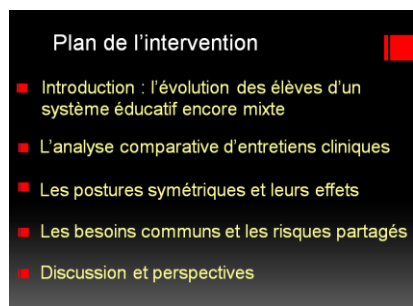


Valérie Barry, Emmanuelle Maître de Pembroke

« Place de l'altérité et risque de découragement dans la relation intersubjective entre un enseignant et un élève à besoins spécifiques »

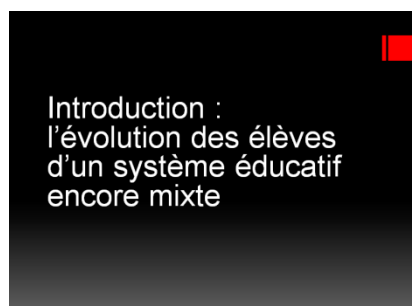


Notre communication est basée sur une analyse croisée d'entretiens cliniques réalisés auprès d'enseignantes exerçant ou ayant exercé leur activité professionnelle auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Nous avons en particulier interrogé en particulier les postures identitaires et les conflits de valeurs qui peuvent naître de la relation pédagogique avec un élève qui présente une altérité pouvant être vécue par le professeur comme étant « radicale ». Nous avons notamment tenté d'élucider, au travers de parcours et de vécus singuliers, des indicateurs du risque de découragement professionnel et des formes de « recontenancement » d'une personne ou d'une équipe, face à un tel risque.



Le plan de l'intervention est structuré en 5 parties :

- Une introduction qui porte sur l'évolution des élèves d'un système éducatif encore mixte
- Une développement méthodologique qui présente des entretiens cliniques et leur analyse comparative.
- Des résultats de recherche portant sur des postures symétriques d'enseignants.
- Des résultats de recherche portant sur des besoins communs et risques partagés chez les enseignants.
- Une conclusion sous forme de discussion des résultats et de leur mise en perspective.



L'avènement de l'école inclusive en France n'a pas eu pour effet un « démantèlement de la filière spécialisée ». Des structures comme les IME¹ ou les ITEP² continuent d'être opérationnelles depuis

¹ Institut Médico-Pédagogique.

² Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique.

la loi du 11 février 2005, mais l'orientation d'enfants ou d'adolescents vers ces établissements est désormais une mesure dérogatoire, applicable en cas d'impossibilité majeure de scolarisation en milieu ordinaire. La loi a donc eu pour effet une transformation progressive du profil des élèves orientés vers le secteur spécialisé, ces derniers présentant désormais des difficultés massives d'adaptation cognitive et/ou sociale à un dispositif d'enseignement-apprentissage "classique".

Interroger la « mise en mouvement » induite par un « nouveau mode de gouvernance sociale » :

comment des professionnels de l'éducation perçoivent-ils et vivent-ils leur rôle, dans un contexte d'évolution des publics qui leur sont confiés vers de plus grandes difficultés relationnelles et intellectuelles ?

Aussi, il nous a semblé utile d'interroger la « mise en mouvement » induite par un « nouveau mode de gouvernance sociale » chez des professeurs exerçant dans des structures dévolues aux élèves auxquels l'école n'a pas encore su ou pu ou voulu s'adapter : comment de tels professionnels de l'éducation perçoivent-ils et vivent-ils leur rôle, dans un contexte d'évolution des publics qui leur sont confiés vers de plus grandes difficultés relationnelles et intellectuelles ? Nous nous sommes en particulier intéressées à ce qui fait "tenir" un enseignant dans son quotidien professionnel, ou ce qui peut au contraire le décourager. À l'instar de Christophe Dejours et d'Isabelle Gernet, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'actualisation d'une situation pédagogique peut « offrir une scène pertinente pour y accomplir son identité », ou, au contraire, conduire à fragiliser la personnalité par le retour sur soi de l'expérience.

L'expérience du travail étant à la fois affective, cognitive et physique, voire physiologique, nous avons interrogé les effets de la rencontre pédagogique avec un public présentant une forte altérité sur ces quatre dimensions de l'exercice professionnel. La question de l'altérité nous est apparue comme essentielle dans cette recherche, en ce sens qu'une évolution des sujets en situation de handicap, perçue comme une involution par les adultes qui sont en responsabilité de ces sujets, peut conduire à des processus de « déprofessionnalisation ». La façon dont des professeurs répondent à des attitudes et des comportements d'élèves pour définir et réguler leurs gestes professionnels, alors que les situations pédagogiques se révèlent critiques, mérite de notre point de vue l'attention de la recherche en éducation : si nous voulons penser l'école en termes d'inclusion et de dispositifs innovants, il semble pertinent d'interroger ce qui se produit à sa marge et de nourrir la réflexion sur ce qui rend l'apprentissage accessible par une exploration des situations où il semblerait inaccessible.

Une préoccupation autour de l'identité professionnelle s'est conjuguée dans cette étude à notre intérêt pour l'altérité incarnée par les élèves à besoins spécifiques. En effet, l'identité, comme système dynamique qui tente d'équilibrer changement et continuité, se construit dans les appartenances et rapports sociaux qu'une personne entretient avec un entourage : la rencontre avec autrui participe à l'élaboration d'une image de soi qui se transforme lorsqu'une discordance « est vécue, de façon suffisamment consistante et durable dans l'émotion qui l'accompagne, entre ce à quoi la personne tient fortement (une idée de soi, des valeurs majeures) et les données de la réalité ».

Un contexte d'enseignement problématique est susceptible d'induire chez des professeurs des modalités d'interprétation des situations et des expériences de conflit interne spécifiques et inédites.

Nous avons fait l'hypothèse qu'un contexte d'enseignement problématique était susceptible d'induire chez des professeurs des modalités d'interprétation des situations et des expériences de conflit interne³ spécifiques et inédites, qui pouvaient être à la base de changements que nous avons tenté de cerner.

Identifier des indicateurs de fragilisation professionnelle ou d'affirmation de soi, en lien avec trois sphères :

- Les relations au travail
- Les relations privées
- Les intentions ou valeurs inscrites dans l'intimité des personnes

Cette recherche nous a donné l'occasion d'identifier des indicateurs de fragilisation professionnelle ou, au contraire, d'affirmation de soi, en lien avec trois sphères : les relations au travail (avec des collègues ou des enfants), les relations privées et les intentions ou valeurs inscrites dans l'intimité des personnes. Nous allons exposer ces indicateurs dans ce qui suit, après avoir précisé le dispositif méthodologique mis en place.

L'analyse comparative d'entretiens cliniques

Contextualisation de la recherche autour du travail en ITEP
(institut thérapeutique, éducatif et pédagogique)

Afin d'étudier le vécu et les effets de l'activité pédagogique chez des enseignants exerçant en marge de l'école inclusive auprès d'élèves renvoyant une forte altérité, nous avons contextualisé notre recherche autour du travail en ITEP. Ce type d'établissement accueille des enfants déscolarisés du milieu ordinaire, en raison d'un comportement durablement violent, et réorientés, sur décision de la MDPH⁴ et avec l'accord de leurs parents ou tuteurs légaux, vers une structure spécialisée conjuguant des médiations thérapeutiques, éducatives et pédagogiques. Plus précisément, deux professeurs des écoles, que nous prénommons ici Marie et Francine, ont accepté de participer à des entretiens duels :

- Marie a vécu une première expérience d'enseignement en ITEP en tant que remplaçante, et cela l'a conduite à suivre une formation en alternance d'un an et à se spécialiser dans l'option D⁵, dans le but de continuer à exercer dans cet ITEP. Au bout de cinq ans d'exercice (dont une année de congé parental), Marie a choisi d'opérer une reconversion professionnelle, en se spécialisant dans

³ Cognitif ou conatif.

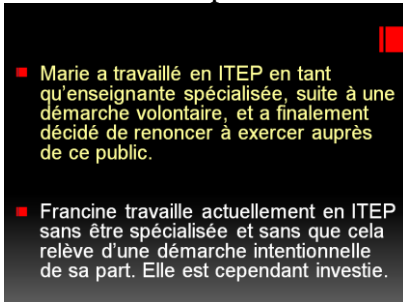
⁴ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

⁵ Maître D : enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (arrêté du 5 janvier 2004).

l'option C⁶, via une formation autodidacte et une nouvelle passation de CAPA-SH⁷. Depuis septembre 2012, elle enseigne dans l'école intégrée d'un CRFI⁸, auprès d'enfants en situation de handicap (idéo-)moteur.

- Francine a enseigné en CLIS 1⁹ pendant une année, sans formation préalable, et cette expérience a été marquée par un fort sentiment d'isolement par rapport au reste de l'équipe en place. Elle a alors décidé de changer d'affectation professionnelle et a été mutée en septembre 2012 dans l'ITEP où a enseigné Marie, suite à une erreur d'interprétation de la liste des postes vacants sur une circonscription donnée : Francine pensait en effet intégrer le CRFI voisin de l'ITEP.

Le choix d'interviewer Marie et Francine n'est pas dû au hasard. Nous avons en effet souhaité prélever les représentations d'enseignantes ayant toutes deux délibérément choisi de travailler auprès d'enfants à besoins spécifiques mais vivant, au moment de l'entretien, des situations relativement différentes, s'agissant de l'exercice professionnel auprès d'élèves qui présentent des troubles du comportement :



- Marie a travaillé avec ces élèves en tant qu'enseignante spécialisée, suite à une démarche volontaire et une forte mobilisation de sa part, et a finalement décidé de renoncer à exercer auprès de ce public.

- Francine travaille actuellement avec ces élèves sans être spécialisée et sans que cela relève à l'origine d'une démarche intentionnelle de sa part. Elle est cependant investie dans l'action pédagogique qu'elle mène auprès des enfants et au sein d'une équipe.

Aussi, pour cerner des indicateurs de fragilisation professionnelle ou d'affirmation de soi, au regard de l'altérité posée par certains élèves, nous avons procédé à une analyse comparative du discours de deux professeures, interrogées séparément et sur des vécus différenciés. Le contenu des interactions a fait l'objet de retranscriptions, suite à des entretiens menés suivant une approche clinique, c'est-à-dire une approche intersubjective et contextuelle de la relation à autrui. Selon Didier Anzieu, ce type d'entretien s'appuie sur trois postulats : la dynamique, la genèse et la totalité. Plus précisément, le chercheur tente de mettre au jour par son questionnement comment l'interlocuteur s'empare d'une situation, dans une perspective qui lui est propre, et en quoi cette rencontre entre réalités interne et externe se matérialise par des attitudes, comportements, verbalisations qui sont des figures de métonymie de l'intégralité de l'histoire de la personne.

⁶ Maître C : enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant (arrêté du 5 janvier 2004).

⁷ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (décret du 5 janvier 2004).

⁸ Centre de Rééducation Fonctionnelle Infantile.

⁹ Classe pour l'Inclusion Scolaire destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales (circulaire du 17 juillet 2009).

Interrogation initiale :

« Que dirais-tu de ton rôle d'enseignante auprès d'élèves présentant des troubles du comportement ? »

À partir de l'interrogation initiale suivante : « Que dirais-tu de ton rôle d'enseignante auprès d'élèves présentant des troubles du comportement ? », voici en exemple des questions qui ont pu être posées à Francine ou Marie et qui ont fait fonction de relances à partir de leurs propos :

- Pour toi, qu'est-ce que c'est, une bonne séance avec ces élèves ?
- À quels moments ces élèves peuvent-ils susciter une forte émotion chez toi ? Que ressens-tu à ce moment-là ? Comment réagis-tu ?

Pour toi, qu'est-ce que c'est, une bonne séance avec ces élèves ?

À quels moments ces élèves peuvent-ils susciter une forte émotion chez toi ? Que ressens-tu à ce moment-là ? Comment réagis-tu ?

- Qu'est-ce qui peut se jouer en termes d'image de soi, dans le fait de travailler avec ces élèves ?
- Qu'est-ce qui fait (encore) sens dans ton engagement ?

Qu'est-ce qui peut se jouer en termes d'image de soi, dans le fait de travailler avec ces élèves ?

Qu'est-ce qui fait (encore) sens dans ton engagement ?

Nous avons conçu ce dispositif d'entretien afin qu'il nous permette d'analyser des postures et gestes professionnels sur trois niveaux : celui des agirs, celui de l'intentionnalité et celui de l'idéologie. En effet, « d'un point de vue intrasystémique, chaque geste relationnel posé par une personne n'est compréhensible qu'en référence au panel de choix dont elle dispose dans son système culturel et au sens de tous les autres. D'autre part, chaque geste s'inscrit dans un système plus large de significations et de valeurs qui donne une cohérence interne à l'ensemble ». Aussi, dans un contexte d'enseignement en but à de nombreux obstacles, nous nous sommes intéressées à « l'écologie interne » qui permet à une personne de « mettre en cohérence ses comportements, ses intentions profondes et ses valeurs ».

Les postures symétriques et leurs effets

Dans cette partie, nous allons pointer des différences entre le discours de Francine et celui de Marie qui nous semblent symétrisables. En d'autres termes, l'enjeu est ici de mettre au jour tout indicateur

d'affirmation professionnelle chez Francine dont l'antithèse est précisément un indicateur de renoncement professionnel chez Marie. Aussi, loin de s'opposer, les verbalisations des deux enseignantes nous semblent proches, si nous prenons en considération le contexte d'énonciation de chacune (motivation *versus* découragement). De plus, en raison du caractère comparatif de l'analyse effectuée, nous tenons à préciser, avant d'énoncer des résultats de recherche, qu'en aucun cas nous n'attribuons davantage de « valeur pédagogique » à un sujet mobilisé qu'à un sujet qui a désinvesti un rôle (pour en investir un autre). Cette précaution ne relève pas uniquement de l'application, par les chercheurs, d'un principe de neutralité bienveillante. Ainsi que nous aurons l'occasion de le développer plus loin, nous envisageons à l'instar de Luis Izcovich le découragement comme une étape nécessaire et constructive dans le processus de passage du sentiment d'impuissance (qui paralyse) au constat d'impossibilité (qui préfigure le changement). Enfin, il convient de prendre en considération le moment de l'énonciation de chaque interlocutrice (au bout de quatre mois d'enseignement en ITEP pour Francine, après quatre ans d'exercice dans cette structure pour Marie), lequel peut également expliquer des différences relatives dans le propos. Ci-après, des extraits d'entretien sont mis en regard et éclairent les interprétations que nous avons construites.

Sur le rôle professionnel

Francine : Je pense que ça renforce plutôt mes valeurs. [...] Ça renforce, en fait, ce sentiment de responsabilité qu'on peut avoir. Le fait de se sentir un référent, d'être quelqu'un sur qui on peut compter, d'être un socle. Le fait d'être un référent, c'est ça le plus important. [...] C'est stabilisant, comme métier (*rires*). Parce que, comme on est garant d'un cadre, ça nous renforce. Moi, je me sens renforcée par ce que je fais. Comment dire ça, ça peut sembler très étrange, je sais que je suis là, je sais quel est mon rôle, il est bien établi, c'est pas un truc où on sait pas ce qu'on doit faire.

Francine : Je pense que ça renforce plutôt mes valeurs. [...] Ça renforce, en fait, ce sentiment de responsabilité qu'on peut avoir. Le fait de se sentir un référent, d'être quelqu'un sur qui on peut compter, d'être un socle. Le fait d'être un référent, c'est ça le plus important. [...] C'est stabilisant, comme métier (*rires*). Parce que, comme on est garant d'un cadre, ça nous renforce. Moi, je me sens renforcée par ce que je fais. Comment dire ça, ça peut sembler très étrange, je sais que je suis là, je sais quel est mon rôle, il est bien établi, c'est pas un truc où on sait pas ce qu'on doit faire.

Marie : Du coup, l'enseignant, parfois, il se trouve dans le rôle d'éducateur que je ne suis pas, de maman [des élèves] que je ne suis pas, et voilà. Donc le rôle de l'enseignant, il est très compliqué à avoir avec ses enfants. [...] J'ai trouvé que, sur la fin, j'ai perdu ce rôle d'enseignant. Je le retrouvais pas, j'arrivais plus à leur apprendre. [...] Après, le conflit interne, c'est de ne pas réussir à aider les élèves à avancer, à progresser, voilà, ça c'est sûr. [...] (*Parlant de son expérience actuelle au CRFI*) Là, maintenant, j'enseigne. [...] Je retrouve, voilà, le statut d'enseignante.

Marie : Du coup, l'enseignant, parfois, il se trouve dans le rôle d'éducateur que je ne suis pas, de maman [des élèves] que je ne suis pas, et voilà. Donc le rôle de l'enseignant, il est très compliqué à avoir avec ses enfants. [...] J'ai trouvé que, sur la fin, j'ai perdu ce rôle d'enseignant. Je le retrouvais pas, j'arrivais plus à leur apprendre. [...] Après, le conflit interne, c'est de ne pas réussir à aider les élèves à avancer, à progresser, voilà, ça c'est sûr. [...] (*Parlant de son expérience actuelle au CRFI*) Là, maintenant, j'enseigne. [...] Je retrouve, voilà, le statut d'enseignante.

Le discours de Francine indique une clarté de positionnement, un ancrage quasi topographique (« socle », « cadre ») de son rôle professionnel, une consolidation de son idéologie par la pratique.

Comme l'indique Philippe Perrenoud, « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Marie exprime quant à elle une conflictualité interne récurrente et irrésolue, due à des difficultés à trouver, dans l'exercice quotidien, une place en corrélation avec la conception de son statut. Son propos met en scène un rapport impossible entre la réalité et « la catégorie de l'idéal enseignant », qui l'empêche de coïncider avec elle-même et fragmente le sens de son action. Une motivation essentielle (c'est-à-dire qui renvoie à une nécessité intime) a besoin de se nourrir de raisons personnelles qui réconcilient dans l'action subjectivation et rationalité. Dans ce cadre, les « valeurs centrales », qui sont liées à la manière d'envisager les relations humaines, nécessitent de prendre le pas sur les « valeurs instrumentales », lesquelles renvoient aux façons de se comporter et d'agir.

Sur le devenir des élèves

Francine : J'espère qu'il va se passer des choses chouettes et que je vais voir des évolutions. Il y en a quelques-uns qui se transforment [...]. J'espère que j'en verrai partir d'ici, retourner dans ces instituts ordinaires, et pas partir à l'hôpital psychiatrique, comme certains.

Francine : J'espère qu'il va se passer des choses chouettes et que je vais voir des évolutions. Il y en a quelques-uns qui se transforment [...]. J'espère que j'en verrai partir d'ici, retourner dans ces instituts ordinaires, et pas partir à l'hôpital psychiatrique, comme certains.

Marie : Il y a des troubles qui se sont accentués, plus plus plus, il y a une dégradation de l'enfant qui fait que, oui, au départ, on arrivait à travailler, et que, au fur et à mesure, on n'y arrive plus. Ça s'effiloche, parce que l'enfant, il est tellement dans des troubles qui évoluent que, du coup, on n'arrive plus à les accrocher.

Marie : Il y a des troubles qui se sont accentués, plus plus plus, il y a une dégradation de l'enfant qui fait que, oui, au départ, on arrivait à travailler, et que, au fur et à mesure, on n'y arrive plus. Ça s'effiloche, parce que l'enfant, il est tellement dans des troubles qui évoluent que, du coup, on n'arrive plus à les accrocher.

Francine réfère son présent à des perspectives d'évolution (constructive), s'agissant du devenir des élèves, et se situe dans une posture d'attente positive par rapport à ce devenir. De son côté, Marie s'appuie sur son expérience et un constat de régression des élèves pour expliquer des impossibilités pédagogiques. Son vécu colore sa représentation du milieu spécialisé (« il y a une dégradation de l'enfant »). Cela interroge la capacité du lieu d'exercice professionnel à « conjuguer les singularités sans les essentialiser », c'est-à-dire, ici, à faire coexister des enfants qui sont tous porteurs de troubles similaires sans que ces troubles, qui sont renvoyés en miroir les uns vers les autres, ne prennent le pas sur le reste de la personnalité des sujets.

Sur la dimension affective de la relation pédagogique

Francine : Ce qu'il s'est passé, là, quand un enfant qui se pend par le cou, j'arrive à me mettre autour de lui, il a une petite larme, il arrive à dire ce qui va pas, tout se dénoue, et d'un coup on retrouve un enfant avec une attitude, classique, on va dire, oui, ça touche, quand même. Ils nous touchent ces enfants, c'est pour ça qu'on est là. C'est pour ça qu'on tient le coup.

Francine : Ce qu'il s'est passé, là, quand un enfant qui se pend par le cou, j'arrive à me mettre autour de lui, il a une petite larme, il arrive à dire ce qui va pas, tout se dénoue, et d'un coup on retrouve un enfant avec une attitude, classique, on va dire, oui, ça touche, quand même. Ils nous touchent ces enfants, c'est pour ça qu'on est là. C'est pour ça qu'on tient le coup.

Marie : Déjà, ce contact un peu affectif qu'on a normalement à l'école, malgré tout, tu ne peux pas empêcher l'affectif, j'ai trouvé qu'il manquait. Et du coup, c'est vrai que le rôle d'enseignant, c'est vraiment du pur enseignement. [...] Ils n'étaient pas contents de me raconter quelque chose de leur vie privée. [...] Il y a des enfants avec lesquels il y avait comme un mur, comme un blocage. [...] Même quand ça se passait bien, ils ne venaient pas vers nous, il n'y avait pas de petits gestes tendres, entre guillemets, qu'on peut avoir dans une école ordinaire.

Marie : Déjà, ce contact un peu affectif qu'on a normalement à l'école, malgré tout, tu ne peux pas empêcher l'affectif, j'ai trouvé qu'il manquait. Et du coup, c'est vrai que le rôle d'enseignant, c'est vraiment du pur enseignement. [...] Ils n'étaient pas contents de me raconter quelque chose de leur vie privée. [...] Il y a des enfants avec lesquels il y avait comme un mur, comme un blocage. [...] Même quand ça se passait bien, ils ne venaient pas vers nous, il n'y avait pas de petits gestes tendres, entre guillemets, qu'on peut avoir dans une école ordinaire.

On peut relever que les liens affectifs construits avec les élèves favorisent le ressourcement de la pratique, et que le déficit de ces liens constitue un manque pour le professeur. Comme l'indique Pierre Coslin, « c'est ce sentiment que les professionnels ont de pouvoir comprendre et d'être touchés par l'élève, rationnellement et affectivement, et de pouvoir le toucher en retour qui participe d'une manière importante tant au bon fonctionnement de la classe qu'au maintien du jeune dans la scolarité malgré ses atteintes importantes aux règles ». Le travail avec des enfants au comportement troublé pose le risque d'une mise en miroir des manifestations affectives, et d'une "contagion de la coupure émotionnelle". Cela nécessite que l'adulte puise en continu dans un "répertoire empathique" des attitudes permettant d'éviter la « glaciation » des relations.

Sur l'approche pédagogique

Francine : L'approche est différente, je suis obligée, effectivement, tout le temps, de trouver une ouverture : je ne vais pas au bout de la séance que j'ai prévue, quand je vois une petite ouverture, je m'engouffre dedans et puis on part, par-dessus. Dès que ça glisse, on surfe (*rires*). Ça me fait ça. [...] Parfois c'est du saupoudrage d'infos en espérant que ça va tomber quelque part. Là, effectivement, c'est quand on a pu faire la séance. L'entrée n'est jamais la même, de toute façon. Donc c'est pas ce qu'on nous apprend à l'école.

Francine : L'approche est différente, je suis obligée, effectivement, tout le temps, de trouver une ouverture : je ne vais pas au bout de la séance que j'ai prévue, quand je vois une petite ouverture, je m'engouffre dedans et puis on part, par-dessus. Dès que ça glisse, on surfe (*rires*). Ça me fait ça. [...] Parfois c'est du saupoudrage d'infos en espérant que ça va tomber quelque part. Là, effectivement, c'est quand on a pu faire la séance. L'entrée n'est jamais la même, de toute façon. Donc c'est pas ce qu'on nous apprend à l'école.

Marie : L'enseignant, il doit aider l'élève à rentrer de nouveau dans les apprentissages, il doit développer une pédagogie de projet, une pédagogie de détour, mais, pour ma part, je n'ai pas toujours su le faire. [...] Mes convictions par rapport à eux, ce serait le travail en projet, un projet fédérateur qui les motive. [...] Au bout d'un moment, les idées, on n'arrive plus à avoir de nouvelles idées, de nouveaux projets. [...] Au bout d'un moment, les idées, moi, ça me manque. [...] Au bout d'un moment, on a l'impression d'être essoufflé de toutes les idées.

Marie : L'enseignant, il doit aider l'élève à rentrer de nouveau dans les apprentissages, il doit développer une pédagogie de projet, une pédagogie de détour, mais, pour ma part, je n'ai pas toujours su le faire. [...] Mes convictions par rapport à eux, ce serait le travail en projet, un projet fédérateur qui les motive. [...] Au bout d'un moment, les idées, on n'arrive plus à avoir de nouvelles idées, de nouveaux projets. [...] Au bout d'un moment, les idées, moi, ça me manque. [...] Au bout d'un moment, on a l'impression d'être essoufflé de toutes les idées.

Ici, un vécu de transformation de l'agir fait face à un vécu de réduction de l'agir. Francine appuie sa pédagogie sur la communication interpersonnelle et la mobilisation de compétences basées sur une approche anthropologique du sujet, en ce sens qu'elles se fondent sur une prise en compte de possibilités et besoins humains permettant à un instant T de "s'engouffrer" dans la pédagogie. Sa créativité ne semble pas mise à mal, car les fondements de son action ne sont pas liés à une procédure définie mais à des opportunités renouvelées de travail. Son approche pédagogique autoréférentielle (c'est-à-dire référée à une écoute de ce qu'elle observe) lui permet de construire une écologie de l'action dans les interstices des situations vécues (« quand je vois une petite ouverture, je m'engouffre »). Le possible peut être regardé comme un moment du réel. Marie réfère son travail à un cadre (le projet et la démarche que l'on peut y associer), et lorsque cette structuration se révèle inopérante, cela nécessite un renouvellement continu qui finit par s'"essouffler" dans le tarissement des idées nouvelles. Cette approche hétéroréférentielle (c'est-à-dire référée à un objet externe : le projet) ne semble pas pleinement lui convenir, pour ce qui concerne la construction de « réponses adaptées à l'imprévisibilité et à la complexité des situations ». La mise au travail du projet, idéalisé comme un régulateur psychologique et social, ne produit pas l'émancipation attendue. S'en suit « une dévalorisation de l'action qui se laisse anéantir par l'activisme », où ce qui prime est « la capacité à ébaucher de nouvelles entreprises » (« on n'arrive plus à avoir de nouvelles idées »).

Sur les troubles des élèves

Francine : Quand ils sont dans les apprentissages, ils oublient leurs soucis. Ce sont d'autres enfants. [...] Je ne suis pas malmenée par ce que je vois, je ne suis pas impactée par leurs émotions, j'arrive à rester extérieure. [...] C'est très clair, c'est très évident dans leur comportement que ça n'a rien à voir avec moi. [...] Parfois, [...] on a l'impression d'être dans un dessin animé, c'est un cartoon. [...] C'est surréaliste, voilà, c'est ça. [...] C'est docteur Jekyll et mister Hyde. D'un coup leur visage se transforme, d'un coup leurs yeux se transforment, et c'est une autre personne.

Francine : Quand ils sont dans les apprentissages, ils oublient leurs soucis. Ce sont d'autres enfants. [...] Je ne suis pas malmenée par ce que je vois, je ne suis pas impactée par leurs émotions, j'arrive à rester extérieure. [...] C'est très clair, c'est très évident dans leur comportement que ça n'a rien à voir avec moi. [...] Parfois, [...] on a l'impression d'être dans un dessin animé, c'est un cartoon. [...] C'est surréaliste, voilà, c'est ça. [...] C'est docteur Jekyll et mister Hyde. D'un coup leur visage se transforme, d'un coup leurs yeux se transforment, et c'est une autre personne.

Marie : Au bout d'un moment, du coup, on s'en veut, quelque part. Et du coup, comme il y a une part de négatif, on devient pessimiste, et la violence qu'il y a, en plus, on a du mal à la recevoir. [...] Au bout d'un moment, la violence, la vulgarité, on n'en peut plus. [...] J'arrivais plus, j'avais même plus envie de donner. J'arrivais plus, je recevais que de la violence. [...] Et puis la violence qu'ils pouvaient avoir aussi entre eux. C'était pas vis-à-vis de moi, des fois c'était de la méchanceté entre eux, et ça c'est dur à accepter.

Marie : Au bout d'un moment, du coup, on s'en veut, quelque part. Et du coup, comme il y a une part de négatif, on devient pessimiste, et la violence qu'il y a, en plus, on a du mal à la recevoir. [...] Au bout d'un moment, la violence, la vulgarité, on n'en peut plus. [...] J'arrivais plus, j'avais même plus envie de donner. J'arrivais plus, je recevais que de la violence. [...] Et puis la violence qu'ils pouvaient avoir aussi entre eux. C'était pas vis-à-vis de moi, des fois c'était de la méchanceté entre eux, et ça c'est dur à accepter.

Les enseignantes ont toutes deux conscience que la pathologie des élèves préexiste à la relation pédagogique que l'une entretient et que l'autre a entretenu avec eux (« ça n'a rien à voir avec moi », « c'était pas vis-à-vis de moi »). Cependant, l'impact du comportement des élèves sur le psychisme de l'adulte est différent chez l'une ou l'autre. En effet, le propos de Francine témoigne d'une certaine distanciation par rapport à ce que les enfants projettent dans l'espace de la classe qui semble due à un dédoublement du regard porté sur eux : les apprenants peuvent être dissociés de leurs troubles, et quand ces derniers se manifestent, l'enseignant a le sentiment d'avoir affaire à « une autre personne ». Marie, quant à elle, absorbe directement les projections des enfants (« la violence, la vulgarité »), ce qui a un double effet : les élèves finissent par incarner et représenter leurs troubles (« je recevais que de la violence »), et l'enseignante culpabilise de la transformation de son regard (« on s'en veut, quelque part »).

Sur la relation entre vie professionnelle et vie privée

Francine : Déjà, avec mon expérience de CLIS de l'année dernière, je m'étais fait une idée, et j'étais partie, déjà, dans l'objectif de bien séparer mon travail et ma vie à la maison. Donc j'étais partie dans l'idée de ne pas ramener de travail à la maison. Donc tout ce que j'ai à faire pour l'ITEP se passe ici. [...] De couper entre l'école et puis chez moi, ça aide. De faire de la musique, de faire ma vie.

Francine : Déjà, avec mon expérience de CLIS de l'année dernière, je m'étais fait une idée, et j'étais partie, déjà, dans l'objectif de bien séparer mon travail et ma vie à la maison. Donc j'étais partie dans l'idée de ne pas ramener de travail à la maison. Donc tout ce que j'ai à faire pour l'ITEP se passe ici. [...] De couper entre l'école et puis chez moi, ça aide. De faire de la musique, de faire ma vie.

Marie : On n'arrive plus, quoi. La boule qu'on a réussi à se faire autour de nous, pour se protéger, il y a une fissure. [...] Et quand je voyais les enfants, je me disais : est-ce que ma fille, elle aura des problèmes comme ça ? Et du coup, c'est plein de questions. Du coup, il y a le côté affectif, privé, qui arrive dans la sphère professionnelle. Et du coup, avec les enfants, c'est plus dur.

Marie : On n'arrive plus, quoi. La boule qu'on a réussi à se faire autour de nous, pour se protéger, il y a une fissure. [...] Et quand je voyais les enfants, je me disais : est-ce que ma fille, elle aura des problèmes comme ça ? Et du coup, c'est plein de questions. Du coup, il y a le côté affectif, privé, qui arrive dans la sphère professionnelle. Et du coup, avec les enfants, c'est plus dur.

Une volonté de séparation claire entre vie privée et vie professionnelle imprègne le discours de Francine, tandis que l'irruption du rôle de mère de famille dans le vécu professionnel de Marie génère un questionnement et un malaise qui parasitent le rôle à tenir. Selon Florence Giust-Desprairies, la quête professionnelle met en scène un acteur (l'enseignant), un destinataire (l'élève) un objet (l'apprentissage), ainsi qu'un autre actant qui légitime l'action : « le destinataire » (ici, pour Marie, c'est son enfant). Ce destinataire est « le lieu de référence » qui transcende l'action et porte les idéaux, valeurs, croyances. Il influence sur la manière dont le sujet va investir, désinvestir ou réinvestir l'objet qui est au bénéfice du destinataire. L'existence d'une dualité entre destinataire et destinataire renvoie à la difficulté d'investir simultanément deux domaines de la vie d'une signification majeure. L'un d'eux est alors perçu comme celui où le sujet pourra vraiment être ce qu'il est.

Sur le ressenti de l'expérience vécue

Francine : J'apprends. Je prends de belles leçons de vie, je suis dans l'apprentissage. Je suis dans des relations humaines, je suis dans l'apprentissage de l'être humain, ça fait résonner plein de choses, quand même, en soi. [...] C'est quand même riche, c'est une expérience humaine qui est richissime. Ça change rien à l'image que j'ai de moi-même, je m'enrichis, je suis sur mon chemin, pour moi.

Francine : J'apprends. Je prends de belles leçons de vie, je suis dans l'apprentissage. Je suis dans des relations humaines, je suis dans l'apprentissage de l'être humain, ça fait résonner plein de choses, quand même, en soi. [...] C'est quand même riche, c'est une expérience humaine qui est richissime. Ça change rien à l'image que j'ai de moi-même, je m'enrichis, je suis sur mon chemin, pour moi.

Marie : Au bout d'un moment, c'est quand même compliqué, on peut pas recevoir toute cette violence, et puis parce que, voilà, c'est vrai que les élèves ont énormément évolué en cinq ans. Je vois les enfants qui arrivent aujourd'hui, ce ne sont pas du tout les mêmes qu'il y a cinq ans, et puis je pense qu'au bout d'un moment aussi, on a besoin de voir autre chose, que les enfants changent.

Marie : Au bout d'un moment, c'est quand même compliqué, on peut pas recevoir toute cette violence, et puis parce que, voilà, c'est vrai que les élèves ont énormément évolué en cinq ans. Je vois les enfants qui arrivent aujourd'hui, ce ne sont pas du tout les mêmes qu'il y a cinq ans, et puis je pense qu'au bout d'un moment aussi, on a besoin de voir autre chose, que les enfants changent.

On peut relever ici qu'un processus de sublimation de l'expérience vécue (laquelle est identifiée comme enrichissante et formatrice), s'oppose à une expérience sclérosante qui nécessite de nouvelles formes de réalisation personnelle. Dans les deux cas, la réalisation de soi dans le cadre de l'activité professionnelle apparaît comme fondamentale.

Les besoins communs et les risques partagés

Dans cette partie, nous allons relever dans le discours des deux enseignantes l'expression des mêmes nécessités.

Sur une relation enseignant-élève problématique

Francine : Il était tyrannique, donc... [...] J'allais être obligé de le contenir. [...] La première fois, j'ai regretté, en me disant « mince, peut-être que j'aurais pu faire autrement », et puis en fait, non, je crois que je ne pouvais pas faire autrement. [...] Si j'ai été à mal dans mon métier, c'était là, parce que je ne savais pas quel positionnement avoir, jusqu'où aller, qu'est-ce qu'il fallait faire.

Francine : Il était tyrannique, donc... [...] J'allais être obligé de le contenir. [...] La première fois, j'ai regretté, en me disant « mince, peut-être que j'aurais pu faire autrement », et puis en fait, non, je crois que je ne pouvais pas faire autrement. [...] Si j'ai été à mal dans mon métier, c'était là, parce que je ne savais pas quel positionnement avoir, jusqu'où aller, qu'est-ce qu'il fallait faire.

Marie : Je venais à reculons le matin, j'étais beaucoup plus sensible, j'avais l'impression d'être harcelée par un enfant, de ne pas réussir à agir et à remonter la pente. [...] Pouvoir respirer, et puis de pas se sentir, entre guillemets, harcelée toujours par le même enfant, qui faisait exprès de titiller.

Marie : Je venais à reculons le matin, j'étais beaucoup plus sensible, j'avais l'impression d'être harcelée par un enfant, de ne pas réussir à agir et à remonter la pente. [...] Pouvoir respirer, et puis de pas se sentir, entre guillemets, harcelée toujours par le même enfant, qui faisait exprès de titiller.

Ici, la relation enseignant-élève fait place à l'expression « de deux "je" qui s'engagent totalement dans une situation où les émotions ne sont plus régulées et où personne ne trouve le moyen permettant à chacun de sauver la face ». Le risque est qu'une fois sidéré, absorbé et désillusionné, le professeur ressent une forme d'emprise psychologique de la part de l'enfant (« je venais à reculons le matin, j'étais beaucoup plus sensible »). Ces témoignages au sujet d'élèves vécus comme tyranniques ou harceleurs montrent que des difficultés de positionnement professionnel apparaissent quand les adultes se sentent directement visés par des réactions projectives. Le propos laisse ici entendre des risques de fragilisation psychologique (« j'ai été à mal dans mon métier ») qui impactent l'agir (« remonter la pente ») jusque dans ses soubassements vitaux (« pouvoir respirer »), et qui nécessitent une réflexion collective susceptible d'inverser des processus de surdétermination (des troubles) et de sur-focalisation (sur le comportement de l'élève).

Sur le rôle de l'équipe

Francine : Ici, les gens sont pleins d'enthousiasme, ils ont envie, c'est rassurant. [...] Ici, on a une dynamique de gens qui veulent faire des choses, qui veulent avancer. [...] Ici, il y a une équipe solide, et ce qu'on m'a dit, c'est : « tu peux compter sur nous, t'es pas seule ». S'il y avait un truc à dire, ce serait ça. [...] C'est pour ça que je me plais ici, parce que je suis entourée de gens qui me ressemblent, et qui portent, qui véhiculent une énergie positive, qui ont une foi dans ce qu'ils font, qui sont pleins d'humour.

Francine : Ici, les gens sont pleins d'enthousiasme, ils ont envie, c'est rassurant. [...] Ici, on a une dynamique de gens qui veulent faire des choses, qui veulent avancer. [...] Ici, il y a une équipe solide, et ce qu'on m'a dit, c'est : « tu peux compter sur nous, t'es pas seule ». S'il y avait un truc à dire, ce serait ça. [...] C'est pour ça que je me plais ici, parce que je suis entourée de gens qui me ressemblent, et qui portent, qui véhiculent une énergie positive, qui ont une foi dans ce qu'ils font, qui sont pleins d'humour.

Marie : C'est vrai, que la directrice, j'ai pas voulu l'inclure trop dans mes problèmes, parce que, j'ai tellement fait ça avant avec elle, elle était tellement là, que je me suis dit : « non, il faut que je prenne sur moi ». Mais j'en parlais plutôt à mes collègues, de mes soucis. [...] La directrice, elle a toujours été là. [...] Ça me permet d'être toujours dans une équipe.

Marie : C'est vrai, que la directrice, j'ai pas voulu l'inclure trop dans mes problèmes, parce que, j'ai tellement fait ça avant avec elle, elle était tellement là, que je me suis dit : « non, il faut que je prenne sur moi ». Mais j'en parlais plutôt à mes collègues, de mes soucis. [...] La directrice, elle a toujours été là. [...] Ça me permet d'être toujours dans une équipe.

Le discours des deux enseignantes est référé à l'importance d'une équipe d'où émanent des figures solidaires renvoyant à un sentiment d'appartenance et des possibilités de partage. Selon Emmanuel Diet, les bouleversements à l'œuvre dans le travail contemporain, qui malmène l'identité, la mission et la fonction, nécessitent que les positions subjectives des enseignants soient étayées par des « conteneurs anthropologiques et institutionnels », « des organisateurs psychiques et culturels qui soutiennent les pratiques et l'identité professionnelles ». Le soutien de l'identité passe alors par une convergence de sens, buts, idéaux de la pratique, attitudes et compétences instrumentales ou cognitives.

Sur la reconnaissance du vécu

Francine : *(Suite à une menace aux ciseaux de la part d'un élève)* J'en ai parlé à quelqu'un (extérieur à l'ITEP) qui m'a dit : « effectivement, je comprends ». Le fait que ce soit reconnu, que ce soit entendu, quand même. [...] Moi j'essaie d'être vigilante quant à ce que j'éprouve, il ne faut pas que j'accumule, j'accumule des choses, et puis un jour que j'explose parce que ce serait toxique, en fait. Il faut être vigilant.

Francine : (Suite à une menace aux ciseaux de la part d'un élève) J'en ai parlé à quelqu'un (extérieur à l'ITEP) qui m'a dit : « effectivement, je comprends ». Le fait que ce soit reconnu, que ce soit entendu, quand même. [...] Moi j'essaie d'être vigilante quant à ce que j'éprouve, il ne faut pas que j'accumule, j'accumule des choses, et puis un jour que j'explose parce que ce serait toxique, en fait. Il faut être vigilant.

Marie : Je regrette d'être partie comme ça. Mal. Frustrée. [...] Donc je suis partie très mal, mais il fallait que je parte. Pour eux (les élèves), parce que j'avais l'impression de ne pas leur faire du bien, et pour moi, parce qu'ils me faisaient du mal, donc je ne pouvais pas continuer comme ça. [...] Quelque part, c'est comme si j'avais pas envie de changer d'avis. J'en pouvais plus, j'en pouvais plus, fallait pas qu'on vienne me dire : « Mais si, t'en peux encore ». Je n'en peux plus, stop. Et si je te le dis, je te le dis. [...] Sortir de l'ITEP, c'était presque obligatoire, j'ai envie de dire.

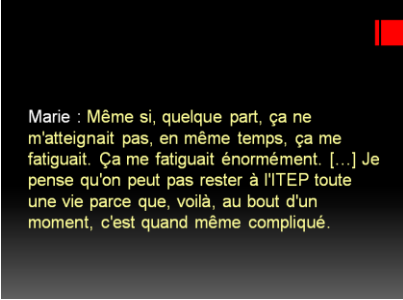
Marie : Je regrette d'être partie comme ça. Mal. Frustrée. [...] Donc je suis partie très mal, mais il fallait que je parte. Pour eux (les élèves), parce que j'avais l'impression de ne pas leur faire du bien, et pour moi, parce qu'ils me faisaient du mal, donc je ne pouvais pas continuer comme ça. [...] Quelque part, c'est comme si j'avais pas envie de changer d'avis. J'en pouvais plus, j'en pouvais plus, fallait pas qu'on vienne me dire : « Mais si, t'en peux encore ». Je n'en peux plus, stop. Et si je te le dis, je te le dis. [...] Sortir de l'ITEP, c'était presque obligatoire, j'ai envie de dire.

Les deux professeures expriment une nécessité de reconnaissance explicite par l'équipe de vécus liés à une situation de crise (pour Francine : un vécu d'agression, pour Marie : celui d'une impossibilité). Selon Françoise Pierson, la capacité de faire face à ce type de situation nécessite que le groupe soit « porteur d'un cadre d'interprétation intersubjectif commun ». Il s'agit pour le collectif d'assumer le discernement et la mise en mots d'éléments qui touchent au « soi », d'être « à l'écoute du dommage psychique », au-delà de la plainte (exprimée ou non), de passer de l'accueil constructif du vécu à la reconnaissance de l'acte (et notamment de l'acte transgressif). « Toucher les résonances psychiques d'une situation sociale permet aux acteurs de retrouver une mobilité ». Axel Honneth indique de son côté que l'« autoreconnaissance » passe par la reconnaissance par autrui de la valeur de ses propres états mentaux (c'est-à-dire par une forme de « reconnaissance émotionnelle »), et a pour fonction de prévenir son antonyme, l'« autoréification ». Dans un processus d'autoréification, les personnes ne sont plus à l'écoute de leurs propres besoins car elles vivent des pressions latentes qui les enjoignent à prétendre qu'elles éprouvent certains ressentis (qu'en réalité elles n'éprouvent pas). On peut noter que le découragement de Marie a une fonction subjective, en ce sens qu'il indique l'importance qu'elle accorde aux obstacles qui la séparent de ce qu'elle tente de réussir (« j'avais l'impression de ne pas leur faire du bien »).

Sur la fatigue professionnelle

Francine : Après, il y a la fatigue, alors, il y a des règles de vie à avoir à l'extérieur. Faut pas arriver ici sans avoir déjeuné, et mal dormi. [...] Il faut être solide, quand même, il faut pas être fragile dans sa tête. [...] On ne peut pas vivre comme ça, à long terme.

Francine : Après, il y a la fatigue, alors, il y a des règles de vie à avoir à l'extérieur. Faut pas arriver ici sans avoir déjeuné, et mal dormi. [...] Il faut être solide, quand même, il faut pas être fragile dans sa tête. [...] On ne peut pas vivre comme ça, à long terme.



Marie : Même si, quelque part, ça ne m'atteignait pas, en même temps, ça me fatiguait. Ça me fatiguait énormément. [...] Je pense qu'on peut pas rester à l'ITEP toute une vie parce que, voilà, au bout d'un moment, c'est quand même compliqué.

Marie : Même si, quelque part, ça ne m'atteignait pas, en même temps, ça me fatiguait. Ça me fatiguait énormément. [...] Je pense qu'on peut pas rester à l'ITEP toute une vie parce que, voilà, au bout d'un moment, c'est quand même compliqué.

Le propos des enseignantes témoigne de la dimension physiologique de leur travail, de la forte énergie à la fois physique et psychique que requiert celui-ci, et de l'impossibilité de maintenir à long terme un tel niveau d'implication. Selon Marc Lorient¹⁰, il convient de distinguer une fatigue saine (qui fait par exemple suite à une activité de plein air) d'une fatigue qui serait le produit d'une contrainte sociale difficile à intérioriser, qui résulterait d'une forme d'« intoxication » du sujet par le monde environnant, et qui s'accroîtrait dans l'autocontrainte, la perte de confiance en soi et le rejet psychique de l'activité. Ce type de fatigue liée à « une perturbation fonctionnelle et expressionnelle » nécessite d'être comprise et interprétée dans sa relation à un contexte psychosocial.



Discussion et perspectives

Cette recherche a permis de relever un générateur de frustration au travail dans l'ambivalence entre les intentions posées et les contraintes réelles du métier, c'est-à-dire dans la confrontation quotidienne à des situations par lesquelles « la composante positive et la composante négative de l'attitude affective sont simultanément présentes, indissolubles, et constituent une opposition non dialectique, indépassable pour le sujet qui dit à la fois oui et non ». Cette ambivalence « produit de la dissonance entre les mondes des valeurs au détriment de l'agir moral », provoque « la faille du contrat narcissique » et « s'accompagne d'un appauvrissement de l'estime de soi ». Il nous apparaît que l'accompagnement de ce type de ressenti de la part d'une équipe procède de deux démarches : celle, préventive, de l'écoute d'une « détresse passive », où la personne, sidérée par la situation vécue, a besoin d'autrui pour mettre en mots et rationaliser ce qu'elle peut difficilement concevoir ; celle, remédiate, de l'écoute d'une « détresse active », qui exprime verbalement (et parfois physiquement) une nécessité de changement et recherche dans son entourage professionnel un assentiment symbolique. Dans les deux cas, il s'agit d'une entreprise collective de discernement, par laquelle un collectif prend appui sur ses affects, son expérience, des besoins anthropologiques, pour se dégager « de l'empreinte de son historicité en vue de l'agir », avec en ligne de mire le fait de (re)trouver un sentiment d'efficacité professionnelle.

¹⁰ Marc Lorient, *Le temps de la fatigue. La gestion du mal-être au travail*, Paris, Anthropos, 2000.

Pour faire le lien entre cette recherche et l'école inclusive, nous dirions qu'un constat d'involution (ou évolution inversée) du comportement des élèves, dans un établissement spécialisé où, par définition, le pari éducatif est celui de la rénovation des capacités sociales dans un contexte interactif où tous les apprenants présentent des incapacités sociales, peut conduire l'enseignant qui fait ce constat à œuvrer dans l'impensable et à souffrir de son propre idéal. Un fonctionnement pédagogique qui s'appuie, par nécessité, sur un « instinct d'aléa », c'est-à-dire sur l'instabilité et le risque, nécessite à terme des portes de sortie qui représentent pour le psychisme autant d'ouvertures vers une plus grande stabilité relationnelle et vers davantage de modularité dans les schèmes de communication avec les élèves. C'est comme si la diversité venait à s'imposer d'elle-même. Aussi, dans un tel cadre, le départ de Marie de l'ITEP nous apparaît non pas comme la marque d'un échec pédagogique mais, au regard du vécu exprimé et ressenti par ce professeur, comme la démarche d'une personne « suffisamment en confiance pour s'adapter à une situation à laquelle elle ne peut rien changer ou pour travailler à la modifier si c'est possible », c'est-à-dire d'une personne qui témoigne, selon la définition de l'OMS, d'une « bonne santé mentale ». En d'autres termes, des formes de découragement et des opportunités de changement vécues au sein d'équipes contenant et solidaires peuvent être vues comme les indicateurs d'une nécessité de transformation sociale des systèmes où elles voient le jour. En effet, que ce soit en France, où l'inclusion scolaire est récente (2005), ou l'Italie, où elle est plus ancienne (1977), on peut remarquer que certains publics d'élèves à besoins spécifiques semblent être exclus du processus inclusif, et notamment ceux qui manifestent des troubles importants de la relation sociale corrélés à un environnement personnel dysfonctionnel. On pourrait en effet envisager que des éducateurs spécialisés (ou d'autres professionnels) jouent en milieu ordinaire un rôle proche de celui d'un assistant d'éducation, pour "assouplir" certaines scléroses relationnelles et contribuer à restaurer un potentiel éducatif.

Nous avons également relevé au cours de notre étude que, conjuguées à des constats d'involution comportementale, des prédispositions personnelles influencent la transformation d'une « attente croyante », à la base d'une force agissante, en une « attente anxieuse », qui imprègne l'action de l'inquiétude. À ce sujet, à partir d'un vécu commun de déstabilisation pédagogique, une certaine porosité entre la vie professionnelle et la vie personnelle et une approche procédurale de la fonction d'enseignement semblent être des sources de vulnérabilité et des « générateurs d'altérité » (par rapport au regard porté sur les élèves). *A contrario*, une maîtrise de la conflictualité du lien éducatif, basée sur l'affirmation de valeurs ainsi que sur la distinction entre le sujet et ses troubles, permet de gérer l'« excès d'étrangeté » et de passer « de l'altérité externe à l'altérité interne ». Autrement dit, la réalité de la relation avec autrui est objectivement vue de la même façon mais elle est lue et habitée autrement. Nous avons cependant pu montrer que cette distanciation est fragile (chez les deux sujets de la recherche) : lorsqu'un ressenti de « harcèlement » ou de « persécution » s'immisce dans la relation pédagogique, un clivage entre « processus de subjectivation et mécanisme d'objectivation » s'opère et provoque un doute paralysant. Là encore, une reconsidération globale du système relationnel, que ce soit au niveau micro (celui de l'établissement et de ses liens avec le milieu ordinaire), ou au niveau macro (celui du système éducatif défini comme inclusif), semble nécessaire pour éviter « un conformisme désabusé qui prendra toutes les caractéristiques de la pathologie du banal ». Nous dirions donc en conclusion que le travail à la marge de l'école inclusive témoigne du bien-fondé du paradigme de la diversité, et que des dispositifs pédagogiques innovants ont besoin, pour combiner actions, valeurs et finalités, d'être articulés à certaines dispositions personnelles qui trouvent dans un continuum de formation ainsi que dans l'organisation mise en place de quoi être durablement étayées.