2011 pour que tous les enfants porteurs de handicap puissent avoir accès à une pédagogie dans un enseignement ordinaire.

Avant l'élaboration du Pacte, si un cadre d'organisation était bien déterminé, les acteurs de terrain étaient assez libres dans la mesure où, pour qu'une intégration puisse avoir lieu, il était nécessaire d'avoir l'accord écrit de tous les intervenants. Il s'agissait, en effet de mettre autour d'une table, les parents de l'enfant, la direction de l'école spécialisée dont dépendait le jeune, la direction de l'école ordinaire dans laquelle il y avait le projet d'intégration, le CPMS de l'école ordinaire et le CPMS de l'école spécialisée. Si l'un des « acteurs » s'opposait au projet, il ne pouvait être mis en place.

Les collaborations se faisaient donc sur base volontaire. En général, lorsque l'accord de collaboration était conclu et quand les enseignants avaient pu participer à la décision, l'intégration avait beaucoup de chance d'être réussie.

Cependant, lorsque l'un des interlocuteurs refusait, les parents étaient alors devant un refus et face à une impossibilité de faire respecter leur choix d'école.

Les refus d'intégration sont, en général, moins liés à l'enfant lui-même qu'à d'autres critères qui peuvent être un sentiment d'incompétence devant le handicap, une surcharge de travail dans les conditions de classes, un surcroît de charges administratives, les peurs de l'inconnu et de la différence, un manque d'encadrement, de soutien

5. APRES LE PACTE

5.1. Introduction

L'idée du Pacte pour un enseignement d'excellence est de partir du principe que chaque enfant a sa place dans l'enseignement ordinaire. Il convient dès lors de n'orienter le jeune dans le spécialisé qu'à la condition sine qua non que l'école ordinaire puisse prouver que l'ensemble des mesures prises pour soutenir l'élève ne sont pas suffisantes pour lui permettre de continuer sa scolarité dans l'enseignement ordinaire. Les directions d'écoles ordinaires sont dans l'obligation d'accueillir des enfants à besoins spécifiques sans que des cadres précis soient déterminés tels que le nombre d'enfants à accueillir, la diversité des types de handicaps à accepter ... Les enseignants doivent accepter des enfants à besoins spécifiques quelles que soient les caractéristiques de leurs classes.

Pour faire en sorte que les écoles puissent répondre aux besoins des enfants, des outils ont été créés tels qu'une typologie précise qui aide les directeurs à identifier les besoins du jeune en fonction de son handicap ainsi qu'une liste des aménagements raisonnables à utiliser dans chaque situation. Un des projets du Pacte est la mise en place d'un projet de gouvernance dans chaque école réfléchi par les acteurs de terrain au sein même de celles-ci (FAPEO, s.d.). Il s'agit du plan de pilotage. Dans ce projet, une attention particulière doit être portée dans chaque école aux élèves à besoins spécifiques dans un travail autour de l'intégration et des aménagements raisonnables.

Plusieurs acteurs sont présents aux différents niveaux de décisions. Il y a d'un côté le monde politique (au sens élargi, qui permet une société organisée), constitué du service général de l'enseignement avec les pouvoirs organisateurs et les réseaux, de la Fédération Wallonie Bruxelles, des Centres psycho-médico sociaux (CPMS), du service de conseil et soutien pédagogique des services de promotions de la santé à l'école (PSE), de la commission du

Pacte scolaire, des syndicats et enfin des parents. Et au milieu de cet ensemble, il y a les établissements d'enseignement avec leurs directions, enseignants et éducateurs.

Certaines écoles qui avaient déjà accepté des projets d'intégration voient plutôt positivement les outils mis à la disposition des écoles. Il leur reste encore des questions portant sur le nombre de jeunes qu'une structure peut accueillir sans causer de préjudices à l'ensemble des élèves, sur le nombre d'intervenants différents qui interviennent dans les classes qui accueillent plusieurs enfants porteurs de handicaps différents, sur la question du choix de moduler ces accueils en fonction de critères propres à la situation de chaque école et de ses enseignants.

Nous nous attarderons sur les difficultés que peuvent engendrer les décisions du Pacte pour les structures accueillantes et les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques.

5.2. La structure qui accueille l'enfant

Accueillir un enfant à besoins spécifiques entraîne un surcroît de tâches administratives, de réunions, de concertation dans un emploi du temps que les écoles ordinaires considèrent déjà comme trop limité. Les directeurs d'école font le constat permanent d'une charge administrative qui les empêche de se pencher sur les questions de pédagogie.

Les enseignants qui se voient dans l'obligation d'accueillir un enfant à besoin spécifique dans leur classe expriment un ensemble de malaises.

Ils font état de leur incapacité à donner toute l'attention individuelle dont aurait besoin chacun de leurs élèves tant le « ratio » comme l'appelle Lipsky enseignant/élève est faible, a fortiori lorsque un ou plusieurs élèves nécessitent une attention particulière. Nous pouvons en conséquence nous poser la question d'une surcharge de travail que peuvent ressentir ou vivre les enseignants quand il s'agit « d'accueillir », par obligation « politique », un enfant à besoins spécifiques dans sa classe avec la mise en place d'aménagements raisonnables qui nécessitent souvent une remise en question de leurs habitudes et par conséquent, une autre façon de travailler. Les enseignants expriment également la peur de négliger les enfants de la classe qui n'ont pas ces besoins spécifiques.

Certains enseignants parlent aussi du changement de « paradigme » dans leur métier. Ils ont choisi une profession dans laquelle ils sont seuls « maitres à bord » face à leur classe. Ils se trouvent dans une situation de devoir accepter un ou plusieurs accompagnateurs qui seront témoins de leur travail, mais qui n'ont pas été choisis par eux. Ces travailleurs rassemblés dans le même lieu et face aux mêmes jeunes n'ont peut-être pas la même conception de

l'enseignement et n'utilisent peut être pas les mêmes méthodes pédagogiques. Ils se posent également la question de leur mandat auprès des jeunes de leurs classes.

Quels sont les rôles essentiels des enseignants ? Communiquer les valeurs sociales ? Enseigner les compétences de base ? Rencontrer les besoins des futurs employeurs pour préparer les élèves au travail ?

Nous aurions pu également analyser les manques de consensus eu égard à l'accès à l'enseignement ordinaire pour les jeunes à besoins spécifiques. Nous pouvons aussi penser à la distinction que l'on peut faire entre un enseignement à visée certificative et un enseignement à visée sociale.

5.3. Les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques

Si le mandat des accompagnateurs d'enfants porteurs de handicap est assez clairement énoncé quant à sa durée, il n'en reste pas moins que les modalités pratiques restent à « inventer ». Et la réalité de la diversité des situations ne facilite pas la tâche des professionnels.

Les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques dépendent des différents directeurs, eux-mêmes sous la responsabilité de leur PO (Pouvoirs Organisateurs), regroupés dans différents réseaux. Ils travaillent dans des écoles ordinaires qui sont également soumises aux mêmes caractéristiques.

Nous pouvons observer les sources de tension décrites par Lipsky.

Pensons d'emblée à l'obligation de permettre à tout enfant à besoins spécifiques de suivre un enseignement ordinaire et en parallèle à la limitation des moyens mis en œuvre pour y arriver. Cette situation a pour conséquence que ce sont les « agents de base » qui doivent mettre le cadre d'une limitation de suivi. Cadre qui est en totale contradiction avec le mandat qui leur est donné. Nous pouvons prendre de nombreux exemples tels que la non-prise en compte du temps de déplacement dans le calcul des périodes accordées à l'accompagnement de chaque enfant. Si l'accompagnant déduit son temps de déplacement des 4 périodes de 50 minutes auxquelles l'enfant a le droit, il ne reste que peu de temps utile. Dans la réalité, les accompagnateurs ne calculent pas ce temps qu'ils prennent alors sur le temps que les autres enseignants utilisent à la préparation de leur cours (entre les 24 périodes de 50 minutes et les 36h00 réglementaires). Les accompagnateurs prennent alors sur leur temps privé pour préparer leur travail. Nous pouvons également penser aux directions d'écoles spécialisées qui sont dans l'obligation de refuser d'accompagner des enfants qui ont une école ordinaire trop

éloignée du « pôle géographique » de leur service. Qu'en est-il alors de la décision du Pacte de permettre à tous les enfants porteurs de handicap de pouvoir avoir accès à l'enseignement ordinaire ?

Les accompagnateurs nous relatent des relations parfois assez tendues avec les personnes censées travailler en partenariat avec eux autour de l'enfant. Il peut s'agir de la direction de l'école ordinaire qui « exige » le moment de l'intervention sans tenir compte de la réalité de l'accompagnateur ni des besoins des enfants, de l'enseignant de l'école ordinaire qui « utilise » l'accompagnateur pour le remplacer, ou pour réaliser des tâches avec l'enfant porteur de handicap non pas dans l'intérêt de l'enfant mais pour simplifier son travail d'enseignant ou encore des parents de l'enfant qui ont des exigences de résultats à l'égard de l'enseignant accompagnateur.

Les accompagnateurs et les directions d'écoles spécialisées sont en permanence confrontés à ces réalités et tentent d'y répondre. Les interlocuteurs ne sont pas uniquement les enfants, qui auraient parfois besoin de plus d'aide ou les enfants qui n'en veulent pas, mais également les enseignants de l'école ordinaire, leur propre direction ou encore les parents qui ont des demandes auxquelles l'accompagnateur n'a pas les moyens de répondre.

La fonction et l'objectif de la présence de l'accompagnateur sont en permanence réinterrogés. Pourquoi est-il là ? Pourquoi le jeune porteur de handicap est-il dans l'enseignement ordinaire ? Pourquoi faut-il changer sa manière de travailler ? Pourquoi adapter la pédagogie, cela prouve bien que le jeune n'a pas sa place ! telles sont les remarques entendues dans des écoles qui découvrent contre leur gré l'obligation d'intégration et d'inclusion.

L'accompagnateur est témoin de la réalité de ce que le jeune vit et se trouve dans cette situation inconfortable décrite par Lipsky entre le mandat politique et « la vraie vie » avec les avantages de cette ouverture de l'enseignement mais également tous les freins à ces projets qu'ils soient d'ordre financier, structurels ou encore humains.

6. DISCUSSION

Si nous avons dû remonter à 1819 pour retrouver la création de L'institut Royal des Sourds Muets et des Aveugles à Liège, il faudra attendre jusqu'en 1970 pour qu'apparaisse le cadre des écoles appelées à cette époque écoles spéciales. Ce n'est qu'en 1986 que certains enfants à besoins spécifiques, des enfants présentant un handicap moteur ou sensoriel ont pu suivre leur scolarité en enseignement ordinaire. Et il faudra encore patienter jusqu'à 2011 pour que tous les enfants porteurs de handicap puissent y être intégrés.

Dans l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence, les enfants à besoins spécifiques ont trouvé leur place dans l'enseignement ordinaire et une série de mesures sont prises pour aller vers une école inclusive. La question de cet article s'attarde sur la mise en application des décisions politiques.

Entre le prescrit du Pacte et l'action sur le terrain, le chemin est long et semé de questionnements multiples.

En effet, si l'intention est éminemment louable, la mise en pratique n'est pas aisée tant la tâche est importante et touche de nombreux domaines propres à la pédagogie mais également aux organisations pratiques, aux moyens matériels, aux besoins en personnels, aux compétences, aux relations sociales et au travail de partenariat.

Les travailleurs sont souvent devant des dilemmes qui les empêchent de bien comprendre l'orientation des décisions politiques. Dans la situation des accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques, ainsi que celles des enseignants qui accueillent ces enfants, un grand nombre de questions se posent telles que le nombre de jeunes que la structure peut prendre en charge, le nombre d'écoles avec lesquelles ils peuvent travailler, le nombre d'enfants à besoins spécifiques par classe, par école, la distance géographique que les accompagnateurs sont amenés à parcourir d'une école à l'autre pour ne pas se déplacer à des moments non comptabilisés dans le travail... Beaucoup de décisions semblent devoir reposer sur leurs épaules.

En nous appuyant sur le modèle de Michael Lipsky, nous avons tenté un début d'analyse des réalités des mises en place des décisions politiques par les acteurs de terrain.

Le modèle de Street Level Bureaucracy est celui de tous les travailleurs qui sont mandatés par les décisions politiques tout en étant en contact direct avec la population. Ici nous avons réfléchi à la situation spécifique des accompagnateurs d'enfants porteurs de handicap qui soutiennent ces enfants durant un maximum quatre périodes de 50 minutes par semaine avec le mandat de leur permettre de suivre l'enseignement ordinaire. Ils s'agit, pour ces travailleurs, d'une part d'aider la structure de l'enseignement ordinaire à mettre en place les aménagements raisonnables définis par le Pacte et adaptés à l'enfant qu'ils ont en charge et d'autre part de donner à l'enfant et à ses enseignants les outils nécessaires à son inclusion dans cet enseignement.

Ces « street level bureaucrates » sont confrontés à des réalités spécifiques à leur position « entre les décisions politiques et leur opérationnalité ». Ils sont face à des incertitudes dans

la mesure où l'application des règles doit se faire en relation avec des êtres humains, différents les uns des autres. Il s'agit de travailler à l'aménagement des environnements pour permettre à des jeunes porteurs de handicap de suivre l'enseignement ordinaire. Ils doivent penser tant à l'environnement matériel que l'environnement des compétences.

Les difficultés se situent à différents niveaux. Ils sont, entre autres, en permanence confrontés à l'obligation de prendre des décisions rapides face à des situations toutes différentes en alliant le respect des lois et l'adaptation au bénéficiaire. Le manque de ressources est décrit systématiquement et les oblige à « trouver des solutions pragmatiques ». Pour pouvoir être efficaces, il convient qu'ils puissent avoir un pouvoir discrétionnaire qui leur permette de réagir le plus justement possible dans les situations concrètes.

Cependant la réalité de ces travailleurs de terrain les met dans des situations qui sont difficilement évaluables et des questions se posent alors quant à l'égalité du traitement des bénéficiaires qui dépendent de la compétence et de la subjectivité du travailleur, mais également de son directeur, de son Pouvoir Organisateur, de son réseau.

Il nous semble donc essentiel, pour pallier ce risque d'amender des décrets en fonction de trop de subjectivité, de pouvoir maintenir le pouvoir discrétionnaire tout en le plaçant dans un cadre défini et exprimé par le législateur.

Le travail du Pacte pour un enseignement d'Excellence est loin d'être terminé. Il faudra du temps pour que des équipes de scientifiques puissent en analyser les effets. Il est important de souligner que la réussite du projet « pour une école inclusive » est multifactorielle et bien d'autres éléments de l'enseignement devraient pouvoir être réinterrogés. Ceci est un début, nous pourrions poursuivre notre questionnement par une observation longitudinale des situations de ces enfants en situation de handicap en inclusion dans l'enseignement ordinaire en comparaison avec la scolarité en enseignement spécialisé.

Nous avons la conviction qu'il n'existe pas une seule solution pour un jeune porteur de handicap. Une flexibilité entre différentes possibilités qui permettraient de satisfaire aux besoins cognitifs, pédagogiques et psychoaffectifs de chaque jeune doit être de mise plutôt que de rester fixés sur une seule voie.

**PARTIE 2. QUELLE IDENTITE
PROFESSIONNELLE POUR LES
ACCOMPAGNATEURS D'ENFANTS A
BESOINS SPECIFIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ?**

Les transformations du métier d'enseignant à la suite de la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Dissertation sur base de l'expérience vécue dans la PII&A

1. INTRODUCTION

Au lendemain de la parution de l'avis N° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'enseignement a été « bousculé » par une série de nouvelles pratiques à adopter. L'idée de cette réforme de l'enseignement se définit par une volonté de développer « un enseignement de qualité et un parcours de réussite à chaque élève ». Le Pacte se veut être un outil porteur « d'une vision nouvelle de notre système éducatif, plus efficace, plus équitable et plus en phase avec le 21^{ème} siècle » (Bruxelles F. W., le Pacte pour un enseignement d'Excellence, 2017).

L'ensemble des mesures s'articule autour de cinq axes dont le 4^{ème} nous intéresse directement. En effet, il concerne, entre autres, les enfants porteurs de handicap. Cet axe défend le concept de l'école inclusive dans laquelle, chacun des enfants pourrait trouver sa place quels que soient ses besoins : « il s'agit de viser la réussite pour tous les enfants, quels que soient leurs profils scolaires, leurs origines sociales ou leurs types d'intelligence » www.pactedexcellence.be

1.1. Le Pacte et le handicap

La grande idée défendue par le Pacte pour un enseignement d'excellence dans le domaine du handicap, est le développement d'une école inclusive définie comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel » (244).

Outre des dispositifs qui tentent à réduire l'orientation des enfants vers les écoles spécialisées, se retrouve dans l'avis N°3 du Pacte toute une série de mesures tentant de permettre cette vision inclusive de la scolarité des enfants porteurs de handicap. Des typologies de handicaps ainsi que des listes d'aménagements raisonnables ont été définies pour aider les enseignants de l'école ordinaire à adapter leurs enseignements aux besoins spécifiques de chaque enfant. Une attention particulière est portée sur les relations parents-enseignants. Il est demandé aux écoles qui scolarisent des enfants à besoin spécifique d'être « pro-actives »(258) dans leurs relations avec les parents. Celle-ci est, en effet, bien souvent rendue plus difficile dans la mesure où ces familles éprouvent très souvent de grandes difficultés à prendre leur place dans le système scolaire.

La question qui nous préoccupe particulièrement dans ce travail concerne ce que le Pacte désigne sous le vocable de « pôles territoriaux ». Pour accompagner cette école inclusive, il

est nécessaire de mettre en place un système d'encadrement pour soutenir les écoles dans les mesures d'aménagement raisonnables, l'élaboration du P.I.A (Projet Individualisé d'Apprentissage), et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.

Les pôles territoriaux sont définis dans le Pacte comme des structures chargées de ces missions et mises en place par bassin géographique. Ces pôles sont attachés à un enseignement spécialisé et sont créés au sein de chaque réseau. Le Pacte prévoit cependant la possibilité de travailler en interréseaux, sur base volontaire. Ces pôles ne pourront perdurer au-delà de 2020 qu'à la condition d'avoir atteint une taille critique minimale.

Actuellement deux plateformes d'intégration ont vu le jour.

La première plateforme est le « PARI » (Pôle Aménagements Raisonnables et Intégrations), au sein du réseau libre confessionnel (SeGEC). La deuxième se nomme PII&A : Plateforme Inter réseaux ,Intégrations et Accompagnements qui, comme son nom l'indique travaille de manière transversale.

1.2.La Plateforme PII&A

Chapitre élaboré sur la base d'entretiens, d'exposés réalisés avec Monsieur Gil-Olivier Dumont, porteur de ce projet avec d'autres directeurs d'écoles spécialisées.

La deuxième plateforme a donc été imaginée en interréseaux. En effet, pour répondre aux prérogatives définies dans le Pacte, une série de directeurs d'écoles spécialisées ont décidé de se réunir pour mutualiser leurs forces et leurs compétences en créant la Plateforme Interréseaux, Intégrations et Accompagnements (PII&A). Cette plateforme regroupe actuellement 12 écoles spécialisées fondamentales et secondaires et prend en charge 250 enfants à besoins spécifiques. Ensemble, 60 accompagnateurs travaillent avec des jeunes dans 62 écoles ordinaires. De plus, cinq coordinateurs sont engagés pour leurs compétences spécifiques dans différents domaines du handicap. Ce projet est un projet pilote pour deux années. Un bilan sera réalisé au terme de celles-ci pour analyser s'il répond de manière adéquate aux missions définies dans le cadre du Pacte.

Cette plateforme se distingue du modèle de base sur certains points spécifiques. En effet, en partant des objectifs du Pacte de favoriser les aménagements raisonnables, l'inclusion, la limitation de l'orientation vers le spécialisé, de former les enseignants aux besoins spécifiques et la mise en place de « pôles territoriaux », la PII&A se démarque par quelques points particuliers.

En préambule, citons le constat que « l'intégration n'est pas un mécanisme artificiel à mettre en place de manière automatique »(Gil-Oliver Dumont). Elle doit permettre à certains jeunes qui ne sont pas passés par le spécialisé de rester dans l'ordinaire (par exemple dans des situations de diagnostic tardif où le parcours scolaire a été de prime abord entamé dans l'ordinaire). Il y a cependant des situations où il reste nécessaire de pouvoir accompagner des élèves dans une transition de l'ordinaire vers le spécialisé et ce, après avoir fait le constat et prouvé que malgré toute l'attention et les aménagements raisonnables réalisés et dans le respect du jeune, le maintien dans l'ordinaire n'est pas réaliste.

Ensuite d'autres idées quelque peu divergentes ont été soulevées par rapport au projet du Pacte. Il serait préjudiciable de ne pas tenir compte du fait que des bonnes pratiques existent bel et bien dans les écoles spécialisées. Les directeurs d'écoles qui se sont regroupés en plateforme ont choisi de se réunir en interréseaux pour la richesse de ce partenariat où chacun peut apporter des visions de travail enrichies de « culture pédagogiques » différentes.

Deux éléments importants sont à la base d'une réflexion qui mène à une pratique un peu différente de celle exprimée dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. D'une part, il s'agit de prêter attention à la dimension relationnelle dans la collaboration entre les différents acteurs de terrain notamment l'école qui accueille l'enfant à besoin spécifique et le professionnel qui accompagne cet enfant. Un partenariat ne se réduit pas à un mode d'emploi, il se construit entre les intervenants ensemble et dans le temps.

Le deuxième point concerne le handicap lui-même. Les directeurs des écoles spécialisées réunis dans le projet PII&A défendent avec conviction l'idée que le Pacte ne tient pas compte des spécificités de chaque handicap. Il leur paraît essentiel de défendre un professionnalisme basé sur des compétences pointues et différenciées afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques de chaque enfant.

1.3. Le fonctionnement de l'aide aux enfants porteurs de handicap dans l'école ordinaire :

On distingue la notion d'inclusion avec la notion d'intégration.

Chaque enfant porteur d'un handicap, qu'il soit dans un projet d'inclusion ou un projet d'intégration, doit bénéficier d'aménagements raisonnables.

C'est en 2009 que la Belgique a ratifié la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes porteuses de handicap définies comme étant « des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction

avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité des chances » (Nations Unies, s.d.).

À partir de cette ratification et sur base de la législation belge anti-discrimination, tout élève a droit à des aménagements raisonnables.

Le Centre pour l'Égalité des chances a édité une brochure afin d'expliquer les principes d'un enseignement inclusif de qualité. S'y retrouvent les aménagements raisonnables nécessaires en fonction des différents handicaps, la manière de les mettre en pratique et les références légales qui obligent les écoles à accueillir les enfants à besoins spécifiques. Cette brochure a un objectif déclaré de défendre à tout prix les projets d'intégration et d'inclusion (Bruxelles F. W., les aménagements raisonnables, s.d.).

Cette position est certainement un atout pour les jeunes à besoins spécifiques ainsi qu'une aide pour les familles dans leurs démarches vers l'enseignement ordinaire. Cependant, elle est également un élément qui va ajouter une composante de polémique au débat de l'enseignement et une grande pression pour les professionnels qui vont travailler avec les enfants porteurs de handicap. Le jeune porteur de handicap dans une situation d'inclusion profite donc d'aménagements raisonnables tels que des aménagements de temps, des aménagements de présentation du travail, des aménagements de praticabilité des lieux d'enseignements.... S'il entre dans un programme d'intégration, il aura en outre un accompagnement d'un professionnel durant quatre périodes par semaine.

Afin de pouvoir apporter à l'enfant à besoins spécifiques un accompagnement de qualité, la plateforme PII&A envoie dans les écoles ordinaires des professionnels spécialisés dans le handicap de l'enfant qu'il faut accompagner. Ces professionnels, compétents à la fois dans la pédagogie et dans les spécificités du handicap, sortent de leur école spécialisée à laquelle ils sont rattachés pour travailler avec différents enfants dans les écoles où ils sont scolarisés.

Ils sont donc itinérants et ne retournent parfois que très rarement dans leur propre école, en fonction du nombre d'enfants qu'ils ont à suivre en intégration. Leur responsable est le directeur de l'école spécialisée dont ils sont issus. Ils travaillent avec leurs compétences spécifiques au handicap qu'ils connaissent tout en s'alignant sur la ligne pédagogique de l'école que l'enfant porteur de handicap fréquente.

L'objectif de leur travail est de donner à l'enfant et aux professionnels (directions, enseignants, éducateurs) qui l'accueillent les outils nécessaires pour lui permettre de suivre son cursus scolaire dans l'enseignement ordinaire.

Leur travail exige compétence et flexibilité. Leur compétence particulière porte sur la connaissance des particularités du handicap, leur métier de pédagogue, la capacité de formation, les relations humaines. Leurs interlocuteurs sont leurs responsables, leurs collègues qui ont les mêmes fonctions, les professionnels des écoles ordinaires qui accueillent les enfants, les intervenants qui travaillent également avec les jeunes (thérapeutes), les jeunes à besoins spécifiques, les parents et la famille de ces jeunes.

1.4.La question de cet article

La diversité des interlocuteurs amène une nécessité de flexibilité. Si le Pacte pour un enseignement d'excellence a défini un cadre pour une école inclusive, il n'a pas réalisé de descriptions de fonctions du métier d'accompagnateur.

Comment réfléchir à une ligne de conduite, à des objectifs à atteindre, à du professionnalisme, et à du bien-être du travailleur sans définition de fonction au préalable. À quelle identité professionnelle l'accompagnateur peut-il se relier ? À ses collègues enseignants de l'école spécialisée ? Il n'y est pas souvent, il n'a pas charge de classe. Aux interlocuteurs dans les écoles qui accueillent l'enfant ? Il est dans ces écoles un court laps de temps par enfant, il n'a pas charge de classes ni de cours, il n'a pas la possibilité de participer au projet pédagogique de ces établissements. Il ne décide pas comment les cours peuvent être donnés ni du type de pédagogie choisie.

Il pourrait alors partager avec d'autres accompagnateurs ? Cependant, chaque travailleur dépend du directeur de son école spécialisée, lui-même dépendant de son Pouvoir Organisateur, à son tour tributaire de son réseau. Cette réalité entraîne une grande diversité dans la compréhension et dans l'application même de cette fonction.

2. LA NOTION D'IDENTITE PROFESSIONNELLE

2.1. Questions de définitions

Il nous paraît intéressant de nous pencher sur cette notion « d'identité professionnelle » dans la mesure où ce terme est assez vague et pourrait regrouper des acceptations différentes.

Renaud Sainsaulieu dans son article sur l'identité en entreprise (Sainsaulieu, 1994), définit l'identité professionnelle à la croisée de plusieurs disciplines comme « la construction sociale du sujet individuel par les divers processus de reconnaissance qu'il peut recevoir de ses proches, de ses milieux d'appartenance, de forces collectives porteuses d'avenir et des traditions profondément ancrées dans une culture ».

2.1.1. La généralisation, la différenciation

Claude Dubar, dans son livre : « la crise des identités, l'interprétation d'une mutation » (Dubar, 2010), reprend l'évolution sociologique de cette appellation. Il y explique que l'identité est le résultat d'un double mouvement. D'une part, il y a le mouvement de la différenciation et d'autre part, celui de la généralisation. Dans la différenciation, on cherche à se « démarquer » de l'autre pour définir son individualité. Dans la généralisation, on tente de se trouver des points communs avec les autres, avec un groupe ou une société.... « il n'y a donc pas d'identité sans altérité »(3).

Sainsaulieu (1994) décrit l'importance de « pouvoir trouver une forme quelconque de définition identitaire par et dans le travail sous peine de ne plus savoir ce que l'on vaut et qui l'on est » (253). Cela signifie que ce n'est pas le diplôme qui permet cette identification mais bien le travail. Pour l'auteur former l'identité permet donc la socialisation. Et c'est avec ce raisonnement que la question de l'identité est passée d'une préoccupation de santé mentale à une question sociale. Mais la question de l'évolution du travail vers une plus grande individuation, une autonomie, une flexibilité entraîne alors des freins dans les processus de reconnaissance sociale. C'est une des premières questions qui peut être posée concernant les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques qui travaillent loin de leurs propres collègues. À quelles reconnaissances sociales peuvent-ils prétendre ?

2.1.2. Une identification fixée dans le temps ?

Dubar (2010) distingue deux positions qui vont analyser la combinaison de ces deux mouvements que sont la généralisation et la différenciation. La position « essentialiste » va insister sur le fait que c'est l'appartenance au préalable qui permet une individualisation, alors que la position « existentialiste » refuse la préexistence d'appartenances qui définiraient l'individu « a priori » et de manière figée. Cette position va partir de la notion d'évolution temporelle « variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte »(4).

Ce qui semble important dans la question qui nous préoccupe est cette double analyse qui va combiner d'une part les identifications que les autres font, que l'auteur appellent « les identités pour autrui » et d'autre part les identifications par lesquelles on se définit et que l'auteur nomme « les identités pour soi ». Mais pour les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques qui sont « les autres » qui vont renvoyer une image identificatrice ?

2.1.3. Les quatre modèles théoriques de Zimmermann & AL.

Zimmermann, Flavien et Méard parlent de l'identité professionnelle des enseignants définie dans quatre modèles théoriques bien distincts.

Ils distinguent « une identité singulière, historique et subjective »(38). Ils font référence au positionnement de l'enseignant par rapport à sa propre expérience d'élève et donc de l'image qu'il s'est faite de sa propre fonction au moment où il était lui-même de « l'autre côté du banc ». Cela nécessite de la part du professionnel qu'il est devenu, une mise à distance pour permettre d'entrer réellement dans sa profession « d'aujourd'hui ». Le rôle des accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques est bien loin de l'expérience scolaire que ces professionnels ont connue. Ils se lancent dans un travail nouveau qui n'a pas encore beaucoup d'histoire sur laquelle s'appuyer. Ce modèle prend racine dans une réflexion assez psychanalytique. Il permet de penser à une flexibilité de l'identité professionnelle.

Le deuxième modèle est celui « de l'identité professionnelle sociale »(39). Les auteurs reprennent la conception de Dubar avec la notion de construction entre le regard du travailleur sur les autres et le regard des autres sur le travailleur (Dubar, 2010).

Pour le troisième modèle, les auteurs vont s'intéresser à « une identité professionnelle culturelle »(40). L'identité professionnelle des enseignants pourrait se créer non pas « de façon endogène » mais plutôt par apprentissage de l'autre et ensuite par une appropriation de cet apprentissage. Cependant dans cette vision, les auteurs mettent en avant l'importance de mettre un sens à cet apprentissage pour permettre l'appropriation. Pour ce faire il est essentiel que le travailleur investisse « son sens subjectif, personnel ». Ce modèle nous interroge une fois encore sur la fonction de l'autre, de l'expérience existant déjà pour permettre de développer sa propre identité professionnelle. Dans une situation assez nouvelle, l'autre de qui le travailleur peut apprendre n'existe pas réellement.

Et enfin, le quatrième modèle sera celui de « l'identité professionnelle indexée au métier ». Ce seront les rapports du travailleur avec les tâches propres à son métier, avec les conditions existant pour les réaliser et les écarts entre la demande et la réalisation. Nous aborderons cette notion plus tard dans ce travail en nous appuyant sur les théories de Dejours.

2.1.4. La crises des catégories des métiers

Dubar parle encore dans ses écrits, « de la crise catégorielle des métiers »(115). Il souligne l'importance des changements dans l'organisation du travail qui ont entraîné l'éclatement de la « communauté des métiers ». Cette transformation impacte ce qu'il appelle l'identité de

métiers qui ne vont plus pouvoir être pratiqués avec des organisations immuables ni des communautés qui les supportent. Si nous pensons aux travailleurs qui accompagnent les enfants à besoins spécifiques, nous observons qu'ils pratiquent une profession bien différente de celle de leurs collègues de l'enseignement spécialisé ou encore de leurs collègues de l'enseignement ordinaire qui accueillent les enfants au sein de leur classe.

Dubar poursuit en analysant que si cette crise a d'abord touché les ouvriers, elle a touché également les travailleurs du secteur public qui ont exprimé « que les règles du jeu avaient changé »(117). Ils ne se sentent respectés ni par leurs responsables, ni par leurs « clients ». Ces travailleurs souffrent réellement d'un manque de reconnaissance . Entre un métier qu'ils ont appris et ce qui leur est demandé de pratiquer, cette évolution entraîne, selon l'auteur, « une crise identitaire ».

2.1.5. Les relations de pouvoir et la crise des identités

Mais cette nouvelle forme de travail n'est pas l'unique raison d'un malaise potentiel par rapport à cette nouvelle approche de la vie professionnelle. Dubar introduit un point d'attention très important en sociologie du travail, qui touche les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques, ce sont les questions « des relations de pouvoirs dans le travail, des conflits du travail et des rapports de classe »(118).

Un point essentiel, selon Dubar, est le changement de paradigme dans les conflits au travail. Antérieurement, le conflit se retrouvait principalement défini par le conflit de la lutte des classes. Les nouvelles formes d'organisation du travail entraînent l'apparition d'autres conflits. Il met en parallèle l'importance de l'attention portée à l'identité et la diminution des conflits orientés vers les classes sociales. Les travailleurs de terrain sont en permanence confrontés à la question de savoir qui décide de quoi pour l'enfant porteur de handicap. Le titulaire qui accueille l'enfant ? l'accompagnateur qui possède « la science du handicap » ? l'équilibre est en permanence à redéfinir.

Les conflits ont donc changé de cibles et on les voit apparaître dans la recherche - il cite Hérault et Lapeyronnie « de reconnaissance, de dignité et finalement d'identité » (Hérault & Lapeyronnie, 1998)(182). Les nouvelles formes de travail entraînent une « individualisation des situations d'emploi et de travail » (Dubar, 2010)(123).

L'auteur explique la crise des identités dans le travail par l'existence de deux formes identitaires. D'une part celle qui existe avant la pratique même du travail et qui relie le travailleur à un groupe. Dans la situation des accompagnateurs on pourrait penser au groupe

de professionnels de la pédagogie. Cette appartenance est à la fois un élément qui va être contraignant puisqu'elle pousse l'accompagnateur à respecter le cadre prédéterminé, de pensées, d'actions... et en même temps elle est un support pour le travailleur puisque celui-ci peut s'appuyer sur ce « référentiel »(123).

D'autre part, il y a la forme identitaire au « réseau » (123). Dans les situations de travail des accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques, il s'agit des personnes qui travaillent également avec les enfants dont ils s'occupent, les directions, les enseignants, les CPMS et parfois les thérapeutes. Mais il s'agit aussi des collègues qui ont la même fonction qu'eux dans leur école et enfin, les collègues qui appartiennent à la même plateforme mais qui ne suivent pas les mêmes handicaps. On ne peut que faire le constat que le nombre de situations de conflits potentiels est particulièrement élevé.

Philippe Chavaroche dans son article : « Psychopathologie de l'identité professionnelle » (Chavaroche, 2005), part d'une analyse de la construction de l'identité professionnelle des soignants et des travailleurs sociaux. Il nous semble pouvoir appliquer ses constatations aux enseignants accompagnants les enfants à besoins spécifiques. En effet, ces derniers se retrouvent, dans leurs fonctions à mi-chemin entre le pédagogique et l'aide aux personnes ».

S'il situe les prémices de la construction de l'identité professionnelle au moment de la formation de base avec non seulement l'apprentissage des « savoirs et des techniques », mais également « la capacité d'être reconnu par ses pairs et à se reconnaître soi-même comme un professionnel »(62), il lui semble évident que l'identité professionnelle va évoluer et se renforcer au cours des années de travail, et que les premières années sont importantes dans l'expérience que le travailleur peut avoir.

2.1.6. La spécificité de l'action et le démantèlement des formations

Cette construction est complexe parce que les éléments qui vont y participer sont multifactoriels. Dans le domaine de l'aide aux personnes, de nombreux facteurs vont rendre ce processus compliqué. L'auteur parle, entre autres, du « démantèlement » des formations. Il veut dire que les formations sont réalisées en petites unités. Et, comme elles sont éparpillées, chaque travailleur n'en aborde que des parties morcelées, ce qui rend une vue globale de la question très difficile à avoir.

Nous pouvons effectivement observer, dans le monde de l'enseignement, un accroissement du nombre de formations qui tentent de combler les « manques » des professionnels à qui il est demandé d'être de plus en plus à la pointe dans de très nombreux domaines : le

pédagogique, le handicap, les aménagements raisonnables, l'accompagnement, les formations, les dynamiques relationnelles. Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, l'aspect de la formation est largement abordé : « une formation adaptée, une formation continue renforcée, une formation initiale entièrement renouvelée ... »

Dans la marge du fonctionnement de la plateforme PII&A, de nombreuses formations sont également proposées aux personnes qui encadrent les enfants porteurs de handicap tant la diversité des besoins des enfants est importante. Enfin les accompagnateurs sont eux-mêmes très souvent en demande de formations pour répondre à des attentes et des besoins toujours plus précis des enfants, de leurs parents et des professionnels qui encadrent l'enfant.

Les formations sont abordées partout, la pression est forte et elle vient de toute part, non seulement du domaine de l'enseignement, mais également des associations de parents. Avec une multitude d'acteurs différents pour les donner : la Fédération Wallonie Bruxelles, les réseaux, les formateurs extérieurs avec des discours parfois très différents. Les possibilités sont en tout état de cause disparates et largement supérieures au droit actuel de chaque enseignant de pouvoir bénéficier de trois journées de formation par année.

Chavaroche tente d'expliquer cette réalité de fractionnement des formations, dans le secteur de l'aide aux personnes. Il part du présupposé que cette façon de connaître des « parcelles » d'informations donne au travailleur l'opportunité de mettre en place un mécanisme de défense qui lui permet de ne pas voir la situation dans son ensemble et par là se mettre à distance de la situation. Ne pourrions-nous pas inverser le phénomène et se demander si cette façon de faire ne permet pas aux « décideurs » également une mise à distance ?

L'auteur insiste pour mettre l'accent, au contraire, sur la nécessité dans la formation d'apprendre aux travailleurs de faire des liens. L'importance est de soutenir les travailleurs dans ce qui va pouvoir les aider tels les liens entre la théorie et la clinique qui permettent un travail de partenariat entre les intervenants auprès d'un jeune et d'évaluer et gérer le rapport entre sa vie personnelle et l' incidence sur le travail.

2.1.7. La vulnérabilité des professionnels

Enfin, Chavaroche attire l'attention sur « la vulnérabilité de l'identité professionnelle »⁽⁶⁵⁾ qui aura des incidences chez les personnes qui sont dans des états plus dépressifs. En effet, ce qu'il appelle le « moi-professionnel » va être envahi par des sentiments qui leur donneront l'impression de ne pas avoir la compétence pour faire face et de ne pas pouvoir permettre au jeune, dans la situation que nous analysons, de devenir « comme les autres, normal ».

Il introduit la notion d'omnipotence chez le travailleur. Ce mode de pensée est souvent une façon de faire face à la vulnérabilité. C'est la défense maniaque décrite par Winnicott (1935). Le travailleur dans le secteur social peut avoir l'impression d'avoir le pouvoir de tout « réparer ». Il est évident qu'il trouvera LA solution pour que le bénéficiaire dont il s'occupe puisse devenir « comme les autres ».

La question, présente dans le domaine du travail social porte sur les moyens de protection qui existent pour contrer cette position d'omnipotence qu'adoptent certains professionnels. Elle est d'autant plus importante que le contexte de travail des accompagnateurs d'enfant porteurs de handicap ne permet pas ou peu de « protection par les pairs ». En effet, les rencontres sont relativement peu fréquentes entre accompagnateurs.

Si la notion d'omnipotence du travailleur est connue depuis longtemps déjà dans le travail social, Chavaroche fait remarquer l'existence assez récente de la position omnipotente du bénéficiaire (ou de son tuteur) tout puissant. Une plus grande importance est accordée au travail en partenariat entre les professionnels et les familles autour de la création du projet au profit du bénéficiaire à savoir, dans l'étude qui nous intéresse, le jeune en situation de handicap. C'est dans ce contexte qu'ont pu se développer de nouvelles relations dissymétriques entre le bénéficiaire ou son tuteur et le professionnel.

2.1.8. La complexité du mandat

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, et particulièrement pour les enfants à besoins spécifiques, certaines décisions prises ont déjà eu leurs retombées au niveau des demandes de parents d'enfants porteurs de handicap dans les écoles. Se basant sur les travaux du Pacte, certains parents en viennent à exiger l'inclusion ou l'intégration de leur enfant dans une école. Notre travail ne porte pas sur l'analyse de cette demande, mais il serait intéressant d'y consacrer du temps de réflexion.

Dans le travail qui nous occupe qui consiste à nous interroger sur l'identité des accompagnateurs « isolés », sur la définition de leur travail et sur leurs difficultés, cet élément est loin d'être anodin. Il entraîne une quantité de questions qui tournent autour du rôle du professionnel, du travail en partenariat avec la famille, des limites des actions et des limites de la réflexion « en bon père de famille ». La loi étant là, il convient de la suivre. Mais à quel prix, tant pour le bénéficiaire, sa famille que pour les professionnels.

Les questions peuvent concerner l'enfant telles que la possible souffrance qu'il peut ressentir d'être avec des pairs tellement différents de lui, de ne pas avoir suffisamment de moyens pour

faire face à ce qui le différencie des autres jeunes, d'être en continu dans la nécessité d'un effort intensif...

Mais, dans ce travail nous voudrions aborder les difficultés du travailleur par rapport aux questions qui tournent autour de la difficulté voire l'impossibilité d'atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé ou l'objectif que l'environnement leur demande d'atteindre.

L'écart entre les objectifs et la réalisation

Dans son travail, Christophe Dejours met en évidence la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. Dans un entretien qu'il accorde à Dominique Lhuilier, il explicite ces concepts. (Dejours C. , Résistance et Défense, 2009). Le travail prescrit est le travail demandé au travailleur. Le travail réel est le travail que le travailleur parvient à réaliser. L'écart entre le travail prescrit et le travail réel va être, dans les conditions optimales, ce qui va pousser le travailleur à chercher, imaginer, penser des solutions qui lui permettront d'aller vers ce qui lui a été prescrit. Pour ce faire, il est nécessaire de garder une juste tension entre le travail prescrit et le travail réel pour éviter que l'écart soit tel qu'il devienne contre-productif et même délétère pour le travailleur. Dans son entretien, Dejours aborde ces concepts communs à de nombreux milieux professionnels.

Dans un projet tel que celui qui est lancé par le Pacte, mis en œuvre, entre autres par la PII&A, les intervenants concernés, qu'ils soient de l'école ordinaire ou les accompagnateurs des enseignements spécialisés, sont confrontés à la nécessité d'atteindre un objectif, qui est de permettre à l'enfant en situation de handicap de suivre un enseignement dans une école ordinaire. Ces travailleurs sont donc devant une obligation de « faire autrement » qu'auparavant, de changer leur pratique professionnelle, de se confronter au réel. En effet, la présence d'un autre enseignant dans la classe, l'utilisation de méthodologies différentes pour l'enfant à besoins spécifiques, la nécessité de travailler à un PIA (plan individuel d'apprentissage)...toutes des façons de fonctionner qui vont certainement sortir les enseignants de leurs zones de confort.

La notion de réel pour Dejours est essentielle. Pour lui, c'est dans cette mise en face du réel que le travailleur peut commencer à se poser des questions sur son action. C'est dans cette confrontation que le travailleur se protège de « l'aliénation, la folie individuelle ou collective » (226). Mais la confrontation au réel est surtout ce qui met le travailleur en face de « l'échec de la connaissance ». En effet, malgré ses formations, malgré son expérience et tout ce qu'il connaît, il n'atteint pas le travail prescrit. Ce qui signifie que le réel est ce qui

l'oblige paradoxalement à mettre en œuvre toutes ses compétences pour avancer et tendre vers l'objectif avec toute sa dynamique, son inventivité, son individualité.

Au-delà de ce qui est dit précédemment, le réel va permettre également de maintenir le rapport « avec la réalité, avec la vérité, celle qui se fait connaître par l'échec, celle qui fait revenir à la modestie » (226). Malgré la souffrance qu'elle peut induire, cette confrontation peut être le « garde-fou » du travailleur, dans les domaines de l'aide aux personnes, et plus particulièrement dans le cadre des accompagnateurs d'enfants avec handicap, dans la mesure où elle permet, tant qu'il en prend conscience, de ne pas aller vers un sentiment de toute-puissance.

Il reste important, selon Dejours, de comprendre que cette confrontation au réel nécessite une force individuelle puisqu'elle met le travailleur devant un obstacle pour atteindre l'objectif prescrit. Ce que vivent les accompagnateurs est une confrontation avec le réel, isolés de leurs pairs. Le danger vient du fait, comme le dit l'auteur, que cette solitude ne soit pas tenable à long terme. Il met en avant l'importance d'être avec les égaux pour « se constituer une action rationnelle de résistance »(230).

Zimmermann, Flavier et Méard (2012) attirent l'attention sur le fait que les enseignants sont toujours confrontés à une « sur-prescription ». Il leur est demandé toujours plus, « apprendre à lire, à compter, à utiliser l'informatique, à initier aux langues étrangères, à la prévention routière, à former à la citoyenneté, à rendre l'élève acteur, à endiguer les violences, lutter contre le décrochage ...)(42) avec, ce qu'ils appellent une « sous-prescription des moyens » pour y arriver. Cette réalité est bien souvent présente dans le secteur social (Daniellou F. , 2002)(123). Mais les auteurs poursuivent en défendant l'idée que cet « écart » pousse les enseignants à chercher des compromis pour essayer de trouver une efficacité « malgré tout ». ils font également remarquer que les enseignants sont actuellement dans un contexte où « les demandes en direction de l'école s'accroissent » et où « le métier change »(43).

Nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à ces accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques qui, en plus de cette « nouvelle réalité » de l'enseignement, ont la charge d'inventer un nouveau métier.

En reprenant les théories de Dejours, ne peut-on pas penser que les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques sont devant différents « travaux prescrits » pour chaque enfant qu'ils accompagnent ? En effet, ils doivent répondre de leurs compétences auprès de leur direction, ils ont des demandes de la part des professionnels qui accueillent les enfants dans

les écoles ordinaires, ils sont confrontés aux besoins des jeunes qu'ils suivent et aux projets des parents qui sont derrière leurs enfants.

Que les attentes ou les besoins des enfants et de leurs parents soient exprimés ou pas, la réalité des situations est très diversifiée mais ne laisse aucun travailleur indifférent. Les attentes des personnes concernées touchent très souvent à la « pensée magique ». Le handicap génère des mouvements entre cette pensée et le rejet. Les accompagnateurs sont confrontés à ces mouvements tant chez leurs interlocuteurs que dans leur propre vision.

Il est demandé au travailleur d'être capable de se positionner clairement à partir du réel et non du « prescrit ». En effet, c'est en partant du réel mais en tendant vers le prescrit que l'enfant va pouvoir progresser. Cette position est compliquée à tenir devant l'ensemble des interlocuteurs et devant soi-même. L'auteur va jusqu'à parler « d'adversité et de claques » (233) auxquelles le travailleur doit être capable de faire face. Il propose alors de réfléchir à la question de reconnaissance. Il faudrait « pouvoir s'en passer un temps » lorsqu'il faut assumer le réel et le dire, « sans pour autant y renoncer pour toujours » (233)

Mais avant de parler de reconnaissance, il est intéressant de se pencher sur la souffrance que peuvent vivre les travailleurs. Dans son livre « souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale »(1998), Christophe Dejours parle de cette souffrance. S'il part, pour son analyse plus spécifiquement d'entreprises, nous ne pouvons nous empêcher de nous en servir pour expliquer les similitudes de ce que nous constatons sur le terrain.

Une grande souffrance que peuvent ressentir les travailleurs, et qu'ils expriment d'ailleurs, c'est l'impression de ne pas être à la hauteur. Les différents malaises face au travail défini par Dejours peuvent être réellement repris au profit de notre analyse. Ces malaises vont induire une réelle souffrance dans le travail.

Dans un projet tel que le Pacte pour un enseignement d'excellence, nous pourrions à première vue, être rassurés de cette évolution vers une société inclusive qui ne mettrait plus à mal la différence. Cependant, en réalité, les personnes qui ont le devoir, à travers leur travail de soutenir ce projet sont elles-mêmes mises à mal dans leurs fonctions.

« la crainte de l'incompétence » (30)

Comme nous l'avons déjà analysé, la distance entre le « prescrit » et le « réel » peut être un élément porteur de dynamisme dans le travail tant cet écart pousse le travailleur à puiser dans ses compétences et son énergie pour lui permettre d'avancer au plus proche de ce travail prescrit. Dejours parle du « zèle » que le travailleur doit déployer. Le zèle est tout ce que les

travailleurs « mettent en œuvre individuellement et collectivement et qui ne relève pas de l'exécution » (31).

Dans la situation des travailleurs qui nous occupe, la crainte d'incompétence est souvent présente d'autant plus que la pression sociale va vers une « banalisation de la différence ». Cela implique que, lorsqu'un jeune n'arrive pas à atteindre des objectifs scolaires, la question repose moins souvent sur les compétences du jeune que sur la qualité de l'accompagnement. Si, dans ce type de travail, on a l'obligation de déployer tous les moyens disponibles, il ne peut être question d'obligation de résultats puisque ceux-ci sont dépendants d'influences multi factorielles.

La contrainte à mal travailler

Dejours souligne le fait qu'indépendamment des « compétences et des savoirs faire », le travailleur est confronté parfois à l'incapacité de réaliser son travail dans des conditions optimales. Or, le fait d'être empêché de réaliser son travail ou de mal le faire, est selon Dejours « une source majeure et extrêmement fréquente de souffrance dans le travail »(33). On peut imaginer de nombreuses situations dans lesquelles le travailleur qui accompagne le jeune à besoins spécifique est mis dans une incapacité à réaliser un travail pertinent. On peut citer en exemple l'enfant sourd à qui les parents oublient régulièrement de mettre les appareils auditifs et qui vient en classe sans possibilité de suivre les cours ou encore l'enseignant de l'école ordinaire qui refuse d'accorder plus de temps lors de contrôles à un élève pour lequel les aménagements raisonnables permettent cet allongement du tempsLes exemples sont nombreux et mettent en péril, outre bien sûr celui de l'enfant, le bien-être du travailleur.

Sans espoir de reconnaissance

Pour Dejours, c'est par la reconnaissance que l'on peut mettre un sens au travail, à ses écueils comme à ses réussites, que l'on arrive à atteindre le but recherché tel que la réussite d'une année scolaire pour un élève, ou que l'on n'y arrive pas, que l'on soit dans des conditions qui permettent un travail plus serein, tel qu'une bonne coordination entre les intervenants autour d'un enfant à besoins spécifiques, ou pas.

La reconnaissance permet de mettre un sens aux souffrances au travail. Si le travailleur est reconnu pour la qualité de son travail, il est reconnu pour l'ensemble de ce qu'il vit à son travail. Ses « efforts, ses angoisses, ses doutes, ses déceptions, ses découragements »(37) prennent alors sens. Dejours va jusqu'à dire que le travail participe à l'accomplissement de soi. À contrario, si le travailleur ne peut bénéficier de reconnaissance, il va être « renvoyé à sa

souffrance et à elle seule »(37) et celle-ci peut alors engendrer ce qu'on appelle des maladies mentales. Nous pourrions sans doute faire le lien entre ce que qu'explique Dejours et le Burn-out qu'il n'est pas rare de constater auprès des travailleurs sociaux.

Les tensions vécues par les travailleurs

Evelyne Josse, (Josse, 2008) parle également des effets du travail qui peuvent être néfastes sur la santé

Elle décrit l'étape « pré burn-out » appelé aujourd'hui burn-in qui se caractérise par un travailleur surinvestissant son travail. Cette situation est induite pas différents facteurs tels que le besoin d'être reconnu, ou encore la culture d'entreprise qui vont pousser à l'excès le travailleur à chercher la performance, à résister au stress... Dans son article, elle fait allusion à Freudenberger qui décrit le phénomène de burn out. Au départ, ce terme était utilisé dans les métiers du secteur de la santé. Freudenberger émet l'hypothèse que cette « disparition par le feu, comme la fusée qui arrive à bout de carburant » est le résultat d'un épuisement qui suit un manque de résultats avec des patients qui ne semblent pas bénéficier de leur aide et par une énergie dépensée sans atteindre les « effets thérapeutiques attendus »(3).

Le danger est particulièrement présent chez des travailleurs tels que les accompagnateurs des enfants à besoins spécifiques qui se sentent isolés par la difficulté de définir leur identité professionnelle et leur groupe d'appartenance. Ce risque est également accentué par le peu de moments qui peut être consacré à la mise à distance et au partage avec les pairs. Mais comme nous l'avons déjà souligné, de quels pairs s'agit-il ?

Si nous analysons les trois grandes dimensions de l'Échelle d'Épuisement Professionnelle MBI (Maslach Burnout Inventory), nous prenons conscience de l'importance de l'attention qu'il faut porter aux accompagnateurs

Maslach mesure l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation qui concerne la relation dysfonctionnante à l'autre et enfin la perte de l'accomplissement personnel qui s'exprime entre autres, par une diminution de l'estime de soi. (Maslach, Jackson, & Leiter, 1986).

Dans la réalité du terrain, force est de constater que les travailleurs du secteur de la santé et ceux qui y sont assimilés ici, en occurrence, les accompagnateurs des enfants porteurs de handicap sont particulièrement touchés par le risque de malaise professionnel.

En reprenant les idées de Zimmermann, Flavier et Méard,(43) il semble évident que l'identité professionnelle des enseignants rentre dans un processus continu et certainement pas linéaire.

Elle est d'autant plus difficile à définir que le métier est en perpétuel changement et que la définition de ses actions change.

Les auteurs vont jusqu'à proposer l'idée que ces difficultés puissent être justement intégrées dans le fondement de l'identité professionnelle de ces travailleurs qui, pour faire face à ces tensions, sont dans l'obligation de trouver des « compromis opératoires ». Mais ils insistent également, comme de nombreux auteurs, sur l'importance de la reconnaissance qui vient des responsables, des pairs et des bénéficiaires.

Expériences à l'étranger

Il est intéressant de pouvoir profiter de recherches réalisées en France après des années de profondes modifications de l'enseignement.

Amigues, Félix et Saujat dans leur article sur les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions (2008) nous aident un peu à comprendre l'importance de l'écart que vivent les enseignants entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils sont dans la possibilité de pratiquer. Ils se basent sur une pratique clairement définie en France avant que nous ayons le Pacte en Belgique. Cette pratique définit le métier comme « un service public d'éducation visant à assurer la qualité de réponses à une plus grande variété de demandes...pour assurer la réussite de tous les élèves ».

Amigues, Félix et Saujat, (2008), parlent de « recomposition des professionnalités enseignantes dans des organisations de travail modifiées différentes d'un établissement à l'autre »(28.). L'enseignant est face à des contradictions qui vont l'amener à douter, à se sentir à l'étroit dans des positions inconfortables. Il vit donc son métier dans de grandes tensions. Ne serait-ce pas là une des raisons de la pénurie d'enseignants ?

Ils font part de ce que disent les enseignants qui ne retrouvent pas, dans les « prescriptions », des demandes qui se basent sur la réalité des pratiques des travailleurs de terrain. Ils ont le sentiment que les décideurs ne s'intéressent pas aux « préoccupations ou aux savoirs des professionnels »(28). En outre, et nous l'entendons également en Belgique, pour assurer la réussite de tous les élèves, il convient d'ajouter « des dispositifs d'aide ou de soutien » sans retirer ce qui existe déjà. Cette réalité amène un sentiment de devoir toujours « faire plus et faire autrement ». Leurs questions sont plurielles. Ils s'interrogent sur ce qu'ils appellent « l'unité classe » par rapport à une individualisation sans cesse exigée, sur la manière même d'arriver à une individualisation, voire sur l'efficacité de cette individualisation. Ils se posent des questions sur tout ce qui touche à leur formation même : « est-on préparés pour le faire ?

que faut-il apprendre pour y arriver ?, quelles sont les ressources pour y arriver ?... ». Ces questions posées par ces chercheurs en 2008 sont celles-là mêmes que nous entendons depuis la mise en place du Pacte de la part des enseignants.

Ce que les enseignants français appellent le « déficit de prescription », les empêche d'être directement efficaces sur le terrain. Ils doivent, au préalable « questionner les oublis ou sous-entendus de la prescription, probablement amplifiés par le caractère novateur sous lequel elle se présente »(30). Certains enseignants français parlent d'un temps en classe totalement morcelé par le travail d'individualisation.

Ces enseignants s'interrogent sur la manière de maintenir une unité sociale dans les classes, un continuum d'apprentissage. Ils éprouvent des difficultés à travailler en équipe avec des collègues sur des projets communs.

Ce que Amigues & Al. soulèvent également, c'est « l'inconfort intellectuel » des praticiens(31). En effet, « dans une période scolaire qui connaît une évolution rapideles difficultés se multiplient puisque les prescriptions instituent des objets d'enseignement ou des pratiques quasiment inédits pour la recherche ». Ce qui implique que les professionnels de l'enseignement ont du mal à s'appuyer sur des sécurités, des façons de travailler que la science a éprouvées avec succès par exemple, pour tenter d'inventer un nouveau métier. Les auteurs mettent également en évidence un changement de paradigme dans le métier d'enseignant. Le nouveau modèle de ce travailleur serait celui du « praticien réflexif »(32). En effet, il est demandé à ceux-ci de modifier leur « cahier des charges ». Il doit passer d'un modèle classique d'enseignement à une « pédagogie de la réussite » que les acteurs de terrain doivent inventer.

L'accompagnateur de l'enfant à besoins spécifique doit, quant à lui, inventer son action dans un environnement en profonde mutation. Les enseignants qui le « reçoivent » sont parfois contraints et forcés d'une part par leur direction elle-même répondant aux nouveaux décrets, d'autre part par la pression de certains parents. Et il serait important de ne pas oublier l'influence d'autres parents qui remettent totalement en question le principe d'une école inclusive.

3. DISCUSSION

La question de cet article tourne autour de l'identité professionnelle de travailleurs qui doivent inventer un nouveau métier que celui pour lequel ils ont été formés. Et rien qu'ayant défini l'identité professionnelle des accompagnateurs des enfants porteurs de handicap en

attirant l'attention sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés, il serait totalement contreproductif de considérer les conclusions de ce travail comme un état des lieux uniquement négatif.

Au contraire, s'attarder sur les difficultés que vivent les enseignants en général et les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques en particulier permet de prendre conscience des points d'attention auxquels il importe d'être vigilants pour permettre à ces travailleurs de développer leur identité professionnelle et de pouvoir travailler dans des conditions optimales. Cette profession, même si elle existait auparavant est amenée à se développer dans la suite logique des décisions prises dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

En partant du concept d'identité, nous avons vu qu'il s'articule autour de deux mouvements fondamentaux qui sont d'une part la possibilité d'aller vers une généralisation et d'autre part la capacité d'individualisation de son travail (Dubar, 2010). L'auteur insiste également sur la distinction entre l'identité que les autres attribuent au travailleur et celle qu'il se définit lui-même.

Le questionnement sur l'identité de ces travailleurs en particulier voit le jour à un moment où l'ensemble du monde du travail tente de se redéfinir avec des organisations du travail qui se modifient, avec des concepts à réinventer. Le travailleur s'identifie-t-il à un groupe professionnel homogène (les enseignants ?) ou à un réseau hétérogène (les personnes qui travaillent avec l'enfant, quelles que soient leurs professions) ?

La construction de l'identité professionnelle débute dès la formation de base (Chavaroche, 2005). Elle se poursuit particulièrement dans les premières années de travail sans toutefois ne jamais être figée. L'auteur met en garde sur des formations morcelées des jeunes travailleurs. Ce morcellement leur permet peut-être de prendre la distance dans la mesure où l'ensemble de la situation n'est pas appréhendé par le travailleur. Cependant, ce morcellement va à l'encontre d'une pertinence de l'intervention qui nécessite justement de faire des liens. Les accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques œuvrent dans des conditions de travail dans lesquelles les formations sont nécessaires. Cependant, d'une part le cadre de l'enseignement ne permet qu'un nombre assez limité de formations par année et d'autre part, la formation par les pairs est réduite puisqu'ils passent très peu de temps dans chaque structure scolaire.

L'écart entre le travail prescrit et le travail réel est l'élément qui pousse le travailleur à mettre sa force de travail au profit d'une dynamique qui cherche à tendre vers ce travail prescrit. Le travailleur peut alors y développer « son zèle ». (Dejours, 2009). Les accompagnateurs de ces

jeunes sont devant une certaine quantité de « travail prescrit » demandé, exigé ? par leur direction, les professionnels de l'école ordinaire, le jeune et ses parents. Il n'est certainement pas aisé de se définir une ligne de conduite.

Un certain nombre de malaises potentiels décrits par Dejours peuvent vraiment devenir réels pour ces travailleurs « isolés » sur le terrain.

Dejours relève la crainte de l'incompétence qui dans le secteur de l'aide aux personnes est un sentiment qui existe très souvent. En effet, les travailleurs font souvent la confusion entre l'obligation de moyens à mettre en œuvre et l'obligation de résultats. Il décrit aussi la crainte à devoir mal travailler. Il s'agit de toutes les situations où un travailleur est dans l'incapacité de pratiquer son travail pour des raisons qui ne lui incombent pas. Enfin, il met en avant, comme de nombreux auteurs par ailleurs, le manque de reconnaissance. Se sentir appartenant à une identité professionnelle consiste non à se retrouver dans des compétences qui rassemblent les travailleurs. Mais cette identité professionnelle nécessite également de recevoir de la reconnaissance. Essentielle, celle-ci doit pouvoir être ressentie. Les travailleurs qui aident les enfants par leur connaissance du handicap seraient en droit d'attendre de la reconnaissance de la part de leur responsable, mais aussi des professionnels de l'enseignement ordinaire qui accueillent le jeune dans leur école, de l'enfant lui-même et de ses parents.

Dans un article consacré à Alain Wisner, un des fondateurs de l'ergonomie française, François Daniellou nous apporte des pistes de réflexions pour le futur de ces accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques. (Daniellou F. , 2006).

Wisner, après avoir mis en avant « l'ampleur des atteintes à la santé liées au travail chez les ouvriers » insistait sur l'importance pour les scientifiques de travailler et d'étudier ce que les travailleurs réalisent vraiment plutôt que de se concentrer sur le travail prescrit(25). Nous pensons que même si l'objet des études de Wisner se situe dans un autre domaine de travail, nous pouvons nous en inspirer.

Il met l'accent sur « l'infinité singularité des situations »(26). Nous pensons que cette réalité bien présente dans le monde de l'enseignement, particulièrement dans la dimension de l'individualisation, doit être prise en compte. Cependant, il convient d'éviter sous des justifications de différences, des pratiques sans valeur commune.

Wisner dans son analyse de spécialiste en ergonomie insiste sur l'importance du « repérage de la complexité de l'activité du travail »(28) en tenant bien en compte des nombreux facteurs

qui interviennent dans l'opérationnalité même du travail. L'auteur met également en avant que ce qui rend le travail difficile n'est pas seulement ce que le travailleur fait mais également sa frustration à ne pas atteindre les objectifs qu'il désire atteindre.

Il nous paraît dès lors intéressant de pouvoir poursuivre cette réflexion par un travail sur le terrain avec non seulement les accompagnateurs d'enfants à besoin spécifiques mais également avec les enseignants accueillants. À travers leur pratique professionnelle, il s'agirait de tenter de définir ensemble les fonctions qui respectent à la fois le mandat d'une école inclusive et encouragent une dynamique de mise en projets à partir de leurs compétences réflexives.

NOTE D'ARTICULATION

1. INTRODUCTION

Dans ce travail, nous désirions à la fois analyser la mise en place des décisions prises par le politique et nous pencher sur la réalité professionnelle des accompagnateurs d'enfants porteurs de handicap. Le Pacte pour un enseignement d'excellence a pour objectif un enseignement de qualité accessible à tous. Dans cette volonté, les auteurs du Pacte se sont penchés sur la question de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. La mise en application des décisions prises a débuté le 1^{er} septembre 2019.

Dans sa volonté de rendre l'école accessible à tous, le législateur a opté pour une école inclusive où chaque enfant en âge de scolarité pourrait trouver sa place. Pour ce faire, différentes mesures ont été prises.

On distingue la notion d'inclusion de celle d'intégration. Dans la première situation, l'école ordinaire a le devoir de mettre en place des « aménagements raisonnables » déterminés par les besoins spécifiques de l'enfant en fonction de son handicap. Ces aménagements ont été définis et doivent être appliqués. www.enseignement.be.

Dans la situation d'intégration, en plus des aménagements raisonnables, les élèves à besoins spécifiques vont pouvoir bénéficier d'un accompagnement particulier par un professionnel d'une école spécialisée formé aux spécificités du handicap de l'élève. Cet accompagnement est limité à maximum quatre périodes par semaine.

Notre intention était d'analyser la réalité professionnelle de ces accompagnateurs dont le travail est impacté par des décisions politiques qui les éloignent quelque peu de leur métier de base.

Avec un double champ scientifique, nous avons tenté de prendre quelque peu de recul. Nous avons fait appel à un regard socio-politique pour étudier la distance qui existe entre la décision politique et la mise en pratique. Pour nous permettre cette analyse, nous avons fait appel à la notion de Street Level Bureaucracy, concept élaboré par Michaël Lipsky (1980). Notre deuxième porte d'entrée dans ce travail est une analyse psycho-sociale qui s'est attardée sur l'identité professionnelle de ces accompagnateurs d'enfants à besoins spécifiques, qui sont amenés à exercer un métier bien différent de celui qu'ils ont appris. Nous avons, pour cette partie, fait appel à des auteurs tels que Dejours, Dubar ou encore Zimmermann qui ont fait de l'identité professionnelle un de leurs thèmes de recherche.

À partir d'une réalité de terrain, nous avons tenté de réfléchir en nous inspirant des travailleurs engagés dans un projet pilote. Ils appartiennent à une plateforme d'intégration PII&A (Plateforme Interréseaux, Intégrations et Accompagnements).

Il nous est apparu rapidement que les analyses des auteurs que nous avons mobilisés nous ont permis de mettre des mots sur la réalité du vécu des travailleurs. Nous avons également fait le constat que les deux points de vue utilisés pour ce travail se complétaient et se faisaient échos pour permettre une compréhension mutuelle des différents concepts véhiculés dans ces champs scientifiques.

Dans l'articulation de ce travail nous avons eu l'intention, de rassembler les outils d'analyse de ces deux approches autour d'une même question.

2. LE MODELE DE STREET LEVEL BUREAUCRACY (SLB) ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ACCOMPAGNATEURS D'ENFANTS A BESOINS SPECIFIQUES

Attardons-nous d'emblée sur l'élément essentiel du mandat des accompagnateurs. Dans la circulaire 6747 : Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé. Directives et recommandations pour l'année scolaire 2018-2019, il est indiqué : « l'intégration étant par définition un projet personnalisé, il s'agit d'adapter l'accompagnement aux besoins de l'élève. Ce travail doit se réaliser en collaboration avec les partenaires concernés... » (220).

Si nous analysons cette définition dans le cadre du modèle de la SLB, nous pouvons relever les caractéristiques propres aux analyses de Lipsky. La définition est floue, elle permet « tous les possibles ». Si le Pacte a comme visée « un enseignement de qualité accessible à tous » avec l'existence d'une école inclusive, nous pouvons soulever quelques questions. Quel est l'objectif de l'intégration ? A-t-elle une visée certificative, une inclusion sociale ? Nous ne nous arrêterons pas aux raisons financières, dans la mesure où elles nécessiteraient une autre approche dans l'analyse, mais nous sommes bien conscients qu'il s'agit d'un des facteurs importants de la mise en place de cette réforme.

Lorsque le Pacte engage le pouvoir discrétionnaire des accompagnateurs dans le but d'une adaptation au plus proche des besoins de l'enfant porteur de handicap, il ne définit pas les valeurs qui devraient sous-tendre ces adaptations. Nous n'avons pu trouver aucune définition du rôle de l'accompagnateur. Doit-il, comme un enseignant qui pratique de la remédiation, combler les échecs ? Porte-t-il la responsabilité d'amener l'enfant à besoins spécifiques à la réussite ? Sa présence durant un maximum de quatre périodes signifie-t-elle que l'enfant n'est

pas en difficulté le reste de son temps scolaire ? Nous n'avons pas non plus trouvé de définitions concernant le terme de « besoins ». Quels sont les besoins de l'enfant ? Quels sont les besoins des parents ? Quels sont les besoins des enseignants qui accueillent les enfants porteurs de handicap dans leur classe ? Nous pouvons nous interroger encore plus loin. Quelles distinctions pouvons-nous effectuer entre les envies, les rêves, les exigences et les besoins ? Comme parent, « J'ai envie que mon enfant soit comme les autres, je rêve que mon enfant n'ait pas de handicap, j'exige que mon enfant réussisse ». Toutes ces constatations sont réelles et légitimes. Elles nécessitent un travail réfléchi en amont, un soutien aux enseignants qui accueillent les enfants pour permettre une réelle adaptation aux besoins des enfants, une formation des accompagnateurs qui pratiquent un « nouveau » métier, sans oublier un accompagnement des familles.

Parlons encore des décisions qui doivent être prises en collaboration avec les partenaires concernés.

le Pacte définit l'importance d'une relation proactive avec les parents, d'une réforme du CPMS, de réunions de concertation entre tous les intervenants qui doivent avoir lieu en dehors du temps scolaire de présence des enfants. Ces différents points méritent chacun une attention particulière et un travail conséquent pour y arriver.

Si nous repensons aux caractéristiques décrites par les auteurs traitant du modèle de la SLB, nous prenons alors rapidement conscience que toutes les questions étudiées en théorie sont bel et bien présentes dès que l'on évoque la notion d'intégration qui figure dans la circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé.

Regardons maintenant la même définition avec des critères d'analyse touchant la personne même de l'accompagnateur d'enfants à besoins spécifiques. À quel métier se raccroche-t-il ? Que lui demande-t-on ? Comment définit-il son action ? Comment la défend-il ? Comment pourrions-nous définir son identité professionnelle ?

Le projet personnalisé décrit dans le Pacte va mettre l'accompagnateur face à la nécessité d'analyser les besoins de l'enfant dans une réalité multiple. À quels besoins spécifiques l'accompagnateur doit-il répondre ? Quelle pédagogie particulière est-elle appliquée dans l'établissement dans lequel l'enfant est intégré en sachant que l'accompagnateur est tenu de la respecter indépendamment de ses convictions ? Quelle place l'accompagnateur a-t-il dans l'institution qui accueille l'élève, auprès de la direction et auprès des enseignants concernés ? Quelle place lui est donnée par le jeune et quel partenariat peut-il attendre des parents ? Si

l'enfant est au centre des préoccupations, l'environnement et les multiples interlocuteurs rendent la tâche bien complexe.

L'approche de l'identité professionnelle que nous avons abordée dans notre article nous a montré combien cette construction est élaborée. Entre l'importance d'un sentiment d'appartenance et la nécessité d'une différenciation qui permet de définir son individualité, l'accompagnateur est confronté à de nombreuses questions. À qui doit-il s'identifier ? À ses pairs de l'école spécialisée dont il est issu ? Ils font un autre métier. Aux enseignants qui accueillent les enfants porteurs de handicap ? Ils n'ont pas la même fonction. À l'ensemble des accompagnateurs des plateformes ? Chacun est issu d'une école spécialisée différente, avec des cultures de travail différentes. Sainsaulieu (1994) insiste sur l'importance de trouver sa définition identitaire pour pouvoir savoir « ce que l'on vaut et qui l'on est » (253). L'identité professionnelle se construit également dans le regard que l'autre porte sur le travailleur. Mais qui sera celui qui va porter le regard qui va permettre de donner de la consistance à l'identité professionnelle de ces travailleurs.

Dejours définit l'importance de l'écart entre un travail prescrit et un travail réel comme le moteur d'une action réflexive permettant au travailleur de développer toute son inventivité, ses compétences et son dynamisme. Cet écart en ce qui nous concerne, n'amène-t-il pas vers une réalité inatteignable du fait des nombreux interlocuteurs et des prescrits différents ?

3. CONCLUSIONS

La réalité que nous observons dans le travail sur le terrain est réellement conforme aux questions que nous avons soulevées lors de cette revue de littérature. L'ouverture de l'enseignement ordinaire aux enfants à besoins spécifiques n'est pas remise en cause dans notre propos. Cependant, ce mode de fonctionnement tel que préconisé par le Pacte n'est pas encore abouti. Pour le chemin qu'il resterait à accomplir, il serait important de comprendre les complexités et les enjeux d'un tel choix pour les enfants eux-mêmes mais également pour les parents et les professionnels qui encadrent les enfants. Le métier d'accompagnateur d'enfants à besoins spécifiques est un « nouveau métier », il serait dommageable de ne pas en reconnaître ses spécificités qui le rendent particulier et digne d'une attention soutenue. Si les professionnels qui accomplissent ces tâches ont le même diplôme que d'autres intervenants qui encadrent l'enfant, ils n'ont pas, loin s'en faut, les mêmes objectifs.

Il serait certainement intéressant pour ces travailleurs d'avoir une définition de métier qui ne soit pas basée sur les formations professionnelles qu'ils ont suivies, mais plutôt sur les valeurs de leurs fonctions.

Si nous voulions nous avancer dans un essai de définition nous proposerions que la valeur essentielle du métier d'accompagnateur est de donner à l'enfant et à son environnement durant les quatre périodes d'accompagnement les outils qui permettent au jeune de pouvoir avoir sa place sans souffrance et avec intérêt dans son école ordinaire le reste des périodes de la semaine et ce, en harmonie avec les préoccupations des parents et le respect des spécificités propres aux autres partenaires professionnels accompagnant cet enfant et tous les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Achermann, C. (2008). Bureaucrates anonymes ou êtres humains agissant en "leur âme et conscience" ? *Fonctionnaires dans les administrations de la migration*, pp. 18-21.
- Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, pp. 27-39.
- Beaufort, P. (2019, Février). L'enseignement spécialisé, la FWB est-elle la mauvaise élève de la classe européenne? *TRACeS*, 239.
- Boco, A., K., B., Delruelle, V., & Metzger, J. (s.d.). *théories et recherches*. Consulté le mars 2019, sur SociologieS: <https://journals.openedition.org/sociologies/4873>
- Brodkin, E. Z. (2012). Les agents de terrain, entre politique et action publique. 10-18. (P.-Y. Baudot, Intervieweur, & S. p. Presses de Science PO, Éditeur)
- Bruxelles, F. W. (2017). *Comprendre le Pacte pour un enseignement d'excellence*. Consulté le Mai 2019, sur Pacte pour un enseignement d'excellence: <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/26/lenseignement-aujourd'hui/>
- Bruxelles, F. W. (2017). *le Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Bruxelles: fédération wallonie Bruxelles.
- Bruxelles, F. W. (s.d.). *les aménagements raisonnables*. Consulté le AVRIL 2019, sur Enseignement.be: <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>

- Bruxelles, F. W. (s.d.). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*. Récupéré sur <http://www.pactedexcellence.be/>
- Bruxelles, L. s. (2012). Fédération Wallonie Bruxelles, Enseignement. Bruxelles: Delcor, Frédéric.
- Centre pour l'Égalité des Chances et la Lutte contre le Racisme. (2013). *A l'école de ton choix avec un handicap, les aménagements raisonnables dans l'enseignement*. Bruxelles: Jozef DE Witte.
- Chavaroche, P. (2005). Psychopathologie de l'identité professionnelle. *VST- Vie sociale et Traitement*, 87, pp. 62-69.
- Daniellou, F. (2002). L'action en psychonomisue du travail : interrogations d'un ergonome. *Martin Média/travailler*, pp. 119-130.
- Daniellou, F. (2006). Je me demanderais ce que la société attend de nous..."À propos des positions Épistémologiques d'Alan Wiesner. *martin Média, Travailler*, 15, pp. 23-38.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. seuil.
- Dejours, C. (2006). Alienation et Clinique du travail. *Presse universitaires de France, Actuel Marx*, 39, pp. 123-144.
- Dejours, C. (2009). Résistance et Défense. 225-234. (D. Lhuilier, Intervieweur, & Cairn.info, Éditeur)
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement, Enseignement d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Educations et sociétés*, 21, pp. 163-180.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. France: Puf, le lien social.
- Duvois, V. (2012). *Le rôle des Street-Level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France*. Récupéré sur HAL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00660673/document>
- Elmore, R. F. (1979-1980). Backward Mapping : Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), pp. 601-616.
- FAPEO. (s.d.). Consulté le Mars 2019, sur www.fapeo.be/les-plans-de-pilotage/

- Galper, J. (1975). *the politics of Social Service. Englewood Cliffs, N.J. :Prentice Hall, 56.*
- Gautier, G., & Hullebroeck, P. (2015). *l'obligation scolaire, le défi de l'émancipation.* La ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl. Bruxelles: Perceval Roland.
- Hérault, B., & Lapeyronnie, D. (1998). *Conflits et Identités. La nouvelle société Française,* 181-211.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Harvard University Press.*
- Houlford, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé des enseignants de la Fédération autonome des enseignants.* Université de Montréal. Ecole Nationale d'administration Publique.
- Hullebroeck, P. (2017, Mars). *Le Pacte d'excellence, une réponse adaptée ? éduquer,* Publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente ASBL, 128, pp. 10-23.
- Josse, E. (2008). *le burn-in et le burn-out.* Récupéré sur www.resiliencepsy.com:
[http://www.psychanalyse.com/pdf/BURN%20IN%20-%20BURN%20OUT%20-%20EMDR%20\(12%20pages%20-%20172%20ko\).pdf](http://www.psychanalyse.com/pdf/BURN%20IN%20-%20BURN%20OUT%20-%20EMDR%20(12%20pages%20-%20172%20ko).pdf)
- Kirkham, G. (1974). *What a Professor learned When He Became a Cop. U.S.News and World Report, 72.*
- Le politiste. (2019, MARS 31). *la mise en oeuvre de l'action public.* Récupéré sur <http://www.le-politiste.com/la-mise-en-uvre-de-laction-publique/>
- Lemaire, B. (1997). *Histoire des sourds en Belgique, en France et dans les autres pays.* Liège: CENTRE ROBERT DRESSE Foyer Socio-culturel des Sourds et des Malentendants de Liège.
- Lhuilier, D. (2009). *Christophe Dejours. Résistance et Défense. ERES Nouvelle revue de Psychologie,* pp. 225-234.
- Lipsky, M. (Original edition published in 1980, Updated edition 2010). *Dilemmas of the individual in public services.* New York: RussellSage Foundation.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, P. (1986). *Le MBI: Maslach Burnout Inventory.* (researchgate.net, Éd.) 191-218.

- Nations Unies. (s.d.). *Texte integral fr lz Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Consulté le Avril 2019, sur Nation Unies- Personnes handicapées.: <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- Perceval, L. (2017, Mars). Pacte or no Pacte. *éduquer, publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl*, 128, p. 3.
- Sainsaulieu, R. (1994). L'identité en entreprise. *épistémologie et sciences sociales*, pp. 252-261.
- Saujat, F. (2004). *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. UMR ADEF, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP.
- Weller, J. (2000). Une controverse au guichet : vers une magistrature sociale ? *Droit et société, Justice et politique*, 44-45, pp. 91-109.
- Zimmermann, P., É., F., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, l'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités*, pp. 35-50.

Sources légales

- Loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire. (1914). *Moniteur belge, 21 mai, pp.3115-3123*.
- Arrêté ministériel du 10 mai 1924 relatif au certificat d'aptitude à l'éducation des enfants anormaux - Règlement et programme des cours préparatoires et des examens. (1924). *Non publié*.
- Loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial. (1970). *Moniteur belge, 25 aout, pp. 8660*.
- Arrêté royal du 28 juin 1978 portant définition des types et organisation de l'enseignement spécial et déterminant les conditions d'admission et de maintien dans les divers niveaux d'enseignement spécial. (1978). *Moniteur belge, 29 aout, pp. 9594*.
- Loi du 11 mars 1986 relative à l'organisation et au subventionnement de l'enseignement spécial intégré. (1986). *Moniteur belge, 13 septembre, pp. 12477*.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 03/01/1995 relatif à l'intégration permanente dans l'enseignement ordinaire de certains élèves relevant de l'enseignement spécial. (1995). *Moniteur belge*, 23 mars, pp. 18829.

Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. (2004). *Moniteur belge*, 03 juin, pp. 42256.

Décret de la Communauté française du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire. (2009). *Moniteur belge*, 10 avril, pp. 28519.

Décret de la Communauté française du 13 janvier 2011 modifiant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de promotion sociale. (2011). *Moniteur belge*, 22 février.

Circulaire 3578 du 19 mai 2011 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé. - «Chapitre 11 : INTEGRATIONS» - Année scolaire 2011-2012. (2011).

Circulaire 6747 du 10 juillet 2018 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé- Directives et recommandations pour l'année scolaire 2018-2019

