

Les Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés : entre le secteur médico-social et le milieu « ordinaire », un nouvel espace de gouvernance pour l'éducation spécialisée

Renaud CLAVERIE

Laboratoire des processus d'accompagnement et de formation
Université de Pau et des Pays de l'Adour

Résumé : Le collège unique accueille depuis trente ans tous les élèves alors qu'auparavant, certains en étaient écartés. Il semble aujourd'hui très fragile et il est souvent présenté comme étant « le maillon faible » du système éducatif. En regroupant dans un même lieu toutes les catégories d'élèves, on est passé d'une logique simple de sélection préalable et de filières à une logique beaucoup plus complexe de fonctionnement. Si autrefois, c'était aux élèves de s'adapter à l'institution pour y acquérir du savoir, c'est maintenant à l'institution de s'adapter aux élèves qui accepteront, ou pas, le savoir qui leur sera proposé.

Les Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (SEGPA) intégrées dans le collège constituent un terrain d'observation fort intéressant dans la mesure où elles sont le reflet de « la complexité dans la complexité » en accueillant les élèves en grande difficulté du collège qui peut être considéré lui-même comme « un établissement en difficulté ».

C'est en interrogeant le concept de gouvernance et en présentant le collège unique comme un « système complexe » que nous essaierons de présenter comment ces sous-systèmes bien spécifiques que sont les SEGPA, peuvent être des établissements dans lesquels les équipes en place ont réussi à développer une efficacité certaine et à acquérir une réelle identité professionnelle en se jouant de cette « double difficulté ».

Abstract : All the pupils are admitted in the secondary school for thirty years while before some of them were refused. The secondary school is now very fragile and it is presented as the “weak link” of the educational system. By grouping together in an only place all the categories of pupils, we have passed from a simple logic of previous selection and networks to a complex logic of working. If, in the past, the pupils had to adapt themselves to the institution, it is now the institution that must be adapted to the pupils who will accept, or not, the learning that their will be proposed.

The Adapted Section in General and Professional Education (SEGPA) integrated in the secondary school are a ground of observation really interesting because they are the “complexity into the complexity” by welcoming the most difficult pupils of the secondary school that can be “himself” considered as an “establishment in difficulty”. It is by questioning the concept of “governance” and with a presentation of the secondary school as a “complex system” that we will try to present how these under systems that are the SEGPA, can be schools where the teams of teachers have succeeded to develop a real efficiency and to acquire a real professional identity with this “double difficulty”.

Introduction

Le collège unique a maintenant trente ans ; en 1975, une réforme « fondamentale » a vu le jour et le fonctionnement du collège s'en est trouvé considérablement modifié. Tous les élèves ont pu, dès lors, y accéder, alors qu'auparavant, certains en étaient écartés. En se fixant comme objectif l'égalité des chances et, en supprimant avec la réforme Haby, les filières spécialisées, l'hétérogénéité des classes s'en est trouvée considérablement renforcée, introduisant de ce fait de nouveaux problèmes professionnels à résoudre pour les différents acteurs du système éducatif exerçant dans le second degré.

Cette institution qu'est le collège unique semble aujourd'hui considérablement fragilisée et la massification de l'enseignement qui y a été réalisée stigmatise de nombreuses difficultés : le collège est bien souvent présenté comme « le maillon faible » du système éducatif.

Il nous semble en conséquence intéressant d'analyser, au sein du collège comment s'est traduit ce changement. Nous choisirons, afin de mener à bien notre analyse, d'observer dans une perspective systémique ce que « ces nouveaux problèmes professionnels à résoudre » ont entraîné sur le plan des pratiques professionnelles de la part des enseignants

ainsi que sur la construction ou l'évolution de leur identité professionnelle d'une part. D'autre part, nous présenterons également le collège unique comme un système complexe au sein duquel certains sous systèmes ont eu, de fait, à résoudre une double difficulté.

Lorsque nous faisons référence à certains sous systèmes du collège lui-même, il s'agit pour nous d'observer à titre d'exemple un sous-système clairement identifié : les S.E.G.P.A (Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés) qui constituent finalement une « sorte de filière » dans un système qui en a décrété il y a trente ans la disparition. Effectivement, les Sections d'Education Spécialisées (SES) qui accueillaient au début des années 1980 des élèves présentant une déficience intellectuelle légère sont devenues des Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (SEGPA) qui accueillent des élèves en grande difficulté scolaire dans le cadre d'une scolarisation au collège unique. Nous voyons déjà que ces systèmes que sont les SEGPA ont été « historiquement » confrontés au problème de la scolarisation d'élèves en situation de handicap (de manière très concrète) ce qui a eu probablement une influence réelle sur leur évolution. Ces sections constituent pour nous un terrain d'observation fort intéressant dans la mesure où elles sont le reflet de « la complexité dans la complexité » puisqu'elles accueillent les élèves en grande difficulté scolaire du collège qui peut être lui-même considéré comme « un établissement en difficulté ».

Les SEGPA font partie, au sein de l'Education Nationale, d'un dispositif d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (AIS), anciennement appelé Enfance Inadaptée. Elles mobilisent des professionnels dont la culture est très proche du secteur sanitaire et social. Il nous semble donc pertinent d'en observer, dans le cadre de la réforme du collège unique, le fonctionnement et l'évolution dans la mesure où il s'agit finalement, en milieu ordinaire de scolarisation, d'un sous système que l'on pourrait situer entre le secteur sanitaire et social (en ce qui concerne les objectifs d'intégration et d'adaptation) et le milieu ordinaire où elles se situent de fait.

Parallèlement à cela, le concept de handicap a été mieux défini et de nouvelles structures permettant d'accueillir dans ce collège rénové tous les élèves ont vu le jour. Les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) ont été créées afin d'accueillir, toujours dans le collège unique, les élèves présentant un handicap particulier.

Comme nous le voyons, le souhait de voir scolarisés tous les élèves en un même lieu depuis l'année 1975 - (nous rappellerons aussi que cette même année 1975 a décrété dans sa loi d'orientation la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés, bien que nous n'ayons pas choisi dans notre analyse d'en observer ici les effets) - s'est traduit par une évolution considérable du système-collège qui a vu apparaître en son sein de nouvelles unités alors que son histoire propre ainsi que celle qui a contribué auparavant à la construction d'une certaine forme d'identité professionnelle pour ses acteurs principaux que sont les professeurs ne les y avait pas du tout préparés. Effectivement, nous pensons que le fait de décréter le collège unique a représenté pour certains de ses acteurs une véritable rupture (en terme essentiellement d'identité professionnelle) à laquelle ils n'étaient pas préparés, alors que pour d'autres acteurs de ce même système, cela n'a représenté qu'une simple évolution. C'est ce que nous allons essayer de montrer en nous centrant particulièrement sur deux enseignants types : l'enseignant du collège ordinaire n'exerçant que dans les classes « classiques » et l'enseignant exerçant dans les classes spécialisées de SEGPA. Notre analyse se propose donc, en présentant le collège unique comme un système complexe et en interrogeant différents concepts dont celui de gouvernance, de comparer les modalités de fonctionnement de ces 2 unités représentatives du collège unique :

1. les SEGPA , sous-système clairement identifié dans le collège unique comme accueillant les élèves en grande difficulté et constituant, selon nous, un terrain d'observation intéressant.

2. les classes habituelles du collège lui-même qui accueillent les élèves apparemment « capables de suivre l'enseignement classique du collège » dans le cadre de l'application de la réforme Haby du collège unique de 1975.

1. Le collège unique : passage d'un système simple à un système complexe en 1975

Décréter le collège unique sous entendait un changement important d'attitude, une posture probablement très différente. Si, durant toute son histoire le collège et ses acteurs s'étaient essentiellement centrés sur les objets d'apprentissages et les savoirs concernés, il se tournait à partir de 1975 résolument sur les sujets concernés par ces apprentissages. **A la centration sur les savoirs succédait donc la centration sur l'élève.**

Nous passons donc d'une logique de simple sélection préalable et de filières établies sur un principe de linéarité (un objectif simple de reproduction sociale et des moyens simples de sélection mis en adéquation, l'élève n'étant pas pris en compte dans sa singularité et devant s'adapter à l'établissement pour survivre) à une logique complexe de fonctionnement (l'élève est pris en compte dans sa singularité et c'est à l'établissement de s'adapter à l'élève pour survivre). Ce passage du simple au complexe nous renvoie de fait à une conception systémique du collège unique : « l'idée de complexité s'attache très facilement aux représentations systémiques des objets sociaux et des particularités de leurs fonctionnements »¹.

L'institution doit donc s'adapter aux élèves qui accepteront, ou pas, le savoir qui leur sera proposé. Renversement de logique et de valeurs fondamentales, transformations sur la forme de l'établissement avec l'apparition de nouvelles unités (UPI, SEGPA), apparition de nouvelles données sur le plan pédagogique, appropriation de « l'univers scolaire » par les parents, élaboration de partenariats différents, évolution considérable du métier d'enseignant, telles sont, dressées de manière succincte et incomplète les évolutions du contexte dans lequel le collège s'est modifié en passant finalement d'un schéma linéaire de fonctionnement à un autre qui intégrera la complexité évoquée.

Dans le premier schéma ci-dessous (qui correspond à l'ancienne conception du collège), c'est en quelque sorte le collège qui dicte la loi dans la mesure où une sélection préalable est établie. Les données en retour ne sont pas prises en compte, il s'agit de participer à une certaine forme de reproduction sociale². Les enseignants peuvent se comporter en simples exécutants, maîtrisant certes parfaitement leur discipline d'enseignement, mais se contentant de « faire le programme » et de tourner si nécessaire une nouvelle page du manuel scolaire qu'ils utilisent.

ENTREES

Les élèves sont sélectionnés ; tous n'iront pas au collège →

Le collège dispense des savoirs et les élèves se plient à un programme. L'établissement peut fonctionner sans développer de partenariats. Il participe à une certaine forme de reproduction sociale

SORTIES

→ Les élèves sont orientés

¹ Ardoine Jacques « *Les avatars de l'éducation* » p. 68. PUF 2000 ; Paris

² Bourdieu Pierre, Passeron « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* » Ed de Minuit Paris. 1970

Cet établissement n'a pas introduit encore dans son fonctionnement de perturbation particulière susceptible de venir le changer réellement : les élèves ne sont pas considérés dans leur singularité mais comme des apprenants devant assimiler un même programme dispensé pour chacun de la même manière dans un souci d'égalité des chances.

Dans notre second schéma (correspondant selon nous au collège unique rénové), nous introduisons la complexité qui est, comme l'indique E.Morin « le tissu d'événements, actions, rétroactions, interactions, déterminations, aléas qui constituent notre monde...elle se présente avec les traits inquiétants du fouillis, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude »³. A nous donc de « remettre de l'ordre », d'écarter l'incertain, de distinguer, de hiérarchiser sans se laisser aveugler.

Notre raisonnement nous amène alors à penser que cette nouvelle manière d'appréhender le collège unique, au regard du renversement de logique défini préalablement et engendré par l'accueil de tous en remplacement de la sélection existant auparavant, redonne toute sa place aux acteurs du système que sont les enseignants et les équipes qu'ils constituent.

Dans l'ancienne architecture du collège, l'enseignant pouvait, tout en restant agent du système, répondre aux attentes simples du collège ainsi que des élèves auxquels il était confronté. Il préservait ainsi les simples équilibres de cet édifice et proposait « en sortie » des élèves répondant au programme de sortie prévu, il n'en est plus de même dans la nouvelle architecture.

La nouvelle complexité du métier d'enseignant que nous avons évoquée s'accompagnera nécessairement d'une transformation des pratiques ainsi que d'une transformation de la fonction de l'enseignant qui ne pourra plus rester simplement agent de la situation ; un rôle d'acteur lui sera demandé dans le nouveau contexte que nous choisirons de schématiser de la manière suivante :

(second schéma : voir le document placé en annexe : l'établissement comme système)

Nous voyons apparaître dans ce schéma de nombreux partenaires ; l'élève est placé au centre du dispositif et tout sera pensé en fonction de lui. De nouveaux termes voient le jour comme par exemple le projet qui devient un thème central pour le fonctionnement d'un établissement. Une communauté scolaire est reconnue au sein de laquelle les parents prennent une place importante. Enfin l'établissement prend en compte le contexte dans lequel il évolue.

2. La position de l'enseignant et le changement de posture attendu : du statut d'agent à celui d'acteur ou d'auteur. La construction d'une nouvelle identité professionnelle à partir d'un triple questionnement.

Nous pensons que ce nouveau contexte, intégrant une complexité qui n'existait pas auparavant en ouvrant le collège à tous, impose aux enseignants un changement de posture. Ce changement doit se traduire par un engagement réel de la part des acteurs.

Nous proposons dans notre analyse de dépasser la simple distinction agent/acteur et de retenir un triptyque différencié : agent/acteur/auteur déjà défini par J. Ardoino et M. Bataille⁴.

Nous essaierons de montrer comment, dans les classes ordinaires du collège unique le passage d'un statut à l'autre semble difficile à réaliser pour les enseignants alors que lorsqu'on s'adresse à des élèves d'un même collège unique scolarisés en SEGPA, des cas de réussite existent.

La complexité nouvelle et le renversement de logique que nous avons défini (on ne se centre plus sur les savoirs mais sur l'élève afin de lui proposer les meilleures situations

³ Morin Edgar, « Introduction à la pensée complexe » p. 21. ESF 1990

⁴ Ardoino Jacques : op. cit. p. 208 et Bataille Michel : Revue « Pour » N° 88 « Implication et Explication »

d'apprentissage possibles) imposent à l'enseignant de devenir un acteur mais cela lui donne également au delà de ce nouveau statut un rôle de citoyen à part entière dans l'exercice de sa profession. L'acteur a droit à la parole, il est celui qui joue et interprète le scénario qu'il aura la liberté d'interpréter comme bon lui semble, dans le respect des cadres réglementaires et théoriques de référence.

Cependant, afin d'optimiser ses capacités et de donner « libre cours » à l'expression de son identité, l'acteur est celui qui connaît son scénario. Or, d'après nous, le scénario que pourra interpréter et jouer l'enseignant en proposant à ses élèves les situations les plus adaptées à leur diversité et à leur hétérogénéité répond à un triple questionnement : où ? quand ? comment ? **C'est en étant en mesure d'identifier ces 3 questions en en y apportant la réponse la plus adaptée que l'enseignant parviendra à construire son identité professionnelle.**

Le cadre réglementaire : la question du « où ? » L'enseignant agent

Le cadre réglementaire s'impose aux enseignants qui se doivent de le respecter et d'exécuter certaines tâches professionnelles. Les programmes sont par exemple imposés ainsi qu'un certain nombre de contraintes que les enseignants se doivent de connaître afin d'évoluer au mieux dans le système éducatif. Par exemple, si l'un veut effectuer avec ses élèves une sortie quelconque, il lui faudra connaître un certain nombre de textes officiels s'il veut être en mesure de déposer un projet et de le mettre à bien. Nous avons choisi d'identifier la référence au cadre réglementaire à partir de la question « où », car nous considérons que l'enseignant doit savoir parfaitement où il se situe avant d'entreprendre une action particulière (référence aux programmes comme nous l'avons dit, aux contraintes horaires etc...). Il s'agit finalement du tout premier repère de l'enseignant et cela se traduit concrètement par une bonne connaissance des textes. En ce qui concerne la question du « où », l'enseignant est forcément agent de la situation dans la mesure où ce cadre s'impose à lui.

Le cadre théorique de référence : la question du « pourquoi ? » L'enseignant acteur

Si le cadre réglementaire s'impose à l'enseignant, il n'en est pas de même pour ce qui est du cadre théorique de référence. Effectivement, c'est à partir de sa propre culture professionnelle que l'enseignant choisira une pédagogie particulière. Cela lui demandera obligatoirement un travail de réflexion, de lecture, de formation mais il aura la liberté de se référer, en fonction de son opinion, à divers auteurs, chercheurs, psychologues, pédagogues ou autres praticiens dont il aura connaissance. C'est par exemple l'occasion, en référence aux théories actuelles de l'apprentissage, de se référer à un auteur plus qu'à un autre. Nous avons choisi d'identifier la question du choix de cadre théorique à partir de la question « pourquoi » dans la mesure où l'enseignant doit se demander dans le nouveau contexte qui est le sien, pourquoi il utilisera avec tel élève telle référence théorique plutôt que telle autre. La centration sur l'élève demande effectivement une connaissance de l'élève qui n'était pas indispensable autrefois.

Il s'agit ici d'un repère de nature différente de celui décrit précédemment ; l'enseignant est libre de choisir le cadre théorique de référence : **il devient acteur de son choix et il choisit dans ce contexte là lui même son scénario** en fonction de son identité (professionnelle).

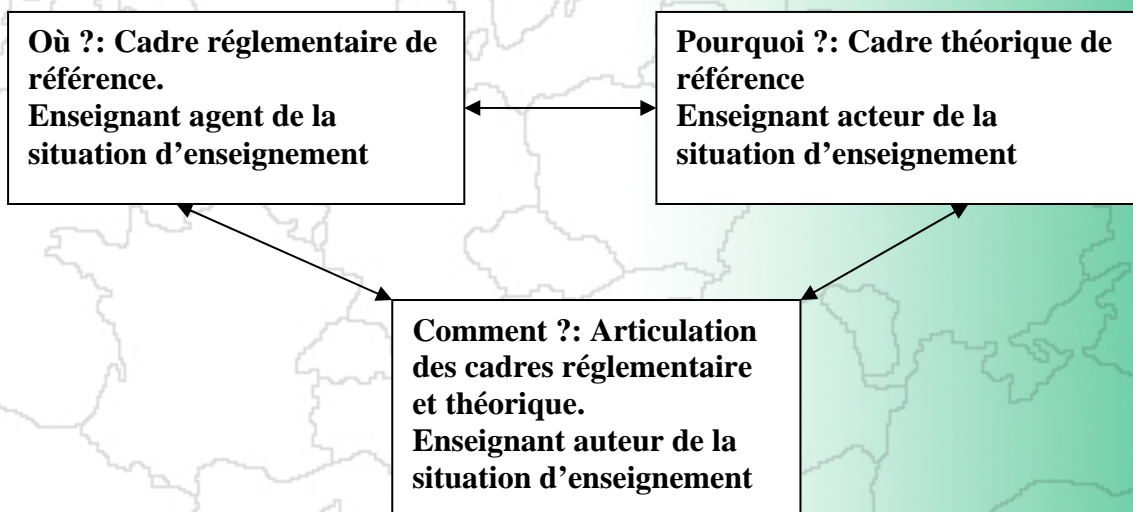
La question du « comment ? » où l'articulation des cadres théoriques et réglementaires : l'enseignant auteur

Il s'agit ici d'écrire le scénario que l'enseignant interprètera devant ses élèves, en

d'autres termes, il s'agit d'écrire la situation d'apprentissage qui sera proposée aux élèves. L'enseignant qui sera véritablement en mesure d'écrire ce scénario devra avoir répondu obligatoirement aux deux questions préalables du « où » et du « pourquoi ». Il lui faut effectivement connaître d'une part le cadre réglementaire (pour reprendre un exemple simple, il lui faut connaître les programmes officiels), mais il lui faut également établir des choix pertinents dans cette nouvelle logique de centration sur l'élève. Les élèves actuels ne constituent plus le « bon public » constitué auparavant par des élèves sélectionnés, il faut donc écrire le scénario le plus adapté à chacun, tout en restant dans le cadre d'une mission d'enseignement dont le professeur aura parfaitement cerné les contours afin de répondre tant à la demande institutionnelle qu'à celle de tous les nouveaux partenaires qui ont logiquement « découlé » de cette centration sur l'élève : parents, associations locales, autres acteurs de l'éducation nationale, personnels médicaux et para médicaux, éducateurs d'établissements voisins scolarisant des élèves dans le collège unique etc...

Il ne s'agit plus ici d'un cadre de référence mais bien d'un scénario à écrire et rédiger avant de devoir finalement l'interpréter devant ses élèves ; nous avons choisi d'identifier la question de l'écriture du scénario à partir de la question « comment » car **il s'agit bien pour l'enseignant maintenant auteur d'écrire la meilleure situation d'apprentissage** qu'il proposera aux élèves à partir des deux questions préalables.

Nous avons vu comment, dans le nouveau contexte proposé avec le collège unique, l'enseignant passait successivement du statut d'agent, à celui d'acteur pour finalement en arriver au statut d'auteur. Nous schématiserons cela de la manière suivante :



Ce système schématisé, qui se présente sous la forme d'un jeu interactif entre trois composants nous rappelle bien ce que Morin a qualifié de trialectique, illustré par G. Donnadiou à partir de plusieurs autres exemples⁵.

Si nous reprenons nos deux milieux d'analyse, nous pensons que le schéma que nous proposons et qui permet à l'enseignant de passer successivement d'un statut à l'autre (et d'acquérir ainsi une réelle identité professionnelle) fonctionne beaucoup mieux dans le sous-système SEGPA que dans le collège lui-même. Nous attribuons cela à la double difficulté à laquelle ont été confrontées les équipes de SEGPA (en accueillant les élèves en grande difficulté d'un collège lui-même en difficulté), les équipes de collège n'ayant été confrontées qu'à une seule difficulté lorsque le collège unique a été mis en place. Effectivement, c'est probablement en terme de rupture avec son histoire d'une part mais aussi en terme de rupture

⁵ Donnadiou Gérard : « De quelques illustrations de la trialectique » in Res Systémica.

avec l'identité professionnelle qu'avaient construite depuis longtemps une grande majorité d'enseignants du collège qui étaient essentiellement centrés sur les savoirs. Le collège était-il préparé à ce renversement de logique ? Ses acteurs actuels l'ont-ils clairement identifié ? Ont-ils construit une identité professionnelle à partir du triple questionnement que nous avons défini ? Il est néanmoins intéressant d'observer que dans certains établissements, confrontés à d'autres difficultés, on observe de la part des enseignants du collège unique, une même recherche sur le plan professionnel et pédagogique que celles des enseignants exerçant en SEGPA qui sont eux historiquement confrontés depuis longtemps à une difficulté initiale.

Cela nous laisse penser que l'introduction dans un système d'une difficulté unique (accueil de tous les élèves) auprès d'équipes non préparées car fonctionnant à partir de schémas simples tels que celui que nous avons proposé au début, peut désorganiser le système alors qu'une même difficulté introduite dans un système qui avait déjà intégré d'autres difficultés préalables (SEGPA qui lorsqu'elles s'appelaient des SES accueillaient des élèves déficients) renforce au contraire le système qui semble finalement se jouer de cette double difficulté ; comme si une difficulté ajoutée à une autre dans un système annulait finalement les deux difficultés, tout comme en mathématiques lorsque deux termes négatifs sont ajoutés.

Ceci nous renvoie à l'idée de changement d'un système et nous ferons référence à M. Crozier qui nous indique que « tout changement véritable signifie toujours une rupture et une crise ». Il s'interroge cependant sur le fait qu'une crise puisse être au départ de mécanismes d'innovations et non pas de mécanismes régressifs⁶.

Nous suivons à nouveau le raisonnement de M. Crozier à propos du changement puisque selon lui, pour qu'un système d'action change et se transforme, il est nécessaire que les hommes mettent en pratique de nouveaux rapports humains. C'est que nous constatons dans les sous systèmes que représentent les SEGPA en collège dans la mesure où les équipes enseignantes confrontées depuis longtemps à la complexité ont probablement acquis une identité professionnelle et développé des compétences d'un autre ordre que des compétences directement centrées sur les savoirs enseignés. Nous pensons notamment aux compétences sociales et aux 4 pôles décrits par P. Peyré⁷ : le pôle biologique où nous observons l'équipe enseignante de SEGPA évoluer et créer en s'adaptant aux diverses difficultés auxquelles elle a toujours été confrontée (évolution sur le plan de la formation par exemple et création sur le plan pédagogique sont le reflet d'une majorité d'équipes exerçant des ces structures) ; le pôle culturel avec cette logique d'intégration traduisant un réel engagement professionnel des acteurs en terme d'efficacité (les enseignants en SEGPA sont tous volontaires pour y enseigner) ; le pôle pragmatique où l'on observera des compétences impliquant des conduites d'anticipation (la pédagogie de projet y est très pratiquée) ; le pôle existentiel où l'on observe souvent un travail d'équipe dans lequel une certaine harmonie semble préservée ; les enseignants de SEGPA ont par exemple développé de nombreux partenariats avec divers professionnels dont ceux du secteur médico social.

3. Les apports de la gouvernance

Le schéma que nous avons proposé (reflet du triple questionnement participant selon nous à la construction d'une réelle identité professionnelle), résultat de ce nouveau contexte professionnel introduisant de la complexité, redonne également à l'enseignant un statut de citoyen à part entière comme nous l'avons déjà évoqué.

La gouvernance est « enfant de la démocratie » selon P. Moreau Defarges⁸, et elle peut être analysée comme un système démocratique de gestion. A l'origine de la démocratie

⁶ Crozier Michel, Friedberg Erhard : « *L'acteur et le système* » p. 382. Edition du Seuil. Paris 1977.

⁷ Peyré Pierre : « *Compétences sociales et relations à autrui* » p. 57 à 61. L'Harmattan. Paris. 2000.

⁸ Moreau Defarges Philippe : « *La Gouvernance* » Que sais-je ? p.19 PUF Paris 2003

moderne figure le contrat social. Selon ce mythe, la société naît d'un accord entre des hommes acceptant, pour assurer leur survie, de se lier par des règles et des disciplines communes. La gouvernance s'inscrit dans la même logique et repose sur un espace régulé de jeu où chacun peut et doit jouer.

Cette référence au concept de gouvernance, telle que la définit P. Moreau Defarges, nous renvoie, en réponse à notre analyse, au rôle de l'enseignant et à la nécessité de le voir participer au jeu dans lequel il est obligatoirement impliqué, passant alors du statut possible avant la réforme d'agent impliqué à celui d'acteur engagé dans le nouveau contexte. Les termes implication et engagement sont ici utilisés en référence à M. Bataille et J. Ardoino⁹.

Si nous reprenons maintenant les trois éléments incontournables de la gouvernance (pacte fondateur ; égalité des acteurs ; participation des acteurs), nous constatons que c'est au niveau de la participation que se « fait la différence ». Le pacte fondateur sera le même pour chacun et il peut être mis en parallèle avec le cadre réglementaire dans notre analyse. L'égalité des acteurs traduit encore ici selon nous le statut identique de chaque enseignant face aux deux cadres évoqués (cadre réglementaire bien entendu mais aussi face aux possibilités d'établir des choix en ce qui concerne le cadre théorique de référence). C'est donc bien, dans notre analyse, au niveau de la participation des acteurs que l'on pourra observer des différences se traduisant sur le terrain par deux attitudes : la première où l'enseignant subit plus qu'il ne s'approprie les éléments constitutifs de son identité professionnelle (il s'agit de l'agent impliqué « pris dans le pli ») ; la seconde où l'enseignant participe et s'engage réellement (il s'agit de l'acteur/auteur qui dépasse la simple implication pour s'engager activement comme nous l'observons souvent dans le sous système SEGPA).

Enfin, bien d'autres éléments empruntés à la gouvernance nous permettraient d'argumenter davantage la comparaison que nous avons établie avec les enseignant exerçant dans les deux systèmes évoqués : le système « collège unique classique » et le sous système « SEGPA ». Par exemple, le fait que la notion de gouvernance soit inséparable de celle de régulation. Il est à ce titre intéressant de noter que, dans le système « collège unique classique », rien n'a été prévu pour cela. Aucun lieu clairement identifié de la part des acteurs de terrain n'existe, leur permettant d'échanger, de reprendre certaines données observées en sortie afin d'apporter des modifications au niveau du fonctionnement. Aucun moment clairement repéré, et s'inscrivant régulièrement dans le temps, de redéfinition des « règles du jeu » où chacun jouera son rôle et où les « ressources » pourront être définies et redistribuées. Il est à ce titre remarquable d'observer que si ces temps de régulations indispensables, (si l'on prend pour référence la gouvernance), n'existent pas dans le système « collège unique classique », ils existent dans le sous-système « SEGPA ». Il s'agit des réunions de coordinations et de synthèses au cours desquelles, chaque semaine, les équipes peuvent trouver un lieu très clairement identifié afin de pratiquer une efficace régulation, d'établir des bilans (analyse des résultats et reprises de ces données en entrée du système). Il s'agit également d'un moment indispensable de travail avec les divers partenaires, notamment ceux du secteur sanitaire et social.

Nous n'avons pas évoqué jusqu'à présent la question de l'autorité. Une des questions posées par la gouvernance est celle du « gendarme », toujours selon Moreau Defarges ; un des idéaux de la gouvernance semblerait être une certaine forme d'autogestion. Nous pensons que le sous système SEGPA s'en approche dans la mesure où la direction de ces structures est constituée d'une direction que l'on pourrait qualifier de « direction de proximité avec le terrain » (le directeur étant réellement très proche des enseignants, des élèves, des parents et des divers partenaires). La direction du collège lui-même étant beaucoup plus administrative. Nous pouvons donc penser que si sur un plan légal le rôle du « gendarme » est parfaitement

⁹ Ardoino Jacques : op. cit. p. 211 ; Bataille Michel : « *Implication et explication* » in Pour n°88

reconnu dans les deux lieux que nous observons, pour reprendre le propos de Moreau Defarges (le gendarme étant selon les systèmes évoqués, le principal du collège ou le directeur de la SEGPA), il n'en est pas de même sur le plan de la légitimité du « rôle du gendarme ». Si en SEGPA, on se rapprochera probablement d'une pratique de direction qui sera de l'ordre du « faire autorité », dans le système « collège unique classique » on sera davantage du côté de « être l'autorité » (en tant que représentant de l'état). Il semblerait donc que, si en SEGPA les principes de légalité et de légitimité de l'autorité soient presque confondus et acceptés de la part des équipes enseignantes, ils soient beaucoup plus cloisonnés dans le cadre du « collège unique classique », s'éloignant alors du « modèle de la gouvernance ».

Conclusion

Enfin et pour conclure, nous avons essayé de montrer comment, en introduisant dans un système du changement et de la complexité, on pouvait assister, selon son histoire et sa résistance au changement, à des différences notoires au niveau du fonctionnement et de l'évolution du système ou sous système décrit.

Nous avons essayé d'illustrer nos propos à partir des deux systèmes que nous avons présentés et schématisés dans un premier temps avant de nous intéresser aux modifications ou résistances observées auprès des acteurs oeuvrant dans les dits systèmes. Nous avons à ce titre avancé l'idée de construction d'une identité professionnelle dans un environnement complexe en redonnant à la personne sa dimension citoyenne d'agent/acteur/auteur. Nous avons enfin établi des points de comparaison à partir de notre analyse avec certains apports du concept de gouvernance que nous avons essayé de reprendre afin de mieux analyser nos observations de terrain.

Nous évoquerons très succinctement l'idée de formation, particulièrement importante dans le sous système SEGPA. Les enseignants qui y exercent ont fait le choix de s'engager dans une réelle formation qui s'est souvent traduite par une transformation des pratiques. Aborder le problème de la formation nous renvoie de fait aux politiques de formations mises en place et cette posture redonne au « politique » toute sa place et sa valeur dans le contexte éducatif. Repenser et questionner la formation de l'enseignant nous permettra peut-être effectivement de recréer ce lien indispensable entre l'enseignant (agent/acteur/auteur) et l'institution, cet indispensable lien par l'action du politique, dans un contexte démocratique de pleine expression des acteurs du système éducatif. Parler du rôle du politique nous renvoie encore à l'idée de gouvernance.

Nous terminerons en faisant référence à A. Bouvier qui indique que la gouvernance est bien plus qu'un simple changement de style, elle invite les acteurs à être moins passifs et plus responsables, elle participe à une démocratisation locale, à une démocratisation du fonctionnement du système¹⁰. Il s'agit finalement d'une véritable transformation de la fonction de l'enseignant si l'on veut réellement que ce dernier soit en mesure de s'approprier ce nouvel espace qui s'offre à lui, cette transformation nécessitant probablement, comme nous l'avons suggéré, une formation lui permettant de passer du statut de simple agent à celui d'agent/acteur/auteur.

¹⁰ Bouvier Alain : « *Management et sciences cognitives* » p.118 Que sais-je ? PUF paris 2004

